

## Otto Friedrich Bollnow: Erziehung und Leben\*

### III. Existenzphilosophische Gesichtspunkte in der Pädagogik

[im Erstdruck S. 49-66]

13. Der pädagogische Begriff der Begegnung 23
14. Die existenzphilosophische Auffassung vom Menschen 25
15. Die Krise 26
16. Die Erweckung 26
17. Der Appell 27
18. Das Wagnis in der Erziehung 28
19. Die Bedeutung des Vertrauens 29
20. Rückblick auf den Begriff der Erziehung 30

13. Der pädagogische Begriff der Begegnung

[S. 50]

Die Gefahr des klassischen Bildungsbegriffs, genauer: des in ihm enthaltenen Strebens nach Universalität, trat bei uns in Deutschland sehr eindringlich hervor, als die sich ausbreitende historische Forschung im Lauf des 19. Jahrhunderts immer neue und fernere Zeiten und Kulturen unsrer Erkenntnis zuführte. Die Fülle der Möglichkeiten wurde jetzt unübersehbar, und das Verschiedenste und Widersprechendste wurde sichtbar. Daraus entstand die Gefahr, daß der Mensch sich richtungslos an diese bunte Mannigfaltigkeit verlor. Denn woran sollte er sich halten in dieser verwirrenden Mannigfaltigkeit? In diesem Zusammenhang ist in Deutschland ein Begriff in den Vordergrund getreten, der mir für das existentielle Denken in der Pädagogik überhaupt bezeichnend zu sein scheint, ich meine den Begriff der Begegnung. Obgleich sich die pädagogische Theorie bisher noch wenig mit ihm beschäftigt hat, scheint er mir doch grundlegend zu sein und an einer entscheidenden Stelle in unsern Schwierigkeiten weiterzuführen.

Was Begegnung ist, läßt sich vielleicht am besten am einfachen deutschen Sprachgebrauch ablesen. Zwei Schiffe begegnen sich auf dem Meer, oder ich begegne einem Menschen auf der Straße. Immer ist es so, daß zwei entgegengesetzte Bewegungen unvermutet aufeinanderstoßen. Immer gehört das Unvorhergesehene mit dazu. Wenn ich mich mit einem andern Menschen verabredet habe und ihn dann auch treffe, dann kann ich nicht gut von einer Begegnung sprechen. Es ist ein zufälliges, ein im tiefsten schicksalhaftes Moment, das hier hineinkommt. Ursprünglich ging dieser Sprachgebrauch, wenn ich richtig sehe, von der evangelischen Theologie aus. Man sprach nach dem Zusammenbruch von 1945 gern von einer Begegnung mit Gott, wo man wenige Jahrzehnte zuvor noch allgemeiner von einem religiösen Erlebnis gesprochen hätte. Dieser frühere [50/51] Sprachgebrauch erschien jetzt als zu unbestimmt und zu subjektivistisch. Mit Begegnung war dem gegenüber gemeint, daß der Mensch hier auf eine Wirklichkeit stößt, die einfach da ist, die ganz und gar nicht so ist, wie der Mensch sie sich wünscht, sondern die ihm hart und fordernd entgegentritt. Diesen Härtecharakter der Wirklichkeit, auf die der Mensch stößt, mit der er zusammenprallt und die ihn im Innersten erschüttert, das eben sollte mit dem Begriff der Begegnung zum Ausdruck gebracht werden.

In diesem Sinn wurde der Begriff der Begegnung dann auch auf einen andern Menschen angewandt. Ich begegne einem Menschen, das bedeutet dann in einem betonten Sinn mehr als ein bloßes Treffen oder Kennenlernen, es bedeutet, daß ich schicksalhaft mit ihm zusammentreffe, so daß mein ganzes Leben in dieser Begegnung eine neue Wendung bekommt. Und gegenüber

---

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

der idealistischen Vorstellung, daß der Mensch sich ganz aus dem eignen Innern heraus entfaltet, bedeutet dann diese neue Position, daß nicht in der Einsamkeit der stillen Selbstentfaltung, auch nicht in der verstehenden Aufnahme fremder Lebensmöglichkeiten, sondern nur in der schicksalhaften Begegnung mit einem konkreten Du das menschliche Ich sich verwirklichen kann. So hatte es schon frühzeitig, ehe das Wort Begegnung zu einer weiteren Verbreitung kam, BUBER in seinem Prinzip des „dialogischen Lebens“ ausgesprochen.

