

## Pädagogik in Selbstdarstellungen

Otto Friedrich Bollnow (geb. 14.3.1903, gest. 7.2.1991)\*

### Inhalt

1. Lebensabriß 1
2. Existenzphilosophie und Pädagogik 6
3. Die Philosophie der Hoffnung 9
4. Die pädagogische Anthropologie 11
5. Die Zeitlichkeit 14
6. Die Räumlichkeit 16
7. Die Sprachlichkeit 18
8. Die Erkenntnis 21
9. Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik 23
- Vom Autor getroffene Auswahl seiner Veröffentlichungen 24

Trotz der heute schon weit fortgeschrittenen Entwicklung, in der sich die Pädagogik als eine selbständige Erfahrungswissenschaft von der Philosophie abgelöst hat, hat für mich eine solche Trennung nie bestanden, vielmehr sind für mich Philosophie und Pädagogik immer eine untrennbare Einheit gewesen. Dort wo beide sich berühren und überschneiden, liegt mein eigentliches Interessengebiet. Darum haben mich in der Philosophie vor allem die »praktischen« Fächer interessiert, die sich unmittelbar auf das menschliche Leben beziehen: Ethik, Ästhetik, Geschichtsphilosophie und die Methodenprobleme der Geisteswissenschaften, sowie insbesondere alles das, was man dann als philosophische Anthropologie bezeichnet hat. In der Geschichte der Philosophie beschäftigen mich vor allem die Strömungen der letztvergangenen Zeit, in denen sich die brennenden Probleme der Gegenwart ausdrücken: Lebensphilosophie, Phänomenologie und Existenzphilosophie. In der Pädagogik waren es wiederum die allgemeinen philosophischen Grundlagen und insbesondere philosophisch-anthropologische Fragen, so daß ich mein Arbeitsgebiet am besten in einem im folgenden noch näher zu erläuternden Sinn als das einer pädagogischen Anthropologie bezeichnen möchte.

Diese Einheit von Philosophie und Pädagogik ergibt sich schon aus einem kurzen Rückblick auf meine Lebensgeschichte. Ich beschränke mich dabei auf das, was für das Verständnis der Arbeiten nützlich sein kann, verzichte also auf alles nur Private.

### 1. Lebensabriß

Meine Kindheit verlief ohne besondere aufregende Ereignisse. Ich stamme aus einer Lehrerfamilie, bin im Jahre 1903 in Stettin, der Hauptstadt der damaligen preußischen Provinz Pommern, geboren, aber seit meinem 12. Lebensjahr in der kleinen [95/96] Stadt Anklam aufgewachsen, in

---

\* Erschienen in: PÄDAGOGIK IN SELBSTDARSTELLUNGEN. Herausgegeben von Ludwig J. Pongratz. Band I mit Beiträgen von Fritz Blättner, Hans Bohnenkamp, Otto Friedrich Bollnow, Christian Caselmann, Erich Feldmann, Martin Keilhacker, Ernst Simon, Felix Meiner Verlag Hamburg 1975, S. 95-144. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

die mein Vater als Rektor einer Volksschule übergesiedelt war. Als meine eigentliche Heimat aber betrachte ich ein kleines Dorf im Kreise Greifswald, in dem mein Großvater Lehrer war und in dem wir damals alle Schulferien verbrachten, und wo ich einmal nach einer schweren Krankheit einen unbeschwerten Sommer verlebte. Mein Vater nahm lebhaften Anteil an den reformpädagogischen Bestrebungen seiner Zeit. Bei den lebhaften Gesprächen mit den Kollegen in meinem Anklamer Elternhaus und bei meinem Großvater auf dem Lande hörte ich mit gespannter Aufmerksamkeit zu und wurde so früh mit den pädagogischen Problemen bekannt. Bei meinem Großvater in der einklassigen Dorfschule machte ich auch meine ersten Unterrichtserfahrungen.

Von der Schule ist wenig zu berichten. Es war ein humanistisches Gymnasium, in dem sich der Geist des 19. Jahrhunderts lebendig erhalten hatte. Ich war ein meist braver Schüler, lernte auch ein gutes Latein und Griechisch, aber von den modernen geistigen Strömungen war noch nichts bis dahin vorgedrungen. Der Deutsch-Unterricht endete mit der »Iphigenie« und der »Braut von Messina«, und im Zeichenunterricht wurde uns der Impressionismus nur als abschreckendes Beispiel eines Kulturverfalles vorgeführt.

So bedeutete der Beginn des Studiums für mich einen gewaltigen Einschnitt. In jeder Weise noch unreif, verschlafen und in der Entwicklung weit hinter den Altersgenossen zurück, kam ich 1921 aus der pommerschen Kleinstadt in das Berlin der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg. Die wirtschaftlichen Schwierigkeiten der damaligen Notzeit schränkten die Berufswahl ein. Der Wunsch, Maler zu werden, scheiterte (zu meinem Glück) am Widerstand meines Vaters. Nur ein praktischer Beruf schien in Frage zu kommen. Das Studium der Architektur gab ich schon nach einem Semester auf, weil mir der damalige Lehrbetrieb an der Technischen Hochschule zu langweilig und ohne künstlerischen Schwung zu sein schien. Ein geisteswissenschaftliches Fach erschien in der damaligen Lage, bei der durchgehenden Überfüllung dieser Fächer, als aussichtslos. So begann ich das [96/97] Studium der Mathematik und Physik, wobei mich mehr der Lehrerberuf als das besondere Fach anzog.

Wichtiger aber als das wissenschaftliche Studium wurde zunächst die Begegnung mit der Jugendbewegung, die ich in einer kleinen studentischen Gruppe, der »Skuld«, kennenlernte. Es waren meist ältere, aus dem Krieg zurückgekehrte Studenten, die sich als »Erziehungsgemeinschaft« mit hohem sittlichem Ernst zu den Zielen der »Meißnerformel«, einem . Leben aus eigener Verantwortung und in innerer Wahrhaftigkeit, bekannten. Der Ausbruch aus den erstarrten Formen der Zivilisation und der Wille zu einem neuen, ursprünglichen Leben erfüllte uns alle. Es war in der Auseinandersetzung mit den Fragen der Zeit ein leidenschaftlich bewegtes Gemeinschaftsleben, das in großen, vierwöchigen Wanderungen im Sommer seinen Höhepunkt fand. Ich denke mit Dankbarkeit an diese Zeit zurück, denn was ich seitdem in meiner wissenschaftlichen Arbeit zu leisten versucht habe, betrachte ich in gewisser Weise als eine folgerichtige Auswirkung der damals empfangenen Impulse.

Daneben wurde aber auch das Fachstudium nicht vernachlässigt. Max Planck trat mir hier vor allem als eindrucksvolle Gestalt entgegen. Die Übungen bei von Laue erforderten erhebliche Anspannung. Aber lieber noch hörte ich bei Spranger und Riehl philosophische und pädagogische Vorlesungen und sah mich auch in andern Fächern um. Die wachsende Inflation zwang mich dann, in das benachbarte Greifswald zu gehen, wo ich mich besser von Hause aus versorgen konnte. Die kleine Universität mit ihren geringen Studentenzahlen (in den mathematischen Vorlesungen und Übungen waren wir zu zweit) zwang schon als solche zu einer intensiveren Arbeit und stärkte bei eintretenden Erfolgen das wissenschaftliche Selbstbewußtsein. Darum ging ich, als es die wirtschaftlichen Verhältnisse wieder erlaubten, nach Göttingen, das damals als Hochburg der mathematischen und physikalischen Forschung galt. Ich hörte bei Born, Franck, Hubert, Courant, erlebte Hund, Jordan, Heisenberg in ihren aufregenden Anfängen. Bei Max Born habe ich 1925 mit einer Arbeit aus der Gittertheorie der [98/99] Kristalle des Titanoxyds promoviert.

Aber daneben hörte ich damals auch schon bei Misch und Nohl und beteiligte mich an ihren Seminaren.

Die große Wendung aber brachte der Winter 1925/26, den ich als Lehrer an der Odenwaldschule verbrachte. Ich hatte dort nur ein Gastsemester überbrücken wollen, für das mein Lehrer Born nach Amerika ging. Aber das freie Leben der Schule, die ehrwürdige Gestalt Geheeb's und die didaktische Genialität Wagenscheins, der enge Umgang mit den Schülern und die Gelegenheit zu einer ausgedehnten Lektüre nahmen mich ganz gefangen. Als ich dann als Assistent bei Born (Stipendiat der Notgemeinschaft) nach Göttingen zurückkehrte, fand ich nicht wieder in die physikalische Arbeit zurück. Als mir überdies die Großzügigkeit Borns ein Honorar überließ, von dem ich einige Zeit zu leben hoffte, entschloß ich mich kurzerhand, mich ganz der Philosophie und Pädagogik zuzuwenden. Ich begann also ein neues Studium.

Ein Semester in Berlin war mehr von einer tastenden Orientierung bestimmt. Zeitweilig dachte ich auch an die Kunstgeschichte, fand hier aber keine rechte Anregung. Nachdem ich im Sommer 1927 auf den Wunsch meiner Eltern das Staatsexamen in den alten Fächern nachgeholt hatte, begann ich auf Anregung Nohls eine Habilitationsarbeit über die Lebensphilosophie F. H. Jacobis, in der ich mich zugleich allgemein in die geistesgeschichtliche Forschung einarbeitete. In diesem Augenblick kam als ein wahrhaft umstürzendes Ereignis das Erscheinen von Heideggers »Sein und Zeit«. Hier spürte ich eine letzte Radikalität des Philosophierens, der gegenüber alles, was ich bisher getrieben hatte, als vorläufig und unverbindlich erschien. Ich beschloß, sogleich zu Heidegger zu gehen, und verbrachte bei ihm drei Semester, eines noch in Marburg und zwei, ihm folgend, in Freiburg. Es war in der von ihm 'geprägten Umgebung eine glückliche Zeit bereitwilligen Aufnehmens alles dessen, was mir an Neuem entgegenströmte. Aber bei aller Bewunderung Heideggers erkannte ich bald, daß mir der Weg eignen Suchen« nicht erspart blieb. Es wollte mir scheinen, daß dieses großzügig entwickelte System auf einem [98/99] sehr einseitig zugespitzten Aspekt des menschlichen Lebens beruhe, daß es diesen zwar in überwältigender Eindringlichkeit darstelle, daß aber vieles zu sehr vereinfacht sei und daß andre, nicht weniger wichtige Seiten beiseite gedrängt seien. Dabei sah ich Heidegger, in einem gewissen Gegensatz zu seiner eignen Auffassung, vornehmlich als Vertreter der Existenzphilosophie. Hier suchte ich an ihn anzuknüpfen. Die »Ontologie des Daseins« schien mir dagegen in eine Sackgasse zu führen, weil hier die lebendige Bewegung des Lebens in einer formalen Struktur der Existenz erstarrt und ihrer geschichtlichen Produktivität beraubt zu sein schien.

In diesem Zusammenhang gewannen für mich die schon aus den früheren Jahren bekannten Gedanken Diltheys erneut an Bedeutung, und ich kehrte Ende 1929 nach Göttingen zurück, dankbar für die große Bereicherung, die ich empfangen hatte, aber zugleich mit geschärftem Blick für das, was mir in Göttingen an andersartigen Möglichkeiten entgegentrat. Herman Nohl und Georg Misch vertraten hier, wenn auch in sehr verschiedener Weise, den Diltheyschen Ansatz einer geschichtlichen Lebensphilosophie. Beide, Misch und Nohl, diese persönlich eng befreundeten und doch in ihrem Wesen so verschiedenen Naturen, kann ich als meine eigentlichen Lehrer betrachten.

Nohl vertrat, vor allem in der Übertragung auf den pädagogischen Bereich, die ursprüngliche lebensphilosophische Position, alle Kulturbereiche auf ihren Ursprung im Leben zurückzubeziehen und in ihrer Funktion für das Leben zu begreifen. Seine (sehr viel später von mir herausgegebenen) Vorlesungen über die »Deutsche Bewegung«, die deutsche Geistesgeschichte von 1770 bis 1830, erschienen zugleich als Grundlegung einer stark irrational gefärbten Lebensphilosophie. Nohl war ein begeisterter Lehrer, der in jugendlichem Schwung seine Hörer fortzureißen verstand und einen auch menschlich eng miteinander verbundenen Schülerkreis um sich bildete, in dem die pädagogischen Probleme der damaligen Zeit lebhaft diskutiert wurden. Bei Nohl wurde ich 1931 Assistent. Unser Verhältnis war nicht ohne Spannungen, weil [99/100] ich, frisch von der Existenzphilosophie herkommend, lebhaft und vielleicht übertriebene Kritik an

der klassischen Bildungstradition äußerte. Erst in späteren Jahren, als ich selber ein Institut zu leiten hatte, stellte sich das ungetrübte menschliche Verhältnis wieder her, wie es dann nach 1945 auch in der mir angebotenen Mitherausgeberschaft an der »Sammlung« zum Ausdruck kam.

Misch war eine ganz andre Natur. Ihm fehlte die Nohlsche Spontaneität. Er war ein unermüdlich grübelnder Denker, der jede einseitige Vereinfachung scheute, der die Probleme in ihrer ganzen Komplexität sah und sie in unendlicher Geduld behutsam — wie er sich selbst gern ausdrückte — »aufzudröseln« versuchte. Er ist mir in dieser seiner Art immer bewundertes und verehrtes Vorbild gewesen. Misch bemühte sich in einer selbständig weiterführenden Interpretation der damals neu bekannt gewordenen Aufzeichnungen des späten Dilthey die produktive, bedeutungsschaffende Bewegung des Lebens herauszuarbeiten, und gewann hier die Ansatzpunkte zur Auseinandersetzung mit Husserl und Heidegger in seinem tiefgründigen (und viel zu wenig beachteten) Werk über »Lebensphilosophie und Phänomenologie«.

Man kann den einen durchgehenden Zug in der damaligen Göttinger Philosophie in der Bemühung um eine »hermeneutische Logik« sehen. In der Übertragung der geisteswissenschaftlichen Interpretationsmethoden auf die Formen des Denkens und Erkennens und in der Hereinnahme des lange vernachlässigten sprachlichen Gesichtspunktes hoffte man das menschliche Leben in seiner geschichtsbildenden Kraft von seinem innersten Kern her zu fassen. Hier bildete sich mit G. Misch, J. König und H. Lipps ein Kreis, den man am besten als Göttinger Logik zusammenfassen kann. H. Plessner stand ihm damals, wenn auch in Köln lebend, mit seinem Buch über »Macht und menschliche Natur« sehr nahe.

