

Otto Friedrich Bollnow

Ein neuer Ansatz zur systematischen Pädagogik*

Die Darstellung einer „systematischen Pädagogik“ gehört zu den immer neu zu wiederholenden Aufgaben unsrer Wissenschaft. Nachdem die lebendige Bewegung nach den verschiedenen Seiten hin ins Neuland vorgedrungen ist und den Rahmen der bisherigen Systeme gesprengt hat, entspringt die Aufgabe, die neuen Impulse und den gewonnenen Ertrag wieder in ein systematisches Ganzes zurückzunehmen und sich von da her ihrer Einheit zu vergewissern. So ist es lebhaft zu begrüßen, wenn Theodor Ballauff** ohne zu große Bindungen an die überkommenen Systeme aus eigner Mitte her ein Ganzes der systematischen Pädagogik zu entwerfen unternimmt.

Der Ansatz Ballauffs ist durch die Auseinandersetzung mit den „traditionellen Bildungslehren“ bestimmt. Er sieht deren Wesen

1. in der „Reflexivität“ der Bildung, d. h. der Rückbezogenheit des Menschen auf sich selbst. Es gehe dem Menschen in der Gestaltung seiner Persönlichkeit letztlich um sich selbst. „Bildung besagt Selbstsuche des Menschen“ (S. 11). Damit verbinde sich zugleich eine Verdinglichung des Menschen, d. h. die Verkennung der nur im Vollzug zu fassenden Prozeßhaftigkeit seines Selbstseins und die Angleichung an die Seinsweise vorhandener Gegenstände. In diesem Sinn charakterisiert Ballauff das Bildungsdenken dahin: „Der Mensch sucht sich als Seiendes zu gewinnen und zu sichern, und zwar durch Aneignung von Beständigem . . . Bildung ... führt immer wieder über Seiendes auf Seiendes zurück“ (S. 11). Diese „noch völlig in der großen Tradition des Aristotelismus stehende“ Auffassung sei aber als eine „Verkehrung des Menschlichen“ (S. 12) scharf abzulehnen.

Ballauff steht damit schon im ersten Ansatz seiner Pädagogik in der Nachfolge Heideggers, der in „Sein und Zeit“ die grundsätzlich nie mit gegenständlichen Kategorien zu fassende Seinsweise der Existenz mit Entschiedenheit gegenüber jener „metaphysischen“ Tradition herausarbeitet.

Damit verbindet sich für Ballauff notwendig ein weiterer Zug, der das bisherige Bildungsdenken kennzeichne, das ist

2. „der Glaube an die Erreichbarkeit und Verfügbarkeit der Bildung durch Erziehung, Unterricht, Lehre“ (S. 11), d. h. also die Auffassung der Erziehung als eines in der Weise des handwerklichen Hervorbringens verstandenen Tuns.

Dem stellt Ballauff dann seine eigne Überzeugung gegenüber, daß

1. das Ziel der Erziehung in der selbstvergessenen Hingabe des Menschen an die Dinge und die Mitmenschen bestehe und daß
2. dieses Ziel nicht im Bereich menschlicher Verfügung liege, sondern ihm in irgendeiner Weise geschenkt werden müsse. [564/565]

Er entwickelt dieses Ziel in den beiden spannungshaft aufeinander bezogenen Begriffen der Sachlichkeit und der Mitmenschlichkeit. Der Begriff der Sachlichkeit wird mit einem schönen Nachdruck als pädagogische Grundhaltung herausgearbeitet (S. 47). Man könnte vielleicht schon auf Kerschensteiners Begriff der Sachlichkeit hinweisen, um damit eine pädagogische Haltung zu kennzeichnen, die in der Subjektivität der Reformpädagogik vielleicht allzu stark in den Hintergrund getreten war.¹ Hier ist der energische Vorstoß des Buchs sehr zu begrüßen. Die Mit-

* Der Aufsatz bezieht sich auf Theodor Ballauffs „Systematische Pädagogik“ und ist erschienen in der Zeitschr. f. Pädagogik Jg. 10 (1964), S. 564-576. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

** Theodor Ballauff: Systematische Pädagogik. Quelle u. Meyer, Heidelberg 1962. 182 S. DM 16,—.

¹ Vgl. Th. Hagenmaier. Der Begriff der Sachlichkeit in der Pädagogik Georg Kerschensteiners, in: Neue Aspekte

menschlichkeit, als Liebe zum andern Menschen verstanden (S. 80), ist das notwendige Gegen gewicht, das verhindert, daß die Sachlichkeit in kalte Unmenschlichkeit umschlägt. Sie wird in dem vorliegenden Buch nicht mit dem gleichen Nachdruck herausgearbeitet. Man könnte hier vielleicht als willkommene Ergänzung die Pestalozzi-Darstellung Ballauffs heranziehen.²

Beides aber, Sachlichkeit wie Mitmenschlichkeit, gründet für Ballauff in einem dritten, das man am ehesten als selbstloses Handeln bezeichnen könnte. Er versteht darunter die Abwendung von der vorherrschenden „technokratischen“ Einstellung, die sich durch zweckmäßig planendes Handeln der Welt bemächtigen und über sie verfügen will. „Erziehung . . . hat zu befreien von der Leidenschaft und Sucht, von der Hörigkeit gegenüber Dingen und Menschen“ (S. 27). Dazu ist die Lösung vom Eigenwillen erforderlich. Ballauff hebt diese für ihn entscheidende Forderung mit aller Schärfe hervor: „Erziehung gelingt nur, wenn sie in die Lage kommt, vom Willen und damit von der Freiheit zu befreien“ (S. 27). Oder in anderer Formulierung: „Erziehung bedeutet Umwendung des Menschen als eines Willen“ (S. 28), sie fordert „Aufhebung des Wollens“ (S. 35). Den darin erreichten Zustand bezeichnet Ballauff als den der „Besonnenheit, von der betont wird, daß sie Gemessenheit und Gelassenheit einschließt“ (S. 32). „Besonnenheit besagt, dem Willen und dem Selbst, dem Haben und Beanspruchen enthoben zu sein und in dieser Enthobenheit erst in Wahrheit ganz bei der Sache und den Mitmenschen zu sein . . . In der Besonnenheit hat er (der Mensch) von sich gelassen, um ganz seinem Aufgabenkreis eingelassen zu werden“ (S. 36).^{2a}