Von diesem Verständnis ausgehend, kann man dann auch bei Werken der Dichtung und der bildenden Künste und bei andern menschlichen Lebensäußerungen sinnvoll von einer Begegnung sprechen. Am reinsten scheint mir das in einem Gedicht Rilkes zum Ausdruck zu kommen, wo er im Angesicht einer frühen griechischen Plastik, eines „archaischen Torso Apollos“, ausruft:

denn da ist keine Stelle,  
die dich nicht sieht. Du mußt dein Leben ändern.

Hier ist das unbedingt Fordernde der Begegnung deutlich zum [51/52] Ausdruck gebracht: Angesichts der Größe dieses Kunstwerks erscheint dem Menschen sein bisheriges Leben als nichtig und leer. Er wird zur Entscheidung zu seinem eigensten Selbstsein aufgefordert. Er muß, wie es hier heißt, „sein Leben ändern“.

Solche Begegnung, wie auch die Begegnung mit einem andern Menschen, ist immer unbedingt und ausschließlich. Sie schließt die Vielfalt der Möglichkeiten aus; denn wo das eine dem Menschen begegnet, da ergreift es ihn in einer so unbedingten Gewalt, daß alles andre dagegen verblaßt. Er ist von diesem einen völlig ergriffen.

Wichtig ist dabei auch ein weiterer Zug: Es wird dem Menschen in dieser Begegnung nicht gesagt, was er tun soll, in welcher Richtung er sein Leben ändern soll. Das Wie? muß er selber finden. Das ist kein Mangel, sondern bezeichnet grade das Entscheidende in dieser Begegnung, denn es bedeutet: Die Begegnung ist, grade in all ihrer inhaltlichen Unbestimmtheit, ein Appell an die innerste Existenz des Menschen, wie sie jenseits aller inhaltlicher Bestimmungen da ist. Aber es gilt auch das Umgekehrte: Nur in einer solchen Begegnung, und nicht aus der reinen Innerlichkeit heraus und auch nicht aus einem vielseitig verstehenden Aufnehmen fremder Lebensäußerungen kann sich die innere Existenz des Menschen verwirklichen.

Mir scheint, daß diese Zusammenhänge zugleich von eminenter pädagogischer Bedeutung sind. Denn von diesem Begegnungsbegriff aus bekommt die ganze Bildungsproblematik eine neue Zuspitzung. Die Bildung als solche kann dem Menschen eine Fülle von Lebensmöglichkeiten darbieten, sie kann ihn fähig machen zur Aufnahme geistiger Gehalte, indem sie seine Kräfte vielseitig ausbildet, aber dem Schicksalhaften echter Begegnung gegenüber — sei es mit einem Menschen, sei es mit einem Kunstwerk, sei es auch mit Gott — bekommen alle bloßen Bildungsgehalte etwas Vorläufiges, und es tritt [52/53] etwas Neues hinzu, was jetzt zum Eigentlichen wird, das Existentielle. Das bedeutet, wohl gemerkt, nicht, daß die Bildung dadurch entwertet würde, sie behält vielmehr ihre große Bedeutung, aber sie ist nicht mehr das letzte.

Dann heißt die pädagogische Konsequenz: Es kommt darauf an, den Menschen durch die Bildung vorzubereiten auf die echte Begegnung, in der er allein echt und eigentlich wird.

Das hat allerdings seine Schwierigkeiten, die der Erzieher klar erkennen muß: Die Begegnung ist etwas Schicksalhaftes, sie läßt sich nicht durch erzieherische Maßnahmen bewußt herbeiführen. Aber wir müssen uns vielleicht überhaupt abgewöhnen, die Erziehung zu sehr als ein planvolles Machen zu verstehen, und wir müssen auch die Vorgänge mit einbeziehen, die wir nicht von uns aus machen können und die wir doch in der Erziehung berücksichtigen müssen. In diesem Sinn ist dann die pädagogische Aufgabe dahin zu verstehen: Es kommt darauf an, das Kind in behutsamer Weise hinzuführen zur Begegnung mit den großen Gestalten der Menschheit, und wenn es bei ihm zu einer solchen Begegnung kommt, was niemals bei allen Schülern der Klasse gleichzeitig sein kann, sondern immer nur den einzelnen erfaßt, dann schützend dabeizustehen und zu

sehen, daß sich diese Begegnung auch ungestört auswirkt und zu ihrem fruchtbaren Ende gelangt.