Ich hörte bei Misch mit Hingabe die Vorlesungen über Logik und Wissenschaftstheorie, in denen er in minutiösen Untersuchungen die Entwicklung vom tierischen Ausdruck über die zeigende Gebärde zu den Formen des diskursiven Denkens [100/101] und über dieses hinaus zum evozierenden Sprechen verfolgte. (Ihre Herausgabe wird jetzt, viele Jahre danach, von F. Rodi vorbereitet.) Hans Lipps, mit dem mich später eine gute Freundschaft verband und der dann als Arzt im Zweiten Weltkrieg gefallen ist, ehe er seine volle Wirksamkeit entfalten konnte, trat erst in den folgenden Jahren in meinen Gesichtskreis. Bei ihm, dem früheren Husserlschüler, lernte ich die Phänomenologie in einer sehr eigenwilligen, ganz selbständigen Ausprägung kennen. Seine stark an dem natürlichen Sprachgebrauch orientierten Phänomenanalysen haben mir viel auf meinem eignen Weg geholfen.

Aber damit bin ich vorausgeeilt. 1931 habe ich mich in Göttingen für Philosophie und Pädagogik, also ausdrücklich in dieser Fächerverbindung, habilitiert. Aber wenn ich gehofft hatte, daß damit endlich eine Zeit des ungestörten Schaffens und Lehrens beginnen würde, so nahm das mit dem Beginn der nationalsozialistischen Herrschaft bald ein Ende. Meine Lehrer wurden, teils sofort, teils im Lauf der Zeit, alle entlassen. Ich stand allein da und wußte nicht, wie lange ich geduldet würde. Die Pädagogik gab ich bald auf, weil in ihr eine freie Diskussion unmöglich geworden war und die von mir verfolgten Probleme nur Anstoß erregt hätten. Ich konzentrierte mich auf die Philosophie der Geisteswissenschaften. Damals entstand das Buch über Dilthey, das, stark an die Interpretationen von Misch anknüpfend, vorwiegend die spätere Schaffenszeit dieses Denkers behandelte, sowie weitere Arbeiten zur Theorie der Geisteswissenschaften. Daneben versenkte ich mich mit Freude in die romantische Mythologie und Naturphilosophie und allgemein die Spätzeit des deutschen Idealismus.

Diese Arbeiten wurden aber abgebrochen, als mich 1938, als ich schon gar nicht mehr zu hoffen wagte, ein unerwarteter Zufall nach Gießen auf einen Lehrstuhl für Psychologie und Pädagogik führte. Damit begann für mich eine schöne Zeit verantwortlicher Lehrtätigkeit, wenn sie zunächst auch auf einen ziemlich kleinen Kreis von Studenten beschränkt blieb. Die ruhige kleine Universität war der geeignete Ort, die folgenden Jahre zu überstehen. Die in Göttingen begonnenen Arbeiten mußten liegen bleiben (und konnten auch später nicht wieder aufge-

nommen werden, weil ich mich für die Vorlesungen in ganz neue Arbeitsgebiete einarbeiten mußte). Vor allem benutzte ich die Gelegenheit zu einer intensiven Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik, die ich dann auch in Mainz und in Tübingen weiter fortgesetzt habe. Aus diesen Arbeiten ist neben einigen kleineren Aufsätzen nur der eine Band über die Pädagogik, der deutschen Romantik fertig geworden, der 1952 zu Fröbels hundertstem Todestag erschien.

Aber diese Arbeiten wurden bald durch den Ausbruch des furchtbaren Zweiten Weltkriegs überschattet. Unter dem Eindruck des Kriegsausbruchs faßte ich den Plan zu meinem Buch über die Stimmungen, um angesichts der unvermeidbar scheinenden Katastrophe, gewissermaßen als mein philosophisches Testament, lange herangereifte Gedanken zusammenzufassen. Später kam, ebenfalls aus der Not der Zeit erwachsen, als Besinnung auf das Menschliche im Menschen, das Buch über die Ehrfurcht hinzu, das aber damals, als es entstand, wegen der verweigerten Papierbewilligung nicht mehr erscheinen konnte.

Aber jetzt ist es Zeit, den Lebensbericht von dem über die Arbeiten zu trennen. Um für die systematische Darstellung Raum zu gewinnen, führe ich zunächst den biographischen Abriß kurz zu Ende. Eine Zeitlang konnte ich noch meine Lehrtätigkeit in Gießen fortsetzen. Dann wurde auch ich zum Heeresdienst eingezogen, bald aber in meinem früheren Beruf als Physiker verwandt. Ich erlebte das Kriegsende als Mitarbeiter am Gießener Institut für theoretische Physik, das in ein entlegenes Dorf im Westerwald ausgelagert war, bei dem befreundeten Physiker Bechert.

Als dann der lange erwartete Zusammenbruch kam, schlug ich mich, sobald es ging, nach meiner alten Universität Göttingen durch, die als erste den Lehrbetrieb wieder aufgenommen hatte, und wurde von Nohl freundlich aufgenommen. In der uns alle tief bewegenden Frage, wie nach dem totalen Zusammenbruch, in dem alle überlieferten Ideale fragwürdig geworden waren, wieder ein gesundes sittliches Leben entstehen [102/103] könne, erschienen die schlichten menschlichen Beziehungen, deren Verlässlichkeit man oft mitten im Chaos dankbar erfahren hatte, die selbstverständlich geübte Hilfsbereitschaft, und jene jenseits aller formulierten Moralvorschriften wirksame menschliche Haltung, die man mangels eines passenden Namens einfach als »Anständigkeit« bezeichnete, als der letzte tragfähige Rest, auf den man sich besinnen und an den man wieder anknüpfen müsse. Aus diesen Gesprächen entstanden damals die kleinen Aufsätze in der »Sammlung«, die dann unter dem Titel »Einfache Sittlichkeit« zusammengefaßt wurden. Sie müssen, um sie richtig zu verstehen, ganz aus dieser Krisenzeit verstanden werden, in der es keine andre tragfähige Ordnung mehr gab. Daß der Aufbau neuer Lebensformen dann auch wieder neue sittliche Anforderungen stellen würde, ist selbstverständlich. Einen kleinen Beitrag in dieser Richtung habe ich in dem kleinen Buch über »Wesen und Wandel der Tugenden« zu geben versucht.

Den Winter 1945/46 vertrat ich unter abenteuerlich beengten äußeren Verhältnissen an der Universität Kiel einen Lehrstuhl, kehrte aber zur Wiedereröffnung der Gießener Universität zurück und ging, als diese unerwartet geschlossen wurde, mit mehreren Gießener Kollegen an die neu eröffnete Universität Mainz. Die fruchtbare und schöne Zeit des neuen Aufbaus, die hier begann, kann nur begreifen, wer sie selber miterlebt hat. Es war ein geistiges Leben von einer seltenen und wohl nicht wiederkehrenden Intensität, eine Zeit des befreienden Aufatmens nach einem unerträglich gewordenen Dasein und voller verheißungsvoller neuer Anfänge. Nach jahrelanger geistiger Absperrung wirkte die Berührung mit den neuen Strömungen des französischen Geisteslebens, von den Vertretern der französischen Besatzungsmacht wohlwollend gefördert, wahrhaft befreiend. Im Mittelpunkt der Auseinandersetzung stand damals, was unter dem Begriff des Existentialismus allgemein faszinierte, weil es die eigensten innersten Nöte waren, die darin zum Ausdruck kamen. Dabei waren es sehr verschiedenartige Denker, die damals unter diesem Namen zusammengefaßt wurden, von Sartre und [103/104] Camus bis zu Marcel und Saint-Exupéry. Hier hatte man das Gefühl, nach allem, was sich in der Vergangenheit als hohl

und brüchig erwiesen hatte, endlich wieder einen festen Boden der Wirklichkeit gefunden zu haben, mochte diese auch noch so hart und grausam erscheinen. Damit verbanden sich andre Themen, die von Marx bis zu dem unter dieser Perspektive neu entdeckten Rilke hinüberreichten. Die Studenten, die aus Krieg und Gefangenschaft geistig ausgehungert, aber menschlich gereift zurückgekehrt waren, gingen begeistert mit, die Hörsäle waren überfüllt, und niemals sonst spürte man eine solche innere Verbundenheit von Studenten und Professoren.

In dieser allgemeinen Bewegung fand sich zugleich ein enger Kreis von meist aus dem Lehrberuf hervorgegangenen Studenten, aus denen sich im Rahmen des ebenfalls erst neu aufzubauenen Pädagogischen Seminars allmählich ein engerer Schülerkreis zusammenfand. Dort entwickelten sich in fruchtbarer und intensiver gemeinsamer Arbeit die Anfänge einer pädagogischen Anthropologie.

Trotz dieser erfreulichen Zusammenarbeit folgte ich, nachdem ich zuvor mehreren andern Angeboten widerstanden hatte, 1953 einem Ruf an die alte und angesehene Universität Tübingen als Nachfolger von Eduard Spranger. Ich hatte dabei die Absicht gehabt, mich hier ganz auf die mir dringend gewordenen philosophischen Probleme zu konzentrieren. Aber die Aufgaben, die mich dort erwarteten, insbesondere die Bedürfnisse der dortigen Studenten, führten mich bald zur Pädagogik zurück. Hier hat sich ein Kreis untereinander sehr verschiedenartiger Schüler gebildet, aus dem später viele Professoren an den neu errichteten Pädagogischen Hochschulen hervorgegangen sind. Ich nenne zugleich für manche andre nur Gottfried Bräuer, Klaus Giel, Friedrich Kümmel und Werner Loch. Es war eine Zeit fruchtbarer Zusammenarbeit, wo ich selber von meinen »Schülern« mindestens ebenso viel empfangen habe, wie ich ihnen — vielleicht — zu geben vermochte. Ich habe auch den Studenten und jüngeren Kollegen aus den außereuropäischen Ländern, vor allem aus Ostasien, die sich oft recht heimatlos fühlten, nach Kräften zu helfen [104/105] versucht. Mehrere längere Reisen nach Japan haben mit tiefen Einblicken in diese ganz andersartige Kultur diese Beziehungen vertieft und sind für mein eignes Denken fruchtbar geworden. 1970 wurde ich emeritiert, aber ich habe die Lehrtätigkeit, wenn auch in vermindertem Umfang, fortgesetzt und so bisher (d.h. 1974) keinen wesentlichen Einschnitt in meinem Leben empfunden.

## 2. Existenzphilosophie und Pädagogik

Der vorwärts drängende Impuls meiner früheren Arbeiten lag in dem schon erwähnten Spannungsverhältnis zwischen Lebens- und Existenzphilosophie begründet. Beide schienen mir notwendig, weil in beiden wichtige Seiten des menschlichen Lebens herausgearbeitet waren, und ich habe mich bemüht, der vollen Wirklichkeit des menschlichen Lebens dadurch gerecht zu werden, daß ich beide Ansätze in einem Verhältnis wechselseitiger Ergänzung aufzunehmen und an den überzeugenden Einsichten der einen Seite zugleich die Grenzen der andern zu bestimmen versuchte. Dabei ergab sich aber die Schwierigkeit, daß sich beide nicht ohne Bruch zu einer höheren Einheit verbinden lassen, so daß nichts andres übrig bleibt, als sie unverbunden und einander widersprechend nebeneinanderzustellen. Das hat mir den Vorwurf mangelnder Folgerichtigkeit eingetragen. Und doch gibt es keinen andern Weg, als den Gegensatz in seiner vollen Schärfe hinzunehmen und immer den einen Aspekt durch den andern zu ergänzen und zu berichtigen.

Das steht, wenn ich richtig sehe, noch in einem größeren Zusammenhang, den ich vorgreifend als »Doppelgesicht der Wahrheit« bezeichnen möchte. Es gibt eine harte und grausame Wahrheit, die den Menschen aus allen schönen Illusionen herausreißt und ihn zwingt, was er bisher gutgläubig hingenommen hatte, mit kritischem Mißtrauen zu betrachten und nach Entlarvung des falschen Scheins zu streben. Aber es gibt auch eine wohlthätige Wahrheit, die ihm einen tragenden Grund des Lebens offenbart und ihm ein vertrauendes Verhältnis zur Welt [105/106] ermöglicht. Aber es scheint, daß eine übergreifende Erkenntnis, die das Recht beider Seiten in einer

höheren Einheit zu vermitteln erlaubt, unmöglich ist. Weil aber jede einseitige Entscheidung für die eine oder die andre Seite zu einem verzerrten und letztlich unwahrhaftigen Bild der Wirklichkeit führt, bleibt nichts anderes übrig, als beiden Wahrheiten ihr Recht zuzuerkennen und den Gegensatz in seiner ganzen Härte stehen zu lassen.

Dadurch ist es bedingt, daß sich, besonders in den früheren Jahren, mit einer gewissen Regelmäßigkeit, wie These und Gegenthese, ein Wechsel von mehr der einen und mehr der andern Seite zugewandten Arbeiten abzeichnet. Ich beginne mit dem existenzphilosophischen Aspekt. Man macht sich heute, aus dem inzwischen entstandenen geschichtlichen Abstand heraus, kaum ein richtiges Bild von dem, was damals das Erscheinen der Existenzphilosophie bedeutete. Als nach dem Ersten Weltkrieg alle überlieferten Ordnungen fragwürdig geworden waren und der Mensch sich hilflos und verlassen fühlte in einer bedrohlich auf ihn einstürmenden Welt, da erschien sie als der befreiende Durchbruch. Denn hier wagte man endlich, der ganzen Bedrohtheit des Menschen ehrlich ins Auge zu sehen, und in dem jenseits aller fragwürdig gewordenen inhaltlichen Bestimmungen gelegenen und nur im lebendigen Vollzug der Ablösung zu gewinnenden innersten Kern des Menschen, den sie mit ihrem bezeichnenden Begriff als »Existenz« bezeichnete, war ein Unbedingtes sichtbar geworden, das in einer hohl und leer gewordenen Welt allein noch standhielt. Aber es gehört zum Wesen dieser Existenz, daß sie nur im existentiellen Augenblick selber ergriffen werden kann und mit dem Augenblick wieder in den Zustand der »Uneigentlichkeit« des Daseins zurücksinkt, daß also auf ihrer Ebene grundsätzlich keine Stetigkeit, keine Entwicklung und kein Bewahren möglich ist. Auf der Spitze des Augenblicks konzentriert sich die ganze Existenz.

In diesem Sinn habe ich in meinen ersten Dozentenjahren die Existenzphilosophie in Vorlesungen und Übungen vertreten. Aber als ich dann im Jahr 1942 von N. Haftmann den [106/107] Auftrag erhielt, im Rahmen eines Sammelbands über »Systematische Philosophie«, der als Bestandaufnahme der damaligen deutschen Philosophie gedacht war, eine zusammenfassende Darstellung der Existenzphilosophie zu schreiben, da war sie unter dem Druck der politischen Verhältnisse schon ganz in den Hintergrund getreten (denn sie erschien den damaligen Machthabern als der Ausdruck eines zersetzenden »Nihilismus«), und ich dachte, sie durch meine Darstellung wenigstens als ein bedeutendes geistesgeschichtliches Phänomen festzuhalten. Ich ahnte nicht, daß sie nach dem Zweiten Weltkrieg, im Zusammenhang mit dem französischen Existentialismus, als Ausdruck einer verstärkt über uns hereinbrechenden Not noch einmal die Gemüter so stark bewegen sollte. Ich habe damals in einer Reihe von Aufsätzen, vor allem in der »Sammlung«, die Hauptvertreter des französischen Existentialismus den deutschen Lesern zu vermitteln versucht. Eine beabsichtigte Gesamtdarstellung, zu deren Vorbereitung ich ein Urlaubssemester in Paris verbrachte, kam nicht mehr zustande, weil sich inzwischen neue Probleme aufgedrängt hatten.