In diesem Gedanken scheint mir die bestimmende Mitte des Buchs zu liegen und das Bedeutendste, was es in der gegenwärtigen pädagogischen Situation zu sagen hat. Hiermit rückt Ballauff in die Nähe der deutschen Mystik. Es sind Gedanken, wie sie beispielsweise Meister Eckhart in immer neuen Wendungen ausgesprochen hat, wie sie in unserem Jahrhundert auch Hermann Schwarz in der „maßstablosen Sittlichkeit“ des „heilig glühenden Herzens“ vertreten hat.³ Er berührt sich aber [565/566] ebenso sehr mit der Weisheit des fernen Ostens, wie sie uns etwa in Herrigels Buch über die Kunst des Bogenschießens⁴ nahe gebracht ist. Das alles in unser pädagogisches Denken hineingenommen und in ihm fruchtbar gemacht zu haben, ist ein wesentliches und vielleicht das wesentlichste Verdienst des Buchs. Es käme darauf an, die hier angesetzten Gedanken aufzunehmen und weiter zu entwickeln.

Zu den gelungensten Stücken gehören auch gegen Ende des Buchs die Betrachtungen über „Zeitlichkeit und Räumlichkeit in der Erziehung“ (S. 148 ff.). Auch hier eröffnet Ballauff wirklich neue Perspektiven. Wenn man bedenkt, in einem wie starken Maße die Frage nach der zeitlichen Verfassung des menschlichen Lebens die Philosophie der letzten Jahrzehnte bestimmt hat, wie stark sie von da aus auch in die Psychologie und Psychopathologie hineingewirkt hat, so fällt es auf, wie wenig diese Ergebnisse bisher in der Pädagogik fruchtbar geworden sind. Was bisher vorliegt, sind im Grunde nur gelegentliche Anregungen (wie etwa bei Loch).⁵ Darum ist es ein wirkliches Verdienst, diese Frage mit Nachdruck in die systematische Pädagogik hineingestellt zu haben. Ballauff trifft dabei zugleich eine wichtige Unterscheidung, indem er darauf hinweist, daß diese Problematik in einer doppelten Weise in die Pädagogik eingeht, als Bedingung wie auch als Aufgabe der Erziehung, als „Zeitlichkeit der Erziehung“ und als „Erziehung zur Zeit-

der Reformpädagogik, hrsg. v. O. F. Bollnow. Anthropologie und Erziehung, Bd. 11. Heidelberg 1964.

² Th. Ballauff. Vernünftiger Wille und gläubige Liebe. Interpretation zu Kants und Pestalozzis Werk. Meisenheim a. Glan 1957.

^{2a} Es muß allerdings gefragt werden, ob der Begriff der Besonnenheit, der immer eine reflektierende Zurücknahme aus dem unmittelbaren Leben einschließt, geeignet ist, den Zustand einer selbstvergessenen Hingabe zu bezeichnen. Der Begriff der Gelassenheit mit seinem ganzen aus der Mystik erwachsenen Hintergrund würde das hier Gemeinte schon besser treffen.

³ H. Schwarz. Ethik. Breslau 1925. S. 93 ff.

⁴ E. Herrigel. Zen in der Kunst des Bogenschießens. 10. Aufl. Weilheim 1962.

⁵ Soeben erschien die systematische Studie von J. Dolch: Die Erziehung und die Zeit. Ein Lehrstück der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Z. f. Päd., 10. Jahrg. Heft 4, 1964, S. 361 ff.

lichkeit“. Im ersten Sinn handelt es sich um die zeitliche Verfassung des Erziehungsvorgangs, im zweiten Sinn dagegen um die Aufgabe der Erziehung, die in der Hinführung zu einem richtigen Verhältnis zur Zeit besteht. In der Durchführung lassen sich beide Gesichtspunkte allerdings nicht scharf trennen, denn es zeigt sich auch hier der allgemeine Zusammenhang, daß allgemeine philosophisch-anthropologische Analysen zugleich unmittelbar eine pädagogische Bedeutsamkeit erhalten.

Am Anfang steht die elementare Erkenntnis, daß die Erziehung in der Zeit geschieht und daß sie in der rechten Weise mit der Zeit rechnen muß. „Erziehung . . . muß der Zeit in Planung und Vorausberechnung, in Zeiteinteilung und rechtzeitigen Beendigungen nachzukommen versuchen“ (S. 152). Sie muß in sorgfältiger Planung mit der Zeit zu rechnen verstehen. Sie muß darüber hinaus auch den „natürlichen Lebensrhythmus“, den schnelleren Rhythmus des Wachens und Schlafens wie den langsameren Entfaltungsrhythmus des Kindes beachten. Und dergleichen mehr.