#### 14. Die existenzphilosophische Auffassung vom Menschen

Begegnung in dem so präzisierten Sinn hat immer etwas Schicksalhafteres, das hart und plötzlich in das Leben des Menschen eindringt und den sonst stetigen Gang seiner Entwicklung sehr unetig unterbricht. Sie ist also etwas, was wie eine wesentliche Unstetigkeit in das sonst als stetig vorausgesetzte Leben des Menschen hereinbricht. Das scheint mir zugleich in einem weiteren Zusammenhang zu stehen, nämlich in dem schon angedeuteten Einwirken existenzphilosophischer [53/54] Gesichtspunkte in die Pädagogik. Ich habe verschiedentlich in den letzten Wochen in Japan über das Problem einer Überwindung des Existentialismus gesprochen, und ich sehe dort in der Tat das entscheidende philosophische Problem unsrer Zeit, nämlich aus der letztlich nicht mehr lebensfähigen Verengung des Existentialismus hinaus und wieder ins Freie zu kommen. Aber ich habe immer hinzugefügt, daß eine solche Überwindung nicht möglich ist, indem man den Existentialismus wieder ungeschehen zu machen und möglichst bald wieder zu vergessen versucht, sondern nur indem man zunächst erst einmal seine großen Leistungen anerkennt und auf diesem Boden dann weiterzukommen versucht. In der Pädagogik aber ist man noch nicht so weit. Hier steht die Aufgabe einer furchtbaren Aufnahme der vom Existentialismus gegebenen Anregungen und ihrer Überprüfung unter dem Gesichtspunkt ihrer pädagogischen Fruchtbarkeit noch bevor. Hier möchte ich darum noch einmal einsetzen. Ich darf auf diesem Gebiet vielleicht etwas ausführlicher verweilen, weil ich mich damit in den letzten Jahren besonders beschäftigt habe.

Ich bemerke dabei, daß es sich nicht um eine Abweichung vom ursprünglichen lebensphilosophischen Ansatz handelt. Wie die Existenzphilosophie überhaupt als eine bestimmte Zuspitzung (und damit auch Verengung) der allgemeinen Lebensphilosophie zu begreifen ist, so sind es auch hier bestimmte pädagogische Probleme, die sich vom existenzphilosophischen Blickwinkel aus am schärfsten erfassen lassen.

Wenn man die existenzphilosophische Menschenauffassung mit wenigen Worten zu umschreiben versucht, so kann man sie dahin zusammenfassen, daß es im Menschen einen letzten, innersten, von ihr als „Existenz“ bezeichneten Kern gibt, der grundsätzlich jenseits der Stetigkeit alles sich entfaltenden und vervollkommnenden Lebens liegt, der vielmehr nur in Augenblicken existenzieller Erfahrung aufleuchtet und ohne die Möglichkeit einer zeitlichen Bewahrung [54/55] wieder dahinschwindet, um dann im neuen Augenblick in neuer Anstrengung wieder ergriffen zu werden. Es ist grundsätzlich nicht anders als bei LUTHER, wo ebenfalls der alte Adam durch tägliche Reue und Buße soll ersäufet werden und täglich wiederum auferstehen ein neuer Mensch ... wo also ebenfalls die Unterdrückung der sündhaften Natur des Menschen nicht ein für alle Mal, sondern nur in immer erneuter Anstrengung möglich ist.

Diese existenzphilosophische Auffassung vom Menschen führt notwendig zum Widerspruch mit der Auffassung der klassischen Pädagogik ; denn diese beruht, wie es schon HERBART formuliert hat, auf dem Begriff der Bildsamkeit des Menschen, und dieser wiederum setzt eine stetige, allmähliche Entwicklung und eine ebenso stetige Formbarkeit des Menschen voraus. Die klassische Pädagogik ist eine Pädagogik der stetigen Vorgänge. Demgegenüber hat nun die Existenzphilosophie darauf aufmerksam gemacht, was zwar das Christentum schon immer gewußt hatte, was aber in der Pädagogik bisher noch nicht hinreichend zum Ausdruck gekommen war, daß es im Menschenleben außerdem unetig eingreifende Ereignisse gibt und diese ebenfalls in ihrer pädagogischen Bedeutung gesehen werden müssen. Auf dem Boden der Existenzphilosophie ergibt sich also die Notwendigkeit, auch diese unetigen Vorgänge in ihrer Bedeutung für die Erziehung zu erkennen und fruchtbar zu machen. Ich will in einigen Punkten kurz andeuten, wie

das gemeint ist.

