Hideakira Okamoto

STUDIE ÜBER DIE PÄDAGOGISCHE ANTHROPOLOGIE O. F BOLLNOWS MIT SEINEN SCHÜLERN

Seite 33 - 61]

§ 3. Existenzphilosophie und Pädagogik bei Bollnow*

Inhalt

1. Der Ansatzpunkt 20
1.1. Der Wandel im Menschenbild 20
1.2. Genauere Betrachtung des Situationswandels in der Pädagogik 21
2. Die Entdeckung einer neuen Dimension in der Pädagogik 23
3. Die Krise als das unentbehrliche Moment für die Selbstwerdung des Menschen 23
4. Die Erweckung als Kategorie der existentiellen Pädagogik 25
5. Ermahnung und Appell - Bollnows Begriff einer appellierenden Pädagogik 26
6. Die Begegnung als Kernproblem der existentiellen Pädagogik 28
6. 1. Die pädagogische Konsequenz des Begriffs der Begegnung 28
6.2. Bollnow contra Derbolav 30
7. Wagnis und Scheitern als zum Wesen der Erziehung gehörig 31

1. Den Ansatzpunkt.

1.1. Der Wandel im Menschenbild.

Bollnow hat 1955 den großen Unterschied in der pädagogischen Situation in Deutschland nach den beiden Zusammenbrüchen von 1918 und 1945, einer äußerlich in vielem vergleichbaren Lage, so gekennzeichnet, daß gegenüber dem ungeheuren pädagogischen Enthusiasmus der zwanziger Jahre nach dem Zusammenbruch 1945 der innere Schwung und der unbefangene Mut, die großen erzieherischen Aufgaben in Angriff zu nehmen, fehlte.[1] Bollnow hat den pädagogischen Enthusiasmus der zwanziger Jahre während seines akademischen Studiums bei Herman Nohl und seiner Lehrtätigkeit an der Odenwaldschule unter Paul Geheeb selber miterlebt. Dieser Enthusiasmus war von dem Glauben an die schöpferischen Kräfte und den ursprünglich guten Kern im Menschen getragen. Es waren die markanten Züge der Reformpädagogik, die durch die Auswirkungen der Lebensphilosophie die ganze Pädagogik des beginnenden 20. Jahrhunderts beherrschte. Die zwanziger Jahre gehörten so trotz unverkennbarer Verschiebungen noch zu der einheitlichen Bewegung, die Herman Nohl einmal treffend als die „Deutsche Bewegung“[2] bezeichnet hat.

Aber in der reformpädagogischen Bewegung lassen sich nach Bollnow [33/34] doch zwei Phasen deutlich unterscheiden.[3] Als die erste Phase bezeichnet er die Reformbewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende des ersten Weltkriegs, in der Ellen Key, Georg Kerschensteiner,

---

* Hideakira Okamoto, Studie über die pädagogische Anthropologie O. F. Bollnows mit seinen Schülern. Diss. Tübingen 1971. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

[1] Vgl. Bollnow, Das veränderte Bild vom Menschen und sein Einfluß auf das pädagogische Denken, in: Pädagogische Arbeitsblätter, 7. Jahrg., 1955, S. 3 ff.

[2] H. Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und Ihre Theorie, 6. Aufl., 1963, S. 12 u. a.

[3] Vgl. Bollnow, Pädagogik in anthropologischer Sicht, Mskr. , 1968, S. 8 ff.

Hugo Gaudig usw. die pädagogische Reformbewegung getragen hatten und in der z.B. die Arbeitsschule, die Kunsterziehungsbewegung, Landerziehungsheim und die Volkshochschule ihre Realisierung fanden. Das Ziel dieser ersten Phase war „die Freilegung der schöpferischen Lebendigkeit im Kinde gewesen, seine Befreiung vom Zwang der objektiven Mächte“.[4]

Aber der Mensch kann seine schöpferischen Kräfte nicht einfach von innen heraus entfalten, sondern bedarf dazu des Mediums der schon verwirklichten Kultur. Die Bildung des Individuums vollzieht sich in der Aneignung der objektiv gegebenen Kultur. Damit ist gegenüber einer bloß psychologischen Betrachtung der menschlichen Entwicklung eine neue, an den objektiven Gehalten orientierte „Kulturpädagogik“ als zweite Phase der Reformpädagogik gegeben, deren Zentrum die damals führende pädagogische Zeitschrift „Die Erziehung“ war (herausgegeben ab 1925 von H. Nohl, gemeinsam mit A. Fischer, W. Flitner, Th. Litt und E. Spranger).

Die Gemeinsamkeit der beiden Phasen lag in dem Grundgedanken der reformpädagogischen Bewegung: dem starken Glauben an die ursprünglich schöpferischen Kräfte im Menschen. Auch nach dem Ende des ersten Weltkriegs konnte man trotz der großen Zerstörung und Verlorenheit oder besser gerade deswegen glauben und erwarten, daß man durch die Erziehung der Jugend, in der die schöpferischen Kräfte noch ungebrochen und unverfälscht seien, die Erneuerung des deutschen Volks im ganzen leisten könne.

1920 hat Herman Nohl, der Schüler Diltheys und Lehrer Bollnows, [34/35] in einem Vortrag unter dem Titel „Die neue deutsche Bildung“, den er auf Einladung des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht zur Eröffnung einer Zweigstelle in Essen hielt, die damalige pädagogische Aufgabe so bestimmt: „Die Pädagogik hat seit zwei Jahrzehnten eine neue Würde bekommen. ... In diesem Zerfall unserer deutschen, ja menschheitlichen Existenz ist für viele der tiefe Impuls einer neuen Pädagogik das einzige Tröstende, das ihnen das Leben lebenswert macht . ... Niemals aber war die Pädagogik für diese Aufgabe so auf sich selbst angewiesen, wie in dieser unserer Zeit der Verwesung aller Ideale. ... aus den Fragen der Pädagogik und der Schule erwächst die geistige Revolution. ...“[5] Schon aus diesen begeisterten Worten spricht der damalige Enthusiasmus der Erziehung.

Demgegenüber ist nach dem Zusammenbruch von 1945 dieses optimistische Menschenbild nicht wieder erneuert worden. „Die Erschöpfung nach den vergangenen Jahren, die tiefgreifende Desillusionierung und lähmende Hoffnungslosigkeit waren vielleicht zu groß.“[6] Dazu haben die moderne technische Welt und Einsicht in die psycho-somatische und sozio-kulturelle Bedingtheit des Menschen das Bild vom Menschen wesentlich verändert. Diese Einsichten zusammen mit den erschreckenden Erfahrungen der Zwischenzeit und den tiefen Enttäuschungen in vielen bisher zweifelsfrei übernommenen Idealen ließen den optimistischen Glauben verblassen und haben sie unzeitgemäß gemacht. [35/36]

1.2. Genauere Betrachtung des Situationswandels in der Pädagogik.

Den obengenannten Unterschied zwischen beiden Situationen hat Bollnow 1955 etwas zugespitzt geäußert und diese Betrachtung unverändert in „Erziehung wozu?“ (1956) und weiter in „Existenzphilosophie und Pädagogik“ (1. Aufl., 1959, 2. Aufl., 1962, 3. Aufl., 1965) aufgenommen. Bemerkenswert ist aber, daß er 1968 in der 4. Auflage diese Betrachtung korrigierte, und zwar mit folgendem Grund: „Das pessimistische Bild der pädagogischen Situation mit der Klage über die Schwunglosigkeit und die Ideenarmut mochte in den ersten Nachkriegsjahren berechtigt sein; schon beim Erscheinen der ersten Auflage (1959) war es wahrscheinlich ungerecht. Gegenüber

---

[4] Bollnow, a. a. O., S. 9.
[5] H. Nohl, Die neue deutsche Bildung (1920), jetzt in: Pädagogik aus dreißig Jahren, 1949, S. 9 ff.
[6] Bollnow, Existenzphilosophie und Pädagogik, 4. Aufl. , 1968, S. 10.

