

Otto Friedrich Bollnow: Erziehung und Leben*

II. Grundformen der Erziehung

[im Erstdruck S. 23-48]

5. Die Erziehung als Regeneration der Gesellschaft 10
6. Die funktionale Erziehung 11
7. Der Einsatz beim Kind 13
8. Die Stoffüberfüllung und das exemplarische Lehren. 14
9. Der Begriff der Bildung 15
10. Der Individualitätsbegriff 16
11. Die Kulturpädagogik 18
12. Die Einwände gegen den klassischen Bildungsbegriff 19
 - a. Wirtschaft und Technik 19
 - b. Die Politik 20
 - c. Die Religion 20

5. Die Erziehung als Regeneration der Gesellschaft

Auch die Erziehung ist als eine solche Tatsache des Lebens gegeben, und zwar lange vor aller theoretischen Besinnung und bewußter Zielsetzung. Lange ehe man über Erziehung nachzudenken versucht hat, hat man immer schon erzogen. Die Erziehung ist also eine Urtatsache des menschlichen Lebens in dem Sinn, daß überall, wo Menschen leben, notwendig auch immer erzogen ist.

Wir hatten schon einleitend die Erziehung als eine Funktion des Lebens bezeichnet. Wir müssen jetzt weiter fragen : Welches ist nun diese Funktion? Diese Frage ist nicht ganz einfach zu beantworten und hat überhaupt mehrere Dimensionen. Man kann nur versuchen, dieses verwickelte Geflecht vorsichtig aufzulösen und dann den Zusammenhang schrittweise von unten nach oben aufzubauen. Eine dieser Seiten jedenfalls fassen wir sofort, wenn wir die Erziehung im Gesamtzusammenhang des überindividuellen Lebens der Gesellschaft sehen. Die überindividuellen Gebilde dessen, was HEGEL den objektiven Geist nannte, also der Staat, die Kirche, die wirtschaftlichen Organisationen usw., ja schon ein beliebiger einzelner Verein: sie alle haben eine Lebensdauer, die über die des einzelnen Menschen weit hinausgeht. Sie bleiben bestehen, wenn auch die einzelnen Menschen, die sie tragen, sterben. Sie brauchen also immer neue Menschen als Träger ; sie brauchen, wie man sagt, einen Nachwuchs. Und dieser Nachwuchs muß befähigt sein, die Aufgabe der durch Alter oder Tod ausscheidenden Menschen zu übernehmen. Der Begriff des Nachwuchses ist also eine wichtige pädagogische Kategorie. In diesem Zusammenhang können wir die Erziehung sehen als die Ausbildung immer neuer heranwachsender Individuen zur Übernahme ihrer Aufgaben in der Gesellschaft.

In diesem Sinn können wir formulieren: Erziehung ist der Regenerationsvorgang der Gesellschaft. Diese Bestimmung ist nicht voll- [24/25] ständig. Sie trifft nur die eine Seite, aber fürs erste können wir bei ihr einsetzen. Der Ausdruck Regenerationsvorgang soll dabei nichts anderes bedeuten als das, was wir eben hervorhoben: den Ersatz verbrauchter alter Träger durch unverbrauchte neue. An dem für uns nächstliegenden Beispiel: weil immer alte Lehrer

* Erschienen als Broschüre des Institute of Democratic Education Nr. 28, Tokyo 1963, 81 Seiten. Die Seitenumbrüche dieses Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

infolge ihres Alters in den Ruhestand treten, müssen immer neue Lehrer ihre Aufgaben übernehmen. Und diese müssen für diese Aufgaben herangebildet werden. Die Schulen bestehen, oft über Jahrhunderte, während die sie tragenden Lehrer wechseln.

Der hier zunächst rein beschreibend gebrauchte Begriff der Regeneration bekommt aber noch einen tieferen Sinn. Er bedeutet nicht nur das Auswechseln der Glieder in einem gleichbleibenden Mechanismus, also etwa wie bei einer Maschine die abgenutzten Räder ersetzt werden müssen, sondern er bedeutet zugleich den Vorgang der Verjüngung in dem Sinn, daß neues und jüngeres Leben hinzugeführt werden muß, wo das der Alten in Gewohnheiten zu erstarren droht. Hier wird also das überindividuelle Gebilde selber als etwas betrachtet, was sich verändert, was erstarren kann und was durch den Regenerationsvorgang selber lebendig bleibt. In diesem Zusammenhang bekommt dann die Erziehung eine neue und tiefer greifende Aufgabe: die Kultur, wenn wir dies Wort als Sammelbegriff für die überindividuellen Gebilde gebrauchen, ist ständig in der Gefahr der Erstarrung oder Verfestigung oder Veräußerlichung. Hier setzt dann regelmäßig die Aufgabe der Kulturkritik ein, die aus dem Zustand der Erstarrung nach einem neuen und ursprünglichen Leben zurückverlangt. Ich erinnere an ROUSSEAU. Diese Kulturkritik ist aber immer zugleich eine pädagogische Angelegenheit, und es ist kein Zufall, daß viele der großen Kulturkritiker zugleich Pädagogen gewesen sind und daß vor allem der pädagogische Reformwille meist zugleich mit einer kulturkritischen Haltung verbunden ist. Denn bei der neuen Generation muß ja jede Erneuerung der Kultur anfangen. [25/26]

Ja, man kann darüber hinaus die allgemeinere Frage stellen, ob es nicht zum Wesen des menschlichen Lebens gehört, sowohl des einzelnen Menschen als auch der großen Objektivierungen, im Äußerlichen zu erstarren und nur in der Gegenbewegung gegen die Veräußerlichung, in einem Vorgang der inneren Wiedergeburt, sein eigentliches Leben zu erlangen. Dann müßte, wenn ich es zunächst nur als Vermutung andeuten darf, auch die Erziehung sich an diesem Vorgang der Wiedergeburt orientieren, ja aus ihm ihr innerstes Leben empfangen. Das ist der Sinn des christlichen Satzes: „So ihr nicht werdet wie die Kindlein ...“, aber das war auch bei FRÖBEL der tiefe Grund seiner Wendung grade zur frühen Kindheit. Eine „Erneuerung des Lebens“ suchte er im Umgang mit der unverbrauchten Natur des Kindes. Diese „Erneuerung“ ist zunächst eine solche des Gesamtlebens der Kultur, und insofern ergreifen wir hier die tiefe Kulturfunktion der Erziehung. Aber auch das Kind selber wäre schon in der Gefahr der Verfestigung, insofern es von dieser verfestigten Kultur her lebt, und müßte durch die Anstrengung der Erziehung immer neu erst in seine Jugend zurückgeführt werden. Aber mit diesem sehr schwierigen Problem, das hier nur als Andeutung einer Möglichkeit gemeint ist, haben wir schon in einen späteren Zusammenhang vorausgegriffen. Ich kehre darum zur gegenwärtigen Fragestellung zurück und formuliere noch einmal: Unsre erste Bestimmung der Erziehung war die als einer Regeneration der Gesellschaft. Wir müssen diesen Prozeß jetzt ein wenig genauer betrachten.

