

Esser, Werner

Vom besseren Staat im schlechteren. Bemerkungen zu Kulturpessimismus und Kulturoptimismus bei Kurt Hahn

Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 6, S. 811-827



Quellenangabe/ Reference:

Esser, Werner: Vom besseren Staat im schlechteren. Bemerkungen zu Kulturpessimismus und Kulturoptimismus bei Kurt Hahn - In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 6, S. 811-827 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144171 - DOI: 10.25656/01:14417

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144171>

<https://doi.org/10.25656/01:14417>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 32 – Heft 6 – Dezember 1986

I. Thema: Friedenspädagogik

- ANDREAS FLITNER Friedenserziehung im Streit der Meinungen 763
- HILDEGARD CANCIK-
LINDEMAIER „Feindbilder abbauen“. Kulturwissenschaftliche Bemerkungen anlässlich zweier Kongresse zur Friedenskultur 779
- GISELA MILLER-KIPP Der politische Friede, die pädagogische Arbeit und das erziehungswissenschaftliche Kopferbrechen 787
- GISELA WEGENER-
SPÖHRING Die Bedeutung von „Kriegsspielzeug“ in der Lebenswelt von Grundschulkindern. Unterrichtsgespräche mit 4. Grundschulklassen 797

II. Weitere Beiträge

- WERNER ESSER Vom besseren Staat im schlechteren. Bemerkungen zu Kulturpessimismus und Kulturoptimismus bei Kurt Hahn 811
- HEINER HIRBLINGER „... dann wäret ihr selbst Gleichnisse geworden...“. Das Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik und die Rolle des sprachlichen Handelns 829
- HERMANN RÖHRS Der Einfluß der Universitätsidee Humboldts auf die Universitäten in den USA 849
- UDO KUCKARTZ/
DIETER LENZEN Die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses im Fach Erziehungswissenschaft 865

III. Rezensionen

- MARGARETE KONZETT DIETER S. LUTZ (Hrsg.): Weder Wehrkunde noch Friedenserziehung? Der Streit in der Kultusministerkonferenz 1980/83 879

ANDREAS FLITNER	JOHN WHITE (Ed.): Lessons Before Midnight. Education for Reason in Nuclear Matters 881
MARGARETE KONZETT	HARVARD EDUCATIONAL REVIEW: Education and the Threat of Nuclear War 884
DORIS KNAB	HERWIG BLANKERTZ et al. (Hrsg.): Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9.1 und 9.2) 888
KARLHEINZ FINGERLE	WERNER ZIMMERMANN: Die gymnasiale Oberstufe: Grundzüge – Reformkonzepte – Problemfelder 893
PETER FAUSER	GERO LENHARDT: Schule und bürokratische Rationalität 896
MARTIN SCHWONKE	PETER BÜCHNER: Einführung in die Soziologie der Erziehung und des Bildungswesens 900

V. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	905
-------------------------------	-----

Contents

I. Topic: Peace Education

- ANDREAS FLITNER The controversial debate on peace education in schools 763
- HILDEGARD CANCIK-
LINDEMAIER On sacrifice and stereotypes of the enemy 779
- GISELA MILLER-KIPP Peace education in theory and practice – a review
1980–1986 787
- GISELA WEGENER-
SPÖHRING The significance of war toys in the world of elementary
school children. Class discussions with forth grad-
ers 797

II. Other Contributions

- WERNER ESSER The better state within the worse – An essay on
cultural pessimism and cultural optimism in the works
of Kurt Hahn 811
- HEINER HIRBLINGER The theory-practice problem in pedagogics of verbal
interaction 829
- HERMANN RÖHRS The impact of Humboldt's concept of the university
on the development of American universities 849
- UDO KUCKARTZ/
DIETER LENZEN The situation of junior staff in the field of educational
science 865

III. Book Reviews 879

IV. Documentation

New Books 905

WERNER ESSER

Vom besseren Staat im schlechteren

*Bemerkungen zu Kulturpessimismus und Kulturoptimismus bei KURT HAHN**

Das Ganze ist das Unwahre.
(TH. W. ADORNO)

Das Ganze ist das Wahre.
(G. F. W. HEGEL)

Wer den Stempel hat, schlägt die Münze.
(J. G. SEUME)

Zusammenfassung

Kurt HAHN (1886–1974) unterlegt seinen Gründungen nicht das Sozialmuster der Familie, sondern das des Staates. An die Stelle von „Neigungen“ setzt er den Zwang zur Gemeinsamkeit. Daraus resultiert ein prekärer Begriff von Verantwortung. Dieser läuft Gefahr, Loyalität zur „Pflicht“ zu erklären und die Institution zu fetischisieren. So ist das Gegenbild seines Erziehungsideals der „Zweifler“, der bloß sein Ich kultiviere. Spät erst verwandelt sich bei HAHN der zentrale Verantwortungsbegriff in einen von Mündigkeit, der ein mögliches Kritikpotential nicht gleich unter die Kuratel einer Verpflichtung für das Ganze stellt.

Die Schriften KURT HAHNS, sehr viel weniger bekannt und einflußreich als seine Gründungen, sind für diese Arbeit im engen Sinn als Theorie, besser: als Sammlung von Theoremen gelesen worden. In ihnen sind jene Implikate zu finden, die in der Praxis gewissermaßen verbacken wurden und dort unkenntlich geworden sind. In den Schriften dagegen bleiben die Möglichkeiten im utopischen Grundriß aufgezeichnet. So schießt die Theorie über die praktischen und pragmatischen Lösungen des Tages hinaus. Sie will ernstgenommen werden.

HAHNS Darstellungen leben aus dem Detail, verlangen also auch, über die groben Konturen hinweg bis ins Detail wahrgenommen zu werden. – Dies ist notwendig, weil auch auf den Pädagogen HAHN zutrifft, was GOLO MANN von dem Politiker gesagt hat: „stilistische und praktische Bestrebungen fielen zusammen“ (G. MANN 1966, S. 40). Der Stilist ist der Nuance verpflichtet; im Detail spielen sich für ihn die Veränderungen ab; das ist in der Theorie so wie im alltäglichen Leben. Dieser Aspekt mag manchen sprachkritischen Zug meiner Überlegungen erklären helfen.