Das alles ist wichtig und bedarf der eingehenderen Erforschung, und dennoch setzt der entscheidende Gedanke Ballauffs auch hier erst mit der Kritik an der Haltung ein, die durch Planung und Berechnung die Erziehung „in die Verfügung des Willens“ zu überführen versucht hat. „Hier unterwirft sich die Erziehung Planungen und Berechnungen, die nicht die ihren sind, die aber die Erziehung einbeziehen in den großen Zweck-Mittel-Kreis des alltäglichen Lebens“ (S. 152). [566/567] So wiederholt sich aus der Perspektive der Zeitlichkeit in vertiefter Weise, was zuvor über die Befreiung vom Willen gesagt wurde. In diesem Sinne betont Ballauff: „Die Erziehung muß sich von diesem ‚Zeitverständnis‘ lösen“ (S. 153). Sie hat „die ungemein schwierige Aufgabe, den werdenden Menschen zum rechten Verhältnis zur Zeit anzuleiten“ (S. 158). Dahin gehört insbesondere das rechte Verhältnis zur Vergänglichkeit. Es genügt nicht, den Halt in einem „Überzeitlichen“ zu suchen. Es kommt vielmehr darauf an, die Zeit „zu bejahen und gewähren zu lassen“, „die Zeit sie selbst ‚sein zu lassen‘“, (S. 150), sich also in der rechten Weise in sie einzulassen. Dabei ergeben sich wiederum die verschiedensten Aspekte. Es kommt einmal darauf an, das „Handeln zur rechten Zeit zu lernen“ (S. 158). Weiterhin die Geschichtlichkeit der Kultur zu erkennen wie auch umgekehrt „die ‚Zeitlosigkeit‘ des erfüllenden Am-Werk-Seins“ zu erfahren, wie darüber hinaus letzte, herausgehobene Augenblicke zu erleben, „wo das Glück des ‚reinen Da-Seins‘ ihm zuteil wird“, in denen der denkende Mensch „erst den rechten Einlaß in die Zeit“ findet (S. 159). In diesem Verweilen in der beglückend erfahrenen Zeit vollendet sich der frühere Gedanke über die Befreiung vom Willen; denn dieser nach Beherrschung strebende Wille ist ja notwendig der die Gegenwart überspringende und in die Zukunft vorauseilende Wille. Nur im gelösten Verweilen im Augenblick ist die reine „Besonnenheit“ und „Gelassenheit“ erreichbar.

Wichtig ist auch der Hinweis auf die Bedeutung der Räumlichkeit des menschlichen Lebens für die Erziehung. Ballauff betont die Wichtigkeit des „rechten Ortes“ wie überhaupt die Wichtigkeit der räumlichen Ordnungen. Das Kind muß lernen, „ein jedes an seinem Orte aufzusuchen, aber auch ein jedes wieder an seinen Ort zu bringen“ (S. 161). Auch das allgemeine anthropologische Problem des „Leibhabens“ tritt hier in den Blick der Erziehung. Leider begnügt sich die Darstellung hier mit wenigen kurzen Andeutungen, und vielleicht sind es überhaupt nur einige verhältnismäßig zufällig herausgegriffene Aspekte aus der Vielfalt der räumlichen Probleme der Pädagogik. Aber die Fragestellung als solche erkannt und klar herausgestellt zu haben, muß als bedeutsames Ergebnis dieses Buchs hervorgehoben werden, an das man jetzt anknüpfen und dessen Möglichkeiten man in systematischer Hinsicht noch sehr viel eingehender untersuchen müßte.

Als besonders wichtig seien auch die ebenfalls in Neuland vordringenden Bemerkungen über die erzieherische Funktion der Sprache hervorgehoben. Sprache im strengen Sinn unterscheidet den Menschen vom Tier: „Die Sprache wird daher Alpha und Omega der Menschlichkeit“ (S. 16);

denn die Sprache ist nicht nur Mittel der Verständigung, sondern enthält das Verständnis der Welt und durch sie wird der junge Mensch in das Verständnis seiner Welt eingeführt. In der Ballauffschen Formulierung: „Das Geschehen, durch das ein Wesen, dem Menschlichkeit zukommen kann, in die Erschlossenheit und somit auch in die Wahrheit hervorgerufen wird“ (S. 16). Wichtiger als die Erziehung zur Sprache, wie sie zumeist verstanden wird, die Anleitung zum korrekten Gebrauch der Sprache, ist daher die Erziehung durch die Sprache, d. h. die durch sie bewirkte Hineinnahme des [567/568] Menschen in die gemeinschaftliche Welt und deren Überlieferung. Das bedingt auch die Beurteilung des Sprachunterrichts als der Grundlage des gesamten Unterrichts. „Erziehung ‚macht sprachfähig‘: der Zögling wird zur Sprache erhoben, er lernt Aussage und Gespräch“ (S. 109). Darum wird auch die gemeinhin vernachlässigte „rhetorische Bildung“ mit Nachdruck betont. Die ehrfurchtige Haltung, wie sie allgemein die hier vertretene Auffassung der Erziehung kennzeichnet, bedingt notwendig eine entsprechende Ehrfurcht vor der Sprache. Mit schneidender Schärfe setzt sich Ballauff von einem verantwortungslosen Gebrauch der Sprache ab: „Dort wo man Sprache als Werkzeug und Waffe lehrt, wird man es bald nicht mehr mit Menschen zu tun haben“ (S. 133).

Fassen wir zusammen, so handelt es sich um eine vom Geist tiefer Ehrfurcht getragene Erziehung zur Preisgabe des Eigenwillens und zur selbstvergessenen Hingabe an die Sache und an den andern Menschen. Diese mit aller Entschiedenheit einer auf bloß technische Lebensbewältigung gerichteten Erziehung entgegengestellt und damit den Blick für das eigentlich Menschliche im Menschen geschärft zu haben, ist die große Leistung dieses Buchs. Betrachtet man es unter dem Gesichtspunkt des Titels, d. h. unter dem Anspruch, das Ganze einer systematischen Pädagogik zu tragen, so muß man allerdings fragen, wie weit dieser Ansatz dazu imstande ist oder wie weit es sich nur um ein besonderes, wenn auch ausgezeichnetes Teilproblem handelt, das als letzter überwölbender Abschluß das Ganze der Erziehung noch einmal zusammennimmt, nachdem zuvor manche andere, elementarere, aber nicht minder notwendige Leistungen erfüllt sind. So will mir beispielsweise scheinen, daß die Bedeutung des zielstrebig Willens und einer bewußten Willenserziehung dadurch nicht aufgehoben wird, daß der vollendete Mensch sich von seinem Eigenwillen wieder soll. Und so ergibt sich eine Fülle wichtiger erzieherischer Aufgaben, die geleistet werden müssen, ehe man mit jener letzten Zielsetzung beginnen kann.