## 15. Die Krise

Daß die leibliche und seelische Entwicklung des Kindes lange nicht so gleichmäßig und stetig erfolgt, wie man lange gemeint hatte, das hat man zwar in der Psychologie schon lange gesehen, aber nicht in seiner vollen pädagogischen Bedeutung erkannt. Es gibt Phasen und Sprünge in der Entwicklung, die biologisch bedingt sind und oft einen kritisch zugespitzten Charakter annehmen. Es gibt aber auch sonst [55/56] im Leben des Menschen, auch unabhängig von der biologischen Bedingtheit, Krisen der verschiedensten Art: sittliche Krisen, berufliche Krisen, Glaubenskrisen, Ehekrisen usw. Der Verlauf dieser Krisen hat überall dieselbe typische Form, die man medizinisch an der Krise im Krankheitsverlauf am besten studieren kann: Überall bricht eine alte Ordnung zusammen, aber der Mensch fängt sich dann wieder in einer neuen Ordnung, die je nach den Umständen in einer niedrigeren wie in einer höheren Ebene liegen kann. Das erstere ist bei Krankheitskrisen häufig, das letztere dagegen bei eigentlich sittlichen Krisen. Überall aber schiebt sich zwischen die beiden Zustände ein Absturz ins Bodenlose, den der Mensch mit Todesangst und Verzweiflung erfährt, das Gefühl einer totalen Verzweiflung, aus dem er dann in einer neuen Weise beglückend wieder aufgefangen werden kann.

Man nahm diese Krisen bisher meist nur als bedauerliche Störungen des normalen Lebensverlaufs, die dem Menschen zwar gelegentlich passieren, die im Grunde aber bei größerer Vorsicht vermeidbar gewesen wären. Demgegenüber scheint es mir aber so zu sein, daß solche Krisen zum Wesen des Menschen gehören und daß eine höhere Stufe der Reife grundsätzlich nur im Durchgang durch eine Krise erreicht werden kann. Wenn das aber so ist, dann müssen die Krisen auch in der Erziehung hinreichend berücksichtigt werden. Das heißt nun nicht, daß der Erzieher solche Krisen um ihrer reifenden Wirkung willen bewußt herbeiführen dürfte. Das wäre ein frevelhaftes Eingreifen in das Schicksal. Aber der Erzieher muß wissen, was in der Krise geschieht, er muß hilfreich verstehend dabeistehen, wenn eine Krise über einem seiner Schützlinge hereinbricht, er muß helfen, die Krise bis ans Ende durchzuhalten, ohne vor ihr auszuweichen, und so zu einer neuen Reifestufe durchzudringen.

[56/57]

## 16. Die Erweckung

Mit der Krise eng verwandt ist weiterhin die Erweckung, ja sie ist ihr in der Verlaufsform oft so ähnlich, daß sie von ihr gar nicht zu unterscheiden ist. Die Erweckung ist bisher wiederum zunächst auf dem religiösen Gebiet bekannt. Es gibt eine Fülle von Zeugnissen über das religiöse Erweckungserlebnis, das dabei von der Bekehrung meist nicht scharf unterschieden wird. Alle diese Zeugnisse haben das eine gemeinsam: die Plötzlichkeit, mit der dies Ereignis in das Leben einbricht, den vorhergehenden Zusammenbruch und das Gefühl, ins Bodenlose abzustürzen, und dann wieder das Erlebnis eines begnadeten Aufgefangenwerdens und eines nun beginnenden neuen und besseren Lebens.

Alle diese Ereignisse sind auch innerhalb der Erziehung wichtig. Die Erweckung ist in einem allgemeineren Sinn auch eine pädagogische Kategorie. Der Erzieher soll das Kind erwecken, die schlummernden Kräfte in ihm aufwecken usw. So ist es eine ganz geläufige Wendung in der Pädagogik. Wenn man diese Redewendungen aber ernst nimmt, dann ist diese erzieherische Erweckung als ein ebenso plötzlicher Vorgang zu nehmen wie die religiöse Erweckung: ganz plötzlich geht dem Kind etwas auf, und ganz plötzlich ist von da her sein Leben verwandelt.

Auch auf dem rein intellektuellen Gebiet gibt es so etwas: Einsichten, die so plötzlich über den

Menschen kommen, daß man gradezu von Eingebungen spricht. Wir wissen aus vielen Zeugnissen von Wissenschaftlern, daß ihnen die großen neuen Entdeckungen ganz plötzlich, oft über Nacht, gekommen sind. Und meist war auch hier der Durchgang durch den Abgrund einer Krise erforderlich. Selbst beim einfachen Begreifen eines mathematischen Beweises ist es nicht anders: auf einen Schlag muß dem Menschen der innere Zusammenhang aufgehen; er muß es im wörtlichen Sinn „ein-sehen“. COPEI [57/58] hat in einem ähnlichen Sinn allgemein von dem „fruchtbaren Moment“ im Bildungsvorgang gesprochen. Sonst aber sind diese Vorgänge in der pädagogischen Theorie bisher lange nicht genügend beachtet worden, vor allem nicht in den Konsequenzen, die sich aus ihrem unstetigen Charakter ergeben.