Es hat, frei nach dem Wort von der „Dauer in der Veränderung“, auch in den pädagogischen Vorschlägen, die KURT HAHN seiner Darstellung kultureller Probleme folgen ließ, Wandlungen gegeben. Zwar schickt HANS LUES der Sammlung von HAHNS wichtigen Schriften aus den Jahren 1908 bis 1957 den Hinweis über die fortdauernde Aktualität der HAHNSchen Konzeption, über Aktualität und Gültigkeit seiner Bestandsaufnahmen und seiner Lösungsvorschläge für die großen, politisch begründeten Kulturprobleme voraus: HAHN „überrascht uns immer wieder durch seine schon vor Jahrzehnten ausgesprochenen Mahnungen, durch

* Überlegungen anlässlich der 100. Wiederkehr seines Geburtstages (5. Juni 1886).

seine Analysen und Folgerungen“ (HAHN 1958, S. 5). Doch derart bruchlos sieht nur die Legendenbildung, die sich auf bedeutende Köpfe wie Patina legt, das Oeuvre. Genauer betrachtet gibt es in der Arbeit HAHNS Risse und Bruchstellen, was angesichts der Zeitspanne eines Halbjahrhunderts auch nicht weiter verwundert. Auch diese durchaus menschliche Seite des Phänomens KURT HAHN will diese Arbeit zum Vorschein bringen, nicht zuletzt deshalb, weil am Ende die Legende verhindert, daß man den philosophierenden Pädagogen ernstnimmt.

1. Vor dem Sittengesetz

Aus den ersten Jahren seines Studiums findet sich in einer Seminararbeit, die später erweitert und veröffentlicht wird, die Gegenüberstellung von „Neigung“ und „Pflichtbewußtsein“, welchem als der „Stimme der Vernunft“ immer wieder die Verführung durch jene Neigungen drohe. „Neigung“ wird in ihrem Innersten der Laszivität verdächtigt. In der Tradition des aufklärerischen deutschen Idealismus stehend, sieht HAHN hier einen immerwährenden Kampf zwischen dem Sittengesetz und jenen Neigungen, während die Verschmelzung beider als narzißtisch begründete Selbsttäuschung behandelt wird: Der Mensch „lügt sich schließlich mit ihrer (d. h. durch die narzißtischen Neigungen verursachten Selbsttäuschung) Hilfe eine Lebensmaxime zurecht, die es ihm möglich macht, sich bei allen unsittlichen Handlungen vorher und nachher einzureden, daß es seine Pflicht sei, das zu tun, wozu er kein Recht hat“ (HAHN 1958, S. 10)¹.

Die Anleihe bei dem neben PLATO für HAHN wichtigsten Philosophen, bei IMMANUEL KANT, ist unverkennbar. Aus dessen systematischer „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ ist der Begriff der Neigung entlehnt. Nun kann die Bedeutungsverschiebung innerhalb dieses Begriffs hier nicht *in extenso* kritisiert werden. Es muß die Feststellung genügen, daß die kantische Neigung durchaus eine subjektive Wahrheit enthalten kann, daß sie aber als Maxime des Handelns, die im Sinne eines „kategorischen Imperativs“ sich als objektives Handlungsgesetz aller zu verstehen hätte, keinen Platz hat. KANTS Anstrengung ist auf die Bedingung wie auf die Utopie sittlichen Handelns bezogen, und in diesem System ist der Mensch als eine objektive Größe begriffen. Im idealen Raum, dem „Reich der Zwecke“, stellt der Neigungsbegriff die Negation des Sittengesetzes dar, allerdings wird er nicht desavouiert. HAHN hat diesen Begriff ungebrochen aus der apriorischen und gleichzeitig utopischen Bestimmung in die praktische Erziehung übertragen und kann deshalb vom Vorwurf der Verkürzung nicht freigesprochen werden. KANT selber warnte vor einer solchen Übertragung in einer Fußnote, die nur auf den ersten Blick der Lesart HAHNS Recht zu geben scheint, deren genauere Lektüre aber die strikte Trennung von pädagogischer Arbeit und philosophischer Systematik festhält:

„Übrigens verstehe ich hier unter einer vollkommenen Pflicht diejenige, die keine Ausnahme zum Vorteil der Neigung verstattet, und da habe ich nicht bloß äußere, sondern auch innere *vollkommene Pflichten*, welches dem in Schulen angenommenen Wortgebrauch zuwider läuft, ich aber hier nicht zu verantworten gemeinet bin, weil es zu meiner Absicht einerlei ist, ob man es mir einräumt, oder nicht“ (KANT 1956, S. 52).

Unvereinbar also und moralisch *eo ipso* als „Eigennutz“ (HAHN 1958, S. 11) desavouiert, stehen in der philosophierenden Anthropologie und anthropologisch gemeinten Philosophie HAHNS Wollen und Sollen beinahe diametral einander gegenüber. Eine sittlich beglaubigte Synthese ist nur dadurch möglich, daß die Pflicht zum Willen wird, der deshalb frei ist, weil er sich der Notwendigkeit zur Pflicht bewußt wird. Hier ist Einzelnes nur als Funktion des Allgemeinen existent, ansonsten verfällt es der Stigmatisierung „Narzißmus“: „Es ist der Eigennutz, das heißt die Neigung, die Würde der anderen Menschen zu verletzen (...), die Sucht, mehr zu haben als meine Mitmenschen“ (HAHN 1958, S. 11). – Dieses Diktum steht in der Tradition einer gewissermaßen „absolutistischen Philosophie“, und man könnte es – reduktionistisch, wie es selber verfährt – geradezu auf ein Ich-Verbot verkürzen.