6. Die funktionale Erziehung

Erziehung, so sagte ich schon, geschieht lange vor aller pädagogischen Theorie. Man kann diesen Satz noch verschärfen und sagen: Erziehung geschieht lange vor jeder ausdrücklichen pädagogischen Absicht und erst recht lange vor der Ausbildung besonderer Schulen [26/27] oder schulähnlicher Einrichtungen. Erziehung geschieht einfach im Zusammenleben zwischen alten und jungen Menschen, sie geschieht dadurch, daß in einer einfachen Weise der Nachahmung die Kinder an der Lebenshaltung ihrer Eltern und ihrer sonstigen Umgebung teilnehmen. Mein Tübinger Kollege, der Pädiater NITSCHKE hat kürzlich überzeugend nachgewiesen, daß viele der Ähnlichkeiten zwischen Eltern und Kindern in der Art, zu sprechen und sich zu bewegen, die man bisher auf Vererbung zurückgeführt hat, in Wirklichkeit auf der

formenden Wirkung einer solchen unbewußten Nachahmung beruhen. Und so geschieht es auch späterhin; wenn die junge Generation am Leben der älteren teilnimmt: Sie sehen zu, wie es die Alten machen, sie greifen zuerst mit kleinen Hilfeleistungen zu und machen mit und finden sich so in die Lebensform und Lebenstechnik der Älteren hinein; sie übernehmen dabei nicht nur ihre äußere Lebensweise, die handwerklichen Techniken etwa oder die äußeren Formen der Höflichkeit, sondern mit ihnen zugleich auch die dabei leitenden Anschauungen und Ideen, die sittlichen Verhaltensweisen der Älteren und ihre religiösen Überzeugungen, kurz auch die gesamte Weltanschauung der älteren Generation. Und dies alles geschieht im einfachen Vollzug des Lebens selbst, ohne alle erzieherische Absicht, ja ohne daß es eigentlich überhaupt bemerkt wird. Und selbst wenn sich für die bewußten Techniken ein besonderer Unterricht ausgebildet hat, wenn es eine eigentliche Handwerkslehre und eine eigene Schulbildung gibt, geschieht die sittliche Erziehung noch lange vorwiegend in der eben genannten unbewußten Weise.

Man hat sich in Deutschland gewöhnt, diesen Vorgang als „funktionale Erziehung“ zu bezeichnen. Besser wäre vielleicht, von einer unabsichtlichen oder unbewußten Formung zu sprechen, im Sinne eines solchen selbstverständlich geschehenden Lebensvollzugs. Aber Bezeichnungen sind nebensächlich, wenn man nur die Sache selber [27/28] klar vor Augen hat. KRIECK hat vor allem diese Seite herausgestellt, und trotz seiner späteren politischen Fehler muß man dies sein Verdienst anerkennen.

Wir aber fragen: Welches ist jetzt die besondere Bedeutung dieser funktionalen Erziehung im Rahmen einer umfassend gesehenen Gesamterziehung? Die Antwort heißt: Sie ist vor allem der Sitz einer selbstverständlich geschehenden Stetigkeit im Leben, also einer selbstverständlichen Tradition. Sie zu sehen ist wichtig, vor allem gegenüber der „aufklärerischen“ Haltung in der Pädagogik, die die Erziehung ausschließlich als bewußte Veranstaltung auffaßt, die meint, daß man in der Erziehung alles in bewußter, vorsätzlicher Weise“ machen „könne, nicht anders als ein Handwerker einen bei ihm bestellten Gegenstand herstellt, einer Haltung, die gern organisiert und alles von Grund aus reformieren möchte. Von hier aus gesehen erschien das Wirken solcher unbewußt formenden Kräfte nur als eine lästige Störung. HERBART hat in diesem Sinn von „verborgenen Miterziehern“ gesprochen, die die Absicht des verantwortlichen Erziehers in unberechenbarer Weise durchkreuzen. Die Einsicht in das Wesen der funktionalen Erziehung aber zeigt, daß diese vermeintliche Störung in Wirklichkeit den tragenden Grund darstellt, den die bewußte Erziehung schon immer voraussetzen muß und von dem sie sich erst in ihrer eignen Leistung abhebt. Die funktionale Erziehung ist damit der Träger der stetig überliefernden und bewahrenden Kräfte im Leben der Generationen. Ihre Wirkung zu sehen und richtig in das Ganze der Erziehung einzubeziehen, ist wichtig für ein umfassendes Verständnis des Erziehungsvorgangs. Es ist vor allem auch wichtig gegenüber einem traditionslosen, rationalistischextremen Reformismus in der Pädagogik.

Trotzdem muß man aber auch die Grenzen dieser funktionalen Erziehung erkennen. Diese liegen nicht erst darin, daß sie bei komplizierter werdenden Verhältnissen nicht mehr ausreicht und ein [28/29] bewußteres Eingreifen notwendig wird, sie liegen vielmehr von Anfang an im Wesen dieser unbewußt angleichenden Formung begründet. Diese Formung hat nämlich keinen eignen sittlichen Maßstab. Sie ist so gut oder so schlecht wie die Gemeinschaft, in der sie geschieht. Sie ist positiv zu werten, wo ein hohes Ethos in der betreffenden Gemeinschaft vorgelebt wird. Eine gesunde Familie mit vorbildlichen Eltern ist immer noch die beste Voraussetzung für eine erfolgreiche Erziehung. Aber ebenso sehr ist dieser Einfluß auch schädlich, wo die betreffende Gemeinschaft selber sittlich verwerflich ist. Ein Verbrechermilieu wird den Menschen nur zum Verbrecher bilden, und ein auf unsittlichen Grundlagen errichtetes Staatswesen wird auch den heranwachsenden Menschen nur in einer unsittlichen Richtung beeinflussen. Mit Recht fürchten die Eltern den zersetzenden Einfluß einer schlechten Gesellschaft auf ihre Kinder und suchen diese vor einem solchen Einfluß zu behüten. Darum hat SPRANGER neuerdings vor einem gedankenlosen Gebrauch der PESTA-

LOZZIschen These, daß „das Leben bildet“, gewarnt. Darum ist es sogar fraglich, ob man hier in einem eigentlichen Sinn von Erziehung sprechen kann. Die sogenannte funktionale Erziehung ist eine notwendige Voraussetzung in jedem Erziehungsvorgang. Der Erzieher muß sie sehen und ihre Wirkungen richtig in seine Bemühungen einbeziehen, indem er die günstigen Wirkungen zu pflegen und zu schützen, die ungünstigen Wirkungen dagegen auszuschalten versucht. Unter diesem Gesichtspunkt erscheint es vielleicht zweckmäßiger, trotz aller Wichtigkeit der unbewußt wirkenden Vorgänge hier in einem sittlich indifferenten Sinn von „Formung“ zu sprechen und den Begriff der Erziehung auf die bewußten, verantwortlich geleiteten Erziehungsvorgänge einzuschränken.