Unter dem Gesichtspunkt der überlieferten Pädagogik mußte die Existenzphilosophie aufregend, ja geradezu vernichtend erscheinen. Die Gedankenwelt der klassischen deutschen Bildungstradition, die Betonung der Individualität, der harmonischen Entfaltung der Persönlichkeit und der Begriff der Bildung überhaupt waren hier durch eine neue Auffassung vom Menschen radikal in Frage gestellt. Aber auch die Bestrebungen der neueren Reformpädagogik mit ihrer Betonung des zu befreienden schöpferischen Lebens im Kinde erschienen in ihrem ungebrochenen Optimismus, in ihrem Glauben an die Macht der Erziehung geradezu als frevelhafte Selbstüberhebung. Ich kann hier die verschiedenen Tendenzen, die sich in der Kritik am überlieferten Bildungsbegriff zusammenfanden und zu einem wachsenden Bewußtsein von den Grenzen der Erziehung führten, nicht im einzelnen aufzählen. Der radikalste Einbruch kam von der Existenzphilosophie (sowie von der ihr in vielem verwandten dialektischen Theologie).

Wenn man die Existenzphilosophie in ihrem strengen, hier [107/108] kurz skizzierten Sinn nimmt, nach dem die Existenz nur immer im Augenblick aufleuchtet und keine Dauer in der Zeit

gewinnt, dann ist in ihrem Bereich eine Erziehung grundsätzlich unmöglich. Denn jede Erziehung setzt die Bildsamkeit des Menschen voraus, d. h. die Möglichkeit einer bleibenden Formung des heranwachsenden Menschen durch die planvolle Tätigkeit des Erziehers. Und eben diese Möglichkeit wird hier grundsätzlich verneint. Existenz und Erziehung erscheinen in der Tat als unvereinbar. Eine Lösung ist auch wirklich unmöglich, solange man auf beiden Seiten an der abstrakten Formulierung festhält. Sie wird aber möglich, sobald man erkennt, daß es im Leben Ereignisse gibt, die in ihrem Unbedingtheitscharakter genau die von der Existenzphilosophie herausgearbeitete Struktur haben (und die man nur mit dem durch die Existenzphilosophie geschärften Bewußtsein richtig begreift), die in das im übrigen stetig verlaufende Leben plötzlich einbrechen und ihm eine neue Richtung zu geben vermögen. Diese bisher verkannten Ereignisse verdienen in hohem Maß die Aufmerksamkeit des Erziehers. Ich habe sie zusammenfassend als unstetige Formen der Erziehung bezeichnet und — nach mehreren Vorstudien — in dem kleinen Buch über »Existenzphilosophie und Pädagogik« versucht, diese in ihrer Eigenart gegenüber den aus der Voraussetzung eines stetigen Ablaufs entwickelten Erziehungsformen herauszuarbeiten.

Dieser Zusammenhang wurde mir in einem fruchtbaren Augenblick in einem mir von F. Messerschmid für die Calwer Akademie für Lehrerfortbildung gestellten Vortragsthema über »Begegnung und Bildung« deutlich; denn der Begriff der Begegnung, wie er vor allem in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg auffallend häufig gebraucht wurde, hebt grade den existentiellen Charakter dieses Ereignisses hervor, nämlich die Härte, mit der der Mensch hier auf eine Wirklichkeit stößt, die ganz anders ist, als er es sich vorgestellt und gewünscht hatte. So spricht man von einer Begegnung mit einem andern Menschen, aber auch mit einem Werk der Kunst, der Philosophie usw. Immer handelt es sich hier darum, daß etwas unbedingt Forderndes dem Menschen gegenübertritt. Er sieht sich in seinem bisherigen Leben in Frage gestellt und fühlt, wie Rilke es vor dem »archaischen Torso Apollos« empfand: »Du mußt dein Leben ändern.« Wenn der Mensch vor dieser Forderung nicht ausweicht, sondern ihr entschieden standhält, beginnt für ihn ein neues, wesentlicheres Leben.

Der so verstandene Begriff der Begegnung wird auch für die Erziehung, insbesondere für den Unterricht wichtig. Wo das bloße Bildungswesen unverbindlich bleibt, da bezeichnet die Begegnung die Stelle, wo dem jungen Menschen eine Gestalt der geistigen Welt mit unbedingt fordernder Gewalt entgegentritt und ihn zwingt, sich zu entscheiden. Diese Entscheidung ist immer einseitig. Die Entscheidung für das eine schließt unerbittlich andre Möglichkeiten aus. Aber erst mit ihr kommt ein letzter Ernst in das Verhältnis zur geistigen Welt. Bis zu diesem entscheidenden Punkt muß darum auch die Erziehung hinführen. Allerdings gehört es zum Wesen der Begegnung, daß sie sich nicht willkürlich herbeiführen läßt, sondern schicksalhaft zu einem nicht voraussehbaren Zeitpunkt kommt — oder auch ausbleibt. Der Erzieher kann sie nicht »machen«. Er kann sie nur durch die Kunst seiner Darstellung vorbereiten und muß in seiner Tragweite begreifen, was geschieht, wenn es zur zündenden Begegnung kommt.

Ein verwandtes Phänomen haben wir in der Erweckung. Wie der Mensch im leiblichen Sinn durch einen Anruf aus dem Schlaf aufgeweckt werden kann, so weist in der übertragenen Bedeutung der Begriff darauf hin, daß dem im Menschen schlummernden »höheren Selbst« durch einen von außen kommenden Anstoß zum Durchbruch verholfen wird. Man kann sogar in einem allgemeinen Sinn sagen, daß alle Erziehung im letzten Erweckung ist, d. h. sie bringt ihr Ergebnis nicht zwangsläufig, gewissermaßen mechanisch hervor, sondern kann nur immer Veranlassung sein, daß der zu Erziehende von sich aus die erwartete Leistung vollbringt. Die Erziehung bleibt, mit Jaspers zu sprechen, ein Appell.

Am deutlichsten zeigt sich der unstetige Lebensverlauf in den Krisen. Sie sind nicht zufällige, unangenehme Ereignisse, die den normalen Lebensverlauf unterbrechen und die bei größerer [109/110] Berer Vorsicht auch vermeidbar gewesen wären, sondern müssen in ihrer notwendigen Funktion im Ganzen des Lebens begriffen werden. Die an der Entfaltung einer Pflanze orientier-



te Vorstellung eines stetigen »organischen« Wachstums reicht nicht aus; denn erst im Durchgang durch die Krisen gewinnt der Mensch die Festigkeit seines Selbstseins und wird überhaupt erst zu einer sittlich verantwortlichen Persönlichkeit.

Diese plötzlich in das Leben eingreifenden Ereignisse, die Begegnung, die Erweckung, die Krise und andre, zwingen zu einer grundsätzlichen Erweiterung der Erziehungswissenschaft. Zwar entziehen sie sich durch ihre Unvorhersehbarkeit und Unberechenbarkeit jeder bewußten, planvollen erzieherischen Veranstaltung. Aber die Erziehungswissenschaft darf sich nicht auf das beschränken, was der Erzieher in absichtlichem Tun »machen« kann, sondern muß auch diese andern Vorgänge, die im menschlichen Leben oft entscheidende Bedeutung haben, mit in den Umkreis ihrer Untersuchungen einbeziehen, damit der Erzieher imstande ist, im konkreten Fall richtig zu begreifen, was im jüngeren (und auch älteren) Menschen vor sich geht, und sich entsprechend verhalten, um möglichen Schaden abzuwenden und eine fruchtbare Auswirkung zu ermöglichen. Die Art seines Verhaltens muß bei den verschiedenen Formen wiederum sehr verschieden sein. Die Ermahnung und der Appell stehen der planmäßigen Erziehung am nächsten, sie wollen, und zwar im Augenblick selbst, eine bestimmte Wirkung hervorbringen, nur daß ihr Erfolg nicht zwangsläufig eintritt und manche gut gemeinte erzieherische Absicht wirkungslos bleibt, wenn sie nicht auf den geeigneten Boden fällt. Die Erweckung muß dem Erzieher ebenfalls als Ziel seines Handelns vorschweben, aber ob sie wirklich eintritt und zu welchem Zeitpunkt, entzieht sich seinem Einfluß. Eine fruchtbare Begegnung liegt vollends außerhalb jeder vorsätzlichen Planung. Am schwierigsten aber liegen die Verhältnisse bei der Krise. Sie um ihrer Bedeutung für die Selbstwerdung des Menschen willen vorsätzlich herbeiführen zu wollen, wäre unverantwortlicher Leichtsinn. Dazu sind die Krisen viel zu gefährlich. Jede Krise kann zur Katastrophe (beispielsweise zum [110/111] Selbstmord) führen. Um so wichtiger aber ist es, wenn eine solche Krise eintritt, dem betreffenden Menschen verständnisvoll zur Seite zu stehen und ihm zu helfen, sie erfolgreich durchzustehen, ohne vor ihr ausweichen zu wollen. In diesem Bereich berührt sich die Aufgabe des Erziehers mit derjenigen des Therapeuten.

### 3. Die Philosophie der Hoffnung

Bei allen entscheidenden Einsichten, die durch die Existenzphilosophie erschlossen sind, ergab sich doch bald, daß auf die Dauer auf ihrem Boden ein sinnvolles menschliches Leben unmöglich ist. Sie ist wie ein Tor, durch das man hindurchgehen muß, um zu einer letzten Entscheidung des Philosophierens zu gelangen, aber doch nur ein Tor. Man kann nicht ;in ihm stehen bleiben. Man muß hindurchgehen. Das Letzte, zu dem die Existenzphilosophie gelangen kann, ist die Unbedingtheit der Existenz, in der alles Halbe und Wesenlose vom Menschen abfällt. Aber diese Existenz ist nur um den Preis einer äußersten Vereinsamung zu gewinnen. Ein sinnvolles menschliches Leben ist auf ihrem Boden nicht aufzubauen. Dazu ist es notwendig, die Einsamkeit zu überwinden und wieder einen tragenden Bezug zur Umwelt zu gewinnen, zu den andern Menschen, wie zu den übergreifenden Lebensordnungen, die dem Leben Halt und Inhalt geben. So habe ich schon in dem ersten systematischen Versuch, in dem Buch über die Stimmungen, in den glücklichen Stimmungen, insbesondere in den ihnen zugehörigen eigentümlichen Zeiterfahrungen ein ergänzendes Gegenbild zur existentialistischen Auffassung zu zeichnen versucht. Die Stimmung erschien in Anlehnung an Heideggers scharf pointiert herausgestellte These, daß wir die primäre Entdeckung der Welt der »bloßen Stimmung« überlassen müssen, als der geeignete Ansatzpunkt. Das war vielleicht noch ein etwas tastender Versuch, noch unzureichend, um die volle Last eines neuen Aufbaus zu tragen. Die alle Lebensbereiche erfassende tiefe Erschütterung, wie sie in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg zum Ausdruck kam, machte einen radikaleren Ansatz erforderlich. [111/112] Ich habe diesen tieferen Grund, der in unseren »Zeitalter der Angst« wieder einen Halt gibt und der allein ein sinnvolles menschliches Leben

ermöglicht, in einem das Leben tragenden Vertrauen gesehen. Damit ist nicht so sehr das konkrete Vertrauen zu diesem oder jenem einzelnen Menschen verstanden, sondern ein umgreifendes, Stimmungshaft den ganzen Menschen umfassendes Vertrauen zur Welt und zum Leben überhaupt. Ich habe, um jede dogmatische Verfestigung zu vermeiden, von einem Lebens- oder Seinsvertrauen gesprochen. Diese Problematik ist in dem Buch über »Neue Geborgenheit« nach den verschiedenen Richtungen hin entwickelt worden. Der Titel war, wie sich bald herausstellte, schlecht gewählt und vielleicht auch nur aus der damaligen Zeitsituation zu verstehen; denn er konnte den Eindruck erwecken, als hielte ich, unbelehrt durch alle bitteren Erfahrungen der Vergangenheit, die Rückkehr zu einer naiven Sicherheit für erstrebenswert und überhaupt für möglich. Im Gegensatz dazu habe ich von Anfang an mit allem Nachdruck betont, daß die Rückkehr zu einer fraglosen Sicherheit unmöglich ist, daß also von den in der Existenzphilosophie zum Ausdruck gekommenen Erfahrungen nichts vergessen werden darf, daß sie voll bestehen bleiben und nur im Durchgang durch diese sich die beglückende Erfahrung eines neuen, vertrauensvollen Verhältnisses zum Leben auftut, daß dieses immer vom Bewußtsein der Gefährdung begleitet bleibt und eine gedankenlose Sicherheit nie wiederkehren kann. Ich hätte vielleicht besser von einer Philosophie der Hoffnung gesprochen, so wie ich meine neue Tübinger Lehrtätigkeit mit einer programmatischen Antrittsvorlesung über »die Tugend der Hoffnung« begonnen hatte. Denn die Hoffnung steht auch mit allem Nachdruck im Mittelpunkt des genannten Buches.

Dieser neue Ansatz muß sich sofort auch in der Erziehung auswirken. So entstand die Frage nach der pädagogischen Bedeutung des Vertrauens, und zwar nach der doppelten Richtung, die sich im pädagogischen Bezug abzeichnet, sowohl als das vom Erzieher zu schaffende Vertrauen des Kindes zu seiner Umwelt als auch das für die kindliche Entwicklung [112/113] notwendige Vertrauen des Erziehers zum Kind. Diese Gedanken wurden damals in vielen fruchtbaren Gesprächen mit dem befreundeten Pädiater A. Nitschke durchdacht und von seiner Seite durch eine reiche ärztliche Erfahrung gestützt und erweitert. Aus seiner Art, von der Analyse Hebevoll untersucht einzelner Fälle auszugehen, habe ich viel gelernt, überhaupt nie sonst wieder einen solchen beiderseits fruchtbaren Gedankenaustausch erlebt, der dann allerdings mit Nitschkes frühem Tod ein jähes Ende fand. Auf seine unter dem an Herder anknüpfenden Titel »Das verwaiste Kind der Natur« vereinigten Aufsätze sei auch hier ausdrücklich hingewiesen. Auf meiner Seite entstand nach mehreren Vorstudien das Buch über »Die pädagogische Atmosphäre«, gewissermaßen als Gegenstück zu »Existenzphilosophie und Pädagogik«. Beide Bücher gehören in einem Verhältnis spannungshafter Bezogenheit und wechselseitiger Ergänzung notwendig zusammen.