Ein Halbjahrhundert später dann, in einem Rundfunkvortrag über die „Hoffnungen und Sorgen eines Landerziehungsheims“, der am 30. Mai 1957 gehalten wurde, heißt es zwar immer noch, die Pädagogik der Landerziehungsheime sei darauf gerichtet, „die werdenden Menschen darin zu üben, ihrer Schwäche Herr zu werden dadurch, daß wir sie in bestimmte wohltätige Erfahrungen hineinführen ohne Rücksicht auf ihre Zustimmung“ (HAHN 1958, S. 83). Doch wird der despotische Gestus nicht wenig irritiert und vielleicht auch als antizipierte Verteidigung durchsichtig, wenn darauf folgt: „Es ist Vergewaltigung, Kinder in Meinungen hineinzuzwingen, aber es ist Verwahrlosung, ihnen nicht zu Erlebnissen zu verhelfen, durch die sie ihrer verborgenen Kräfte gewahr werden können“ (1958, S. 83).

Diese Wandlung während oder nach 50 Jahren hat nicht allein terminologische Konsequenzen, die sich auf den gestrengen Geschmack des Neigungsbegriffs beziehen, denn, schreibt HAHN weiter, die Pädagogik ist darauf einzurichten, „den Neigungen der Kinder einen großen, aber keinen ungebührlichen Platz in ihrem Lebensplan einzuräumen“ (1958, S. 83).

Mit großer Strenge hatte der Zweiundzwanzigjährige den Freiraum der Neigungen aus der Philosophie seiner Erziehung verbannt; ihm, dem rigorosen Idealisten, schien das Wollen gegenüber dem Sollen als eigene Kraft gefährlich, weil nicht disponibel, philosophisch nur in allgemeinen Kategorien reflektierbar und deshalb als Qualität nicht existent, weil der gleichsam pietistisch verpönten Lust verdächtig. Nun eröffnet der Einundsiebzigjährige, wenn auch nicht ohne gestrengen Habitus, einen Spielraum, dessen Gestaltung nicht in allen Teilen dem Erzieher anheimfällt. Ganz entsprechend der Steigerung von Pflichten, die von Jahr zu Jahr in ihrer Bedeutung schließlich zur Verantwortung anwachsen, wird neben den schulischen und internatlichen Tätigkeiten „auch noch ein gebührend Maß von freier Zeit“ gefordert, „in der unsere Kinder ihre eigenen Herren sind: um nichts zu tun oder die schöpferische Einsamkeit aufzusuchen oder zu lesen oder sich nach Laune zu betätigen“ (1958, S. 86). Damit wird aus dem Eigenwillen als einem zu bekämpfenden Übel eine Qualität, ohne die der inselhafte Sozialraum zur totalen, nein zur totalitären Institution verkrusten, später dann vollends im Absurden verkommen würde. Gleichwohl bleibt dieser Spielraum eingehegt: „Keinem wird erlaubt, der gemeinsamen Sache fremd zu bleiben“ (1978, S. 83).

Wenn man zur „Gemeinsamkeit“ in die Pflicht genommen werden kann, erweist sich dieser Begriff als *contradictio in adiecto*, eben als die Einfriedung eines Pferchs.

Erst das tagtägliche Vergewissern dessen, was ohnehin nicht von Institutionen als Gemeinsamkeit in der Sache dekretiert werden kann, stellte Gemeinsamkeit her, denn richtig verstanden sind Spielraum und der Bereich der Verpflichtungen nicht gegeneinander zu stellen. Sie durchdringen sich vielmehr systematisch in der insularen Institution des Landerziehungsheims als in einem Experimentierfeld besseren, weil vernünftigeren Lebens. So zeigt noch in der Spätphase der theoretische Hiatus einer „Pflicht zum Gemeinsamen“ auch einen Widerspruch in der täglichen Pädagogik. Weshalb vertraute HAHN der Möglichkeit so wenig, vielleicht auch gegen den institutionalisierten Alltag und in innovatorischer Tendenz aus ihm heraus Alternativen zu treiben? Was ist die Ursache solch merkwürdiger „Exklusivität“, wie sie in der „Verpflichtung zur Gemeinsamkeit“ zum Ausdruck kommt und wogegen gilt es sich abzuschotten? Anders gefragt: Worauf ist die „Erlebnistherapie“ – wohl der Begriff des späten HAHN, der seine Ansprüche und Anstrengungen wie kein anderer konzentriert – ausgerichtet?

2. ... wie die Pest!

So sehr sich HAHNS pädagogische Konsequenzen auch gewandelt haben mögen, an der Diagnose des Zustands, dem er mit allen erzieherischen Mitteln zu begegnen sucht, hat sich nichts geändert: „Das Weideland der Jugend‘ ist krank überall in der Welt“ (1958, S. 71). Im Jahr 1957 wieder formuliert, beschließt dieses doch recht frei übersetzte Zitat aus PLATOS „Politeia“ schon die erwähnte Seminararbeit: „Unsere Kinder sollen nicht auf einer schlechten Weide wachsen, damit sie nicht alle Tage von schlechter Nahrung unmerklich sich nähren und eine große Krankheit in ihrer Seele tragen, ohne daß sie es wissen. Auf gesunden Gefilden sollen sie wohnen, vom Schönen und Guten sich nähren und unmerklich zur Liebe gelenkt werden (...)“ (1958, S. 27)².

Den Befund der erkrankten und krankmachenden Zivilisation, niedergelegt in dieser zum Topos gewordenen Wendung, teilt HAHN bei aller Unterschiedlichkeit der Konsequenzen mit der Jugendbewegung der Jahrhundertwende, deren Kampfruf mit GUSTAV WYNEKENS „Jugend! Philister über Dir!“ (WYNEKEN 1963) erklang. Während hier aber die politische Konfrontation gesucht und für kurze Zeit auch herbeigeführt werden konnte, bedient sich HAHN nicht zufällig metaphorisierender Wendungen. Die politischen Gründe seiner Pädagogik sind als Kritik erkennbar, die mittelbare politische Wirkung ist beabsichtigt – politische Spielformen, insofern sie demokratische, gar „basisdemokratische“ Implikate einschlossen, waren dem konservativen Liberalen aber wohl eher suspekt, so suspekt wie die unmittelbare Konfrontation mit den autoritären Strukturen in der Weimarer Zeit und danach. Er verstand sich bei allen Kämpfen, die er für seine Gründungen führte, immer wieder nur als Arzt, als Heilender, auch als Heilbringender. „Die heutige Jugend, vor allem die unprivilegierte Jugend, gegen eine kranke Zivilisation zu schützen“ (HAHN 1958, S. 68), wird noch 1950 im „Rückblick“ als Ziel zukünftiger Erzieherarbeit ausgewiesen. Er wollte mit der Jugend „das kranke Land (...) heilen, ‚den entzündeten Staat‘“ (1958, S. 65). Seine Pädagogik – auch darin versteht er sich in aufklärerischer Tradition – ist nur als Volkserziehung begreifbar; von seinen Gründungen sollte die „Heilwirkung (...) in den kranken Volkskörper“ eindringen.

