

Otto Friedrich Bollnow

EINFÜHRUNG IN DIE PHILOSOPHISCHE PÄDAGOGIK*

Vorwort 3

Einleitung 4-10

1. Zwei Definitionen der Erziehung 4

 a. Die individualistische Auffassung 4

 b. Die kollektivistische Auffassung 5

 c. Die Alternative zwischen den beiden Auffassungen 6

2. Die Stufengliederung der Erziehung 6

 a. Erziehung als Entwicklungshilfe 6

 b. Erziehung als Übermittlung des Kulturguts 7

 c. Erziehung als Verlebendigung des Kulturguts 8

 d. Der Ansatz der Didaktik 9

 e. Die sittliche Erziehung 9

Erster Teil: Die Didaktik 11-32

1. Historischer Überblick 11

 a. Der Sinn der Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik 11

 b. Comenius 11

 c. Basedow 11

 d. Pestalozzi 13

 e. Herbart 15

 f. Fröbel 15

 g. Überleitung 17

2. Ansätze zu einer hermeneutischen Didaktik 18

 a. Die Fragestellung 18

 b. Die hermeneutische Erkenntnislehre 18

 c. Das mitgebrachte Wissen 19

 d. Vom Wort zur Anschauung 21

 e. Die sprachlichen Konzeptionen 21

 f. Die Hermeneutik des Lebens- und Weltverständnisses 22

 g. Der Unterricht als Lehre 23

3. Die Rückkehr zur Anschauung 25

 a. Der praktische Umgang mit den Dingen 25

 b. Die exemplarisch-genetische Methode 26

 c. Die Rückführung zur Anschauung 27

 d. Die Darstellung 29

 e. Die entsprechenden Aufgaben in der geistigen Welt 30

 f. Die anthropologische Funktion der Didaktik 31

 Anhang. Das Problem der Übung 32

* Es handelt sich bei diesem Text um eine Reihe von Vorlesungen, die O. F. Bollnow im Herbst 1972 an der Tamagawa-Universität gehalten hat. In japanischer Übersetzung von M. Hamada veröffentlicht bei der Tamagawa University Press Tokyo 1973. Dem vorliegenden deutschen Text ist das unveröffentlichte Typoskript des Verfassers zugrundegelegt worden.

Zweiter Teil. Die sittliche Erziehung 34-72

1. Modelle der Erziehung 34
 - a. Das technologische Modell 34
 - b. Das organologische Modell 34
 - c. Die Grenzen, des technologischen Modells 35
 - d. Die Grenzen des organologischen Modells 36
 - e. Erziehung als Handlung 37
 - f. Das existentielle Modell 38
2. Die Erziehung zur sittlichen Persönlichkeit 38
 - a. Der Ausgang von der kollektiven Moral 38
 - b. Funktionale Erziehung und bewußte elementare sittliche Erziehung 39
 - c. Der Konflikt mit der kollektiven Moral 40
 - d. Ein geistesgeschichtlicher Ausblick 41
 - e. Ein Beispiel 43
 - f. Das Gewissen 44
 - g. Die erzieherische Aufgabe 45
 - h. Die Erweckung 46
3. Der soziologische Gesichtspunkt 48
 - a. Die Aufgabe der pädagogischen Soziologie 49
 - b. Die Anpassung 49
 - c. Die Rolle 51
 - d. Das Verhältnis zur Rolle. Identifikation und Distanz 51
 - e. Rollenfreie Formen des menschlichen Lebens 53
 - f. Pädagogische Konsequenzen 54
 - g. Der Widerstand; gegen die Anpassung. Die Erziehung zur Selbständigkeit 55
 - (1) Die Bildung des eignen Urteils. Erziehung zur Urteilsfähigkeit 56
 - (2) Der Einsatz für das als richtig Erkannte 57
 - (3) Die Prüfung des eignen Urteils im Gespräch 58
4. Die Erziehung zu den Tugenden 60
 - a. Das Wesen der Tugenden 60
 - b. Die Hierarchie der Tugenden 60
 - c. Die Verschiedenheit der pädagogischen Aufgaben 62
 - d. Der Wandel der Tugenden 63
 - e. Die Entscheidung zwischen den Tugenden 65

Abschluß. Die gefühlsmäßigen Voraussetzungen der Erziehung 66

- a. Die pädagogische Atmosphäre 66
- b. Die Notwendigkeit des privaten Raums 67
- c. Der pädagogische Bezug 68
- d. Gefahren des Erziehertums 70
- e. Das Glück des Erziehers 71

Schlußwort 72

Vorwort

Mehr als andre Berufe muß der Lehrer und Erzieher mit dem Mißlingen auch seiner besten Bemühungen rechnen. Angesichts solcher Mißerfolge fragt er sich dann, was er falsch gemacht hat und was er hätte besser machen können. Diese Überlegungen drängen zu einer allgemeinen Reflexion über den Sinn und die Möglichkeiten, aber auch die Grenzen der Erziehung, über ihre Bedeutung für das Leben des einzelnen Menschen wie auch im Ganzen des menschlichen Zusammenlebens. Aus der systematischen Behandlung dieser Fragen entwickelt sich dann die philosophische Pädagogik. Sie ist, um das vorwegzunehmen, nicht mit der praktischen Unterrichts- und Erziehungslehre zu verwechseln. Sie gibt keine Anweisungen, wie der Lehrer oder Erzieher sich richtig verhält, wie er es „machen“ soll, um zu seinem Ziel zu gelangen, sondern sie will durch die Ausbreitung eines weiteren Horizonts, durch eine tiefere Einsicht in das Wesen der Erziehung helfen, zu einem besseren Verständnis dessen zu kommen, was er in seinem Beruf tut. Erst indirekt wird sich dies bessre Verständnis dann auch in einem besseren erzieherischen Verhalten auswirken.

Die Pädagogik hat in unserm Jahrhundert durch die systematische Verwendung der zuvor in den Naturwissenschaften erprobten empirischen Verfahren einen großen Schritt vorwärts getan. Sie hat sich so zu einer umfassenden empirischen Erziehungswissenschaft entwickelt und dadurch eine bisher nicht erreichte methodische Sicherheit gewonnen. Aber die empirische Erziehungswissenschaft macht die philosophische Pädagogik nicht überflüssig; sie behält ihre notwendige Aufgabe in der Klärung der zugrunde gelegten Begriffe und der Aufhellung des Verständnishorizonts, innerhalb dessen dann die empirische Forschung sinnvoll angesetzt werden kann. Unterläßt sie diese vorgängige Frage, so bleibt sie unkritisch einem zufällig aufgenommenen, meist einseitigen und sehr zeitbedingten Verständnis ausgeliefert.

Diese Vorlesungen, die ich im Herbst 1972 an der Tamagawa-Universität gehalten habe, versuchen eine Einführung in einige Grundfragen der philosophischen Pädagogik. Sie sind für die Drucklegung noch einmal durchgesehen, aber nicht mehr wesentlich verändert worden. Der bescheidene Umfang war durch die begrenzte Zahl der Vorlesungsstunden vorgegeben. Dem Charakter eines ersten Überblicks entsprach es auch, wenn ich auf wissenschaftliche Anmerkungen möglichst verzichtet habe.

Ich benutze die Gelegenheit zu einem herzlichen Dank an die Kollegen der Tamagawa-Universität: Herrn Professor Togawa, der als Dekan der Literarischen Fakultät gemeinsam mit den Präsidenten Herrn Dr. Obara, die Einladung angeregt hat, sowie der Japan Society For The Promotion of Science für die großzügige Einladung nach Japan, Herrn Professor Hamada für die beständige Mühe und die Organisation der Veranstaltungen und die Übersetzung dieser Vorlesungen, sowie den andern germanistischen Kollegen Hosaka, Okamoto, Suzuki, Toda, die sich für die Übersetzung dieser und *der* übrigen, dort gehaltenen Vorlesungen zur Verfügung gestellt haben. Mein Dank gilt ganz besonders den Teilnehmern an unsren fruchtbaren Symposien über eine pädagogische Anthropologie für ihre gesprächsbereite und aufgeschlossene Zusammenarbeit.

Tübingen, im Frühjahr 1973

Otto Friedrich Bollnow

Einleitung

1. Zwei Definitionen der Erziehung

a. Die individualistische Auffassung

Schon Kant sagt einmal, der Mensch sei das einzige Tier, das erzogen werden muß. Wie das nun im einzelnen mit den Tieren stehen mag, sei hier dahingestellt. Mindestens Anfangsformen der Erziehung, wie Brutpflege und dergl., dürfte es auch bei den Tieren geben. Aber für den Menschen wird damit auf jeden Fall auf einen entscheidenden Weisenszug hingewiesen: daß er in einem Zustand zur Welt kommt, wo er für sich allein nie lebensfähig ist und erst durch die Bemühung der älteren Generation in einen Zustand gebracht werden muß, wo er aus eignen Kräften leben kann. Die Arbeit, dem jungen Menschen zur vollen Lebensfähigkeit zu verhelfen, bezeichnen wir in einem weiten Sinn als Erziehung und haben damit die erste (vorläufige) Definition: Als Erziehung bezeichnen wir die Gesamtheit der Maßnahmen, die erforderlich sind, um einem heranwachsenden Menschen die Fähigkeit zu vermitteln, sein Leben aus eigner Kraft zu führen.

Das Ziel dieser Erziehung bezeichnen wir (ebenfalls in einer nur vorläufigen Weise) als Mündigkeit und Reife. Dabei ist aber zu beachten, daß diese beiden Begriffe, die häufig in einem Atem zusammen genannt werden, keineswegs gleichbedeutend sind, sondern den Menschen in einer verschiedenen Hinsicht betreffen:

Als *Reife* bezeichnen wir den Zustand, in dem die im Menschen liegende Anlagen zur vollen Entfaltung gekommen sind. Das Gegenteil ist unreif (so wie auch eine Frucht noch unreif sein kann) Es ist der Zustand, wo die sich von innen heraus vollziehende Entwicklung noch nicht zu ihrem Ziel gelangt ist. Beim jungen Menschen spricht man oft tadelnd von einer Unreife (etwa seines Urteils), wo er hinter der von ihm erwarteten Entwicklung zurückgeblieben ist. Reife ist also primär ein Begriff der organischen, vor allem der pflanzlichen Entwicklung. In dieser Hinsicht spricht man auch beim Menschen von Reife zunächst in leiblicher Hinsicht. Es gibt Reifejahre, er gelangt zur Geschlechtsreife usw. Im allgemeineren Sinn kann dieser Begriff dann auch auf die seelische und geistige Entwicklung angewandt werden, sofern diese in Analogie zur organischen Entwicklung verstanden werden kann. So spricht man von der Schulreife oder der Reifeprüfung, die als Abschluß der höheren Schule zum Universitätsbesuch berechtigt.

Als *Mündigkeit* bezeichnen wir dagegen, den Zustand, wo der Mensch als für sich selbst verantwortliches Glied in die Gesellschaft aufgenommen werden kann. Das Gegenteil ist unmündig. Das ist der Zustand, in dem ein anderer stellvertretend für ihn entscheiden muß, der Vater für sein Kind oder allgemeiner der Vormund. Auch wenn ein Mensch aus Krankheitsgründen nicht mehr im vollen Besitz seiner geistigen Kräfte ist, kann er entmündigt werden. Mündigkeit ist also primär ein juristischer Begriff und reicht dann darüber hinaus in die sittliche Sphäre. Er bezeichnet einen Menschen, der für sein Tun selber verantwortlich einstehen kann.

Wenn wir also das Ziel der Erziehung als Reife und Mündigkeit bezeichnen, so haben wir diesen Vorgang schon in einer doppelten Perspektive verstanden: als naturhaft-organisches und als rechtlich-sittliches Geschehen. Wie beide Perspektiven sich zueinander verhalten, ob sie sich bruchlos zusammenfügen oder ob es Spannungen und Widersprüche zwischen ihnen geben kann, wird noch zu fragen sein. Vorläufig muß man sich diesen doppelten Aspekt vor Augen halten; denn durch die einseitige Bevorzugung des einen oder des andern Aspekts ergeben sich verzerrte Bilder der Erziehung.

So jedenfalls sieht die Erziehung aus, wenn man sie vom Gesichtspunkt des heranwachsenden einzelnen Menschen betrachtet. Und insofern jeder Mensch ein Recht auf Leben hat (um es wieder möglichst anspruchslos zu formulieren), kann man sagen, daß jeder Mensch auch ein Recht auf Erziehung hat, insofern diese ihm ein volles und selbständiges Leben allererst ermöglicht.

b. Die kollektivistische Auffassung

Man kann die Erziehung aber auch noch von einem andern Gesichtspunkt aus betrachten, nämlich von dem größeren Ganzen her, in das der Einzelne als Glied eingefügt ist, von der menschlichen Gesellschaft und ihren verschiedenen Gliederungen, ihren Organisationen und Institutionen. Diese bestehen in der Regel über größere Zeiträume hinweg, während die einzelnen Menschen, die sie tragen, wechseln. Sie werden alt, scheiden aus durch Tod oder Arbeitsunfähigkeit, und neue Menschen müssen an ihre Stelle treten und ihre Funktionen übernehmen. Das gilt vom Staat und seinen verschiedenen Einrichtungen, von jedem Industrie- und Gewerbebetrieb, von jedem Beruf, den der Mensch in der Gesellschaft ausübt. Ob als Handwerker oder Kaufmann, ob als Arzt, Lehrer, Priester usw., überall kommt es darauf an, den „Nachwuchs“, d. h. die nachfolgenden Träger so auszubilden, daß sie imstande sind, die Aufgaben der ausscheidenden älteren Generation zu übernehmen.

Auf diese Weise kommen wir zu einer *zweiten Definition* der Erziehung: Erziehung ist die Gesamtheit der Maßnahmen, durch die die ältere Generation die Glieder der jüngeren Generation befähigt, ihre Funktion im gesellschaftlichen Ganzen zu übernehmen. Erziehung ist in dieser Weise eine Funktion der Gesellschaft, nämlich die Formung des Nachwuchses zu Erfüllung ihrer gesellschaftlichen Funktionen.

Die Erziehung ist in dieser Hinsicht eine *Machtausübung*. Auch die ältere Generation nimmt für sich ein Recht auf Erziehung in Anspruch, jetzt nicht mehr als Recht, erzogen zu werden, sondern als Recht zu erziehen. Dieser Anspruch beginnt in der Familie (als *patria potestas*), insofern die Eltern ihre Kinder nach ihren Vorstellungen zu formen versuchen. Aber dieser Einfluß der Eltern wird begrenzt und korrigiert durch die Ansprüche der umfassenderen überindividuellen Gebilde, Staat, Gesellschaft, Kirche usw., die alle ein Recht auf den heranwachsenden Menschen für sich in Anspruch nehmen. Diese verschiedenen Ansprüche können miteinander in Widerstreit geraten, und dann kommt es zum Konflikt zwischen dem Kind und dem Elternhaus wie den größeren Organisationen wie auch zum Konflikt dieser Organisationen untereinander. So entsteht die Frage nach der Begründung des von den verschiedenen Seiten in Anspruch genommenen Rechts auf Erziehung.

c. Die Alternative zwischen den beiden Auffassungen

Damit stehen wir gleich zu Anfang unsrer Überlegungen vor einer schwierigen Alternative. Beide Definitionen widersprechen sich. Die eine sieht den Menschen als Selbstzweck, die andre dagegen als Glied der Gemeinschaft. Man kann entweder die eine oder die andre Definition zugrunde legen und erhält jedesmal ein in sich konsequentes System der Erziehung: das der individualistischen und das der kollektivistischen Erziehung. Beide Systeme sind schon in ihrem Ansatz ganz verschieden. Die individualistische Pädagogik wird streben, alle Anlagen im Menschen zur Entfaltung zu bringen und ihm die größte Erfüllung seines Lebens zu ermöglichen (worin auch immer diese Erfüllung gesehen werden mag, vom sinnlichen Lebensgenuss bis zum Leben eines weltabge-

schiedenen Heiligen), Der kollektivistischen Pädagogik wird es dagegen darauf ankommen, den Menschen zu einem möglichst brauchbaren Werkzeug der Gesellschaft zu machen, d. h. eine bestimmte, für die Gesamtheit nützliche Leistung in ihm auszubilden. Die Ausbildung aller Fähigkeiten erscheint von hier aus nur als Behinderung dieser einen Leistung. (Schon in Goethes „Wanderjahren“ heißt es gegenüber der Forderung nach einer „vielseitigen“ Bildung: „Mach ein Organ aus dir und erwarte, was für eine Stelle dir die Menschheit im allgemeinen Leben wohlmeinend zugestehen werde.“)

Vollkommenheit und *Brauchbarkeit* ist die alte Formel für diesen Grundgegensatz. Insbesondere die totalitären politischen Systeme erweisen sich immer wieder als extreme Vertreter dieser zweiten Auffassung: Was liegt ihnen am Glück oder an der Vollkommenheit des Menschen, wenn er nur ein brauchbares Werkzeug im absolut gesetzten Ganzen ist?

Mir ist wichtig, daß wir gleich zu Anfang auf eine solche Schwierigkeit stoßen. Denn wie soll man sich hier entscheiden? Wir stehen hier im Kampffeld der weltanschaulichen Gegensätze. Wie soll sich die Pädagogik da verhalten? Die Antwort heißt: indem sie Abstand gewinnt und zunächst einmal aus dem Streit dieser Gegensätze heraustritt. Es wäre ein naives, unkritisches Verfahren, sich von vornherein für die eine der beiden Seiten zu entscheiden. Es kommt vielmehr darauf an, zunächst die beiden Möglichkeiten in den Blick zu bekommen und beide in ihrer Berechtigung wie auch in ihren Grenzen zu erkennen – und dann zu fragen, ob sie wirklich einander ausschließen oder ob sie bei näherer Betrachtung nicht doch vereinbar sind, nämlich als zwei aufeinander angewiesene Seiten eines größeren Zusammenhangs. Man könnte diese Betrachtungsweise vielleicht dialektisch nennen. Auf das Wort soll es dabei nicht ankommen.

Wahrscheinlich – ich deute es vorläufig nur als eine Möglichkeit an – wird sich eine Auflösung in dem Sinn finden lassen, daß auf der einen Seite die Funktion in der Gesellschaft selber die Ausbildung der selbständigen Persönlichkeit erfordert, daß ihr mit einem bloßen Werkzeug gar nicht gedient ist, und daß auf der andern Seite der einzelne Mensch seine Erfüllung nur dann findet, wenn er sich in den Dienst einer großen Aufgabe stellt. Aber das sind weitere Perspektiven, die sich hier auftun und denen wir an späterer Stelle weiter nachgehen müssen.

2. Die Stufengliederung der Erziehung

Vorläufig haben wir durch die beiden Definitionen in ihrer Spannung einen ersten Begriff der Erziehung und müssen versuchen, diesen näher zu bestimmen. Wir erkennen, daß Erziehung das ganze menschliche Dasein in allen seinen Bereichen, sowohl als leibliches wie auch als seelisches und sittliches Wesen umfaßt. Wir versuchen jetzt, das Wesen der Erziehung in einer Art Stufenfolge näher zu bestimmen.

a. Erziehung als Entwicklungshilfe

In der ersten Ebene handelt es, sich darum, daß das Menschenkind in einem Zustand zur Welt kommt, in dem es noch nicht von sich aus lebensfähig ist und erst durch die Anstrengung der Eltern oder allgemein der Erwachsenen in einen Zustand gebracht werden muß, in dem es aus eigner Kraft zu leben imstande ist». Diese Aufgabe beginnt mit der mühsamen Pflege des Säuglings. Aber sie beschränkt sich nicht auf die leibliche Entwicklung. Auch die seelischen Kräfte im Menschen bedürfen der Hilfe, wenn sie sich angemessen entfalten sollen« Zwar wächst der Mensch als biologisches (leiblich-seelisches) Wesen nach einem in ihn liegenden inneren Gesetz, aber dieses Wachstum

kann nur dann zu dem vorgezeichneten Ziel der vollen Reife gelangen, wenn ihm von außen eine Hilfe entgegenkommt. Man kann diesen Teil der Erziehung vielleicht unter dem Begriff der Wachstumshilfe oder der Pflege zusammenfassen. Ihr Ziel ist es, den jungen Menschen zu befähigen, sich in der Welt selber erhalten zu können.

Die Notwendigkeit einer solchen Betreuung ist aber nicht mit dem Abschluß des natürlichen Wachstums (etwa mit der Erreichung der Geschlechtsreife) beendet, wie es bei einem reinen Naturwesen der Fall sein mag. Der Mensch wäre als reines Naturwesen infolge seiner mangelhaften biologischen Ausstattung (als Mängelwesen im Sinne von Gehlen) längst ausgestorben, wenn er nicht verstanden hätte, um sich eine Kultur als eine künstliche Umwelt aufzubauen. Um aber in dieser bestehen zu können, müssen eine Fülle weiterer Fähigkeiten in ihm ausbildet werden. Was alles dazu gehört, ändert sich natürlich je nach den kulturellen Verhältnissen. Es ist bei einem Naturvolk anders als bei einer hochdifferenzierten Industrienation. Die Aneignung der Formen des gesellschaftlichen Zusammenlebens gehört ebenso hierhin wie die Ausbildung für einen bestimmten Beruf, so sogar, um ein extremes Beispiel zu nehmen, die Ermöglichung und Anleitung eines akademischen Studiums. Wir werden dazu den biologisch gesehenen Begriff der Wachstumshilfe zu dem einer Entwicklungshilfe oder noch allgemeiner dem einer Lebenshilfe erweitern müssen.

Je größer nun der Umkreis dessen wird, was der Mensch in einer Kultur lernen muß, um so mehr verlängert sich auch die zur Erlangung der vollen Lebensfähigkeit erforderliche Zeit. Und weil der Mensch, solange er lernen muß, noch nicht zum Abschluß seiner Entwicklung gekommen ist, hat man mit Recht gesagt, daß der Mensch nicht nur gegenüber den Tieren die längste Jugend hat, sondern daß sich seine Jugendzeit, relativ zu gesamten Lebensdauer, mit der Entwicklung der Kultur immer mehr verlängert.

Aber im Grunde hört die Notwendigkeit einer erzieherischen Lebenshilfe auch mit der vollen Berufsreife nicht auf. Auch die erwachsenen Menschen und im besondern. Maß die kranken und alten Menschen bedürfen einer solchen Betreuung. Man wird gewiß nicht jede Hilfe, auch nicht jede ärztliche Betreuung als Erziehung bezeichnen dürfen, wohl aber jede Hilfe, die über die Behebung einer vorübergehenden Notlage hinaus den Menschen befähigt, von innen her mit den Schwierigkeiten seines Lebens fertig zu werden. Und insofern gehört, was hier nur kurz angedeutet werden kann, die Psychotherapie wie die (bis heute so sehr vernachlässigte) Hilfe, sich mit dem Alter auseinanderzusetzen, durchaus in den Umkreis einer Erziehung als Lebenshilfe,

b, Erziehung als Übermittlung des Kulturguts

Mit dem Aufbau einer Kultur kommt aber ein zweites hinzu, was mit dem Begriff des Wachstums und einer das Wachstum fördernden Entwicklungshilfe nicht mehr gefaßt werden kann. Dabei verstehen wir den Begriff der Kultur in einem weitesten Sinn für alle Leistungen, durch die sich der Mensch, das Vorhandene umformend oder Neues gestaltend, in der Natur eingerichtet hat. Sie umfaßt den Ackerbau (die Agrikultur) und die Viehzucht, die Handwerke und den Gebrauch der Werkzeuge, das Leben in den Institutionen, das Beherrschende der religiösen Riten und der gesellschaftlichen Umgangsformen und (von einer gewissen Kulturhöhe an) der einfachen Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen), weiterhin Kenntnis der Dichtung und der gesamten geistigen Tradition.

—
Wir haben den Bereich der Kultur schon auf der ersten Stufe, schon bei der Erziehung als Lebens- und Entwicklungshilfe, mit betrachtet, insofern der Mensch diese Kulturtechniken beherrschende muß, um sich in eil kulturellen Unwelt zu behaupten. Aber hier ergibt sich eine neue Problematik, die bei der bloßen Pflege nicht vorkam. Denn diese

ganze Kultur ist nicht einfach gegeben, wie die Natur gegeben ist, sie entwickelt sich im Menschen nicht aus vorgegebenen Anlagen in der Weise eines natürlichen Wachstums, für das man nur die nötigen Bedingungen bereitstellen muß, sondern die Kultur erhält sich nur, sie „lebt“ nur (sofern man dies Wort auf sie anwenden kann), indem sie trainiert wird, das bedeutet, indem sie im Wechsel der Generationen jeweils von der einen an die andre übertragen wird. Jedes Gerät ist sinnlos, wenn es nicht gebraucht wird, und der Gebrauch muß erst gelernt werden. Jede Sprache ist tot, wenn sie nicht gesprochen wird, und auch das Sprechen entwickelt sich nicht von selbst, sondern muß erst gelehrt und gelernt werden.

Daraus ergibt sich die *zweite Bestimmung der Erziehung*: Erziehung ist die *Überlieferung des Kulturguts* von der älteren auf die jüngere Generation. Diese Überlieferung geschieht in den einfachsten Formen innerhalb der Familie. Das Kind lernt sprechen im Umgang mit Eltern und Geschwistern und wächst durch die Sprache in die gemeinsame Welt hinein. Es lernt den Gebrauch der einfachsten Werkzeuge, Löffel, Gabel, Messer (bzw. Stäbchen), Nadel und Faden, Hammer und Nagel usw. So bildet sich eine von der Pflege verschiedene Form der Erziehung aus: die Belehrung oder Unterweisung als Form der Übermittlung des Kulturguts.

Aus diesen Bedürfnissen entwickeln sich dann besondere Institutionen der Unterweisung. Dahin gehört beispielsweise schon die organisierte Handwerkslehre. Das Verfahren ist zunächst nicht viel anders als in der Familie: Der Meister zeigt, wie es gemacht wird, er macht es vor und der Lehrling macht es nach, oder der Meister hilft auch mit erläuternden Worten nach. Aus diesen verbalen Instruktionen entwickelt sich weiter eigene Schulen, von einfachen Anfängen bis zum differenzierten modernen Schulsystem.

c. Erziehung als Verlebendigung des Kulturguts

Und jetzt ein Drittes: Die Überlieferung des Kulturbesitzes ist nur in den einfachsten Fällen als eine bloße Weitergabe von der einen Generation an die andre möglich, gewissermaßen als ein einfacher Transport von Gütern, so wie sie auf der Eisenbahn vom Absender zum Empfänger geschickt werden. So etwas ist im Unterricht zwar in einem gewissen Maß möglich, nämlich insofern ein bloßes Tatsachenwissen übermittelt wird. Namen von Städten und Flüssen, Vokabeln einer fremden Sprache, all das kann man einfach lernen. Eine Grenze ist nur durch die Fassungskraft des Gedächtnisses und die Aufmerksamkeit gegeben. Auch bestimmte Fertigkeiten, z. B. Rechenoperationen kann man rein mechanisch einüben, bis sie, wie man zu sagen pflegt, „sitzen“, d. h. bis zur Geläufigkeit gebracht sind.

Aber schon einen einfachen mathematischen Lehrsatz kann man auf diese Weise nicht übermitteln. Mit der äußerlich aufgenommenen Mitteilung könnte der Schüler gar nichts anfangen. Er muß auch imstande sein, ihn zu „verstehen“. Und „verstehen“ heißt, einen geistigen Zusammenhang von innen her durchsichtig haben. Das Verständnis aber läßt sich nicht vom Lehrer zwangsläufig herstellen. Die Einsicht muß beim Schüler „einschnappen“, wie eine Erleuchtung, die über ihn kommt. Der Lehrer kann an sie heranführen, aber er kann sie nicht erzwingen.

Was hier am Beispiel des mathematischen Satzes verdeutlicht werden sollte, gilt zugleich in einem allgemeineren Sinn. Jedes kulturelle Gebilde, ob ein lyrisches Gedicht, ein wirtschaftlicher Zusammenhang (wie die Funktion des Geldes), eine physikalische Theorie, was immer wir nehmen: all das läßt sich nicht als fertiges Ergebnis weitergeben. Mit einem bloßen Wissen könnte der Mensch gar nichts anfangen. Es muß verstanden, d. h. in seinem Sinngehalt durchsichtig geworden sein. Der Sinnzusammenhang muß in eigner Anstrengung nachvollzogen werden. Das heißt: Der junge Mensch muß

sich das überlieferte Kulturgut innerlich angeeignet haben. Nur so ist er imstande, sinngemäß damit umzugehen und es schöpferisch weiter zu entwickeln. Das meint Goethe mit dem häufig zitierten Satz:

Was du ererbt von deinen Vätern hast,
Erwirb es, um es zu besitzen!

Hieraus ergibt sich die *dritte Bestimmung*: Erziehung ist die Verlebendigung des Kulturguts in der Seele des heranwachsenden Menschen.

d. Der Ansatz der Didaktik

Wenn ein Kulturbereich einen gewissen Grad der Kompliziertheit erreicht hat, dann genügt nicht sehr ein einfaches Weitergeben oder Weitersagen der fertigen Ergebnisse. Es ist eine besondere Anstrengung erforderlich, sie in der Seele des jüngeren Menschen neu entstehen zu lassen, und diese führt notwendig zur Ausbildung einer besonderen Kunstlehre. Diese Kunstlehre des Lehrens und Unterrichtens bezeichnet man als Didaktik. Das Wort Didaktik ist dabei in einem allgemeinen Sinn genommen, es bezieht sich nicht nur auf die intellektuelle Erziehung, sondern umfaßt die geregelte Entwicklung der menschlichen Fähigkeiten in den verschiedenen, theoretischen und praktischen Bereichen.

Insofern ist die Didaktik mit dem Wesen des Menschen als eines Kulturwesens notwendig verbunden. Keine Kultur ohne Kulturüberlieferung, und keine Kulturüberlieferung ohne Didaktik. Insofern führt das Problem einer Erziehung im Bahnens einer Kultur notwendig auf das Problem der Didaktik. Oder anders ausgedrückt: Sobald die menschliche Entwicklung über primitivste Formen hinaus ist, sobald die einfache Lebens- oder Entwicklungshilfe nicht mehr ausreicht, führt das Problem der Erziehung notwendig zu dem der Didaktik.

Hierzu ist aber eine besondere Einstellung erforderlich. Es scheint zunächst ganz einleuchtend zu sein, daß derjenige, der ein Fach beherrscht, also der „Meister“ in seinem Fach, schon deswegen auch besonders geeignet ist, in diesem seinem Fach zu unterrichten. Besonders im Bereich der höheren Schule glaubt man auch heute noch vielfach, daß die Beherrschung einer Wissenschaft schon als solche ohne weiteres dazu befähigt, diese Wissenschaft auch andern zu vermitteln. Die Erfahrung zeigt aber, daß dies keineswegs der Fall ist. Um gut unterrichten zu können, ist eine besondere Hinwendung an die noch unentfaltete Seele des jungen Menschen erforderlich, und insofern ist der kunstmäßige Aufbau der Didaktik nicht nur von der logischen Struktur der betreffenden Wissenschaft abhängig, sondern auch von den Gesetzmäßigkeiten der sich entfaltend Seele. Nicht alles vermag ein Kind schon jederzeit zu begreifen. Dazu müssen erst seine Verständnisfähigkeiten entwickelt werden. Und insofern ist das im systematischen Aufbau der Wissenschaft Erste nicht zugleich das Erste für den Unterricht in dieser Wissenschaft,

e. Die sittliche Erziehung

Und endlich viertens: Der Mensch ist nicht nur ein Lebewesen, das zu Reife kommt, wie schon das Tier, und nicht nur ein lebendiger Träger der Kultur, eingegliedert in dieses überindividuelle Ganze und mitschaffend an ihm. Er ist darüber hinaus ein sittliches Wesen, das bedeutet: ein Wesen, das, indem es lebt, sich nicht nur zu seiner Welt (mit Einschluß seiner Kultur) verhält, sondern das sich zugleich zu sich selbst verhält und darin für sein eignes Tun verantwortlich ist. Das war vorhin mit dem Begriff der Mün-

digkeit gemeint. Wir sprechen kurz vom Menschen als Person. Auch dahin zu gelangen, bedarf es der Erziehung. Wir bezeichnen diese Aufgabe als die sittliche Erziehung. Aber diese ist anders und wesentlich schwieriger als die dem Kind die Welt vermittelnde Didaktik. Das beruht darauf, daß der Mensch nur dann sittlich handelt, wenn sein Handeln nicht von außen her bedingt („konditioniert“) ist, nicht durch Dressur oder Gewohnheit geformt ist, sondern als selbst verantwortetes Tun aus innerer Freiheit entspringt. Man kann die große Schwierigkeit in der Frage zusammenfassen: Wie ist es möglich, durch erzieherische Maßnahmen, also durch ein Tun des Erziehers, die Freiheit des Zöglings hervorzubringen. Die Antwort, auf die wir noch ausführlich zurückkommen müssen, heißt kurz vorweggenommen: Der Erzieher kann die Freiheit überhaupt nicht „machen“, er kann nur versuchen, sie zu „erwecken“. Das aber führt in völlig neue Zusammenhänge. Wir werden darum die sittliche Erziehung als eine selbständige vierte Stufe betrachten und als solche dem bisherigen Gang hinzufügen müssen.

Wenn wir die erste Stufe der Erziehung in diesen einführenden Betrachtungen als verhältnismäßig problemlos beiseite lassen und die beiden folgenden Stufen zur Einheit zusammenfassen, gliedert sich die weitere Darstellung in zwei große Hauptteile:

- I. Die Erziehung als Didaktik
- II. Die sittliche Erziehung.

Erster Teil: Die Didaktik

1. Historischer Rückblick

a. Der Sinn der Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik

Wir beginnen mit einen kurzen Rückblick auf die Geschichte der Didaktik, und das erfordert wiederum eine kurze Besinnung darauf, welchen Sinn überhaupt die Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik hat. Vielen erscheint sie als eine bloße Liebhaberei, die gewiß ganz interessant sein mag, aber für den systematischen Aufbau der Wissenschaft doch wertlos ist. Demgegenüber gibt es drei typische Auffassungen, die die Notwendigkeit einer Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik vertreten.

Die eine betrachtet die Geschichte der Pädagogik als ein großes Warenmagazin der Ideen oder als eine Art von Steinbruch, aus dem man Bausteine für den eignen Aufbau entnehmen kann. Die Geschichte erscheint als eine ungeordnete Mannigfaltigkeit pädagogischer Theorien, die man kritisch zu sichten hat; man entnimmt aus ihr Anregungen, auf die man vielleicht selber nicht gekommen wäre und die man dann für die eignen Zwecke einsetzt. Eine solche Beschäftigung ist nicht notwendig, aber doch oft ganz nützlich.

Eine zweite Auffassung geht darüber hinaus. Sie ist der Meinung, daß alle (oder die meisten) der in einer Fragestellung möglichen Ansätze in der Geschichte schon einmal vertreten worden sind. Jeder einzelne Ansatz ist einseitig, aber wenn man sie vergleichend zusammennimmt, so ergänzen sie sich und machen eine allseitig ausgewogene Behandlung möglich. Am Beispiel: es gibt verschiedene Auffassungen der Strafe, als Vergeltung, als Abschreckung, als Erziehungsmaßnahme usw. Jede von ihnen ist in ihrer Weise berechtigt, sie hebt eine bestimmte Perspektive heraus, aber jede ist einseitig, und erst in ihrer Gesamtheit vermögen sie das Phänomen in seiner ganzen Vielschichtigkeit sichtbar zu machen» So dient hier die Beschäftigung mit der Geschichte dazu, sich von der zufällig bedingten Einseitigkeit des zunächst selbstverständlich scheinen den eignen Ansatzes zu befreien und das Problem in seiner Vollständigkeit zu erfassen.

Noch weiter geht eine dritte Auffassung. Sie ist Überzeugt, daß sich in der Geschichte die Ideen nach innerer Notwendigkeit entfalten, so daß der geschichtliche Prozeß zugleich die sachliche Entfaltung des Problems darstellt. Diese Auffassung ist in der reinsten Form bei Hegel vertreten, für den sich allgemein in der Geschichte der Selbstentfaltungsprozeß des Geistes nach dialektischer Notwendigkeit vollzieht. Auch wenn man die dem Hegelschen System zugrundeliegenden, metaphysischen Voraussetzungen (nach denen alles Wirkliche vernünftig ist) nicht teilt, bewährt sich diese Auffassung doch wenigstens als heuristisches Prinzip in der Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik.