Daß in der Tat dieser Ansatz nicht ausreicht, von ihm her das Ganze einer systematischen Pädagogik zu begründen, scheint mir aus der weiteren Durchführung hervorzugehen; denn die beiden großen Kapitel, in denen unter den etwas gewaltsam parallelisierenden Überschriften „Die pädagogischen Maßgaben“ und „Die Maßnahmen der Erziehung“ der Hauptteil der Darstellung, der eigentliche Inhalt der systematischen Pädagogik zusammengefaßt ist und die zusammen auch den weitaus größten Teil des Buchs ausmachen, können im Grunde nichts anderes, als die auch sonst in der „traditionellen“ Pädagogik behandelten Themen in ziemlich lockerer Anordnung aufnehmen. Hier scheint mir die eigentliche Schwierigkeit des Buchs zu liegen: die dort behandelten Fragen (Bildsamkeit, Angemessenheit, Relativität, Universalität, Totalität, Autorität, Freiheit, Spontaneität, Sozialität) dürfen natürlich in keiner systematischen Pädagogik fehlen, aber die gewählte Ausgangsstellung erweist sich als nicht tragfähig genug, sie wirklich in das neue systematische Ganze einzuschmelzen. Sie werden nur mehr referierend aufgenommen. Nach dem in den Eingangspartien erhobenen hohen Anspruch müssen diese durchführenden Teile notwendig enttäuschen. Der Anteil [568/569] des eignen Ansatzes hat, außer gelegentlichen Randbemerkungen, mehr den Charakter einer äußeren Überformung im Sinne einer Angleichung an die besondere Sprache dieses Buchs. Ihrem Inhalt nach bleiben sie erstaunlich konventionell. Das scheint mir zu beweisen, daß der gewählte Ausgangspunkt zu speziell ist, um das Ganze einer systematischen Pädagogik von da aus zu entwickeln.

Als Beispiel nenne ich, wie die Behandlung der einzelnen Stoffbereiche des Unterrichts im Grunde nur die einmal „traditionell“ gewordene Verteilung des Unterrichts aufnimmt und ein wenig kommentiert, wobei über Fragen wie die der politischen Bildung oder des Philosophieun-

terrichts ein paar Bemerkungen eingefügt sind, die sogar ganz richtig sein mögen, aber im Zusammenhang des systematischen Ganzen infolge ihrer Kürze zu sehr den Charakter zufälliger Randbemerkungen behalten. Die behauptete „Vordringlichkeit der Erkenntnis des Organischen“ (S. 136) gegenüber der auf Naturbeherrschung gerichteten Tendenz der Physik ist wohl aus der ehrfürchtigen Grundhaltung des Buchs verständlich, und trotzdem wird damit wie auch mit der abrupt hingesetzten These: „Mathematik lehrt niemanden ‚denken‘“, (S. 136) eine gewiß vertretbare Position doch wohl etwas zu leichthin behauptet.⁶

Damit wird immer deutlicher, daß der eigentliche Schwerpunkt des Buchs nicht in diesen mehr durchführenden Teilen gelegen ist, sondern in den Grundsatzfragen gewidmeten Einleitungs- und Schlußbetrachtungen, die wir als eine Erziehung zur selbstvergessenen Hingabe und weltüberlegenen Gelassenheit zu kennzeichnen versucht haben. Auf diese soll sich unsre Besprechung darum auch im wesentlichen beschränken. Diese in die Tiefe führenden Gedanken sollten wirklich mit allem Nachdruck aufgenommen werden. Leider aber wird der Zugang zu diesen wichtigen Gedanken mit bestimmten philosophischen Voraussetzungen belastet, die für ihre Begründung gar nicht notwendig sind, die aber schon in der Einleitung: „Die Ermittelung des Sinnes von Erziehung heute durch die Auseinandersetzung mit der klassischen Bildungslehre“ (S. 11-15) mit einem Unbedingtheitsanspruch vorgetragen werden, der manche Leser wohl schon von vornherein abschrecken wird, weiter in der Lektüre vorzudringen.

Ballauff sucht die falsche Selbstbezogenheit und Selbstbefangenheit der Bildung dadurch zu vermeiden, daß er hinter den Menschen auf etwas zurückgeht, was „vorgängiger“ ist als dieser, auf das Denken. Und so betont er mit Nachdruck: „Nicht vom Menschen ist auszugehen, sondern von... dem Denken“ (S. 13). „Vorgängiger als der Mensch ist das Denken, das ihn und alles Nicht-Menschliche hervorgehen läßt“ (S. 13). Er steht damit, wie schon im bisherigen Referat deutlich wurde, im Zuge der Heideggerschen Philosophie, vornehmlich in deren Spätphase. [569/570] Er betont es selber ausdrücklich in einer Anmerkung: „Im Folgenden setzen wir die Werke Martin Heideggers voraus, ohne sie ständig zu zitieren“ (S. 173). Es geht hier nicht um eine Auseinandersetzung mit der Heideggerschen Philosophie. Auch philosophisch würde ich gegen Sätze wie die angeführten Bedenken haben. Hier aber geht es um den pädagogischen Zusammenhang, und pädagogisch scheint mir der Mensch noch immer der letzte Bezugspunkt zu sein, und alles Denken bleibt auf den Menschen zurückbezogen als dessen Leistung, als dessen „Vermögen“, in der Funktion, die es im Leben zu erfüllen hat. Und die Tatsache, daß das Denken „die Einsicht in das ‚Ergo‘ eines Schlusses nicht erzwingen kann“, berechtigt nicht dazu, das Denken (in wie vorsichtiger Form auch immer) als eine Macht zu hypostasieren, die über den Menschen verfügt, und so muß man es doch wohl auffassen, wenn es heißt: „Denken‘ wurde der Name für das, was sich hier mit dem Menschen ereignet, der erst in diesem Ereignis selbst hervortritt“ (S. 14). Das gleiche gilt von der Wahrheit, die sich in der Sprache dieses Buchs ebenfalls ereignet, die ihre Geschichte hat und der Mensch seinerseits nur „zugehören“ kann (S. 16). Es dürfte nicht so weitreichender und überdies fragwürdiger Voraussetzungen bedürfen, um die Erziehung gegenüber den von Ballauff mit vollem Recht herausgehobenen Fehlern des überlieferten Bildungsdenkens zu begründen.