Einen nur gibt es unter den großen Pädagogen, der dies unstetige Moment in der Erziehung mit allem Nachdruck betont hat. Das ist MARIA MONTESSORI. Sie spricht darum gern von einem Erwecken oder Aufwecken der Kinder und meint damit solche plötzlichen Vorgänge. Das ist auch der Sinn der für den außenstehenden oft seltsam erscheinenden Hilfsmittel zur Konzentration, der Übungen im Stillewerden und Hinhören; denn sie haben den Sinn, daß in der dadurch ermöglichten inneren Sammlung plötzlich der Durchbruch neuer Fähigkeiten im Menschen geschieht. Sie spricht gelegentlich gradezu von Explosionen und sieht in ihnen die eigentlichen Brennpunkte des erzieherischen Geschehens.

Schon aus diesen Andeutungen wird deutlich, wie unzutreffend man MARIA MONTESSORI beurteilt, wenn man sie nach der äußeren Einkleidung ihrer Ideen zur Repräsentantin des naturwissenschaftlich-positivistischen Denkens macht. Das Entscheidende ist bei ihr vielmehr eine eher religiös zu nennende Grundhaltung. Einsichten, die eher aus der Sprache der christlichen Mystik entnommen sind, werden bei ihr für das pädagogische Denken fruchtbar gemacht. Vielleicht findet sich auch in den japanischen Formen der Versenkung ein entsprechender Zugang zu neuen pädagogischen Fragestellungen.

## 17. Der Appell

Neben der Krise und der Erweckung nenne ich als weitere unstetige Form innerhalb des pädagogischen Denkens — und jetzt sogar im ausdrücklichen Sinn eines Erziehungsmittels — die Ermahnung [58/59] oder den Appell und die ganze Möglichkeit einer von hier aus aufgebauten appellierenden Pädagogik. Ich erinnere nur im Vorübergehen daran, daß in der christlichen Predigt ja eine solche Möglichkeit einer unstetig eingreifenden und immer wieder neu anfangenden erzieherischen Einwirkung vorliegt; denn die Predigt setzt jedesmal neu ein, sie wendet sich wohl an den innersten Kern des Menschen, aber sie kennt dabei nicht den Unterschied zwischen Anfängern und Fortgeschrittenen, weil es in dem christlichen Glauben und Leben in dem eben hervorgehobenen existentiellen Sinn keinen Fortschritt gibt und jeder notwendig Anfänger bleibt.

In einer gewissen Analogie dazu wären allgemein die Möglichkeiten einer appellierenden Pädagogik zu entwickeln, wobei man sich zugleich an dem Gedanken einer appellierenden Philosophie anlehnen könnte, wie ihn JASPERS vertritt. Appell und Ermahnung gehören eng zusammen, insofern sie sich beide an ein Wesen wenden zu dessen Wesen es gehört, schuldhaft hinter seinem eigentlichen Sinn zurückzubleiben, so daß es jetzt durch den Anruf veranlaßt werden soll, das zur früheren Zeit Unterlassene nachzuholen. Der Unterschied zwischen Ermahnung und Appell ist mehr gradueller als grundsätzlicher Natur: Die Ermahnung bezieht sich mehr auf eine einzelne unterlassene Handlung und ist insofern immer Ermahnung zu etwas. Der Appell dagegen richtet sich mehr an den Menschen im ganzen, indem er ihn (ganz ähnlich, wie wir es bei der Begegnung hervorgehoben hatten) zu seinem Selbstsein schlechthin aufruft, ohne über die dabei einzuschlagende Richtung genauere Angaben zu machen.

Dabei ist gegenüber den traditionell bevorzugten Formen der Erziehung eines wichtig: Sowohl die Vorstellung der Erziehung in der Analogie zu einem handwerklichen Machen als auch die im Sinne eines pflanzenhaften Wachstums rechnen beide letztlich mit einem nach den Kausalgesetzen geschehenden Ablauf und überspringen beide dabei die Freiheit des Menschen, Erst die Form einer appel- [59/60] lierenden Pädagogik berücksichtigt in hinreichender Weise die Freiheit des zu erziehenden Menschen und erkennt diese voll an. Weil aber das sittliche Handeln notwendig das Handeln eines freien Wesens ist, darum ist nur auf der Ebene einer appellierenden Pädagogik eine wirkliche sittliche Erziehung möglich.

## 18. Das Wagnis in der Erziehung

Hier ist der Ort, einen weiteren Punkt zu erwähnen, der mit der grundsätzlichen Anerkennung der Freiheit des andern Menschen in der appellierenden Pädagogik zusammenhängt. Das ist der Wagnischarakter, der aller Erziehung notwendig anhaftet.