Unter diesem Gesichtspunkt sollen unter Verzicht auf die Behandlung der gesamten Entwicklung einige Hauptvertreter in der Entwicklung der Didaktik herausgehoben werden, um an ihnen zugleich einige systematische Grundprobleme zu verdeutlichen.

b. Comenius

Wenn auch der Unterricht in bestimmten Kenntnissen und Fertigkeiten bis in die frühesten Formen der Erziehung zurückreicht, so hat sich doch eine bestimmte Kunstlehre vom Unterricht, eine ausgearbeitete Didaktik erst spät und erst unter bestimmten ge-

schichtlichen Umständen entwickelt. Das war im 17. Jahrhundert und ist mit dem Namen des großen tschechischen Pädagogen Amos Comenius (1592-1670) verbunden.

Um zunächst die geschichtliche Lage anzudeuten, so waren zwei Umstände dabei bestimmend: Das eine ist das Aufkommen der modernen Naturwissenschaft seit Galilei (1564-1642), durch die der Unterrichtsstoff, der bisher nur aus den philologischen Fächern bestand, so angewachsen war, daß man nach neuen Möglichkeiten suchen mußte, um durch ein verbessertes Verfahren den vermehrten Stoff zu bewältigen. (Das ist ein Problem, das als das der Stoffüberfüllung auch heute wieder die Lehrer beschäftigt.) Das zweite, eng mit dem ersten verbunden, ist das in der neueren Philosophie, besonders seit Descartes (1596-1650) entwickelte strenge Methodenbewußtsein, Man kann gradezu von einem Methodenenthusiasmus sprechen, der dann auch zur Ausbildung der neuzeitlichen Didaktik führt. In diesem Zusammenhang steht als der führende Geist Amos Comenius mit dem Anspruch, durch seine didaktische Kunst alle alles in umfassender Weise zu lehren, *omnes omnia omnino docere*.

Der Grundgedanke, den er in seiner „Großen Lehrkunst“, der „Didactica magna“ (1632) durchführt, ist der eines der Natur gemäß, streng systematisch aufgebauten Lehrverfahrens. Die Wendung „der Natur gemäß“ ist allerdings nicht im Sinn des späteren Naturalismus zu verstehen, als ob er der äußeren Natur ihr Verfahren absehen wollte, sondern naturgemäß heißt bei ihm Vernunftgemäß. Das läuft allerdings insofern weitgehend wieder auf dasselbe hinaus, als er im Sinne der großen Barockmetaphysik überzeugt war, daß es eine große Ordnung gibt, die durch alles Sein, die Natur wie den Menschen, einheitlich hindurchgeht und alles nach einer gleichen Gesetzmäßigkeit gestaltet. So entwickelt er im einzelnen den didaktischen Aufbau, der vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Komplizierten, vom Ganzen zu den Teilen fortschreitet usw.

Sein bekanntestes Werk aber ist der „Orbis pictus“ (1658), ein Werk, das nächst der Bibel lange Zeit das verbreitetste Buch des Abendlandes gewesen ist. Es ist ein großes Abbildungswerk, durch das die Kinder Wörter und Sachen in einem parallelen Fortgang gleichzeitig kennen lernen sollen. Auf einem Bild (einem Holzschnitt) ist (beispielsweise) dargestellt, wie der Schuster an seiner Arbeit ist. Darunter wird in einer Reihe von Sätzen das Bild erläutert: Der Schuster fertigt aus Leder mit Hilfe seines im einzelnen vorgeführten Handwerkszeugs Schuhe, Halbschuhe usw. Der Text ist gleichzeitig lateinisch und deutsch, später in vier Sprachen, um auch als Grundlage für den fremdsprachigen Unterricht zu dienen. In dieser Beziehung kann dies Buch als Stammvater aller späteren Abbildungswerke betrachtet werden.

Aber das Große an diesem Buch ist noch etwas anderes: Es kommt nicht darauf an, die einzelnen Kenntnisse zu vermitteln, sondern die Welt als ein geordnetes Ganzes vor den Augen des Kindes entstehen zu lassen und ihm damit ein übersichtliches und geordnetes Weltbild zu vermitteln. So beginnt das Werk mit der ersten Tafel „Gott“ als dem absoluten Anfang aller Dinge, dann folgt als zweites „die Welt“ und dann schreitet das Werk fort gemäß der göttlichen Schöpfungsordnung über das Mineralreich, Pflanzenreich, Tierreich bis hin zum Menschen, der in dieser Ordnung seine bestimmte Stelle hat. Es beginnt mit dem Menschen als Naturwesen, behandelt dann die handwerklichen Tätigkeiten unter diesen (war das Beispiel vom Schuster) und weiter die verschiedenen Kulturbereiche und führt schließlich zur Religion, wo mit der christlichen Auffassung von Jüngsten Gericht ein Schluß, und zwar ein unüberholbarer letzter Schluß gegeben ist. Das Ganze ist getragen und zusammengehalten von der Vorstellung einer durchgehenden großen kosmischen Ordnung.

c. Basedow

Von den Zwischenstufen, die zu Pestalozzi hinüberführen, nenne ich nur kurz Johann Bernhard Basedow (1725-1790), den Begründer der sich als Philanthropen (d.h. als Menschenfreunde) bezeichnenden Vertreter der aufklärerischen Pädagogik in Deutschland. Von dem weltoffenen, heiteren Lebensgefühl, das sich in diesen Männern auswirkt, kann hier nicht weiter gesprochen werden, sondern nur von ihrer Bedeutung für die Didaktik. In seinem „Elementarwerk“ (1770-1774) nimmt Basedow den großen Gedanken des Comenius auf, in einem Abbildungswerk, und zwar in auch künstlerisch sehr wertvollen Kupferstichen von Daniel Chodowiecki (1726-1801) und zugehörigen erläuternden Texten in einem didaktisch durchdachten, stufenweise fortschreitenden Gang ein umfassendes Bild der Welt zu entwickeln. Aber das Prinzip des Fortgangs ist jetzt ein andres. Während bei Comenius die große objektive Ordnung der Welt in ihrer natürlichen, d. h. vom Menschen unabhängigen Anlage ausgebreitet wird, wird hier die Welt so angeordnet, wie sie sich aus einer bestimmten menschlichen und genauer kindlichen Perspektive darbietet, gegliedert nach den Verhältnissen der Nähe und Ferne zu diesem bestimmten Gesichtspunkt. So fängt der Gang mit Hunger und Durst und den wichtigsten Nahrungsmitteln an, versammelt um den mittäglichen Tisch der Familie. Dann kommen Kleider und Wohnung, und langsam öffnen sich dann von hier immer weitere Kreise bis zu den Anfangsgründen der verschiedenen Wissenschaften, soweit die für den Menschen von allgemeiner Bedeutung sind.

Wir können gradezu von einer „kopernikanischen Wendung“ in der Didaktik sprechen und diese in Beziehung zur philosophischen Revolution seines großen Zeitgenossen Immanuel Kant (1724-1804) setzen. Anstelle der großen objektiven Ordnung, in die auch der Mensch an seiner besonderen Stelle eingeordnet ist, ist es hier die subjektive Ordnung, bezogen auf den Menschen als den festen Ausgangspunkt und angeordnet in der Reihenfolge, die der Entwicklung des menschlichen und vor allem des kindlichen Wissens entspricht, das sich von der näheren Umgebung aus in immer weiteren Kreisen entfaltet. Damit ist ein Prinzip gefunden, das für alle spätere Didaktik grundlegend geworden ist.

d. Pestalozzi

Das führt hinüber zu der nächsten für die Entwicklung der Didaktik bedeutsamen Gestalt, zu Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), dem großen Schweizer und dem größten Pädagogen des deutschen Sprachbereichs überhaupt. Wenn wir uns hier wieder auf den didaktischen Gesichtspunkt beschränken, so müssen wir bedenken, daß wir ihm damit in seiner vollen Bedeutung, vor allen als Sozialpädagogen, nicht gerecht werden. Für den Aufbau der Didaktik lassen sich bei ihm vier grundlegende Gedanken herausheben:

1. Das eine ist der bei Basedow vorbereitete, aber erst von Pestalozzi in seiner vollen Bedeutung erkannte Gedanke, daß aller Unterricht von der jeweils bestimmten Situation des Kindes ausgehen müsse, von seiner „Individuallage“, wie Pestalozzi sagt, denn „der Mensch ist an sein Nest gebunden ... und er erkennt alle Wahrheit der Welt gänzlich nur nach den Maße, als die Gegenstände der Welt ... sich dem Mittelpunkte nähern, in dem er wallet und strebet“. Der Mensch ist die Mitte *seiner* Welt, und von dieser Mitte aus baut sich seine Welt auf. Das ist bei Pestalozzi ganz konkret gemeint (und dadurch unterscheidet er sich von Basedow): Es ist dieser besondere Mensch, in seiner besondren Lage, mit seinen besonderen Bedürfnissen und Verhältnissen. Von da her bestimmt sich, was für den Menschen wichtig und was unwichtig ist. Und von da her bestimmt

sich auch der Unterricht: Er muß das Wissen und Können des Kindes in der durch diese Lage bestimmten Ordnung entwickeln. Daraus ergibt sich, sogleich der nächste Gedanke.

2. Alles Wissen ist bezogen auf seine Anwendung, denn, wie Pestalozzi sagt, „alles Wissen ist um des Tuns willen“. Alles Wissen, das sich nicht anwenden läßt, ist nicht nur überflüssig, sondern schädlich, weil es den Kopf mit totem Ballast füllt und den Menschen von den lebenswichtigen Aufgaben abhält. Das ist ein Gedanke, der auch heute wieder gegenüber dem vielen überflüssigen Schulwissen seine Bedeutung behalten hat. Darum fürchtet sich Pestalozzi vor allem bloßen Reden über Dinge, die den Menschen nichts angehen und die er nicht verstanden hat. Das ist das „Maulbrauchen“, wie er in seiner drastischen Sprache sagt und in dem er den Grund aller Verwahrlosung sieht. Gegenüber dem bodenlosen Gerede kommt es auf sicher begründete Kenntnisse an.

3. Die Grundlage alles sicher begründeten Wissens liegt in der sinnlichen Anschauung. In ihr allein sind die Dinge unmittelbar gegeben. Darum kommt es darauf an, dem Kind zunächst einmal diese Anschauung zu vermitteln und dann erst von der unmittelbaren sinnlichen Anschauung zu deutlichen Begriffen aufzusteigen. Von der sinnlichen Anschauung zum deutlichen Begriff, das ist Pestalozzis immer wiederholte Formel, wie sie dann in der Folgezeit als sogenanntes Anschauungsprinzip weiter überliefert ist.

Das gilt entsprechend auch für das sittliche Leben. Das bloße Reden von den Tugenden ist nutzlos oder gar schädlich. Am Anfang müssen die unmittelbar erlebten Gefühle des Guten und Richtigen stehen, ehe sie dann mit den Namen bestimmter Tugenden bezeichnet und festgehalten werden.

4. Endlich kommt es darauf an, von der Anschauung her ein sicheres Wissen aufzubauen. Und hier setzt ein Gedanke ein, der Pestalozzi im Innersten getroffen hat und der vielleicht der eigentlich entscheidende Gedanke seiner Didaktik ist. Es gibt im menschlichen Geist bestimmte Grundformen, die ihm dazu dienen, jeden beliebigen Gegenstand zu erfassen. Er sah sie in den drei „Elementarformen“, in Zahl, Form und Wort. Alles, was uns gegeben ist, ist uns in Zahl, Form und Wort gegeben. Am deutlichsten wird es vielleicht an der Form. Pestalozzi sah das Element im gleichseitigen Viereck, im Quadrat. Alles, was wir sehen und was wir vielleicht im Zeichnen wiederzugeben versuchen, läßt sich in einem Netz von Quadraten einfangen, und alle Komplizierteren Formen lassen sich von den einfacheren Formen, von den Elementen her aufbauen.

Das ist Pestalozzis berühmter, aber auch vielfach mißverstandener Gedanke von der Elementarmethode. Das bedeutet nicht einfach eine elementare = einfache Methode, sondern eine solche, die alles Wissen aus bestimmten Formelementen aufbaut. (Man hat das mit Recht in einen Zusammenhang mit Kants transzentalphilosophischem Ansatz gebracht, der Pestalozzi durch die Vermittlung Fichtes mindestens in den Grundzügen bekannt sein mußte.) Ob die Durchführung nun im einzelnen sehr glücklich ist, ob sie vielleicht, insbesondere in der Sprachlehre, schon bei Pestalozzi selbst in ziemlich geistloser Weise mechanisiert worden ist, das alles ist nicht so wichtig. Dazu muß man bedenken, daß für Pestalozzi zu seiner Zeit noch keine geeignete Psychologie zur Verfügung stand. Der Grundgedanke wenigstens ist eine ganz große Einsicht, die grundlegend für alle spätere Didaktik geworden ist.

Dieser Grundgedanke läßt sich allgemein fassen als der einer formalen Bildung im Gegensatz zu einer materialen (oder inhaltlichen) Bildung. Während der Wissensstoff ins unendliche wächst und *man* darum jedes Streben nach Vollständigkeit aufgeben muß, betont der neue Gedanke, daß es „... zunächst darauf ankommt, die formalen geistigen Fähigkeiten zu entwickeln, die es erlauben, jeden beliebigen Stoff zu bewältigen. Der allgemeine Gedanke der formalen Bildung bekommt bei Pestalozzi aber die konkretere

Ausgestaltung als der der kategorialen Bildung. Kategorien sind allgemeine Formen des geistigen Auffassens, mit deren Hilfe wir die Wirklichkeit zu erfassen vermögen. Pestalozzi nennt sie „Elemente“, und sie zunächst zu entwickeln, das ist der bleibende Grundgedanke seiner „Elementarmethode“.

Wenn diese „Pestalozzische Methode“ dann im 19. Jahrhundert in sehr veräußerlichter Form weitergegeben wurde, die dann mit Recht einer heftigen Kritik verfiel, so kommt es heute darauf an, wieder auf den ursprünglichen Ansatz bei Pestalozzi zurückzugehen und diesen mit den Mitteln einer inzwischen weiter entwickelten Psychologie neu zu durchdenken

e. Herbart

Ich muß darauf verzichten, die weiteren Stufen der Entwicklung zu zeichnen. Vor allem wäre hier Johann Friedrich Herbart (1776-1841) zu nennen, dessen Lehre von den „Formalstufen“ die Entwicklung der Volksschuldidaktik in Deutschland entscheidend bestimmt hat. Diese Stufen selbst haben heute kaum noch irgendwelche Bedeutung. Sie sind in veräußerlichter Durchführung zu Tode gehetzt worden und sind auf den damaligen Lehrerseminaren zum Schreckgespenst aller dort ausgebildeten Lehrer geworden. Von bleibender Bedeutung ist wiederum der Grundgedanke der Artikulation des Unterrichts, der die verschiedenen Funktionen im Unterricht heraushebt und in eine Ordnung bringt. Jeder Unterricht muß sich, um seinen Gegenstand ganz durchzuarbeiten, einem Wechselspiel von Vertiefung und Besinnung vollziehen: zwischen Hingabe an den Gegenstand, um diesen in seiner ganzen Fülle aufzunehmen (= Vertiefung) und Zurücknehmen in das Subjekt, um ihn sich innerlich anzueignen (= Besinnung). Damit überlagert sich eine zweite Unterscheidung nach ruhendem und fortschreitendem Verfahren, und so ergibt sich für Herbart eine Vierzahl der „Formalstufen“: Klarheit, Assoziation, System und Methode. Bei der „Klarheit“ kommt es darauf an, den Gegenstand zu zeigen und so lange bei ihm zu verweilen, bis das Einzelne bestimmt aufgefaßt ist. Bei der „Assoziation“ soll sodann (am besten in der Form des freien Gesprächs) das Neue mit anderem, schon Bekanntem verbunden und so innerlich angeeignet werden. Im „System“ soll dann (jetzt am besten im zusammenhängenden Vortrag) das locker Verbundene zur Einheit zusammengefaßt werden. In der „Methode“ endlich soll der Schüler (in eigenen Arbeiten) sich üben, das Gelernte auf neue Gegenstände anzuwenden.

f. Fröbel

Ich möchte in diesem historischen Ausblick – denn mehr als ein Ausblick ist es nicht – nur noch einen bedeutenden Didaktiker nennen, Friedrich Fröbel (1782-1852), den nächst Pestalozzi größten der deutschsprachigen Pädagogen. Mit Pestalozzi hat Fröbel gemeinsam, daß man auch bei ihm aus der veräußerlichten Form, in der man seine Gedanken überliefert hat und in der sie heute mit Recht als veraltet erscheinen, seinen bedeutenden Grundgedanken erst mühsam wieder freilegen muß.

In breiter Öffentlichkeit ist Fröbel bekannt geworden als der Begründer des „Kindergartens“, d. h. einer organisierten vorschulischen Kleinkinderziehung. Dieser Gedanke hat sich in der ganzen Welt verbreitet, teilweise ist sogar das Wort „Kindergarten“ als Fremdwort in andre Sprachen übernommen worden. Aber der tiefere Sinn, der in dem Plan des Kindergartens und in den dafür entwickelten „Spielgaben“ zum Ausdruck kam, wird meist nicht verstanden. Auch die Tatsache, daß Fröbel nicht nur Kleinkinderzieher war, daß sein Hauptwerk, die „Menschenerziehung“ (1826), vom Schulalter han-

delt und er selbst in seinem Erziehungsheim in Keilhau für dieses Alter tätig gewesen ist, wird zumeist vergessen. Man kann Fröbel überhaupt nicht aus einzelnen herausgerissenen Gedanken verstehen, sondern nur, wenn man sich den ganzen geistesgeschichtlichen Zusammenhang vergegenwärtigt, in dem er steht, (ich verweise diesbezüglich auf meine ausführliche Darstellung in der „Pädagogik der deutschen Romantik“ (1952), die demnächst auch in japanischer Übersetzung von H. Okamoto erscheint

Hatten Pestalozzi und auch noch Herbart der Generation des deutschen Idealismus und der deutschen Klassik angehört, waren also Zeitgenossen von Herder (1744-1803), Goethe (1749-1832), Schiller (1759-1805) usw., so gehört Fröbel schon in die Generation der Romantik. Vor diesem Hintergrund muß man seine ganze Gedankenwelt verstehen. Man kann sie allgemein als pantheistisch oder genauer als panentheistisch bezeichnen oder auch dem objektiven Idealismus im Sinne von Hegel (1770-1831) oder Schelling (1775-1857) zuordnen: Die ganze Wirklichkeit ist nach dieser Auffassung die Verkörperung eines alles durchdringenden Geistes und darum selbst im Grunde als geistig zu begreifen. So sieht auch Fröbel in der ganzen Welt die Auswirkung eines göttlichen Gesetzes. Er nennt es das „sphärische Gesetz“. Jedes einzelne Wesen der Welt ist getragen von diesem einen göttlichen Geist, den es in seiner individuellen Gestalt auf seine besondere Weise zu verkörpern hat. Es ist darum Symbol oder, wie Fröbel sagt, „Sinnbild“ des Göttlichen. Jedes einzelne Wesen, Tier, Pflanze und Kristall und natürlich auch der Mensch ist so Symbol des Göttlichen. Alle unsre Welt ist symbolisch. Es gibt in ihr nichts Sinnloses. Die Aufgabe der Erkenntnis aber ist es, jedes Ding in seinem Symbolgehalt zu erfassen, d. h. in der äußerlich gegebenen Gestalt das verborgene göttliche Wesen, im Sichtbaren das Unsichtbare zu erkennen.

Und hier setzt dann der tiefe neue Gedanke Fröbels ein: Die Anschauung, von der Pestalozzi ausging, bleibt als solche an der äußeren Oberfläche der Dinge, sie dringt nicht zum inneren Sinn vor, sie vermag das Symbol nicht als Symbol, d.h. in seinem verborgenen Sinngehalt zu erfassen. Hier setzt eine andre Kraft ein: die Ahnung. Und damit verbindet sich ein anderer, ebenfalls typisch romantischer Gedanke. Die Ahnung ist keine Leistung des vollen bewußten Seelenlebens, sondern wurzelt in den Untergründen des Unbewußten und vermag den Sinn nur in einer gefühlsmäßigen, noch unbestimmten Weise, eben nur ahnend zu erfassen. Die Aufgabe der weiteren Erkenntnis ist es dann, diese erst unbestimmte Ahnung zu vollen Klarheit zu bringen.

Dieser (bisher in der Didaktik nur wenig aufgenommene) Gedanke ist fundamental; denn er bedingt einen ganz andern Gang der Erkenntnis und darum auch einen ganz andern Gang der Didaktik, wenn sie das Entstehen der kindlichen Erkenntnis richtig leiten soll. Die Anschauung setzt ein mit einem in voller Klarheit Gegebenen und kann auf dieser Grundlage dann schrittweise weiter aufbauen. Die Ahnung dagegen ist nichts fertig Gegebenes. In ihr ist der Gegenstand zunächst nur in ungefähren Umrissen gegeben. Sie muß ihn erst allmählich klären. Und dieses Klären der Ahnung ist ein ganz andres Verfahren als der in einer Richtung fortschreitend» Aufbau auf fest gegebenen Fundamenten. Es ist ein notwendig kreisförmiges, zirkelhaftes Verfahren, in dem das Ganze in einer vorläufigen unbestimmten Weise als Ganzes gegeben ist, von dem die Erkenntnisbemühung dann zergliedernd zu den Teilen übergehen und aus diesen dann das Ganze in einer neuen, klaren und bewußten Weise wieder entstehen lassen muß. Oder anders ausgedrückt: die den Sinn erst einmal intuitiv spürt, ehe sie ihn im rationalen Denken begründen kann. Und diese Begründung hat dann eine nachträgliche, das vorlauende ahnende Verständnis in gesicherter Erkenntnis einholende Funktion.

Das wird deutlicher, wenn ich es an einem Beispiel erläutere. Die erste der Fröbelschen „Spielgaben“ für das kleine Kind ist ein an einer Schnur hängender Ball. Indem das Kind den Ball ergreift, ihn zu sich heranzieht, ihn dann wieder losläßt und nach der

pendelnden Schwingung neu ergreift, macht es in der Einheit, Trennung und Wiedervereinigung die Grunderfahrung des menschlichen Lebens überhaupt. Man hat von den elementaren „Lebenskategorien“ gesprochen, die das Kind im spielenden Umgang mit dem Ball erwirbt und die dann im ganzen späteren Leben leitend bleiben (Elisabeth Blochmann, 1892-1972).

Die zweite Gabe, die Dreiheit von Kugel, Würfel und Walze, dient dazu, im Gegensatz des festen, eckigen, fest auf der Unterlage stehenden Würfels und der runden, rollenden und leicht beweglichen Kugel (und dazwischen der nur in einer Richtung zu rollenden Walze) die Urpolarität aller Wirklichkeit, die des männlichen und des weiblichen Prinzips zu erfassen – einen der tiefen Grundgedanken der Romantik überhaupt.

Die dritte Gabe ist dann der Würfel, der durch drei zu den Seitenflächen parallele Schnitte in acht Teilwürfel von der halben Seitenlänge zerlegt ist. Indem das Kind unter der Anleitung eines erwachsenen „Spielführers“ diese acht Würfel zu symmetrischen sternförmigen Figuren zusammenlegt und durch gesetzmäßige Verschiebung der einzelnen Würfel immer neue, ästhetisch beglückende Gebilde hervorgehen lässt (ein Vorgang, der sich schlecht mit Worten beschreiben lässt, den man in seiner ganzen Faszination selbst erlebt haben muss), spürt das Kind die geheime mathematische Gesetzmäßigkeit, die aller Wirklichkeit zugrunde liegt. Spranger (1882-1963) hat von einer „Weltmathematik“ gesprochen, die hier für das Kind sichtbar wird. „Die Gedanken der Götter sind Mathematik“, so hat es der von Fröbel verehrte Dichter Novalis (1772-1801) gesagt.

Natürlich „versteht“ das Kind alle diese Zusammenhänge nicht, wenn unter „verstehen“ die klare rationale Einsicht verstanden wird. Es „ahnt“ sie eben nur. Aber nachdem sie zunächst einmal ahnend erfasst sind, können dann auch allmählich am Leitfaden der Ahnung zur rationalen Klarheit gebracht werden. Und wenn wir diese Kraft der Ahnung begreifen, dann verstehen wir auch, warum Fröbel mit seiner Didaktik noch vor dem Schulalter bei der vorschulischen, frühen Kindheit begann. Ja, in seinen „Mutter- und Koseliedern“ (1844) hat er dies Verfahren noch in das frühste Kindheitsalter ausgedehnt, in dem das Kind an einfachen, von der Materie gesungenen Liedern zusammen mit der spielerischen Übung seiner leiblichen Fähigkeiten zugleich in symbolischer Form die ersten Welterfahrungen erwirbt. Die Ausdehnung der geregelten Didaktik in die frühesten Stadien der Kindheitsentwicklung, ist die große Leistung Fröbels, und diese steht ihrerseits im größeren Zusammenhang der allgemeinen Bestrebung der Romantik, zurückzukehren zu den verborgenen Ursprüngen des Lebens.

g. Überleitung

Ich bin ausführlicher geworden, als ich gewollt hatte. Der Ausblick in die Geschichte der Didaktik sollte nur dazu dienen, einige Grundgedanken, die für alle Didaktik grundlegend bleiben, bei ihren ersten Entdeckern vorzuführen, wo sie uns am frischesten und unmittelbarsten entgegentreten. Ich wollte damit aber zugleich die Situation bezeichnen, in der wir heute stehen und in der mir eine grundsätzliche Neubesinnung der Didaktik notwendig ZU sein scheint. Denn als zu Beginn unsres Jahrhunderts die pädagogische Reformbewegung mit neuen Impulsen mächtig hervorbrach, da wandte sie sich leidenschaftlich gegen die überlieferte, in schulmäßigen Formen erstarrte Didaktik. Ihr schien das Unterrichten eine freie, in keinen festen Regeln einzufangende Kunst.

Wenn man dieser irrationalen Strömung gegenüber die Notwendigkeit der Didaktik neu begründen will, so scheint mir ein grundsätzlich neuer, anthropologisch vertiefter Ansatz erforderlich. Dieser aber scheint mir im hermeneutischen Prinzip gegeben zu sein, wie es sich in der Philosophie nach dem Zusammenbruch der bisherigen neuzeitlichen

Erkenntnistheorie abzuzeichnen beginnt und das sich auch für die Didaktik als fruchtbar erweisen dürfte. Nach dieser Richtung möchte ich jetzt ein paar vorbereitende Gedanken zu entwickeln versuchen.

2. Ansätze zu einer hermeneutischen Didaktik

a. Die Fragestellung

Wenn wir nach der Bedeutung fragen, die die heute wieder stark ins Gespräch gekommene Hermeneutik für die Pädagogik hat, so sind dabei zwei Frageebenen zu unterscheiden. In der einen handelt es sich um die Bedeutung für die Pädagogik als die Wissenschaft von der Erziehung. Da die Pädagogik als Erziehungswissenschaft ein hermeneutisches Vorgehen erfordert und daß dabei der hermeneutische Ansatz nur in einer neuen Sprache das wieder aufnimmt, was vor fünfzig Jahren die sogenannte geisteswissenschaftliche Pädagogik begonnen hatte, habe ich an anderer Stelle ausführlicher begründet und will es hier nicht wiederholen. Ich betone nur zur Abwehr möglicher Mißverständnisse, daß es sich nicht um einen Ausschließlichkeitsanspruch der Hermeneutik handeln kann, sondern um die noch zu klärende Form der Zusammenarbeit mit den empirischen Forschungsmethoden.¹

Hier geht es um die Frage, wie weit die Erziehung selbst und insbesondere das Lehren und Unterrichten als ein hermeneutischer Vorgang zu betrachten ist. Diese Frage scheint mir bisher noch wenig durchdacht zu sein« Aber sie scheint mir wichtig. Mir scheint in der Tat, daß das Unterrichten weitgehend als ein hermeneutischer Vorgang zu betrachten ist, was sich übrigens eng mit der sokratischen Auffassung der „Mäeutik“ als einer geistigen Hebammenkunst berühren würde. Wie bei der Wissenschaftstheorie kann es sich auch hier nicht darum handeln, die ganze Dialektik in Hermeneutik aufzulösen, als vielmehr darum, die hermeneutischen Probleme innerhalb der Didaktik zu erkennen und gegen andre Aufgaben abzugrenzen. So entsteht die Frage nach der Möglichkeit und den Grenzen einer hermeneutischen Didaktik. In dieser Richtung mußte ich versuchen, in aller gebotenen Vorsicht und im Bewußtsein, daß es sich nur um einen ersten Ansatz handeln kann, einige Grundgedanke zu skizzieren.

b. Die hermeneutische Erkenntnislehre

Zunächst das eine: Wenn wir den seit Dilthey (1853-1911) entwickelten Ansatz ernst nehmen, daß der Mensch, sobald er sich in der Welt vorfindet, diese Welt auch schon immer versteht, hat dies entscheidende Folgerungen für die Art, wie er seine Kenntnis von der Welt erwirbt und erweitert. Die Erkenntnis ist selber als ein in seinen Grundlage: hermeneutischer Vorgang zu begreifen, und es ergibt sich die Aufgabe einer hermeneutischen Erkenntnislehre. Den Umriß einer solchen hermeneutischen Erkenntnislehre habe ich in meiner „Philosophie der Erkenntnis“ (1970) zu entwickeln versucht.

Den Grundansatz einer solchen Erkenntnislehre kann man in methodischer Hinsicht als das Prinzip von der Unmöglichkeit eines archimedischen Punkts in der Erkenntnis bezeichnen. Das soll besagen: so wie Archimedes erkannte, daß es keinen Punkt außerhalb

¹ Ich verweise insbesondere auf meine Darstellung „Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik“ im japanischen Handbuch „The Series of Education“, 2. vol., S.311-346) sowie als Auseinandersetzung mit W. Brezinka in „Empirische Wissenschaft und hermeneutische Pädagogik“, Zeitschr. f. Pädagogik, 17. Jahrg. 1971, S.683-708) und das Schlußkapitel in: „Anthropologische Pädagogik“, Tamagawa University Press 1973.

der Welt gibt, von dem her man die Welt aus den Angeln heben könnte, so gibt es auch für die Erkenntnis keinen absoluten Nullpunkt, von dem man voraussatzungslos ausgehen könnte, um dann Schritt für Schritt ein System gesicherter Erkenntnis aufzubauen. Hieran sind die beiden Hauptströmungen der neuzeitlichen Erkenntnistheorie, der Rationalismus wie der Empirismus gescheitert; denn weder in evidenten einfachen Sätzen wie in einfachen Sinneswahrnehmungen hat sich ein solches unbestreitbares Fundament finden lassen. Der Mensch befindet sich vielmehr schon immer in einer (mehr oder weniger) verstandenen Welt. Es ist unmöglich, hinter das Verstehen auf einfache Leistungen zurückzugehen. Aller Fortschritt der Erkenntnis kann sich nur im Rahmen dieses jeweils vorgegebenen Vorverständnisses vollziehen, indem er dieses schrittweise erhellt, aufklärt und zum Bewußtsein bringt, es gegenüber den auftauchenden Zweifeln und Unsicherheiten befestigt und durch neue Erfahrungen erweitert und dabei gegebenenfalls auch berichtigt. Aber alle Erfahrung des Neuen vollzieht sich schon immer im Rahmen einer schon verstandenen Welt. Es wird von vorn herein geleitet von einen „Vorverständnis“.

Wenn wir diese Einsicht in der ganzen grundsätzlichen Bedeutung nehmen, die ihr zu kommt, dann ergeben sich daraus sehr weitreichende Folgerungen für die Erziehung, sofern sie dem Kind die Kenntnis und das Verständnis der Welt vermitteln will, insbesondere dort, wo diese Vermittlung methodisch durchgebildet ist, für die Didaktik. Wir fragen also nach den Folgerungen einer hermeneutischen Erkenntnislehre für die Didaktik, kurz nach einer hermeneutischen Didaktik. Hiermit stoßen wir aber in ein völlig Neuland vor; denn eine solche hermeneutische Didaktik besteht noch nicht. Soweit ich sehe, hat bisher einzige Klaus Giel diese Aufgabe systematisch in Angriff genommen.² Darum können die hier entwickelten Gedanken nur in aller Vorläufigkeit die Fruchtbarkeit des hermeneutischen Ansatzes an einigen, locker verbundenen Beispielen zu zeigen versuchen.

c Das mitgebrachte Wissen

Ehe wir beginnen, noch eine Vorbemerkung: Es könnte naheliegen, beim Aufbau der Didaktik beim ganz kleinen, noch vorsprachlichen Kind anzufangen und zu untersuchen, wie sich in ihm sein Weltbild allmählich entwickelt. Aber die Lernvorgänge beim sprachfreien Kind sind uns so schwer zugänglich, daß wir aus methodischen Gründen zunächst davon absehen. Auch verspricht ein solcher Versuch keinen wesentlichen Gewinn, denn grundsätzlich müssen wir auch hier dieselben Vorgänge annehmen wie im späteren Alter. Auch hier gilt schon das Prinzip von der Unmöglichkeit eines archimedischen Punkts, bzw. von der Unmöglichkeit eines absoluten Anfangs. Wir dürfen uns grundsätzlich nicht an der Idee eines ersten Anfangs orientieren, bei dem man beginnen könnte. Ob beim jungen Kind, ob beim erwachsenen Menschen, wir haben überall grundsätzlich denselben Vorgang, in dem sich die Kenntnis der Welt erweitert. Wir können uns daher den Zugang zu dieser Problematik nicht dadurch erleichtern, daß wir auf ein möglichst frühes Alter zurückgehen, im Gegenteil, es würde nur schwieriger werden, weil dessen Verständnis erst besondere methodische Anstrengungen erfordert. Wir gehen also einfach vom Schulkind aus, mit dem es ja ohnehin die Didaktik vor allem zu tun hat, und denken dabei insbesondere an die ersten Schuljahre.

Der entscheidende Gedanke, der unausgesprochen der überlieferten Didaktik zumeist zugrunde liegt, ist der, daß die Kinder noch nichts wissen, wenn sie zur Schule kom-

² Leider sind se: in dieser Beziehung wichtigen „Studien zu einer anthropologischen Didaktik bisher nicht erschienen; nur aus einigen Aufsätzen, darunter seiner wichtigen „Studie über das Zeigen“, ist sein Ansatz wenigstens in den großen Zügen erkennbar.

men, wenigstens nichts von dem, was sie in der Schule lernen sollen, und daß ihnen das Wissen erst in der Schule übermittelt werden muß. Sollten sie trotzdem, schon etwas von dem Schulwissen mitbringen, so wird das vom Lehrer zumeist als ein störender Eingriff empfunden. Das übrige Wissen aber, das das Kind schon mitbringt, erscheint nach der verbreiteten Ansicht als belanglos; man braucht nicht weiter darauf einzugehen« Es handelt sich in diesen Verfahren mit einem Wort um den Ausgang von einer (vermeintlichen) *tabula rasa* (einem unbeschriebenen Blatt).

Aber dieser Ansatz ist, wie wir jetzt wissen, grundsätzlich falsch. Das Kind kennt und versteht, wenn es zur Schule kommt, schon sehr viel, und dieses Wissen und Verstehen ist für den Unterricht keineswegs belanglos. Darum kann es die Didaktik nicht einfach beiseite lassen, sie muß daran anknüpfen, sich damit auseinandersetzen, sie muß darauf aufbauen oder auch sich kritisch zu dem gedankenlos Übernommenen verhalten. Darum sollte man in jedem Fall erst einmal sehr gründlich untersuchen, mit welchen Vorstellungen, mit welchem Wissen und welchen Fertigkeiten die Kinder zur Schule kommen.