Darüber hinaus aber verführt die Überzeugung, daß erst mit Heidegger der entscheidende Durchbruch zu einem angemessenen Verständnis des Menschen erfolgt sei, zu einer zu summarischen Kennzeichnung der „traditionellen Bildungslehren“.⁷ Darum überlagern sich in seiner Kri-

⁶ So scheint mir die Ablehnung der vereinfachenden Vorstellung von Kulturgütern doch etwas zu effektvoll formuliert, wenn es heißt: „Güter befördern heute Post und Eisenbahn. Güter besaß der Adel des 18. Jahrhunderts und lebte davon. Der Dieb eignet sich ein Fahrrad an. Stoffe kauft man im Fachgeschäft oder im Warenhaus ...“ (S. 31), zumal wenn er den Begriff dann selber, wenn auch in Anführungszeichen geschrieben, aufnehmen muß (S. 110 ff).

⁷ Auch hier kann man vielleicht einwenden, daß Ballauff mit dem im abschätzigen Sinn gebrauchten Begriff des „Traditionellen“ oder des „Geläufigen“ etwas allzu reichlich umgeht. Wenn es auch zur Abhebung der eignen Position unentbehrlich sein mag, so wird es doch bei häufigerem Gebrauch ein etwas billiges Mittel, den bekämpften

tik berechtigte und unberechtigte Einwendungen in einer nicht ganz leicht zu entwirrenden Weise. Recht kann man ihm zweifellos darin geben, daß die klassische Bildungsidee von einer verhängnisvollen Rückbezogenheit des Menschen auf sich selber getragen ist. Und insofern kann man seiner Wendung zur selbstvergessenen Hingabe an die Dinge und an die Menschen nur rückhaltlos zustimmen. Schief aber scheint es mir zu sein, wenn diese Reflexivität dahin bestimmt wird, daß der Bildungsbegriff notwendig den Menschen als „ein Seiendes unter anderen Seienden“ ansetzt; denn mit dem der Heideggerschen Sprache entnommenen Begriff des Seienden soll eine Verdinglichung des Menschen durch den Bildungsgedanken getroffen werden. Selbst wenn man die Frage beiseitestellt, ob wirklich der klassische Bildungsbegriff durch den Vorwurf einer solchen Verdinglichung getroffen wird, so ist doch darauf hinzuweisen, daß die Abwendung vom starren Seinsbegriff und die Fassung des Lebens in seinem Fluß und seiner Lebendigkeit, schon eine lange und vielfach in das Bildungsdenken hinausreichende Vorgeschichte hat. (Bergson, Nietzsche, Dilthey). Überdies scheint es mir ungeschickt, den Gebildeten als „das Wesen, das sich zu sich selbst verhält“ (S. 9) zu bestimmen, denn diese von Kierkegaard geprägte, typisch existenzphilosophische Formel meint ja grade das Gegenteil von der [570/571] organischen Selbstentfaltung im Bildungsbegriff und wird ja später von Heidegger aufgenommen, um grade die Nicht-Dinghaftigkeit der menschlichen Existenz zu bezeichnen.

Ähnlich steht es mit dem der Bildungstradition zugeschriebenen Glauben an die „Erreichbarkeit und Verfügbarkeit der Bildung“. Es gibt bestimmt eine weitverbreitete Tradition, die die Erziehung in Analogie zum planmäßigen Herstellen eines Gegenstands durch einen Handwerker auffaßt, und es ist berechtigt und notwendig, diese Anschauung mit aller Entschiedenheit zurückzuweisen. Nur bedeutet dieser Gedanke nicht einen erst heute auf dem Boden der Heideggerschen Philosophie neu ermöglichten Einsatz, sondern bezeichnet grade den ureigensten Ansatz der klassischen Bildungsidee mit ihrer Vorstellung von einem „organischen“ Wachstum, der sich von Rousseaus „negativer Erziehung“ an als ein pädagogischer Grundgedanke über Fröbels „nachgehende Erziehung“ bis in die Reformpädagogik des beginnenden 20. Jahrhunderts durchgehalten hat, wenn auch in beständigem Kampf gegen die vereinfachende Vorstellung von der Erziehung als einem „Machen“.

Diese Bemerkungen sollen keine kleinliche Kritik an Einzelheiten sein, aber es will mir scheinen, daß Ballauff durch das bis ins Unkenntliche vergrößerte Bild der pädagogischen Tradition und den scharfen Schnitt, den er zwischen seinem neuen Ansatz und aller global zusammengekommenen früheren Pädagogik zieht, sich in einer unnötigen Weise isoliert und sich damit eines großen Teils seiner Wirkung beraubt.