7. Der Einsatz beim Kind

Die Erziehung hatten wir bisher als den Regenerationsvorgang der [29/30] Gesellschaft bezeichnet. Durch sie wird das in einem Volk vorhandene Kulturgut — das Wort im weitesten Sinn der Völkerkunde genommen — von der alten auf die junge Generation übertragen. So lernt, wenn wir zunächst die einfachsten Verhältnisse der sogenannten primitiven Völker betrachten, die neue Generation den Gebrauch der Geräte und Waffen, die einfachsten Lebens-techniken, aber auch die Überlieferung des Stammes, die religiösen Zeremonien usw.. Schon früh bilden sich hier besondere Einrichtungen zur diesbezüglichen Unterweisung aus. Und damit ist der Anfang der Schulen gegeben, wenn wir dies Wort in einem weiten Sinn gebrauchen, so wie es hier sinnvoll ist. Erziehung ist in diesem Sinn die Überlieferung des Kulturguts.

Damit ist zugleich eine Ergänzung unsrer bisherigen Bestimmungen nahegelegt. Wenn wir bisher die Erziehung vorwiegend von der Gesamtkultur aus gesehen hatten, von ihrem Bedürfnis her, so tritt jetzt der subjektive Aspekt hervor, der Ausgang vom einzelnen Menschen, der Ausgang vom Kind. Das Kind kommt in einem hilflosen Zustand zur Welt und muß erst durch die Erziehung dazu gebracht werden, sich in seinem Leben behaupten zu können, sich selbst zu ernähren und später auch eine Familie zu begründen. Die Überlieferung des Kulturguts bedeutet darum von der subjektiven Seite her, den heranwachsenden Menschen in den Zustand der Fähigkeit zu einem selbständigen Leben zu versetzen. Der Mensch ist das einzige Wesen, das erzogen werden muß, sagt schon KANT. Erziehung ist Lebenshilfe, und hieraus ergibt sich das Recht des Kindes auf Erziehung als eines der elementarsten Menschenrechte.

Diese Überlieferung geschieht zunächst durch einfachen Unterricht. Nicht viel anders als eine Ware wird das Kulturgut dem andern Menschen überliefert. Es geht vom einen zum andern Menschen über. Man achtet dabei zunächst nur auf den zu überliefernden Inhalt, nicht auf irgendwelche subjektiven Bedingungen, die beim [30/31] Aufnehmen vorhanden sein müssen. Daß diese vorhanden sind, gilt bei einfachen Verhältnissen — und sogar noch ziemlich lange — als selbstverständlich. Wenn aber die Kultur einen gewissen Grad an Kompliziertheit erreicht hat, genügt eine solche einfache, naive Überlieferung nicht mehr. Man muß jetzt fragen: Ist das Kind im gegenwärtigen Stand seiner Entwicklung auch fähig, die dargebotenen Gehalte in sich aufzunehmen? Es entsteht das Problem der Anpassung an die geistigen Fähigkeiten des Kindes und damit die spezifisch pädagogische Fragestellung, wie wir sie uns vorhin am Beispiel des KERSCHENSTEINERSchen Grundaxioms klargemacht hatten. Nicht die einfache Weitergabe, sondern der Prozeß der inneren Aneignung durch das Kind wird zum Problem. Damit wendet sich die Aufmerksamkeit von den zu lehrenden Kulturgütern fort und dem Kind als solchem zu. Die Entwicklung seiner körperlichen und vor allem seiner geistigen Fähigkeiten wird zum beherrschenden Ziel der Erziehung.

In diesem Zusammenhang entsteht zugleich das Problem, das wir als das der formalen Bildung bezeichnen. Nicht die besonderen geistigen Gehalte sind darin das für die Erziehung Entscheidende, sondern die Entwicklung der allgemeinen seelischen Kräfte, die den Men-

schen dann zur Bewältigung beliebiger Gehalte befähigen. Wie weit eine solche Ablösung einer bloß formalen Bildung von den besonderen konkreten Gehalten möglich ist, das bleibt eine schwierige, hier nicht zu erörternde Frage.

8. Die Stoffüberfüllung und das exemplarische Lehren

Hiermit entsteht zuerst das Problem der Bildung. Ehe wir aber dieses in seiner inneren Struktur weiter behandeln können, müssen wir zunächst auf eine andre, vordergründigere Frage eingehen, nämlich auf die Schwierigkeiten, die auf der wachsenden Menge des zu Überliefernden Unterrichtsstoffs beruhen. Mit dem ständigen An- [31/32] wachsen des Kulturguts im Verlauf der geschichtlichen Entwicklung nimmt notwendig auch der in den Schulen zu behandelnde Unterrichtsstoff zu. Zur Zeit der Ausbildung des humanistischen Gymnasiums zu Anfang des 19. Jahrhunderts war das Schulpensum noch verhältnismäßig klein und übersichtlich. Inzwischen aber treten ständig neue Wissenschaften hinzu und fordern ihre Berücksichtigung in der Schule. Die Anzahl der Schulfächer wird also immer größer. Und in den einzelnen Wissenschaften haben ungeahnte und oft rapide neue Entwicklungen eingesetzt, die in der Schule ebenfalls ihre Berücksichtigung fordern. Es sei hier nur an die umwälzenden Entwicklungen in der neueren Physik erinnert, aber auch daran, daß mit dem Fortschreiten der Geschichte immer neue Ereignisse in den Umkreis des Geschichtsunterrichts eintreten, die schon infolge ihrer Gegenwartsnähe besondere Berücksichtigung erfordern. Der Unterrichtsstoff wächst also in einer bedrohlichen Weise. Die Frage aber ist, wie man bei der wachsenden Stofffülle noch wirklich in die Tiefe bedringen, d.h. nicht nur oberflächliches Wissen vermitteln, sondern den menschlichen Geist formen kann.