Unter »pädagogischer Atmosphäre« ist hier das Ganze der gefühlsmäßigen Beziehungen, gewissermaßen das seelische Klima verstanden, in dem das Kind aufwächst. Eine solche Atmosphäre ist für das Gelingen der Erziehung von grundsätzlicher Bedeutung. Sie bezeichnet nicht nur fördernde Umstände, die die Erziehung erleichtern, die aber zur Not auch fortfallen können, sondern unerläßliche Bedingungen, die erfüllt sein müssen und ohne die die Erziehung grundsätzlich nicht gelingen kann. Die Grundform einer solchen pädagogischen Atmosphäre ist schon für das kleine Kind das Gefühl der Geborgenheit im Umkreis des Hauses und der Familie. Dabei scheint es so zu sein, daß sich dieses Gefühl nur in der Bindung an einen bestimmten einzelnen Menschen entwickelt, an die Mutter oder einen die Mutterstelle vertretenden Menschen. Erst durch seine Vermittlung gelingt der Zugang zu einer sinnvoll-verläßlichen Welt. Ich zitiere auch an dieser Stelle die eindrucksvollen Worte Nitschkes: »Die Mutter schafft in ihrer sorgenden Liebe für das Kind einen Raum des Vertrauenswürdigen, Verläßlichen, Klaren. Was in ihn einbezogen ist, wird zugehörig, sinnvoll, vertraut nahe und zugänglich.« [113/114] Selbstverständlich kann dieses frühkindliche Geborgenheitsgefühl nicht auf die Dauer bewahrt werden. Es muß zerbrechen, sobald, was früher oder später notwendig eintritt, die Unzulänglichkeit des elterlichen Schutzes gegenüber einer bösen und ungerechten Welt erfahren wird. Hier setzen dann die Reifungskrisen ein, von deren Funktion wir schon gesprochen haben, und deren Ziel es ist, auf einer neuen Ebene zu einem neuen, wenn auch kritisch geschärften Vertrauensverhältnis zu kommen.

Aber es wäre unverantwortlich, das Kind zu früh den Erfahrungen einer ungerechten und grausamen Welt auszusetzen. Erst im umhegten Raum können sich die Kräfte entwickeln, die es ihm ermöglichen, später in den Kämpfen des Lebens standzuhalten. Trotz aller Kritik behält Fröbels Gedanke des »Kindergartens« eine bleibende Bedeutung.

Was hier an der Entwicklung des kleinen Kindes besonders deutlich hervortritt, bleibt auch weiterhin gültig, solange überhaupt eine Erziehung möglich ist, und bleibt über alle erzieherischen Einwirkungen hinaus ein Lebensgesetz für alle fruchtbare menschliche Entwicklung. Eine solche Atmosphäre zu schaffen, muß darum die erste Sorge aller erzieherischen Bemühung sein.

#### 4. Die pädagogische Anthropologie

Auf die Dauer bedeutete aber die Orientierung am Gegensatz zwischen der Existenzphilosophie und einer vertrauenden Haltung zum Leben eine nicht länger aufrecht zu erhaltende Verengung und verstellte den Blick für andre, grade unter dem pädagogischen Gesichtspunkt wichtige Fragestellungen. Um diese Verengung zu vermeiden und den Blick für fruchtbare neue Möglichkeiten offen zu halten, mußte man einen weiter gespannten Rahmen zu gewinnen versuchen, der die beiden ursprünglichen Ansätze einzubeziehen imstande ist und zugleich für neue, weiterführende Möglichkeiten Platz hat. Als solcher Rahmen bietet sich der Gedanke einer philosophischen Anthropologie und einer darauf begründeten anthropologi- [114/115] sehen Pädagogik an. Nach dieser Richtung mußte daher der weitere Aufbau erfolgen.

Ogleich der Begriff einer philosophischen Anthropologie schon in dem frühen Buch über die Stimmungen in Anlehnung an die Strömungen der damaligen Zeit ausführlich zur Begründung des eignen Vorgehens entwickelt worden war, war er inzwischen doch in den Hintergrund getreten und wurde auf die pädagogische Betrachtung erst sehr viel später übertragen. Erst im nachträglichen Versuch, die Arbeitsrichtung, die sich in unserm Kreis allmählich herausgebildet hatte, gegen andre Tendenzen abzugrenzen, stellte sich dafür die Bezeichnung als pädagogische Anthropologie heraus. Als erster hatte wohl H. Lenzen in seiner Arbeit über »Verjüngung als anthropologisches Problem« im Ausgang von Herder einen entschiedenen Vorstoß in dieses Arbeitsgebiet getan. Sodann war in der Dissertation von A. Stenzel ausdrücklich von der »anthropologischen Funktion des Wanderns und ihrer pädagogischen Bedeutung«, in der von H. Hauke von der »anthropologischen Bestimmung des Vertrauens und seiner Bedeutung für die Erziehung« die Rede. O. Wolf hatte sodann »die anthropologischpädagogische Bedeutung von Fest und Feier im Anschluß an Salzmann, Jahn und Fröbel« behandelt. Meine eignen Bücher »Krise und neuer Anfang« und »Das Verhältnis zur Zeit« habe ich ausdrücklich als »Beiträge zur pädagogischen Anthropologie« bezeichnet. Diese Ansätze hat dann W. Loch in seiner Schrift über »Die anthropologische Dimension der Pädagogik« systematisch zu begründen unternommen. Von meiner Seite habe ich in der Schrift über »Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik« rückblickend zu verdeutlichen gesucht, was sich im Lauf der Jahre als gemeinsame Grundlage herausgebildet hatte.

Weil aber die Bezeichnung »pädagogische Anthropologie« in verschiedenem Sinn gebraucht wird, ist es notwendig, den von uns gemeinten Sinn klar von andern Bedeutungen abzuheben.

1. Auf der einen Seite gebraucht man den Begriff der Anthropologie in einem gewissen unverbindlichen Sinn, um das [115/116] bei einem Dichter oder Philosophen oder allgemein einer Gestalt der Geistesgeschichte leitende Menschenbild zu bezeichnen. In diesem Sinn hat B. Groethuysen in seiner »Philosophischen Anthropologie« die Entwicklung des Menschenbilds von der griechischen Antike bis zum Beginn der Neuzeit behandelt. M. Landmann hat später in dem Sammelband »De homine. Der Mensch im Spiegel seines Gedankens« einen Überblick über die Menschenauffassungen von den griechischen Denkern bis ins 19. Jahrhundert vorgelegt. Eine

besondere Bedeutung gewinnt dieser Begriff in der Geschichte der Pädagogik; denn im leitenden Menschenbild der großen Erziehergestalten haben wir den Schlüssel, der die innere Einheit ihrer pädagogischen Gedanken durchsichtig macht und von dem her jeder einzelne ihrer Grundbegriffe in seiner besondern Ausprägung verständlich wird. Erst in anthropologischer Sicht gewinnt die Geschichte der Pädagogik ihr tieferes Interesse. In diesem Sinn habe ich in meinen Vorlesungen die Geschichte der Pädagogik darzustellen versucht.

2. In einer zweiten Bedeutung erscheint die pädagogische Anthropologie als die notwendige Erweiterung der Aufgaben, die in früheren Jahrzehnten von der pädagogischen Psychologie erfüllt worden war. Diese hatte unter dem Gesichtspunkt der Pädagogik die für diese wichtigen Ergebnisse der Psychologie bereitgestellt. Nachdem sich aber inzwischen in der Biologie, Ethnologie, Soziologie, Psychiatrie usw. eine Reihe weiterer Erfahrungswissenschaften vom Menschen ausgebildet hatte, kam es darauf an, die zuvor von der Psychologie geleistete Aufgabe auch auf diese andern Wissenschaften zu übertragen und auch ihre Ergebnisse für die Pädagogik auszuwerten. Die pädagogische Anthropologie ist in dieser Bedeutung, wie zuvor die pädagogische Psychologie, eine gewaltig angewachsene Hilfswissenschaft der Pädagogik, aber nicht eigentlich ein Teil der Pädagogik selbst. Diese Aufgabe hat neuerdings H. Roth in seiner zweibändigen »Pädagogischen Anthropologie« in umfassender Weise durchgeführt. Sie wird bei dem ständig wachsenden Stoff aber wohl nicht wieder von einem einzelnen Forscher geleistet werden können. Eine Erweiterung nach der [116/117] sprachwissenschaftlichen Seite wurde in einer Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1968 versucht.

3. Hiervon zu unterscheiden ist aber die pädagogische Anthropologie in dem von uns entwickelten Sinn, nämlich als Übertragung der in der philosophischen Anthropologie entwickelten Methode auf die Pädagogik. Dabei sind innerhalb der philosophischen Anthropologie, so wie sie in der Mitte der zwanziger Jahre von M. Scheler und H. Plessner begründet wurde, noch einmal zwei verschiedene Abwandlungen zu unterscheiden: Die eine, kurz gesagt, die kosmologische Richtung sucht den Menschen aus seiner Stellung im Ganzen der Natur zu begreifen. Das kommt schon in den Buchtiteln zum Ausdruck: »Die Stellung des Menschen im Kosmos« (Scheler), »Die Stufen des Organischen und der Mensch« (Plessner), auch noch »Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt« (Gehlen). Der Vergleich zwischen Mensch und Tier erweist sich als besonders geeignet, das spezifisch Menschliche deutlicher herauszuarbeiten. Eine zweite Richtung dagegen sucht den Menschen aus sich selber zu verstehen, indem sie die Einzelphänomene des menschlichen Lebens, die aus irgendeinem Grund das Interesse erregen — die Angst, die Scham, das Spiel, die Krise, den aufrechten Gang, die unverhältnismäßig lange Jugendzeit usw. — auf das Ganze des menschlichen Lebens bezieht und fragt: Wie muß das Wesen des Menschen im ganzen verstanden werden, damit man diese besondere, in der Tatsache des Lebens gegebene Erscheinung darin als ein sinnvolles und notwendiges Glied begreifen kann? Das klassische Beispiel für diese Fragestellung ist Kierkegaards Deutung der Angst: Die Angst ist nicht ein zufälliger Mangel, der dem Menschen einmal anhaftet und den man nach Möglichkeit zu überwinden versuchen muß, sondern hat die notwendige Aufgabe, ihn aus der Verfallenheit seines Alltagslebens herauszureißen und ihn zur Erfüllung seiner eigentlichen Existenz aufzurufen. Die Angst ist nach Kierkegaard »der Schwindel der Freiheit«.

In dieser Weise kann man die Fragestellung dann auch auf [117/118] die Pädagogik übertragen. So kann man, um es an einem beliebigen Beispiel zu verdeutlichen, fragen: »Wie muß das Wesen des Menschen im ganzen beschaffen sein, damit man in ihm die Ermahnung als ein sinnvolles und notwendiges Erziehungsmittel begreifen kann?« Und die Antwort muß dann darauf hinauslaufen, daß es zum Wesen des Menschen gehört, aus Nachlässigkeit oder Schwäche hinter seinen Möglichkeiten zurückzubleiben und daß es darum der Ermahnung bedarf, um ihn zum Nachholen des schuldhaft Versäumten zu veranlassen. Die Ermahnung ist dann nicht mehr der Ausdruck einer Unfähigkeit des Erziehers, sondern ein durch die menschliche Natur notwendig bedingtes Erziehungsmittel, und man kann von hier aus den Gedanken einer appellierenden Päd-

agogik entwickeln.

Im Bereich der objektiven Kultur kann man den Gedanken noch etwas anders wenden, indem man an den alten lebensphilosophischen Gedanken anknüpft, diese objektiven Gebilde von der Funktion her zu deuten, die sie im menschlichen Leben zu erfüllen haben. Indem man so (mit Plessner) den Menschen als »die produktive >Stelle< des Hervorgangs einer Kultur« versteht, kann man versuchen, ihre Gesetzmäßigkeiten vom menschlichen Leben her zu begreifen, das aus einem inneren Bedürfnis heraus diese Gebilde hervorgebracht hat, und man kann umgekehrt wiederum diese objektiven Gebilde als »Organon« benutzen, um von ihnen her auf das menschliche Leben zurückzuschließen, das sie aus einer inneren Notwendigkeit heraus hervorgebracht hat. Ich habe diesen Ansatz gelegentlich als die »anthropologische Reduktion« bezeichnet, als die Zurückführung aller objektiven Gebilde auf den Menschen, der sie hervorgebracht hat. Und so ist der Gedanke auch verschiedentlich aufgenommen worden. Aber diese Bezeichnung ist mißverständlich; denn die Reduktion wird zumeist im Sinne des »Prinzips des Nichts-anderes-als« (M. Geiger) als die Zurückführung eines Höheren und Komplizierteren auf ein Einfaches und Niederes verstanden, was dann eine Entwertung der kulturellen Leistungen bedeuten würde. Aber das würde das hier anzuwendende Verfahren im psychologischen Sinn mißver-

[118/119] stellen und in die Nähe zur Psychoanalyse und Ideologiekritik setzen. Vor allem G. Bräuer in seinem Aufsatz über »Ideologiekritik und anthropologische Reduktion in der Pädagogik« hat hier den entscheidenden Unterschied klar herausgearbeitet. Es handelt sich nämlich nicht um die Ableitung des einen aus dem anderen, sondern um die Zurückführung der beiden Seilen, des Menschen und der objektiven Kultur, allgemeiner: des Menschen und seiner Welt auf die beide Seiten gemeinsam umspannende Einheit, um ein wechselseitiges In-Beziehung-setzen, wobei der Eigenwert der betreffenden Kulturgebilde in keiner Weise angetastet wird. Im Gegenteil, sie dienen ja dazu, das zuvor unbestimmte Wesen des Menschen tiefer zu erfassen. Insbesondere ist hier an die vor allem von Dilthey herausgearbeitete Erkenntnis zu erinnern, daß der Mensch gar kein festes, ihm von Natur aus mitgegebenes »Wesen« hat, auf das man seine Leistungen zurückführen könnte, sondern dieses erst im Verlauf der Geschichte durch seine schöpferischen Leistungen in einer grundsätzlich nicht voraussehenden Weise entfaltet.

In diesem Sinn ist die (philosophisch-)pädagogische Anthropologie nicht eine neue Disziplin der Pädagogik, die man zu den bisher bestehenden Disziplinen hinzufügen könnte, sondern das Ganze der Pädagogik, aber gesehen unter einem bestimmten neuen, eben dem anthropologischen Gesichtspunkt. Um Mißverständnisse zu vermeiden, spreche ich darum lieber von einer anthropologischen Betrachtungsweise in der Pädagogik oder auch kurz von einer anthropologischen Pädagogik.