Zunächst muß man davon ausgehen, daß die Kinder vom Elternhaus her schon eine ziemlich ausgedehnte Weltkenntnis mitbringen. Es wäre also eine absurde Idee, wenn man ihnen (im Bild oder in der Wirklichkeit) Dinge vorstellen würde, die sie schon lange kennen, etwa ein Haus oder einen Hund, und dann nachträglich das betreffende Wort hinzufügen: das da ist ein Haus oder ist ein Hund. Die Kinder wissen das schon, und das Verhalten des Lehrers käme ihnen höchstens seltsam vor. Sie gewöhnen sich daran, wie sie sich an manchen unsinnigen Betrieb der Schule gewöhnen und ihn geduldig mitmachen. Und doch ist es das weit verbreitete und viel gepriesene Verfahren des sogenannten Anschauungsunterrichts. In der Anschauung kann man sinnvollerweise nur Dinge vorführen, die da: Kind noch nicht kennt.

Aber wichtiger ist die Umkehrung. Die Kinder bringen mit der Weltkenntnis auch die Sprache in einem ziemlich ausgebildeten Zustand mit. Sie ist ja vom ersten Tag an das Medium des Unterrichts. Dabei ist aber ein häufig übersehener Umstand zu beachten, auf den Werner Loch (geb. 1928) einmal nachdrücklich hingewiesen hat: daß nämlich der Umkreis dessen, was der Mensch durch die Sprache kennt, was er gehört oder gelesen hat, sehr viel größer ist als der Umkreis dessen, was er aus eigner Anschauung kennt. Das gilt schon in einem ganz äußerlichen Sinn: Der Mensch hat von vielen Städten gehört, die er nie gesehen hat, von Tieren, Pflanzen, Völkern und deren Kulturen. Das ist eine ganz natürliche Sache; der Mensch nimmt ihre Existenz als ganz selbstverständlich hin und kommt gar nicht auf den Gedanken, es durch eigne Anschauung kontrollieren zu wollen. Aber das gilt nicht nur von den Gegenständen einer fernen Umgebung, die praktisch außerhalb der Reichweite des eignen Lebens liegen und die ihn insofern nichts angehen. Es gilt auch von der engeren Lebensumgebung des Menschen und, worauf wir hier zu achten haben, vor allem des Kindes, und die extremen Beispiele verdeutlichen nur den weniger auffälligen Regelfall, daß der Mensch von den meisten Dingen (selbstverständlich nicht von allen) zunächst durch die Sprache .Kenntnis nimmt und daß sich die Ausweitung der Lebenserfahrung dadurch ergibt, daß der Mensch dasjenige, von dem er zunächst nur gehört hat, durch eigne Erfahrung schrittweise mit Anschauung füllt. Er erfüllt gleichsam die als Hohlformen (d. h. als Vorzeichnung für eine konkrete Erfüllung) gegebenen Wörter mit konkreter Anschauung,

Das bedeutet zugleich: Er schneidet aus der allgemeinen, ihm durch die Sprache als eine gemeinsame, neutrale gegebenen Welt seine eigne, selbst erfahrene und nur ihm zugehörige Welt heraus. Immer weiter schiebt er dabei die Grenzen des ihm Bekannten in den Bereich des nur Gehörten hinaus. Er baut so seine eigne, besondere Welt auf.

d. Vom Wort zur Anschauung

Dieser Vorgang vollzieht sich in der Entfaltung des menschlichen Lebens zum großen Teil ganz automatisch. Sehr vieles ist schon immer geschehen, ehe in der Schule ein ge- regelter Unterricht einsetzt, und sehr vieles geschieht auch weiterhin in derselben auto- matischen Weise. Der Unterricht bringt dann nichts grundsätzlich Neues. Seine Aufga- be ist vielmehr, zu systematisieren, zu befestigen und zu ergänzen, was in Leben bis da- hin zufällig und darum bruchstückhaft geschehen war.

Von da aus wird deutlich, wie fragwürdig, zum mindesten ergänzungsbedürftig die alte, sich gern auf Pestalozzi berufende Forderung: „Von der Anschauung zum Begriff“ ist, wenigstens dann, wenn man in nachlässiger Weise Wort und Begriff gleichsetzt. Der Weg führt vielmehr zunächst einmal umgekehrt: „Vom Wort zur Anschauung“. Das im Wort unbestimmt vorgegebene Verständnis muß in der Anschauung konkret erfüllt werden. Und das ist ein Weg, der die höchste Aufmerksamkeit des Didaktikers verlangt; denn der Begriff der Anschauung, der zunächst in einer problemlos selbstverständlichen Weise an den Anfang gestellt wurde, erweist sich jetzt als ein schwieriges, in tiefe Zu- sammenhänge hinabführendes Problem. (Wir müssen darauf noch zurückkommen.)

Trotzdem ist Pestalozzi mit diesen Einwendungen nicht widerlegt, im Gegenteil, er ist nur von Mißverständnissen gereinigt, und wir verstehen, warum er nicht müde wurde, den Wert der unmittelbaren Anschauung zu betonen, Sie stand für ihn eben nicht als selbstverständlich am Anfang, sondern mußte erst in ausdrücklicher Anstrengung ge- wonnen werden. Sein Kampf gegen das „Maulbrauchen“ ging ja gegen das leere „Wortwesen“, gegen das in einem oberflächlichen Verständnis nur so hingeredete, nicht in konkreter Anschauung erfüllte Wort, und betonte die Notwendigkeit, dahinter zur unmittelbaren Anschauung vorzudringen. Seine Behauptung heißt dann weiter, daß nur vom anschaulich erfüllten Wort der Fortgang zum klaren Begriff möglich ist. Der Fort- gang von der Anschauung zum Begriff ist also erst der zweite Gang, der erst sinnvoll begonnen werden kann, wenn ihn der erste Gang, der vom Wort zur Anschauung, vo- rangegangen ist.

e. Die sprachlichen Konzeptionen

Jetzt kommt aber ein zweiter Gedankengang hinzu. Wir waren ausgegangen von der Feststellung, daß das Kind, wenn es zur Schule kommt, schon immer in einem erhebli- chen Ausmaß über die Sprache verfügt. Aber wir hatten davon bisher nur insofern Ge- brauch gemacht, als es über einen gewissen Schatz von Wörtern verfügt, die auf die Ge- genstände in der Welt verweisen. Wir können das auch präziser fassen, indem wir sa- gen, daß die Wörter Namen sind, die die Dinge der Welt bezeichnen. Wir hatten noch nicht von der Humboldtschen (neuerdings von Whorff wieder aufgenommenen) Er- kenntnis Gebrauch gemacht, daß die Sprache nicht nur die Dinge benennt, sondern sie auch in einer bestimmten Weise auslegt, daß die Sprache in dieser Weise schon immer eine bestimmte Weltansicht enthält, die sie ganz unbemerkt dem vermittelt, der in ihr aufwächst, und die damit auch mit zu den Vorstellungen gehört, die das Kind, ihm sel- ber unbewußt, mit in die Schule bringt.

Ich knüpfe an ein einfaches Beispiel an (von dem ich allerdings nicht weiß, wie es sich in die japanische Sprache übersetzen läßt). Ein Kind wird von der Mutter in einen Obst- laden geschickt, um Obst zu kaufen. Es weiß, was Obst ist. Es sieht gar kein Problem dabei. Aber wenn man es fragen würde, was Obst ist, so würde es es nicht zu sagen. Es würde die Frage für sinnlos halten und höchstens versuchen, aufzuzählen: Äpfel, Birnen

usw. Aber was diese einzelnen Früchte gemeinsam zu Obst macht, und wie man das *gegen*, andre Früchte, die: nicht Obst sind, abgrenzen konnte, das wüßte es nicht zu sagen. Wie also weiß man, was Obst ist?

Das Wort Obst gehört zu den Wörtern, die Hans Lipps (1889-1941) sprachliche Konzeptionen genannt hat. Das sind Wörter, die nicht wie die Namen unmittelbar eine Sache bezeichnen, so daß man nur hinzuzeigen bräuchte, um zu erklären, was sie besagen: das ist ein Löwe, das ist ein Elefant usw., sondern die einen allgemeinen Zusammenhang in einer bestimmten Weise auslegen, die mit den Wort zugleich die Sache deuten, ja sie als solche eigentlich erst erschaffen. Dahin gehört schon unser einfaches Beispiel „Obst“, Dahin gehören aber die meisten Wörter unsrer geistig-geschichtlichen Welt, etwa Tugend, Herrschaft, Staat, Kunst usw., wie auch die meisten Verben. Hier kann man nicht einfach hinzeigen und sagen: dies da ist z.B. „stehen“, und begründen, warum ein Teller auf dem Tisch steht, ein Messer dagegen liegt. Oder nehmen wir ein andres einfaches Beispiel, das Wort „spielen“: Das Kind spielt mit de Puppe, der Kartenspieler sein Spiel, der Geiger sein Instrument, im Theater spielt man eine Tragödie usw. Was ist in allen diesen Fällen der gemeinsame Gegenstand des Worts „spielen“? Man kann es nicht einfach durch den Hinweis auf die Sache verdeutlichen, die so „heißt“, sondern es ist ein sehr komplizierter Vorgang erforderlich. Es ist ein hermeneutischer Vorgang, der das in der Sprache schon immer irgendwie Verstandene zum ausdrücklichen Bewußtsein bringt.

Und eben dieser Vorgang ist für die Didaktik von größter Bedeutung. Ihre vordringliche Aufgabe ist es, das unbestimmte und unsichere Sprachverständnis der Alltagssprache zur Klarheit zu erheben.: Aber im Bereich der sprachlichen Konzeptionen gibt es keine ursprüngliche Anschauung, auf die man zurückgehen könnte, sondern nur die schrittweise Erhellung des mit dem betreffenden Wort Gemeinten durch Beispiele und Gegenbeispiele, durch Abhebung gegen andre Konzeptionen, die sich damit überschneiden, und durch beständige Schärfung des Sprachgefühls. Das ist eine Aufgabe, die von der Didaktik bisher noch kaum in ihrer ganzen Wichtigkeit erkannt ist; denn es handelt sich in der Entwicklung und Festigung des Sprachvermögens nicht um eine bloße Übung des „Stils“ und eine Pflege des sprachlichen Ausdrucks (wie es zumeist noch verstände wird), sondern weil die Sprache, wie wir betonten, ein Mittel ist, mit dem wir die Welt erfassen, handelt es sich im hermeneutisch betrachteten Sprachunterricht um die Klärung und Entfaltung des Lebens- und Weltverständnisses selber.

f. Die Hermeneutik des Lebens- und Weltverständnisses

Zweierlei Aufgaben kommen hier zusammen, und durchdringen einander beständig: die Klärung des mitgebrachten Sachwissens und die des mitgebrachten Sprachgebrauchs. Beide Aufgaben fassen wir zusammen als die Hermeneutik des von Kinde mitgebrachten Welt- und Lebensverständnisses. Das besagt: Der Unterricht in der Schule fängt niemals voraussetzungslos von vorn an, sondern findet immer schon ein bestimmtes Weltverständnis mit einem bestimmten Wissensstand und einer bestimmten Sprachfähigkeit vor. Seine erste und vordringliche Aufgabe ist es, dieses mitgebrachte Verständnis zu klären und zur Bestimmtheit zu bringen. Dies ist eine entscheidend wichtige Aufgabe. Man muß sich hüten, sie aus dem Verlangen, möglichst schnell voranzukommen und möglichst früh mit etwas Neuem zu beginnen, leichtfertig zu überspringen, sondern sie mit aller Geduld und Sorgfalt betreiben, denn hier werden die Grundlagen gelegt, auf denen alles Spätere aufbaut.

Diese Aufgabe steht naturgemäß vor allem zu Beginn des Schulunterrichts im Vordergrund, aber sie ist nicht auf diese Anfangsstufe beschränkt. Weil das Wissen des Kindes

durch schulische und außerschulische Einflüsse in beständigem, wenn auch vielfach unregelten Wachstum begriffen ist, bleibt diese Aufgabe auch weiterhin bestehen und wiederholt sich und vertieft sich auf immer neuen Stufen. Jede neue Erfahrung des Lebens richtig zu deuten und in das Ganze des bisherigen Verständnis! einzubeziehen, ist wiederum ein hermeneutischer Vorgang und stellt eine Aufgabe dar, die in der Didaktik als solche erkannt und richtig geleistet werden muß.

Wir können also zusammenfassen, daß der Unterricht in seinem Beginn und seiner bleibenden notwendigen Funktion ein hermeneutischer Vorgang ist. Weil aber (unabhängig von aller didaktischen Fragestellung) die Hermeneutik in den philologischen Wissenschaften seit langem methodisch ausgebildet ist, dürfen wir hoffen, aus den dort entwickelten Verfahren fruchtbare Gesichtspunkte für den Aufbau einer hermeneutischen Didaktik zu gewinnen. Ich stelle in einer vorläufigen Weise, z. T. schon Gesagtes wieder aufnehmend, einige solcher Gesichtspunkte zusammen:

1. Die Didaktik fängt niemals mit einem Nichtwissen von 0 an, sondern setzt immer schon ein vorhandenes Wissen voraus.
2. Die Didaktik kann darum das Wissen nicht aus einzelnen Teilen schrittweise zum Ganzen zusammensetzen, sondern muß das Verständnis des Ganzen schon in irgend einer Weise voraussetzen, sie kann von da erst zu den Teilen übergehen, um von diesen wiederum endlich das Ganze in einer neuen Form wiederzugewinnen.
3. Dieser Vorgang geht aus von einem ungefähren, unbestimmten, aber im täglichen Leben (scheinbar) ausreichenden Wissen und Können und muß dieses zur ausdrücklichen Klarheit und Bestimmtheit bringen.
4. Der Gang der Didaktik, ist darum notwendig zirkelhaft. Der sogenannte hermeneutische Zirkel muß darum als grundlegend in die ersten Anfänge der Didaktik hineingenommen werden.
5. Der Weg ist nicht einseitig vorwärts gerichtet, sondern wendet sich immer wieder zu den Anfängen zurück. Es ist der Weg der Besinnung, der nachträglichen Sicherung der Grundlagen.

g. Der Unterricht als Lehre

Aber jetzt müssen wir einen weiteren Gedanken hinzunehmen, ohne den die bisherige Auffassung von der Didaktik unvollständig wäre und ohne den der Ansatz einer hermeneutischen Didaktik völlig mißverstanden wäre. (Wir hatten darum soeben auch schon vorsichtig von der Hermeneutik als der *einen* notwendigen Funktion in der Didaktik gesprochen.) Wenn die Didaktik auch mit einer hermeneutischen Aufgabe anfängt und immer wieder zu hermeneutischen Aufgaben zurückführt, so ist sie doch nicht im ganzen in Hermeneutik aufzulösen. Im Portgang der Lebenserfahrung lernt das Kind beständig Neues kennen. Es erwirbt in wachsendem Maß Kenntnisse (sammelt Informationen), und wo der Unterricht diesen Gang systematisiert und erweitert, wo er neue Wissensbereiche dem Kinde vermittelt, von denen dieses zuvor noch nichts wußte, da hat er notwendig einen klaren, einseitig vorwärts schreitenden Gang. Die Hermeneutik wendet sich zurück auf ein schon vorhandenes Wissen. Wo aber ein neues Wissen erworben werden soll, da ist ein anderes Verfahren erforderlich. Das gilt schon vom Erwerb eines einfachen Tatsachenwissens in einen bestimmten Bereich. Städtenamen und Vokabeln einer fremden Sprache kann keine Hermeneutik vermitteln. Das gilt entsprechend auch vom Erlernen handwerklicher Fähigkeiten. Vor allem aber, wo eine Wissenschaft, etwa die Mathematik, als geschlossenes gedankliches System entwickelt werden soll, ist ein systematisch aufbauender, einseitig gerichteter konstruktiver Gang erforder-

lich. Der Aufbau des Tatsachenwissens (der Kenntnisse) und rational durchgeformter Wissenschaften erfordern daher eine andre Form der Didaktik.

Wir bezeichnen dieses (mit einem noch unbestimmt vorwegnehmenden Begriff) als Lehre. Wir verstehen darunter ganz allgemein die Vermittlung systematisch geordneter Kenntnisse und Fertigkeiten. Die Lehrgebiete, etwa die Physik oder die Geographie, müssen systematisch aufgebaut werden. Und hier gilt, daß deren Grundbegriffe (als „termini“) ausdrücklich als etwas Neues aufgebaut werden müssen, daß sie also nicht (wie die „Konzeptionen“) auf ein schon vorher vorhandenes Verständnis zurückgreifen. Und hier gibt es darin den vom Einfachen zum Komplizierten systematisch vorwärts schreitenden Gang. Das ist, stoffmäßig gesehen, vielleicht sogar der größere Teil des normalen Schulunterrichts, wie er seit eine eigne Didaktik bestand, schon immer gehandhabt wurde.

Darum könnte man einwenden: Wozu ist der ganze eigenwillige Umweg über die Hermeneutik notwendig, wenn wir zum Schluß doch zu den erprobten hergebrachten Verfahren zurückkehren? Darauf lautet die Antwort: Das ist notwendig, weil nur in dem zuvor hermeneutisch entwickelten Rahmen dann auch die konstruktiv aufbauende Lehre ihren angemessenen Raum findet. Allein schwebt sie im leeren Raum. Erst müssen in einer hermeneutisch deutenden Besinnung die Grundlagen geschaffen werden, auf denen man aufbaut. Aber auch hinterher, nach jedem neuen Wissenserwerb, müssen die Ergebnisse „angeeignet“, d. h. wieder in das bisherige Weltverständnis einbezogen werden. Sonst bleiben sie ein äußerlich „angelernter“ Stoff, den man schnell wieder vergißt. Diese Aneignung ist aber wieder eine hermeneutische Aufgabe. Die hermeneutische Didaktik umschließt also als Anfang und als Abschluß den Prozeß der Lehre.

Die abschließende Aufgabe ist wieder die rückläufige Besinnung. Und so vollzieht sich der Unterricht in dem ständig wiederholten Wechselspiel von Aufnehmen des Neuen und Zurücknehmen in das Ganze des schon bestehenden Verständnisses, in einem ständigen Vor- und Zurückgehen. Herbarts „Artikulation des Unterrichts“ nach Vertiefung und Besinnung kann hier noch einmal fruchtbar werden.

Um es am Beispiel des Sprachunterrichts noch ein wenig zu verdeutlichen. So ist die Behandlung der Muttersprache im wesentlichen und vor allem Anfang eine hermeneutische Aufgabe. Der Unterricht in einer Fremdsprache wird dann (wie er im einzelnen auch durchgeführt wird) zu einer Angelegenheit der Lehre. Aber wenn dann die Kenntnis der Fremdsprache dazu dient, im Vergleich mit ihr die Eigenart der Muttersprache und damit überhaupt die sprachliche Bindung alles Denkens zu erkennen, so handelt es sich wieder um ein hermeneutisches Problem.

Den beiden verschiedenen Aufgaben der Didaktik entspricht aber auch eine verschiedene äußere Form. Die angemessene Form der Lehre ist der zusammenhängende (höchstens durch Verständnisfragen unterbrochene) Lehrvortrag; die hermeneutische Besinnung entwickelt sich dagegen am besten im wechselseitigen Gespräch. Das Gespräch wird damit zu einer in seiner Eigenart genauer zu untersuchenden didaktischen Grundform. (Ich gehe darauf nicht weiter ein, weil ich die Erziehung zum Gespräch, in einem eignen, in einem Sammelband der Tamagawa University Press veröffentlichte Vortrag ausführlicher behandelt habe.) Es sei nur betont, daß das echt« Gespräch die Gleichberechtigung der Teilnehmer voraussetzt und daß darum das heute vielfach diskutierte „Unterrichtsgespräch“ meist eine unklare Mischform darstellt. Wir haben vielmehr, was gegenüber den einseitigen Vertretern des „Unterrichtsgesprächs“ festgehalten werden muß, und worauf zuerst Werner Loch mit vollem Nachdruck hingewiesen hat, eine wechselseitige Angewiesenheit von Gespräch und Lehre. Darin spiegeln sich die beiden verschiedenen Aufgaben der Didaktik. Beide sind notwendig, und keine darf auf Kosten der andern vernachlässigt werden.

Hier spiegelt sich im Bereich der Didaktik, was in der gegenwärtigen philosophischen Auseinandersetzung zwischen Hermeneutik und positivistischer Wissenschaftstheorie diskutiert wird. Wir haben in der Pädagogik allen Anlaß, diese Diskussion sorgfältig zu verfolgen und nach ihren Konsequenzen für die Didaktik zu fragen.

3. Die Rückkehr zur Anschauung

a. Der praktische Umgang mit den Dingen

Aber noch, einmal müssen wir den Umkreis unsrer Überlegungen erweitern. Wir waren ausgegangen von der Frage, mit welchen Kenntnissen und Vorstellungen die Kinder zur Schule kommen. Wir hatten dabei die *Frage* als eine solche des Wissens betrachtet, wir hatten also schon von vornherein eine theoretische Haltung eingenommen. Aber das wirkliche Verhältnis zu den Dingen ist anders und ursprünglicher. Die Kinder kennen die Dinge nicht nur, wie man theoretisch etwas kennt, sie können sich auch in einer aus diesen Dingen bestehenden Welt sinnvoll bewegen, sie können mit den Dingen zweckentsprechend umgehen. Sie können ein Werkzeug benutzen, mit Messer und Gabel umgehen, sich auf den Stuhl und an den Tisch setzen, sie können beispielsweise weiter das elektrische Licht andrehen oder den Radioapparat einstellen – um auch einige relativ differenzierte Beispiele zu nennen. Sie können in einen Kaufladen gehen und für die Mutter Lebensmittel einkaufen. Sie kennen den Nutzen der Waren und den Wert des Geldes. Und wieder ist es eine sinnlose Frage, wann sie zum ersten Mal davon gehört haben. Es gibt kein erstes Mal. Sobald sie sich besinnen wollen, haben sie es immer schon gewußt. Sie sind unbemerkt in diese Welt hineingewachsen. Dor Anfang verliert sich auch hier in einem unaufhellbaren Dunkel.

So bleibt es auch im Leben des erwachsenen Menschen. Zwar wächst der Umkreis der von ihm beherrschten Welt, aber in Grunde bleibt es dasselbe Verhältnis. Er lebt in einer technisch verstandenen Welt. Er sieht die Dinge in der Perspektive ihres möglichen Nutzens oder Schadens, auf ihre Verwertbarkeit oder Unverwertbarkeit hin. Er weiß mit ihnen umzugehen. Er weiß sie für seine Zwecke zu gebrauchen. Sie sind ihm, wie Heidegger (1889-1976) es sehr treffend analysiert hat, „zuhanden“. Er sieht die Dinge nicht mehr im eigentlichen Sinn, wenn „sehen“ bedeutet, sie in konkreter Anschauung gegeben haben. Er ist über diese Anschauung immer schon hinweg, er hat sie gewissermaßen übersprungen, er begnügt sich, die Dinge an gewissen „Minimalcharakteren“ (Gehlen, 1904-1976) zu erkennen, die für die Orientierung im praktischen Gebrauch genügen.

Wenn man nun nach des Sinn des Unterrichts fragt, so ließe sich eine Form denken, die ganz im Bereich dieses als selbstverständlich hingenommenen praktischen Umgangs bleibt und durch immer bessere Kenntnis des Materials und immer bessere Bearbeitungsmethoden, einschließlich der erforderlichen Mathematik, weiterführt zu einer immer besseren Weltbeherrschung. Das ist sogar der Unterricht, wie er heute in der Regel betrieben wird und auf den seine Vertreter so stolz sind, weil er ihnen besonders modern und fortschrittlich erscheint. Sein Ziel ist, möglichst viel von den neusten Errungenchaften der Wissenschaft aufzunehmen und möglichst weit hineinzuführen in die Möglichkeiten der technischen Weltbeherrschung. Daß diese „funktioniert“, ist genug. Wie weit man sie „verstanden“ hat, ist nebensächlich. Man muß immer auf der Höhe des Fortschritts stehen. So hat man ernsthaft die Meinung vertreten, daß es schon beim einfachen Rechenunterricht allein darauf ankomme, gewisse Rechentechniken zu beherrschen, gewisse Regeln richtig anzuwenden. Ob man sie verstanden hat, sei nicht so wichtig; nach Verständnis zu streben, sei überhaupt nur der Rest einer falschen Roman-

tik, eines rückständigen Denkens, von dem man sich zu befreien habe. Von einem solchen Unterricht bleibt dann aber in der Regel wenig haften. Wer nicht im späteren Beruf als Mathematiker oder Physiker auf diesen Gebieten weiterarbeitet – und das ist ja nun einmal die überwältigende Mehrheit der Schüler – vergißt es bald, sobald er die Schule verlassen hat, und man fragt sich, wozu der ganze Aufwand nützlich gewesen ist.

b. Die exemplarisch-genetische Methode

An dieser Stelle setzt die didaktische Theorie von Martin Wagenschein (geb. 1896) ein, die mir für die Erneuerung der Didaktik des naturwissenschaftlichen Unterrichts von größter Bedeutung zu sein scheint. Eigentlich ist es gar keine Theorie und keine erlernbare Methode, sondern nur der geduldige Wille, sich gemeinsam mit den Schülern still in die Phänomene zu versenken, statt schnell nach sogenannten Ergebnissen zu streben. Das ist der Sinn seines exemplarischen, später als exemplarisch-genetisch bezeichneten Lehrverfahrens.

Man begreift den Ansatz an besten aus dem Problem der Stoffüberfüllung, die eine der größten, fast unlösbar scheinenden Schwierigkeiten des gegenwärtigen Schulunterrichts darstellt. Mit dem unaufhaltsamen Fortschritt der Wissenschaften wächst auch beständig der Stoff, der im Unterricht bewältigt werden soll. Je mehr aber der Stoff anwächst, um so weniger Zeit bleibt für das Einzelne. Es muß flüchtiger und immer flüchtiger behandelt werden und verliert dadurch seinen bildenden Wert. Dieser Entwicklung gegenüber fordert Wagenschein eine grundsätzliche Umwendung: Statt der immer weiter anwachsenden Stofffülle nachzulaufen und im Streben nach Vollständigkeit notwendig einer immer größeren Flüchtigkeit zu verfallen, setzt Wagenschein beim einzelnen, geeignet ausgewählten Beispiel ein, das irgendwo durch das Staunen der Kinder erregt hat (in der Physik etwa bei der Frage, warum der Mond nicht auf die Erde herunterfällt), um dieses Beispiel in aller Gründlichkeit durchzudiskutieren. Er spricht von einem „Einstieg“ in diese Wissenschaft, und vom „Mut zur Lücke“, den man dabei aufzubringen hat, „Exemplarisch“ aber ist dies Verfahren, weil es in ihm nicht nur um den einzelnen Fall geht, sondern an ihm zugleich die allgemeine Gesetzmäßigkeit des betreffenden Gegenstandsgebiets erfaßt und die für diese Wissenschaft entwickelte Methode gelernt worden soll, die dann (im Sinn der formalen Bildung) auch auf andre Fälle angewandt werden kann. In der Auswahl hierfür geeigneter Beispiele zeigt sich das besondere didaktische Geschick des Lehrers.

„Genetisch“ aber nennt Wagenschein sein Verfahren, weil er es für falsch hält, dem Kind möglichst schnell eine „fertige“ Physik *zu* vermitteln, die ihm dann notwendig fremd und im letzten unverstanden bleibt, sondern diese vom ursprünglichen kindlichen Denken her in stetigem Fortgang allmählich aufbaut. Die Physik entsteht nämlich nicht im leeren Raum, voraussetzungslos irgendwo neu beginnend, sondern sie wächst aus einer im Ganzen des Menschen verwurzelten „Vorform“, aus einer „Vorphysik“ hervor. Diese liegt im magischen Denken begründet, wie es nicht nur in der Menschheitsgeschichte an Anfang steht, sondern sich auch in jedem einzelnen Kind wiederholt. Dieses magische Denken ist aber nicht als eine Kinderkrankheit anzusehen, die möglichst bald überwunden werden muß oder die man den Kinde möglichst ganz ersparen sollte, sondern als der notwendige Urgrund, auf dem sich das spätere wissenschaftliche Denken erhebt und das auch in diesem innerlich weiterlebt. So kommt es für Wagenschein darauf an, die „Brücke“ zu bauen, die von der magischen Eigenwelt des Kindes zur wissenschaftlichen Physik hinüberführt.

Die sogenannten „Vorstufen“ bekommen hier eine besondere Wichtigkeit. Sie sind nicht möglichst schnell zu durchlaufen, um möglichst bald zur wissenschaftlich behandelten

Physik fortzuschreiten, sondern sie müssen als tragender Grund behutsam gepflegt werden. Aber grade wenn sie vom Kinde gründlich durchlebt werden, zeigt sich, daß in ihnen selbst die Richtung auf ein physikalisches Denken angelegt ist, das dann vom Lehrer rechtzeitig erkannt und ohne Übereilung folgerichtig weitergeführt werden muß. So ist es ein stetiger Weg, der vom kindlichen Denken zur ausgebildeten wissenschaftlichen Physik hinüberführt. Die pädagogische Aufgabe ist es, diesen Weg behutsam und stetig zu verfolgen, keine Stufe zu überspringen, dabei die Fundamente mit besonderer Sorgfalt zu pflegen und sich ängstlich vor jeder Übereilung zu hüten.

Wagenschein knüpft bei der gemeinsamen, meist in Gesprächsform durchgeführten Beobachtung der Phänomene gern an die kindertümliche Ausdrucksweise und die Wendungen des naiven Sprachgebrauchs an, um die Naturerscheinungen vom natürlichen Weltverständnis aus, noch nicht gefiltert durch wissenschaftliche Theorien, zu begreifen. Darum zieht er auch gerade aus der Geschichte der Physik Äußerungen derjenigen Forscher heran, die die betreffenden Erscheinungen zuerst beobachtet haben, weil uns hier die Entdeckungen und grundlegenden Überlegungen noch frisch und unmittelbar entgegentreten und sie darum einen besonders geeigneten Zugang darstellen für den, der neu in diesen Fragenkreis eintritt.

Dagegen erhebt sich der Einwand: Wozu diese ganzen Umwege? Viele der Fachvertreter fallen darum auch gern über diesen „Sonderling“ her, weil er ihnen zu langsam vorgeht, sich auf „Kindereien“ einläßt, nicht schnell genug zu „Ergebnissen“ kommt und darüber den Anschluß an die neueste Entwicklung versäumt. Aber was heißt hier „Sonderling“? War Pestalozzi nicht auch ein „Sonderling“ und von vielen seiner gelehrteren Zeitgenossen verachtet? Ist nicht jeder echte Pädagoge ein Sonderling, weil er eine ursprüngliche Nähe zum kindlichen Denken behalten hat?

Aber wenn auf der andern Seite heute (und manchmal vielleicht allzu eilig) versucht wird, den Gedanken des Exemplarischen, wie ihn Wagenschein auf seinem besondern Gebiet, der Mathematik und Physik, entwickelt hat, auch auf andre Fächer zu übertragen, so ist dabei Vorsicht geboten; denn die hier vorausgesetzte Möglichkeit, am einzelnen Fall das allgemeine Gesetz zu erfassen, beruht auf der besonderen logischen Struktur der mathematischen Naturwissenschaft und läßt sich, nicht ohne weiteres auf andre Fächer übertragen. *Ein* lyrisches Gedicht z.B. oder eine historische Persönlichkeit würden verkannt, wenn man sie als Beispiel nehmen würde, um an ihnen das allgemeine Wesen einer Gattung zu verdeutlichen. Hier sind andre, im einzelnen noch zu durchdenkende Verfahren erforderlich

c. Die Rückführung zur Anschauung

Der Ansatz von Wagenschein, der zu einer ehrfürchtigen Betrachtung der Natur hinführt, läßt sich noch verallgemeinern. Auf dar einen Seite ist eine Form der Didaktik möglich, der es genügt, den Menschen die Fähigkeit zur technischen Weltbeherrschung zu vermitteln. Sie kann es sogar zu einem hohen Grad der Vollkommenheit bringen. Aber wie steht es mit dem Menschen, der aus einer solchen Erziehung hervorgeht? Es ist ein Mensch, der im technischen Betrieb lebt, berauscht vom technischen Fortschritt oder auch abgestumpft vom Betrieb. Aber in einer Welt, wo alles nur auf seine Funktion in diesem Betrieb hin angesehen wird, wo alles nur noch für den Gebrauch „zuhanden“ oder „nicht zuhanden“ ist, ist kein Raum mehr, die Dinge wirklich zu „sehen“, d. h. in ihrem vollen Eigenwesen aufzufassen. Die unmittelbare Anschauung ist ihm verloren gegangen und damit hat er nicht nur den unmittelbaren Kontakt mit den Dingen verloren, sondern auch sein eignes, inneres, lebendiges Leben ist ihm in dieser farblos und wesenlos gewordenen Welt entglitten.

Die „Anschauung“ von der wir bisher in einem vorläufigen, etwas nachlässigen Sinn gesprochen hatten, als wir betonten, daß das Kind das zunächst nur im bloßen Wort Bekannte mit eigner Anschauung erfüllen müsse, erweist sich jetzt als ein sehr viel tieferes Problem, als wir damals vermuten konnten. Wir hatten damals vorausgesetzt als selbstverständlich, daß das Kind ohne weiteres diese Anschauung erlangen könne. Man braucht ihm die Dinge nur zu zeigen, dann habe es sie ja anschaulich vor sich. Aber grade das erweist sich jetzt als Problem, und wir sind gezwungen, dem Wesen der Anschauung ein wenig weiter nachzugehen. Wir haben in der deutschen Sprache das Wort „schauen“ und unterscheidet dies von bloßen „sehen“, Während das Sehen ein bloßes Bemerkeln bedeutet und dann zum ausdrücklichen zweckbestimmten Hinsehen auf etwas auffordert, heißt Schauen: in offener Haltung den Gegenstand hinnehmen, wie er ist, ohne nach Nutzen und Schaden zu fragen, ohne vom Gegenstand etwas zu „wollen“, und damit offen zu sein für das, was er uns zu sagen hat, für den ganzen Reichtum seiner sinnlichen Qualitäten und seines verborgenen tieferen Wesens, ehrfürchtig und hingegessen nur noch anzuschauen.

Das fällt dem gewöhnlichen Menschen sehr schwer, der ganz in seinen Gewohnheiten dahinlebt, und auch das Kind, das in dieser Alltagswelt aufgewachsen ist, kommt selten dazu. Den erwachsenen Menschen müssen wir vielleicht ganz verloren geben. Es sind wahrscheinlich immer nur wenige, denen es gelingt, in beglückenden Augenblicken die Welt wieder frisch und unbefangen anzuschauen, sie in ihrem Reichtum und in ihrer Schönheit zu entdecken, und meist wird es die bildende Kunst sein, vor allem die Werke der Malerei, die ihn plötzlich aus seinen Gewohnheiten herausreißt und ihm die Welt in ihrer vollen Anschaulichkeit vor Augen führt. Aber das ist heute nicht unser Thema, darum gehe ich darauf nicht weiter ein. Aber beim Kind, das noch weniger in seinen Gewohnheiten festgefahren ist, besteht noch größere Hoffnung.³

Hier setzt dann die eigentliche und tiefere Aufgabe der Didaktik ein, wie Klaus Giel sie überzeugend entwickelt hat und wie auch ich sie verstehe, nämlich das Kind durch die Kunst des Unterrichts zur vollen und reinen Anschauung zurückzuführen. Diese Aufgabe steht ganz in Gegensatz vieler eifriger Unterrichtstechniker, die das Kind möglichst schnell voranführen möchten, damit es weiter und immer weiter kommt. Es kommt viel zu sehr darauf an, seinen Tätigkeitsdrang erst einmal anzuhalten, es dahin zu bringen, innezuhalten, um staunend und immer wieder staunend nur hinzusehen, um so die Welt in ihrem Reichtum zu entdecken. Hier verstehen wir den tieferen Sinn von Pestalozzis zuerst etwas seltsam anmutendem Verhalten, das ein Besucher von ihm berichtet hat: wie er die Kinder anhielt, ein unscheinbares Loch in der Wand zu betrachten und zu entdecken, welche Fülle von Form- und Farbbestimmungen sich von diesem verachteten bloßen Loch aussagen lassen. Oder auf einer etwas andern Ebene: ich besinne mich aus meiner Kindheit, wie mein Großvater, auch ein geschickter Lehrer auf dem Dorf, von der Grasfläche auf dem Wehrand einen Quadratmeter absteckte und die Kinder aufforderte, einmal festzustellen, wieviele verschiedene Pflanzenarten dort wachsen. Auch hier ging es wieder um den Reichtum der Welt grade dort, wo man gewöhnlich achtlos vorübergeht.