dem heute sich vielfältig regenden frischen Leben ist es vollends unhaltbar geworden.“[7]

Gegenüber der bisherigen groben Darstellung des Unterschieds zwischen den beiden pädagogischen Situationen sind die verschiedenen Phasen innerhalb jeder Situation noch genauer zu unterscheiden. Auf der einen Seite muß man der Verschiebung der pädagogischen Situation nach 1945 nachforschen. Genauer gesehen gilt das obige resignierte Urteil nur für die ersten fünf Nachkriegsjahre (also etwa 1945 bis 1950). Dann kamen neue schulpädagogische Versuche, die man allgemein mit dem Begriff der „inneren Schulreform“[*] umschreiben kann, wie z. B. die Betonung des Gruppenunterrichts[8] und das exemplarische Lehren von Martin Wagenschein.[9] [36/37]

Auf den andern Seite müssen wir auch in der Zeit nach 1918 zwei Phasen unterscheiden. Bollnow hat an den genannten Stelle darauf hingewiesen,[10] daß sich seit den Mitte den zwanzigen Jahre gegenüber dem optimistischen Glauben an die Macht der Erziehung eine Kritik an den reformpädagogischen Bewegung regte. Vor allem von den Vertretern des Christentums wurde der allzu optimistische Glaube, den Menschen bleibend durch die Erziehung formen zu können, als Hybris der Pädagogen verurteilt. Der Mensch hat grundsätzlich die Freiheit, die zugleich immer Freiheit zum Bösen sein kann, und dieser letzte Bereich des menschlichen Kerns, d.h. die „Existenz“ entzieht sich einer bleibenden erzieherischen Formung. Vor allem E. Grisebach[11], F. Delekat[12], R. Guardini[13] usw. haben die Frage nach den „Grenzen der Erziehung“ gestellt. Bezeichnend ist hier, daß diese Kritik an den Möglichkeiten der Erziehung mit der Entstehung der Existenzphilosophie parallel ging. Damals war Heideggers „Sein und Zeit“ (1927) erschienen, wenige Jahre darauf Jaspers Hauptwerk „Philosophie“ (1932). Gleichzeitig und zum Teil schon früher vollzog sich eine eng verwandte theologische Bewegung, in der vor allem Karl Barth eine führende Rolle spielte. Die Frage nach den Grenzen der Erziehung und die „erste Phase der Existenzphilosophie“, wie Bollnow die damalige einheitliche geistige Bewegung nannte, gehörten also in dieselbe Epoche. [37/38]

Diese Auseinandersetzung mit den überlieferten Pädagogik kam jedoch damals nicht zur Klärung. Die 1933 beginnende nationalsozialistische Herrschaft hat die Pädagogik durch die politische Gewalt ersetzt und damit die weitere Entwicklung der neuen Fragestellung erstickt. Die Diskussion konnte erst nach 1945 wieder aufgenommen wenden. Darüber sagt Bollnow folgendermaßen: „Was sich damals als eine neue und tiefführende Fragestellung nur eben abzuzeichnen begonnen hatte, geriet zunächst weitgehend wieder in Vergessenheit, aber nach dem Zusammenbruch von 1945 trat es dann mit um so erschreckenderer Deutlichkeit hervor und stellte die Pädagogik vor eine ganz neue Aufgabe.“[14]

So entstand zwar die Existenzphilosophie schon in den zweiten Hälfte den zwanzigen Jahre, aber es ergaben sich damals noch keine klaren Folgerungen für die Pädagogik. Dieses Problem wurde erst nach dem Ende des zweiten Weltkriegs von Bollnow gestellt und in der Folge durchgearbeitet.

---

[7] Bollnow, a. a. O., S. 9.

[*] Vgl. E. Spranger, Innere Schulreform (1949), jetzt in: Pädagogische Perspektiven, 8. Aufl., 1964, S. 58-71.

[8] Vgl. W. Schmidt, Gruppenunterricht in der Volksschule, 1 950; W. Plessen, Anregungen für die Gruppenarbeit, 1954; G. Slotta, Die Praxis des Gruppenunterrichts, 1955; F. Hillebrand, Gruppenunterricht, 1956; u.a.

[9] M. Wagenschein, Natur, physikalisch gesehen, 1953; vgl. dazu Bollnows Besprechung, in: Die Sammlung, 9. Jahrg., 1954, 7/8 Heft.

[10] Bollnow, Existenzphilosophie und Pädagogik, 4. Aufl., 1968, S. 12.

[11] Vgl. E. Grisebach, Die Grenzen des Erziehens und seine Verantwortung, 1924, Unveränderter reprografischer Nachdruck der 1. Ausgabe, 1965. Vgl. dazu W. Wilhelms Dissertation, Tübingen, 1970.

[12] Vgl. F. Delekat, Von Sinn und Grenzen bewußten Erziehung, 1927.

[13] Vgl. R. Guardini, Grundlegung der Bildungslehre, 1928, jetzt in der Schriftenreihe „Weltbild und Erziehung“; vgl. dazu die interessante Diskussion zwischen H. Döpp-Vorwald und W. Klafki über die Guardini-Interpretation in der Zeitschrift für Pädagogik während der Jahre von 1957 bis 1959, jetzt in: Pädagogische Kontroversen Bd. 1. , hrg. v. Werner Faber, 1969, S. 141-185.

[14] Bollnow, a. a. O.,

2. Die Entdeckung einer neuen Dimension in der Pädagogik.

Bollnow ist der Erste, der die existentiellen Phänomene in der Erziehung herausgehoben und ihre Bedeutung für das Erziehungsdenken klar ans Licht gebracht hat. In der überlieferten Pädagogik herrschen nach ihm zwei Vorstellungen von der Erziehung vor. Man kann diese als die des handwerklichen Herstellens, des „Machens“ und als die des organischen Wachstums bzw. des „Wachsenlassens“ bezeichnen, wie Th. Litt sie modellhaft ausformuliert und zu vermitteln versucht hat. Da diese zwei Kategorien sehr geeignet für die Auffassung der Erziehung zu sein schienen, glaubte man in ihnen die ganze Erziehung begreifen [38/39] zu können und nahm nicht an, daß es ein Drittes gäbe.

Aber die inzwischen veränderte existentielle Situation unseres menschlichen Daseins hat erschütternd gezeigt, daß beide Auffassungen sehr optimistisch sind. In diesem Zusammenhang hat Bollnow als Erster darauf aufmerksam gemacht, daß diese zwei Kategorien von einer gemeinsamen Voraussetzung ausgehen: nämlich der Stetigkeit der Lebensvorgänge und der Stetigkeit der darauf aufbauenden Erziehungsvorgänge. Die notwendige Voraussetzung beider Auffassungen ist die Bildsamkeit, die seit Rousseau und Herbart zum Grundbegriff der Pädagogik wurde.

Demgegenüber hat uns die Existenzphilosophie zum ersten Mal den Blick für die unstetigen Formen des menschlichen Daseins gegeben. Unter diesem Gesichtspunkt greift Bollnow entscheidend ein, um „die Möglichkeit unstetiger Formen in der Erziehung“[15] herauszuheben, die bisher fast unbeachtet geblieben sind. Bollnows Frage ist nun, „ob die Stetigkeit der Lebens- und Erziehungsvorgänge wirklich die Voraussetzung aller Erziehung ist.“[16] Diese Voraussetzung ist grundsätzlich zu bezweifeln. „Es ist zu fragen, ob es nicht auch andre, nämlich unstetige Formen des Lebens und der Erziehung gibt, die sich bisher nur dem einseitig festgelegten Blick der pädagogischen Theorie entzogen haben.[17]

Bollnow fragt also gegenüber der überlieferten, klassischen Pädagogik der stetigen Vorgänge, die er eine „Stetigkeitspädagogik“ nennt, nach der Möglichkeit einer Pädagogik unstetiger Vorgänge. Sein eigentliches Verdienst liegt gerade darin, daß er durch die Verknüpfung der Pädagogik mit der Existenzphilosophie eine ganz neue Dimension in der Pädagogik, nämlich eine existentielle, unstetige [39/40] Schicht in der Erziehung aufgewiesen hat. Er analysiert dabei die einzelnen Erscheinungen der unstetigen Formen der Erziehung, z.B. die Krise, die Erweckung, die Ermahnung, die Beratung, die Begegnung, das Wagnis, das Scheitern usw. in ihrer anthropologisch-pädagogischen Funktion.