HAHNS Kampf richtet sich „gegen soziale Seuchen“ (1958, S. 70), gegen das, was er-terminologisch vielleicht zu sehr die „lingua tertii imperii“ (V. KLEMPERER) vorwegnehmend, der Tendenz nach aber dem Konservatismus verbunden – „unsere moderne Gesittung“ nennt. Gegen sie zieht er zu Feld; um ihr begegnen zu können, hegt er seine Laboratorien ein, in denen er den Virus „Vitalität“ zum Zweck der „seelischen Ansteckung“ (1958, S. 25) züchten will.

Anekdotisch – er muß ja ein beeindruckender Erzähler gewesen sein – umspielt er dieses Thema: „Man wird daran erinnert, wie noch im 19. Jahrhundert in China junge Mädchen mit Pockennarben auf dem Heiratsmarkt eine bessere Chance hatten; man hielt sie dann und nur dann für gefeit und wußte noch nichts von der vorbeugenden Impfung, die die Menschen gegen die furchtbare Seuche schützt“ (1958, S. 70). – Seiner Jugend verordnet HAHN prophylaktische Maßnahmen nicht nur, damit sie gegen die „seelischen Krankheiten“ gefeit ist, sondern vor allem zur Heilung der grassierenden Zivilisationskrankheit selbst. Damit aber ist seiner Pädagogik der Anspruch politischer Wirksamkeit von Beginn an unterlegt. Die Strategie des Einhegens beruht genauso darauf, wie das Reversbild seiner Zöglinge, hier vorerst als „der Mutlose, der Skeptiker, der rasch Erlahmende“ (1958, S. 29) festgehalten, ein gesellschaftliches ist, dessen Geschichte mit der politischen des europäischen Adels ein Stück weit zusammengeht. Die Abgeschlossenheit der „ummauerten Kulturzentren“ (1958, S. 26) entspricht in einem Umkehrverhältnis dem Zustand dessen, was HAHN „Wirklichkeit“ (vgl. *Prospekt* 1924/1925) nennt. 1908 sind die Eltern Exponenten dieser kranken „Wirklichkeit“; die Familien sind Infektionsherde, vor denen es die Jugend zu schützen gilt³.

Beinahe modellhaft verspielt mutet die von PLATO übernommene Idee an: „Die Eltern und die Kinder müssen getrennt werden (...) in den entscheidenden Entwicklungsjahren“ (HAHN 1958, S. 26). Nicht die Eltern werden aufs Land verbannt, sondern – fährt der Seminarist fort – wir müssen „die Kinder auf das Land schicken und auf dem Lande ummauerte Kulturzentren schaffen, in denen die rechte Lebensrichtung die herrschende ist“ (1958, S. 26).

Zwar sind die Eltern „wertvolle und prachtvolle Menschen“, aber immer „Krüppel der Schönheit der Seele, keine tauglichen Subjekte eines jeden möglichen sittlichen Zweckes“. Da der junge HAHN bei ihnen von seelischer Hartleibigkeit, „hart wie Gips“, ausgeht, Erziehung also „über 30 Jahre“ nichts mehr in Bewegung setzen kann, ist die Trennung von den Eltern die einzige Chance der Jugend. – „Die Eltern vererben die Disposition zu ihrem kranken Kräfteverhältnis der Neigungen auf ihre Kinder und sind in fortgesetzter seelischer Berührung mit ihnen, sind also Dispositionsvererber und Keimvermittler zugleich“ (1958, S. 26).

Von dieser Diagnose wird HAHN nicht mehr abgehen. Wirklichkeit, vor allem die städtische, bleibt wegen ihrer Reizüberflutung eine Bedrohung, die allein zur Oberflächlichkeit, zur *décadence* erziehen kann. „Schützen und Heilen“ wird auch späterhin die Devise dieser selbstbewußten Pädagogik bleiben. Aber die Rolle der Eltern wird von HAHN 20 Jahre später differenzierter bestimmt. „Ist der Vater tüchtig, das heißt darf er erziehen“, verbietet ihm dies die Karriere: „ist er untüchtig, so sollte er nicht erziehen“ (1958, S. 29). 1954 ist es eben dieser Erfolg, der Mutter wie Vater „nicht selten beruflich so in Anspruch genommen hat“ (1958, S. 79), „daß das gesunde Elternhaus häufig nicht mehr in der Lage ist Heilwirkungen auszuüben,

die ihre Töchter und Söhne widerstandsfähig gegen unsere kranke Gesittung machen“.

Der Philosoph wandelt sich zum Realpolitiker; der anfängliche Rigorismus ist einem Pragmatismus gewichen: „Heute stammen unsere Einkünfte im wesentlichen von wohlhabenden Eltern. Viele Eltern schicken ihre Kinder zu uns, ohne mit unseren Zielen übereinzustimmen oder sie auch nur ernstzunehmen“ (1958, S. 89).

Freilich beherbergen HAHNS Gründungen auch Kinder, deren bisherige Erziehung im Einklang mit den inneren Maßstäben steht, und es soll versucht werden, diese Lebensprinzipien „in ihren Söhnen und Töchtern noch weiter zu festigen“. Unabhängig von der Leistungsfähigkeit der Eltern wollte er (und wollen in seiner Folge andere) Jugendliche aufnehmen, die „nur auf Grund ihrer hoffnungsvollen Eignung ihres Charakters und ihrer Intelligenz“ (1958, S. 89f.) angesprochen sind. „Was uns not tut, wäre eine Studienstiftung des deutschen Volkes zugunsten der heranwachsenden Jugend“ (1958, S. 90). In die Perspektive dieser Forderung aber gehört die Frage, woran sich denn die anonyme Bedrohung, die „moderne Gesittung“ auskristallisiert, wo und wie die Antipode HAHNScher Erziehung Gestalt gewinnt und wie das Gegenbild, sei es bereits Geschichte geworden oder sei es noch Gegenwart, aussehen mag?