Aber wie man im einzelnen auch vorgeht, wesentlich ist jedenfalls das Aufhalten der hastigen Betriebsamkeit, um das Einfache und Grundlegende in Ruhe aufzunehmen zu können. Und das ist auch der Grundgedanke bei Wagenschein. Das hat vor allem Giel in seiner grundlegenden Bedeutung hervorgehoben. Es geht nach ihm „um ein reines Verhältnis zu den Dingen, in dem wir nichts berühren und dadurch beflecken. Dieses reine Verhältnis nennt Pestalozzi die „willenlose Anschauung“. Sie kann erreicht werden,

³ Über die Leistung der- Kunst für die Vermittlung der reinen Anschauung vgl. den Vortrag „Zurück zur Anschauung“ in dem genannten Sammelband der Tamagawa University Press.

wenn wir die Dinge dem zudringlichen und indiskreten Berühren und Betasten entziehen, sie ‘nur noch’ zeigen, indem wir auf sie zeigen.

Wenn wir hier innehalten und das bisherige Ergebnis noch einmal zusammenzufassen versuchen, so ergab sich als die erste und wichtigste Aufgabe der Didaktik die Zurückführung des im praktischen Leben befangen Menschen auf die reine Anschauung. Darin verbinden sich, genauer gesehen, zwei verschiedene Aufgaben. (1) Die eine liegt im theoretischen Bereich. Sie soll in der unmittelbaren Anschauung verlässliche Grundlagen für eine sich darauf aufbauende Erkenntnis schaffen, die ohne diese Fundamente in einem vagen Scheinverständnis bleiben und versagen müßte, wenn sich ernsthafte Schwierigkeiten ergeben. (2) Sie hat darüber hinaus noch eine tiefere erzieherische Aufgabe. Sie soll den Menschen aus der Gedankenlosigkeit seines alltäglichen Betriebs befreien und ein ernstes, lebendig erfülltes Dasein ermöglichen.

In der Forderung einer „Rückkehr zur Anschauung“ liegt aber noch eine Schwierigkeit: Denn die der Sache nach ursprüngliche Anschauung ist der Zeit nach nicht ursprünglich, d. h. sie steht zeitlich nicht am Anfang, sie ist immer schon verdeckt und muß erst (wenn ich von dem andern Weg, der Vermittlung durch die Kunst, hier absehe) durch die Anstrengung der Didaktik gewonnen werden. Das ist in einer tiefen Wesensverfassung des Menschen begründet, die, weil eigentlich paradox, meist übersehen wird. Der Mensch muß als ein Wesen begriffen werden, das sich von Haus aus in einem Zustand der „Uneigentlichkeit“ befindet, also in einem Zustand, wo er sich von seinem ursprünglichen Wesen entfernt hat und nicht mehr so ist, wie er sein soll, und das erst durch eine besondere Anstrengung, durch eine Umwendung, zu seiner „Eigentlichkeit“, zu seinem Wesensursprung zurückfinden muß. Was uns durch die Existenzphilosophie deutlich geworden ist, ja, was letztlich schon im christlichen Menschenbild enthalten ist, das wird auch für die Didaktik bedeutsam, ja erweist sich als der entscheidende Zugang zur tieferen didaktischen Problematik.

d. Die Darstellung

Den andern Aspekt der Didaktik kann ich nur noch kurz andeuten, denn er führt sehr bald zu den spezielleren Fragen des konkreten Aufbaus, die den eigentlichen Gegenstand einer durchgeführten Didaktik bilden: Das ist der Weg von der Anschauung zum Begriff und dann weiter zu der sich über den unmittelbaren Umgang erhebenden Theorie. Schon das Zeigen, von dem Giel im Anschluß an Pestalozzi gesprochen hatte, ist ja mehr als ein bloßes Aufmerksam-machen, indem es das aus dem alltäglichen Betrieb herausreißt und so die Anschauung freilegt, die man in dieser Perspektive dann als ein primär ästhetisches Phänomen begreifen kann. Dazu hätte vielleicht schon der Aufmerksamkeit gebietende erhobene Zeigefinger genügt. Die bestimmt hinzeigende Gebärde führt schon einen Schritt weiter. Sie hebt diesen bestimmten, an diesem bestimmten Ort befindlichen Gegenstand heraus, löst ihn aus den gewohnten Bezügen, durch die er in seine Umgebung eingeschmolzen war, und macht ihn als diesen bestimmten zum Gegenstand der Betrachtung.

Hier aber setzt eine zweite Leistung ein, die mit dem Zeigen eng verbunden ist, über dieses aber im Aufbau der Erkenntnis wesentlich hinaus führt: die Darstellung, die Darstellung im sichtbaren Bild, im abgeleiteten und weiterführenden Sinn dann auch die sprachliche Darstellung in der Beschreibung. Die Darstellung hat eine entscheidende (und immer noch nicht richtig beachtete) Bedeutung: Sie erst läßt das Ding sehen als das, was es ist. Es ist eine grundsätzlich irrige Auffassung, als wäre die Darstellung (die Abbildung) nur eine nachträgliche Wiederholung dessen, was man unabhängig von ihr schon in der eignen Anschauung kennt. Es ist vielmehr umgekehrt: Erst die Darstellung

lehrt uns sehen, erst an der Darstellung lernen wir das Ding erkennen. Sie hebt das Bestimmte aus dem diffusen Untergrund und zeigt uns, was es ist.

Das ist schon auf den untersten Stufen der kindlichen Entwicklung von entscheidender Bedeutung. Schon das Bilderbuch zeigt dem kleinen Kind nicht einfach die Dinge, die es schon kennt, sondern aus ihm entnimmt das Kind die Schemata, die es dann in der Wirklichkeit wiederfindet, in denen ihm dann seine Welt durchsichtig wird. Der große Gedanke des Comenius im „Orbis pictus“ wird hier wieder fruchtbar. Darum ist auch die Form der bildlichen Darstellung sehr wichtig: sie muß so prägnant sein und so sehr das Typische wiedergeben, daß sie sich als Muster für die Erfassung der Wirklichkeit eignet. Darum eignet sich nicht jede künstlerisch hervorragende Darstellung als solche schon für didaktische Zwecke. Das ist ein Gesichtspunkt, der bei der Auswahl der Abbildungen sorgfältig beobachtet werden muß.

Allerdings darf man diese Macht der Darstellung nicht so auffassen, als ob sie willkürlich beliebig Fremdes in die Wirklichkeit hineinprojizieren könnte. Sie ist nur überzeugende Darstellung von etwas, wenn sie auch „trifft“, und als „treffende“ Darstellung verweist sie zurück auf ein unbestimmt vorhandenes Verständnis; sie kann nur bewußt machen was in einer diffusen Weise irgendwie „schon immer“ verstanden war. Insofern erfüllt die Darstellung dann eine echt hermeneutische Leistung und ist ein unentbehrliches Glied in einer hermeneutischen Didaktik.⁴

e. Die entsprechenden Aufgaben in der geistigen Welt

Wir müssen noch einmal innehalten und an einer wichtigen Stelle die bisherigen Überlegungen ergänzen. Wenn wir die entscheidende Aufgabe der Didaktik in der Rückkehr zur Anschauung gesehen haben, so haben wir damit nur die eine (und vielleicht nicht einmal die wichtigste) Seite der didaktischen Aufgaben behandelt. Nur die Dinge der äußeren, sichtbaren und hörbaren Welt können auf die Anschauung zurückgeführt werden, nicht aber die Erscheinungen der seelischen und geistigen Welt. Und hier tut sich ein ganz anderer wichtiger Bereich auf. Es wäre falsch, ihn im Gegensatz zur äußeren Welt mit dem „inneren“ Bereich der Seele gleichzusetzen. Dieser gehört zwar auch dazu, aber darüber hinaus ist es in einem allgemeinen Sinn die menschliche Welt, die der menschlichen Beziehungen und menschlichen Lebensordnungen, die ganze Welt der Kultur und der Geschichte. Dieser Bereich ist sehr viel schwerer zu erfassen, und so ist es zu verstehen, daß man sich beim Durchdenken der didaktischen Probleme (so wie wir es in den bisherigen Überlegungen auch getan haben) auf den Bereich der sinnlichen Anschauungen beschränkt hat. Trotzdem liegen für den Menschen als ein gesellschaftlich-geschichtliches Wesen grade in diesem andern Bereich die entscheidenden Lebenserfahrungen und Lebensaufgaben, und darum darf man in der Didaktik diese Seite nicht vernachlässigen.

Ich versuche, die hier entstehenden Probleme an einem ganz einfachen Beispiel zu verdeutlichen, einem kurzen Gedicht. Was wir davon in der Anschauung gegeben haben, sind bloße Schriftzeichen auf dem Papier. Was sie zu besagen haben, sieht man ihnen nicht an, das muß man verstanden haben, und wenn das Gedicht etwa von menschlichen Gefühlen handelt, dem Gefühl der Wehmut beim herbstlichen Laub, das sich im dunklen Teich spiegelt, so muß man das zuvor irgendwie selber erlebt haben, um es im Gedicht verstehen zu können.

⁴ Wenn ich noch einmal auf den schon genannten Band der Tamagawa University Press zurückkommen darf, so verweise ich wegen der allgemeinen Funktion der künstlerischen Darstellung auf den Vortrag „Die Dichtung als Organon der Welterfassung“, wegen der didaktischen Fragestellung aber noch einmal auf Giels „Studie über das Zeigen“.

Man findet hier zunächst ganz ähnliche Verhältnisse wie in der sinnlichen Welt, ja vielleicht noch extremer als dort. Wie bei dieser findet sich der Mensch zunächst und zu meist im Bereich eines verwaschenen Scheinverständnisses, im Bereich des bloßen „Geredes“ (Heidegger), und auch hier entsteht die Frage, wie man dahinter auf einen verlässlichen Grund zurückgehen könne. Man hat darum versucht, für das seelische Erleben ein Analogon zur sinnlichen Anschauung zu finden, in dem uns dieses in einer ursprünglichen Weise gegeben ist. Ich erinnere wieder an Pestalozzi, der in seinem Kampf gegen alles leere „Wortwesen“ auf die „belebten Gefühle“ der Liebe, des Mitleids, der Dankbarkeit usw. zurückgehen wollte, ehe er sie dann mit Namen bezeichnete. Aber diese Analogie trübt; denn das Erleben ist nicht mit demselben Charakter der Letzthinnigkeit gegeben, die einer ruhigen Betrachtung standhält und auf die man immer wieder zurückgehen kann. Denn das Erleben ist flüchtig, es wird vielleicht schon verfälscht, wenn man es zum Gegenstand einer darauf verweilenden Betrachtung macht. Es ist vor allem nichts, was unabhängig von der Deutung schlicht da wäre, sondern es gewinnt seine Gestalt erst im sprachlichen Ausdruck. Kurz, wir stoßen bei dem Weg „zurück zum ursprünglichen Erleben!“ nicht auf einen der Anschauung vergleichbaren festen Grund, sondern – wenn wir uns schon einer Analogie bedienen – auf eine unerschöpflich aus der Tiefe sprudelnde Quelle.

Hier entspringen ganz andre Aufgaben der didaktischen Vermittlung, die, soweit ich sehe, bis heute noch gar nicht recht in Angriff genommen sind. Vielleicht wird auch die bisher so selbstverständlich scheinende Festigkeit der sinnlichen Anschauung von hier aus noch einmal problematisch. Ich weiß hier noch keinen überzeugend vorwärts führenden Weg, aber es schien mir unrecht, nach der mir überzeugend scheinenden Lösung des Anschauungsproblems diese Seite der Didaktik ganz zu verschweigen. Darum wollte ich wenigstens in der Form eines Ausblicks kurz darauf aufmerksam machen.

f. Die anthropologische Funktion der Didaktik

Die bisher entwickelten Gedanken scheinen mir über die vielfach vertretene schulmeisterlich-subalterne Auffassung der Didaktik weit hinauszuführen und ihr eine ganz neue Würde und Wichtigkeit für die Entwicklung des einzelnen Menschen wie der menschlichen Kultur überhaupt zu geben.

Ich versuche, die wichtigsten Gesichtspunkte folgendermaßen herauszuheben:

1. Das Kind kommt, so seltsam es zunächst scheinen mag, noch gar nicht als Kind, d. h. in der ursprünglichen Frische seiner Auffassungsfähigkeit zur Welt. Das Kind kommt innerlich alt zur Welt, d. h. geformt durch das kollektive Medium, in dem es aufwächst. Es denkt, wie alle denken, es fühlt, wie alle fühlen, und „alle“, das sind die in der Gewohnheit ihres Daseins stumpf dahinlebenden Erwachsenen seiner Umgebung. Das Kind muß sich seine Kindheit erst erobern. (Das genauer durchzuführen, wäre eine wichtige Aufgabe.) Die Aufgabe der Didaktik aber ist es, ihm dabei zu helfen, das Kind zu seiner wahren Kindheit zurückzuführen. Das ist eine Aufgabe, die in unsrer Zeit der wiederholt genannte Klaus Giel überzeugend herausgearbeitet hat. „Auf sich selbst gestellt und sich selbst überlassen“, so schreibt er, „können die Kinder keine Kinder sein. Die Kindheit in ihnen zu entdecken, darin besteht ja die Hauptaufgabe der Erziehung, aber“, so fährt er fort, „auch ihre innere Gefährdung“, weil die Erzieher zu leicht ihr eignes Bild der Kindheit den Kindern aufzwingen.

2. Damit verbindet sich aber zugleich eine weitere Aufgabe. Auch der Lehrende selber wird, wenn er sich in der didaktischen Anstrengung mit dem Kind verbindet, wieder zur verloren gegangenen Anschauung zurückgeführt. Der Erwachsene wird selber wieder jung in der gemeinsamen Bemühung um die Wiedergewinnung der Anschauung. Das

hatte seinerzeit schon Fröbel klar erkannt, wenn er sagte: „Väter, Eltern ..., was wir nicht mehr besitzen, diese alles belebende, alles gestaltend Kraft des Kindeslebens, lassen wir sie von ihnen wieder in unser leben übergehen. Wir geben also nicht den Kindern von unserm Reichtum ab, sondern wir selber sind die Empfangenden und werden im Umgang mit den Kindern wieder jung.“

3. Aber auch die Wissenschaft bedarf dieser Verjüngung, und es ist grundfalsch, wenn viele sich als Wissenschaftler fühlende Lehrer dies als eine Angelegenheit niederen Ranges verachten. Im Gegenteil: nur in der immer neuen didaktischen Anstrengung wird die Wissenschaft aus der Gedankenlosigkeit bloßer Routine befreit. Das gilt nicht nur vom Schul-, sondern auch vom Universitätsunterricht. Ich denke etwa an die Physik, insbesondere da, wo sie in kritischer Situation nach neuen Wegen suchen muß. In der Lehrer und Schüler verbindenden Anstrengung um eine verständliche Darstellung wird sie sich immer neu ihrer Grundlagen bewußt.

4. Das gilt nicht nur von der Wissenschaft, sondern von jedem Kulturbereich, der durch die Didaktik dem Kind übermittelt wird. Die Kultur selber (als die Gesamtheit dieser Kulturbereiche) wird in der Didaktik immer wieder auf ihre Ursprünge zurückgeführt. Die Kultur selber verjüngt sich in der Didaktik, und die Didaktik ist der (und wie mir scheint, einzige) Ort, in dem die Kultur sich beständig verjüngt. Von hier aus versteht man die ganze, ungeheure Wichtigkeit, die metaphysische Würde der Didaktik. Darauf mit allen Nachdruck hinzuweisen war das große Ziel, das ich mir in diesem ersten Teil meiner Ausführungen gesetzt hatte.

Anhang. Das Problem der Übung

Auf didaktische Einzelfragen kann hier im Rahmen eines allgemeinen Überblicks nicht eingegangen werden. Es kam mir allein darauf an, die Aufgabe der Didaktik in einer grundsätzlich gefaßten philosophisch-anthropologischen Fragestellung herauszuarbeiten. Um aber die Fruchtbarkeit dieses Ansatzes an einem Beispiel deutlich zu machen, möchte ich wenigstens ein Einzelproblem etwas genauer analysieren. Ich wähle als solches Beispiel das Problem der Übung.⁵

⁵ Bollnow vermerkt an dieser Stelle: „Die Ausführung erfolgt auf gesonderten Blättern, die ich später schicke und die hier einzufügen sind.“ Nachdem diese im deutschen Text nicht vorliegen, wird auf seine sonstigen Arbeiten zur Aufgabe der Übung verwiesen.

Zweiter Teil. Die sittliche Erziehung

1. Modelle der Erziehung

a. Das technologische Modell

Wir hatten bisher die Erziehung in drei Stufen behandelt: (a) Erziehung als Entwicklungshilfe, (b) Erziehung als Überlieferung des Kulturguts und (c) Erziehung als Verlebendigung des Kulturguts, und hatten in diesem Zusammenhang die Didaktik etwas ausführlicher behandelt. Aber damit sind wir noch nicht am Ende. Es fehlt der eigentliche, innerste oder, wie man heute gern sagt: der existentielle Kern der Person, Davon war bisher noch nicht die Rede, und es entsteht die Frage, ob und wie weit dieser überhaupt einem erzieherischen Einfluß zugänglich ist. Um das zu entscheiden, müssen wir noch einmal etwas weiter ausholen.

In den bisherigen Überlegungen, waren zwei Arten enthalten, die Erziehung aufzufassen. Die eine betrachtet den jungen Menschen als einen Stoff, den es zu bearbeiten gelte, als ein formbares Material, und die erzieherische Tätigkeit entsprechend als ein der handwerklichen Arbeit vergleichbares Bearbeiten, wir sagen kurz als ein „Machen“. Die Erziehung erscheint so als eine Art von Technik. In dieser Vorstellung ist ein doppeltes enthalten:

(1) Ehe der Handwerker mit seiner Arbeit beginnt, muß er wissen, was er herstellen will, und dieses Ziel ist ihm in der Regel durch seinen Auftraggeber vorgegeben. Ebenso muß auch der Erzieher wissen, zu welchem Ziel er das Kind formen will. Woher er dieses Ziel nimmt, fragen wir an dieser Stelle noch nicht. Sei es aus den Vorstellungen der Gesellschaft, in der er mit dem Kind lebt, sei es aus einer Religion oder einer philosophischen Ethik.

(2) Aber das bedeutet noch nicht, daß der Erzieher nach seiner Zielsetzung Beliebiges aus dem Kind machen könnte. Das kann auch der Handwerker nicht, auch dieser muß sich bei der Verwirklichung seines Arbeitsziels nach den Eigenschaften seines Materials richten. Er kann nicht einem beliebigen Material ein beliebiges Ding machen. Ebenso kann auch der Erzieher, selbst nach dieser Auffassung, aus dem Kind nicht Beliebiges machen. Er muß sich nach den Möglichkeiten seines Materials, d. h. der kindlichen Seele richten. Diese benötigte „Materialkunde“ liefert ihm die Psychologie (und allgemeiner die Gesamtheit der empirischen Wissenschaft vom Menschen). Wir bezeichnen diese Anschauung, um einen kurzen Namen zu haben, als das technologische (oder handwerkliche) Modell der Erziehung. Aus ihr ergibt sich dann die Auffassung, daß die Pädagogik in doppelter Weise von der Ethik und von der Psychologie abhängig sei, von denen die erstere ihr die Ziele gibt, die letztere die Mittel zur Verwirklichung dieser Ziele bereitstellt.

b. Das organologische Modell

Demgegenüber erhebt sich aber die Frage: Ist der Mensch wirklich ein solches zu einem beliebigen Ziel formbares Material? und ist er den von außen körnenden Einwirkungen rein passiv ausgeliefert? Hier entspringt die andre Auffassung, die besagt, daß sich das Kind von sich aus nach eignem Gesetz entwickelt, wie eine Pflanze, die sich aus einem Samen nach einem in ihr angelegten Plan entfaltet, die keimt, wächst, zur Blüte kommt und schließlich ihre Frucht hervorbringt. So, sagt man, sei es auch in der kindlichen

Entwicklung. Die Erziehung kann darum aus dem Kind nicht Beliebiges machen, sie muß es wachsen lassen, wie es sich aus seinen mitgegebenen Anlagen nach eignem Gesetz entfaltet. Erziehung ist so ein Wachsen-lassen. Das bedeutet noch nicht, daß die Erziehung jetzt überflüssig ist, wie ja auch im Pflanzenbau der Gärtner nicht überflüssig ist. Aber sie verändert ihren Charakter. Sie muß zunächst die nötigen Voraussetzungen für die Entfaltung bereitstellen, also dem Wachstum die geeignete Nahrung geben, und sie muß vor allem die Störungen fernhalten, die eine gesunde Entwicklung verhindern. Wir bezeichnen diese zweite Auffassung als das organologische Modell der Erziehung.

Zunächst noch ein paar Worte zur Geschichte der organologischen Auffassung. Der erste, der die organologische Auffassung in der Pädagogik vertrat, war wohl Rousseau (1712-1778). Allerdings kannte er noch nicht den Gedanken des Organischen. Darum sprach er von einer negativen Erziehung. Das Wichtigste bei der Erziehung sei nicht, daß etwas geschehe, sondern daß verhindert werde, daß etwas geschehe, nämlich daß ungünstige Einflüsse vom Kind ferngehalten würden, weil das Kind sich am besten ungestört von sich aus entwickle. Er war bekanntlich der Meinung, daß die Kultur mit ihrer Verfeinerung den Menschen verdorben hätte und forderte daher die Rückkehr zur Natur. Und darum ließ er in seinem großen Erziehungsroman, den „*Emile*“ (1762) das Kind in der ländlichen Einsamkeit, fern von den verderblichen Einflüssen der Stadt aufwachsen, nur unter der beschützenden Aufsicht seines Erziehers.

Später ist dieser Gedanke in der Zeit der Romantik aufgenommen worden, deren Weltbild überhaupt entscheidend vom Begriff des Organischen – im Gegensatz zum bloß Mechanischen – bestimmt war. In der Pädagogik war es vor allem Fröbel, der die Vorstellung einer organischen Entfaltung seinem Erziehungsdenken zugrunde legte und der ausdrücklich den Erzieher mit einem Gärtner verglich. Fröbel sprach von einer „nachgehenden Erziehung“, der gegenüber der „vorschreibenden Erziehung“ der Vorrang zu kommen. Schleiermacher (1768-1834), der in seiner Pädagogik ebenfalls der Romantik nahestand, modifizierte diesen Gedanken dann so, daß die Erziehung durchaus auswählen müsse; sie dürfe zwar keine Anlage im Kind unterdrücken, aber sie müsse doch nach einem Gleichgewicht streben und daher die zu schwach entwickelten Anlagen unterstützen, die zu stark entwickelten aber zurückdrängen.

Wenn wir nun annehmen, daß beide Anschauungen trotz aller Einseitigkeit schon etwas Richtiges getroffen haben, ergibt sich die Frage nach ihrem Verhältnis, nach dem Verhältnis von technologischem und organologischem Modell. In unserm Jahrhundert, als in der deutscher Reformpädagogik der Gedanke der natürlichen Entwicklung aller Kräfte im Kinde mit besonderem Eifer vertreten wurde, als dann aber auch die Grenzen dieser Auffassung sichtbar zu werden begannen, hat Theodor Litt (1871-1962) in einem damals sehr bekannt gewordenen Buch über „*Führen oder Wachsenlassen*“ (192?) die beiden Auffassungen gegeneinander abgewogen, wobei allerdings an die Stelle des einfachen Machens der Gedanke des Führens getreten war, der die Jugend nach einem in ihm verkörperten Ziel zu führen versucht, so wie es schon beim jungen Goethe im „*Prometheus*“ heißt: „Menschen zu formen nach meinem Bilde, ein Geschlecht, das mir gleich sei.“ Wir sehen also, daß verschiedene Funktionen an der Erziehung beteiligt sind, von denen jede ihr Recht hat, aber keine für sich allein die volle Aufgabe der Erziehung erfüllen kann: machen, führen, wachsen-lassen, das alles sind Leistungen, deren Anteil am Aufbau der gesamten Erziehung genauer bestimmt werden muß.

c. Die Grenzen des technologischen Modells

Wenn wir aber die Probleme der sittlichen Erziehung ins Auge fassen, so sehen wir, daß weder das technologische noch das organologische Modell imstande ist, die Erziehung

in ihrem letzten, sittlichen Kern zu begreifen. Beim technologischen Modell ist das sofort deutlich, denn als sittlich können wir nur ein Verhalten bezeichnen, bei dem sich der Mensch frei von sich aus und aus eigener Verantwortung entscheidet. Die technologische Auffassung versteht aber die Erziehung als ein plangemäßes Herstellen, als ein „Machen“, den zu Erziehende aber als ein Material, das der von außen kommenden Formung ohne eignen Willen unterworfen ist. So entsteht das Problem: Wenn Erziehung als Formung eines Materials begriffen wird, wie können wir dann ein freien Willen hervorbringen und in einer geplanten Richtung lenken? Das eine widerspricht dem andern, und sittliche Erziehung erscheint von hier aus als eine von vornherein unmögliche Aufgabe: Wie können wir etwas „machen“, was grundsätzlich frei ist, also nicht von außen bestimmt werden kann?

Dabei ist die technologische Auffassung sicher nicht ganz falsch. Vieles am Menschen läßt sich bestimmt bewußt „machen“. So spricht man mit Recht von einer Unterrichtstechnik, und auch menschliches Verhalten läßt sich, in einem bestimmten Umfang, nach planmäßiger Absicht bewußt hervorbringen. Wie weit die Möglichkeiten zu einer solchen „Manipulation“ des menschlichen Verhaltens reichen, ist in der neueren Psychologie in erschreckendem Maße deutlich geworden, und in einem beschränkten Maß tun wir es im alltäglichen Leben jeden Tag, wenn wir andre Menschen nach unsern Absichten zu lenken versuchen. Um so klarer aber müssen wir erkennen, daß das nichts mit sittlich« Erziehung zu tun hat, ja weitgehend der sittlichen Erziehung entgegenhandelt.

An dieser Stelle scheint es mir notwendig, den grundlegenden Unterschied zwischen Dressur und Erziehung zu betonen. Dressieren kann man auch ein Tier, etwa ein Pferd, oder ein Tier im Zirkus, oder die Ratten bei den bekannten Tierversuchen. Dressieren heißt, daß man ihnen von außen her, durch Belohnung und Strafe oder welche Mittel auch immer, ein Verhalten aufprägt. Dressieren kann man auch den Menschen, und in weiten Bereichen, vor allem beim Kleinkind, kann ein gutes Stück der Erziehung (oder wenigstens eine Vorform der Erziehung) auch Dressur sein. Die moderne Lerntheorie hat nun, wenigstens in einigen ihrer extremsten Vertreter, geglaubt, sittliches Verhalten, in ähnlicher Weise, wie man sagt, zu „konditionieren“. Aber wie man auch immer über die Reichweite eines solchen Verfahrens denken mag, mit sittlicher Erziehung hat das nichts zu tun, und wir müssen grundsätzlich zwischen eigentlicher Erziehung und bloßer Dressur unterscheiden. Die letztere behandelt den Menschen als ein manipulierbares Objekt, und nur die erste dringt zu seinem freien Kern vor. Nun mag es gewiß in Interesse mancher politischer Systeme liegen, den Menschen nach ihren Zwecken abzurütteln, also zu dressieren. Als Pädagogen können wir ein solches Verfahren nicht als Erziehung anerkennen und müssen es als Verstoß gegen die Würde des Menschen mit aller Entschiedenheit zurückweisen.

d. Die Grenzen des organologischen Modells

Aber auch die organologische Auffassung vermag den Menschen nicht als ein sittliches Wesen zu begreifen und bietet darum auch keine Hilfe bei den Problemen einer sittlichen Erziehung. Hatte die technologische Auffassung den Menschen mit den an der leblosen Materie gewonnenen Vorstellungen betrachtet, so orientiert die organologische Auffassung, wie gesagt, ihre Vorstellung von der Erziehung des Menschen am Wachstum einer Pflanze. Das hat den Vorteil, daß sie nicht willkürlich von außen eingreifen will, sondern eine sich von innen her nach innerem Gesetz vollziehende „organische“ Entwicklung voraussetzt. Die Frage aber ist, wie weit eine solche Analogie trägt. „Alles ist gut, wenn es aus den Händen des Schöpfers hervorgeht“, so beginnt schon der „Émile“. Alles entwickelt sich glatt und harmonisch wenigstens dann, wenn es nicht von au-

ßen gestört wird. Dafür zu sorgen, war dann die Aufgabe der „negativen Erziehung“. Die Frage aber ist, ob sich der Mensch wirklich angemessen nach der Art einer Pflanze (oder allgemeiner als biologisches Wesen) betrachten läßt.

Wenn man die Frage so stellt, ist auch die Antwort schon nahegelegt. Gewiß ist der Mensch auch ein biologisches Wesen, und in vielen Bereichen ist darum auch die organologische Auffassung durchaus im Recht. Wenn man aber glaubt, das Gesamtphänomene der Erziehung von ihr aus angemessen zu begreifen, wird grade das Entscheidende – auch für die Erziehung Entscheidende – verkannt: daß der Mensch ein Wesen ist, das nicht einfach lebt, wie auch Tier und Pflanze leben, sondern das sich außerdem zu seinem Leben verhält und für sich selbst verantwortlich ist, ein Wesen, das sich entscheiden kann, und zwar zum Guten wie zum Bösen, kurz, das einen freien Willen hat. Alles das unterscheidet den Menschen von der Pflanze. Darum konnte die organologische Auffassung mit ihrem natürlichen Optimismus auch das Böse im Menschen nicht in seiner vollen Bedeutung erkennen. Sie sah darin (wie am Beispiel Fröbels deutlich wird) nur eine bedauerliche, aber im Grunde vermeidbare Fehlentwicklung, die man durch geeignete therapeutische Maßnahmen auch wieder rückgängig machen kann. Sie sah die Möglichkeit des Bösen nicht in ihrer ganzen unheimlichen Bedeutung.

e. Erziehung als Handlung

Um die daraus erwachsenden erzieherischen Probleme ins Auge fassen zu können, müssen wir zuerst noch einmal nach einer über die bisherigen Modellvorstellungen hinausführenden Auffassung von der Erziehung suchen, und zwar nach einer solchen, die den Menschen als grundsätzlich freies Wesen betrachtet. An dieser Stelle dürfte der Begriff des Handelns weiterführen, wie er von Hannah Arendt in ihrer „Vita activa“ (1960) in der Gegenüberstellung zur beschwerlichen Arbeit und zum bloßen Herstellen herausgearbeitet ist. Während das Herstellen im planmäßigen Umgang mit der toten Materie Dinge produziert, die in ihrer Gesamtheit dann die den Menschen umgebende technische Welt bilden, bezeichnet das Handeln eine Tätigkeit, deren Gegenstand der Mensch als Mitspieler oder Partner in einer gemeinsamen menschlichen Welt ist. Weil aber die Menschen nicht wie die Dinge der menschlichen Behandlung wehrlos ausgeliefert sind, sondern mit ihrem eignen Willen so oder anders antworten können, ja weil nur Menschen zu einer Antwort auf den an sie ergehenden Anspruch fähig sind, hängt der Erfolg des Handelns von dem zu erzielenden Einverständnis ab. Der Einzelne muß sich zuvor mit den Partnern über das Ziel und die Mittel seines Vorhabens verständigen. Alles Handeln ist also notwendig ein Miteinander-Handeln, in dem der Einzelne sich von vornherein eingefügt findet in einen übergreifenden Handlungszusammenhang. Weil aber das Einverständnis der andern nie sicher ist, geht der Handelnde bei seinem Vorhaben immer das Risiko ein, dabei zu scheitern. Während das Herstellen von Dingen nur Geschicklichkeit und Kenntnisse erfordert, verlangt das Handeln darüber hinaus die Einsatzbereitschaft und den Mut zum Wagnis.

Hannah Arendt hat das Handeln als die Tätigkeitsform des politischen Menschen behandelt. Aber in entsprechender Weise läßt sich der Begriff auch auf die erzieherische Tätigkeit übertragen. Das hat Günther Buck (aber ohne Bezug auf H. Arendt, vielmehr im Rückgriff auf die Aristotelische Unterscheidung von *praxis* und *poiesis*) in seiner bisher ungedruckten Stuttgarter Antrittsvorlesung über „Das Theorie-Praxis-Problem und die Pädagogik“ (1972) getan. Er betont hier, daß Erziehen „Handeln und nicht Technik“ ist. Wenn auch die Erfahrung der Bildsamkeit die Versuchung mit sich bringt, die Erziehung nach dem Modell des technischen Hervorbringens zu verstehen, und diese Vorstellungen in einem bestimmten Ausmaß sogar berechtigt sind, ist doch zunächst die

grundsätzliche Erkenntnis festzuhalten: „Erziehung ist nicht die einseitige technisch Behandlung eines Objektes ... Sie ist Handeln in Beziehung auf einen am Handlungszusammenhang aktiv beteiligten Mitspieler, der unter Umstände auf technische Objektivierungsintentionen mit Protest ... antwortet.“

In welcher Weise sich nun der am politischen Handeln entwickelte Begriff des Handelns im erzieherischen Bereich modifiziert, kann sich erst in der konkreten Durchführung in der sittlichen Erziehung ergeben. Bück hebt (wiederum unter Berufung auf Aristoteles) als das auszeichnende Merkmal des erzieherischen Handelns die Freundschaft hervor. Das bedeutet: das auf Wesensverwirklichung gerichtete liebevolle Einverständnis, auf das wir als notwendige Voraussetzung der Erziehung noch gesondert zurückkommen müssen.

f. Das existentielle Modell

Bei der Gegenüberstellung der verschiedenen Modellvorstellungen von der Erziehung sei ergänzend noch als vierter das existenzphilosophische Modell erwähnt, obgleich wir darauf erst an späterer Stelle einzugehen haben. Der letzte, innerste Kern des Menschen, den die Existenzphilosophie mit dem für sie charakteristischen Begriff der Existenz bezeichnen, ist so beschaffen, daß er nur im Augenblick plötzlich aufleuchtet und mit dem Augenblick wieder verschwindet, aber nie in der Zeit einen dauerhaften Bestand gewinnt. Er entzieht sich darum auch allen stetig einwirkenden bildenden Einflüssen wie auch aller *von* innen kommenden stetigen Entwicklung. Soweit er überhaupt erzieherischen Einflüssen zugänglich ist, setzen hier andre Formen ein, die ich seinerzeit als die unstetigen Formen der Erziehung bezeichnet habe. Hierher gehören die Ermahnung und der Appell, die an das Gewissen des Menschen röhren und zur Umkehr aus der Verirrung oder Nachlässigkeit aufrufen, die entscheidende Begegnung mit einem andern Menschen oder auch mit einem Werk der Kunst oder Literatur, die seinem Leben eine neue Wendung gibt, die Erweckung, die die bis dahin schlummernden Kräfte und Einsichten im Menschen zum Leben erweckt, oder die Erleuchtung, die plötzlich über den Menschen kommt. Diese verschiedenen Möglichkeiten unstetiger erzieherisch bedeutsamer Ereignisse können hier nur als Ergänzung grade angedeutet werden.⁶

Mit diesem vergleichenden Exkurs über die verschiedenen Möglichkeiten, den Erziehungsvorgang zu betrachten, die ich als schematisch vereinfachte Konstruktionen, kurz als Erziehungsmodelle oder ihnen zugrunde liegende Menschenmodelle bezeichnet habe, sind einige notwendige Vorklärungen geschaffen, um uns jetzt dem besonderen Problem der sittlichen Erziehung zuzuwenden.