Man kann sagen, daß dieses Verdienst Bollnows um die Thematisierung der pädagogischen Theorie dem der früheren Strukturanalyse von „Führen oder Wachsenlassen“ (1927) durch Th. Litt vergleichbar ist. Litts Heraushebung der zwei Kategorien in der Pädagogik blieb aber innerhalb der Dimension der Stetigkeitspädagogik. Es dauerte noch ungefähr 30 Jahre, bis eine darüber hinausgehende neue Dimension in der Pädagogik gefunden wurde.

3. Die Krise als das unentbehrliche Moment für die Selbstwerdung des Menschen.

Das erste Beispiel der unstetigen Formen hat Bollnow in den Krisen gesehen: „Das Vorkommen von Krisen ist überhaupt das Entscheidende für diese Unstetigkeiten.“[18] Wenn er von Krisen spricht, meint er wirklich prägnante Einschnitte und plötzliche gewaltsame Ereignisse, die den

---

[15] Bollnow, a. a. O., S. 18.
[16] Bollnow, a. a. O., S. 19.
[17] Bollnow, a. a. O., S. 19.
[18] Bollnow, Existenzphilosophie und Pädagogik, in: Der Mensch in Theologie und Pädagogik, 2. Aufl. , 1962, S. 47.

stetigen Verlauf des Lebens unterbrechen. Man kann solche Krisen sowohl innerhalb der biologisch-somatischen Schichten wie auch in den geistig-sittlichen Vorgängen des Menschen bemerken. Eine Maschine kennt keine Krise. Von daher sagt Bollnow: „Krisen gibt es nur in Bezug auf Leben. Krisen und Leben scheinen irgendwie notwendig zusammengehören.“[19] Was ist aber eine Krise?

[40/41] Bollnow hebt mit H. Plügge drei Momente der Krise heraus:[20] 1. die Unstetigkeit, durch die der sonstige, stetige Lebensverlauf unterbrochen wird; 2. das Unterbrechen und Verbinden zweier verschiedener Lebensordnungen; 3. der Einbruch eines wirklich Andersartigen in den sonstigen stetigen Lebensverlauf, das hinterher, nach Beendigung der Krise, auch notwendig wieder verloren geht. Wichtig ist hier Bollnows Feststellung, daß erst ein von außen kommender Widerstand auftreten muß, bei dem das bisherige Leben nicht so weitergeht und in völlige Ausweglosigkeit gerät. Damit ist dann aber zugleich die Möglichkeit zur befreienden Wendung gegeben.

Meist betrachtet man die Krise nur als bloße Störung, die nicht notwendig zum Leben gehört und über die man möglichst bald hinweg zu gesunden Verhältnissen kommen möchte. Bollnow kehrt hier die Betrachtungsweise um und fragt, „ob nicht vielleicht die Krisen notwendig zum menschlichen Leben gehören und in ihm eine ganz bestimmte Funktion zu erfüllen haben.“[21] Er stellt hier seine anthropologische Grundfrage, die Werner Loch als die „kopernikanische Wendung“ in der philosophischen Fragestellung bezeichnet hat:[22] „Wie muß das Wesen des Menschen im ganzen beschaffen sein, damit sich diese besondre, in der Tatsache des Lebens gegebene Erscheinung (in diesem Fall also die Krise) darin als sinnvolles und notwendiges Glied begreifen läßt?“[23] Von hier aus kommt Bollnow zu dem Schluß, „daß der Versuch, den Krisen auszuweichen, notwendig dazu führt, das menschliche Leben in Uneigentlichkeit und Wesenlosigkeit versinken zu lassen, daß umgekehrt im mutigen [41/42] Durchhalten der Krise sich eine Reinigung und Erneuerung des menschlichen Lebens vollzieht, die auf anderm Wege nicht erreichbar gewesen wäre.“[24]

Der Mensch kann so nur im Durchgang durch die Krise sein eigentliches Selbst-sein, also die Existenz gewinnen. In diesem Sinne gehören die Krisen zum Wesen des Menschen und sie sind für seine Selbstwerdung unentbehrlich. Gerade hier bekommt die Krise ihre pädagogische Funktion. Dabei muß die Frage nach dem angemessenen erzieherischen Verhalten den Krisen gegenüber gestellt werden. Bollnow meint, daß man hier besonders vorsichtig sein müsse. Weil jede Krise eine Gefahr und ein Schicksal ist, wäre es „Hybris und eine falsche Orientierung der Erziehung“[25], wenn der Erzieher solche Krisen um ihrer erneuernden Wirkung willen bewußt herbeiführen wollte. Darüber sagt Bollnow: „Der Erzieher kann sie nicht herbeiführen oder sie beherrschen, er kann nur helfend dabei sein, wenn schicksalsmäßig ein solches Ereignis den Menschen trifft, er kann zu helfen versuchen, die Krise in ihrem Sinn klar zu begreifen und bis ans Ende durchzuhalten.“[26]

Damit hängt ein weiterer Gedanke zusammen: erst im Durchgang durch die Krise beginnt ein „neuer Anfang“. „Jedes neue Leben beginnt mit einer Krise.“[27] Hier lassen sich das Problem der „Verjüngung“ und das der „Kritik“ an das Problem der Krisen anknüpfen. Erst im Durchgang durch die Krise kann die Verjüngung, d.h. ein Wieder-lebendig-werden der Erstarrung des gewöhnlichen Alltagslebens abgerungen werden. Verjüngung ist also „etwas, was als Bedingung der

---

[19] Bollnow, Existenzphilosophie und Pädagogik, 4. Aufl., S. 27.
[20] Vgl. a. a. O., S. 30 f.
[21] Bollnow, Pädagogik in anthropologischer Sicht, 1968, Mskr. , S. 41.
[22] W. Loch, Die anthropologische Dimension der Pädagogik, 1963, S. 13 f.
[23] Bollnow, Das Wesen der Stimmungen, (1941), 3. Aufl., 1956, S. 16.
[24] Bollnow, Existenzphilosophie und Pädagogik, 4. Aufl., S. 36.
[25] Bollnow, a. a. O., S. 37.
[26] Bollnow, a. a. O., S. 37 f.
[27] Bollnow, a. a. O., S. 34.

Möglichkeit zum lebendigen menschlichen Leben gehört, als Grundbestimmung des menschlichen Daseins und darum auch als grundlegendes [42/43] pädagogisches Problem.“[28] In diesem Sinn ist die Verjüngung eine pädagogische Aufgabe, „gegenüber der müden Resignation, gegenüber allen mißlungenen Versuchen und allen Formen der Verfestigung zurückzukehren zu einem neuen Anfang und zu einer neuen Ursprünglichkeit des Lebens.“[29] Und zwar kann der Mensch sich nur in immer neuen kritischen Prozessen verjüngen. Hier entsteht die Frage nach der Funktion der „Kritik“ im menschlichen Leben.