Ein weiteres Hindernis für den Zugang zu den wertvollen Gedanken des Buchs bildet die Sprache, die im wesentlichen auch von Heidegger übernommen ist und die so eigenwillig und anspruchsvoll, um nicht zu sagen manieriert gebraucht wird, daß der unbefangene Leser kaum zu folgen vermag. Dahin gehören Wörter wie Ereignis und Geschehen, Erschlossenheit und Erhellung, Entsprechen und Bedenken und viele andre, die das begriffliche Gerüst des Buchs bilden. Ein (nur als beliebiges Beispiel herausgegriffener) Satz wie etwa: „Das Gedächtnis versammelt die Geschichte der Gedanken“ (S. 30) mag einen noch so tiefen Gehalt ausdrücken, in dieser Form kann er nur verwirren. Das darin Gemeinte ließe sich wohl auch einfacher sagen. Und so wird es dem Leser allgemein schon durch die Sprache schwer gemacht, sich die Gedanken in Freiheit anzueignen; denn es wird ihm kaum eine andre Wahl gelassen, als diese Sprache gläubig zu akzeptieren und sich dann auch seinerseits in dieser eigenwilligen Sprache zu bewegen oder aber dagegen zu revoltieren und dann in seiner Verärgerung „das Kind mit dem Bade ausschütten“, d. h. die Gedankenwelt des Buchs in einer summarischen Weise abzulehnen.

Ich möchte mich gewiß nicht gegen die Aufnahme neuer Begriffe wenden. Es scheint so zu sein, daß sich auch die wertvollen alten Begriffe in der Geschichte abnutzen und sich ein neuer Ansatz

innerhalb unsres Denkens nur mit Hilfe einer neuen Terminologie durchsetzt. Aber auf der andern Seite besteht die Gefahr, daß sich die neue Ausdrucksweise (ganz ohne den Willen ihres Schöpfers) zu einer [571/572] modischen Angelegenheit entwickelt, die leicht erlernbar ist und die von begeisterten Schülern als derner cri des wissenschaftlichen Sprachgebrauchs verbreitet wird, an dessen geläufiger Verwendung sich die „Eingeweihten“ erkennen. Darum dürfen neue Begriffe nicht einfach hingenommen werden, sondern müssen ausdrücklich als solche eingeführt und begründet werden. Sie müssen insbesondere daraufhin geprüft werden, welche Voraussetzungen mit ihnen stillschweigend gemacht sind und in welcher Weise sie sich durch diese verborgenen Voraussetzungen oft unbemerkt des Denkens derer bemächtigen, die sich ihrer bedienen. Eine solche begriffliche Klärung wird aber an keiner Stelle versucht, vielmehr werden alle diese Begriffe mit einer scheinbaren Selbstverständlichkeit aufgenommen und bleiben in diesem ungeklärten Gebrauch leer und verwirrend.

Ich greife nur ein Beispiel heraus, um an ihm die Gefahr dieses eigenwilligen Sprachgebrauchs zu verdeutlichen, nämlich den des Ereignisses, das mir eine etwas grundsätzlichere Betrachtung zu verdienen scheint, und füge darum über diesen Begriff eine etwas allgemeinere Bemerkung an:

Über den pädagogischen Sinn des Ereignisbegriffs

Es ist in der heutigen Pädagogik überhaupt viel von Sich-ereignen und von Ereignis die Rede. Man gebraucht das Wort in einem betonten Sinn und einem unüberhörbaren fast weihevollen Stimmklang, als könne man darin eine Tiefe zum Ausdruck bringen, die der früheren Pädagogik unzugänglich war. Ich möchte an dieser Stelle darauf verzichten, dem sich ausbreitenden Sprachgebrauch in der gesamten philosophischen und pädagogischen Literatur nachzugehen, und beschränke mich auf das vorliegende Buch Ballauffs, denn von ihm und seiner Schule scheint die Verwendung dieses Begriffs innerhalb der Pädagogik ausgegangen zu sein.

Ich stelle zunächst die bezeichnenden Belege zusammen: So spricht Ballauff vom „Ereignis des Denkens“ (S. 98). „Denken wurde der Name für das, was sich mit dem Menschen ereignet, der erst in diesem Ereignis selbst hervortritt“ (S. 14). „Das Denken ereignet sich“ (S. 18, 149). Aber auch die Wahrheit ereignet sich. „Wahrheit ereignet sich als geschichtliches Wort und Werk“ (S. 50). Im Vortrag kann „Wahrheit zum Ereignis werden“ (S. 99). „Eine algebraische Aufgabe gelöst zu haben, . . . läßt im Schüler reines Ereignis der Wahrheit werden“ (S. 86). Das Gespräch ist das „Ereignis der Gewährung und des Entzugs von ‚Sein‘“, (S. 100). Ähnlich spricht er auch von einem „wesenhaften ursprünglichen Sprechen, das sich durch den Menschen ereignet“ (S. 131). Aber auch die Mitmenschlichkeit (S. 109) oder die „Enthebung des Menschen in die Besonnenheit und die Aufhebung des Wollens“ (S. 166) kann sich ereignen. Ganz allgemein sagt Ballauffs Schüler Schaller im Nachwort zur „Pampädia“ des Comenius: „Der Mensch ereignet sich“.⁸ Wenn auch nicht davon [572/573] die Rede ist, daß die Erziehung selber sich ereignet, so wird doch das Grundgeschehen des menschlichen Lebens, auf das sich die Erziehung richtet, als Ereignis bezeichnet. Dies Wort wird damit zu einem zentralen pädagogischen Grundbegriff.