Daß in der Erziehung etwas mißlingt, daß der Erzieher nicht zu seinem erstrebten Ziel kommt, daß sein Verhältnis *zum* Kind geradezu zu einem Kampf wird, in dem er schließlich eine Niederlage erleidet, alles das sind Vorgänge, die dem Erzieher aus der täglichen Erfahrung seines Berufs nur allzu vertraut sind. Es ist die schmerzhafteste Schattenseite seines Berufs, von der er nicht gern spricht. So ist es verständlich, daß sich die theoretische Besinnung in der Pädagogik bisher wenig mit diesen Dingen beschäftigt hat. In Wirklichkeit gehört aber der Wagnischarakter zum Wesen der Erziehung, insofern diese als Umgang mit freien und in ihrer Freiheit grundsätzlich unberechenbaren Wesen über ein bloß handwerkliches Tun hinausgeht. Der Zögling hat immer die Möglichkeit, aus unvorhersehbaren Gründen sich der Absicht des Erziehers zu entziehen oder sich gar gegen sie zu wenden und sie zu vereiteln. Darum ist die Möglichkeit des Scheiterns von Anfang an im erzieherischen Akt enthalten. Man muß sie darum auch mit Bewußtsein auf sich nehmen, wenn man diesen im vollen Sinn erfüllen will.

Dieser Zusammenhang mußte so lange verborgen bleiben, als man die Erziehung in Analogie zum handwerklichen Tun begreifen wollte — und das tut man im Grunde auch heute noch meist, wenn man [60/61] es sich auch selten eingesteht. Eine solche Auffassung verkennt aber den eigentlichen Kern der Erziehung, der darauf beruht, daß hier ein freies Wesen einem andern freien Wesen fordernd entgegentritt. Darum muß es auch dessen grundsätzlich sich aller Voraussicht entziehende Entscheidung von Anfang an in seinen Ansatz einbeziehen. Denn die Freiheit des andern Menschen anerkennen, heißt zugleich auch, den Wagnischarakter der Erziehung anerkennen; denn in dieser Freiheit ist immer die Möglichkeit gegeben, sich ablehnend gegen den Erziehungsversuch zu wenden und diesen zunichte zu machen. Die Möglichkeit einer solchen aktiven Auflehnung gegen den erzieherischen Willen muß man also immer mit einbeziehen, wenn man den andern Menschen in seiner Freiheit anerkennen will; denn diese ist ja immer zugleich auch eine Freiheit zum Bösen.

Diese Möglichkeit des Scheiterns macht die Schwierigkeit und häufig auch die Tragik des Lehrerberufs aus; denn dies Scheitern besagt bei ihm mehr als das Versagen in einem andern Beruf. Dort versagt der Mensch vor bestimmten umgrenzten sachlichen Aufgaben, hier aber wird er in seinem innersten menschlichen Kern getroffen. In diesem Umstand ist das Zermürbende und Abnutzende des Lehrerberufs begründet, das viele Erzieher vorzeitig alt werden läßt.

Die Möglichkeit des Scheiterns zeigt sich in mannigfaltigen Formen auf den verschiedenen Gebieten der Erziehung. Sie zeigt sich schon bei den Disziplinschwierigkeiten; denn immer wieder kommt der Lehrer in die Lage, einem Schüler etwas befehlen zu müssen, dessen Befolgung er nicht erzwingen kann, und er kommt in Schwierigkeiten, wenn der Schüler den Gehorsam verweigert. Anders ist die Möglichkeiten des Scheiterns dort, wo er, um die Schüler in feinere Fra-

gen der sittlichen Wertung oder in zartere Gestalten der Dichtung einzuführen, sich selber in deckungsloser seelischer Offenheit dazu bekennen muß, wo er also von den ihm heiligsten Dingen in einer Offenheit zu sprechen gezwungen ist, die er im sonstigen Leben [61/62] vermeiden würde. Immer wieder setzt er sich dabei der Gefahr aus, von seinen Schülern mißverstanden oder gar verspottet zu werden. Und immer wieder neu muß der Erzieher entgegen allen menschlich verständlichen Hemmungen den Mut zu dieser Offenheit aufbringen. So zeigt sich die Notwendigkeit des erzieherischen Wagnisses in den verschiedensten Zusammenhängen, die ich hier nicht mehr einzeln entwickeln kann. Ich will nur noch nach einer Seite hin anzudeuten versuchen, die mir besonders wichtig ist und für die erzieherische Situation besonders bezeichnend zu sein scheint. Das ist das Wagnis des Vertrauens. (Ich fasse dabei kurz zusammen, was ich vor einigen Wochen auf der pädagogischen Konferenz in Kyoto ausführlicher entwickelt habe).