Auch für die Kritik gilt, daß man sich nicht vornehmen kann, kritisch sein zu wollen. Es bedarf dazu gewaltsamer Ereignisse. Erst in schmerzhaften Lebenserfahrungen wächst im Menschen die Fähigkeit zur Kritik. Diese hängt so unmittelbar mit der Krise zusammen. Bollnow sagt: „Weil der Mensch immer wieder in die Kritiklosigkeit zurückfällt, er sich nie gewohnheitsmäßig auf der Höhe kritischer Aufmerksamkeit bewahren kann, darum kann die echte und verantwortliche Kritik nur in immer erneuten Krisen gewonnen und bewahrt werden.“[30]

So stellt Bollnow fest, daß Kritik zum innersten Wesen des Menschen gehört, daß ohne Kritik der Mensch nicht Mensch sein kann. Weil er sich nur durch Kritik aus der Befangenheit fraglos geltender Meinungen zu einer eigenen befreien kann und der Weg von der Unmündigkeit zur Mündigkeit notwendig über die Kritik führt, wird die Erziehung zur Ausbildung einer selbständigen Meinung und einem klaren eignen Urteil, d.h. die „Erziehung zur Urteilskraft“[31] zum dringenden pädagogischen Problem. Die Fähigkeit zur im kritischen Abwägen [43/44] erworbenen und frei vertretenen Meinung bezeichnet Bollnow in einem betonten Sinn als „Urteilskraft“. Er meint damit kein rein intellektuelles Vermögen; „diese Urteilskraft ist dasjenige, was dem Menschen erlaubt, sich aus dem Spiel kollektiver Mächte zu befreien, sich zu ihnen in Freiheit zu verhalten und so jene Mündigkeit zu gewinnen, in der Kant das Ziel der Aufklärung sah.“[32]

Wichtig ist hier, daß diese Urteilsbildung immer eine sittliche Tat ist. Aber wir können diese Zusammenhänge an dieser Stelle nicht weiter verfolgen.

4. Die Erweckung als Kategorie der existentiellen Pädagogik.

Mit der Krise eng verwandt ist weiterhin die Erweckung. Erweckung ist ursprünglich ein religiöser Begriff. Aber sie ist in einem allgemeinen Sinn auch ein pädagogischer Begriff. Erweckung war das Lieblingswort Eduard Sprangers. Zwar werden Formen der Erweckung in der erzieherischen Praxis seit Jahrhunderten häufig gebraucht, aber sie wurde in der pädagogischen Theorie lange nicht herausgearbeitet, weil sie in der überlieferten Stetigkeitspädagogik keinen Ort hatte. Sie gehört mit ihrem unstetigen Charakter in die Kategorie der existentiellen Pädagogik.

Bollnow hebt am Begriff der Erweckung zwei Züge heraus: das Moment des Plötzlichen und einen Übergang, der vom Schlaf zu einem als Wachen bezeichneten Vorgang hinüberführt.[33] Dabei wird der Schlaf nicht bloß als potentielles Dasein genommen, sondern als ein Zustand, wo dem Betreffenden das fehlt, was die Eigentlichkeit [44/45] seines Daseins ausmacht: „Erwecken ist also das Aufwecken aus einem Zustand der Uneigentlichkeit zu einem Zustand der Eigentlichkeit.“[34]

Es wäre hier zweckmäßig, diesen Erweckungsbegriff Bollnows mit dem Derbolavs zu verglei-

---

[28] Bollnow, Krise und neuer Anfang, 1966, S. 26 f.
[29] Bollnow, a. a. O., S. 43.
[30] Bollnow, a. a. O., S. 33.
[31] Vgl. Bollnow, Erziehung zur Urteilsfähigkeit, in: Neue Sammlung, 2. Jahrg., 1962, S. 51-65, und wieder aufgenommen in: Maß und Vermessenheit des Menschen, 1962, S. 107-130. Vgl. auch Bollnow, Krise und neuer Anfang, 1966, S. 30 ff.
[32] Bollnow, Krise und neuer Anfang, 1966, S. 32.
[33] Bollnow, Der Mensch in Theologie und Pädagogik, 2. Aufl. , 1962, S. 50.
[34] Bollnow, Existenzphilosophie und Pädagogik, 4. Aufl., S. 45.

chen. Derbolav hat in seinem Aufsatz über das Begegnungsproblem die Erziehung als Erweckung definiert.[35] Er ist dabei von der sokratischen Mäeutik als dem Modellfall einer solchen Erweckung ausgegangen. In diesem Zusammenhang hat er versucht, die Erweckung mit der Erziehung im ganzen gleichzusetzen. Gegen eine solche Auffassung hat Bollnow Bedenken; er findet, daß der Begriff des Erweckens an dieser Stelle nicht angemessen ist. Denn es handelt sich in der platonischen Mäeutik um die behutsame Freilegung eines verborgen schlummernden Wissens, also um einen stetigen Vorgang. Bei Derbolav ist eine allgemeinere, auch die stetigen Formen der Erziehung mit umfassende Auffassung des gesamten Erziehungsvorgangs herausgearbeitet. Diese aber bezeichnet Bollnow ungern mit der Erweckung, und zwar aus folgendem Grund: „Erweckung ist zunächst ein religiöser Begriff und bezeichnet hier nicht die Freilegung des Wissens, sondern des innersten Kerns selbst, der in plötzlicher Umkehr zu sich selbst, d. h. zu seinem eigensten Sein gebracht wird.“[36]

Erwecken ist bei Bollnow eben kein stetiger Vorgang. Wegen der Blitzartigkeit der Erweckung will Bollnow den Begriff der Erweckung lieber „in einem engeren, aber zugleich schärferen Sinn auf bestimmt charakterisierte, durch ihre Plötzlichkeit aus dem stetigen Fluß des Lebens herausgehobene Ereignisse beschränken, die [45/46] dann erst als Teilfunktionen in ihren Bedeutung für das Gesamtgeschehen der Erziehung untersucht werden müssen.“[37]

5. Ermahnung und Appell - Bollnows Begriff einer appellierenden Pädagogik.

Die Erweckung berührt sich wiederum eng mit der Ermahnung. Die Ermahnung ist in der pädagogischen Praxis eines der selbstverständlichsten Dinge, in der pädagogischen Theorie jedoch wenig behandelt worden. Die klassische Pädagogik hat die Ermahnung nicht ernst nehmen können, weil sie innerhalb der stetigen Erziehungsvorgängen sinnlos erscheint. Aber wenn wir von der wirklichen Erfahrung ausgehen, daß die Ermahnung eine sinnvolle erzieherische Maßnahme ist, erweist es sich als nötig, die Ermahnung als eine Kategorie eigner Art zu beschreiben.

Bollnow hat die Analyse der Ermahnung 1957 in seinem Aufsatz „Die Ermahnung“[38] begonnen, und 1959 in „Existenzphilosophie und Pädagogik“ fortgeführt. Nun steht die Ermahnung dem Begriff des Befehls und dem des Appells sehr nahe. Man muß den Zusammenhang und zugleich den Unterschied zwischen diesen drei sich berührenden Begriffen klar machen, um den Begriff der Ermahnung schärfer zu fassen. Bollnow findet „eine Stufenfolge, die vom Befehl über die Ermahnung zum Appell hinüberführt und dabei in immer höhere Räume der Freiheit aufsteigt.“[39] Den Unterschied zwischen Befehl und Ermahnung sieht er darin, daß der Befehl sich an ein Wesen richtet, [46/47] das als gehorchendes nicht über seinen freien Willen verfügt, während die Ermahnung sich an ein Wesen wendet, das über seine Freiheit verfügt.

Zum Unterschied zwischen Ermahnung und Appell führt Bollnow aus, daß die Ermahnung auf den Menschen einwirkt, dies oder jenes Bestimmte zu tun, daß also das Inhaltliche der Entscheidung bei ihr schon von der ermahnenden Stelle vorweggenommen ist, während der Appell sich in dem totaleren Sinn an die angerufene Freiheit wendet, daß hier der Mensch zwar zur Entscheidung angerufen, aber nichts über sie vorweggenommen wird.[40] Formelhaft zusammengefaßt: „Die Ermahnung wendet sich an die Freiheit in der Ausführung, der Appell dagegen wendet sich an die

---

[35] Derbolav, Vom Wesen geschichtlicher Begegnung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 2. Jahrg., 1956, S. 73 ff.

[36] Bollnow, Vom Wesen geschichtlicher Begegnung, - Ein Diskussionsbeitrag, in: Zeitschrift für Pädagogik, 2. Jahrg. , 1956, S. 246.

[37] Bollnow, Existenzphilosophie und Pädagogik, 4. Aufl., S. 59.