An dieser Stelle wird die Verminderung des Unterrichtsstoffs zum bedingenden, bei uns in Deutschland viel erörterten, aber noch keineswegs befriedigend gelösten Problem. Ein fruchtbarer Ansatz in dieser Richtung scheint mir in dem Begriff des exemplarischen Lehrens zu liegen, der gegenwärtig in Deutschland im Mittelpunkt der unterrichtsmethodischen Diskussion steht. Das Stichwort zu dieser Entwicklung hatte seinerzeit der Historiker HEIMPEL gegeben. Er versuchte das Bild der mittelalterlichen Geschichte einfacher und übersichtlicher zu machen, indem er nicht mehr die Geschichte in ihrem stetigen Verlauf in gleichmäßiger Ausführlichkeit behandelte, sondern sie in einzelnen „paradigmatischen“ Gestalten darstellte, in denen sich wie in Brennpunkten das ganze Bild ihrer Zeit spiegelt und in denen es in der konkreten Gestalt anschaulicher erfaßbar ist. [32/33] Einen neuen und entscheidenden Impuls erfuhr dann dieser Gedanke, als WAGENSCHNEIDER vom mathematischen und physikalischen Unterricht her den Begriff des „exemplarischen Lehrens“ entwickelte. Während man bei dem Bestreben, möglichst vielen Stoff zu übermitteln, zu einem hastigen Vorgehen gezwungen ist und über dem Haschen nach den „Ergebnissen“ schließlich nur halb verstandenes Wortwissen übermittelt, kommt es hier darauf an, daß man an einzelnen Beispielen, etwa den Fallgesetzen, sich Zeit läßt, den Weg der Forschung behutsam, Schritt für Schritt, nachzuvollziehen, um dadurch allgemein in das Wesen der physikalischen Arbeit und in die Struktur der physikalischen Wirklichkeit einzudringen. Am einzelnen Beispiel dringt man hier also in das Wesen des betreffenden Sachgebiets ein und dringt tiefer ein, als es beim Streben nach einem umfassenden Überblick möglich ist. Das meint WAGENSCHNEIDER mit dem Begriff des „Exemplarischen“. Man hat in diesem Zusammenhang auch von einem „Mut zur Lücke“ gesprochen.

In der besonderen Form, wie WAGENSCHNEIDER den Begriff des Exemplarischen eingeführt hat, am einzelnen Beispiel die allgemeine Gesetzmäßigkeit erkennen zu lassen, ist er allerdings an das Gebiet der Mathematik und der Physik gebunden, in denen das Einzelne überhaupt in der allgemeinen Gesetzmäßigkeit aufgeht. Wie weit dies Verfahren auf andre Fächer übertragbar ist oder wie weit es dabei abgewandelt werden muß, ist noch eine offene Frage.

HEIMPELs Begriff des „Paradigmatischen“ weist schon in eine andre Richtung, nämlich eine bestimmte individuelle Gestalt als Repräsentation eines umfassenderen Zusammenhangs zu nehmen.

9. Der Begriff der Bildung

Nach diesem Ausblick in bestimmte unterrichtsmethodische Probleme greifen wir noch einmal zum allgemeinen Problem der Bildung zurück. Ich versuche wegen der beschränkten zur Verfügung stehen- [33/34] den Zeit das Bildungsproblem an einem ausgezeichneten Beispiel zu verdeutlichen, und zwar an dem, in dem überhaupt das in andre Sprachen schwer zu übersetzende deutsche Wort Bildung in seiner prägnanten Bedeutung entstanden ist, an der deutschen Klassik GOETHEs und WILHELM VON HUMBOLDTs. In dieser Zeit wurde in der deutschen Sprache der Begriff der Bildung erst eigentlich geprägt, so daß man diesen entscheidenden pädagogischen Grundbegriff gar nicht anders denken kann, als im Zusammenhang mit der deutschen Klassik um 1800. Ich versuche, den Grundgedanken in einer einfachsten Form herauszuheben.

Der Begriff der Bildung wendet sich von Anfang an gegen die bloß äußerliche Wissensvermittlung. Er betont demgegenüber das harmonische Wachstum von innen heraus. Dabei ist wichtig, daß der Begriff der Bildung, so wie er gegen Ende des 18. Jahrhunderts von HERDER und GOETHE entwickelt wurde, zunächst auf dem Gebiet des organischen Lebens erwachsen ist. Er dient dazu, die besondere Eigenart des Organischen gegen das bloß Mechanische abzuheben. In diesem Sinn betont der Begriff der Bildung, angewandt zunächst auf ein pflanzliches oder tierisches Wesen, die Gestalthaftigkeit, die Ganzheit im Unterschied zur bloßen Summe, die Bezogenheit aller Glieder auf eine einheitliche Mitte. So bedeutet das Wort Bildung noch bei GOETHE an den meisten Stellen einfach die leibliche Gestalt eines Menschen. Insbesondere auf den zeitlichen Verlauf angewandt, bedeutet der Begriff der Bildung dann die stille, innerlich notwendige Entwicklung eines Organismus nach dem ihm innewohnenden Gesetz. Das Bild von der Entfaltung der Knospe zur Blüte und der Reifung zur Frucht kennzeichnet am besten dies Gesetz der organischen Bildung.

Und vom Organischen her wird der Begriff der Bildung dann auch auf die menschliche Seele übertragen. Man spricht jetzt auch im geistigen Sinn von der Bildung eines Menschen oder von einem [34/35] gebildeten Menschen. Mit der Übertragung vom organischen auf den seelischen Bereich ist aber notwendig zugleich eine ganz bestimmte Interpretation des Seelischen gegeben, nämlich durch die Analogisierung zum stillen pflanzenhaften Leben. Das steht, im allgemeineren Zusammenhang der GOETHEzeit, vor allem als pädagogischer Begriff im Gegensatz zu aller von außen kommenden Formung und bedeutet: Wie die Pflanze, so soll auch die menschliche Seele sich ganz von innen heraus, nach ihrem eignen inneren Gesetz, entfalten. Es ist ein stiller, pflanzenhafter Vorgang, der ohne Gewalttätigkeit, ganz wie von selbst geschieht, wenn nur die äußeren Störungen ferngehalten werden.

Das Bild von der organischen Entfaltung des Menschen greift aber noch tiefer in die Auffassung vom Menschen ein ; denn es schließt jede Unterscheidung zwischen guten und bösen Zügen im Menschen aus und fordert, daß alle im Menschen angelegten Kräfte zur gleichmäßigen Entfaltung gebracht werden sollen, ohne bestimmte einseitig zu bevorzugen, ohne andre demgegenüber zu unterdrücken. Man ist überzeugt, daß alles in gleicher Weise gut ist, was in den Anlagen des Menschen enthalten ist. Und alle diese Kräfte zu einem Gleichgewicht zu bringen, die Harmonie aller Kräfte im Menschen, das ist das Ideal dieser Zeit.