Es würde zu weit führen, der Geschichte des Ereignisbegriffs im Denken der Gegenwart nachzugehen. Soweit ich sehe, ist er von Heidegger geprägt. Er ist jedenfalls zuerst bei ihm an entscheidender Stelle im Denken seiner Spätschriften mit Nachdruck eingeführt worden und hat sich von da aus nicht nur im Umkreis der Heidegger-Schule, sondern auch im theologischen Denken ausgebrettet, wo man mit der Formulierung, daß Gottes Wort sich ereignet, etwas Wesentliches auszusagen glaubt. Der Bedeutung, die hier der Begriff des Ereignisses haben kann, soll an dieser

⁸ K. Schaller im Nachwort zu J. A. Comenius, Pampaedia, hrsg. v. D. Tschizewskij. Pädagogische Forschungen, Veröffentlichungen des Comenius-Instituts. Bd. 5. Heidelberg 1960. S. 499.

Stelle nicht nachgegangen werden. Hier geht es am Beispiel des Ballauffschen Buchs ausschließlich darum, was er im Umkreis einer systematischen Pädagogik bedeuten kann.

Um den präzisen Sinn eines neu einzuführenden wissenschaftlichen Begriffs zu bestimmen, ist es immer vorteilhaft, vom unbefangenen natürlichen Sprachgebrauch auszugehen; denn mag er in der Wissenschaft dann auch in einem bestimmteren Sinn gebraucht werden, so muß sich dieser doch, wenn verhängnisvolle Zweideutigkeiten und Mißverständnisse ausgeschlossen werden sollen, in dem vom natürlichen Sprachgebrauch bezeichneten Rahmen bewegen. Daß das Wort, ursprünglich „eräugen“ geschrieben, zum Substantiv Auge gehört und im transitiven Gebrauch dann soviel wie „vor Augen stellen, zeigen“ bedeutet⁹, führt in unserm Zusammenhang nicht weiter; denn wie schon der Übergang in der Schreibweise vom „äu“ zum „ei“ zeigt, hat die heute geläufig gewordene reflexive Form „sich ereignen“ das Bewußtsein dieser sprachlichen Herkunft verloren und bedeutet allgemein soviel wie „sich begeben“, das Substantiv Ereignis entsprechend soviel wie Begebenheit oder Geschehen. So erzählt man jemand, der verreist gewesen ist, was sich in seiner Abwesenheit ereignet hat. So werden die Tagesereignisse in den Zeitungen berichtet, so spricht man von Naturereignissen usw.

Wichtig ist, daß das Wort „sich ereignen“ vor allem in der impersonalen Form gebraucht wird: „es ereignet sich“, wobei ähnlich wie bei „es regnet“, „es schneit“ usw. mit dem unbestimmten „es“ das Fehlen eines eigentlichen Subjekts bezeichnet wird. Und selbst in den schon etwas künstlich zu wählenden Beispielen, wo ein solches Subjekt vorhanden ist, wie etwa daß ein Unglücksfall, ein Krieg usw. sich ereignet, handelt es sich um eine durch den Zwang der Sprache bedingte künstliche Substantivierung von ihrem Wesen nach subjektlosen Vorgängen.¹⁰ Sie kommen über den Menschen, sei es als übermächtiges Schicksal, sei es auch als äußere Zufälle, immer aber handelt es sich um Vorgänge, die nicht vom Menschen hervorgebracht werden, sondern von außen her an ihn herantreten, die [573/574] aber auch außerhalb des Menschen keinen Täter haben, sondern reines Geschehen sind.

Das Ereignis berührt sich so mit dem Vorgang oder dem Geschehen, aber umgekehrt kann man nicht jedes Geschehen ein Ereignis nennen. Es gibt stetige, sich langsam entwickelnde Vorgänge, zum Ereignis gehört aber das plötzliche und unvorhersehbare Eintreten. Das Ereignis bricht über den Menschen herein. Was am Schicksalsschlag oder der Naturkatastrophe am deutlichsten hervortritt, gilt im kleineren Maßstab auch von jedem unbedeutenden Ereignis. Es kommt von außen. Es ist weder planbar noch voraussehbar. Es behält immer den Charakter einer letzten Zufälligkeit.

Prüfen wir daher die Anwendbarkeit dieses Begriffs im pädagogischen Bereich und halten wir uns dabei möglichst an die angegebenen Beispiele. Zu sagen, daß das Denken sich ereignet oder sich mit dem Menschen ereignet, erscheint als sachlich unangemessen; denn es würde bedeuten, daß das Denken ein Geschehen ist, das über den Menschen kommt und dem der Mensch hilflos ausgeliefert ist. Wenn es auch anzuerkennen ist, daß das Denken auf seine Grenzen stößt, an denen es nicht weiterkommt, und daß es wiederum innerhalb des Denkens beglückend erfahrene Einfälle gibt, die der Mensch nicht erzwingen kann, so ist es doch zunächst, wie es schon in der Auslegung des unbefangenen Sprachgebrauchs enthalten ist und wie es sich dann im kritischen Überdenken bestätigt, der Mensch, der denkt. Das Denken ist eine Leistung, eine Tätigkeit des Menschen, und die Wendung, daß es sich mit dem Menschen ereignet, würde dem Menschen die Verantwortung für diese von ihm zu erfüllende Leistung entziehen. Es würde zugleich die Erziehung entmachten, indem es die Entfaltung des Denkens aus den von der Erziehung zu verwirklichen Zielen herausnimmt.

Das gilt entsprechend von den andern angeführten Beispielen. Auch beim Sprechen würde die

⁹ Vgl. Trübners Deutsches Wörterbuch, hrsg. v. A. Götze. Berlin 1939 ff.

¹⁰ Vgl. B. L Whorf. Sprache, Denken, Wirklichkeit, hrsg. u. übers. v. P. Krausser. Rowohlt's Deutsche Enzyklopädie. Bd. 174. Hamburg 1963, S. 44 u. a.