Eine solche anthropologische Pädagogik bietet kein geschlossenes System. Im Gegenteil: es gehört zum Wesen der hier eingeschlagenen Methode, daß sie bei jedem neu betrachteten Phänomen neu und unbefangen einsetzt und fragt, welche neuen und auf keine andre Weise zu erlangenden Auskünfte über den Menschen gerade aus diesem besonderen Phänomen zu gewinnen sind. Die Betrachtung führt also nicht zu einem anschaulich geschlossenen Bild vom Menschen, sondern bleibt immer offen für neue und unerwartete Aspekte und zwingt zu einer immer erneuten Revision der bisherigen Ergebnisse. [119/120] Trotzdem zeichnen sich einige allgemeine Aspekte ab, die für das Verständnis des Menschen grundlegend sind. Ich nenne (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) die Leiblichkeit, Räumlichkeit, Zeitlichkeit und Geschichtlichkeit und die Sprachlichkeit. Die etwas harte abstrakte Wortbildung soll zum Ausdruck bringen, daß es sich nicht um die objektiven Gegebenheiten des Leibes, des Raumes, der Zeit usw. handelt, sondern um das Verhältnis des Menschen zu ihnen. Es handelt sich also um die allgemeine anthropologische Frage, inwiefern der Leib, der Raum, die Zeit usw. als konstituierende Bestimmungen des menschlichen Daseins, als Strukturmomente der *conditio humana* begriffen werden müssen. Jedermal ergeben sich aus diesen allgemein anthropologischen Untersuchungen zugleich weitrei-

chende pädagogische Perspektiven. Nur weniges kann hier kurz angedeutet werden.

## 5. Die Zeitlichkeit

Die Frage nach der menschlichen Zeitlichkeit hat in der modernen Philosophie schon lange im Vordergrund des Interesses gestanden. Wichtig war dabei vor allem die Entdeckung, daß die vom Menschen erlebte, »subjektive« Zeit stark von der objektiven, physikalischen Zeit, wie man sie mit den Uhren messen kann, abweicht. Sie verändert sich mit der jeweiligen seelischen Verfassung des Menschen. Sie schleicht langsam und zäh dahin bei einer langweiligen und mühevollen Arbeit und dehnt sich qualvoll im Zustand banger Erwartung. Sie vergeht aber wie im Flug bei einer interessanten, erfolgreich fortschreitenden Arbeit und kann in Augenblicken glücklicher Erfüllung ganz verschwinden. Der Mensch fühlt sich dann der Zeit entrückt.

Darüber hinaus kann sich der Mensch zur Zeit aber auch in sehr verschiedener Weise verhalten. Er kann sie achtlos verstreichen lassen und klagt dann über die schwindende Zeit, aber er kann sie auch ergreifen und nach Kräften zu nutzen versuchen. Dabei entsteht aber wiederum die Gefahr, daß er ungeduldig wird, hastig einem in der Zukunft zu verwirklichen- [120/121] den Ergebnis entgegendrängt und dabei die Erfüllung der lebendigen Gegenwart versäumt. So entsteht für die Erziehung die Aufgabe, dem Menschen zu einem richtigen Verhältnis zur Zeit zu verhelfen, ihn richtig in den Lauf der Zeit einzulassen, so daß er mit seinem Verhalten weder schuldhaft hinter den Anforderungen des Tages zurückbleibt und sich dann vergeblich anstrengt, das Versäumte nachzuholen, noch aber auch zu hastig in die Zukunft voraneilt und darüber die Gegenwart versäumt. Wir bezeichnen dieses richtige Verhältnis zur Zeit mit einem schönen alten Wort als Gelassenheit und sehen darin eine entscheidend wichtige Aufgabe der Erziehung.

Diese Zusammenhänge sind zusammenfassend in dem Buch über »das Verhältnis zur Zeit« im einzelnen dargestellt. Hier kann die umfassendere Problematik nur an einem einzelnen Beispiel verdeutlicht werden: dem Verhältnis zur Zukunft. Der Mensch lebt nicht im Augenblick allein, er ist mit seinen Plänen und Erwartungen, Hoffnungen und Befürchtungen immer schon über die Gegenwart hinaus bei der Zukunft, und diese Zukunftsbezogenheit ist ein konstituierender Bestandteil seines gegenwärtigen Daseins. Der Mensch ist dabei in einem hohen Maß für seine Zukunft verantwortlich. Er muß sie in die Hand nehmen und nach seinem Willen gestalten. Er muß Vorsorgen und planen. Die Planung ist darum — berechtigterweise — zu einem Grundbegriff unserer Zeit geworden. Von der Landes- und Städteplanung bis zur Bildungs- und Familienplanung gibt es kaum einen Lebensbereich, der sich ihrem Einfluß entziehen könnte. Dabei wird aber oft übersehen, daß alle Planung eine Grenze hat, weil der Mensch nur in einem beschränkten Maß über seine Zukunft verfügen kann. Jederzeit können Zufälle und Schicksalschläge, im Leben der einzelnen Menschen wie der Staaten, bis hin zur letzten Bedrohung durch den Tod, auch die sorgfältigste Planung zum Scheitern bringen, und der an die Planung gewöhnte Mensch steht dann diesen Ereignissen hilflos gegenüber.

Hier hatte die Existenzphilosophie, insbesondere in der Heideggerschen Ausprägung, eingesetzt und angesichts der un-aufhebbaren Bedrohung des menschlichen Daseins als eines [121/122] »Seins zum Tode« die ganze Kraft des Lebens in die im Augenblick sich verwirklichende »Entschlossenheit« der Existenz gesammelt. Hier war etwas Absolutes erreicht, dessen Sinn nicht mehr von einem weiteren Verlauf abhängig ist. Aber ähnlich wie beim Verhältnis zur Existenzphilosophie allgemein gilt auch hier, daß der Mensch in der Beschränkung auf den isolierten Augenblick nicht auf die Dauer leben kann. Er muß darüber hinaus denken und sich auf seine Zukunft einrichten. Wenn er aber die Grenzen der Planung erkennt und sich ohne den Versuch einer Beschwichtigung die ganze ungeheure Bedrohtheit seines Lebens vor Augen hält, dann erfährt er in sich auf geheimnisvolle Weise die Gewißheit, daß er nicht ins Bodenlose fallen kann, daß er vielmehr irgendwie aufgefangen |j wird von einem ihn tragenden Seinsgrund, wie immer man

diesen Grund auch bezeichnen mag. Wir bezeichnen diese letzte nicht mehr begründbare Gewißheit als Hoffnung und glauben in ihr die letzte zeitliche Grundstruktur des menschlichen Lebens getroffen zu haben, die alles menschliche Leben trägt und ohne die menschliches Leben schlechterdings nicht bestehen kann. Der Mensch ist das hoffende Wesen. Diese These scheint mir zentral. Erst im Horizont der Hoffnung ist ein verantwortliches Planen und Vorsorgen möglich.

Dabei muß ein Mißverständnis abgewehrt werden: Hoffnung bedeutet nicht Sicherheit und kann auch nicht zu einer bequemen und gedankenlosen Sicherheit werden. Erst über dem Abgrund der äußersten Bedrohung zeichnet sich als eine immer gefährdete Haltung und darum als Tugend die wirkliche Hoffnung ab. Darum befreit die Hoffnung den Menschen auch nicht von der Notwendigkeit einer verantwortlichen Planung. Alles, was der Mensch in seinem Leben planen und gestalten kann, das soll er auch planen und gestalten. Sonst würde die Hoffnung zu einem bequemen Geschehenlassen entarten. Erst an der äußersten Grenze dessen, was mit menschlichen Mitteln erreichbar ist, beginnt der legitime Bereich der Hoffnung.

Und endlich ein letztes: Die Hoffnung darf nicht mit bloßen Wunschvorstellungen verwechselt werden, denen der Mensch [122/123] gern träumerisch nachhängt. Wohl gehört es zum Wesen des Menschen, daß er sich Vorstellungen von dem macht, was kommen wird, und diese in bestimmten, in der Regel erfreulichen Erwartungen konkretisiert. Man spricht auch hier von Hoffnungen, die sich der Mensch macht und die allzu oft enttäuscht werden. Diese haben die Hoffnung in Verruf gebracht. Die Hoffnung, so sagt man, ist trügerisch und ihr nachzuhängen eitler Selbstbetrug. Aber das trifft nicht, was hier gemeint ist, und von diesen trügerischen Alltagshoffnungen, die jeweils auf etwas Bestimmtes gerichtet sind, ist die Hoffnung als metaphysische Urerfahrung zu unterscheiden, wie sie im entschiedenen Durchgang durch alle Angst und Verzweiflung als letzter tragender Grund erfahren wird. Sie ist nicht mehr auf etwas Bestimmtes gerichtet, sie ist vielmehr wesensmäßig bildlos. Das war vorhin gemeint, als von der Gewißheit gesprochen wurde, daß es »irgendwie« weitergeht.

Diese echte und tiefere Hoffnung kann wohl in Zeiten der Bedrängnis bis auf einen kleinen Rest zusammenschrumpfen, aber sie kann nie enttäuscht werden, eben weil sie sich überhaupt nicht in bestimmten bildhaften Vorstellungen verfestigt hat. Aber sie ist keineswegs eine sehr bequeme Haltung, sie erfordert vielmehr eine große Anspannung; denn sie verlangt vom Menschen, seinen Eigenwillen aufzugeben, auf alle bestimmten Vorstellungen von der Zukunft zu verzichten und sich ganz dem zu überlassen, was die Zukunft an unerwarteten Möglichkeiten bringen wird. Erst hier erfüllt sich der Begriff der Gelassenheit in seinem ganzen tiefen Sinn. Der Mensch soll trotz aller Bedrohung, nachdem er in verantwortlicher Planung, was in seinen Kräften steht, getan hat, gelassen und vertrauend der Zukunft entgegengehen. Das ist nicht leicht, und oft muß der Mensch erst durch Schicksalsschläge aus seinen billigen Alltagshoffnungen herausgeworfen werden, um diese echte und tiefe Hoffnung zu finden.

Dabei darf man nicht einseitig die möglichen Unglücksfälle und Katastrophen ins Auge fassen, die der Mensch glücklich zu überstehen hofft. Es können eben so sehr Glücksfälle sein, die das Leben bereichern, und die zu erkennen und zu er- [123/124] greifen der Mensch ebenfalls aufgeschlossen sein muß. Es können auch die Begegnungen sein, von denen wir sagten, daß sie dem Leben eine neue Wendung geben. Und gerade das, was zunächst als Störung des geplanten Lebensverlaufs erscheint, die unerwarteten Widerstände sind es, an denen sich die produktive Leistung entzündet. Während die Planung nur immer die in der Gegenwart schon enthaltenen und schon bekannten Möglichkeiten weiter verfolgen kann und so im Grunde nur eine Verlängerung der Gegenwart in die Zukunft hinein darstellt, wird erst in der Auseinandersetzung mit dem nicht vorausberechenbaren Zufall das Leben schöpferisch. Es entfaltet sich nicht »organisch«, dem Wachstum einer Pflanze vergleichbar, sondern wächst im beständigen Wechselspiel von vorausgreifender Planung und sie durchkreuzendem Zufall. Das gilt vom Leben des einzelnen Menschen wie von dem der Völker und Staaten. Nur in diesem Wechselspiel haben wir eine echte, d.

h. Neues hervorbringende Geschichte. Das aber verlangt vom Menschen, sich nicht in bestimmten Planungen und Entwürfen zu verfestigen, sondern sich offenzuhalten und bereit zu sein für neue Möglichkeiten.

## 6. Die Räumlichkeit

Ganz ähnliche Fragestellungen ergeben sich beim Verhältnis des Menschen zum Raum. Ich habe sie in »Mensch und Raum« ausführlicher entwickelt. Auch hier geht man am besten von dem Unterschied zwischen dem konkreten vom Menschen erlebten und gelebten Raum und dem abstrakten Raum der Mathematiker und Physiker aus. Der gelebte Raum ist bezogen auf den Menschen als seine natürliche Mitte. Er gliedert sich von ihr aus nach den Beziehungen der Nähe und Ferne und ist geordnet nach den Bedürfnissen des Menschen, der jedem Gegenstand in ihm seinen zugehörigen Ort angewiesen hat. Die Entfernung ist hier nicht als Luftlinie gemessen, sondern bestimmt sich nach den Wegen, auf denen er zu erreichen ist, und den Schwierigkeiten, die sich dabei entgegenstellen. Zudem verengt oder erweitert sich der Raum je nach der seelischen [124/125] Verfassung des sich darin bewegenden Menschen. Dem Optimisten ist er weit, so daß er sich frei darin bewegen kann, der Pessimist fühlt sich dagegen überall beengt. Rivalität und feindliche Gesinnung machen sich überall den Raum streitig, wo ein liebendes Verhältnis sich wechselseitig Lebensraum und Heimat schafft (Binswanger).

Das Problem des Wohnens tritt dabei in den Mittelpunkt der Betrachtung. Wiederum entwickelt man die Fragestellung am besten in der Auseinandersetzung mit dem Existentialismus, der auch hier nichts anderes ist als der Ausdruck einer tiefen Not unsrer Zeit. Der Mensch unsrer Zeit ist heimatlos geworden in seiner Welt. Auch wo er nicht, wie so viele, aus seiner angestammten Heimat vertrieben ist, fühlt er sich verloren in einer beängstigend auf ihn eindringenden feindlichen Welt, als ein ewiger Flüchtling. Er fühlt sich, mit Heidegger zu sprechen, in die Welt »geworfen«, d. i. achtlos an eine beliebige Stelle versetzt, die er sich nicht ausgesucht hat und die sehr viel anders ist als die, die er sich gewünscht hätte, preisgegeben dem Zufall. Sartre sagt, der Mensch sei »de trop«, sinnlos und überflüssig in einer ihm fremden Welt.

Und wiederum gilt demgegenüber, daß in dieser Weise ein sinnvolles menschliches Leben nicht bestehen kann. Ein sinnvolles Leben ist nur möglich, wenn es dem Menschen gelingt, sich an einer bestimmten Stelle im Raum niederzulassen, hier einen festen Stand zu gewinnen, hier der feindlich auf ihn eindringenden Welt einen Raum des friedlichen Wohnens abzugewinnen und diesen gegen alle von außen kommenden Angriffe zu verteidigen. Dieses geschieht durch den Bau eines Hauses mit seinen schützenden Mauern und seinem bergenden Dach, in das sich der Mensch gegenüber den Unbilden der Witterung wie der feindlich gesinnten Menschen zurückziehen kann. Dabei ist »Haus« in einem sehr allgemeinen Sinn als Bezeichnung für einen vom Menschen geschaffenen bergenden Raum genommen, der im einzelnen wieder sehr verschiedene Gestalt annehmen kann, also keineswegs in einem modernen Einfamilienhaus zu bestehen braucht.

Aber der äußere Besitz des Hauses allein genügt nicht. Der [125/126] Mensch muß es lernen, sich zu seinem Haus in das richtige Verhältnis zu setzen, in der richtigen Weise von seinem Haus Gebrauch zu machen. Daß sich die richtigen Bezeichnungen für dies »gebrauchen« nicht einstellen wollen, weist daraufhin, wie schwer das Verhältnis des Menschen zu seinem Haus zu bestimmen ist. Denn das Haus ist kein beliebiger Besitz, über den der Mensch verfügen kann, er verschmilzt in gewisser Weise mit seinem Haus, identifiziert sich bis zu einem gewissen Grade mit seinem Haus, lebt darin in einer seinem Verhältnis zum Leibe vergleichbaren Weise. Das Haus ist eine Art erweiterter Leib, freilich mit einem sehr bedeutsamen Unterschied, insofern er diesen erweiterten Leib auch verlassen und wieder in ihn zurückkehren kann. Dieses komplizierte Verhältnis, das der Mensch verfehlen und wiedergewinnen kann, wollen wir mit dem Begriff



des Wohnens zum Ausdruck bringen. Das hat auch Heidegger im Auge, wenn er sagt, daß die Menschen das Wohnen erst lernen müssen.