Die pädagogische Konsequenz aus diesem Ansatz ist dann der Begriff der „negativen Erziehung“, wie ihn ROUSSEAU zuerst geprägt hat und wie ihn dann die deutsche Romantik, vor allem FRÖBEL, weiter entwickelt hat. Die Erziehung kann nach dieser Auffassung nichts „machen“. Sie kann nur wachsen lassen, was sich von innen her nach eigenem Gesetz entfalten

tet, sie kann höchstens durch Fernhalten von äußeren Störungen dies Wachstum schützen und fördern. Erziehung als Wachsen-lassen ist hier der entscheidende Gedanke. [35/36]

10. Der Individualitätsbegriff

Mit diesem Begriff der Bildung verbindet sich notwendig die Anerkennung des Menschen in seiner Individualität. Der deutsche Neuhumanismus um 1800 hat in diesem Zusammenhang eine sehr tiefsinnige Deutung der Individualität entwickelt. Individualität heißt in seinem Sinn nicht die Einzelheit eines für sich bestehenden Wesens, sondern die Besonderheit des Menschen in seiner einmaligen Gestalt. Trotzdem aber bedeutet die Betonung der Individualität nicht die Loslösung des Einzelnen von der Menschheit, sondern dieser bleibt mit ihr in einer Weise verbunden, daß alle in der Menschheit im ganzen vorhandenen Kräfte auch in jedem Individuum vorhanden sind und keine von ihnen fehlt. Darum verstehen auch die Individuen einander im größeren Rahmen der Menschheit. Aber diese an sich gleichen Kräfte sind in jedem Individuum in einem verschiedenen Stärkeverhältnis zusammengefügt. In jedem Individuum verbinden sich die Kräfte der Menschheit in einer besonderen Mischung. Das Stärkeverhältnis ist es also, in dem sich die einzelnen Individuen voneinander unterscheiden.

Dahinter steht die tiefsinnige metaphysische Theorie, daß die Menschheit die Fülle der in ihr liegenden Möglichkeiten nicht in einem einzelnen Menschen verwirklichen könne, sondern nur dadurch, daß sie sich auseinanderlegt in die Vielzahl der individuellen Möglichkeiten. Erst alle zusammen ergeben die Menschheit. In jedem Individuum spiegelt sich diese in einer besonderen Weise. Aber jede einzelne Ausprägung ist auch notwendig, weil ohne sie die Menschheit nicht vollständig wäre. Auf keine von ihnen kann verzichtet werden. Daher die ganze Würde der individuellen Gestalt. SCHLEIERMACHER hat es in seiner Jugend in begeisternden Worten einmal so ausgesprochen : „So ist mir aufgegangen, was seitdem am meisten mich erhebt; so ist mir klar geworden, daß jeder Mensch auf eigene [36/37] Art die Menschheit darstellen soll, in eigener Mischung ihrer Elemente, damit auf jede Weise sie sich offenbare und alles wirklich werde in der Fülle des Raumes und der Zeit, was irgend Verschiedenes aus ihrem Schoß hervorgehen kann. Mich hat vorzüglich dieser Gedanke emporgehoben ... ich fühle mich durch ihn ein einzeln gewolltes, also auserlesenes Werk der Gottheit, das besonderer Gestalt und Bildung sich erfreuen soll.“ Man kann diesen Gedanken auch mit Hilfe der Mikrokosmos-Vorstellung ausdrücken: Das Individuum ist der Mikrokosmos, in dem sich der Makrokosmos der Menschheit in einmaliger Gestalt spiegelt.

Was von dem einzelnen Menschen gilt, das gilt in entsprechender Weise auch von den Völkern im ganzen. Sie sind in entsprechender Weise als individuelle Ausprägungen der Menschheit zu betrachten. Darum ist jedes einzelne Volk in seiner Individualität zu bejahen. Jedes hat die Aufgabe, sich in seiner Individualität zu entwickeln. Jedes ist notwendig im Ganzen der Menschheit, und auf keines kann verzichtet werden. So hatte es schon HERDER ausgedrückt: Der Untergang eines einzelnen Volkes wäre ein unersetzlicher Verlust für die Menschheit im ganzen.

Jetzt aber kommt ein weiteres hinzu: Jede Individualität ist zunächst auch eine Schranke, nämlich die zufällige Besonderheit so und nicht anders vorhandener Anlagen, und in diesem Sinn Einseitigkeit. Wenn sich der Mensch, wie es dem Ziel der organischen Bildung entspricht, zur harmonisch ausgeglichenen Gestalt entwickeln soll, dann geschieht dies nicht einfach von selbst, nur als ungestörtes Wachstum von innen, sondern hierzu ist zugleich erforderlich, daß das einzelne Individuum sich ausweitet und die Einseitigkeiten in der eignen Veranlagung ausgleicht, indem es in Gemeinschaft mit andern Individuen tritt, indem es deren Lebensäußerungen und letztlich die Lebensäußerungen der ganzen Menschheit in sich aufnimmt. Ich führe zur Verdeutlichung noch einmal SCHLEIERMACHER an: [37/38]“ Ich muß hinaus in mancherlei Gemeinschaft mit den andern Geistern, nicht nur zu schauen, wieviel es

Menschliches gibt, nein, auch immer fester zu Geben und Empfangen das eigene Wesen zu bestimmen.“ Und das geschieht sowohl im Umgang mit den lebendigen andern Menschen als auch in der Berührung mit den Werken des Geistes, der Kunst, der Wissenschaft, der Religion usw., und nicht nur der Gegenwart, sondern der verschiedenen Völker und Zeiten.

Dieser neue Zug führt über die Analogie zum pflanzenhaften Wachstum hinaus. Das einzelne Individuum, so heißt es jetzt, entwickelt sich zu seiner Vollkommenheit nur, indem es einen möglichst großen Umkreis anderer menschlicher Lebensmöglichkeiten in sich aufnimmt und sich innerlich an ihnen ausweitet. Es entwickelt sich auf dieser Grundlage im 19. Jahrhundert bei uns gradezu ein Enthusiasmus der geschichtlichen Forschung, die immer neue Möglichkeiten des Menschseins in den Umkreis der Betrachtung zog. Daraus erwächst aber zugleich die Gefahr des Historismus, des richtungslosen Sichverlierens an die Vielzahl der Möglichkeiten, und darum kommt es umgekehrt zugleich darauf an, daß sich der Mensch nicht an die fremden Möglichkeiten verliert, daß er sie sich innerlich aneignet und zur inneren Gestalt vereinigt.

Gerade diese Doppelseitigkeit ist das Wesentliche am klassischen Bildungsbegriff, wie ihn vor allem HUMBOLDT in seiner reifsten Form verkörpert. SPRANGER hat das in seinem Humboldt-Buch auf die einprägsame Formel gebracht: Individualität, Universalität Totalität. Dabei ist das Ziel der Totalität, die zunächst als zufällige Schranke gegebene Individualität auf dem Wege über eine möglichst weite Universalität der aufgenommenen und angeeigneten menschlichen Möglichkeiten zu überwinden und auf höherer Ebene wiederherzustellen. Sie ist also recht eigentlich erst die voll entfaltete Individualität.