3. „snob“ – zu deutsch: „Laffe“

Man meint wieder ein Stück aus der „Politeia“ konserviert zu finden, wenn KURT HAHN 1908 dekretiert: „Man muß sich von dem Vorurteil befreien, daß zur Schönheit der Seele eine Empfänglichkeit für die Künste gehört“ (1958, S. 18). Es komme allein auf die „giftlose Leidenschaft“, später dann auf die „Denkschulung“ und weniger auf den „Wissensstoff“ (1958, S. 87), „nur auf die Ergriffenheit dieses Menschen an, gleichviel was ihn ergreift“ (1958, S. 19).

Der Gedanke verweist zurück auf PLATONS Indienstnahme der Kunst unter dem gleichen Gesichtspunkt: Ethik rangiert vor der Ästhetik! Paradigmatisch sei hier nur an die eine Stelle aus der „Politeia“ erinnert: „Vielmehr müssen wir solche Künstler suchen, die mit schöner Begabung die Natur des Schönen und Anständigen aufzuspüren imstande sind, damit die Jünglinge wie an gesunden Orten wohnend, Nutzen aus allem ziehen, von welcher Seite immer etwas von den schönen Werken her in ihr Auge oder Ohr fällt, einem Luftzug ähnlich, der aus heilsamen Gegenden Gesundheit bringt und schon von Kindheit auf unvermerkt sie zur Ähnlichkeit, Freundschaft und Übereinstimmung mit dem Schönen treibt?“ (PLATON 1982, S. 102, 400E – 401D).

Die Kunst, die hier in das pädagogische Joch gespannt wird, ist legitimiert durch die Unmittelbarkeit ihrer ethischen Funktion; sie transportiert Maßstäbe für die „Schönheit der Seele“, denen das Subjekt sich angleichen und mit denen es übereinstimmen soll. Diese Bestimmung übernimmt HAHN – unterscheidet er doch anhand der ethischen Funktion ästhetisch wertvolle von wertloser Kunst. Denkbar, schreibt er, sei ein Mensch, der von seinem Mitmenschen ergriffen ist, „aber nicht von der Kunst“, vielmehr nur insofern „diese Kunst ihn an die Natur und die Menschen“ erinnere. Und er fährt fort: „ein solcher Mensch kann jedoch eine

schöne Seele haben; während ein guter Dichter, ein guter Musiker und ein guter Maler nicht nur Krüppel des sittlichen Handelns, sondern auch Krüppel der Schönheit der Seele sein können“ (HAHN 1958, S. 19).

Man würde den kleinen Bogen, den HAHN zwischen Ethik und Ästhetik spannen will, gehörig *überspannen*, wenn man die Dialektik zwischen beiden, daß nämlich Ästhetik im Extrem ins Ethische umschlägt, hier erläutern wollte: HAHN scheint das Problem insgesamt nicht sonderlich erwägenswert zu sein. Und weil die Ästhetik *grosso modo* von ihm ignoriert wird, sei hier nur auf ein kleines, wenn auch recht symptomatisches Moment aufmerksam gemacht. Apodiktisch formuliert lautet der Sachverhalt: Wo immer Kunst ein Medium der Reflexion ist, ist sie – und das muß auch eine idealistische Auffassung konzedieren – zugleich eines der Selbstreflexion, die pädagogisch wirksam gemacht werden kann. Der Genuß an einem Werk, der heutzutage zum „Kunstgenuß“ verkommen ist, das Gefallenfinden sind Formen der Identifikation, des Sich-selbst-vergessens, welches wiederum der Reflexion vorgelagert wie implantiert ist; hier geht es darum, sich im Fremden als Fremdes zu erkennen. Die Beobachtung wird auch zur Selbstbeobachtung. Dieser Kunstauffassung und ihren involvierten Anthropologismen widersprechen in spezifischer Weise die Konzeptionen HAHNS.

Prinzipiell ist ihm solche Selbstreflexion suspekt, scheint ihm Kontemplation innerhalb der pädagogischen Theorie verdächtig zu sein. Wie ein dünner roter Faden durchzieht diese Ablehnung seine Schriften und endet in einer Begriffsschöpfung, die das Zuschauen selbst als Form der *décadance* desavouieren will; er nennt es „Spektatoritis“ (1958, S. 71). Die Selbstreflexion, die wegen der Tatenlosigkeit ihres Schweigens und wegen der Introversion der elitären Ignoranz verdächtig ist, wird zum Gegenbild seiner späteren „Erlebnistherapie“ schon vor der eigentlichen Bildung dieses Begriffs. Und es zeigt sich, daß hier kein platonisches Muster, sondern eine Auseinandersetzung mit historischen Sachverhalten vorliegt.

HAHN zeichnet mit jenem Begriff ein polemisches Reversbild seiner Pädagogik, den sogenannten „melancholischen“ Menschen, dem ja schon FREUD seine Inaktivität als klinisches Bild vorgehalten hat. Wer in Melancholie verharrt, bei dem liegt eine „Handlungshemmung“ (WOLF LEPENIES) vor, eine nach GONTSCHAROWS Roman so genannte „Oblomowerie“, die auf Taten- weil Wirkungslosigkeit zurückgeht. „Immer mehr aber entwickelt sich als Heilungsvorschlag gegen die Reflexion in ihrem Übermaß der Rückgriff auf die Handlung, das einfache Tun in seiner ganzen Banalität und platten Wirksamkeit“ (LEPENIES 1972, S. 188). So verwirft HAHN auch ästhetisch gebundene Reflexion gleichsam mit dem Rat des Freiherrn Ernst zu Feuchtersleben: „Nur nicht grübeln, immer machen!“ und schreibt: „Wenn er aber seine schönen Gefühle nicht in die Tat umsetzt“ – das dürfte bei ästhetischen Objekten schwerfallen – wird er sich „von seiner eigenen Ergriffenheit ergreifen (...) lassen.“ „Er wird dazu neigen, als sein eigener Beobachter und Genießer neben sich herzuziehen, bis schließlich die Eitelkeit ihn dazu zwingt, sich selbst und auserwählten Leidensgefährten besondere Vorrechte vor seinen Mitmenschen einzuräumen“ (HAHN 1958, S. 18)³.