[38] in: Erziehung zur Menschlichkeit. Die Bildung im Umbruch der Zeit. Festschrift für Eduard Spranger zum 75. Geburtstag, 1958, S. 173 ff.

[39] Bollnow, Existenzphilosophie und Pädagogik, 4. Aufl., S. 66.

[40] Vgl. Bollnow, a. a. O., S. 66 f.

Freiheit der Entscheidung selber."[41]

Bollnow hat weiter darauf hingewiesen, daß der Appell im rechtlichen Bereich beheimatet ist, wo „appellieren" den Rückgriff auf die nächsthöhere Instanz bedeutet. Diese Bedeutung gilt auch im pädagogischen Zusammenhang. Wenn man an einen Menschen appelliert, wendet man sich an „etwas Tieferes in ihm, das hinter der zunächst gegebenen Oberfläche verborgen ist."[42] In diesem Sinn sagt Bollnow: „Immer also geht der Appell auf eine Unterscheidung von Oberfläche und Tiefe, von Uneigentlichkeit und Eigentlichkeit des Menschen."[43]

Eine andere Tatsache, auf die Bollnow aufmerksam gemacht hat, ist hier wichtig: nämlich der durch die Ermahnung ans Licht gebrachte eigentümliche Zeitcharakter des Menschen. Appell und Ermahnung wenden sich beide an ein Wesen, zu dem es gehört, schuldhaft hinter seinem Sollen zurückzubleiben. Bollnow sagt über diesen Zusammenhang: „Weil es zum Wesen des Menschen gehört, noch nicht getan zu [47/48] haben, was er schon längst hätte tun sollen, und so hinter seinen eignen Möglichkeiten zurückzubleiben, darum bedarf er der Ermahnung als einer Veranlassung, um das von ihm durch sein Verschulden Versäumte nachzuholen."[44]

Der hier verwendete Begriff des „Nachholens" ist von Bollnow in seiner Zeitstruktur weiterentwickelt worden. Im Zusammenhang mit dem Problem des Nachholens hat Bollnow 1962 den anthropologischen Sinn dieser ganz neu beschriebenen zeitlichen Verfassung des menschlichen Lebens dargestellt.[45] Er spricht von der Last des Unbewältigten und sieht das Wesen des Menschen darin, daß der Mensch mit den Aufgaben, wie sie der Tag an ihn heranträgt, nicht fertig wird, so daß immer ein Teil von ihnen unbewältigt zurückbleibt: „Aber die unbewältigten Aufgaben verschwinden nicht einfach, wie entgleitende Schatten, mit der vorrückenden Zeit, sondern sie erheben sich wieder aus der Vergangenheit, treten mit neuem Anspruch an den Menschen heran und fordern von ihm ihr nur scheinbar verjährtes Recht. Darum muß er versuchen, nachzuholen, was er in der Vergangenheit versäumt hat, und das Unerledigte „aufzuarbeiten"."[46] Der Mensch ist also verurteilt, immer wieder etwas nachzuholen und hinter seiner Gegenwart herzulaufen. In diesem Zusammenhang zeigt Bollnow eine verschlungene Struktur der menschlichen Zeitlichkeit, die er als „Zeitschleife" bezeichnet hat.[47] Hier wird eine ganz neue Struktur der Zeitlichkeit sichtbar.

Gehen wir noch einmal zur Ermahnung zurück, so ist hier wichtig, daß „der angemessene Bereich der Ermahnung erst dort (beginnt), wo die Möglichkeiten der Bildung aufhören".[48] In der Bildung, [48/49] sowohl unter dem Aspekt des Machens als auch des Wachsen-lassens, gibt es keine legitime Stelle für die Ermahnung, weil hier ja der Erzieher das Kind in anderer, besserer und planmäßiger Weise lenken muß. In der Bildungsidee der klassischen Pädagogik ist das Menschenbild enthalten, daß der Mensch sich in selbstverständlicher Stetigkeit und in einer stetig ansteigenden Linie entwickelt. Hier ist also die „Bildsamkeit" die absolute Voraussetzung aller Erziehung, wie sie Herbart im allerersten Satz von seinem „Umriß pädagogischer Vorlesungen" dargestellt hat. Aber der Mensch ist zugleich ein Wesen, das nicht voranschreitet, sondern immer wieder in die Ausgangslage zurückkehrt und in Rückfällen vorankommt. Gerade hier aber kommt die erzieherische Funktion der Ermahnung zur Geltung. „Weil der Mensch sich nicht aus eigner Kraft allein gleichmäßig zum Guten entwickelt, darum eben bedarf er, wo er nachzulassen droht, immer wieder der Ermahnung und des Appells."[49] Und weiter: nur auf der Ebene dieser „appellierenden

---

[41] Bollnow, a. a. O., S. 67.
[42] Bollnow, Der Mensch in Theologie und Pädagogik, 2. Aufl. , 1962, S. 53.
[43] Bollnow, Existenzphilosophie und Pädagogik, 4. Aufl., S. 65.
[44] Bollnow, a. a. O., S. 74.
[45] Vgl. Bollnow, Das Nachholen des Versäumten, in: Maß und Vermessenheit des Menschen, 1962, S. 214 ff.
[46] Bollnow, a. a. O., S. 218.
[47] Vgl. a. a. O., S. 220 ff; vgl. auch § 7, 4.
[48] Bollnow, Existenzphilosophie und Pädagogik, S. 75.
[49] Bollnow, a. a. O., S. 74.

Pädagogik“[50] ist eine wirkliche sittliche Erziehung möglich, weil nur eine appellierende Pädagogik die Freiheit des zu erziehenden Menschen voll anerkennen kann, die ja das Wesen jedes sittlichen Handelns ist.

6. Die Begegnung als Kernproblem der existentiellen Pädagogik.

6. 1. Die pädagogische Konsequenz des Begriffs der Begegnung.

Wir haben schon früher Bollnows Begriff der Begegnung allgemein skizziert. Jetzt kommt es darauf an, die pädagogische Seite dieses Begriffs klar zu machen. Wir haben schon darauf aufmerksam gemacht, daß bei Bollnow erst mit dem Begegnungsbegriff sein eigener [49/50] produktiver existenzphilosophischer Gedanke eingesetzt hat. Dieser Begriff steht im Zentrum seines existentiellen Denkens.

Aber was ist nun die pädagogische Funktion der Begegnung? Die Arbeit von W. Loch über die „Vorgeschichte des pädagogischen Begegnungsbegriffs“ (1959/60)[51] eröffnet eine historische Perspektive für das Begegnungsproblem in der Pädagogik. Loch geht davon aus, daß das Wort „Begegnung“ im erziehungswissenschaftlichen Denken unserer Zeit zu einem zwar wichtigen, aber nichts weniger als eindeutigen Grundbegriff geworden ist. Zwei Bedeutungsgruppen lassen sich unterscheiden: eine enge Verwendung des Begriffs, die unter Begegnung einen bestimmten Moment im Erziehungsgeschehen versteht, und in eine weite Verwendung, die den Erziehungsprozeß im ganzen „als Begegnung“, nämlich Erziehung als „Spezialfall von Begegnung“ begreift. Die enge Verwendung des Begriffs wurde in den letzten Jahren am entschiedensten von Bollnow vertreten. Die Auffassung der Erziehung als „Spezialfall von Begegnung“ wird vor allem von F. Schulze[52] und J, Derbolav[53] vertreten.

Loch stellt die Frage, wie es soweit kommen konnte und welche Gründe dazu geführt haben, daß der Begegnungsbegriff in dieser zweifachen Bedeutung in der Erziehungswissenschaft Raum gewann. Er weist in diesem Zusammenhang darauf hin, daß das Aufkommen des Begriffs der Begegnung in der deutschen Pädagogik des 20. Jahrhunderts in jene Phase der „Pädagogischen Bewegung“ fällt, [50/51] die ungefähr von der Mitte der zwanziger Jahre an bis in die dreißiger Jahre hinein durch die kritische Sichtung und Zusammenfassung der reformerischen Schöpfungen der vorangegangenen Phasen gekennzeichnet ist. In der Bildungskrise nach dem ersten Weltkrieg erschien Begegnung als neuer Grundvorgang der Bildung den sich im erzieherischen Optimismus der Subjektivität verlierenden Theorien der damaligen Pädagogik neue rettende Möglichkeit zu geben. Der Bildungsprozeß im ganzen wurde infolgedessen als mit der Begegnung identisch verstanden und als „bildende“ bzw. als „erzieherische“ Begegnung (E. Weniger, W. Flitner) erklärt.