Von hier aus versteht man die von WILHELM VON HUMBOLDT entwickelte Theorie vom Bildungswert fremder Sprachen und Kulturen, wie sie als Grundlage dem von ihm seinerzeit organisierten humanistischen Gymnasium (in Preußen) zugrunde lag. Die Sprachen werden hier nicht um irgend eines praktischen Nutzen willen gelehrt, den sie etwa für den Kaufmann im internationalen Handelsverkehr haben könnten, sondern um der andern Möglichkeiten menschlichen Lebens und menschlicher Kultur willen, die er darin verkörpert sah. Die Sprache erscheint für HUMBOLDT als der reinste Ausdruck menschlicher Geistesart. Jede einzelne enthält eine ihr eigentümliche „Weltansicht“ oder „Weltanschauung“, und in dieser liegt ihr eigentümlicher bildender Wert: Durch die Kenntnis fremder Möglichkeiten, die Welt und das Leben aufzufassen, sollen die eignen Erlebens- und Erkenntnismöglichkeiten ausgeweitet werden; zugleich aber soll der Vergleich mit dem Fremden dazu dienen, die eigene Eigenart schärfer zu erkennen und sich klarer in ihr zu befestigen. So dient der Sprachunterricht in besonderem Maße der Ausbildung einer vielseitig ausgeweiteten Individualität im Sinne der deutschen Klassik.

Was hier vom einzelnen Menschen gesagt ist, das gilt entsprechend auch wieder von den Völkern im ganzen, die als überindividuelle Individuen aufgefaßt werden. Auch die Völker entfalten sich nicht nur nach dem inneren Gesetz, wie die Pflanzen, das eine unabhängig vom andern, sondern sie brauchen die fruchtbare Begegnung mit andern Völkern, vor allem mit älteren, in ihrer Kulturentwicklung schon weiter fortgeschrittenen Völkern, so wie es bei den neueren europäischen Völkern im Verhältnis zur griechisch-römischen Antike geschehen ist und so wie es in Japan, soweit ich es in der kurzen Zeit meines Aufenthalts sehen konnte, im Verhältnis zur älteren chinesischen Kultur der Fall gewesen ist.

Kulturbegegnung heißt in diesem Zusammenhang nicht passive Übernahme eines fertigen Kulturbesitzes, sondern Anregung der eignen Kräfte in der Auseinandersetzung mit dem Fremden und [39/40] Weckung der schöpferischen Möglichkeiten in der Umwandlung des Fremden nach der eignen Eigenart zu einer selbständigen Leistung. So weit ich mir als ein Fremder ein Urteil erlauben kann, ist es jetzt auch das gegenwärtige japanische Problem in der Auseinandersetzung mit dem „Westen“, nicht unter Preisgabe der alten eignen Kultur die Errungenschaften der modernen Technik nur äußerlich zu übernehmen, sondern in der Aus-

einandersetzung mit den modernen technischen Möglichkeiten die alte Kultur zu wahren und zu erweitern, so daß beides, Altes und Neues, Eignes und Fremdes, zu einer unteilbaren Einheit verschmilzt. Das eben heißt: Wachstum des eignen Lebens in der schöpferischen Begegnung mit einem andern Leben. (Ich sage absichtlich nicht: mit einem fremden Leben, weil ja dies andre Leben nur eine andre individuelle Ausprägung des im Grunde *einen* menschlichen Lebens ist). Ich darf vielleicht noch hinzufügen, daß uns in Deutschland diese Probleme sehr vertraut sind, weil wir, worauf ich gleich noch zurückkomme, in einer ganz ähnlichen Auseinandersetzung zwischen unsrer klassischen Bildungstradition und den Anforderungen der modernen technischen Arbeitswelt begriffen sind und die Dringlichkeit des Problems täglich erfahren, ohne daß sich bis heute schon eine befriedigende Lösung abzeichnet.

11. Die Kulturpädagogik

Mit der so skizzierten klassischen Bildungsidee sind zugleich die Grundlagen gegeben, die dann in der neueren deutschen Kulturpädagogik wieder aufgenommen worden sind. Ich denke dabei vor allem an den Kreis, der sich in den 20er Jahren dieses Jahrhunderts um die Zeitschrift „Die Erziehung“ sammelte, Litt und Spranger, Nohl und Flitner u.a. Den leitenden Grundgedanken der Kulturpädagogik kann man vielleicht von da her bestimmen, daß sich die Bildung des Individuums in der Aneignung der objektiv gegebenen Kultur vollzieht. Damit ist ein wesentlicher Fortschritt gegenüber [40/41] einer bloß psychologischen Betrachtung der menschlichen Entwicklung und Erziehung gegeben. Es geht nicht nur um die funktionalen seelischen Zusammenhänge, sondern um die tieferen sinnerfüllten seelischen Zusammenhänge, und nur in der Aneignung der in der objektiven Kultur enthaltenen Sinngehalte kann sich auch die subjektive Seele in ihren vollen Möglichkeiten entfalten. Damit ist freilich auch schon gesagt, daß diese objektive Kultur etwas anderes ist als bloß der ideologische Überbau zu den wirtschaftlichen Verhältnissen, daß vielmehr das Ganze des menschlichen Geistes sich in der Kultur gestaltet hat (von dem dann die Wirtschaft nur ein Teil ist) und daß wiederum der individuelle Geist sich nur in der Aneignung dieses objektiven Geistes entfalten kann.

Das heißt, wenn wir es an einem Beispiel verdeutlichen: In der Dichtung lernt der junge Mensch selber sehn und empfinden; seine Gefühle wachsen in dem Maß, wie er Dichtung aufnehmen und verstehen lernt; sein Leben formt sich unter den Idealgestalten, die ihm die Dichtung entgegenbringt. Er selbst wird ein anderer im Umgang mit der Dichtung, und Fähigkeiten wachsen in ihm, die ohne diesem Einfluß nicht zur Entfaltung gekommen wären, und nehmen eine Gestalt an, die durch die aufgenommene Dichtung bestimmt ist. Ebenso ist es mit der Musik und der bildenden Kunst und allen andern Kulturbereichen. An der großen Geschichte lernt der Mensch, was menschliches Wesen ist, und er lernt sich selber dabei im Zusammenhang der großen geschichtlichen Entwicklung verstehen.

Philosophisch ergibt sich von hier aus die tiefe Einsicht in die Geschichtlichkeit der menschlichen Natur: daß der Mensch überhaupt kein festes, gleichbleibendes Wesen hat, sondern mit NIETZSCHE das „noch nicht festgestellte Tier“ ist, d.h. daß er sich im Verlauf der Geschichte durch die Ausbildung seiner Kultur entfaltet und bereichert. Vom pädagogischen Gesichtspunkt kommt es vor allem [41/42] darauf an, die in der Aneignung der objektiven Kultur enthaltenen bildenden Vorgänge zu verfolgen. Namentlich die Probleme des Sprach- und des Geschichtsunterrichts haben in der Kulturpädagogik der 20er Jahre starke neue Antriebe erhalten.