2. Die Erziehung zur sittlichen Persönlichkeit

a. Der Ausgang von der kollektiven Moral

Die ersten Stufen der sittlichen Entwicklung des Kindes ergeben sich noch wie selbstverständlich im gemeinsamen Medium der kollektiven Moral. Ich verstehe dabei unter kollektiver Moral die sittlichen Auffassungen und Verhaltensweisen, die in einer Gesellschaft lebendig sind. Die kollektive Moral ist so ein Bestandteil dessen, was wir all-

⁶ Ich habe sie in meinem Buch „Existenzphilosophie und Pädagogik“ (1959, auch in japanischer Übersetzung) ausführlicher entwickelt. Über das Menschenbild der Existenzphilosophie vgl. meine Darstellung „Existenzphilosophie“ (zuerst 1942, ebenfalls in japanischer Übersetzung erschienen).

gemein mit einem von Hegel geprägten Begriff den objektiven Geist oder auch einfach die Kultur nennen. Die Forderungen der kollektiven Moral werden von einer Generation auf die andre in derselben Weise übermittelt, wie wir es zuvor allgemein bei der Übertragung des Kulturguts besprochen hatten.⁷

Der Einzelne lebt zunächst ganz im Medium dieser Kollektivität. Wie Jaspers (1883-1969) es einmal ausgedrückt hat: Er denkt, wie alle denken er glaubt, was alle glauben, er verhält sich, wie sich alle verhalten. Er lebt so als dies kollektive anonyme Subjekt, das Heidegger mit dem Begriff des „man“ überzeugend herausgearbeitet hat – „man“ als das unpersönliche Pronomen im Sinn von: man denkt so, man glaubt dies, man verhält sich so und so. Dieses kollektive „man“ steuert das Verhalten des einzelnen Menschen, insbesondere natürlich das des noch nicht selbständig urteilenden Kindes. Dieses „man“ uniformiert das Verhalten des Menschen; der Mensch scheut sich „aufzufallen“, d. h. die Aufmerksamkeit der Mitmenschen dadurch auf sich zu ziehen, daß er von der Norm abweicht. Das schwarze Schaf unter lauter weißen Schäden erscheint als „böse“ und wird von den Artgenossen gemieden. So ist es auch beim Menschen Wer sich von der Masse unterscheidet, erscheint von vorn herein als verdächtig.

Das gilt schon von den alleräußerlichsten Dingen, etwa von der Art sich zu kleiden. Jeder geht mit der Mode und paßt sich dem herrschenden Verhalten an. Niemand will auffallen. Das gilt aber in besonderem Maß von Verhaltensweisen, die wir als sittlich bezeichnen. Wer sich so verhält, wie es in der betreffenden Gemeinschaft als „gut“ gilt, der ist angesehen und wohlgeleitten, wer aber dagegen verstößt und tut, was als „böse“ gilt, der wird verachtet und gemieden. Ehrverleihung und Ehrentzug sind die einfachsten, aber überaus wirkungsvollen Mittel, das sittliche Verhalten des Menschen zu steuern. Bei stärkeren Verstößen kommt noch die ausdrückliche, von den Gerichten verhängte Strafe hinzu.

b. Funktionale Erziehung und bewußte elementare sittliche Erziehung

In diesem Medium kollektiver Moral wächst nun das Kind auf, oder besser: es wächst in sie hinein. Die Wirkung der kollektiven Moral ist nun aber auf eine doppelte Weise möglich.

1. Sie kann sich ganz unabsichtlich und gewissermaßen automatisch ergeben, wenn das Kind in der betreffenden Gemeinschaft aufwächst. Es übernimmt die sittlichen Anschauungen ganz unreflektiert aus der Umgebung und macht sie sich ganz unbewußt zu eigen, ohne es überhaupt zu merken, es richtet sich danach, ahmt ganz unbewußt die Vorbilder seiner Umgebung nach. Wir sprechen von einer unbewußten oder unausdrücklichen Erziehung. Ernst Krieck (1882-1945) hat sie unter den Namen einer funktionalen Erziehung herausgearbeitet und sie der bewußten oder intentionalen Erziehung gegenübergestellt. Hier ist kein bestimmter einzelner Erzieher vorhanden, hier waltet auch keine bestimmte erzieherische Absicht. Das kollektive Medium wirkt als solches erzieherisch. Das zeigt sich besonders deutlich an bestimmten stark geformten Menschengruppen. Das Offizierscorps und die Beamtenschaft waren solche Gruppen, von denen eine besondere formende Kraft auf ihre einzelnen Glieder ausging.

Wie weit man diesen formenden Einfluß als Erziehung auffassen kann, ist umstritten. Auch die Räuberbande, die Verbrecherbande übt auf ihre Mitglieder genau denselben formenden Einfluß aus. Sie formt sie nach ihr Geist, nach den in ihr lebendigen Verhaltensnormen. Sie prägt also ihre Glieder zum vollkommenen Räuber, zum vollkommenen Verbrecher usw. Allgemein wird man sagen können, daß die funktionale Erziehung

⁷ Vgl. oben S. 7 f..

genau in dem Maß sittliche Erziehung ist, als die Gemeinschaft, in der sie geschieht, selber sittlich ist. Und soweit dies der Fall ist, muß auch die funktionale Erziehung als wertvoll betrachtet werden. Daß sie grade auf das Kind mit seiner noch unausgebildeten Persönlichkeit besonders wirksam ist, versteht sich von selbst; manchmal ist sie hier vielleicht schon zu wirksam. Jedenfalls ist die ganze Denk- und Verhaltensweise eines Volks, eines Standes und überhaupt einer geschlossenen Gruppe entscheiden von dieser unbewußten Erziehung bestimmt.

2. Aber hinzu kommt von den ersten Lebenstagen des Säuglings an die bewußte sittliche Erziehung. Sie beginnt schon im vorsprachlichen Alter mit der Gewöhnung an Ordnung und Sauberkeit und gewinnt an Intensität, sobald das Kind zu sprechen gelernt hat. Dauernd prägen die Eltern und die andern Erzieher dem Kind ein, was es zu tun und was es zu lassen hat, und wachen genau über die Befolgung dieser ihrer Vorschriften. Dies ist im Unterschied zur funktionalen Erziehung ein bewußtes, zielgerichtetes Tun und damit erst Erziehung im eigentlichen Sinn. Es ist auch ein konkreter einzelner Erzieher da, der für die Richtung und den Erfolg dieser Erziehung verantwortlich ist.

Es fragt sich nun, wie eine solche Erziehung zustande kommt. Solange das Kind ganz selbstverständlich in diesem kollektiven Medium aufwächst, nimmt es auch dessen Forderungen als selbstverständlich hin. Und auch die Erzieher selbst leben in demselben Medium. Das bedeutet: auch ihnen sind die sittlichen Normen, zu denen sie erziehen wollen, ganz selbstverständlich. Sie richten sich in ihrem eignen Leben nach diesen Normen und sind deswegen auch vom Recht ihrer erzieherischen Forderungen überzeugt. Es herrscht also ein durchgehendes fragloses Einverständnis über das, was gut und was böse ist. Das Ziel der sittlichen Erziehung ist damit auf dieser Stufe gegeben. Es fragt sich nur, wie dieses Ziel zu erreichen ist. Die wichtigsten Mittel einer solchen Erziehung sind Lohn und Strafe, Belohnung für ein folgsames Verhalten und Strafe wegen den Übertretungen. Dabei ist wichtig, daß das Kind auch da, wo es gegen die Normen verstößt, wo es also, in dieser einfachen Sprache gesprochen „unartig“ oder „böse“ ist, weiß, daß es „unartig“ oder „böse“ ist, d.h., daß die Normen von ihm grundsätzlich als verbindlich anerkannt werden, das eigne Tun also als normwidrig empfunden und die Strafe als verdient anerkannt wird.

c. Der Konflikt mit der kollektiven Moral

Man könnte sich denken, daß die gesamte sittliche Erziehung in dieser einfachen Weise geschieht. Bei „primitiven“ Täterschaften mag das sogar in einem gewissen Maß der Fall sein. Aber ein Volk, in dem die gesamte Erziehung in dieser Weise geschieht, würde im Zustand der Geschichtslosigkeit verharren. Die sittlichen Normen wären etwas zeitlos Gültiges, das unverändert von einer Generation auf die andre übertragen wird. Es wäre eine erstarrte Welt ohne Fortschritt und ohne Entwicklung. Diese können sich erst dort ergeben, wo das normwidrige Verhalten des Einzelnen die überlieferten Ordnungen in Frage stellt, wo es aus den von den herrschenden Anschauungen vorgezeichneten Bahnen ausbricht und neue Möglichkeiten zeigt.

Ich sagte schon, daß allgemein die Gesellschaft die Innehaltung ihrer Normen mit wirkungsvollen Sanktionen zu erzwingen versteht. Trotzdem beobachten wir immer wieder Übertretungen, die darauf beruhen, daß elementare Triebe im Menschen durchbrechen, die so stark sind, daß sie die Dämme der Sanktionen durchbrechen. Diese Wirkungen finden wir schon beim „unartigen“ oder „bösen“ Kind, ob es nun in einzelnen Bequemlichkeit, Neugier, Naschgier oder was auch immer sonst ist, das diese Abweichung vom geforderten Verhalten hervorbringt. Entsprechend ist es auch beim erwachsenen Menschen, am deutlichsten beim Verbrecher: ob er als Dieb dem Besitzverlangen unterliegt,

ob als Mörder von einer Wut oder Rachgier hingerissen wird, welches im einzelnen auch immer die Veranlassung zu diesem Verstoß sein mag: gemeinsam ist allen diesen Fällen, daß dabei die Gültigkeit der herrschenden Normen, etwa der herrschenden Eigentumsordnung, gar nicht geleugnet wird. Der Dieb z. B. lehnt sich nicht gegen die herrschende Eigentumsordnung auf, nur in deren Rahmen will er, in Hoffnung, nicht entdeckt zu werden, für sich einen Vorteil gewinnen. Und so kann man es in jedem einzelnen Fall überlegen: Der übertretende fühlt sich selber im Unrecht, er tut seine Tat mit „schlechtem Gewissen“, aber eine Kraft in ihm, ein Trieb oder eine Leidenschaft, reißt ihn mit sie fort.

Die erzieherische Aufgabe ist damit klar gegeben: Es kommt zunächst einmal darauf an, die Hemmungen aufzubauen, die stark genug sind, den einbrechenden Trieben Widerstand zu leisten. Das führt von der Angst vor der Strafe bis zur Macht der besseren Einsicht über die niederen Triebe, also zur Herrschaft des Menschen über sich selbst. Diese Selbstdisziplinierung zu erreichen ist eine wesentliche Aufgabe der sittlichen Erziehung. Wie das zu geschehen hat, wäre dann noch im einzelnen durchzuführen.

Eine solche Macht ist vor allem dann auch die Liebe der Geschlechter, die so stark werden kann, daß sie alle beengenden Konventionen sprengt. Aber was hier mit dem zusammenfassenden Wort „Liebe“ bezeichnet wird, ist selber noch ein sehr vieldeutiges Phänomen, das von der sexuellen Triebhaftigkeit bis zu den höchsten geistigen Schichten hinaufreicht, also im einzelnen Fall noch sehr verschiedenartig sein kann. Daraus ergibt sich aber eine doppelte Möglichkeit, wie sie bei den zuvor genannten Verbrechern nicht vorkam: Dieses Tun kann einmal im Bewußtsein des Unerlaubten geschehen, also heimlich und mit schlechtem Gewissen (obgleich das schlechte Gewissen hier schon schwächer und anders ist als etwa beim Diebstahl). Es kann aber auch sein, daß der junge Mensch sich in seiner Liebe durchaus im Recht fühlt, daß er die ihn in seiner Erfüllung behindernde herrschende Moralauffassung als Unrecht oder als Heuchelei empfindet. Das ist allgemein der Fall bei den großen Liebenden, die um der Erfüllung ihrer Liebe willen alle Nachteile, Ächtung und Verfolgung auf sich genommen haben, ja die, wenn die Erfüllung ihrer Liebe aussichtslos erschien, für sie in den Tod gegangen sind.

Hier kommt der Erzieher (soweit diese Fälle noch im Bereich seines Einflusses liegen) vor eine schwere Entscheidung? Ist es ein zu verurteilender Verstoß gegen berechtigte sittliche Ordnungen, oder ist es ein anzuerkennender Durchstoß durch die beengende und längst ungerecht gewordene Behinderung des nach eigner Entfaltung verlangenden Lebens? Der Erzieher – und vielleicht in der Regel nicht der Berufserzieher, sondern der zur Beratung herangezogene ältere Freund und Vertraute – kommt hier in eine schwer zu entscheidende Lage. Recht und Unrecht sind dabei sehr schwer gegeneinander abzuwägen.

d. Ein geistesgeschichtlicher Ausblick

Wie auch sonst in ähnlichen Fragen sehr häufig ist hier ein Blick in die Geistesgeschichte hilfreich. Wenn ich von der deutschen Geistesgeschichte ausgehe (und nicht beurteilen kann, wie weit es Parallelen auch in der japanischen gibt), so beobachten wir immer wieder den Vorgang, wie eine junge Generation sich gegen die überlieferte Moral und überhaupt gegen die überlieferten gesellschaftlichen Ordnungen und alles ihnen von den Älteren überlieferte Wissen auflehnen, weil es ihnen als tot, als erstorben und als Behinderung des nach freier Entfaltung verlangenden Lebens erschien. Dieses ihr eignes Leben in seiner ganzen Kraft und Fülle zu verwirklichen erschien ihnen als das oberste Ziel. Und dabei fühlten sie sich aus innerster Überzeugung heraus im Recht; die herr-

schende Moral und die ganzen überlieferten Lebensformen erschienen ihnen als Unrecht, das es zu überwinden gelte. So war es in Deutschland die als „Sturm und Drang“ bezeichnete Generation des jungen Herder, Goethe, Jacobi usw. in ihrem Kampf gegen die steril gewordene Aufklärung. Und wir sehen im Sturm und Drang die große Erneuerungsbewegung des geistigen Lebens, mit der alle spätere Entwicklung des Idealismus und der Klassik erst möglich geworden ist. So war es in der erneuten Erstarrung des 19. Jahrhunderts die sogenannte Lebensphilosophie, am deutlichsten in Nietzsche (1844-1900), dem Lob des „Übermenschen“ und der Verachtung der Herdenmoral. In diesen Zusammenhang gehört auch die Jugendbewegung, insbesondere der Wandervogel des beginnenden 20. Jahrhunderts.

Aber es geht hier nicht um die deutsche Geistesgeschichte, und deshalb kann ich das nicht weiter ausführen, Ich verweise auf meine Darstellung „Die Lebensphilosophie“, 1958, die demnächst in japanischer Übersetzung von Prof. Haruo Toda erscheinen soll. Uns geht es allein darum, was wir aus diesen geistesgeschichtlichen Vorgängen lernen können, wenn wir das Verhalten junger Menschen – oder auch unser eignes Verhalten – im Konflikt mit der herrschenden Sitte und Moral beurteilen wollen. Und da es wichtig, zu erkennen, daß diese Sitte und Moral nichts zeitlos Gültiges ist, in sogenannten „ewigen Werten“ begründet, sondern daß sie selber im geschichtlichen Prozeß drinsteht, und daß in diesem eine ständige Dynamik herrscht: Leben kann nur in bestimmten Ordnungen bestehen, und dazu gehört vor allem die Regelung des Verhaltens nach den Vorschriften einer geltenden Moral. Aber diese Moral erstarrt im Lauf der Zeit bleibt hinter der Entwicklung zurück und spiegelt so im Grunde schon nur eine vergangene Ordnung. Darum lehnt sich immer wieder die revolutionierende Lebensbewegung dagegen auf und pocht auf ihr Recht auf freie Entfaltung ihres Lebens. Aber das Ende einer solchen Auflehnung wäre Anarchie, in der kein menschliches Leben auf die Dauer bestehen kann, und so bilden sich notwendig wieder neue Ordnungen aus. Aber auch die erstarren dann wieder und rufen eine neue Auflehnung hervor. Es herrscht also eine unaufhörliche Dynamik. Aber diese Dynamik ist insofern notwendig und sinnvoll, als sich in ihr allein eine schöpferische, Neues hervorbringende Entwicklung vollziehen kann.

Diesen Zusammenhang müssen wir als Hintergrund sehen, wenn wir in einer pädagogischen Situation das gegen die herrschende Moral verstößende Verhalten eines jungen Menschen beurteilen wollen. Von hier aus begreifen wir die tiefe Zweideutigkeit, die in jedem einzelnen Fall die Beurteilung schwer macht. Denn nicht jeder Verstoß gegen die herrschende Moral ist als Ausdruck des Rechts auf freie Entfaltung des Lebens berechtigt. Im Gegenteil: die moralischen Vorschriften sind notwendig, ihre Befolgung ermöglicht ja erst ein geordnetes menschliches Zusammenleben. Damit muß also jede Erziehung anfangen. Erst auf ihrem Boden können sich daraus in einem späteren Entwicklungsstadium Situationen ergeben, die zur berechtigten Auflehnung gegen die Forderungen der herrschenden Moral führen. Daß solche berechtigt sein, können, hoffe ich im geistesgeschichtlichen Ausblick gezeigt zu haben, aber ob sie im einzelnen Fall berechtigt sind, ist eine ganz andre Frage. Und hier ist verschiedenes gegeneinander abzuwegen.

Das eine ist das gute oder schlechte Gewissen, mit dem der betreffende Mensch handelt. Wer, wie wir am Beispiel des Diebs verdeutlichten, innerhalb der als solche gar nicht angezweifelten Ordnungen gegen diese verstößt, handelt aus niederen Motiven und ist darum zu verurteilen. Etwas anderes aber wäre es, wenn jemand die herrschende Eigentumsordnung überhaupt als ein Unrecht ablehnt. Aber das würde vermutlich zu einem andern Verhalten führen. Der Betreffende müßte sich in der Politik durchzusetzen versuchen. Anders ist es am Beispiel der Liebe der Geschlechter. Hier kann wirklich ein höheres Ziel, nämlich die Erfüllung des eignen Lebens in dieser Liebe, zum Konflikt führen. Und dann muß der Liebende um dieses Ziels willen sein Opfer bringen. Denn

in jedem Fall ist es gefährlich, gegen die gesellschaftlichen Normen zu verstößen. Auch dort, wo kein rechtlich zu ahndender Verstoß vorliegt, rächt sich die Gesellschaft mit Ausstoßung und Verachtung. Wer sich – aus welchen Motiven auch immer – diesen Forderungen nicht unterwerfen will, muß diese Gefährdung auf sich nehmen.

Und das gilt allgemein: Jeder, der gegen die Vorstellungen der herrschenden Sitte verstößt, erfährt den Widerstand der Gesellschaft als Verachtung, Verfolgung und Ausstoßung. Er muß sich gegen diesen Widerstand durchsetzen. Und das ist vielleicht ein gutes Kriterium für die Ernsthaftigkeit seines Willens und verhindert, daß jemand aus leichtfertigen Motiven von der herrschenden Sitte abweicht.

e. Ein Beispiel

Als Beispiel für die Auflehnung gegen die Auffassungen der Gesellschaft nenne ich die sogenannten Hippies. Das sind jugendliche Menschen, meist aus der sogenannten „besseren Gesellschaft“ stammend, die, angeekelt von der seelischen Leerheit des Lebens ihrer Eltern, dem nur auf Gelderwerb gerichteten Streben der Wohlstandsgesellschaft, dem „Leistungsdruck“, dem sich jeder unterwerfen muß, der in dieser Gesellschaft vorankommen will, die also überdrüssig sind dieses veräußerlichten und seelisch entleerten Betriebs und darum einfach ausgebrochen sind aus der Gesellschaft, die schon äußerlich in nachlässiger Kleidung und abweichender Haartracht die Sitten ihrer Umwelt verachten, um unabhängig von alledem zunächst einmal ihr eignes Leben zu genießen. Sie schließen sich gern mit ihresgleichen zu Gruppen zusammen, und jeder ähnlich Denkende wird gern aufgenommen. Zum Teil bilden sie ganze Kolonien, zumal in klimatisch angenehmen Gegenden. Sie arbeiten nur, soweit es für den alltäglichen Lebensunterhalt unbedingt erforderlich ist, und freuen sich ihres Lebens in vielen Diskussionen, in Gesang und Tanz.

Ich nenne dies Beispiel, weil es die Schwierigkeiten der Beurteilung besonders deutlich macht. Die ältere Generation ist leicht geneigt, darin einfach eine Verwahrlosungsscheinung zu sehen. Aber demgegenüber scheint es mir darauf anzukommen, zunächst einmal den berechtigten Kern dieses Lebens als eine notwendige und begrüßenswerte Gegenbewegung gegen den sinnentleerten Betrieb der heutigen Gesellschaft zu begreifen. Was Herbert Marcuse (1898-1979) als die „große Weigerung“ gefordert hat, das hat hier seinen ganz tiefen Sinn. Die Jugendbewegung der zwanziger Jahre hatte, wenn auch weniger radikal, schon Ähnliches gewollt. Die schwierige Frage ist nur die, ob aus dieser totalen Verneinung auf die Dauer ein sinnvolles Leben aufgebaut werden kann, zu dem eben doch auch ein den Unterhalt langfristig gewährleistendes geregeltes Berufsleben gehört. Es ist die schwierige Präge, ob man überhaupt aus unsrer Industriegesellschaft einfach ausbrechen kann oder ob nicht in dieser Gesellschaft selbst eine Erneuerung möglich ist. Denn letztlich leben die Hippiegruppen ja mit von der Arbeit der übrigen Gesellschaft.

In sehr viel radikaleren Formen als diese Hippies, die im Grunde nur in Ruhe gelassen werden wollen, zeigt sich die Auflehnung dann gegenwärtig in der linksextremistischen politischen Jugend, die die bestehende Gesellschaft überhaupt als ausbeuterisch verurteilt und auf eine gewaltsame Veränderung der Gesellschaft hinarbeitet. So sehr dieser Übergang vom bloßen Rückzug aus der Gesellschaft zum entschiedenen Willen zur Umgestaltung berechtigt und notwendig ist, so habe ich doch (in Übereinstimmung mit den von Camus (1913-1960) im „L'homme révolté“ entwickelten Gedanken) schwere Bedenken gegen die Form der Revolution, die zuerst alles Bestehende zerschlagen will, um dann ganz von vorn wieder aufzubauen. Ich bin vielmehr von der Notwendigkeit überzeugt, die bestehenden Zustände in unablässiger schrittweiser Verbesserung zu ver-

ändern. Aber das ist im Augenblick nicht unser Thema, und vielleicht bin ich damit schon zu weit abgeschweift.

f. Das Gewissen

Nach diesen vorbereitenden Überlegungen über die Konflikte des Einzelnen mit den moralischen Anschauungen der Gesellschaft, in der er lebt, kehren wir zurück zu der für die Pädagogik zentralen Frage nach der Entstehung der Persönlichkeit, die nicht aus vorübergehender Laune oder triebhaft-egoistischen Beweggründen, sondern aus tiefer begründeter Verantwortung zu handeln und sich gegebenenfalls auch gegen die herrschenden Normen zu entscheiden vermag. Dafür müssen wir noch einmal zurückgreifen. Wir waren davon ausgegangen, daß das Kind zunächst ganz in den überkommenen Anschauungen aufwächst. Aber dieser Zustand kindlicher Unmündigkeit kann nicht immer so bleiben, und spätestens in der Pubertät erwacht in unsern Verhältnissen die Frage nach der Verbindlichkeit dieser Normen. Der junge Mensch nimmt sie nicht mehr als selbstverständlich hin, sondern stellt die Frage nach ihrer Berechtigung und will sich mit ihnen auseinandersetzen. Er will selbstständig werden und jetzt aus eigner Einsicht und Entscheidung das Richtige tun. Das bedeutet nicht, daß er die geltenden Normen von vorn herein ablehnt. Wenn wir von den unvermeidlichen Problemen der Trotzperioden an dieser Stelle absehen, so kann der heranwachsende Mensch die Berechtigung der an ihn gerichteten Forderungen durchaus anerkennen, und er wird sie in den meisten Fällen auch zunächst anerkennen, aber sein Verhältnis zu ihnen hat sich grundlegend gewandelt. Er folgt jetzt in seinem Tun nicht mehr einer äußeren Instanz, sondern nur noch der Stimme seines eignen Gewissens, und erst damit wird sein Verhalten zu einem im eigentlichen Sinn sittlichen Handeln.

Wir haben damit den Begriff des Gewissens eingeführt und müssen dies näher bestimmen und uns fragen: Was ist das Gewissen und wie können wir Gewissen erziehen? Wir können zunächst in einer vorläufigen Bestimmung sagen: Das Gewissen ist eine innere Stimme, die dem Menschen unabhängig von allen äußeren Einflüssen sagt, was er zu tun hat – oder deutlicher vielleicht umgekehrt: die ihm Vorwürfe macht, wenn er etwas unrechtes getan hat oder zu tun im Begriffe ist. Aber dann erhebt sich die Frage: Woher kommt diese Stimme und worauf gründet sich das Recht zu einem solchen unbedingten Anspruch?

Heute wird vielfach die Auffassung vertreten, das Gewissen beruhe auf „internalisierten“ Ansprüchen der Umwelt. Die zunächst von außen an den Menschen herangebrachten Ansprüche seien vom Menschen schon in der frühen Kindheit aufgenommen und erschienen ihm jetzt (fälschlicherweise) als eine aus dem eignen Innern kommende Stimme. Mir scheint aber, daß diese Auffassung durch eine sehr einfache Tatsache widerlegt wird: Wäre es der Fall, daß die Ansprüche der in der Umgebung des Menschen herrschenden Anschauungen ihm dann als seine eignen erschienen, dann müßte die Stimme des Gewissens immer mit den herrschenden Anschauungen übereinstimmen. Das ist nun aber grade nicht der Fall. Das Entscheidende am Gewissen ist vielmehr, daß es dem Menschen auch etwas zu befehlen vermag, das nicht in Übereinstimmung mit der herrschenden, Moralauffassung steht und durch dessen Befolgung sich der betreffende Mensch sich den größten Unannehmlichkeiten aussetzt. Ich erinnere nur an die Fälle, wo die Stimme des Gewissens zum Widerstand gegen die Befehle eines verbrecherischen Staats aufruft. Wir müssen also das Gewissen in einem tieferen Sinn auffassen, als eine letzte und innerste Instanz im Menschen, die sich nicht aus etwas anderm ableiten läßt, sondern die nur vom Menschen, der noch nicht ganz verhärtet ist, im innersten Herzen erfahren werden kann und als Ausdruck des eigentlich Menschlichen im Men-

schen, seiner Freiheit und Würde, begriffen werden muß.

Wir können an dieser Stelle das Problem des Gewissens nicht weiter verfolgen. Dieser kurze Hinweis muß genügen, denn uns geht es hier allein um das pädagogische Problem, um die sittliche Erziehung des Menschen. Das Ergebnis der bisherigen Überlegungen war, daß dieses Ziel nicht in einem bloßen Gehorsam gegenüber den Forderungen der kollektiven Moral bestehen kann, sondern nur in der sittlichen Persönlichkeit, die unabhängig von den Einflüssen, der öffentlichen Meinung und ohne Rücksicht auf die möglicherweise entstehende Schwierigkeit einzig der inneren Stimme des Gewissens folgt.

Dazu aber ist zweierlei erforderlich: 1. das unabhängige eigne Urteil über das, was gut und richtig ist (und darum wird die Bildung des eigenen Urteils eine vordringliche Aufgabe der Erziehung) und 2. die Fähigkeit, sich rückhaltlos für das als richtig Erkannte einzusetzen (also die sittliche Erziehung im engeren Sinn). Diese beiden Forderungen sind wechselseitig aufeinander bezogen: 1. Der Wert *der* Bereitschaft, sich für das für richtig Gehaltene einzusetzen, ist unabhängig von möglichen Irrtümern in der Erkenntnis. Das hat Sartre (1905-1980) als Ausdruck einer existentialistischen Ethik einmal sehr scharf herausgestellt. „Was zählt, ist allein der unbedingte Einsatz (das absolute Engagement).“ Dieser Satz dürfte allgemein gelten, wenn man die notwendige Ergänzung hinzufügt: 2. Ein solcher Einsatz kann nur dann wirklich rückhaltlos erfolgen, wenn man dabei überzeugt ist, nicht einer persönlichen Willkür zu folgen, sondern das sachlich Richtige und Notwendige zu tun. Das Kriterium der sachlichen Richtigkeit ist die Möglichkeit der Verallgemeinerung des eignen Tuns. Das hat auch Sartre sehr klar gesehen, denn er betont, daß ich mich nur dann für etwas unbedingt einsetzen kann, wenn ich überzeugt bin, daß das, wofür ich mich einsetze, nicht nur für mich, sondern für alle Menschen gut ist. Im Wesen der Unbedingtheit liegt notwendig die Tendenz auf allgemeine Gültigkeit.

g. Die erzieherische Aufgabe

Je deutlicher aber die Eigenart der nur der inneren Stimme des Gewissens folgenden sittlichen Persönlichkeit heraustritt, um so dringender stellt sich die Frage: Kann man eine solche sittliche Persönlichkeit überhaupt durch erzieherische Maßnahmen hervorbringen? Liegt das überhaupt im Machtbereich der Erziehung? Wir können die Frage im Anschluß an den früheren vorgreifenden Hinweis (S. 10) auch in allgemeinerer Form so formulieren: Ist es möglich, den Menschen durch geeignete erzieherische Maßnahmen zur Freiheit zu führen, die dieser dann in sittlicher Verantwortung einzusetzen bereit ist? Wenn man die Präge in dieser abstrakten Form stellt, kann die Antwort nur heißen: nein, das ist unmöglich, denn Freiheit läßt sich nicht willkürlich erzeugen. Aber diese entschiedene Antwort wäre wiederum zu einfach. Wenn auch die frei handelnde Person nicht durch direkte erzieherische Maßnahmen hervorgebracht werden kann, so gibt es vielleicht doch indirekt wirkende Mittel, um diesem Ziel wenigstens näher zu kommen.

Wenn man das freie sittliche Tun nicht willkürlich mit erzieherischen Mitteln hervorbringen kann, so besteht doch die Möglichkeit, daß es von sich aus, spontan, im jungen Menschen hervorbricht, ja vielleicht, wenn es nicht durch ungünstige Einflüsse unterdrückt wird, in jedem jungen Menschen mit Notwendigkeit hervorbricht. Auch das ist ein Geschehen, das die erzieherische Verantwortung in hohem Maße berührt; denn jetzt kommt es darauf an, diese sich spontan vollziehende Entwicklung zu schützen und zu pflegen. Hier kommt dann das Recht der sogenannten negativen Erziehung zum Zuge. Dazu gehört zunächst, daß man dem jungen Menschen auch Gelegenheit gibt, seine Freiheit zu betätigen, auch auf die Gefahr hin, daß er sie zu bedenklichen Zwecken

mißbraucht. Man muß ihm also Spielraum geben, darf ihm nicht aus lauter Vorsicht die Entscheidung abnehmen. „Knaben müssen gewagt werden“, heißt es einmal bei Herbart. Das fällt manchen Eltern und Erziehern freilich sehr schwer.

Dazu gehört weiter, daß man ihre Entscheidungen ernst nimmt, ernsthaft mit ihnen darüber zu diskutieren bereit ist und ihnen Gelegenheit gibt ihre Entscheidungen zu begründen und auch, gegen Einwendungen aufrecht zu erhalten.

Dahin gehört weiterhin auch der Hinweis auf große Vorbilder, an denen sich die jugendliche Phantasie entzündet und die zum höheren Streben fortreißen. Die Phantasie erweist sich hier als eine besonders wirksam bildende Macht. Indem sich der junge Mensch mit seinem Ideal identifiziert, sich ganz darin hineinversetzt, erwächst in ihm ganz unbewußt das Bedürfnis, es ihm gleich zu tun und das, was er an seinem Ideal bewundert, auch in seinem eignen Tun zu realisieren. Insbesondere die hohe Dichtung gewinnt in diesem Zusammenhang eine ungeheure erzieherische Bedeutung.

h. Die Erweckung

Aber in vielen Fällen wird sich diese Entwicklung nicht von selbst vollziehen, und dann entsteht die Frage: Was soll der Erzieher tun, wenn er auf der einen Seite sieht, daß sich das sittliche Bewußtsein nicht ohne sein Zutun von selbst entwickelt, und wenn er es auf der andern Seite doch nicht von sich aus machen kann. Hier sind die bisherigen Überlegungen zum Scheitern verurteilt, und wir kämen nicht weiter, wenn hier nicht eine neue, bisher wenig beachtete pädagogische Kategorie einsetzte: die des Exweckens. Das sittliche Bewußtsein kann man nicht machen, es entwickelt sich auch nicht notwendig von selbst, aber man kann es „erwecken“. Unter der besonderen Fragestellung der Pädagogik hat vor allem Spranger diese Kategorie und die mit ihr zusammenhängende Problematik herausgearbeitet.⁸

Das Wort „erwecken“ stellt zunächst nur einen metaphorischen Sprachgebrauch dar. So wie man einen Schläfer weckt, damit er aufwacht, etwa durch Anruf oder auch durch Schütteln, so soll man auch das sittliche Bewußtsein erwecken, damit die bisher im Menschen noch schlummernden Möglichkeiten aufwachen. Aber dabei ist doch der große Unterschied zu beachten: Wer im leiblichen Sinn schläft, der wird mit Sicherheit aufwachen, wenn man ihn nur genügend schüttelt. Wenn aber jemand im sittlichen Sinn noch unerweckt ist, dann sind alle an ihn herangebrachten Erschütterungen nutzlos, so lange nicht in ihm selbst die Bereitschaft zum Erwachen vorhanden ist. Und bei manchen ist vielleicht diese Bereitschaft überhaupt nicht vorhanden. Die wären dann im sittlichen Sinn unerziehbar – wenigstens zu diesem bestimmten Augenblick.

Die Form des sittlichen Weckens bezeichnen wir als Appell. Wenn man auch, wie wir schon mehrfach betonten, das sittliche Verhalten durch erzieherisches Tun nicht „machen“ kann, so kann man doch vielleicht dort, wo es beim Kind oder auch beim älteren Menschen noch nicht hinreichend von selbst entwickelt ist, durch den Appell an das Gewissen eine Umkehr erreichen, den Menschen aus seinen bisherigen verfehlten Lebensgewohnheit herausreißen und so zu einem besseren sittlichen Verhalten veranlassen. Jaspers hat auf dem Boden der Existenzphilosophie die Voraussetzungen für eine solche appellierende Pädagogik entwickelt. Der Appell wendet sich an die eignen Kräfte im Kinde, und zwar immer an die „edleren“ oder „höheren“ Kräfte, die noch schlummern oder durch irgendwelche ungünstige Umstände verschüttet sind, und sucht diese hervorzurufen. Der Appell ist immer ein „Ruf“, der sich an den andern wendet. Er hat

⁸ Vgl. Eduard Spranger. Gesammelte Schriften Bd. 2. Hrsg. von O. F. Bollnow und G. Bräuer. Heidelberg 1973.

als solcher kein eigne, zwangsläufig erfolgende Wirkung, sondern er kann, wenn er gehört wird, eine solche Wirkung ausüben. Er kann aber ebenso sehr auch wirkungslos bleiben, wenn sich der betreffende Mensch seinem Ruf verschließt, Mir scheint, daß die Möglichkeiten einer solchen appellierenden Pädagogik erzieherisch von großer Bedeutung sind, aber leider in der pädagogischen Theorie bisher noch nicht genügend durchdacht sind.

Dem Appell nahe verwandt ist weiterhin die Ermahnung. Auch die Ermahnung ist in der pädagogischen Theorie erstaunlich wenig durchdacht worden, obgleich sie doch zum täglichen Gebrauch der Erzieher gehört und die Erzieher sich immer wieder resigniert über die Erfolglosigkeit aller ihrer Ermahnung beklagen. Es lohnt darum die Besinnung auf das, was eigentlich die Ermahnung bedeutet und was man sinnvollerweise von ihr erwarten kann, weil sich, nur von daher auch Anweisungen für ihren sinnvollen Gebrauch ergeben. Im Unterschied zum Appell bezieht sich die Ermahnung immer auf etwas Bestimmtes. Sie fordert den Menschen auf, etwas zu tun, was er schon früher hätte tun sollen, aber aus irgendwelchen Gründen unterlassen hat.