Die Gefahren einer solchen Auffassung des Bildungsprozesses als einer Begegnung, wie sie sich bei E. Grisebach[54] zeigten, wurden in der pädagogischen Theorie zunächst nicht wahrgenommen, obwohl sie R. Guardini schon 1928 in seiner „Grundlegung der Bildungslehre“ klar ausgesprochen hatte. Je kritischer nun nach 1930 das Verhältnis zum Erzieher und zum bildenden Gehalt wurde,

---

[50] Vgl. Bollnow, a. a. O., S. 65.

[51] in: Pädagogische Arbeitsblätter zur Fortbildung für Lehrer und Erzieher XI (1959) Heft 8, S. 337-354; und XII (I960) Heft 1, S. 16-30; jetzt wieder in: Pädagogische Kontroversen, Bd. 1, 1969, S. 13-48. Vgl. auch, Begegnung, hg. v. B. Gerner, 1969, S. 197-405.

[52] Vgl. F. Schulze, Begegnung und Unterricht, 1950; ders., Der Mensch in der Begegnung, 1956.

[53] Vgl. J. Derbolav, Vom Wesen geschichtlicher Begegnung, in: Z. f. Päd., 2. Jg., 1956, S. 73 ff; ders., „Existentielle Begegnung“ und „Begegnung am Problem“, in: Z. f. Päd., 3. Jg., 1957, S. 150 ff.

[54] Vgl. E. Grisebach, Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung, 1924. Unveränderter reprografischer Nachdruck der 1. Ausgabe, 1965.

um so mehr mußte die erzieherische Begegnung den Charakter der Krise annehmen und um so mehr mußte zugleich deutlich werden, daß der Bildungsprozeß nicht allein von der „Kraft und Wirkung“ (E. Weniger) der Begegnung abhängig gemacht werden darf. Der pädagogische Begegnungsbegriff konnte wieder als Begriff eines speziellen Vorgangs im Gesamtzusammenhang der Erziehung erscheinen. In diesem Zusammenhang gehört auch der 1936 zuerst gemachte Vorschlag Peter Petersens, das Wort Begegnung nur dann zu verwenden, wenn es im Erziehungsverhältnis zu einer starken beeinflussenden *menschlichen* Beziehung komme;[55] aber Petersen konnte die Expansion des Begriffs der Begegnung in der Pädagogik dadurch nicht eindämmen. [51/52]

Erst in der Bildungskrise nach dem Zusammenbruch von 1945 konnte Bollnow diese Linie konsequent zu Ende führen und die Begegnung als den „existentialistischen Wolf, der sich im Schafsgewand der Bildung in der Pädagogik eingeschlichen hatte“[56] an ihren rechten Ort verweisen. „Begegnung“ und „Bildung“ sind zwei verschiedenen Dimensionen des menschlichen Daseins zuzuordnen, Begegnung als eine „existentielle Kategorie“[57] ist aus dem Bildungszusammenhang auszusondern.

Bollnow stellt sich die Frage, warum sich der Begriff der Begegnung in den letzten Jahren im pädagogischen Bereich so in den Vordergrund gedrängt und als fruchtbar erwiesen hat. Seine Antwort darauf lautet, daß man damit etwas Besonderes, etwas Neues und Entscheidendes auszusprechen meint und so, daß es im Zusammenhang mit der bestimmten geistigen Bewegung unserer existentiell bedrohlichen Zeit zugleich selber einen engeren und gewichtigeren, d.h. existentiellen Sinn bekommen hat. Von hier aus ist es verständlich, daß in Deutschland der Begriff der Begegnung besonders nach dem Zusammenbruch von 1945 auch in der Pädagogik in den Vordergrund getreten ist. Umgekehrt könnte man diesen Vorgang nicht verstehen, wenn man den Begriff der Begegnung nicht in der Zuspitzung einer existentiellen Kategorie aufnehmen würde. Wir verstehen von daher, daß Bollnow seinen Begegnungsbegriff trotz der schwerwiegenden Bedenken Derbolavs auf eine engere, existentielle Kategorie einschränken will.

Obwohl Bollnow die Begegnung als einen krisenhaften Vorgang auffaßt und darin sich mit Grisebachs Verständnis trifft, liegt der Unterschied zu Grisebach darin, daß er den Begegnungsvorgang nicht mit [52/53] dem Bildungsvorgang identifizieren will. Loch sagt darüber: „An dem Gegensatz zwischen den Begegnungsbegriffen Grisebachs und Bollnows wird deutlich, wie dann, wenn in der Begegnung eine Krise zum Ausdruck kommt, im pädagogischen wie in jedem anderen menschlichen Bezug eine Überwindung dieser Krise nur dadurch möglich ist, daß der betreffende Bezug außer von der Begegnung noch von anderen Vorgängen getragen wird.“[58] Gegenüber der problematischen Identifikation von Erziehung bzw. Bildung und Begegnung liegt die Fruchtbarkeit der Bollnowschen Betrachtung darin, daß die Begegnung als spezieller Krisenvorgang im Verhältnis des Menschen zu einer anderen Wirklichkeit auf die Macht und Stetigkeit der Bildung hinweist und diese nicht wie bei Grisebach zerstören kann.

Soweit der geschichtliche Rückblick; nun müssen wir versuchen, das sich in ihm Andeutende in sachlicher Analyse zu erhärten.

Bei der Frage, was Begegnung ist, geht Bollnow vom Alltagssprachgebrauch aus. Zwei Schiffe begegnen sich auf dem Meer, oder ich begegne einem Menschen auf der Straße. Zur Begegnung gehört beidemale das unvermutete Aufeinanderstoßen. Begegnung ist in diesem Sinn ein zufälliges Ereignis. Mit Begegnung wird dabei gemeint, daß der Mensch hier auf eine Wirklichkeit stößt, die einfach da ist, die vielleicht ganz und gar nicht so ist, wie man sie sich wünscht, sondern hart und fordernd entgegentritt. Diesen Härtecharakter der Wirklichkeit, auf die der Mensch stößt

---

[55] Vgl. P. Petersen, Führungslehre des Unterrichts, 5. Aufl., 1955.
[56] W. Loch, a. a. O., in: Pädagogische Kontroversen, Bd. 1, S. 44.
[57] Bollnow, Begegnung und Bildung, in: Weltbild und Erziehung, Nr. 12, 3. Aufl., 1962, S. 35.
[58] Loch, a. a. O., S. 44.

und die ihn in seinem Innersten erschüttern kann, betont Bollnow vor allem.

Gegenüber dem humanistischen Bildungsideal bedeutet dann der Begegnungsbegriff, daß der Mensch sich nicht in der Einsamkeit der Selbstentfaltung, sondern nur in der schicksalhaften Begegnung mit der harten Wirklichkeit entwickeln kann. Die „eigentliche Härte, ihre Unerbittlichkeit und Unausweichlichkeit“[59] charakterisiert [53/54] Bollnows Begegnungsbegriff in seinem existentiellen Moment. Die Begegnung steht mit ihrem Unbedingtheitsanspruch und Forderungscharakter im Widerspruch mit dem Begriff der Bildung als dem Zentralbegriff der klassischen humanistischen Pädagogik. Bei der Bildungsidee geht es um die allseitige und harmonische Entfaltung der menschlichen Kräfte, um die Selbstdarstellung des Individuums. Gegenüber der Härte der echten Begegnung in ihrer Ausschließlichkeit verblaßt aber die unabsehbare Fülle der vielseitigen Bildungsgehalte. „Wo die Begegnung den Menschen ergreift, da ergreift sie ihn auch gleich im ganzen. ... Die eine Begegnung schließt ja immer die andere aus.“[60] Damit meint Bollnow jedoch nicht, daß die Bildung dadurch entwertet würde. Er folgert nur, daß der Bildungsgedanke nicht mehr allein das Feld der Erziehung beherrschen kann, sondern in seinem Verhältnis zur Begegnung und von seiner anthropologischen Funktion her neu durchdacht werden muß. Er sagt darüber: „Weil man nie weiß, wann und wo es für einen Menschen zu einer Begegnung kommt, darum muß auch hier vor aller Begegnung erst einmal die Breite der Möglichkeiten bereitgestellt werden, damit es in diesem Umkreis dann zur wirklichen Begegnung kommen kann. Dies aber setzt die vorhergehende Arbeit der Bildung voraus.“[61] In diesem Sinn sieht Bollnow die pädagogische Aufgabe der Bildung darin, das Kind in behutsamer Weise vorzubereiten auf die echte Begegnung.