Das Wohnen bezeichnet so den zweiten großen Aspekt in der Grundverfassung eines erfüllten menschlichen Daseins. Dabei ist das Wohnen in einem Haus wiederum durch eine leicht zu verfehlende Doppelseitigkeit gekennzeichnet: Wohl ist es wahr, daß sich menschliches Leben nur in einem umfriedeten Raum zu einer reicheren Kultur entfalten kann. Aber kein vom Menschen erbautes Haus (das Wort wieder im weitesten Sinn genommen), keine Burg und keine mit Mauern bewehrte Stadt bietet einen fraglos sicheren Aufenthalt. »Jedes Heim ist bedroht«, sagte schon Saint-Exupery in seiner »Citadelle«. Es muß immer wieder verteidigt und nach allen Zerstörungen in einem wagenden Vertrauen wieder aufgebaut werden. So wird das Wohnen zu einer Leistung, die vom Menschen verlangt wird, zu einer schwer zu erreichenden Tugend, auch darin der Hoffnung vergleichbar. Das Hoffen in der Zeit und das Wohnen im Raum gehören untrennbar zusammen, und man kann das richtige, gelassen vertrauende Verhältnis zur Zukunft wohl auch als ein Wohnen in der Zeit betrachten. Daraus ergibt sich für die Erziehung eine wichtige Aufgabe: den Menschen anzuleiten, das richtige Verhältnis [126/127] zum Raum zu gewinnen, ihm zu helfen, das Wohnen zu lernen. Das Wohnen bezeichnet also unter dem räumlichen Aspekt das angemessene Verhältnis des Menschen zur Welt. Aber das darf nicht in dem Sinn mißverstanden werden, als sollte sich der Mensch in seinem Haus verkriechen. Da würde sein Leben bald zu einem stumpfen Spießertum entarten. Der Mensch muß hinaus in die Welt, ins »feindliche Leben«, um dort, im »Sturm der Welt«, seine Aufgaben zu erfüllen. Aber wenn er dann seine Aufgaben erfüllt hat, muß er auch die Möglichkeit haben, in sein Haus zurückzukehren, um sich dort zu erholen und dort erst wieder im vollen Sinne zu sich selbst zu kommen.

So sondern sich im konkreten menschlichen Raum zwei Bereiche, die konzentrisch aufeinander bezogen sind: ein, engerer Innenraum, kurz als Sphäre des Hauses bezeichnet, und ein weiterer Außenraum, den wir demgegenüber als den der »Welt« bezeichnen können. Das eine ist der Raum der Öffentlichkeit, in den der Mensch hinaustreten muß, um dort seine Aufgaben zu erfüllen. Es ist der Raum des gemeinsamen menschlichen Handelns im Für- und Gegeneinander, ein Raum der Kämpfe und Auseinandersetzungen, der Gefahren und Abenteuer, der Bereich, in dem sich der Mensch bewähren muß und in dem er allein seine wahre Größe gewinnt. Das andre dagegen ist der private Raum, in dem sich der Mensch geborgen fühlt im Kreis seiner Familie, abgesondert von den »Fremden«.

Entscheidend ist nun die Tatsache, daß sich ein gesundes menschliches Leben nur entwickeln kann, wenn beide Seiten, die beide im Leben eine notwendige Funktion haben, zueinander im richtigen Gleichgewicht stehen. Auf der einen Seite ist es wahr, daß der Mensch nur im öffentlichen Bereich, im Bewußtsein seiner politischen Verantwortung, sein Leben erfüllen kann. Aber wenn wir dieses öffentliche Leben in seiner vollen Größe sehen, wird auch die Gegenseite wichtig: daß der Mensch dies Leben nur erfüllen kann, wenn er zugleich die Möglichkeit hat, sich aus der Öffentlichkeit zurückzuziehen und im Frieden seines Hauses zu wohnen. Fehlt dieser Rückhalt [127/128], so entartet sein Leben in haltlosem Abenteuerertum. Das bedeutet, daß das öffentliche Leben selber entartet, wenn das private Leben verloren geht.

Daraus ergibt sich eine grundlegende erzieherische Aufgabe. Mochte in andern Zeiten die Aufgabe vor allem darin bestanden haben, den jungen Menschen aus der Enge des häuslichen Lebens herauszureißen, so scheint mir heute die entgegengesetzte Aufgabe vordringlich zu sein: dem heimatlos gewordenen Menschen wieder den Schutz eines Hauses zu vermitteln und ihm damit wieder einen festen Stand in der Welt zu geben, um so das notwendige Gleichgewicht zwischen Innen- und Außenraum wiederherzustellen.

Dazu noch eine kurze Ergänzung: Das Haus als Ort des menschlichen Wohnens ist nur das sichtbare Zeichen eines allgemeineren Zusammenhangs, der Lebensordnungen überhaupt, der vom Menschen als Rahmen und Halt seines Lebens geschaffenen Institutionen. Nur in einer so

geordneten Umwelt und Mitwelt kann sich menschliches Leben entfalten. Aber dieses Gefüge der Institutionen und Lebensordnungen steht in derselben Gefährdung, wie wir es am Haus hervorgehoben haben: Es ist immer bedroht, es muß jeden Augenblick neu den chaotischen Mächten abgewonnen werden, es ist in jedem Zeitpunkt reformbedürftig und muß beständig durch neue und bessere Ordnungen ersetzt werden. Der Mensch als kulturschaffendes Wesen ist hingestellt in diesen ewigen Kampf zwischen Verfall und neu zu schaffender Ordnung.

## 7. Die Sprachlichkeit

Ein drittes Grundphänomen, an dem sich die anthropologische Betrachtungsweise zu bewähren hat, ist die Sprache. Daß es der Besitz der Sprache ist, was den Menschen vom Tier unterscheidet, ist zwar ein alter Satz der Philosophie, aber erst in der letzten Zeit ist die Sprache in ihrer grundlegenden Bedeutung für das Verständnis des Menschen erkannt worden, und die Pädagogik hat davon bisher noch wenig Kenntnis genommen. Am besten geht man von der Humboldtschen — [128/129] neuerdings von Whorf wieder aufgenommenen — These aus, daß der Mensch in den »Kreis« seiner Sprache eingeschlossen ist, weil diese von vornherein die Art und Weise bestimmt, wie er die Welt auffaßt. Das beruht nicht nur darauf, daß die Begriffsnetze, die die Sprachen über die Wirklichkeit spannen, bald enger und bald weiter sind und darum bald eine feinere, bald nur eine gröbere Unterscheidung erlauben. Es ist vor allem der metaphorische Charakter der Sprache. Die meisten Bezeichnungen der geistigen Welt sind Übertragungen einer ursprünglichen sinnlichen Bedeutung, und das bedeutet, daß sie von dieser her in bestimmter, von der »Sache« her nicht notwendig vorgezeichneter Weise gedeutet werden. Die wenigsten Wörter der Sprache sind einfache Namen, die eine schon vorher bestehende Sache bezeichnen, sondern — wie Lipps sagt — »Konzeptionen«, die die Wirklichkeit schon immer in einer bestimmten Weise interpretieren. Wir »wohnen« in dieser Weise in einer von der Sprache gedeuteten Welt und können auch für dieses Verhältnis den Begriff des Wohnens als übergreifenden anthropologischen Grundbegriff aufnehmen.

Daraus ergeben sich sogleich einige wichtige pädagogische Konsequenzen. Sie führen zu einer Revision der überlieferten Auffassung, daß der Weg des Unterrichts notwendig von der Sache zum Wort als der bloßen Bezeichnung der Sache geht. Wenn das Kind zur Schule kommt, bringt es schon die Sprache mit dem ganzen darin enthaltenen Verständnis mit, es hat von vielem gehört, was es noch nicht gesehen hat. Die Aufgabe des Unterrichts geht dann vom Wort zur Sache, er muß das im Wort Vorweggenommene mit konkreter Anschauung füllen, das unbestimmt Hingenommene zu klarer Bestimmtheit bringen. Und weil sich nicht nur das Bild der äußeren Welt, sondern auch das eigne seelische Leben nach der Sprache formt, ist die Ausbildung einer klar geformten, differenzierten und verantwortlich gebrauchten Sprache zugleich eine Erziehung des ganzen Menschen, und die Spracherziehung rückt in den Kern der gesamten Erziehung.

Noch wichtiger als die Sprache im Sinne eines Ganzen der dem Menschen zur Verfügung stehenden sprachlichen Aus- [129/130] drucksmittel (langue) ist der Vorgang des Sprechens, in dem der Mensch von dieser seiner Möglichkeit Gebrauch macht (parole im Sinne de Saussures). Der Ausspruch, den der Mensch in einer bestimmten Situation tut, bildet nicht einfach einen schon vorher bestehenden Tatbestand ab, sondern verwandelt ihn in einer grundsätzlich nicht wieder rückgängig zu machenden Weise, indem er das bis dahin Unbestimmte und Zweideutige auf eine bestimmte, überzeugende Gestalt bringt. Das Wort, das in einer noch unklaren Situation gesprochen wird, als ärztliche Diagnose, als Beurteilung eines strittigen Tatbestands usw. bedeutet eine Entscheidung. »Die Dinge zeigen sich«, wie Lipps sagt, »im Lichte der im Wort gefallenen Entscheidung.« Man kann geradezu von einer »Macht des Worts« sprechen, die dieses über die Wirklichkeit ausübt. Besonders dort, wo die Sprache nicht glatt verläuft, wo man um den Ausdruck erst ringen muß, erfahren wir den schöpferischen Vorgang, in dem durch die Kraft

des sprachlichen Ausdrucks bisher Unfaßbares zugänglich und damit erst eigentlich wirklich gemacht wird.

An Beispielen wie dem offenen Geständnis, dem freien Bekenntnis oder auch dem einem andern gegebenen Versprechen wird dieser Zusammenhang besonders deutlich. Indem ein Mensch eine Tat gesteht, befreit er sich aus der Dumpfheit fauler Vertuschungsversuche, bekennt sich zu seiner Tat und übernimmt die Verantwortung für sein Tun. Im freien Bekenntnis, das er vor der Welt ablegt, spricht er nicht einfach eine schon vorher vorhandene Meinung aus, sondern erst im Ablegen des Bekenntnisses gewinnt seine Überzeugung Festigkeit und wird er selbst zur frei für sich einstehenden sittlichen Persönlichkeit. Im Geben des Versprechens endlich bindet sich der Mensch durch das seinem Tun vorauslaufende Wort und gewinnt seine Festigkeit im Einstehen für dieses sein Wort. In allen Fällen: erst durch die Fähigkeit, etwas auszusprechen, und durch die Bindung an das ausgesprochene Wort wird er ein Selbst im vollen Sinne des Worts. Den Menschen zum freien Sprechen zu bringen, ihn aus dem Zustand dumpfen Schweigens zum Sprechen zu erwecken, ist darum eine der [130/131] wichtigsten Aufgaben aller Erziehung. Das verlangt natürlich eine Atmosphäre, in der ein solches freies Sprechen überhaupt möglich ist.

Aber alle Bekenntnisse und Geständnisse sind nur Beispiele, in denen wir die Funktion des ausgesprochenen Worts zu verdeutlichen gesucht haben. Es sind, so sehr sie auf einen Hörer bezogen sind, doch nur einseitig gerichtete Formen des Sprechens. Ihre volle Wirklichkeit gewinnt die Sprache erst im wechselseitig hin- und hergehenden Sprechen, im Gespräch. Um das zu verdeutlichen gehen wir am besten von der Unterscheidung zwischen den beiden Formen des monologischen und des dialogischen Sprechens aus, denen bei der engen Verknüpfung zwischen Sprechen und Denken zugleich der Unterschied zwischen monologischem und dialogischem Denken entspricht. Das eine ist die Form der zusammenhängenden Rede, bei der der eine spricht und der andre zuhört. Ihm entspricht zugleich eine bestimmte Form des Denkens, nämlich ein einseitig voranschreitendes und konstruktiv aufbauendes Denken, ein Denken des Ableitens und Begründens. Aber ein solches einsames Denken bleibt immer unsicher. Ich bin unsicher, ob mir kein Irrtum unterlaufen ist, und weiß nicht, ob ich mich in einem abwegigen und verstiegenen Denken verrannt habe. Erst wo mir der andre zustimmt, bin ich sicher, etwas Wahres getroffen zu haben. Das meint Nietzsche, wenn er sagt: »Einer hat immer Unrecht: aber mit Zweien beginnt die Wahrheit.«

Aber die Grenze des monologischen Denkens liegt noch tiefer. Sie betrifft nicht nur die Bestätigung einer schon gefundenen Erkenntnis, sondern schon den Vorgang, in dem die Erkenntnis gewonnen wird, selber. Das monologische Denken kann nur ableiten und beweisen, nur einen schon anderweitig gefaßten Gedanken begründen und aus ihm die möglichen Folgerungen ziehen. Aber es ist unproduktiv. Schöpferisch wird das Denken erst — gewissermaßen zur Produktivität gezwungen — wenn der andre Einwendungen macht, die meinem Gedanken widersprechen, und mich zum Um- und Neudenken zwingen, oder auch seinerseits Anregungen gibt, die den Gedanken in einer unerwarteten neuen Richtung weiterführen. [131/132] Erst das Gespräch also führt in die Tiefe. Erst in ihm erschließt sich eine echte neue Erkenntnis.

Das steht noch in einem weiteren Zusammenhang; denn es geht nicht nur um die im vertrauten Freundesgespräch zu gewinnende (theoretische) Wahrheit, sondern darüber hinaus um die Verantwortung in den öffentlichen Angelegenheiten. Das monologische Denken ist als reines Verstandesdenken (wenn wir die in der deutschen Sprache gegebene Unterscheidung zwischen Verstand und Vernunft benutzen) ein Herrschaftsdenken, in der Naturbeherrschung wie in der politischen Machtanwendung. Heute aber im Zustand einer äußersten Bedrohung, wo die politischen Gegensätze ins Unerträgliche gestiegen sind und die ins Gigantische gewachsenen technischen Möglichkeiten (man denke nur an die Atombombe) die Ausrottung der Menschheit im ganzen ermöglichen, hängt in einem nicht ernst genug zu nehmenden Sinn das Schicksal der Menschheit davon ab, ob es den Menschen gelingt, sich im Gespräch zusammenzufinden, d. h.

ihre Gegensätze auf dem Verhandlungsweg statt durch Gewaltanwendung auszugleichen. In diesem geschichtlichen Rahmen erwächst für die Erziehung eine entscheidend wichtige Aufgabe: die Erziehung des Menschen zum Gespräch, d. h. zur Bereitschaft und Fähigkeit, miteinander vernünftig zu sprechen.