Die einseitige Reduktion des Problems gibt ihm hier Unrecht. Wie leicht erscheint solch eine „Komödie der Eitelkeit“ auch unter den Praktikern in der sozialen Betriebsamkeit, wie leicht werden aus Amtsträgern Machtausübende und aus

„hilfsbereiten Samaritern“ Pharisäer, die sich mit Samariterorden schmücken! Freilich ist HAHN dieses Problem der Hierarchisierung nicht verborgen geblieben. Gleichwohl erscheint 20 Jahre später der melancholische Gegentyp wiederum nicht einmal als pädagogische Aufgabe bedacht, sondern lediglich als verwerfliches Gegenstück: „Der Ungerechte, der zum bundesgenössischen Handeln unfähige Selbstling, der Mutlose, der Skeptiker, der rasch Erlahmende, der langsam Reagierende, der Weichling, der den Wallungen des Augenblicks erliegt – sie sind natürlich außerstande, die höchste Stufe zu erklimmen (...),“ sie bleiben „schlechte Menschenware“ (1958, S. 41).

Erfahrener wohl und weniger rigide geworden, charakterisiert HAHN 1954 den Typus „der ästhetischen Weichlichkeit“ nur noch durch die bereits erwähnte „Seuche der Spektatoritis“, als „kompetenten Zuschauer“ (1958, S. 71). Aus dem Bereich der Kunst vollständig herausgenommen, wird das Muster hier auf den Wettkampfbeschauer übertragen, der zur zuschauenden Menge sich vervielfältigt hat.

Bringt man nun alle Motive zusammen – die Distanznahme des Betrachters, der ein Skeptiker ist; seine verzögerte Reaktion; das nicht Verhärtete, Unprinzipielle – und unterlegt man ihnen den von HAHN später nicht mehr so deutlich hervorgehobenen und kritisierten Ästhetizismus, so wird daraus eine Figur, die im englischen Adel, der *gentry*, ihren Ursprung und in ganz Europa ihre Auswirkungen hatte. Gemeint ist der *dandy*. Es ist bezeichnend, daß HAHN 1930 in einer Zweitfassung seiner „Gedanken über Erziehung“ (HAHN 1930, S. 52 ff.) den „ganz anderen Typ“ seiner Vorstellungen gegen den „englischen Public-School-Mann“ mit dem Hinweis abgrenzt: „Er ist eigentlich nie blasierter oder ‚snobbish‘.“ Die Drohung, der HAHN hier in der Zeichnung des Gegentypus zu begegnen sucht und in der – wie es scheint – er die Pädagogik der Politik unterordnet, wird vollends deutlich, wenn man die Entstehung des Dandyismus sich vor Augen führt. „Bezeichnenderweise“, meint HANS J. SCHICKEDANZ, „gehörten alle Dandies dem Adel an, der auf Grund noch immer reichlich vorhandener Privilegien der Arbeit entraten und ausnahmslos der Idee des Schönen und der Kontemplation leben konnte“ (SCHICKEDANZ 1980, S. 13). Im England der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts politisch fast vollends durch das Groß- und Geldbürgertum aus den Positionen der Macht verdrängt, wie es LEPENIES erläutert hat, reagiert der Adel mit einer spezifischen Lebensattitüde: Kontemplation und Melancholie erscheinen als Antwort auf die politische Wirkungslosigkeit; aus dem Abschied von der ehemaligen Bedeutung ergeben sich Distanz, Skeptizismus und ästhetisch verbrämte Reserve. „Der Dandyismus ist der letzte Versuch, den Menschen durch die Form vor drohender Nivellierung zu retten, das Gefühl der Leere zu beseitigen . . . Der Dandy ist eine Herausforderung, eine Absage an das heuchelnde Bürgertum, an die Verbürgerlichung des Mannes“ (1980, S. 14).

Die reaktualisierte Gefahr der in sich zirkelnden Wirkungslosigkeit hat HAHN erkannt, auch wenn er das Phänomen in seiner psychologisierenden Anthropologie reduziert hat. Daß damit ein soziologischer Sachverhalt auf einen pädagogischen verkürzt worden ist, wodurch jener dann nur noch verzerrt erscheinen konnte, ist evident. Ebenso evident ist es, daß HAHNS Gründungen, die ja privater Natur waren, hier ein Gegengewicht haben setzen müssen, wollten sie nicht zur fruchtlosen

Selbststilisierung beitragen. Gleichzeitig aber kann man nun die Erneuerung eines mehr oder minder politischen Führungsanspruchs erkennen, den HAHN für eine politisch nur noch diffuse Schicht erhebt und dem er das Siegel der „historischen Verantwortung“ aufdrückt. Dabei spielt er mit der alten politischen Substanz des Adels in neuen Strukturen, wenn er, beinahe im Habitus biblischer Prophetie, noch 1957 formuliert: „die Aristokratie ist das Salz, auf das die Demokratie nicht verzichten kann ...“ (HAHN 1958, S. 92).

4. Salz in der Wunde „Verantwortung“

HAHNS Pädagogik erschien immer in politischer Perspektive. Das bekundet sowohl sein Bedauern, daß „die von den Landheimen ausgehende Heilwirkung nicht rasch genug in den kranken Volkskörper“ (1958, S. 36) einwirken kann, wie seine Warnung vor einer „Abhängigkeit vom Staat“, die „die schöpferische Initiative der freien Erzieher“ (1958, S. 43) lähmen würde. Dieser Staat ist krank; von ihm sich abhängig machen zu wollen, käme einer mutwillig herbeigeführten Infektion gleich. Politisch klug wie immer hält sich HAHN denn auch nicht an eine politische Gruppierung der Weimarer Republik; er stellt vielmehr angesichts der „allgemeinen pädagogischen Verwahrlosung“ die „Schicksalsfrage“ der Wirtschaft, dem „Mitträger der geschichtlichen Verantwortung“: „Wollt Ihr die Erziehung bauen helfen, und zwar sorgfältiger, als es je dem Staate gelingen kann?“ (1958, S. 43).