6.2. Bollnow contra Derbolav.

Gegen die von Bollnow vertretene engere Auffassung des Begegnungsbegriffs hat Derbolav erstmals 1956 Bedenken erhoben und seinerseits drei Auffassungen von Begegnung unterschieden: das geistesgeschichtliche Vermittelungsmodell Th. Litts, Bollnows existentielles Begeg- [54/55] nungsmodell und das von Derbolav selbst entwickelte, sokratische Modell der mäeutischen Erweckung.[62] In der Antwort auf Bollnows Entgegnung[63] versuchte er diese drei Aspekte als ein innerlich zusammengehöriges, dialektisches Verhältnis zu begreifen.[64]

Hier ist nicht der Ort, diese Auseinandersetzung im einzelnen zu verfolgen. Ich will nur auf den entscheidenden Unterschied zwischen beiden Begriffen abheben. Derbolav hat Bollnow vorgeworfen, daß seine Begegnung im inhaltlich grundsätzlich unbestimmten Sinn mystisch und letztlich unmöglich sei. Es liege darin ein Widerspruch: „... einerseits sucht er (Bollnow) mit seinem Begriff der existentiellen Selbstwerdung linear über den Horizont menschlicher Sinnerschlossenheit hinauszugelangen, andererseits nimmt er selbst in deren abgerückten Bereich noch unterscheidende Bestimmungen mit hinein, wenn er etwa betont, daß „in der Begegnung die Fremdartigkeit des dem Menschen Gegenüberstehenden in voller Schärfe erhalten“ und der „Abstand“ zwischen beiden „unüberbrückbar“ bleibe (BB 16) – denn auch diese Ausschließlichkeit müßte ja „sub specie existentiae“ ihr legitimes Recht verlieren. ...“[65]

Hat Derbolav aber damit Bollnows Begegnungsbegriff nicht mißverstanden, wie dieser ihn in seiner Entgegnung auf Derbolavs Kritik klar erklärt hatte? „Ich werde nicht in einem inhaltlich

---

[59] Bollnow, Existenzphilosophie und Pädagogik, 4. Aufl. , S. 99.
[60] Bollnow, a. a. O., S. 121.
[61] Bollnow, a. a. O., S. 123.
[62] Derbolav, Vom Wesen geschichtlicher Begegnung, in: Z. f. Päd. , 2. Jg. , 1956, S. 73 ff.
[63] Bollnow, Vom Wesen geschichtlicher Begegnung - Ein Diskussionsbeitrag, in: Z. f. Päd. , 2. Jg., 1956, S. 242 ff.
[64] Derbolav, „Existentielle Begegnung“ und „Begegnung am Problem“, in: Z. f. Päd. , 3. Jg. , 1957, S. 150 ff.
[65] Derbolav, a. a. O., S. 160.

angebbaren Sinn anders, sondern ich werde ich selbst in der Begegnung. Es ist also jenseits der Unterschiede von Eigenem und Fremdem die Existenz selber, die mich hier anspricht. ... Subjektives und objektives Element gehen in beiden Fällen (d.h. im geistesgeschicht- [55/56] lichen Begegnungsbegriff Th. Litts und im existentiellen Begegnungsbegriff) zusammen, aber im ersten Fall handelt es sich um die Berührung von Leben mit Leben, im zweiten Fall dagegen um die Begegnung von Existenz und Existenz. Es sind die beiden grundsätzlich verschiedenen Ebenen von Leben und Existenz, ...“[66] Es handelt sich also um den Unterschied von Leben und Existenz. Derbolavs Vorwurf hätte auf der Ebene des Lebens sein Recht, nicht aber in der Dimension der Existenz.

7. Wagnis und Scheitern als zum Wesen der Erziehung gehörig.

Man nahm lange das Scheitern in der Erziehung als etwas Zufälliges und einen bloßen Fehler und dachte nicht im entferntesten daran, daß die Möglichkeit des Scheiterns vielmehr von Anfang an schicksalhaft im erzieherischen Akt enthalten sein könnte. Dabei gehört es in der Tat zu den täglichen Erfahrungen des Erziehers, daß das Scheitern sich an den erzieherischen Akt hängt. Es liegt darin eine dem Erzieherberuf beigegebene Tragik, über die der Erzieher nicht gern spricht. Darin vermutet Bollnow den Grund, warum sich die theoretische Besinnung in der Pädagogik bisher so wenig mit diesem Problem beschäftigt hat. Demgegenüber stellt er seine Behauptung, daß Wagnis und das Scheitern keine bloßen Fehler, sondern gerade im Wesen, ja in der Würde der Erziehung selber angelegt sind, und zwar weil und insofern die Erziehung als Umgang mit freien und in ihrer Freiheit grundsätzlich unbeherrschbaren Wesen über einbloß handwerkliches Tun hinausgeht.

Die Auffassung der Erziehung als eines handwerklichen Tuns verkennt „den eigentlichen Kern der Erziehung, der darauf beruht, daß [56/57] hier ein freies Wesen einem freien Wesen fordernd entgegentritt. ... Diese Freiheit des andern Menschen anzuerkennen bedeutet aber zugleich auch den Wagnischarakter der Erziehung bejahen.“[67] Immer wieder steht der Lehrer vor dem Wagnis und in der Situation des Scheiterns, weil sein Akt von der grundsätzlich unberechenbaren freien Antwort des Kindes abhängig ist.

Bollnows Auffassung von dem erzieherischen Verhältnis zwischen dem Erzieher und dem Kind ist darin anders als die M. Bubers. Bubers Grundthese ist die, daß die fundamentale Tatsache der menschlichen Existenz der Mensch mit dem Menschen, das Verhältnis „Ich und Du“ ist. Der Mensch wird als das Wesen der Dialogik in dem gegenseitig präsenten Zu-zweien-sein verstanden. Ein solches dialogisches Verhältnis zweier Personen umschreibt Buber mit dem Begriff der „Umfassung“: „Erst die Mächtigkeit, die umfaßt, ist Führung; erst der Eros, der umfaßt, ist Liebe. Umfassung, das ist die volle Gegenwärtigung des Unterworfenen, des Begehrten, des „Partners“, nicht mit der Phantasie, sondern mit der Aktualität des Wesens.“[68] Buber weist weiter darauf hin, daß auch das erzieherische Verhältnis ein dialogisches ist und das Element der Umfassung konstitutiv enthält. Bemerkenswert ist aber, daß er drei Hauptgestaltungen des dialogischen Verhältnisses unterscheidet: (a) eine abstrakte, aber gegenseitige Umfassungserfahrung (z.B. eine Disputation zweier in Artung, Anschauung, Berufung grundverschiedener Menschen), (b) das erzieherische Verhältnis als eine konkrete, aber einseitige Umfassungserfahrung und (c) Freundschaft als eine konkrete und gegenseitige Umfassungserfahrung.