Welches aber sind die Voraussetzungen, die erfüllt sein müssen, damit ein Gespräch zustande kommen kann? Diese Voraussetzungen lassen sich mit einfachen Worten bestimmen als die doppelte Bereitschaft zu sprechen und zu hören. Das klingt sehr einfach und fast selbstverständlich, aber in Wirklichkeit erfordert es vom Menschen eine sehr große Anstrengung, nämlich die Überwindung seiner natürlichen Selbstbezogenheit.

Zunächst zum Sprechen: Wie schon beim Bekenntnis angedeutet wurde, bedeutet ein freies Sich-aussprechen immer ein Wagnis; denn man weiß nicht, wie der andere das Wort aufnimmt. Man riskiert dabei, sich mit seinen innersten Gedanken bloßzustellen oder dem anderen gar eine Waffe in die Hand zu geben, die er gegen einen verwenden kann. »Klüger« im Sinne [132/133] der Weltklugheit ist es immer, sich in einem undurchsichtigen Schweigen zu verbergen. Aber so kommt kein Gespräch zustande. Dieses erfordert vielmehr den Mut, auf das »natürliche« Sicherheitsbedürfnis zu verzichten und sich im freien Wort ungedeckt dem anderen auszusetzen.

Aber nicht minder große Anstrengungen erfordert das Hören, wenn es mehr sein soll als das bloße Auffassen dessen, was der andere gesagt hat. Während der naive Mensch in seiner »natürlichen« Lebenssicherheit überzeugt ist, daß seine Auffassung der Dinge die richtige ist und die davon abweichende Meinung des anderen notwendig falsch ist, verlangt das für das Gelingen des Gesprächs erforderliche Hören-können den Verzicht auf diese Selbstsicherheit und die Bereitschaft, sich auch überzeugen zu lassen, wenn man unrecht hat, und die Meinung des anderen anzuerkennen. Das ist eine Relativierung des eigenen Standpunkts, die dem Menschen begreiflicherweise schwerfällt; denn sie bedeutet eine vorher nicht gekannte Unsicherheit, die er bewußt auf sich nehmen muß.

Das Gespräch setzt immer ein Vertrauen voraus, das man dem Partner im voraus entgegenbringt, und weil dies ein Wagnis ist und im einzelnen Fall immer wieder enttäuscht wird, ist es nur möglich, wenn es von dem allgemeinen Lebensvertrauen getragen wird, von dem wir sprachen, und dessen Lebensbedeutung an dieser wichtigen Stelle erneut deutlich wird. Wo dieses Vertrauen fehlt, wo Angst und Mißtrauen herrschen, da geht der gemeinsame Boden verloren, da wird der Partner zum Feind, den man durchschauen und dessen trügerisches Verhalten man entlarven muß. Da entartet auch die Politik zum bloßen Mechanismus der Freund-Feind-Verhältnisse, wie sie in der faschistischen Auffassung gesehen und als allein realistische gefordert wurde.

Damit sind auch die Schwierigkeiten gegeben, denen eine Erziehung zur Gesprächsbereitschaft gegenübersteht. Durch bewußte Einwirkung ist hier wenig zu erreichen. Wichtiger ist schon, dem Menschen diese ganze Situation durchsichtig zu machen, damit er sich in ihr verantwortlich verhalten kann. Das Wichtigste aber ist, in der Erziehung eine Atmosphäre zu [133/134] schaffen, in der sich zunächst im kleinen Kreis ein Gespräch entfalten kann, dort das Gespräch bewußt zu pflegen und gewissermaßen einzuüben. Dazu gehört vor allem, daß der Erzieher seinerseits auf eine autoritative Position verzichtet und seine eigene Überzeugung ehrlich in Frage stellt. Das verlangt von ihm einen erheblichen Einsatz.

Die Bereitschaft zum Gespräch findet allerdings — nicht nur im erzieherischen Zusammenhang, sondern ganz allgemein im öffentlichen Leben — dort eine Grenze, wo der Fragende nicht bereit ist, sich selber ebenso sehr in Frage stellen zu lassen und so seinerseits gegen die im Gespräch geforderte grundsätzliche Gleichberechtigung verstößt. Dann entartet die geforderte Diskussion zu einem bloßen politischen Machtmittel. Dem gegenüber bleibt nur der Abbruch der sinnlos gewordenen Diskussion. Aber dieser darf niemals ein letztes Wort sein, sondern es kommt darauf an, mit immer neuer Geduld ein wirkliches Gespräch anzuknüpfen zu versuchen.

## 8. Die Erkenntnis

Die anthropologische Betrachtungsweise bewährt sich ebenso sehr auch beim Erkenntnisproblem. Im Grunde handelt es sich dabei um die Fortführung des überlieferten lebensphilosophischen Ansatzes, so wie etwa Nietzsche das Erkennen als ein Hilfsmittel »im Dienste des Lebens« begreifen wollte. Es geht hierbei darum, die Erkenntnis nicht mehr isoliert zu behandeln, sondern sie in den Gesamtzusammenhang des menschlichen Lebens mit seinen unbewußten Untergründen, seinen Stimmungen, Gefühlen, Willensregungen und Trieben hineinzustellen, es in seiner Bedingtheit von diesem größeren Lebenszusammenhang zu sehen und sie in ihrer Funktion innerhalb dieses Ganzen zu begreifen.

Man geht am besten davon aus, daß die Bemühungen der neuzeitlichen Philosophie, von einem festen Ausgangspunkt her in einem konstruktiv fortschreitenden Aufbau ein System gesicherter Erkenntnis zu errichten, gescheitert sind, ob man diesen Ausgangspunkt nun als Rationalismus in einer ratio- [134/135] nalen Evidenz oder als Empirismus in der sinnlichen Empfindung gesucht hat. Statt nach immer neuen Auswegen zu suchen, muß man die grundsätzliche Unmöglichkeit eines archimedischen Punkts in der Erkenntnis erkennen und statt dessen auf dem von Dilthey gewiesenen Weg davon ausgehen, daß wir uns von Anfang an in einer immer schon verstandenen Welt bewegen. Es ist unmöglich, hinter dieses im Leben gegebene Welt- und Lebensverständnis zurückzugehen, wir müssen uns vielmehr in ihm einrichten und das in ihm zunächst unbestimmt Enthaltene in schrittweiser Erhellung und kritischer Überprüfung zur größeren Bestimmtheit bringen und durch neue Erfahrungen allmählich erweitern. Wir müssen also darauf verzichten, die Erkenntnis des Ganzen im einseitig fortschreitenden konstruktiven Aufbau aus den Teilen zusammenzufügen. Wir müssen vielmehr ausgehen von einem zunächst diffus gegebenen Ganzen, um in ihm die Teile zur größeren Bestimmtheit zu bringen und so wieder das Ganze besser zu erkennen. Das ist ein notwendig zirkelhaftes Verfahren, und es gibt keine Möglichkeit, diesem Zirkel zu enttrinnen, der nach Heidegger nicht als *circulus vitiosus* verkannt werden darf, sondern als »positive Möglichkeit ursprünglichsten Erkennens« begriffen werden muß, in die es »nach der rechten Weise hineinzukommen« gelte. Die in der unentrinnbaren Zirkelstruktur des Verstehens begründeten Probleme sind bisher in den philologischen Wissenschaften an der Interpretation sprachlicher Texte und in erweiterter Form allgemein in den Geisteswissenschaften herausgearbeitet worden, und es entsteht die Aufgabe, die hier entwickelten Methoden, die bisher als die Angelegenheit einer einzelnen und zudem in ihrem Wissenschaftscharakter ziemlich problematischen Wissenschaft erschienen, auf das Ganze der Erkenntnis zu übertragen. Sie stellen das in einem Teilbereich entwickelte Modell dar, nach dessen Vorbild jetzt die Erkenntnislehre im ganzen ausgebildet werden muß.

Das in den Geisteswissenschaften entwickelte Verfahren hat man mit einem alten, heute vielfach wieder aufgenommenen Begriff als Hermeneutik bezeichnet. Indem man diese Bezeichnung (anstelle des umstrittenen Begriffs der Geisteswissen- [135/136] schaften) übernimmt, kann man die heute entstehende Aufgabe als die einer hermeneutischen Erkenntnislehre fassen. Ich habe deren Grundlagen in dem kleinen Urbanbuch über »Philosophie der Erkenntnis« zu umreißen versucht. Aus diesem ziemlich komplexen Zusammenhang seien hier nur zwei, auch für die Pädagogik bedeutsame Fragenkreise herausgehoben.

1. Nach der überlieferten, weitgehend als selbstverständlich hingenommenen Auffassung steht am Anfang der Erkenntnis die Anschauung als die erste und einfachste Leistung, auf der sich dann die Begriffsbildung und die weiteren Erkenntnisleistungen aufbauen. Wenn sich der Mensch aber nach der hier vertretenen Auffassung in einer immer schon verstandenen Welt bewegt, dann steht am Anfang nicht die (»theoretische«) Anschauung, sondern der unmittelbare praktische Umgang mit den Dingen. Der Mensch weiß die Gegenstände seiner vertrauten Umgebung in zweckmäßiger Weise zu gebrauchen und erweitert sein darin enthaltenes Können durch

beständige Übung. Aber er kommt dabei nicht zu dem, was nach der überlieferten Auffassung am Anfang stehen sollte, zur reinen und unbefangenen Anschauung. Er weiß gar nicht, wie die Dinge wirklich aussehen (wie man gleich erkennt, wenn man ihn auffordert, sie einmal aufzuzeichnen oder genau zu beschreiben). Er braucht sie nicht; denn für seinen praktischen Umgang genügen gewisse »Minimalcharaktere« (Gehlen), an denen er die Dinge wie an Handgriffen fassen kann und die für seine Orientierung ausreichen. Sehr treffend kommt das in der Heidegger'schen Ausdrucksweise zum Ausdruck: Die Dinge sind »zuhanden«, griffbereit für den praktischen Umgang, aber noch nicht im Sinne anschaulicher Gegebenheit »vorhanden«.

Um die Anschauung zu gewinnen, das reine Anschauen der Dinge in ihrer vollen sinnlichen Gegebenheit, bedarf es eines Durchbruchs durch das Getriebe des von den praktischen Bedürfnissen beherrschten Alltagslebens, einer freien Muße, in der der Mensch die Dinge nicht mehr »gebrauchen« will, nicht mehr nach ihrem möglichen Nutzen oder Schaden fragt, sondern sie in stauender Hingabe nur noch anschaut. Hier ge- [136/137] winnt der Mensch das ursprüngliche Verhältnis zur Wirklichkeit zurück, das er im praktischen Umgang schon immer übersprungen hatte, »übersprungen« soll hier bedeuten, daß ihm die anschaulichen Fundamente, auf denen alles Wissen beruht, nur aus zweiter Hand aus der abgeschliffenen Form der Gewohnheiten gegeben sind. So entsteht die Aufgabe einer Rückkehr zur Anschauung.

Aber diese reine anschauende Haltung gelingt dem Menschen nur in seltenen Augenblicken aus eigener Kraft. Hier setzt die vermittelnde Leistung der Kunst ein, die den Menschen wieder zur Anschauung zurückführt. Das geschieht im sichtbaren Bereich durch die Malerei, die, wie man es sich am besten am Impressionismus verdeutlicht, den Menschen in einem ursprünglichen Sinn wieder sehen lehrt. Das geschieht aber ebenso sehr auch in der Dichtung, wenn man von der in der deutschen Sprache gegebenen Möglichkeit Gebrauch macht, das Wort »sehen« in einem weiteren Sinn für das Auffassen der Wirklichkeit zu gebrauchen. Die Kunst wird so zu einem Organ, das uns Leben und Welt erfassen läßt.

Das führt, wie es vor allem K. Giel entwickelt hat, zu einer Revision des überlieferten Anschauungsprinzips in der Didaktik. Der Weg kann nicht einfach mit der Anschauung beginnen, um von da zum Begriff aufzusteigen. Es kommt vielmehr erst einmal darauf an, das Kind durch die Kunst des Unterrichts zur verlorenen Anschauung zurückzuführen. Das aber geschieht nicht, wie man es vielfach mißverstanden hat, indem man dem Kind die Dinge in die Hand gibt, damit es mit ihnen hantieren kann, sondern indem man es aus dem gewohnten Umgang herausreißt und ihm die Dinge im Abstand vor Augen stellt, damit es sie in Ruhe betrachten und so erst eigentlich entdecken kann. So werden sie zurückgeführt zu dem Ursprung unsres Weltbezugs, der niemals im zeitlichen Sinn am Anfang steht, sondern erst im Rückgang gewonnen werden muß. Damit werden die Kinder erst zu ihrer wahren Kindheit zurückgeführt; denn sie haben diese nicht schon von Natur aus; sie wachsen zunächst in der als selbstverständlich übernommenen Welt des gewohnten praktischen Umgangs auf und müssen erst [137/138] durch die Kunst des Unterrichts zur Quelle der sinnlichen Anschauung und darüber hinaus allgemein der reinen ursprünglichen Lebenserfahrungen zurückgeführt werden. Aber auch der Lehrende selbst wird wieder jung im mitvollzogenen Rückgang zu den Urgründen des Lebens. Erst damit gewinnt die Didaktik ihre letzte Würde als eine den Menschen und mit ihnen zugleich die Kultur im ganzen verjüngende Kraft.

2. Das andre Beispiel betrifft den Begriff der Erfahrung. Dieser ist im Verlauf der neuzeitlichen Wissenschaftsgeschichte so weit abgeblaßt, daß es erst einer anthropologischen Besinnung auf die Lebensfunktion der Erfahrung bedarf, um sie in ihrer ganzen Bedeutung zu erkennen. Diese wird nämlich verkannt, wenn man in ihr nur die Verarbeitung angesammelter Wissensdaten sieht. Schon die sprachliche Herkunft des Worts gibt einen wichtigen Hinweis: Erfahrung kommt von »fahren« her. Erfahrung ist zunächst, was einem Reisenden auf der »Fahrt« begegnet, und hängt schon sprachlich mit den Ge-fahren zusammen. Schon darin zeichnet sich ein Doppeltes

ab, das auch in der erweiterten Bedeutung des Worts erhalten bleibt: Erfahrung ist das Nicht-voraussehbare, das, gleichsam von außen kommend, zufällig oder schicksalhaft dem Menschen begegnet. Und damit zusammenhängend zweitens: Erfahrung ist zumeist das Unangenehme und Widrige, das dem Menschen widerfährt. Erfahrung ist ihrem Wesen zufolge schmerzhaft.