Die Grundlage ist dabei der tiefe Gedanke, daß es dieselben menschlichen Grundtendenzen sind, die sich in der einzelnen Seele wie auch in der Kultur im ganzen abzeichnen. Im Grunde ist das ja schon der alte PLATONische Gedanke, daß es dieselben Schichten sind, die im Aufbau der einzelnen Seele wie in den verschiedenen Ständen des Staats wiederkehren. Es ist also die Vorstellung eines Spiegelungsverhältnisses zwischen der Gesamtkultur und der Einzelsee-

le, so daß die Kultur sozusagen einen Menschen im großen darstellt. Damit soll keineswegs irgend eine fragwürdige Personifikation der Gesamtkultur behauptet werden, sondern nur die Parallelität im strukturellen Aufbau betont werden.

Vor allem SPRANGER hat diesen Gedanken aufgenommen. Auch er geht davon aus, daß es dieselben Strukturgesetze und dieselben Sinnrichtungen sind, die in der einzelnen Seele und der Gesamtkultur wirksam sind. Den Kulturbereichen der Wirtschaft, des Staats und der liebenden Gemeinschaft, der Wissenschaft, der Kunst und der Religion entsprechen jeweils bestimmte Sinnrichtungen der Seele, die in allen Menschen vorhanden sind, aber sich bei ihnen in einem verschiedenen Kräfteverhältnis zeigen. Wo eine bestimmte von ihnen die Vorherrschaft hat, da gliedert sich unter ihrem Einfluß das gesamte Wertsystem der betreffenden Seele. SPRANGER nennt diese idealtypischen Ausprägungen die „Lebensformen“ und hat sie in seinem so betitelten Buch überzeugend entwickelt. Von diesem Ansatz aus hat SPRANGER weiterhin den von DILTHEY entwickelten Gedanken einer verstehenden Psychologie aufgenommen und fortgebildet. Ihre große Wichtigkeit für die Pädagogik liegt darin, daß sie nicht wie die bloß formale Psychologie von den geistigen [42/43] Inhalten absieht, sondern grade von diesen Gehalten und ihren wechselseitigen Sinnbeziehungen her das seelische Leben des Einzelnen in seiner Teilnahme an der objektiven Kultur durchsichtig macht. Insbesondere seine „Psychologie des Jugendalters“ baut dann weiter auf diesen Gedanken auf.

12. Die Einwände gegen den klassischen Bildungsbegriff

Ich habe mit Absicht das Bildungsideal so gezeichnet, wie es in einmaliger geschichtlicher Gestalt zur Zeit der deutschen Klassik ausgebildet worden ist — schon um deutlich zu machen, daß dieser Begriff der Bildung kein zeitlos selbstverständlicher pädagogischer Grundbegriff ist, sondern, wie alle Erziehungsideale, aus ganz bestimmten geschichtlichen Bedingungen erwachsen und an diese gebunden ist. Es dürfte ein allgemeiner Gesichtspunkt sein, den seinerzeit schon DILTHEY in seiner Geschichte der Pädagogik hervorgehoben hatte, daß jedes menschenideal, das die Menschheit in einem bestimmten Volk und zu einer bestimmten Zeit hervorgebracht hat, einseitig ist, weil es immer nur bestimmte Seiten des Menschen zu einer geschlossenen Form zusammenfügt, daß es aber eben darum auch andre Seiten wiederum ausschließt und durch diese Einseitigkeit dann mit Notwendigkeit eine Gegenbewegung hervorruft, in der diese andern Kräfte ihr Recht verlangen. So ist es auch hier. Und so hat sich schon früh im 19. Jahrhundert in Deutschland eine Gegenbewegung gegen das klassische Bildungsideal entwickelt, die nicht weniger als dieses Ideal selbst zugleich auch von allgemeinerer systematischer Bedeutung ist.

Nach drei Seiten hin zeichnet sich diese Gegenbewegung ab, die ich hier selbstverständlich nur in einigen allgemeinsten Zügen skizzieren kann; [43/44]

a. Wirtschaft und Technik

Der erste Angriff erfolgte von der Seite des Berufslebens. Er wandte ein, daß das Ideal einer harmonischen Entfaltung aller im Menschen gelegenen Kräfte immer schon eine gewisse Wohlhabenheit voraussetzt, die den sich ganz seiner Bildung widmenden Menschen von Anfang an über die wirtschaftlichen Sorgen hinaushebt. Gegenüber der durch das Vordringen von Naturwissenschaft und Technik bedingten Welt erschien dies Bildungsstreben als eine Art von müßiger Freizeitgestaltung. Die harte Arbeit des Berufs lasse dem Menschen dazu keine oder nur wenig Zeit, und umgekehrt, die in dieser Welt bestimmenden Mächte, die Wirtschaft und die Technik, hätten im klassischen Bildungsideal keinen Raum und ließen sich auch nachträglich nicht darin einfügen, weil sie dessen Struktur im Grundansatz sprengen würden. Eine auf der Vernachlässigung der in der modernen technischen Arbeitswelt herr-

schenden Mächte beruhende Erziehung wäre aber zur Weltfremdheit und letztlich zur Wirkungslosigkeit verurteilt. Die eigentliche Lebenswirklichkeit des Menschen lasse sich von diesem Bildungsideal nicht meistern.

Damit entstand zugleich allgemein die Frage, wie weit unter diesen Umständen die Harmonie aller Kräfte noch ein sinnvolles Ziel sein kann, ob nicht vielmehr umgekehrt die Einseitigkeit zum Wesen des Menschen gehöre und daß diese ihn auch im menschlichen Zusammenleben zu größeren Leistungen befähige, als es bei einer allseitigen Ausbildung möglich ist. Schon GOETHE ist im „Wilhelm Meister“ diesen Fragen nach gegangen. Und man fragte weiterhin, ob die Harmonie nicht an der Oberfläche bleiben müsse, weil tiefere Widersprüche und Spannungen zum unaufhebbaren Wesen des Menschen gehören, und daß man diese darum in mutiger Entschlossenheit auf sich nehmen müsse. Eine aus verschiedenen Quellen entstandene, weit verbreitete tragische Lebensauffassung wandte sich [44/45] ebenfalls gegen den humanistischen Optimismus von einer natürlichen Güte des Menschen. Aber das greift zugleich in spätere Zusammenhänge über.