Buber ist also der Meinung, daß das erzieherische Verhältnis von besonderer Art, d.h. eine *einseitige* Umfassung ist: „Aber, in wie vertrauter Gegenseitigkeit des Gebens und Nehmens er (der [57/58] Erzieher) auch sonst mit seinem Zögling verknüpft ist, die Umfassung kann hier keine

---

[66] Bollnow, a. a. O., S. 244.
[67] Bollnow, Existen'.Philosophie und Pädagogik, 4. Aufl. , S. 134.
[68] Buber, Reden über Erziehung, 9. Aufl., 1969, S. 31.

gegenseitige sein."[69]

Diese Behauptung ist darauf begründet, daß der Erzieher an beiden Enden der „gemeinsamen Situation, des „Erziehens" und „Erzogenwerdens"[70], stehe, den Zögling jedoch nur an einem. Von hier aus vermutet Buber folgendermaßen: „In dem Augenblick, wo auch dieser (der Zögling) sich hinüberzuwerfen und von drüben zu erleben vermöchte, würde das erzieherische Verhältnis zersprengt oder es wandelte sich zur Freundschaft."[71]

Während Buber das erzieherische Verhältnis so als einseitige Umfassung beschreibt, versteht Bollnow es als die gleichberechtigte Beziehung eines freien Wesens zu einem andern freien Wesen. Bezeichnend ist aber hier, daß Bollnow in dem negativen Charakter von Wagnis und Scheitern zugleich eine positive Seite sieht: daß nämlich aus dem Scheitern des Lehrers am Widerstand der Schüler nicht immer, aber häufig eine ganz unerhörte Wirkung auf die Schüler hervorgehen kann. „Es ist so, als ob in der erlebten Möglichkeit, die eigne Macht rücksichtslos durchzusetzen, die Sinnlosigkeit dieser Macht und die Überlegenheit einer höheren Seinsform offenbar wird, die eben in der Unmöglichkeit, sich gegen die rohe Gewalt zu wehren, die innere Überlegenheit offenbart."[72] Es ist die Erfahrung von einem Ehrfurchterweckenden, dessen geheimnisvolle Macht sich gerade in seiner Verletzung ergibt. In diesem Zusammenhang hat Bollnow an anderer Stelle von den „Erziehung zur Ehrfurcht" gesprochen: „Wenn also Erziehung zur Ehrfurcht möglich sein soll, so geschieht dies gewiß nicht durch eine von außen kommende Belehrung, aber auch nicht durch ein langsames Hineinwachsenlassen in das ehrfürchtige Verhalten der [58/59] schon dazu Gebildeten, sondern weil die Ehrfurcht nun auf dem Wege über die unwissende Verletzung des Ehrwürdigen zugänglich ist, so ist eine Erziehung nur in einem ganz beschränkten Maß möglich, und zwar nur dadurch, daß sich ein selber ehrwürdiger Mensch um seiner erzieherischen Verantwortung willen in die Macht des noch ehrfurchtlosen begibt und sich ihm in seiner Verletzlichkeit aussetzt."[73]

Jedenfalls sieht Bollnow erst an der Grenze der planmäßigen Erziehung, ja der Erziehung überhaupt ein Erschrecken, das den Menschen bis in seine Tiefen erschüttert, darin aber zugleich den auffallenden Umschlag, daß der Mensch erst in dieser Grenzsituation zur Ehrfurcht hingeführt und gereinigt wird.

An dieser Stelle sollte darauf hingewiesen werden, daß auch das Vertrauen des Erziehers zum Kind das Wagnischarakter hat und in der Folge davon die Möglichkeit des Scheiterns in sich birgt, als ein notwendiger Faktor im erzieherischen Prozeß unsere besondere Aufmerksamkeit verdient. Dies besagt nichts anderes, daß der Mensch und hier in unserem Falle das zu erziehende Kind jeweilig von dem ihm entgegengebrachten Verhalten durch den Erzieher bestimmt wird. D.h., daß Mißtrauen gerade jene negativen Züge an dem Kind hervortreten läßt, die selber ein Mißtrauen enthalten sind. Das Kind wird gleichsam in die „Rolle" gedrängt, die ihm nur noch eine Verwirklichung jener Eigenschaften erlaubt, die im Mißtrauen in den Blick kommen. Genau so verhält es sich beim Vertrauen, das selber Voraussetzung dafür ist, einem Menschen die echte Möglichkeit *erst* zu geben, sich als „besserer" Mensch zu verwirklichen.[74]

Aber das Schwierige daran ist, „daß diese umschaffende Wirkung des Vertrauens (ganz ähnlich wie die Wirkung der Autorität) nicht von der Art einer mechanischen Wirkung ist, d.h. daß sie ihr Ergebnis nicht [59/60] zwangsläufig hervorbringt, sondern ebenfalls auf einem Wagnis beruht, das der Erzieher jedesmal neu aufbringen muß."[75] Der Wagnischarakter des Vertrauens liegt gerade

---

[69] Buber, a. a. O., S. 36.
[70] Buber, a. a. O., S. 36.
[71] Buber, a. a. O., S. 36 f.
[72] Bollnow, a. a. O., S. 149.
[73] Bollnow, Die Ehrfurcht, 2. Aufl., 1958, S. 80.
[74] Vgl. § 4. 8. Das Vertrauen des Erziehers zum Kind.
[75] Bollnow, Existenzphilosophie und Pädagogik, 4. Aufl., S. 144.

darin, daß sich das Vertrauen grundsätzlich der Antwort eines anderen freien Menschen ausliefert, die enttäuscht werden kann. Es liegt im Wesen des Vertrauens, daß keine „Rückversicherung“ eingegangen werden kann, da sonst Vertrauen umschlägt und sich in sein Gegenteil verkehrt. Das Risiko des Vertrauens ist vor allem deshalb nicht zu vermeiden, weil das Vertrauen „von dem grundsätzlich nicht voraussehbaren freien Willen eines andern Menschen“[76] abhängt. Noch schärfer: Der nicht voraussehbare freie Wille des anderen Menschen, der das Vertrauen immer auch zerstören kann, ist geradezu das konstitutive Moment des Vertrauens. Bollnows Auffassung von dem erzieherischen Verhältnis zwischen dem Erzieher und dem Kind erweist sich hier als komplizierter und vor allem existentieller, als dies in Bubers Analyse hervortreten konnte.

Aus dieser Analyse des Vertrauens, die den Wagnischarakter deutlich hervortreten ließ, sieht Bollnow das tragische Schicksal des Erzieherberufs: „daß er (scil. der Erzieher) in seinem Vertrauen auch enttäuscht wird. Er kann mit seinem Vertrauen scheitern. Die Gefahr der Resignation oder der Verbitterung liegt daher nahe.“[77] Trotz dieser krisenhaften Situation des Erziehers - oder besser, gerade deswegen besteht seine Aufgabe darin, sich immer wieder erneut diesem Verhältnis zu stellen, d.h., „sich dieser Resignation zu entreißen und trotz der Enttäuschungen immer wieder neu die Kraft des Vertrauens aufzubringen“.[78] Diese fast an Überforderung heranreichende Anstrengung dürfte es im letzten sein, „die [60/61] so viele Erzieher vorzeitig alt macht“.[79] Beachtung verdient aber Bollnows Bemerkung, „daß die Lebendigkeit dieses Vertrauens es ist, in dem die Erzieher innerlich jung bleiben.“[80] So widersprüchlich es auf den ersten Blick auch scheinen mag, so stellt das Vertrauen, das immer gefährdet werden kann, die Möglichkeit und Chance dar, in denen sich der Mensch innerlich erneuern und verjüngen kann.

Für das Problem dieser gefühlsmäßigen Fundierung des erzieherischen Verhaltens ist der Perspektivenwechsel von existentiellen Phänomenen zum vor-existentiellen Bereich gefordert, dessen Aufbauverhältnis nun im nächsten Kapitel analysiert werden soll.

---

[76] Bollnow, a. a. O., S. 145.
[77] Bollnow, a. a. O., S. 146.
[78] Bollnow, a. a. O., S. 146.
[79] Bollnow, a. a. O., S. 146.
[80] Bollnow, a. a. O., S. 146.