Ausdrucksweise, daß es sich durch den Menschen ereignet, nur die ganz einfache Tatsache verdecken, daß es zunächst der Mensch ist, der spricht. Und auch die als letztes Ziel der Erziehung vorschwebende Aufhebung des Wollens ereignet sich nicht von selbst, sondern muß vom Menschen in bewußter Anstrengung verwirklicht werden. Und so würde allgemein die Wendung, daß der Mensch sich ereignet, bedeuten, daß man ihn als ein bloßes Geschehen betrachtet, das sich an ihm vollzieht. Es würde ihn als freihandelndes und für sich verantwortliches Wesen, ja es würde ihn im strengen Sinn als Menschen überhaupt aufheben.

Noch härter aber erscheint die Wendung, daß die Wahrheit sich ereignet; denn das würde heißen, die Wahrheit zu einem anonym geschehenden Vorgang zu machen. Wahrheit aber wird vom Menschen gefunden, durch den Menschen verwirklicht. Der Mensch kämpft um die Wahrheit und erringt sie schließlich. Zu sagen aber, daß die Wahrheit sich ereignet, würde diesen innersten verantwortlichen Bezug aufheben und die Wahrheit zu einer Art Naturereignis machen, das über den Menschen kommt wie Regen und Sonnenschein.

Man muß sich natürlich fragen: Was ist es, das zur Anwendung des Ereignisbegriffs auf die Vorgänge des menschlichen Lebens geführt hat? Im wesentlichen [574/575] sind es wohl Motive der Abwehr einer überkommenen und zu einfachen Auffassung vom Menschen und insbesondere von den Möglichkeiten der Erziehung, der Vorstellung, daß das menschliche Leben allgemein in der Verfügbarkeit des Menschen stünde und die Erziehung ein dem handwerklichen Herstellen vergleichbarer Vorgang sei. Es ist darüber hinaus wohl der Gedanke, daß in allen diesen Vorgängen, wenn sie gelingen sollen, etwas wie eine Gnade hinzukommen muß, die dem Menschen geschenkt wird. Das Denken ereignet sich, das Sprechen ereignet sich, die Mitmenschlichkeit ereignet sich usw. oder gar der Mensch selber ereignet sich, alles das soll bedeuten, daß dabei etwas geschieht, was nicht in der Macht des Menschen steht und dem er als einem Höheren anheimgegeben ist. Nun ist wiederum zuzugeben, daß alles menschliche Handeln an Grenzen stößt und daß innerhalb des Handelns und innerhalb des Lebens allgemein mancherlei geschieht, was man sinnvoll als ein Ereignis bezeichnen kann. Aber man wird das Leben trotzdem nicht im ganzen als Ereignis bezeichnen können, denn damit wird man dem Menschen den Charakter als handelndes Wesen absprechen.

Und damit berühren wir vielleicht den tieferen Grund: Wenn man sagt, „es“ geschieht etwas in der Erziehung und im Menschen, so wird man dieses „es“ vielleicht nicht gradezu als göttliches Wesen verstehen, aber in irgendeiner Weise wird dabei doch ein über den Menschen hinausgehendes Subjekt vorausgesetzt, wie immer man es bezeichnet und wie ausdrücklich man sich dessen bewußt ist. Daher röhrt die eigentümliche, fast religiöse Weihe, die im betonten Gebrauch des Wortes „Ereignis“ mitschwingt und die es für viele heute so anziehend macht. Es ist eine verborgene Theologisierung oder wenigstens Metaphysizierung der Erziehung. Wir begreifen es vielleicht als Gegenschlag gegen eine zu triviale Auffassung vom Erziehungsvorgang. Aber so wenig wir uns gegen die berechtigten Motive verschließen dürfen, so dürfen wir solche letzten Dinge doch nur, nachdem wir das, was in der Macht des Menschen steht, redlich behandelt haben, als einen letzten zögernden Ausblick wagen, aber wir dürfen nicht im Aufbau der Pädagogik davon ausgehen, wenn wir ihren wissenschaftlichen Charakter nicht preisgeben wollen. Ballauff aber macht gar nicht den Versuch, von seinen Ansätzen her die Pädagogik konkret aufzubauen und die erzieherisch entscheidenden Vorgänge von hier aus zu analysieren. Darum bleiben die so anspruchsvoll gebrauchten Begriffe letztlich unverbindlich.¹¹

Hinzu kommt noch ein weiteres: Von diesen gewaltsamen Neuprägungen geht eine Wirkung aus, die von denen, die sie geschaffen haben, gewiß nicht gewollt ist, die dann aber fast zwangsläufig eintritt. Sie ziehen nämlich mit einer eigentümlichen Gewalt die Menschen in ihren Bann, die

¹¹ So hat etwa das Problem der Erleuchtung vor dem Hintergrund der Lichtmetaphysik bis ins Altertum hinein eine große Vergangenheit, die pädagogisch noch gar nicht fruchtbar gemacht ist. Indem Ballauff seine Begriffe so unmittelbar von Heidegger aufnimmt, verzichtet er auf eine das spezifisch Pädagogische herausarbeitende Erörterung.

dann glauben, durch den Besitz des Worts im Besitz einer tieferen, der Masse verschlossenen Erkenntnis zu sein. Es bildet sich etwas wie ein esoterisches Bewußtsein, durch das sich ein Kreis von Eingeweihten von der Masse der Außenstehenden abhebt. Und es droht die [575/576] Gefahr, daß wir uns dann in der Pädagogik nicht mehr verstehen und die so wichtige philosophische Durchdringung der Pädagogik durch die Einführung eines so eigenwilligen und notwendig Mißtrauen und Widerspruch hervorruenden Sprachgebrauchs erschwert wird. Mir scheint es eine dringende Aufgabe zu sein, über die Unterschiede der Auffassungen hinweg in der Pädagogik zu einer schlichten gemeinsamen Sprache zu kommen, in der wir miteinander sprechen und die Sache gemeinsam voranbringen können.