Nicht erst seit 1928 besteht dieses Mißtrauen; bereits die früh geprägte medizinische Metaphorik belegt den Anspruch, der dem Modell Landerziehungsheim inhärent ist. Das insulare Dasein, weit weg von den großen Städten und ihren schädlichen Ausdünstungen – sein Versuch der Stadtrandschule muß hier hinzugenommen werden –, ist gleichsam der geographische Topos des HAHNSchen Elitebegriffs platonischer Provenienz⁴. Dieser Begriff besitzt einen restaurativen und utopischen Aspekt zugleich. HAHN greift auf die gewissermaßen „vordekadente“ Substanz des adligen Menschenbildes zurück, um überhaupt noch etwas bewegen zu können: ausgeprägt ist sein Kulturpessimismus, sehr verhalten der entsprechende Optimismus. HAHN will eine politische Elite, die wieder geschichtliche Verantwortung tragen kann jenseits bürokratischer Verkrustungen und Verzettelungen, in denen seiner Ansicht nach die Demokratie verkommt. Allerdings soll diese Elite – das muß gegen jede Möglichkeit eines Mißverständnisses betont werden – sich auch gegen das Bewußtsein der „Plutokraten“, gegen ihr „entnervendes Gefühl der Privilegiertheit“ (HAHN 1958, S. 40) wehren.

HAHN will den großen politischen Einzelnen, der das Schicksal durchaus im bürgerlichen Sinn in seine Hände nehmen kann. Mit dem Schicksal gegebenenfalls auch unterzugehen, entspricht der Zivilcourage dieses „Charakters“, der „das für Recht Erkannte durchsetzt“: ein Solipsist, dem das Gros der anderen leicht in den Verdacht gerät, ausschließlich amorphe Masse zu sein. So verhält sich HAHNS Konzeption der Landheime zum politischen Kontext wie das Modell eines politischen Neubaus zur kaum noch bewohnbaren Ruine: ein Ort für vergessen gehaltene Staatstugenden, ein Modell versinkender, versunkener politischer Formen, eine „Sozialaristokratie“ *en miniature*. Noch die 1954 getroffene Formulierung kann als Programm gelesen werden: „Wir brauchen in unseren Heimen eine staatliche

Ordnung mit ... Gesetzen, über deren Durchführung die der Verantwortung Würdigen unter den jungen Menschen zu wachen haben. ... Ein Landerziehungsheim (soll) nicht danach streben ..., eine große Familie zu sein, sondern ein kleiner Staat ...“ (1958, S. 78; vgl. 1958, S. 83).

Der Religionsphilosoph LEOPOLD ZIEGLER, ein in der Nachbarschaft wohnender Gesprächspartner HAHNS, bringt im Vorwort seiner „Magna Charta einer Schule“ 1928 dieses Modell auf den Begriff eines „Schulstaats“, dessen „Leitabsicht“ eine „grundsätzlich neue Schulgattung“, die „Führer- und Gefolgschaftsschule“ (ZIEGLER 1928, S. VIII) sei. Zwar heißt es wenig später bei ZIEGLER etwas einschränkend, gegen diese Nomenklatur beständen „ernsthafte psychologische Bedenken, namentlich auch Einwände pädagogischen Takts“. Er werde deshalb von „Gesinnungsschule“ sprechen. Dieses Wort sei, führt ZIEGLER weiter aus, „ungesucht“; es wolle nichts anderes als die Konturen des „Zeitsinns“ benennen, der gleichsam wie ein Münzstock diese Schule – innerhalb der Institution die „Zöglinge“, nach außen hin die Umrisse der Anstalt – prägen helfen soll. Doch ZIEGLERS Beteuerung verrät zugleich, was sie verbergen sollte. Die Bedenken leiten sich weit eher aus der ungünstigen Aufnahme des Anspruchs ab, eine bestimmte Gesinnung zu schulen, als daß sie sich gegen den Anspruch selbst richten. ZIEGLERS Lesart der HAHNSchen Konzeption – von diesem vielleicht doch mehr anerkannt als bisher vermutet – stieß wohl deshalb auf Ablehnung, weil sie die Implikationen des Konzepts – diejenigen ausbilden zu wollen, die sich der politischen Verantwortung bewußt und sicher sind – am Ende deutlich ausformulierte. Dies einer doch immer von ihrem öffentlichen Bild abhängigen Institution gleichsam als programmatisches Motto voranzustellen, war gewiß inopportun. Es hätte den Begriff der Elite umgewertet in den des Elitären, hätte das insulare Dasein, das lokale wie das politische, ins Exklusive gekehrt. Gegen die anderen, gegen die Masse, stellt ZIEGLER, ungleich formalistischer als HAHN, die Notwendigkeit „seiner“ Gesinnungsschule; sie hat die „Schicksalsfrage“ zu beantworten: „Ich meine die Frage der erschütternden Senkung des gemeinmenschlichen Niveaus in Hinsicht auf Geist und Zucht, auf Talente und Charakter, die heute alle echten Erzieher, alle ernsthaften Seelsorger im Innersten bewegt. („Heraufkunft des Untermenschen“)" (ZIEGLER 1928, S. 18).

ZIEGLERS Proklamation vom Begriff des Zeitsinns führt sich mit dieser diabolisierenden Zuspitzung selbst *ad absurdum*; an die Stelle der Reflexion von Bedingungen, Ursachen, Möglichkeiten und Konsequenzen tritt die Verteufelung. Hier noch größtenteils frei von solchen Konnotationen, sind wenig später „Führer“ und „Gefolgschaft“ zum Schicksal des von ihnen verfolgten „Untermenschen“ geworden. Das säkularisierte Muster des „Wer nicht für mich ist ...“, das dem verkrusteten, ultimativen Aufklärer von je her als inneres Gerüst dient, wurde zur Gewalt des „Prinzipiellen“. Den Zeitgeist hat diese apokalyptische Sichtung der Welt, die sich als „Weltanschauung“ ein harmloses Aussehen gab, auf ihrer Seite gewußt; die Legitimation des „Autoritären Charakters sui generis et sub specie aeternitatis“ bestand in der erklärten Priesterschaft eben dieses Ungeistes.