Die Phänomene des Appells und der Ermahnung machen uns, richtig durchdacht, auf einen wichtigen Zusammenhang im menschlichen Leben aufmerksam, der in der Regel übersehen oder zu wenig beachtet wird: Der Mensch ist ein Wesen, das sich nicht (wie es dem organologischen Bild entsprechen würde) von Natur aus stetig weiterentwickelt, sondern das, aus Schuld oder aus Trägheit, immer hinter dem zurückbleibt, was er hatte tun sollen. Der Mensch bedarf daher des immer erneuten Anstoßes, um das nachzuholen, was er schon vorher hätte tun sollen. Dazu dient beim jüngeren Menschen die Ermahnung. Aber auch der erwachsene Mensch bleibt ein solches schwaches Wesen, das immer hinter dem zurückbleibt, was es hätte tun sollen. Nur braucht er dazu keinen andern Menschen als Mahner – oder sollte ihn wenigstens nicht brauchen – sondern muß sich gewissermaßen selbst ermahnen, d. h. wo er nachlässig geworden ist, aus eigner Kraft den Impuls zum neu< Aufschwung gewinnen.

Wo er das unterläßt, da zwingt ihn das Leben selber, indem es ihn in Krisensituationen führt, wo es so, wie er bisher gelebt hatte, nicht weitergeht und er, wenn er es nicht von sich aus tut, durch die Krise zu einer neuen Anfang gezwungen wird. Die Krise ist also kein vermeidbarer Unglücksfall, sondern etwas, was mit dem Wesen des menschlichen, als eines unvollkommenen, schuldhaft hinter seinen Möglichkeiten zurückbleibenden Wesens gegeben ist.

Die Erweckung ist also nicht als ein einmaliges Ereignis zu begreifen, das, wenn es einmal eingetreten ist, das Leben des Menschen endgültig verwandelt, sondern der Mensch wird immer wieder rückfällig oder in unserm Gleichnis: er schläft immer wieder ein und muß immer wieder neu geweckt werden. Es ist ein immer neu zu vollziehender Vorgang. Das bedeutet grundsätzlich: Der Mensch ist ein solches Wesen, das sich nicht stetig und harmonisch weiterentwickelt, sondern nur in Rückfällen und in immer neuen Anfangen dann schließlich doch vorankommt. Zu solchen neuen Anfängen, ruft die Ermahnung auf und zwingt in schwierigeren Fällen die Krise. Das sind Zusammenhänge, die uns erst durch die moderne Existenzphilosophie deutlich geworden sind, und von hier aus begreifen wir die große Bedeutung des in ihr gewonnenen Verständnisses des Menschen, des existentialistischen Modells (S. 36) für die Erziehung.

3. Der soziologische Gesichtspunkt

a. Die Aufgabe der pädagogischen Soziologie

Wir hatten schon in der einleitenden Betrachtung den Doppelaspekt der Erziehung hervorgehoben: Sie erscheint anders, je nachdem se vom Einzelnen oder von der Gesellschaft aus gesehen wird. Wir hatten bisher die sittliche Erziehung ausschließlich vom Einzelnen aus betrachtet, die der Gesellschaft erschien in dieser Perspektive nur als Hindernis bei der freien Entfaltung des Individuums. Aber das war eine einseitige Betrachtung, und um zu einem volleren Verständnis der Erziehung zu gelangen, müssen wir jetzt auch die Gegenseite ins Auge fassen: die Beurteilung der Erziehung in der Perspektive der Gesellschaft. Das ist, allgemein gesprochen, der Gegenstand einer pädagogischen Soziologie, einer Disziplin, die in Deutschland trotz der frühzeitigen Hinweise Sprangers lange Zeit vernachlässigt worden ist und die sich erst in den letzten Jahren zu entwickeln beginnt – jetzt freilich in einer Weise, die oft schon in das entgegengesetzte Extrem umzuschlagen droht: aus der Vernachlässigung in eine unkritische Übertreibung.

Wir hatten zwar seit langem eine ausgebildete pädagogische Psychologie, die in der Seele des Kindes vorhandenen Voraussetzungen der Erziehung untersucht, vor allem in Hinblick auf die schrittweise Entfaltung seiner seelischen Kräfte, aber wir hatten noch kaum eine pädagogische Soziologie, die in entsprechender Weise die gesellschaftlichen Voraussetzungen für die Entwicklung des jungen Menschen untersucht. Erst im Zusammenhang mit dem wachsenden politischen Bewußtsein, wie es aus den Nöten der Gegenwart hervorgegangen ist, sind auch die gesellschaftlichen Bedingtheiten der Erziehung stärker ins Blickfeld der Aufmerksamkeit getreten.

Damit entsteht für die Pädagogik eine ganz neue kritische Aufgabe in ihrem Verhältnis zur Soziologie: Sie muß ihre Einsichten aufnehmen und für ihre Zwecke verwenden, aber sie kann nicht einfach fertige Ergebnisse übernehmen, sondern muß diese zugleich unter dem pädagogischen Gesichtspunkt betrachten und umdenken. Wie sich seinerzeit die Pädagogik gegen die Auflösung in eine bloße Psychologie wehren mußte, gegen eine durchgehende Psychologisierung ihrer Probleme, so muß sie sich heute gegen eine entsprechende Soziologisierung zur Wehr setzen, d. h. sie muß darauf bedacht sein, daß nicht unter der Vorherrschaft soziologischer Gesichtspunkte das Eigenrecht des Pädagogischen vernachlässigt wird. Unter diesem Gesichtspunkt versuchen wir einen kurzen Blick in die von der Soziologie angeregte Fragestellung.

Wenn wir die Erziehung als eine Funktion der Gesellschaft betrachten, gibt sich die (schon in der Einleitung kurz berührte) Zielsetzung der Erziehung: Ihre Aufgabe, so folgert man hieraus, ist die Formung des jungen Menschen nach den Bedürfnissen der Gesellschaft. Dieser Fragestellung entspringen die Begriffe, die in der modernen Soziologie eine große Bedeutung erlangt haben und die von da aus auch auf die heutige Pädagogik einen großen Einfluß ausgeübt haben: die der Sozialisation und der Enkulturation. (Man vermeidet zweckmäßig das formal gleichbedeutende Wort Sozialisierung, um die Verwechslung mit der andern Bedeutung dieses Worts als Überführung des Privat-eigentums in Gemeineigentum zu vermeiden). Ohne auf die sehr vielschichtige Diskussion im einzelnen einzugehen, nehmen wir als vorläufige rohe Definitionen auf:

Sozialisation ist die mehr oder weniger erzwungene Anpassung des Menschen an die Gesellschaft – oder etwas anders gefaßt: die Arbeit, den Menschen „soziabel“ zu machen, d. h. ihn fähig zu machen, in die sozialen Beziehungen einzutreten.

Enkulturation ist darüber hinaus die Einfügung des Menschen in die bestehende, jeweils geschichtlich bestimmte Kultur, was bedeutet, daß er sich diese Kultur so weit angeeig-

net hat, wie es erforderlich ist, um sich in ihr sinnvoll zu bewegen.

Damit verbindet sich weiterhin der Begriff der Holle, die der Mensch in der Gesellschaft zu spielen hat.

b. Die Anpassung

Wir nehmen aus diesem Bereich zunächst den einen, einfachsten Begriff auf, den der Anpassung (den wir soeben schon bei der Definition der Sozialisation benutzt haben). Der Mensch soll sich in seinem Verhalten den Bedürfnissen der Gesellschaft anpassen. Das Angepaßtsein erscheint von hier aus als eine hohe Tugend, ja vielleicht als die Grundtugend überhaupt. Diese Tendenz liegt in den natürlichen Interessen der Gesellschaft, denn der Nichtangepaßte ist der Störenfried, der den reibungsfreien Verlauf des gesellschaftlichen Lebens verhindert oder wenigstens stört. E: fällt in einem unangenehmen Sinn auf. Das Ideal aber ist, nicht aufzufallen. Man sagt der amerikanischen Lebensform nach, daß das Angepaßtsein in ihr eine grundlegende Forderung ist (doch möchte ich hier nicht urteilen, ich kenne nur die europäischen Verhältnisse).

Wenn wir weiter denken, ergibt sich hier aber sogleich ein schwieriges Problem. Wenn das Streben nach Anpassung sein Ziel vollständig erreichen würde, dann würde damit der bestehende Zustand der Gesellschaft verewigt. Jeder neu heranwachsende Mensch würde nur die Lebensformen der früheren Generation wiederholen. Es gäbe keine Entwicklung der Verhältnisse. Eine Erziehung, die nur auf eine möglichst gute Anpassung bedacht ist, würde also den Menschen veranlassen, sich kritiklos mit einer bestehenden Gesellschaft abzufinden. Sie würde in jedem Fall gehorsame Untertanen erziehen, aber keine mündigen Bürger.

Diese Schwierigkeiten hat man mit dem Begriff der schöpferischen Anpassung zu überwinden versucht; Schöpferisch ist eine Anpassung, wenn sie sich nicht widerstandslos in die bestehende Situation einfügt, sondern auf die in der Situation gelegenen Widerstände mit einer neuen Leistung antwortet. Damit kommen wir von einer statischen zu einer dynamischen Betrachtung; denn durch die neue Leistung wird rückwirkend auch wieder die Situation verändert. Das würde dem bekannten, von Toynbee (1889-1975) in der Geschichtsphilosophie entwickelten dialektischen Schema von Herausforderung und Antwort (challenge and response) entsprechen, und wir müßten wahrscheinlich noch weiter dahinter zurückgehen auf das Grundverhältnis von rationaler Planung und Widerstand durch unvorhersehbare Ereignisse, das allgemein für das Verständnis der schöpferischen Entwicklung des Einzelnen wie der Geschichte im ganzen grundlegend ist. Aber das würde weit über den gegenwärtigen Zusammenhang hinausführen. Ich habe es nur erwähnt, um anzudeuten, warum mir die genannte Erweiterung des Anpassungsbegriffs fragwürdig erscheint. Er betont in dem dialektischen Verhältnis einseitig die eine Seite; wo aber die Antwort schöpferisch ist, haben wir den Bereich der reinen Anpassung schon verlassen.

Nun fällt aber auf, daß zur selben Zeit, wo die Soziologie den hohen Wert der Anpassung entdeckt hat und auch die Pädagogik ihr darin weitgehend folgt, die Jugend selber – oder große Teile der Jugend – sich, wie wir schon erwähnten, leidenschaftlich gegen diese Forderung auflehnt. Der Widerstand gegen die Forderungen der bestehenden Gesellschaft breitet sich immer weiter aus.⁹ Man fordert den Widerstand gegen die als ungerecht empfundenen Forderungen der bestehenden Gesellschaft. Grade die Unangepaßtheit erscheint jetzt als die große Tugend. „Seid Sand im Getriebe“, so hat es ein

⁹ Gestrichen ist der Satz: Der schon genannte Herbert Marcuse hat von der „großen Weigerung“ gesprochen, mit der sich der junge Mensch den auf ihn zukommenden Ansprüchen entziehen soll.

moderner deutscher Dichter formuliert. Man stellt sich damit nicht mehr abseits, außerhalb der bestehenden Gesellschaft, wie in den zuvor behandelten Fällen, sondern man kämpft aktiv gegen diese an. Man will sie verändern und eine bessere Gesellschaft schaffen. Auch die Pädagogik wird in diesem Zusammenhang vor die Aufgabe einer Erziehung zum Widerstand gegen die Forderungen der Gesellschaft gestellt. Man hat gradezu von einer Erziehung ZUM Ungehorsam gesprochen.

Der Name für diese Tendenz, weitgehend schon zum Schlagwort der Jugend geworden (und mit ihr der „progressiven“ Erziehungstheoretiker) ist die Emanzipation, ein Begriff, der gradezu zum Schlüsselwort der modernen Erziehungsdiskussion geworden ist. Emanzipation bedeutet allgemein die Befreiung des Menschen aus den mit der bestehenden Gesellschaft gegebenen Abhängigkeiten und ist insofern das erstrebte Ziel aller sich unterdrückt fühlenden Gruppen gewesen. Sie nimmt damit *den* Grundgedanken der europäischen Aufklärung wieder auf, den Kant seinerzeit als den „Ausgang des Menschen aus der selbstverschuldeten Abhängigkeit“ formuliert hatte. In der Frauenemanzipation hatte diese Bewegung im 19. Jahrhundert wieder eingesetzt, aber während sich dieser Begriff zunächst auf die Befreiung einzelner unterprivilegierter Gruppen bezog, hat er sich erst in den letzten Jahren als umfassender pädagogischer Grundbegriff durchgesetzt.

Sozialisation und Emanzipation: mit diesem Gegensatzpaar haben wir das Spannungsfeld der gegenwärtigen Auseinandersetzung bezeichnet. In dieses Spannungsfeld muß sich auch alle Erziehung bewegen. Wie ich schon einleitend bei den zwei vorläufigen Definitionen der Erziehung (vgl. S. 4 ff.) betont hatte, dürfen wir uns als Erziehungswissenschaftler nicht blind, dem ersten Impuls nachgebend, für die eine oder die andre Seite entscheiden. Unsre Aufgabe ist die der kritischen Besinnung, d. h. wir müssen aus der Sphäre des Kampfes heraustreten, um zunächst einmal Recht und Unrecht der beiden Seiten zu erkennen und gegeneinander abzuwägen. Denn es ist zu vermuten (was wir vorläufig als Arbeitshypothese zugrunde legen wollen), daß beide Seiten dieses Gegensatzes nur aus einer falschen Verabsolutierung je einer Seite entstanden sind, daß also ein vernünftiger Ausgleich durchaus möglich ist.

Auf dar einen Seite: Der Mensch soll sich anpassen. Das ist eine Forderung der Gesellschaft. Denn nur die Anpassung gewährleistet das störungsfreie Fortbestehen der Gesellschaft. Aber das entspricht zugleich auch einer Regel der Klugheit für das Individuum, das sich vor Unannehmlichkeiten bewahren will. Daraus ergibt sich die Aufgabe der Erziehung, auf dem Wege der Sozialisation eine solche Anpassung zu erzielen.

Auf der andern Seite aber erhebt sich dagegen der Widerstand gegen die Anpassung. Das ist einmal die Forderung des Individuums, das sich gegen diese Vergewaltigung zur Wehr setzt und ihr gegenüber das Recht betont, sein Leben nach eignem Geschmack und aus eigner Verantwortung zu führen. Dahin gehört als harmlose Variante der Sonderling, der sich seinen eignen Lebensstil nicht durch die Erwartungen seiner Umgebung verderben lassen will und ein eigenwilliges, oft verschrobenes Eigendasein führt. Dahin gehören aber auch die andern Formen eines aktiven Widerstands, die sich kräftig und mit dem Willen zum tätigen Eingreifen gegen die entgegengesetzten Zumutungen wendet. Vielleicht liegt eine gewisse Nichtangepaßtheit – bis zu einen gewissen Grade wenigstens – auch im Interesse der Gesellschaft, die dadurch vor der Erstarrung, vor dem Verharren in den einmal erreichten Formen bewahrt wird; denn eine widerstandslose Anpassung würde jede Entwicklung, jeden Fortschritt zu einer besseren Ordnung verhindern. Daraus ergibt sich auf der andern Seite für die Erziehung die Aufgabe einer Erweckung und Ermutigung zum nichtangepaßten Verhalten.

Zwischen den beiden Extremen, der Anpassung und der Nichtanpassung, der Sozialisation und der Emanzipation muß die Erziehung ihren durch keine fertige Formel vorher

festzulegenden, sondern aus der Besonderheit der jeweiligen Situation jeweils neu zu bestimmenden Weg gehen.

c. Die Rolle

Wir verdeutlichen diese widerspruchsvollen Verhältnisse am besten am Problem der Rolle, das in der modernen Soziologie ebenfalls eine zentrale Stellung gewonnen hat. Ohne auf diese ebenfalls sehr vielschichtige Diskussion und die verschiedenen in ihr entwickelten Rollenbegriffe im einzelnen einzugehen¹⁰, orientieren wir uns am natürlichen Sprachgebrauch. Der Mensch spielt in seinem Leben jeweils eine bestimmte Rolle: als Vater oder Sohn, als Lehrer oder Schüler, als Vorgesetzter oder Untergebener, als Arzt oder Patient, als Beamter oder Kaufmann oder Kellner, als Mitglied eines Gesangvereins usw. Häufig, aber nicht notwendig sind diese Rollen paarweise einander zugeordnet, wie beim Lehrer und Schüler, Vorgesetzten und Untergebenen usw. Diese Rollen enthalten eine Serie von Verhaltensweisen, die ihr in typischer Weise zugeordnet sind. Als Lehrer, als Patient, als Untergebener usw.: überall wird der Mensch durch die Rolle in eine bestimmte Haltung hineingepreßt, die nicht nur sein äußeres Gehabe, sondern auch seine innere Einstellung bestimmt. Man kann sagen daß der Mensch mit seiner Rolle einen bestimmten, dieser Rolle entsprechenden Charakter annimmt.

Der Mensch soll lernen, seine Rolle zu spielen, oder besser: seine verschiedenen Rollen, die er in sich vereinigt; denn mit den verschiedenen sozialen Beziehungen, in denen der Mensch steht, sind jeweils verschiedene Rollen gegeben, von denen der Mensch ja nach den jeweiligen Umständen aus der einen in die andre hinüberwechselt. Der Mensch soll diese seine Rollen beherrschen. Dabei spitzt sich das allgemeine Problem der Anpassung zu. Es ist jetzt nicht mehr die Gesellschaft im ganzen, in einem noch undifferenzierten Sinn, der er sich anpassen muß, sondern es sind jeweils verschiedene charakteristische Rollen, die seinem Loben eine klar umrissene Gestalt geben.

Die Rollenbeherrschung ist für den betreffenden Menschen wichtig, wenn er sich in seiner Welt erfolgreich bewegen will. Es ist eine Kunst, die er erlernen kann und muß. Aber sie liegt zugleich auch in Interesse der Gesellschaft. Sie wirkt sich darin als stabilisierender Faktor aus. Denn das rollenentsprechende Verhalten ist voraussehbar und berechenbar geworden; man kann sich mit einem solchen Menschen einlassen; man weiß, wie man ihn zu nehmen und was man von ihm zu erwarten hat. Der andre dagegen, der in jedem Augenblick „aus der Rolle fallen“ kann, ist unberechenbar man weiß nie, auf was man sich bei ihm gefaßt machen muß; es ist schwer mit ihm umzugehen. Aber ein solcher Mensch gewinnt zugleich eine eigentümliche Macht. In Hebbels (1815-1863) „Judith“ kann sein Holofernes diese Unberechenbarkeit sogar als bewußtes Mittel der Machtausübung benutzen. „Das ist die Kunst, sich nicht auslernen zu lassen“, so heißt es hier. Aber solche Menschen sind dann für die andern unheimlich und gefährlich.

d. Das Verhältnis zur Rolle. Identifikation und Distanz

Aber das alles brauche ich nicht durchzuführen. Das ist bekannt. Ich mußte nur kurz daran erinnern, um die pädagogischen Folgerungen bedenken zu können, die sich hieraus ergeben. Und um diese allein geht es in unserm Zusammenhang.

Gegenüber dieser Beschreibung des Rollenverhaltens, die sich mit den Mitteln der empirischen Forschung noch sehr viel weiter durchführen läßt und auch schon durchge-

¹⁰ Vgl. allgemein U. Coburn-Staege, Der Rollenbegriff. Heidelberg 1973.

führt ist, erhebt sich die Frage, wie weit der Mensch nun wirklich seine Rolle „ist“, d. h. wie weit er mit seiner Rolle identisch ist und wie weit er sich auch wieder von seiner Rolle distanzieren kann. Die eine Möglichkeit, daß der Mensch wirklich nichts andres ist als die Rolle, die er spielt, und bei verschiedenen Rollen auch wirklich auseinanderfällt, wird vom italienischen Dramatiker Pirandello (1867-1936) in seinen verschiedenen Stücken bis in die letzten Konsequenzen hinein durchgeführt. Aber das sind Modellkonstruktionen, die wohl gewisse Seiten der Wirklichkeit mit schlaglicher Deutlichkeit erhellen, die aber trotzdem die Wirklichkeit verzerren, weil sie gewisse andre Seiten verdecken; denn der Mensch hat durchaus auch die Möglichkeit, sich von seiner Rolle zu distanzieren, d. h. zu sagen; Was sich da in den Verhaltensweisen dieser Rolle bewegt, das bin eigentlich nicht „ich“ — oder wenn ich es schon irgendwie bin, so bin ich doch zugleich auch etwas, was über alle meine Rollen hinausgeht. Ich bin in deinem tiefsten Grunde immer noch etwas, das „hinter“ den Rollen liegt, die ich spiele, und nur darum kann ich sie eben „spielen“. Das aber ist eine Frage, die mit den Mitteln der empirischen Forschung nicht mehr zu beantworten ist. Das ist eine philosophische Frage.

Dazu noch eine Vorbemerkung: Man darf den Begriff der Rolle nicht zu starr auffassen. Man muß bedenken, daß die Rollen nichts endgültig Festes sind, sondern analog, wie wir es bei der schöpferischen Anpassung bemerkten, modifiziert der Mensch zugleich aus seinen Eignen jede Rolle, die er übernimmt, er gibt ihr seine besondere Note und bildet sie damit fort, er „gestaltet“ seine Rolle nach seinen Möglichkeiten und Bedürfnissen. Aber davon soll hier nicht weiter die Rede sein. Hier geht es um die grundätzliche Frage nach dem Verhältnis des Menschen zu seiner Rolle.

Man sagt in einer sehr bezeichnenden Weise, daß der Mensch seine Rollen „spielt“ und erinnert damit zugleich daran, daß der Begriff der Rolle vom Theater herkommt. Der Schauspieler spielt seine Rolle (und das ist ursprünglich die Schriftrolle, auf der seine Partie verzeichnet ist). Hier ist es ganz klar, daß der Schauspieler als Mensch noch etwas anderes ist als die Rolle, die er verkörpert. Die Frage aber ist, ob dies in gleich Weise auch für die Rolle gilt, die der Mensch in der Gesellschaft spielt. Hier liegt der Unterschied schon darin, daß der Schauspieler weiß, daß er eine Rolle spielt, der Mensch im gesellschaftlichen Verhalten dies aber nicht zu wissen braucht und in der Regel auch gar nicht weiß. Die Rollen wirken gerade dadurch so stark formend auf ihn, „weil er sie ganz bewußt übernommen hat, einfach durch die gesellschaftliche Situation bedingt“. Es ist erst eine besonders hinzukommende Leistung, wenn sich der Mensch der Rolle, die er spielt, auch bewußt wird und er jetzt diese Rolle mit Bewußtsein und vielleicht auch mit einer gewissen Freude am Rollenspiel auch wirklich „spielt“. Und vielleicht kann dann dieses bewußte Spielen die Rolle erst zu ihrer letzten Perfektion bringen. Ich erinnere an Sartres Beispiel vom Kellner im Kaffeehaus: Die übertriebene Form seiner gekonnten Bewegung zeigt an, daß er in seiner Freude am Spiel zugleich weiß, daß er nur spielt, daß er sich dadurch in seinem menschlichen Kern aus diesem Spiel herausträgt und eine innere Freiheit gegenüber seiner Rolle gewinnt.

Man spricht in diesem Sinn von einer Rollendistanz, die der Mensch *zu* seinem Spiel gewinnt und die im einzelnen Fall größer oder kleiner sein kann. Die Möglichkeit der Rollendistanz ist der Ausdruck eines Wesens, das sich in Freiheit zu sich selbst verhalten kann und das wir philosophisch mit dem Begriff der Existenz (im Sinn der Existenzphilosophie) bezeichnen. Daß die Rolle in diesem Sinn „bloße“ Rolle ist, gibt dem Menschen zugleich den Raum seiner inneren Freiheit frei. So betont Plessner (1892-1985) sehr scharf: Der Rollenbegriff „ermöglicht das Reservat eines individuum ineffabile, einer sozialen Unberührtheit, einer Zone der Privatheit, der Intimität, der persönlichen Freiheit. Insoweit gewährt der Rollenbegriff Achtung vor dem Einzelnen und schirmt ihn gegen sein öffentliches Wesen ab.“ Damit wird der Begriff „zugleich zu ei-

ner moralischen Erinnerung an das persönliche Reservat des Einzelnen, an seine Privatexistenz.“

e. Rollenfreie Formen des menschlichen Lebens

Die Erkenntnis von der Möglichkeit einer Distanzierung von der Rolle legt zugleich die weiterführende Frage nahe, ob der Mensch überhaupt in seinem Leben immer und notwendig eine Rolle spielt. Die Antwort ergibt sich daraus, daß die Rolle ein gesellschaftliches Verhältnis bezeichnet. Eine Rolle spielt der Mensch vor seinen Mitmenschen. Was aber geschieht, wenn der Mensch allein ist, ohne die Gegenwart der auf ihn reagierendem Mitmenschen? Es könnte sein, daß der Mensch so sehr ein gesellschaftlich geprägtes Wesen ist, daß er auch in der Einsamkeit das Urteil der Mitmenschen stets mitdenkt und auch vor sich selber noch eine Rolle spielt. So etwas gibt es gewiß, aber das sind pathologische Fälle, in denen die Ursprünglichkeit des Lebens verloren gegangen ist und der Mensch sich selber nur noch in den Augen der andern sieht, als Schauspieler seines hohl gewordenen Lebens.

Das Natürliche aber ist, daß die Rolle abfällt, sobald der Mensch aus der Öffentlichkeit zu sich selber zurückkehrt. Das meiste fällt schon ab, wenn er in sein Haus zurückkehrt, denn hier bleiben nur die interfamiliären Rollen, und auch diese bestimmen ihn nur in einer unverbindlichen Weise. Die Rückkehr in die private Sphäre bedeutet gewissermaßen ein Ausruhen von der Anspannung des Rollenspiels. Wo aber der Mensch ganz für sich allein ist, da spielt er überhaupt keine Rolle (und wenn er es tut dann ist es eine Selbstbespiegelung, die wir als Entartung erkennen und ablehnen müssen). Robinson auf seiner einsamen Insel z. B. hatte überhaupt keine Möglichkeit, eine Rolle zu spielen. Aber ähnlich ist es schon auf einer einsamen Wanderung oder vor dem Einschlafen im Bett.

Aber wir können noch weitergehen. Auch wo der Mensch bei seiner Arbeit ganz an die Sache hingegeben ist, da spielt er keine Rolle, da ist er ganz er selbst, und zwar unabhängig davon, ob er mit seiner Arbeit allein ist oder mit andern zusammenarbeitet; er achtet dann nicht auf den Blick der andern, sondern nur auf die Sache, an der sie gemeinsam arbeiten. Etwas andres wäre es erst, wenn beispielsweise etwa im Fernsehen ein geschickter Handwerker bei seiner Arbeit vorgeführt wird. Aber damit verändert sich sofort sein ganzes Verhalten. Er arbeitet nicht mehr, sondern er zeigt nur noch, wie er es macht, wenn er arbeitet.

Man könnte so auf den Gedanken kommen, daß die Rolle dem kommunikativen Verhalten zugeordnet ist, daß sie dagegen fortfällt, wo der Mensch den Dingen gegenüber sich in sachlicher Einstellung verhält. Aber das wäre zu wenig; denn nicht nur in der Einsamkeit, in der Muße oder bei der Arbeit, sondern auch überall sonst, wo es im Leben ganz ernst wird, im Kampf, in der Liebe usw. – und das sind durchaus echte mitmenschliche Beziehungen – hört das Rollenspiel auf. Wo es lebensgefährlich wird, da kann man nicht mehr eine Holle spielen. Da hat man gar nicht mehr die Zeit, auf die mögliche Reaktion der Umwelt zu achten, da muß man sich eben unbedingt einsetzen. Das heißt nicht, daß man dann egoistisch nur immer um sein eignes Leben besorgt ist, man kann sich auch unbedingt für den andern einsetzen. Aber immer hat man nur das im Blick, um das es einem geht, und keinen Seitenblick mehr auf das Verhalten der Umwelt.

Entsprechend ist es auch bei der Liebe. Solange es sich um die bloß« Werbung handelt, mag es auch dafür bestimmte Rollen und Möglichkeiten des Rollenspiels geben. Das bekannte Balzgefahren der Tiere hat, wie die Verhaltensforscher betonen, auch im menschlichen Verhalten seine Analogien. Das brauche ich nicht auszuführen. Wo es

aber im menschlichen Bezug wirklich ernst wird, da hört das Rollenspiel auf. Ein Heiratsschwindler mag auch noch bis zum letzten Augenblick seine Rolle fortsetzen, er ist darin eben ein Schwindler, wo aber der Mensch ernsthaft liebt, da spielt er keine Rolle mehr, da ist er unmittelbar „bei der Sache“, d. h. beim geliebten, andern Menschen. Und so gilt es allgemein: in jedem unmittelbaren menschlichen Bezug, überall da, wo ich den andern Mensche: als ein echtes „Du“ erfahre, da fällt die Rolle vom Menschen ab, da ist er rückhaltlos und unmittelbar als er selbst da.

Daraus ergibt sich dann die wichtige Folgerung, daß der Mensch es lernen muß, dort, wo es ernst wird, seine Rollen zu durchbrechen; denn nur dadurch gewinnt er die letzte Echtheit seines Wesens. Aber es bleibt auf der andern Seite bestehen, daß damit die Rollen nicht endgültig überwunden sind, sondern wie der Mensch nach den Augenblicken letzter Erfüllung wieder in sein alltägliches Leben zurückkehrt, so tritt er damit notwendig wieder in die Rollenhaftigkeit zurück, die dieses sein alltägliches Leben bestimmt.

Das kann man sich auch am erzieherischen Verhalten verdeutlichen. Man lebt im täglichen Leben die Rolle des Lehrers, der Erziehers, des Beschützers und Beraters usw., aber alles bleibt in einer gewissen Distanz, die den letzten menschlichen Kern nicht berührt. Wo es aber zur unmittelbaren menschlichen Begegnung kommt – das Wort Begegnung im vollen existentiellen Sinn genommen, wie ich ihn in „Existenzphilosophie und Pädagogik“ herausgearbeitet habe vgl. S. 54) – wo sich also die Menschen im letzten Ernst gegenüberstehen, da hören die Rollen auf, aber da ist der betreffende Mensch auch nicht mehr als Lehrer, Erzieher, Berater usw. beteiligt, sondern nur noch ganz schlicht als Mensch zum Menschen. Ähnliches gilt auch schon von jeden Gespräch, wo es ganz offen geführt wird, beim freien Bekenntnis, in dem der Mensch sein Innerstes offenbart, und so allgemein in allen Fällen, wo es um ein Letztes geht. So behält es doch seinen guten Sinn, wenn es im gängigen Sprachgebrauch heißt, daß der Mensch seine Rollen „spielt“. Das heißt, daß er sie nur spielt, und dadurch unterscheidet sich alles Rollenverhalten vom wirklichen Ernst des Lebens.

f. Pädagogische Konsequenzen

Diese Doppelseitigkeit im Verhältnis zur Rolle: daß der Mensch in Rollen lebt und doch zugleich seine Rollen transzendieren muß, wirkt sich auch in der Pädagogik aus. Auf der einen Seite und zunächst muß die Erziehung den Menschen zur sicheren Beherrschung seiner Rollen hinführen. Nur das gibt ihm im Leben seinen Halt und befähigt ihn, am Leben 'der Gesellschaft teilzunehmen. Vieles entwickelt sich schon von selbst und gehört insofern dem Umkreis der funktionalen Erziehung an. Schon unbewußt ahnen die Kinder das Rollenverhalten der ihnen vorbildlich scheinenden Erwachsenen nach. Viele der Spiele, wie sie spontan aus dem kindlichen Leben hervorgehen, sind Rollenspiele, und diese haben im kindlichen Leben die große Bedeutung, daß in ihnen das richtige Rollenverhalten spielerisch eingeübt wird. So spielen sie mit ihren Puppen mit wahrer Leidenschaft Mütter und Kind, spielen Kaufmann, Arzt, Eisenbahner, Polizist usw. je nach den Rollen der Erwachsenen, die ihnen erstrebenswert scheinen. Hier muß auch die bewußte Erziehung, vor allem im frühkindlichen Stadium, etwa im Kindergarten, einsetzen, indem sie diese gern gespielten Rollenspiele benutzt, um dadurch den Kindern zur Sicherheit im eignen Rollenverhalten wie zum Verständnis der Mitmenschen in ihrer Rollenhaftigkeit zu verhelfen. Aber auch in späteren Jahren, bis ins Erwachsenenalter hinein, kann das Theaterspielen diese Funktion übernehmen und auf höherer Ebene fortführen. Als Schauspieler erprobt und entwickelt der Mensch Verhaltensmöglichkeiten, die er im sonstigen Leben gar nicht wagen würde und die ihm erst

auf diesem Umweg zugänglich werden. Darum verdient das Theaterspiel im Leben der Schule eine ganz besondere Pflege, und wir verstehen; warum es in früheren Zeiten, etwa im Barock, eine so große Bedeutung gehabt hat.

Aber auf der andern Seite gewinnt der Mensch sein eigentliches Selbst-sein nur, wenn er sich auch von seiner Rolle wieder zu distanzieren vermag. Und während die erzieherischen Aufgaben der ersten Art, bei der Rollenübernahme, auf der Hand liegen und keiner weiteren Begründung bedürfen, erwachsen nach der zweiten Seite hin für die Erziehung Aufgaben, die schwieriger zu erfassen sind und die über die Rollenproblematik hinaus in weitere Zusammenhänge hineinreichen. Diesen müssen wir uns daher in einer besonderen Überlegung zuwenden.

g. Der Widerstand gegen die Anpassung. Die Erziehung zur Selbständigkeit

Mit dem Problem der Rollenübernahme, der Fortbildung der Rolle und der Distanzierung von der Rolle ist das allgemeine Problem der Anpassung noch nicht erschöpft. Es gibt daneben auch andre Anpassungsprobleme, die nicht als Rollenübernahme zu begreifen sind. Dahin gehört vor allem die Frage des Angepaßtseins oder Nichtangepaßtseins an die in der Umgebung herrschenden Vorstellungen, an die allgemein verbreiteten Meinungen und Überzeugungen oder allgemein an das, was in der Umgebung für wahr gehalten wird. Man könnte zwar sagen, daß zur Rolle auch schon eine ganz bestimmte Meinung gehört, die man als Teil der Rolle, die man spielt, mit übernimmt, aber damit wäre die tiefere Frage nach der Möglichkeit einer kritischen Auseinandersetzung und der Bildung einer von der herrschenden Meinung abweichenden Stellungnahme schon beiseite geschoben. Und eben um diese geht es hier.

Am Anfang steht auch hier der Zustand, wie wir ihn bei der kollektiver Moral beschrieben hatten (S. 5) Der Einzelne lebt in dem kollektiven Medium. Er denkt, was alle denken, er kauft, was alle kaufen usw. Aber hier liegen die Verhältnisse an einer entscheidenden Stelle anders. Die kollektive Moral hat sich im Verlauf der Generationen allmählich gebildet, sie ist nicht künstlich geschaffen worden. Bei den Meinungen mag es in früheren Zeiten auch ebenso gewesen sein. Heute aber werden Meinungen ganz bewußt gemacht. Durch die Massenkommunikationsmittel, durch Zeitung, Radio, Fernsehen usw. werden den schon immer in bestimmter Weise ausgewählten und interpretierten Nachrichten zugleich auch schon immer die Meinungen darüber, die Bewertungen und Stellungnahmen mitgeliefert. Die Menschen übernehmen sie gedankenlos, ohne überhaupt zu bemerken, daß sie beeinflußt werden. Das geschieht nicht nur im politischen Bereich, sondern bis ins alltägliche Leben hinein: in der Werbung, der Reklame usw. Wir sind nicht mehr frei, zu wollen, was wir wollen, und unser Leben einzurichten, wie wir wollen. Durch hinterlistige Reklame werden wir beeinflußt und geleitet, Bedürfnisse werden in uns geweckt, die wir von uns aus gar nicht hätten und die unser Leben in eine uns innerlich fremde Richtung ziehen. Man hat gradezu von einem „Konsumzwang“ gesprochen, Und alles das geschieht, ohne daß wir es überhaupt merken. Es ist außerordentlich schwer, sich dem zu entziehen. Die Menschen werden einfach manipuliert, d. h. von außen her gesteuert.

Aber ist das richtig? und kann das so weitergehen? Irgend etwas lehnt sich in uns dagegen auf: Wir spüren: eigentlich sind das doch unmenschliche Zustände. Der Mensch ist zum willenlosen Objekt geworden. Er wird „gemacht“. Für eine autoritäre Regierung mag das sehr bequeme Untertanen ergeben. Aber sind es noch Menschen?