## 19. Die Bedeutung des Vertrauens

Es ist ein allgemeines Grundgesetz der menschlichen Entwicklung, daß sie sich nur dort in einer gesunden Weise vollziehen kann, wo sie von einer Atmosphäre des Vertrauens getragen wird. Fehlt dieses Vertrauen, so muß der Mensch notwendig verkümmern. Die Entwicklung des Kindes hängt also von dem Vertrauen ab, das ihm von seiner Umgebung, vor allem also von seinen Erziehern, entgegengebracht wird. Wenn ich ein Kind für dumm oder faul oder hinterhältig halte, so wird es eben so faul oder dumm oder hinterhältig, wie ich es von ihm glaube. Und umgekehrt: ein Kind das ich für fleißig, zuverlässig oder dankbar halte, das wird eben so fleißig oder zuverlässig oder dankbar, wie ich es von ihm glaube. Das Vertrauen oder Mißtrauen erweckt also im Kind gradezu die Eigenschaften, die es in ihm voraussetzt. Daraus entsteht für den Erzieher eine ungeheure Verantwortung, denn das Urteil, das er von einem Kind hat, oft auf einen zufälligen ersten Eindruck hin, ist nicht seine private Angelegenheit, die niemand etwas angeht, sondern es wirkt unmittelbar zurück auf die Entwicklung des Kindes, Die Richtung, in der sich [62/63] ein Kind entwickelt, hängt ab von der Art meines Glaubens.

Besonders wichtig ist ein solches dem Kind entgegenzubringendes Vertrauen in den kritischen Situationen, wo nach irgend einer erzieherischen Krise ein neuer Anfang gemacht werden soll. Ein Kind, das nach irgend einem Fehler mit dem besten Wollen eine Besserung verspricht, ist unfähig, in einem solchen neuen Leben durchzuhalten, wenn es dabei nicht von dem Glauben des Menschen, dem es diese Besserung versprochen hat, getragen ist. Wenn dieser sich weigert, dem Kind zu glauben, und erklärt, nach so viel Enttäuschungen sei er überzeugt, daß das Kind auch diesmal wieder rückfällig werden würde, so ist die notwendige Folge, daß dem Kind wirklich die Kraft genommen wird, an seinem guten Vorsatz festzuhalten. Allgemein ist der Mensch nur dann imstande, ein Versprechen zu halten, wenn dieses vom andern Menschen auch angenommen wird. Weigert sich dieser, so entzieht er ihm damit die nötige Kraft, und selbst wenn er aus Trotz bei seinem Vorsatz beharren will, so wird er schließlich doch versagen.

Dieses Vertrauen des Lehrers zum Kind ist, wie alles echte Vertrauen, ein Wagnis; denn so fruchtbar und unentbehrlich das Vertrauen für die Entwicklung des Kindes ist, so wirkt es doch nicht mit der Zwangläufigkeit eines Naturgesetzes, weil es von vorn herein die Freiheit des andern Menschen als einen grundsätzlich unberechenbaren Faktor einschließt. Darum gibt es auch keine Garantie gegen einen möglichen Mißbrauch des Vertrauens, und wenn dieses als ein echtes Vertrauen mehr sein soll als blinde Leichtgläubigkeit, dann muß der Erzieher diese Gefahr sehen, muß ein offenes Auge haben für alle tatsächliche Schwäche und Bosheit der menschlichen Natur und muß trotzdem sehenden Auges das Risiko seines Vertrauens eingehen. Es nützt auch nichts, wenn er aus „pädagogischen Gründen“ ein solches Vertrauen zu spielen versucht und in Wirklichkeit skeptische Vorbehalte macht. Ein solcher Versuch scheitert [63/64] an seiner inneren Unwahrhaftigkeit. Vielmehr wird das Vertrauen in der Erziehung nur dann fruchtbar, wenn

es von der ehrlichen Überzeugung des Erziehers getragen ist. Diese muß der Erzieher nach allen Enttäuschungen jedesmal neu in seiner Seele aufbringen. Und das erfordert eine große Kraft.

Es ist die besondere Schwierigkeit des Lehrerberufs, daß er in Bezug auf das von ihm geforderte Vertrauen beständig überfordert wird. Daher verstehen wir es, wenn viele vorzeitig müde werden oder sich auf bloße Berufsroutine zurückziehen. Auf der andern Seite ist es das Schwierige, daß er ein solches Vertrauen nicht durch bloßen Willensvorsatz in sich hervorbringen kann. Es gelingt nur, wo sein Vertrauen zu einem bestimmten einzelnen Menschen getragen wird von einem umfassenderen Vertrauen zur Welt und zum Leben im allgemeinen — oder in der religiösen Sprache: von dem Vertrauen zu einem Gott. Nur wenn er von einem solchen Vertrauen getragen ist, kann der Lehrer in seinem schweren Beruf seinen jugendlichen Schwung behalten.