Es ist darum zweckmäßig, zwischen Erkundung und Erforschung auf der einen Seite und Erfahrung auf der andern Seite zu unterscheiden. Das erste ist eine bewußte und geregelte Tätigkeit, in der sich der Mensch Wissensdaten verschafft, das zweite dagegen etwas, das ihm unerwartet und entgegen seiner Planung entgegentritt. Eine Erfahrung ist immer eine enttäuschte Erwartung und muß von hier aus in ihrer Lebensfunktion begriffen werden. Sie ist gewiß schmerzlich, indem sie eine Erwartung enttäuscht, aber sie ist zugleich der Ort, an dem das Neue, Unerwartete in das Leben eintritt und eine schöpferische Entwicklung ermöglicht. Alle Planung bewegt sich in vorgezeichneten Bahnen, auch alle wissenschaftliche Forschung verläuft im Rahmen eines vorgezeichneten Verständnishorizonts. Erst die schmerzhaft einschneidende Erfahrung ist es, die den Menschen zwingt, sein mitgebrachtes Vorverständnis zu korrigieren und zu erweitern, bis es auch die neuen Erfahrungen angemessen zu erfassen imstande ist. Es ist verständlich, daß sich der Mensch aus Feigheit oder Bequemlichkeit gegen neue Erfahrungen abzuschirmen versucht — und zwar paradoxerweise unter Berufung auf seine bisherige, als absolut gesetzte »Erfahrung«. Sich der neuen Erfahrung auszusetzen, erfordert immer den Mut, das bisherige Verständnis in Frage stellen zu lassen. Der Ängstliche macht darum auch keine Erfahrungen (auch nicht in der Wissenschaft). Dieser Mut aber muß wiederum getragen sein von dem allgemeinen Lebensvertrauen, das es erlaubt, das Neue nicht mehr als Störung zu sehen, auf die man mit Enttäuschung und zunehmender Erbitterung reagiert, sondern als eine Möglichkeit, die es zu ergreifen und produktiv in das Leben einzubeziehen gilt. Erst in diesem Vorgang wächst der Mensch, und in diesem Sinn kann man dann auch von einem Wachstum der Menschheit in der Geschichte sprechen.

## 9. Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik

Der hier entwickelte Ansatz wirkt sich notwendig auch in der Auffassung vom Wissenschaftscharakter der Pädagogik aus. Es war seinerzeit ein entscheidender Durchbruch, als sich durch die Aufnahme der empirischen Forschungsmethoden die bis dahin nur als philosophische Disziplin betrachtete Pädagogik zur modernen Erziehungswissenschaft entwickelte. Aber dabei wurde auf der andern Seite oft die Bedeutung der philosophischen, insbesondere der philosophisch-anthropologischen Arbeit verkannt. Sie ist nicht nur — was leicht anerkannt wird — erforderlich, um vorgängig die Grundbegriffe der Forschung zu klären, woraus sich ein einseitig gerichtetes Aufbauverhältnis von philosophischer Grundlegung und empirischer Forschung ergeben würde. Nicht weniger wichtig, aber schwerer zu erkennen ist die zweite Aufgabe: die neuen (und besonders die unerwarteten) Ergebnisse der Forschung in die anthropologische Besinnung aufzunehmen und damit das leitende Verständnis immer neu zu korrigieren.

Endlich ist aber daran zu erinnern, daß nicht alle Erfahrungen einer »Operationalisierung« im Sinne der empirischen Wissenschaft zugänglich sind, weil sie sich nicht (wie man am Beispiel der Begegnung genauer entwickeln könnte) zum Zwecke der intersubjektiven Überprüfung vorsätzlich wiederholen lassen, und die trotzdem nicht aufhören, echte Erfahrungen zu sein, die, ohne beliebig planbar zu sein, doch von jedem bestätigt werden können, der durch sie hindurchgegangen ist. Es würde den vollen Blick auf die Erziehungswirklichkeit verstellen, wenn man um eines vorgefaßten und der Sache nicht angemessenen Methodenideals willen weite Bereiche der Wirklichkeit von der wissenschaftlichen Behandlung ausschließen würde.

Damit wird allerdings der Umkreis der Pädagogik wesentlich erweitert. Die Erziehung stellt keinen »Kulturbereich« neben möglichen andern dar, sondern jede Seite des Lebens-

zusammenhangs, in dem sich der Mensch bewegt, kann in das Blickfeld der Pädagogik treten. Wenn die anthropologische Betrachtung jedes einzelne am menschlichen Leben zu beobachtende Phänomen in seiner Funktion für das Ganze zu verstehen sucht und jedes Gebilde der gegensätzlichen Welt in seinem Verhältnis zum menschlichen Subjekt betrachtet, so ist darin enthalten, daß die Funktion ihre Aufgabe besser oder schlechter erfüllen und das Verhältnis richtig ergriffen oder auch verfehlt werden kann. Das bedeutet, daß der Mensch in einer solchen Interpretation notwendig auf eine in ihm angelegte (wie immer verstandene) Vervollkommnung hin betrachtet wird. Und daraus ergibt sich weiterhin die Aufgabe, dem Menschen, wo er aus eigener Kraft dazu nicht imstande ist oder die richtige Entwicklung schon verfehlt hat, auf dem Wege der Verwirklichung der in ihm auf eine aufwärtsführende Entwicklung hin angelegten Möglichkeiten »Lebenshilfe« zu leisten, ja ihm noch unbekannte Möglichkeiten allererst zu erschließen. Das ist die Aufgabe einer im weitesten Sinn verstandenen Erziehung. [140/141]

Damit erweist sich die einleitend in Anspruch genommene Verbindung von Philosophie und Pädagogik als notwendige Folge des anthropologischen Ansatzes.

#### Vom Autor getroffene Auswahl seiner Veröffentlichungen

Eine ausführliche Bibliographie bis 1968 befindet sich in: Verstehen und Vertrauen. Otto Friedrich Bollnow zum 65. Geburtstag. In Verbindung mit M. Landmann und W. Loch hrsg. v. J. Schwartländer, W. Kohlhammer, Stuttgart 1968, S. 293 bis 301, sowie in: Zeitschrift für philosophische Forschung 22 (1968), S. 298-309. Eine bis Anfang 1975 fortgeführte Bibliographie findet sich bei Dino Larese. O. F. Bollnow, eine Lebensskizze mit Werkverzeichnis. Verlag Amriswiler Bücherei. Amriswil 1975.

Die Lebensphilosophie F. H. Jacobis. W. Kohlhammer, Stuttgart 1933, <sup>2</sup>1966.

Dilthey. Eine Einführung in seine Philosophie. B. G. Teubner, Leipzig 1936, W. Kohlhammer, Stuttgart <sup>3</sup>1967.

Existenzphilosophie und Geschichte. Versuch einer Auseinandersetzung mit K. Jaspers I. Existenzhellung und philosophische Anthropologie. Versuch einer Auseinandersetzung mit K. Jaspers II. In: Blätter für deutsche Philosophie. 11. Bd. (1938), S. 337-378, 12. Bd. (1938), S. 133-174. Neudruck in: H. Saner (Hrsg.): Karl Jaspers in der Diskussion. R. Piper & Co., München 1973, S. 185-223, 235-273.

Das Wesen der Stimmungen. Vittorio Klostermann, Frankfurt a. M. 1941, <sup>5</sup>1974, französische und japanische Übersetzung.

Existenzphilosophie. 1. Aufl. in: N. Hartmann (Hrsg.): Systematische Philosophie. W. Kohlhammer, Stuttgart 1942, ab 2. Aufl. selbständig, <sup>7</sup>1967, spanische, portugiesische, japanische und koreanische Übersetzung.

Hans Lipps. Ein Beitrag zur philosophischen Lage der Gegenwart. In: Blätter für deutsche Philosophie. 16. Bd. (1942), S. 293-323.

Die Ehrfurcht. Vittorio Klostermann, Frankfurt a. M. 1947, <sup>2</sup>1958.

Einfache Sittlichkeit. Kleine philosophische Aufsätze. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1947, <sup>4</sup>1968, japanische Übersetzung in Vorbereitung.

Das Verstehen. Drei Aufsätze zur Theorie der Geisteswissenschaften. Herman Nohl zum 70. Geburtstag. Kirchheim & Co, Mainz 1949.

Die Methode der Geisteswissenschaften. Mainzer Universitätsreden. Johannes Gutenberg Buchhandlung, Mainz 1950.

Comenius und Basedow. In: Die Sammlung 5 (1950), S. 141-155.

Rilke. W. Kohlhammer, Stuttgart 1952, <sup>2</sup>1955, spanische Übersetzung.



Die Pädagogik der deutschen Romantik. Von Arndt bis Fröbel. W. Kohlhammer, Stuttgart 1952, <sup>2</sup>1967, japanische Übersetzung.

Deutsche Existenzphilosophie. In: J. M. Bochenski (Hrsg.): Bibliographische Einführungen in das Studium der Philosophie Nr. 23. A. Francke AG, Bern 1953.

Kant und die Pädagogik. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 6 (1954), S. 49-55.

Unruhe und Geborgenheit im Weltbild neuerer Dichter. W. Kohlhammer, Stuttgart 1954, <sup>2</sup>1958.

Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus. W. Kohlhammer, Stuttgart 1955, <sup>3</sup>1972, niederländische, spanische, japanische Übersetzung.

Die Tugend der Hoffnung. In: Universitas 10 (1955), S. 153-164.

Begegnung und Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1 (1955), S. 10—32, Neudruck zusammen mit einem Aufsatz R. Guardinis unter demselben Titel in: Weltbild und Erziehung, Werkbund Verlag, 12. Heft, Würzburg 1956.

Vorbetrachtungen zum Verständnis der Bildungsidee in Goethes »Wilhelm Meister«. In: Die Sammlung 10 (1955), S. 445-463.

Der »Nachsommer« und der Bildungsgedanke des Biedermeier. In: Beiträge zur Einheit von Sprache und Bildung im geistigen Sinn. Festschrift zum 80. Geburtstag von Ernst Otto. Walter de Gruyter, Berlin 1958, S. 14-33.

Die Lebensphilosophie. Springer, Heidelberg 1958, französische (verkürzte) Fassung in: Les Grands Courants de la Philosophie Contemporaine. Marzorati, Milan o. J. S. 263-345.

Wesen und Wandel der Tugenden. Ullstein Bücher, Bd. 209. Frankfurt a. M. 1958, spanische Übersetzung.

Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. W. Kohlhammer, Stuttgart 1959, <sup>4</sup>1968, norwegische, portugiesische, japanische und koreanische Übersetzung.

Die Forderung der Menschlichkeit. Tübinger Universitätsrede. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), Tübingen 1961, japanische Ausgabe als: Humanität der Gegenwart. Kyoto 1962, in mehrfachen Auflagen.

Maß und Vermessenheit des Menschen. Philosophische Aufsätze. Neue Folge. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1962, japanische Übersetzung.

Sprangers Alterswerk — Wege einer Alterserkenntnis. In: Universitas 17 (1962), S. 645-661. Neudruck in: H. W. Bahr und H. Wenke (Hrsg.): Das Lebenswerk E. Sprangers. Quelle & Meyer, Heidelberg 1964, S. 91-107.

Eduard Spranger. Gedenkrede auf der akademischen Trauerfeier in der Neuen Aula der Universität Tübingen. In: Universitas 18 (1963), S. 1049-1060.

Erziehung und Leben. Institute of Democratic Education. Nr. 28. Tokio 1963.

Mensch und Raum. W. Kohlhammer, Stuttgart 1963. Spanische Übersetzung.

Die Kraft zu leben. In: Die Kraft zu leben. Bekenntnisse unserer Zeit. Bertelsmann, Gütersloh 1963, S. 21-43. Japanische Ausgabe Tokio 1967.

Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. Quelle & Meyer, Heidelberg 1964, <sup>4</sup>1970, japanische Übersetzung.

Die Macht des Worts. Sprachphilosophische Überlegungen aus pädagogischer Perspektive. Neue pädagogische Bemühungen, H. 17/18. Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft, Essen 1964, <sup>3</sup>1971.

Zum Begriff der hermeneutischen Logik. In: Argumentationen. Festschrift für Josef König, hrsg. v. H. Delius und G. Patzig. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1964, S. 20—42, Neudruck in:

O. Pöggeler (Hrsg.): Hermeneutische Philosophie. Nymphenburger Verlagshandlung, München 1972, S. 100-122.

Französischer Existentialismus. W. Kohlhammer, Stuttgart 1965.

Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. Neue pädagogische Bemühungen, H. 23. Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft, Essen 1965, <sup>2</sup>1968.

Krise und neuer Anfang. Beiträge zur pädagogischen Anthropologie. Quelle & Meyer, Heidelberg 1966, japanische Übersetzung.

Sprache und Erziehung. W. Kohlhammer, Stuttgart 1966, <sup>2</sup>1969, japanische Übersetzung, spanische Übersetzung in Vorbereitung.

Gestaltung als Aufgabe. In: IV. Kongreß für Leibeseziehung. Karl Hofmann, Schorndorf 1967, S. 17-38.

Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik 14 (1968), S. 221-252.

Erziehung zum Gespräch. In: Sprache und Erziehung. 7. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Julius Beltz, Weinheim 1968, S. 217-229.

Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik. In: O. F. Bollnow (Hrsg.): Erziehung in anthropologischer Sicht. Morgarten Verlag, Zürich 1969, S. 15-50, japanische Übersetzung in: The Series of Education, Vol. 2, Tokio 1967.

Philosophie der Erkenntnis. Das Vorverständnis und die Erfahrung des Neuen. W. Kohlhammer, Stuttgart 1970, japanische Übersetzung im Erscheinen.

Der Mensch in der Spannung zwischen öffentlicher und privater Sphäre. In: L. Prohaska und F. Haider (Hrsg.): Jugendgemäße Lebenskunde in der Entscheidung, österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, Wien 1970, S. 17-28.

Pädagogik in anthropologischer Sicht. Tamagawa University Press, Tokio 1971, 2. Aufl. als: Anthropologische Pädagogik. 1973.

Das Verhältnis zur Zeit. Ein Beitrag zur pädagogischen Anthropologie. Quelle & Meyer, Heidelberg 1972, japanische Übersetzung im Erscheinen.

Die philosophische Anthropologie und ihre methodischen Prinzipien. In: R. Roček und O. Schatz (Hrsg.): Philosophische Anthropologie heute. C. H. Beck, München 1972, <sup>2</sup>1974, S. 19-36.

Das Problem der Beschreibung in der Erziehungswissenschaft. In: Orientierungspunkte internationaler Erziehung. G. Hausmann zum 65. Geburtstag. Stiftung Europa-Kolleg Hamburg, Fundament-Verlag Dr. Sase & Co, Hamburg 1973, S. 47-63.

Übung als Weg des Menschen. In: Universitas 29 (1974), S. 825-842.

Das Doppelgesicht der Wahrheit. Philosophie der Erkenntnis, 2. Teil. W. Kohlhammer, Stuttgart 1975.

Über einen Satz Diltheys (daß aus der Erkenntnis dessen, was ist, Regeln über das, was sein soll, abgeleitet werden können). In: Der Mensch als geschichtliches Wesen. Festschrift für Michael Landmann, Klett, Stuttgart 1974, S. 118-138.