Damit ergibt sich die entscheidende Frage: Wie ist es möglich, sich gegen den Druck der Öffentlichen Meinung und gegen den Einfluß der bewußten Manipulation der Meinung zu behaupten? Und dann weiter: Was kann der Erzieher tun, um Menschen zu bil-

den, die imstande sind, sich gegen solche Meinungsmanipulation zu wehren? Wir sagen im Anschluß an die Einleitungssätze dieser Vorlesungsreihe: wie ist es möglich, freie und mündige, sich selbständig entscheidende Menschen durch die Erziehung hervorzu bringen? Ich gliedere die sich hier ergebenden Überlegungen in drei Abschnitte:

- (1) die Bildung des eignen Urteils,
- (2) der Einsatz, für das als richtig Erkannte,
- (3) die Prüfung des eignen Urteils im Gespräch.

(I) Die Bildung des eignen Urteils. Erziehung zur Urteilsfähigkeit

Das erste Ziel ist es, den von außen kommenden Einflüssen ein klares und entschiedenes eignes Urteil entgegenzustellen. Und hier muß ich mit einem schweren Vorwurf gegen das ganze bisherige Schulwesen in Deutschland, aber wahrscheinlich auch in andern Ländern) beginnen: Es hat nichts getan, um im Menschen die Fähigkeit zum eignen Urteil zu entwickeln, im Gegenteil, es hat viel dazu beigetragen, diese Fähigkeit zu unterdrücken. In der Schule wird gelehrt und gelernt. Es wird ein Wissen übermittelt. Aber der Erfolg im Lernen bedingt noch keine Urteilsfähigkeit. Wir müssen uns darum den Unterschied klar machen. Der Unterricht vermittelt ein Wissen in systematisch ge regeltem Aufbau. Aber auch die Einsicht in die Richtigkeit des Gelernten bedeutet noch kein Urteil, Wenn ich etwa einen mathematischen Lehrsatz als richtig erkenne, wenn er mir einsichtig ist, dann beurteile ich ihn nicht. Ein Urteil entsteht erst dort, wo ich zwischen zwei (oder mehreren) Auffassungen zu entscheiden habe. Der Modellfall hierfür ist der Richter, der in einer zwischen zwei Parteien strittigen Frage zu entscheiden, d. h. ein Urteil zu fällen hat. Das erfordert ganz andre Fähigkeiten als die rein rationale Einsicht, nämlich das gerechte Abwagen zwischen zwei entgegengesetzten Möglichkeiten, von denen keine schlechthin beweisbar ist, sondern beide ein gewisses Recht für sich in Anspruch nehmen können. Das Urteil ist immer eine Entscheidung Es muß „gefällt“ werden. Ähnlich hat man auch in der Philosophie von einer besonderen Urteilskraft gesprochen, die etwas andres ist als eine Leistung des reinen Verstandes. Insbesondere Kant hat sie in seiner „Kritik der Urteilskraft“ entwickelt.

Nun erhebt sich die Frage: Wie kommt es im Leben zur Ausbildung eines Urteils? Wir können gleich präziser sagen: zur Ausbildung eines eignen Urteils; denn ein Urteil kann man nicht einfach übernehmen, denn dann wäre es eine bloße Meinung. Ein Urteil ist stets ein eignes Urteil. Welches sind nun aber im Leben die Situationen, in denen es zum eignen Urteil kommt? Solange es im Leben glatt vorangeht, besteht gar keine Veranlassung, so etwas wie ein Urteil auszubilden. Diese ergibt sich erst dort wo sich eine Alternative auftut, die sich rational nicht entscheiden läßt. Dabei sehe ich von den Situationen ab, in denen etwa ein Richter steht, der von zwei streitenden Parteien vor die Aufgabe eines Richterspruchs gestellt wird, wo also die Alternative von außen an ihn herangetragen wird. Ich frage vielmehr: wo tauchen in meinem Leben selber solche Notwendigkeiten auf? Dies ist erst dann der Fall, wenn in meinem Leben irgend etwas gestört ist, wo mir Zweifel an den bisher als selbstverständlich hingenommenen An schauungen kommen, die ich durch zusätzliche Information nicht beheben kann, wo ich also Stellung nehmen, wo ich mich entscheiden muß.

Anderseits: wenn auch jedes Urteil eine Frage entscheidet, so ist darum noch nicht jede Entscheidung ein Urteil. Die Entscheidung kann auch blank oder willkürlich erfolgen. Wir kennen aus der politischen Vergangenheit die gefährliche Haltung des Dezisionismus, der Entscheidung um jeden Preis. Ein Urteil aber muß gerecht sein, es muß sorg fältig zwischen den Möglichkeiten abwägen. Das setzt ein Wissen voraus. Aber das

Wissen ergibt als solches noch kein Urteil, sondern es muß noch etwas hinzukommen: die Fähigkeit des Abwagens in rational nicht entscheidbaren Fragen und des darauf begründeten Entscheidens.

Wir hatten gefragt: wie kommt es im Leben zur Ausbildung eines eignen Urteils? Dazu muß eine bisher als selbstverständlich hingenommene Meinung fragwürdig geworden sein. Und das geschieht in der Regel nicht aus bloßem Wissensdrang. Es müssen Konfliktsituationen entstehen, die mich zum Nachdenken zwingen. Dann wendet sich die Besinnung kritisch gegen das bisher als fraglos Hingenommene. Jedes Urteil muß kritisch sein. Und es erhebt sich dann aus eigner Kraft gegen den Einfluß der öffentlichen Meinung. Damit hätten wir die erste Stufe erreicht.

Nachdem wir dies eingesehen haben, müssen wir weiter fragen: Was kann man in der Schule (und allgemein in der Erziehung) tun, um diese Fähigkeit zu erwecken? Ich will das nicht im einzelnen durchführen, sondern deute nur im grundsätzlichen an: Es müssen Gelegenheiten geschaffen werden, in denen das Kind zu urteilen lernt, zu urteilen jetzt in der vollen Bedeutung der eignen unbeeinflußten kritischen Urteilsbildung. Solche Gelegenheit ergeben sich nicht, wo der Unterricht einen Stoff im geordneten Zusammenhang entwickelt, sondern nur dort, wo sich Alternativen auftun, wo strittige Fragen zu entscheiden sind, wo insbesondere menschliches Verhalten (in Dichtung und Geschichte, insbesondere aber im Zusammenleben in der Schule oder der Familie) zu beurteilen sind. Solche Gelegenheiten ergeben sich nicht von selbst im normalen Unterricht; sie müssen bewußt geschaffen und systematisch ausgenutzt werden.

(2) Der Einsatz für das als richtig Erkannte

Mit dem selbst gebildeten Urteil wäre aber noch wenig getan, wenn es der betreffende Mensch schweigend für sich behielte, also im Bewußtsein seiner inneren Überlegenheit den Dingen weiter ihren Lauf ließe oder sich gar aus Feigheit nicht einzumischen wagte. Er muß das Urteil auch in der Öffentlichkeit vertreten und nach seinen Kräften zu verwirklichen streben. Das aber ist nicht leicht, sondern erfordert einen erheblichen Mut. Denn die Gesellschaft setzt, wie wir schon bei der kollektiven Moral entwickelt hatten, jeder abweichenden Meinung einen starken Widerstand[^] entgegen. Die Art dieses Widerstands kann in einzelnen sehr verschieden sein, von der vollen Unterdrückung der Kritik in totalitären Staaten (wo beispielsweise bei uns während des Krieges jeder Zweifel am endgültigen Sieg schon als „Wehrkraftzersetzung“ streng und oft mit dem Tode bestraft wurde) bis zu den unauffälligeren, aber nicht weniger wirkungsvollen Methoden in einer demokratischen Ordnung, und sei es auch nur in der Form, den Menschen mit einer abweichenden Meinung als Sonderling beiseite zu schieben.

sich gegen die herrschende Meinung zu stellen erfordert also immer Anstrengung und Mut. Und wir fragen in unserm Zusammenhang wieder: Was kann der Erzieher tun, um den Mut zur eignen Meinung hervorzulocken und zu stärken? Mit bewußten organisatorischen Mitteln ist hier zunächst noch wenig auszurichten. Es gilt vielmehr allgemein, was schon früher bei der Ermutigung gesagt wurde: Der Erzieher muß die noch schwachen Ansätze stärken, er muß helfen, das ängstliche Zögern zu überwinden, er muß vor allem selbst den Widerspruch ertragen und eine andre Meinung als berechtigt gelten lassen. Das scheint alles einfach und selbstverständlich, und kaum der Erwähnung wert, aber es muß doch mit Nachdruck hervorgehoben werden; denn Widerspruch zu ertragen fällt bekanntlich grade dem Lehrer besonders schwer, der schon durch seine Berufssituation dazu geführt wird, sich als der zu fühlen, der alles besser weiß. Grade hier muß der Lehrer in besonderem Maße Selbsterziehung üben und sich mit den Gefahren seines Berufs auseinandersetzen.

Dieser Geist muß weiter die ganze schulische und außerschulische Erziehung durchdringen. Das scheint wieder eine Selbstverständlichkeit. Aber weil diese Aufgaben so leicht übersehen werden, müssen darüber hinaus auch ganz bewußt Gelegenheiten geschaffen werden, in denen sich der Mut zur freien Rede ausbilden und bewähren kann. Er muß gegenüber einer duckmäuserischen Gesinnung, wie sie sich in den Schulen besonders leicht ausbildet, hoch geachtet werden. Welche Mittel sich zu einer bewußten Pflege besonders eignen, Diskussionen während des Unterrichts, öffentliche Schulversammlungen oder was sonst, das kann ich wieder nicht mehr im einzelnen erörtern. Es muß *genügen*, dies wirklich brennende Problem einmal in aller Schärfe herausgearbeitet zu haben.

(3) Die Prüfung des eignen Urteils im Gespräch

Aber wenn sich der Mensch in einer höchsten Anspannung von den gängiger Meinungen frei gemacht hat und sich auch unerschrocken für sein eignes Urteil einsetzt, dann entsteht auf der andern Seite die Gefahr, die mit allen solchen einsamen Entscheidungen verbunden ist: daß er sich dabei in unhaltbare Vorstellungen versteift. Es ist die Gefahr der Verstiegenheit, wie sie Binswanger als eine Form „mißglückten Daseins“ herausgearbeitet hat.¹¹ Wie kann der Mensch sicher sein, daß seine Meinung auch richtig ist? Denn nicht jede mit noch so großer Anstrengung gebildete eigne Meinung ist darum schon „wahr“, wenn wir unter Wahrheit in einem zunächst noch unbestimmten Sinn die überindividuelle Gültigkeit eines Urteils verstehen, und es bedarf eines Kriteriums, das über den Wahrheitsanspruch eines solchen Urteils entscheidet.

Schon Nietzsche (1844-1900) hat einmal gesagt: „Einer hat immer Unrecht: aber mit zweien beginnt die Wahrheit“, d. h. mit der Möglichkeit sich mit einem andern darüber zu verständigen, sagen wir kurz: mit der Kommunizierbarkeit. Und so liegt das Kriterium für die Gültigkeit einer von der bisher geltenden Meinung abweichenden Erkenntnis darin, daß es gelingt, auch andre von ihr zu überzeugen. Ob das gelingt oder nicht, ist das Wagnis, das jeder auf sich nehmen muß, der eine neu gewonnene Wahrheit vertritt. Erst wenn ihm das gelungen ist, kann er seiner Sache sicher sein.

Darum genügt es nicht, seine Meinung offen auszusprechen, man muß sie auch vor den andern überzeugend begründen können. Erst in der Begründung scheidet sich das verantwortlich vertretene Urteil von einer unverbindlich hingeworfenen oder auch nur aus bloßer Lust am Widerspruch aufgestellten Behauptung. In der Begründung entscheidet sich dann auch, wie weit es andre zu überzeugen vermag und damit über den privaten Bereich eines abseits stehenden Einzelnen hinaus Geltung oder, sagen wir kurz, Wahrheit beanspruchen kann.

Aber hier kommt ein neuer, entscheidender Gedanke hinzu: Es ist ein seltener Ausnahmefall, wenn die zuhörenden Mitmenschen die Begründung einer von der herrschenden Meinung abweichenden Auffassung einfach hinnehmen und ohne weiteres zustimmen. Das würde auf der unangefochtenen Überlegenheit des einen, überzeugenden Menschen beruhen. In den meisten Fällen werden sich dagegen die andern noch nicht überzeugt fühlen, sie werden Einwendungen machen, und dann setzt die Auseinandersetzung ein, in der das Für und Wider erörtert wird und so allmählich in einer gemeinsamen Anstrengung Klarheit geschaffen wird. Diese gemeinsame Anstrengung bezeichnen wir mit einem allgemeinen Begriff als Gespräch und haben in Gespräch dann den Ort, wo über die Differenzen der Auffassungen hinweg, in der Spannung zwischen einer neu

¹¹ Ludwig Binswanger. Drei Formen mißglückten Daseins. Verstiegenheit, Verschrobenheit, Maniertheit. Tübingen 1956.

aufgestellten Behauptung (oder Forderung) und der bisherigen herrschenden Meinung, die neue Wahrheit gefunden wird.

Was hier mit dem noch unbestimmten Sammelbegriff als Gespräch bezeichnet wurde, hat wiederum noch sehr verschiedene Formen: Es ist das geruhsame Gespräch zwischen Freunden, wo es um Fragen der letzten Lebensdeutung geht. Es ist die lebhafte Auseinandersetzung über neue Lebensformen und eine neue Beurteilung der sittlichen Fragen. Es sind im Wirtschaftsleben die Ansprüche der Arbeiter und Angestellten auf einen neuen Lebensstandard. Wir sprechen im einzelnen von Verhandlung, Diskussion, Unterhaltung, Freundesgespräch im engeren Sinn usw. und haben darin sehr verschiedene Formen, in denen durch das Wechselspiel der Rede, durch Behauptung, Einwand und Gegeneinwand, Frage und darauf antwortender neuer Erläuterung oder Berichtigung, ein Problem geklärt wird. Ich habe in anderem Zusammenhang genauer begründet, daß eine neue Wahrheit grundsätzlich nicht im einsamen Denken gefunden wird, sondern nur im Wechselspiel des Gesprächs, wo sich eine bisher geltende Auffassung als fragwürdig erwiesen hat. Erst im Gespräch wird das Denken schöpferisch.

Damit ist zugleich die Antwort gegeben für das Problem, das sich bei der Erörterung der sittlichen Fragen für die aus innerstem Gewissensdiktat entstandene Auflehnung gegen die herrschende Moral ergeben hatte. Und nicht anders ist es bei dem entsprechenden Problem der Verweigerung der Anpassung an die herrschenden Lebensformen. Der Weg ins Neue, noch Unerprobte ist immer eine große Leistung, die die höchste Anerkennung verdient. Sie verlangt Mut und Einsatzbereitschaft. Aber wer diesen Schritt tut, nimmt zugleich auch eine Pflicht auf sich: Er muß seine Auflehnung auch im ruhigen Gespräch, mit den andern Menschen vertreten und dabei die gemeinsame, sich erst im Gespräch offenbarenden Stimme der Vernunft anerkennen.

Wenn das Gespräch diese Aufgabe erfüllen soll, dann muß es allerdings eine wichtige, wenn, auch in der Praxis sehr schwer zu erfüllende Bedingung erfüllen: In diesem Gespräch muß jeder den andern als gleichberechtigten Partner anerkennen; jeder muß bereit sein, aufmerksam und willig auf das zu hören, was der andre sagt; er darf nicht durch Machtausübung oder Berufung auf seine Autorität den freien Verlauf des Gesprächs verhindern. Das Gespräch muß, wie man heute sagt, „repressionsfrei“ sein. Diese Forderung ist in vielen Fällen schwer zu verwirklichen, aber sie muß das leitende Ziel bleiben, wenn es, im großen wie im kleinen, überhaupt zu einer vernünftigen Regelung der menschlichen Lebensordnungen kommen soll.

Was sich im engen privaten Kreis in den Konflikten des Einzelnen mit seiner Umwelt zeigt, das wirkt sich auch im großen in den gesellschaftlich Konflikten unsrer Zeit und in den gespannten Beziehungen zwischen den Staaten aus. Wenn nicht die größte Katastrophe, vielleicht sogar die Vernichtung der ganzen menschlichen Kultur über uns hereinbrechen soll, dann kommt alles darauf an, daß die Menschen wieder lernen, das einseitige Machtdenken und die naive, aus egozentrischem Denken hervorgegangene Überzeugung, ihre Meinung sei die allein richtige, zu überwinden, und statt dessen bereit sind, in ein Gespräch einzutreten, in dem sich ein Ausgleich der Gegensätze und eine über die Verschiedenheiten hinweg schöpferisch weiterführende Lösung finden läßt.

Die Erziehung zum Gespräch ist also die dringendste und lebenswichtigste Aufgabe, die der Menschheit heute gestellt ist. Diese Gedanken habe ich in einem besonderen Vortrag genauer begründet. Darum brauche ich sie hier nicht noch einmal genauer zu begründen (ich verweise auf die schon an früherer Stelle (S. 24) genannte Aufsatzsammlung „Erziehung zum Gespräch“. An dieser Stelle begnüge ich mich damit, auf die große Bedeutung einer solchen Erziehung zum Gespräch im Rahmen der Schule hinzuweisen. Diese Aufgaben sind um so wichtiger, als der gewöhnliche, auf Wissensvermittlung gerichtete Gang des Unterrichts dafür wenig Raum läßt und die Gelegenheiten für eine

solche Gesprächserziehung erst bewußt geschaffen werden müssen. Auf die Formen, mit denen eine solche verwirklicht werden kann, kann ich hier nicht weiter eingehen. Es muß mir genügen, auf die wichtige Aufgabe hinzuweisen, die die Erziehung ergreifen muß, wenn sie nicht vor ihrer Verantwortung in den Nöten der Gegenwart hoffnungslos versagen will.

4. Die Erziehung zu den Tugenden

a. Das Wesen der Tugenden

Wir müssen den Umkreis unsrer Überlegungen noch nach einer andern Richtung hin erweitern; denn es wäre ungenügend, die sittliche Erziehung nur auf die einzelnen Handlungen zu beziehen, die mit dem Prädikat des Guten oder Bösen bezeichnet werden. Wichtiger als die einzelnen Handlungen ist die bleibende Haltung eines Menschen, seine ganze Einstellung, die wir als eine sittlich bedeutsame Eigenschaft seinem Charakter zuschreiben und die wir in der deutschen Sprache mit dem Begriff der Tugend bezeichnen. Schiller. (1759-1805) hat es einmal so ausgedrückt, daß der Mensch nicht einzelne tugendhafte Handlungen hervorbringen, sondern im ganzen ein tugendhaftes Wesen sein solle. Die Tugend ist also nicht mehr eine Eigenschaft einer einzelnen Handlung, sondern des Menschen im ganzen. Ihr Gegenteil ist das Laster, die durchgehend unsittliche Lebenshaltung.

Das Wort Tugend ist in der deutschen Sprache in der letzten Zeit etwas außer Gebrauch gekommen. Es hat den Beigeschmack des Biederer und Schwächlichen, oft gradezu den des Heuchlerischen bekommen. Es bezeichnet so einen Menschen, der aus lauter Ängstlichkeit nicht wagt, das, was er gern tun möchte, auch zu tun, wenn er fürchtet, sich dadurch Unannehmlichkeiten zuzuziehen, der sich also in einem äußerlichen Sinn ängstlich an die Vorschriften der herrschenden Moral hält. Tugend geht in diesem Sinn oft mit einer gewissen Frömmelei zusammen. Aber das wird dem mit dem Wort Tugend ursprünglich Gemeinten nicht gerecht, und wir können darauf in einer sittlichen Überlegung auch schlecht verzichten. Das Wort kommt im Deutschen von dem Verbum tugen, es bezeichnet ein Tüchtigsein ganz allgemein und hat hier noch gar nicht den späteren moralisierenden Klang. Es entspricht dem griechischen Wort *areté*, das in ähnlicher Weise die Eigenschaft des Bestmöglichen bezeichnet, nicht nur beim Menschen, sondern auch beim Tier, so wie beispielsweise die *areté* des Pferdes die Schnelligkeit ist.

b. Die Hierarchie der Tugenden

Aber es ist vielleicht verkehrt, sich beim allgemeinen Begriff der Tugend so lange aufzuhalten. Deutlicher wird es, wenn wir zu den konkreten einzelnen Tugenden übergehen, die das menschliche Leben in reicher Fülle durchziehen und die untereinander wiederum sehr verschieden sind.

Ich habe mich mit dem Wesen der Tugenden in meinen eignen Arbeiten immer wieder beschäftigt. In den Aufsätzen über „Einfache Sittlichkeit“ (1. Aufl. 1947) habe ich nach den elementaren Grundlagen des sittlichen Lebens gefragt, die sich auch in Zeiten eines politischen Zusammenbruchs als tragfähig erweisen. Im Band von „Wesen und Wandel der Tugenden“ (1953) habe ich einen Überblick über den vielgestaltigen Bereich der Tugenden und ihre geschichtliche Bedingtheit zu geben versucht. Ich muß hier auf einen einigermaßen vollständigen Überblick verzichten und greife nur einige Tugenden oder Tugendgruppen heraus, die mir in pädagogischer Hinsicht besonders fruchtbar zu

sein scheinen.

Da gibt es zunächst eine Gruppe eng miteinander zusammenhängender Tugenden, die vor allem das tägliche häusliche oder berufliche Leben betreffen. Dahin gehört der Fleiß und die Sparsamkeit, die Pünktlichkeit im Einhalten der Zeit, die Ausdauer und Zuverlässigkeit in der Arbeit, die Reinlichkeit und Sauberkeit in bezug auf den eignen Leib wie auf die Kleidung oder allgemein, auf die dem Menschen zugehörige engere Unwelt, die Ordnungsliebe usw. Ich brauche diese Tugenden wohl nicht im einzelnen zu beschreiben, weil sie jedem aus dem eignen Leben unmittelbar bekannt sind Ich nenne sie zusammenfassend die häuslichen Tugenden, weil sie sich insbesondere in der Kunst des Haushaltens bewähren, oder auch die bürgerlichen Tugenden, weil der Bürger als der Angehörige des Mittelstandes, der mit beschränkten Mitteln haushalten muß, diese Tugenden in besonderem Maße entwickelt hat. Sie sind aber darüber hinaus Grundtugenden des menschlichen Lebens. Der Wissenschaftler beispielsweise braucht in seiner Arbeit im selben Maße Fleiß, Sorgfalt, Genauigkeit usw. Aber es sind bei ihm nur dienende Tugenden. Sie allein machen noch keinen großen Wissenschaftler. Und das gilt allgemein: Es sind zwar notwendige Tugenden, unentbehrlich für den Aufbau jedes menschlichen Zusammenlebens, aber sie sind nicht Selbstzweck, sie stehen in Dienst höherer Aufgaben. Sie müssen in ihrem relativen Recht begriffen werden. Sie absolut zu setzen ist dagegen Ausdruck einer kleinlichen Gesinnung.

Zu einer zweiten Gruppe gehören Hut und Tapferkeit, aber darüber hinaus auch die Fähigkeit, sich rückhaltlos einzusetzen, sich gegebenenfalls auch zu verschwenden. Darüber hinaus gehört dazu allgemein die Großzügigkeit der Seele, die man mit einem in der heutigen Sprache leider nur in einem sehr verengten Sinn gebrauchten Wort als Großmut bezeichnet, in der Aristotelischen Ethik als *megalopsychia* (*magnanimitas*) bezeichnet. Ihr entspricht überhaupt eine großzügige Lebenshaltung, die auf die Tugendhaltung der ersten Gruppe als etwas Kleinliches und Subalternes herabblickt. Wir können diese Tugenden mit der vitalen Sphäre der Werte im Sinne von Max Scheler (1874-1928) in Verbindung bringen. Historisch gesehen haben sie sich vor allem im Rittertum entwickelt. Die Großzügigkeit, die sich schon im äußeren Lebensstil ausdrückt, setzt zudem einen gewissen Wohlstand voraus. Aber wie schon bei den Tugenden der ersten Gruppe sind auch diese nicht einem besonderen Stand vorbehalten, sondern bezeichnen eine allgemeine menschliche Tugend. So gibt es auch eine bürgerliche Tapferkeit, eine „Zivilcourage“, in der Auseinandersetzung mit den Behörden und allgemein in der Behauptung des für recht Erkannten, auch gegenüber dem Druck der öffentlichen Meinung. Ja, schon jedes offene Gespräch setzt schon immer einen solchen mutigen Einsatz voraus. Man wagt immer etwas, wenn man sich offen den andern anvertraut. So können wir vielleicht allgemein von den Tugenden des vitalen Lebensgefühls sprechen.

Als Beispiel einer dritten Gruppe der Tugenden nenne ich die Wahrhaftigkeit Ich meine damit nicht den einfachen Tatbestand, daß ein Mensch nicht lügt, daß er den andern stets die Wahrheit sagt. Das wird hier schon als selbstverständlich vorausgesetzt. Ich meine vielmehr die innere Wahrhaftigkeit, d. h. das ehrliche Verhältnis des Menschen zu sich selbst: daß er sich selbst nichts vormacht, also gewissermaßen die innere Durchsichtigkeit des Menschen für sich selbst. Das ist schon eine höhere Leistung, denn der Mensch neigt von Natur dazu, sich über die wirklichen Motive seines Handelns etwas vorzumachen, auch vor sich selber sein Tun zu beschönigen und dabei dann sein eigenstes, innerstes Selbst zu verlieren, Er merkt gar nicht, wie er dabei in einer dumpfen Verworenheit versinkt und dabei seine eigne Substanz verliert. Wahrhaftigkeit in diesen Sinn beruht also AUF einem Verhältnis des Menschen zu sich selbst. In der Wahrhaftigkeit übernimmt er für sich selbst die Verantwortung für sein Tun, ja darüber hinaus für sein ganzes Sein. Erst in der inneren Wahrhaftigkeit wird der Mensch ganz er selbst,

oder genauer: er wird ein Selbst in Sinn einer für sich selbst verantwortlichen Person.

Ähnlich steht es auch mit andern Tugenden, etwa dem unbedingten Einsatz (engagement) Sartres oder der letzten Entschlossenheit Heideggers, in der der Mensch sein ganzes Dasein wie in einer äußersten Spitze zusammennimmt. Aber das würde noch sehr viel weiter ausholende Erörterungen erfordern. Darum beschränke ich mich auf das eine Beispiel der Wahrhaftigkeit, in dem der Letzthinnigkeitscharakter dieser auf den innersten Personkern bezogenen Tugenden besonders deutlich hervortritt. Und hatten wir die beiden ersten Gruppen mit bestimmten Ständen in Zusammenhang bringen können, dem Bürgertum und dem Rittertum, so läßt sich hier ein solcher Stand, für den diese Tugenden besonders bezeichnend wären, nicht mehr angeben. Es ist der einsame Einzelne, der als Einzelner zu diesen Tugenden durchstoßen muß. Von hier aus bekommen diese Tugenden ihren Absolutheitscharakter, durch den sie sich von den andern Gruppen unterscheiden. Weil es hier um den als Existenz bezeichneten letzten Kern des Menschen geht, nenne ich sie kurz die existentiellen Tugenden.

Darüber hinaus gibt es aber Tugenden noch wieder ganz anderer Art: im Verhältnis zum Mitmenschen das Mitleiden, die Hilfsbereitschaft, die echte ihm zugewandte Liebe, oder die religiösen Tugenden des Glaubens und der Hoffnung, auch der Ehrfurcht und der Demut. Aber das durchzuführen, würde uns zu weit von unserm Weg abführen. Ich hatte ohnehin nur einige, untereinander verschiedenartige Beispiele anführen wollen, um daran die hier entstehenden pädagogischen Probleme zu verdeutlichen.

Unter dem Gesichtspunkt einer notwendigen Überwindung des einseitig zugespitzten existentiellen Denkens habe ich das Vertrauen, die Dankbarkeit und die Hoffnung in dem Buch „Neue Geborgenheit, das Problem einer Überwindung des Existentialismus“ 1955, japanische Übersetzung von Hideyuki Suda, 1969, eingehender zu analysieren versucht.

c. Die Verschiedenheit der pädagogischen Aufgaben

So entsteht die Frage: wie können wir die Tugenden durch die Erziehung hervorbringen – oder besser: sie hervorlocken oder erwecken? Das ist nun ganz verschieden bei den verschiedenen Tugenden oder Tugendgruppen. Am einfachsten liegen die Verhältnisse bei den wirtschaftlichen Tugenden. Vieles ist hier durch frühzeitige Gewöhnung zu bewirken, die, wie ich schon erwähnte, mit der Gewöhnung an Regelmäßigkeit und Sauberkeit schon in den ersten Lebenstagen beginnt. Vieles auch durch die Macht der funktionalen Erziehung in einer Lebenswelt, die durch diese Tugenden geformt ist. Beständig wiederholte Ermahnung hilft weiterhin, ihren Einfluß zu festigen. Aber sittlichen Wert erhalten diese Tugenden erst dort, wo der heranwachsende Mensch sich diese Tugenden, Fleiß, Pünktlichkeit usw. von sich aus aneignet, wo er ihre Notwendigkeit ein sieht und sie bewußt zur Leitlinie seines Lebens macht.

Wichtig wird dabei die Einsicht in den relativen (nur dienenden) Charakter dieser Tugenden. Man kann sie auch übertreiben, und wo sie als Selbstzweck genommen werden, führen sie zu einer kleinlichen und subalternen Auffassung des Lebens. Sparsamkeit schlägt in schmutzigen Geiz um. Pünktlichkeit und Ordnungsliebe führen, wo sie zum Selbstzweck geworden sind, zur schon pathologischen Starrheit und zur Absperrung gegen den freieren und höheren Zug des Lebens. Überall gilt hier der Aristotelische Satz, daß die Tugend in der richtigen Mitte zwischen zwei Extremen liegt, die als solche beide falsch sind. Und da die Tugend von sich aus leidenschaftlich zum Extrem drängt, wird oft auch ein behutsamer Hinweis auf die Gefahren einer Übertreibung notwendig sein.

Ganz andre Probleme ergeben sich bei den vitalen Tugenden, vor allem beim Mut und der Tapferkeit. Hier ist mit bloßer Gewöhnung wenig zu erreichen. Und wo der vitale Lebensschwung den jugendlichen Menschen fortreißt, kann man der Entwicklung getrost ihren Lauf lassen. Eltern dürfen hier nicht allzu ängstlich ihre Kinder vor den Gefahren bewahren wollen. Schwieriger sind die andern Fälle, wo Ängstlichkeit und Zögern vorherrschen und die Kinder sich scheuen, sich den Gefahren der freien Welt auszusetzen, wo sie z. B. vor jedem Hund Angst haben, er möchte sie beißen, und wo sie sich (auch im schulischen Bereich) an größere Aufgaben nicht heranwagen, weil sie fürchten, ihnen nicht gewachsen zu sein. Hier ergibt sich die Notwendigkeit einer Pädagogik der Ermutigung (auf die Loch hingewiesen hat): Man muß ihnen Mut zusprechen, sie in ihres zaghaften Selbstvertrauen bestärken, man muß ihnen Anerkennung spenden, wenn ihnen etwas gelungen ist – man muß ihnen darüber hinaus auch Gelegenheit geben, ihre Kraft zu erproben, also nicht nur loben, wenn ihnen etwas gelungen ist, sondern schon voreilig ihnen durch guten Zuspruch helfen, das ängstliche Zögern zu überwinden, und auch bewußt Gelegenheiten schaffen, wo sie sich nicht von selbst ergaben.

Anders ist es dagegen bei der Tapferkeit im eigentlichen Sinn, die im Unterschied zum Mut und zur Kühnheit nicht der unmittelbaren, vitalen Kraft entspringt, sondern tiefer in der geistig-sittlichen Personenschicht verankert ist, insofern zu ihr die ausdrückliche Überwindung der Schwäche um eines sittlichen Ziels willen gehört. Hier muß die sittliche Forderung in ihrer ganzen Strenge einsetzen, und der entscheidende Schritt ist getan, wo im Kinde selbst das Erlebnis der Befriedigung über die gelungene Selbstüberwindung und die Erhebung zu einem freien sittlichen Tun aufleuchtet.

Damit nähern wir uns schon der dritten Gruppe, die ich am Beispiel der inneren Wahrhaftigkeit erläutert habe. Hier handelt es sich um einen Vorgang, der so tief in der Seele des einzelnen einsamen Menschen geschieht, daß dorthin kein Einfluß eines andern Menschen mehr reicht. Hier stehen wir wirklich an der letzten Grenze der Möglichkeiten einer Erziehung. Wohl mag der appellierende Zuruf (S. 45) den Menschen aus seiner Gleichgültigkeit aufwecken und ihm die Aufgabe bewußt machen, aber ob dieser auf die Stimme hört und den Ruf befolgt, liegt nicht mehr im Machtbereich der Erziehung. Diesen letzten Schritt der Selbstwerdung muß jeder für sich selbst tun. Dabei kann ihm kein andrer mehr helfen. Und so endet die Erziehung notwendig in der Selbsterziehung.

d. Der Wandel der Tugenden

Wir sind noch nicht am Ende. Wir hatten bisher die einzelnen Tugenden ins Auge gefaßt und waren uns darüber klar gewesen, daß wir nur einzelne Beispiele aus einer großen und verwirrenden Fülle möglicher Tugenden herausgegriffen hatten. Wir hatten nicht nach dem Verhältnis dieser Tugenden zueinander gefragt, wir hatten vor allen nicht gefragt, ob sie überhaupt gleichzeitig und gleichmäßig im selben Menschen verwirklicht werden können. Und wenn wir einmal darauf aufmerksam geworden sind, dann erkennen wir auch, daß das unmöglich ist. Jede Tugend strebt nach der Gestaltung der gesamten menschlichen Persönlichkeit, und manche Tugenden sind überhaupt miteinander unvereinbar: Sparsamkeit und Großzügigkeit z.B. oder sittliche Reinheit und Streben nach der ganzen Fülle des Erlebens usw. Alles das kann in Widerstreit miteinander geraten und wird unvereinbar, wo die eine Tugend das gesamte Verhalten des Menschen bestimmen will; denn wo die eine Seite den „Lebensstil“ eines Menschen bestimmt, müssen die andern notwendig zurücktreten.

Wir müssen diese Schwierigkeiten im größeren geistesgeschichtlichen Zusammenhang

sehen. Die Vorstellung von einem zeitlos gleichen Reich der Werte läßt sich gegenüber den Erfahrungen des geschichtlichen Bewußtseins nicht aufrecht erhalten. Vielmehr wechseln die Auffassungen vom Wert und der Rangordnung der Tugenden im Lauf der Geschichte. Wenn wir uns das an einem vereinfachten Modell verdeutlichen, so greift jede Zeit – jede geltende Moral in unsrer früheren Ausdrucksweise – aus der Fülle der Möglichkeiten bestimmte heraus, die in ihr herrschend werden und um die sich die andern in einer bestimmten Rangordnung gruppieren. In jeder Zeit wird also das Gefüge der herrschenden Tugenden neu strukturiert. Dabei ist dieses Bild noch etwas zu sehr vereinfacht; denn es sind nicht bestimmte, gleichbleibende Tugenden, die gewissermaßen nur neu angeordnet werden, sondern die Tugenden selber verändern sich im Lauf der Geschichte, sie verändern ihr Gesicht, und neue, bisher unbekannte Tugenden treten hinzu. Was etwa Tapferkeit ist, sieht sehr verschieden aus in einem kriegerischen Zeitalter, wo sie sich im unmittelbaren Einsatz des Lebens auswirkt, und in einer friedlich gewordenen bürgerlichen Welt. Hier gibt es eine spezifisch bürgerliche Form der Tapferkeit, die sich im unerschrockenen Eintreten für das als recht Ernannte und in der Weigerung, sich an einem geschehenden Unrecht EU beteiligen, auswirkt; denn auch diese Weigerung ist mit persönlichen Nachteilen verbunden, besonders wenn sie sich gegen die gesellschaftlich Mächtigen wendet. Doch dies nur als Beispiel.¹²

Pädagogisch interessiert aber nicht so sehr das umfassende Bild einer Geistesgeschichte der Tugenden (so verlockend eine solche Aufgabe wäre); es muß nur als Hintergrund gegenwärtig sein, wenn man die Aufgaben der Gegenwart richtig begreifen will. Der Erzieher braucht sich nicht mit der Mannigfaltigkeit aller nur möglichen Tugenden zu beschäftigen, wie sie in den verschiedenen Zeiten und bei den verschiedenen Völkern hervorgetreten sind. Er steht mit den ihm anvertrauten jungen Menschen schon immer in einer ganz bestimmten geschichtlichen Situation, und die in dieser herrschende Moral hat gewissermaßen schon immer eine Vorauswahl unter den möglichen Tugenden getroffen. Nicht jede Tugend ist zu jeder Zeit in gleicher Weise möglich.