Unter den neueren Pädagogen ist vor allem LITT diesen Fragen in einer nüchternen und eindringlichen Weise nachgegangen; er hat sich entschieden vom humanistischen Bildungsideal der Klassik distanziert, weil es sich in der gewandelten modernen Welt nicht mehr mit gutem Gewissen vertreten lasse, und hat demgegenüber in den einfachen Formen des menschlichen Lebensumgangs die Grundlagen gefunden, die es ihm erlauben, auch gegenüber der Mechanisierung der modernen technischen Welt ein echtes menschliches Leben zu behaupten.

b. Die Politik

Das zweite ist der Einwand gegen den rein geistigen, rein aus der Innerlichkeit hervorgewachsenen Charakter dieser Bildung. Dieser sei seinerzeit aus ganz bestimmten sozialen Bedingungen hervorgegangen, nämlich aus der politisch einflußlosen Lage des damaligen Bürgertums, das sich auf diese Weise mit seinem Schicksal habe abfinden müssen, aber dieses Bildungsideal sei heute bedenklich, weil es nicht die politischen Kräfte im Menschen entwickle und ihn darum unfähig und nicht gewillt mache, eine politische Verantwortung zu übernehmen. Die notwendige Folge sei gewesen, daß das politische Leben, von den geistig tragenden Schichten im Stiche gelassen, einer Verrohung verfallen sei. Die dem politischen Leben entfremdete Richtung des Bildungsideals, so warf man ihm vor, sei zum mindesten mitschuldig gewesen am Versagen der deutschen Bildungsschicht gegenüber dem Nationalsozialismus. So hatten schon in der Mitte des 19. Jahrhunderts die politischen Mächte, und zwar sowohl von der konservativen wie von der sozialistischen Seite her, mit einem Angriff gegen dies Bildungsideal begonnen, ohne freilich ihm ein über- [45/46] zeugendes neues Ideal gegenüberstellen zu können. Insbesondere aber setzte in der Notlage nach 1945 bei uns eine verstärkte Bemühung um die politische Erziehung ein, die manche frühere Gedanken KERSCHENSTEINERS über die staatsbürgerliche Erziehung wieder aufnahm, aber man kann noch immer nicht sagen, daß diese Probleme bei uns zu einem befriedigenden Abschluß gekommen sind.

c. Die Religion

Das dritte endlich ist der Widerspruch gegen das diesseitig orientierte humanistische Bildungsideal von Seiten des positiven Christentums, der sich schon früh im 19. Jahrhundert regte. Die allseitige harmonische Entfaltung und die Universalität im der Zuwendung zu allen menschlichen Lebensäußerungen entwerten die absolute und unbedingte Entscheidung des christlichen Glaubens. Und die Überzeugung von der natürlichen Güte des Menschen verkenne die für die christliche Erlösungsreligion grundlegende Sündhaftigkeit des Menschen. Die ganze humanistische Bildungswelt sei eine Verabsolutierung des seiner Transzendenz beraubten diesseitigen Lebens, und eine gewisse kulturfeindliche Strömung des Christentums macht

sich seitdem im Gegensatz gegen die humanistische Bildungswelt bemerkbar.

Mochte dieser Einwand auch zunächst vorwiegend von restaurativ-orthodoxen Kreisen ausgegangen sein, so traf er doch eine entscheidende Stelle, die in unserm Jahrhundert dann von ganz anderer Seite her, nämlich in der modernen Existenzphilosophie und der ihr in vielem nahestehenden sogenannten dialektischen Theologie wieder aufgenommen wurde. Die von KARL BARTH ausgehende dialektische Theologie ist allgemein durch einen krassen Gegensatz zu aller humanistischen Bildung gekennzeichnet, und aus ihr oder in Verbindung mit ihr entwickelte sich eine eigenständige evangelische Religionspädagogik (BOHNE, DELEKAT, HAMMELSBECK, KITTEL usw.). [46/47]

Und mochte diese Entwicklung noch auf einem verhältnismäßig engen Kreis evangelischer Theologen beschränkt bleiben, so wurde eine breitere Öffentlichkeit weit stärker durch die Auseinandersetzung erfaßt, die durch die Entstehung der modernen Existenzphilosophie bedingt ist. Diese radikale neue philosophische Bewegung, die in Deutschland in den späten 20er Jahren unter dem Einfluß von HEIDEGGER und JASPERS entstand und nach 1945 durch das Zurückwirken des von ihr angeregten französischen Existentialismus, besonders SARTRES, neue Impulse empfangt, kann in den letzten Jahrzehnten als die beherrschende philosophische Strömung in Deutschland betrachtet werden. Diese Bewegung mußte in besonderem Maße auch die Pädagogen angehen, denn durch sie wurde das humanistische Bildungsideal nicht nur von einzelnen Mächten her angegriffen, die in ihm keine Stelle gefunden hatten und jetzt ihre Einbeziehung forderten, sondern hier war, wie ich gleich noch zu zeigen habe, eine Auffassung vom Menschen entwickelt, durch die dieses in seinen letzten Grundlagen in Frage gestellt wird. Diese existenzphilosophischen Angriffe berühren sich eng mit denen der christlichen Theologie; denn so wenig die Existenzphilosophie inhaltlich mit den christlichen Voraussetzungen zu tun hat, so sind es doch in ihrer formalen Struktur bestimmte ursprünglich christliche Ansätze, die durch ihren Ursprung bei KIERKEGAARD vermittelt, dann in formalisierter, d.h. ihres besonderen religiösen Gehalts entkleideter Form auch in der Existenzphilosophie wiederkehren. Hieraus erklären sich dann auch manche Wechselbeziehungen zwischen beiden Seiten.

So drängt alles auf eine Auseinandersetzung zwischen der überlieferten klassischen Bildungstradition und den andrängenden neuen Problemen. Mögen diese neuen Probleme auch oft mit einer solchen Gewalt über uns herfallen, daß es scheint, als müsse man angesichts der radikal veränderten politischen und sozialen Verhältnisse die alte Überlieferung ganz preisgeben, so stellt diese auf der andern Seite [47/48] doch eine so bedeutende geistige Leistung dar, daß man nur mit größter Behutsamkeit nach einer über die Gegensätze hinausführenden Lösung suchen darf.

Damit bin ich bei dem Versuch des Umrisses einer allgemeinen systematischen Pädagogik weit in die Erörterung einer besonderen historischen Entwicklung in Deutschland hineingekommen. Aber das ist nicht zufällig und war auch wohl nicht zu vermeiden; denn wir können die allgemeinen systematischen Probleme gar nicht anders fassen, als indem wir von den konkreten geschichtlichen Erscheinungen ausgehen und aus ihnen vorsichtig das allgemeiner Gültige herauszulösen versuchen. Aber infolge der beschränkten Zeit kann ich hier das Problem weder in systematischer noch in historischer Beziehung weiter verfolgen. Es ist auch in Deutschland noch ganz offen, und es zeichnet sich noch nicht ab, in welcher Richtung einmal die künftige Lösung liegen wird. Ich kann an dieser Stelle nur versuchen, exemplarisch (im Sinn von WAGENSCHHEIN) einen Gesichtspunkt in der Auseinandersetzung zwischen humanistischer Bildungstradition und existentiellm Denken hervorzuheben, und von dort aus dann einige allgemeinere Folgerungen zu ziehen. Ich wähle als Ausgangspunkt den Begriff der Begegnung, der bei uns in Deutschland seit einigen Jahren in den Brennpunkt der Diskussion getreten ist.