## 20. Rückblick auf den Begriff der Erziehung

Blicken wir noch einmal zurück auf den bisherigen Gang unsrer Überlegungen, der lückenhaft bleiben mußte und vieles nur im Vorübergehen streifen konnte, so muß deutlich geworden sein, wie vielschichtig die Zusammenhänge sind, die im Umkreis der Pädagogik zusammenwirken. Da ist als unterster Bereich die sogenannte funktionale Erziehung mit ihren ungewollten und meist unbemerkten Einwirkungen auf den heranwachsenden Menschen. Da ist weiter der (von mir übrigens nicht gesondert behandelte) Bereich der Aufzucht und Pflege, in dem der noch ganz unbeholfen und noch nicht lebensfähig zur Welt kommende junge Mensch von seiner Umgebung, in der Regel also von seinen Eltern, im leiblichen wie auch im geistigen Sinn zur Lebensreife gebracht werden muß, Damit ver- [64/65] bindet sich dann der Bereich des Unterrichts und der Lehre in den handwerklichen Praktiken wie in den schulischen Fächern wie auch die Einweihung in die religiöse Lehre. Anders ist wiederum der Bereich, der sich mit der Bildung im engeren Sinne beschäftigt, die Entfaltung der Kräfte im Prozeß der Reifung und Rundung. Und von diesem wiederum hebt sich der Umkreis der existentiellen Ereignisse ab.

In jedem dieser Bereiche stellt sich die Erziehung anders dar. Wenn es mir auch zweckmäßig scheint, das Ganze der hier zusammen und ineinanderwirkenden Vorgänge, soweit es die Pädagogik zu erforschen hat, als Erziehung zu bezeichnen, so bleibt es doch eine sinnvolle Frage, ob man nicht den Begriff der Erziehung enger fassen sollte, nämlich als planvolle, von einer bewußten erzieherischen Verantwortung getragene und unter dem Maßstab einer bestimmten Wertordnung stehende Tätigkeit. Damit entsteht dann die Frage nach der Abgrenzung dieses enger gefaßten Erziehungsbegriffs, und zwar ergibt sich diese nach einer doppelten Richtung, sozusagen nach oben und nach unten. Auf der einen Seite wäre dann die sogenannte funktionale Erziehung noch nicht Erziehung, weil ihr der planmäßige, verantwortliche Wille fehlt; auf der andern Seite wären aber zugleich die existentiellen Vorgänge nicht mehr Erziehung, weil sie sich der planmäßigen Veranstaltung entziehen. Ich ziehe es, wie gesagt, vor, den gesamten hier betrachteten Bereich unter dem einheitlichen Namen der Erziehung zusammenzufassen und in dieser dann verschiedene Formen zu unterscheiden, weil man sonst das eng verschlungene Ganze dieser einheitlich zusammenhängenden Vorgänge, die ohnehin ja alle in das Blickfeld der pädagogischen Wissenschaft fallen, künstlich zerreißen würde.

Auch der Grad der Wirksamkeit und die damit verbundene Gefahr des Mißlingens ist in den verschiedenen Schichten sehr verschieden. Am größten ist die Wirksamkeit im Bereich der funktionalen Er- [65/66] ziehung, und zwar um so größer, je unbemerkter dieser Einfluß erfolgt. Aber schon hier herrscht keine reine Zwangsläufigkeit; denn schon hier spielt die unreduzierbare Freiheit des Kindes hinein: Auch im behütetsten Umkreis kann ein Kind verderben, und auch im verworfensten Milieu kann es sich gegen diesen niederziehenden Einfluß zur Wehr setzen. Der Grad der Wirksamkeit wird umgekehrt um so kleiner, je mehr wir uns dem existentiellen Kern, diesem letzten Grund der Seele nähern; denn ob der noch so ernsthaft gemeinte Appell diesen



Kern erreicht und ob dieser Kern darauf anspricht, oder nicht vielleicht gar zum Widerspruch oder gar zur Verhärtung gereizt wird, das kann niemand vorher sagen, und der ganze Vorgang bleibt ein so zerbrechliches Geschehen, daß man sein Gelingen nur als eine unverdiente Gunst des Augenblicks, im tieferen Sinn als eine Gnade bezeichnen kann.