Darum ist es die Aufgabe des Erziehers, seine eigne Zeit auf den ihr eigentümlichen Tugend-„Stil“ hin zu untersuchen, d. h. zu erkennen, welche Tugenden dem „Geist der Zeit“ besonders angemessen sind. Das aber bedeutet nicht einfach die Unterwerfung unter die herrschende Moral. Seine mit viel Takt zu erfüllende Aufgabe ist grade durch den geschichtlichen Wandel bedingt. Tugenden sterben ab oder treten zurück, weil sie der neuen Lage nicht mehr entsprechen. Darum muß der Erzieher sich davor hüten, an überholten Vorstellungen und veralteten Vokabeln festzuhalten, die bei der Jugend keinen Anklang mehr finden können. (Das ist überhaupt eine Gefahr der Pädagogik, hinter der Zeit zurückzubleiben und die Jugend für Ideale gewinnen zu wollen, die nicht mehr der Zeit entsprechen.) Viel wichtiger ist es, daß der Erzieher auf die neuen Möglichkeiten einer sittlichen Wertung achtet, die sich die sich in der Gegenwart, oft noch kaum erkannt, abzeichnen, daß er sich für solche positiv zu bewertenden neuen Lebenshaltungen, für die es vielleicht noch gar keine eignen Namen gibt, offen hält, daß er sie frühzeitig erkennt und die Jugend dafür gewinnt.

Beispiele, die das deutlich machen, kann man schlecht geben; denn sie sind ganz an die jeweilige Sprache gebunden. Aus dem Umkreis der deutschen Sprache darf ich vielleicht daran erinnern, wie sich bei uns in Deutschland das schlichte Wort „anständig“ durchsetzte, um eine Haltung zu bezeichnen, die sich da als verlässlich erwies, wo alle großtönenden Worte fragwürdig geworden waren. „Anständig“ bezeichnete damals das Verhalten eines Menschen, der ohne viel Aufheben schlicht und selbstverständlich in einer schwierigen Situation das Notwendige tut, insbesondere über alle Meinungsgegen-

¹² Diese Verhältnisse habe ich in dem schon genannten Taschenbuch über „Wesen und Wandel der Tugenden“ zu entwickeln versucht.

sätze hinweg den andern Menschen in seiner Not zu Hilfe kommt. Und es bestätigt den menschlichen Wert dieser Haltung, daß in einem ähnlichen Zusammenhang der französische Dichter Camus in seinem Roman „Die Pest“ betont: „Ich habe kein Gefühl für Heldentum und Heiligkeit. Was mich beschäftigt, ist nur, ein Mensch zu sein.“ Oder weiter; „Es handelt sich nicht um Heldentum in alledem. Es handelt sich um Anständigkeit (honnêteté im französischen Text)“. An die Stelle der aufwendigen Tugenden des Heldentums und der Heiligkeit ist die stille, anspruchslose Erfüllung der alltäglichen Pflichten getreten.

e. Die Entscheidung zwischen den Tugenden

Aber auch innerhalb einer bestimmten geistesgeschichtlichen Situation bleibt der Umkreis der in ihr möglichen Tugenden groß genug, und es liegt im Wesen der menschlichen Endlichkeit, daß kein Mensch ihnen allen in gleicher Weise genügen kann. Wie er nicht alle Berufe gleichzeitig ausüben kann, sondern sich in seinem Leben für einen bestimmten entscheiden muß, wenn er in ihm etwas leisten will, so muß er sich auch entscheiden, unter der Leitung welcher Tugend er sein Leben gestalten will. Er kann nicht gleichzeitig ein Held und ein Heiliger sein, nicht gleichzeitig sein Leben an die Erkenntnis der Wahrheit setzen und in der sozialen Fürsorge für *den* leidenden Mitmenschen aufgehen. Zwischen diesen Möglichkeiten gibt es keine Rangordnung nach richtig oder falsch, nach besser oder schlechter, sondern es gibt eine unübersehbare Vielfalt von Möglichkeiten, sein Leben wertvoll – und des heißt: tugendhaft zu gestalten.

Der Erzieher kann dem jungen Menschen nicht sagen, welche dieser Möglichkeiten er ergreifen und wie er entsprechend sein Leben gestalten soll. Er kann ihm nur helfen, die ihm angesessene Form zu finden und die angeborenen Neigungen und die Einflüsse seiner Umwelt in eine unter der Herrschaft leitender Tugenden bewußt geformte sittliche Persönlichkeit zu verwandeln.

Nun wird vielleicht mancher unter meinen Hörern enttäuscht sein und sagen, dies sei zu wenig. Die Erziehung müsse mehr tun, sie müsse ein verpflichtendes „Bild vom Menschen“ vor dem jungen Menschen aufbauen und ihn zu diesem Bilde hin erziehen. Das ist in der Tat oft gefordert worden. Aber ich möchte mit aller Entschiedenheit davor warnen; denn das wäre eine verhängnisvolle Verkennung des wahren Wesens der Erziehung. Freilich ist die Versuchung dazu in der Erziehung selber angelegt. Um so mehr muß man sich davor hüten. Ks wäre Hybris, wie die Griechen diese Vermessenheit des Menschen nannten, wie Prometheus in Goethes Gedicht sich rühmte: ich „forme Menschen nach meinem Bilde, ein Geschlecht, das mir gleich sei.“ Es wäre Hybris und ein Eingriff in höhere Mächte, wenn der Erzieher Menschen nach seinem Willen formen wollte, oder nach dem Willen einer andern Instanz, als dessen Beaufragter er sich fühlt. Seine Aufgabe ist sehr viel bescheidener. Es ist die, die wir schon einleitend als die der „Lebenshilfe“ oder „Entwicklungshilfe“ bezeichneten. Er kann dem werdenden Menschen nur helfen, seine eigne, in ihm angelegte und von ihm verantwortlich zu gestaltende Wesensform zu finden; denn, um noch einmal Goethe zu zitieren, „wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen; so wie Gott sie uns gab, so muß man sie haben und lieben, sie erziehen aufs beste und jeglichen lassen gewähren.“

Abschluß. Die gefühlsmäßigen Voraussetzungen der Erziehung

Ich muß zum Ende kommen. Dies alles müßte noch sehr viel konkreter durchgeführt werden. Aber ich breche ab, weil ich abschließend noch einen Gedanken andeuten möchte, ohne den unser Umriß allzu unvollständig wäre. Wir hatten bisher den Umkreis der Pädagogik in zwei großen Zügen entwickelt: als intellektuelle und praktische Erziehung, als Erziehung des Wissens und des Könnens, die sich als Didaktik entwickeln ließ, und als sittliche Erziehung, die von der Freiheit des Menschen ausgeht und die als „Erweckung“ nur das in ihm selber schlummernde Gewissen bewußt machen kann, aber sich nicht in didaktischen Regeln darstellen läßt. Wir hatten dabei immer vorausgesetzt, daß es Erziehung gibt, daß sie möglich ist. Nach den Voraussetzungen, die eine erfolgreiche Erziehung überhaupt erst möglich machen, hatten wir noch nicht gefragt. Ich habe diese Frage nicht an den Anfang gestellt, wie es jetzt vielleicht naheliegend erscheinen könnte, sondern bin mit einer gewissen Selbstverständlichkeit darüber hinweggegangen. Es schien mir richtig, erst ein gewisses Bild vom Ganzen der Erziehung zu entwickeln, ehe ich dann im Rückblick die Frage nach den der Erziehung zugrunde liegenden Voraussetzungen, nach den Bedingungen ihrer Möglichkeit stellen wollte.

Dieses Problem ist wiederum sehr vielschichtig und würde weit über den uns zur Verfügung stehenden Rahmen hinausgehen. Darum lasse ich den großen Umkreis der biologischen, psychologischen und soziologischen Voraussetzungen beiseite und greife nur noch die eine, allerdings entscheidend wichtige Frage heraus: die nach den gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung, gewissermaßen nach dem seelischen Klima, in dem die Erziehung geschieht. Darüber also noch einige kurze Bemerkungen

a. Die pädagogische Atmosphäre

Man hat viel zu wenig beachtet, daß die Erziehung nicht in einem isolierten, nur nach rationaler Zweckmäßigkeit bestimmtem Raum geschieht, sondern daß sie durch gefühlsmäßige Beziehungen der verschiedensten Art gefärbt und getragen wird, durch Gefühlsbeziehungen, die eben so sehr förderlich wie abträglich sein können. Wenn man dies in seiner vollen Tragweite bedenkt, dann erkennt man die Wichtigkeit dessen, was man allgemein als die pädagogische Atmosphäre bezeichnen kann. Ich verstehe darunter über die einzelnen, oft auch schwankenden gefühlsmäßigen Beziehungen das allgemeine seelische Klima, in dem sich eine Erziehung vollzieht.

Das wirkt sich schon in der Erziehung des ganz kleinen Kindes aus. Entscheidend ist hier die Atmosphäre der Liebe und des Vertrauens. Pestalozzi hat in einem der Briefe von „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ sehr eindrucksvoll dargestellt, wie sich diese förderliche Atmosphäre schon beim Säugling im Verhältnis zur Mutter auswirkt. Neuere Untersuchungen von René Spitz an Kindern, die ohne solchen warmen persönlichen Bezug in der anonymen Umgebung von Heimen aufwachsen, und sorgfältige Darstellungen von einzelnen Fällen bei Alfred Nitschke haben es deutlich gemacht, wie wichtig das Gefühl der Geborgenheit und einer solchen Atmosphäre des Vertrauens für die gesunde Entwicklung eines Kindes ist. Fehlen sie, so bleiben die Kinder in ihrer Entwicklung zurück, verkümmern in leiblicher wie in seelischer Hinsicht und sterben sogar in unverhältnismäßig häufigen Fällen. Daraus ergibt sich sogleich eine wichtige pädagogische Folgerung: Es kommt darauf an, um das heranwachsende Kind grade in seinen ersten Lebensjahren eine solche schützende Atmosphäre zu schaffen, in der es in Ruhe aufwachsen kann, bis es imstande ist, von sich aus im härteren Klima der Außen-

welt standzuhalten, Es war der Gedanke, den Fröbel in seinem „Kindergarten“ verwirklichen wollte: der „Garten“ als ein durch einen Zaun von der rauheren Außenwelt abgesonderter Bezirk, in dem sich die jungen Kinder unter der behutsamen Pflege ihrer Erzieher entfalten können.

Dagegen haben sich, grade in den letzten Jahren, scharf vorgebrachte Einwendungen erhoben: Unsre wirkliche Welt sei alles andre als eine solche „heile Welt“; sie dem Kind vorzuspiegeln sei eine Täuschung; es komme vielmehr darauf an, in ihm möglichst frühzeitig das Bewußtsein der Härten und Ungerechtigkeiten der wirklichen Welt wachzurufen, nicht nur, um in ihn die Abwehrkräfte zu entwickeln, die es ihm im späteren Leben ermöglichen, sich zu behaupten, sondern auch um in ihm einen Kämpfer für eine neue und bessere gesellschaftliche Ordnung zu erziehen.

Darauf ist zu antworten, daß man die Kinder nicht zu früh diesem eisigen Klima aussetzen darf, daß vielmehr unabhängig von allen späteren Aufgaben die Notwendigkeit bestehen bleibt, sie zunächst einmal in einer Atmosphäre der Sicherheit und des Vertrauens aufwachsen zu lassen, weil sie sich allein in ihr angemessen entfalten können. Das besagt nicht, daß sie dauernd in einer solchen friedlichen Atmosphäre bewahrt werden könnten. Der Vertrauensbezug zur Welt, verkörpert in den dem Kind am nächsten stehenden Menschen, bricht notwendig einmal zusammen, wenn die Enttäuschungen des Lebens, vor allem die Erfahrung von den menschlichen Unvollkommenheiten auch der liebsten Menschen die kindliche Welt erschüttern. Und sie brechen nicht nur faktisch als ein unvermeidbares Übel herein, sie müssen sogar hereinbrechen, wenn das Kind aus seiner Unmündigkeit erweckt werden und zur selbständigen Persönlichkeit heranwachsen soll, Dieser Prozeß ist notwendig, aber er darf nicht am Anfang der Entwicklung stehen, sondern darf erst einsetzen, wenn das Kind eine entsprechende Reifestufe erreicht hat.

Wie dies, durch bestimmte typische Krisenphasen hindurch, im einzelnen geschieht und welche Hilfe dabei ein verständiger Erzieher leisten kann, ist ein Kapitel für sich, das wir hier nicht weiter behandeln können. Ich verweise auf meine Darstellung in dem Buch „Die pädagogische Atmosphäre“ (1964), das auch in japanischer Übersetzung von Akira Mori vorliegt.

Mir ist zunächst wichtig, daß der Mensch nach dem Verlust seiner ursprünglichen kindlichen Geborgenheit nicht im Zustand der Ungeborgenheit in einer feindlich auf ihn eindringenden Welt verharren darf, sondern daß ein sinnvolles Leben nur möglich ist, wenn es gelingt, wieder eine Sphäre der Geborgenheit um sich zu schaffen. Das wird dann aber eine neue und immer erneut bedroht bleibende Geborgenheit sein, die von der ursprünglichen kindlichen Geborgenheit wesentlich verschieden ist. Wenn ich noch einmal auf meine eignen Arbeiten verweisen darf, so nenne ich „Neue Geborgenheit, das Problem einer Überwindung des Existentialismus“ (1955, vor allem in der neuen Auflage von 1972), in japanischer Übersetzung von Hideyuki Suda.

b. Die Notwendigkeit des privaten Raums

Ich greife von den, sich hier ergebenden Aufgaben nur eine heraus, die mir besonders wichtig erscheint: Der Ort der Geborgenheit und der Sicherheit im Leben ist für das Kind wie auch für den erwachsenen Menschen in erster Linie das Haus, in dem er wohnt und in das er sich vor der feindlichen Welt zurückziehen kann. Mit Recht hat Heidegger schon vor einiger Seit darauf hingewiesen, daß der entwurzelte Mensch unserer Zeit das Wohnen wieder lernen müsse.

Das Haus bietet dem Menschen nicht nur Schutz vor der „bösen Welt“, es grenzt zu-

gleich seinen nur ihn zugehörigen Eigenbereich von der gemeinsamen Außenwelt ab. Das führt zu der grundlegenden Unterscheidung zwischen dem privaten Leben, das sich innerhalb des Hauses, im Kreise der Familie entfaltet und dem öffentlichen Leben, das sich außerhalb des Hauses, in einfachen Verhältnissen auf dem Markt und in der Straße, abspielt. Das eine ist die Sphäre des Berufs und der Politik, die in der überlieferten abendländischen Kultur bisher nur Männerache ist, das andre der Bereich des häuslichen Lebens, in dem die Frau zu herrschen pflegt. Wichtig ist es aber nun, daß es für die seelische Gesundheit des Menschen erforderlich ist, daß beide Seiten, die öffentliche und die private, zu einem Gleichgewicht kommen, in dem beide sich in ihrem eigenen Recht entfalten können. Das zu betonen scheint mir heute besonders wichtig, weil unsre Zeit (zum mindesten in Deutschland) dazu neigt, die Aufmerksamkeit auf das politisch-öffentliche Dasein zu verlegen und den privaten Bereich als eine Angelegenheit überwundene Kleinbürgerlichkeit zu verachten, Demgegenüber erscheint es mir entscheidend wichtig, die unabdingbare Würde des privaten Bereichs zu betonen und gegen das Eindringen der Öffentlichkeit zu verteidigen. Das bedeutet zugleich den Wert der Familie gegenüber den Ansprüchen der Gesellschaft.

Ich bedaure es, daß die fortgeschrittene Zeit es nicht mehr erlaubt, diesen wichtigen, noch vielfach verkannten Zusammenhang weiter zu behandeln. Nur auf ein Problem möchte ich abschließend noch kurz eingehen. Ich verweise diesbezüglich auf den Vortrag „Der Mensch in der Spannung zwischen öffentlicher und privater Sphäre“ in dem schon genannten Sammelband der Tamagawa-Universität „Erziehung zum Gespräch“, sowie allgemein über die Bedeutung des Hauses in „Mensch und Raum“ (1965), dessen japanische Übersetzung durch Keiichi Ohtsuka u. a. erscheint.

c. Der pädagogische Bezug

Innerhalb der umgreifenden pädagogischen Atmosphäre zeichnet sich nun das bestimmte persönliche Verhältnis des einzelnen Erziehers zum einzelnen Kind (oder allgemein: zum zu erziehenden andern Menschen) ab. Nohl hat hierfür den Begriff des pädagogischen Bezugs geprägt, Man hat gegen diesen Begriff eingewandt, daß er zu sehr aus der Perspektive einer individualistischen Pädagogik gesehen sei und darum die gesellschaftliche Bedingtheit der Erziehung verkenne. Aber dieser Einwand erscheint mir unberechtigt; denn wenn auch die Erziehung immer in einem umgreifenden gesellschaftlichen Zusammenhang geschieht und wir darum auch die große Bedeutung der sogenannten funktionalen Erziehung betont haben (S. 56 f.) so gibt es doch darüber hinaus den ganz persönlichen Bezug, in dem sich der einzelne Erzieher dem ganz bestimmten einzelnen Kind zuwendet und dieses sich vom Erzieher als dieses bestimmte individuelle Wesen, mit seinen ganz bestimmten Eigenschaften und Bedürfnissen angesprochen fühlt. Dieser ganz persönliche Bezug bleibt unentbehrlich und kann durch keine Form einer kollektiven Erziehung ersetzt werden.

Die fruchtbare Einstellung des Kindes dem Erzieher gegenüber kann schon aus dem Bisherigen entnommen werden. Es ist das Vertrauen, in dem es sich ihm öffnet und in dem es sich seiner überlegenen Führung anvertraut. Aber dazu gehört auch untrennbar das Gefühl, nicht als beliebiges Objekt erzieherischer Einwirkung, sondern als dieser bestimmte einzelne Mensch angenommen zu werden.

Auf der Seite des Erziehers entspricht dem eine Haltung, die wir mit dem ehrwürdigen Namen der Liebe bezeichnen. Aber Liebe ist ein sehr vieldeutiger Begriff, in dem sehr Verschiedenes zusammenfließt, und es kommt darauf an, in diesem allgemeinen Rahmen das besondere Wesen der erzieherischen Liebe genauer zu bestimmen.

Im Anschluß an Platon spricht man gern vom pädagogischen Eros. Man faßt dabei dies

Verhältnis in Analogie zum Liebesverhältnis der Geschlechter (wobei bei Platon auch die homosexuelle Beziehung mit eingeschlossen werden muß). Es ist auch ohne weiteres zuzugeben, daß, namentlich beim jungen Erzieher, oft auch ein erotisches Moment mitspielt, die unmittelbar sinnliche Freude an der Schönheit und Anmut des jungen Menschen. Beim Jugendführer der früheren Jugendbewegung hat dies sicher eine nicht zu unterschätzende Rolle gespielt. Trotzdem scheint mir eine solche Erotisierung des erzieherischen Verhältnisses bedenklich. Es ist zunächst der Umstand zu bedenken, daß sich der Eros ausschließlich dem einen bestimmten Menschen zuwendet und damit der Forderung der Gerechtigkeit widerspricht, nach der der Erzieher alle ihm anvertrauten Kinder gleichmäßig behandeln soll (was nicht der Forderung widerspricht, daß er zu jedem einen persönlichen Bezug haben soll). Es geht darüber hinaus um den tiefen Wessensunterschied, der zwischen den beiden Formen der Liebe besteht. Der Eros wendet sich aufschauend dem geliebten Wesen zu, das er in seiner Vollkommenheit bewundert und grade so, wie es ist, als Beglückendes hinnimmt. Die Erziehung will dagegen den Menschen anders machen, als er ist; denn das heißt doch „erziehen“: aus ihm etwas herauslocken, was er jetzt noch nicht ist, ihm zu einem Können verhelfen, das er jetzt noch nicht ist, ihn also – um es vergröbernd auszudrücken – besser machen als er jetzt schon ist. Erziehung ist immer ein auf die seitliche Entwicklung gerichtetes Verhältnis. Die erotische Liebe dagegen würde gefährdet werden, wenn sich in ihr ein erzieherisches Verhältnis einmischen würde; denn wenn der geliebte Mensch als erziehungsbedürftig erscheint, würde ja grade diejenige Bewunderung aufgehoben, die nun einmal zum Wesen dieser Liebe gehört, und vermutlich würde es bald zum Bruch kommen, wenn der geliebte Mensch die erzieherische Absicht merkt.

Der Phänomenologe Max Scheler (1874-1928) hat darum gradezu behauptet, daß Liebe und pädagogische Einstellung sich ausschließen. Das ist Das ist in dieser Zuspitzung sicher übertrieben (und wird von Scheler selbst auch auf die Unvereinbarkeit der beiden Einstellungen im selben Zeitpunkt eingeschränkt). Aber es weist auf ein tieferes Problem hin: Die erzieherische Absicht muß notwendig den andern Menschen gegenständlich machen, ihn objektivieren, und damit geht die Unmittelbarkeit des Verhältnisses verloren, in dem ich mit dem andern Menschen lebe. Das lebendige menschliche Du wie es etwa Martin Buber (1875-1965) und Gabriel Marcel (geb. 1889) herausgearbeitet haben, ist wesensmäßig nicht in gegenständlicher Objektivität gegeben. Darum ist es auch für die Eltern in der Familie sehr viel schwerer als für den Berufserzieher in der Schule. Während dort die erzieherische Situation schon durch die Institution der Schule gegeben ist und darum auch als solche anerkannt wird, sträuben sich die Kinder in der Familie dagegen, wenn sie sich von ihren Eltern „pädagogisch“ behandelt fühlen. Sie fühlen sich – und mit Recht – in ihrer menschlichen Würde getroffen, wenn sie sich zum Gegenstand einer erzieherischen Behandlung gemacht fühlen. Das sind sehr schwierige Probleme, die noch weiter durchdacht werden müssen.

Aber wir müssen das erzieherische Verhältnis noch nach einer andern Seite abgrenzen. Es gibt auch die Liebe zum leidenden und hilfsbedürftigen Wesen, die erbarmende Liebe, die mit dem griechischen Wort als agape, mit dem lateinischen als caritas bezeichnet wird. Die „karitativen“ Einrichtungen, die Betreuung der Armen und Kranken, die Hilfe für die Notleidenden überhaupt gehört in diesen Zusammenhang. Es ist das mitleidende Verhältnis zum leidenden Mitmenschen und die Anstrengung, ihm in seiner Not zu helfen. Besonders im Christentum ist diese Haltung entwickelt worden und hat im „barmherzigen Samariter“ ihre symbolische Verkörperung gefunden. Auch im erzieherischen Bezug gibt es viele Gelegenheiten, wo man dem Kind in einer solchen Weise helfen muß. Man muß es trösten, wenn es Kummer hat, und ihm raten, wenn es in Schwierigkeiten geraten ist, und ihm helfen, mit diesen Schwierigkeiten fertig zu werden. Je kleiner und unbeholfener das Kind ist, um so mehr bedarf es des warmen tröstenden Zu-

spruchs.

Aber das alles sind nicht eigentlich erzieherische Aufgaben. Der wesentliche Unterschied liegt darin, daß ich bei dieser Hilfe den Menschen lasse wie er ist, daß ich nur seine äußere Not empfinde und ihm helfe aus dieser Not herauszukommen. Ihn selbst will ich also nicht verändern. Und eben dies bildet den inneren Kern der erzieherischen Absicht. Ich will nicht die Verhältnisse des andern Menschen verändern, sondern ihn selbst, ihn, wie wir in vereinfachender Formel sagten, besser machen. Und das bedingt zugleich eine ganz andre gefühlsmäßige Einstellung. Auch wenn ich im erzieherischen Vorgang naturgemäß der Überlegene bin, so erbarme ich mich dabei doch nicht des Kindes, sondern wende mich ihm in einer sehr viel freieren Weise zu; denn Erziehungsbedürftigkeit ist etwas ganz andres als eine zu behebende Not; ich habe auch nicht Mitleid mit dem Kind, weil es noch Kind ist, und wenn ich seine zukünftige Entwicklung im Auge habe, so ist das etwas andres als die immer auf die Gegenwart bezogene Behebung einer Not.

Was nun die erzieherische Liebe selber ist, ist mit diesen Abgrenzungen nur indirekt in den Blick gekommen. Es ist auch direkt sehr viel schwerer auszusagen. Es ist nicht die aufschauende Liebe wie beim Eros, nicht die niederschauende Liebe wie bei der Caritas, sondern eine wiederum ganz andre Form der Zuwendung. Es ist in der Hinwendung zum einzelnen Kind zugleich die Freude an seiner Entwicklung, an jeder neuen Stufe, die es erreicht hat, und ein Bangen bei jedem Mißerfolg, der diese Entwicklung gefährdet. So lebt der Erzieher mit und ist in diesem Mitleben selber jung. Darauf beruht das Beglückende des Erzieherberufs. Es ist ein Stück wirklicher Identifizierung.

d. Gefahren des Erziehertums

Aber damit sind auch die Gefahren des Erziehertums gegeben. Auf der einen Seite ist es die „Affenliebe“, wie sie besonders bei uneinsichtigen Muttern vorkommt. Sie sind so sehr in ihr Kind verliebt, daß sie alles bewundern, was es tut, ihm immer nachgeben und es verzärtern und so dem Kinde selbst den größten Schaden antun, weil es in dieser wohlbehüteten Atmosphäre gar nicht die Kräfte ausbilden kann, die es später einmal im Leben braucht. Abhärtung gehört auch zur Erziehung. Das ist auch gegenüber gewissen modernen Bestrebungen zu betonen, das Kind ängstlich vor allen „Frustrationen“ zu bewahren. Freilich ist es schwer, sich mit dem Bemühen, das Kind vor Gefahren zu bewahren, zurückzuhalten und dem Kind den Spielraum der Freiheit zu lassen, in dem es seine eignen Erfahrungen macht.

Damit verbindet sich eine zweite Gefahr. Jede Erziehung, die einen mündigen Menschen hervorbringen will, muß dahin streben, sich selbst überflüssig zu machen. Das bedeutet aber für den Erzieher eine schmerzhafte Aufgabe: Er muß sich wieder zurückziehen, wenn der junge Mensch selbstständig geworden ist. Auch dies fällt den meisten Erziehern sehr schwer. Sie möchten den jungen Menschen gern im Abhängigkeitsverhältnis lassen, in dem sie für ihn notwendig sind, sie möchten ihm gern weiterhin gute Ratschläge geben und über deren Befolgung wachen, auch wenn ihre Zöglinge lange selbst entscheiden können. Das gilt auf allen Stufen, bis hin zum akademischen Lehrer, der es häufig seinen früheren Schülern übelnimmt, wenn sie später andre Wege gehen, als er sie für richtig hält. Ein Glück ist es nur, daß meistens die Entlassung aus der Schule oder der Fortgang von der Universität den früheren Schüler dem wachsamen Blick des Lehrers entzieht.

Die große Schwierigkeit des Lehrers oder Erziehers liegt also darin, daß sich sein „Werk“ – um diesen unpassenden Begriff hier zur Verdeutlichung zu gebrauchen – von ihm loslöst und ein von ihm unabhängiges Eigenleben entfaltet. Seine Tragik beruht

darauf, daß er oft zu dieser Freigabe nicht imstande ist und dann enttäuscht ist, wenn sich seine mündig gewordenen Schüler von ihm abwenden. Und wenn sich dann später ein gutes menschliches Verhältnis erhält, so beruht dies grade darauf, daß der frühere Erzieher dabei jeden erzieherischen Bezug draußen läßt.

e. Das Glück des Erziehers

Damit bin ich mit dieser Vorlesungsreihe zu Ende. Was ich sagen konnte, ist nur ein kleiner Ausschnitt aus dem Gesamtgebiet der Pädagogik, und ich bin mir der Unzulänglichkeit meiner Darstellung sehr bewußt. Ich schließe nicht ohne ein Gefühl des Bedauerns darüber, daß der Schluß an der tragischen Seite des Erziehertums hängen blieb. Ich hätte lieber mit dem leuchtenden Bild der erzieherischen Liebe geendet, dem pädagogischen Enthusiasmus, der den Erzieher trägt und der ihm selbst in seinem Tun eine tiefe Befriedigung gibt. Wohl ist es wahr, daß manche Erzieher vorzeitig resignieren, verbittern und sich und ihren Kindern das Leben schwer machen. Sie haben ihren Beruf verfehlt und sollten besser ausscheiden; denn kaum ein anderer Beruf hat so viel beglückende Erfahrungen wie der des Erziehers, der teilnimmt am Wachstum der ihm anvertrauten Kinder, sich über jeden Fortschritt in der Entwicklung freut und im Umgang mit ihnen selber jung bleibt.

Das ist mir nicht so, wie ich wünschte, gelungen. Ich lasse statt dessen meinen verehrten Lehrer und Vorgänger in meinem Tübinger Lehramt Eduard Spranger sprechen, der schon als zwanzigjähriger Student in einer erst ganz kürzlich veröffentlichten Arbeit den Erzieher als Virtuosen der Menschlichkeit bezeichnet, dem Künstler vergleichbar, aber nicht Künstler in einem besonderen Fach, sondern im bildenden Bezug zum jungen Menschen. So schreibt er, noch ganz durchdrungen vom jugendlichen Schwung: „Der Pantheismus läßt die ganze Natur durchströmt sein von einem göttlichen Lebensprinzip; der Ästhetiker der Humanität empfindet das Göttliche in allen Mitmenschen als ein Lebendiges, dessen Erscheinungsformen nicht minder Fleisch und Blut wie Geist und Individualität sind. Der Ästhetiker der Erziehung ... ist durchdrungen von jenem einen Lebensgedanken, den Wilamowitz¹³ einmal formulierte: 'dem Göttlichen, das in ihnen drin steckt, dem will er helfen, daß es heraus kann'. Also ist auch das Innerste des Pädagogen nicht eine Virtuosität oder einseitige Neigung, sondern ein Lebensgefühl, und Shaftesbury, der es empfand, daß es keine Virtuosität gibt, die ganz in einem beschränkten Gebiete ohne alles Gesamtbewußtsein wurzeln könnte, sprach daher von einem Virtuosen des Universums. Wenn wir unsererseits uns daran erinnern, daß auch alles Menschenamt nur wurzelt in dem großen psychophysischen Weltzusammenhange, so dürfen wir wohl sprechen von einen Virtuosen der Humanität: dem Erzieher.“

Dabei müssen wir noch einen Gedanken hinzufügen, der heute meist übersehen wird: Der Erzieher soll seine Zöglinge nicht nur besser machen, sondern auch glücklicher. Die Forderung, glücklich zu werden, wird heute unter der einseitigen Betonung des Pflichtgedankens und des Leistungsprinzips meist schamhaft verschwiegen. Um so mehr dürfte der Erzieher Anlaß haben, sich auf diese Forderung zu besinnen; damit die Kinder nicht gezwungen sind, ihr berechtigtes Glücksverlangen außerhalb der Schule und in Auflehnung gegen die erzieherischen Absichten anzusiedeln. Um das aber zu können, muß der Erzieher zunächst selber einmal ein glücklicher Mensch sein; denn nur wer selber glücklich ist, kann auch andre glücklich machen. Ein trauriger und verbitterter Erzieher ist nicht nur ein trauriger Anblick; er ist auch ein Unglück für die ihm anver-

¹³ U. von Wilamowitz-Möllendorf (18.. - 193.), klassischer Philologe. Shaftesbury (1671 - 1713), englischer Philosoph.

trauten Kinder; denn sie können in seiner Umgebung nicht gedeihen.

Daraus ergibt sich die Aufgabe für den Erzieher, selber glücklich zu sein, um die Atmosphäre auszustrahlen, in der auch die ihm anvertrauten Kinder glücklich werden.

Schlußwort

Schön ist es, wenn die Voraussetzungen einer solchen Erziehung so günstig gegeben sind wie an der Tamagawa-Schule. Was Goethe in seiner „Pädagogischen Provinz“ erträumt hatte, ist hier in einer beglückenden Weise Wirklichkeit geworden: ein Komplex, der den gesamten Bereich der Erziehung vom Kindergarten bis zur Universität umfaßt, ergänzt durch Druckerei und Verlag, durch Werkstätten der verschiedensten Art, locker verteilt in anmutig-hügeliger Landschaft, in sich geschlossen und fern vom Getriebe der Großstadt. Um so bewundernswürdiger ist es, daß dieses Ganze das Werk eines einzigen Menschen ist, Dr. Kuniyoshi Obaras, ein überwältigender Beweis für die siegreiche Kraft einer überzeugenden Idee. Daß ich überall in Japan an führenden Stellen Menschen fand, die – als Schüler oder Lehrer – durch die Tamagawa-Schule hindurchgegangen sind, ist mir ein überzeugender Beweis für die Ausstrahlungskraft dieser Idee.

Dr. Obara war ein großer Erzieher, aus der innersten Leidenschaft seine Wesens heraus Erzieher. Wie es im sinnlichen Gebiet Trunksüchtige gibt, die gar nicht anders können, als sich dem Wein ergeben, wo immer sich eine Gelegenheit ergibt, so gibt es im höheren, sittlichen Bereich solche Menschen, die bis zur Selbstauropferung besessen sind von dieser einen Leidenschaft des Erziehens, die alle Widerstände zu überwinden wissen, weil sie getragen sind von der Hoffnung, durch eine bessere Erziehung zu einer künftigen besseren Menschheit hinzuführen. So ist Obara im Sinn des angeführten Spranger-Worts „Virtuose der Humanität“. Und in diesem Sinn nahm ich den Chor, wie ich ihn schon mehrfach hörte, als Bekenntnis dieser Schule, zuletzt in der großartigen Aufführung der 9. Symphonie Beethovens: „Alle Menschen werden Brüder“, Brüder in einer besseren, glücklicheren Menschheit, an der mitzuarbeiten die Erzieher aufgerufen sind.

Dilthey sprach einmal von einem pädagogischen Genius, der etwas anderes sei als der künstlerische oder wissenschaftliche oder philosophische Genius (etwas anderes auch als der wegweisende Erziehungstheoretiker), etwas ganz Eigenständiges in der liebenden und erweckenden Beziehung zum heranwachsenden Menschen. Einen solchen habe ich seinerzeit als junger Lehrer in Paul Geheeb an der Odenwaldschule kennen gelernt, und einen solchen habe ich jetzt in meinen späteren Jahren bei meinen verschiedenen Besuchen der Tamagawa-Schule in Dr. Obara wieder gefunden».

Die Beziehung zu Geheeb deutet zugleich den größeren geistesgeschichtlichen Zusammenhang an, in dem wir ihn sehen müssen. Es ist die Reihe der großen Erziehergestalten, wie sie auch in Deutschland in Hermann Lietz (1868-1919), Paul Geheeb (1870-1961), Gustav Wyneken (1875-1964), Kurt Hahn (geb. 1886) als Begründer von Landschulheimen die Erziehung aus erstarrten Formen befreit haben. Es ist im wesentlichen dieselbe Generation, und in dieser Reihe steht auch, vielleicht als letzter, Kuniyoshi Obara. Vielleicht als letzter, sagte ich: vielleicht ist die Zeit der großen charismatischen Erzieherpersönlichkeiten vorbei und vielleicht muß unsre Zeit einen neuen Führungsstil in der Erziehung ausbilden. Das mag sein. Aber daß es ihn gegeben hat, daß es ihn gibt, ist über die Grenze Japans hinweg ein Glück für die Pädagogik, für das wir von ganzem Herzen dankbar sein müssen.