Spätestens hier ist die Differenz zwischen der HAHNSchen Konzeption und der implikationsreichen Begrifflichkeit ZIEGLERS deutlich. Der Sinn der Zeit und der Zeitsinn, den ZIEGLER für das Konzept reklamieren wollte, divergieren. Selbst wenn die HAHNSche Struktur sich der untergegangenen Monarchie anähneln wollte

und deshalb für den *leader* (HAHN) Gefolgschaftstreue verlangte⁵, war der Kern bei aller Mißverständlichkeit am Ende doch die wie auch immer vermittelte Menschenwürde. ZIEGLER jedoch, als zählte er sich selbst in die Tradition der Lehrer, die ehemals aus alten Soldaten rekrutiert wurden, fordert „eine neue, streng aus ihr selbst herausgeborene Gattung Schule“ mit dem Anspruch, daß „für die Gesellschaft von morgen genossenschaftliche Bindung wichtiger ist als persönliche Bildung.“ Schließlich sei „jener ästhetisch ebenso wie hedonisch geläuterte und veredelte Individualismus, der unter allen Umständen die Persönlichkeit ‚als höchstes Glück auf Erden‘ feiert,“ obsolet (ZIEGLER 1928, S. 18).

Gleichviel ob die Haltung KURT HAHNS zu diesem Werk ZIEGLERS nun ablehnend oder nur differenzierter war, lassen sich doch genaue Übereinstimmungen mancher Begrifflichkeiten auffinden. Dabei ist die Ablehnung des von beiden mit Polemik bedachten „ästhetischen“ Individualismus nur die Folie ihrer ähnlich orientierten Ziele. Unmittelbar ins Zentrum verweist der Begriff der Bundesgenossenschaft, schließlich die von ZIEGLER formulierte Frage an „alle echten Erzieher“, die HAHN in die „Aufgabe der Landerziehungsheime“ (im gleichen Jahr erschienen wie ZIEGLERS „Magna Charta“) übernimmt. Nicht ganz beiläufig sind die Veränderungen, die HAHN an diesem Zitat, das er einleitend verwendet, vornimmt. Daß er die Diabolisierung des gesunkenen „gemeinmenschlichen Niveaus“ in der Gestalt des Untermenschen nicht übernimmt, muß festgehalten werden. Und daß HAHN aus der Gattung einer Schule, die nach eigenen Maßstäben gegen die Zeit zu erstehen hat, schlicht eine „Gattungsschule“ (HAHN 1958, S. 33) macht, bedeutet bei Ausschluß eines Mißverständnisses die Radikalisierung des Anspruchs, die freilich nur der Mitgründer vornehmen konnte, nicht der Kommentator. Hier hat HAHN weit ins Utopische gegriffen, sogar ins kurios Utopische. Es dürfte ihm dennoch ernst gewesen sein mit dem Anspruch, eine neue Gattung von Bürgern zu erziehen. So ist es mehr als nur eine Metaphorisierung seiner Gründungen, wenn er im großen wie im kleinen vom „Staat“ spricht. Noch einmal sei festgehalten: „Viele Landerziehungsheime weisen ihren führenden Schülern Aufgaben zu, bei denen zu versagen ‚den Staat gefährden‘ heißt, und bei denen jeder schlampige Organisator und ungenaue Planer versagen muß. Vom Standpunkt der Nation ist das Wichtigste, das die Landerziehungsheime leisten, die staatsbürgerliche Erziehung“ (1958, S. 35).

Die innere Form dieses „Kleinstaates“ ist damit begründet; als eine strikte Hierarchisierung, von den „führenden Schülern“, den Wächtern oder den Farbentragenden ausgehend, ist dieses Gebilde strukturiert. Die Exponenten dieses Staates werden von HAHN empfangen, von ihm erhalten sie – polemisch gesagt – den Tagesbefehl.

An ZIEGLER ist wiederum zu erinnern, der von jener neuen Gattungsschule fordert, daß sie „den einzelnen Zögling von vornherein eingliedert in die Gruppe als Lebenseinheit („Individualität“) höherer Ordnung“ (ZIEGLER 1928, S. 18). Die Gruppe als Schmelztiegel: eher als ihr käme bei aller Bundesgenossenschaft doch dem Einzelnen noch der nostalgische Begriff der Unteilbarkeit, der „Individualität“ zu. Der Tenor aber, dem deutschen Idealismus vertraut, betont deutlich Ganzes und Einzelnes als Gegensatzpaar: Der Erziehungsprozeß wird auch bei HAHN als Anpassungsprozeß über eine lange Zeit hinweg gelesen. Erst nach seiner Rückkehr aus dem englischen Exil verändert sich diese Haltung. Bis dahin scheint sein Begriff

der Verantwortung, zentral wie kein anderer, wie ein Januskopf, in dessen senilem Profil sich der Befehl, in dessen puerilem sich das Gehorchen abzeichnet. Von diesem Problem ist hier unbedingt noch genauer Kenntnis zu nehmen. Den Puristen, der auf die plane Entwicklung in der Biographie HAHNS setzt, mag das vorzulegende Dokument, in welchem Verantwortung in den Schematismus des Gehorchens umschlägt, irritieren; den auf die Legende Fixierten mag es enttäuschen; allen anderen mute ich ein eigenes Urteil zu.

Am 2. Juni 1933, kurz vor seiner Übersiedlung nach England im Juli desselben Jahres, schreibt KURT HAHN an „die Mitglieder des Salemer Bundes“ diese Zeilen, die mir von ebenso großer Bedeutung zu sein scheinen wie jene anderen, die das ein Jahr früher geschriebene Rundschreiben anlässlich des Potempamordes enthält und auf das sich sowohl HAHN selbst als auch seine Biographen immer wieder berufen. Es enthält bekanntlich die ultimative Forderung, der Kritik Konsequenzen folgen zu lassen: „Ich fordere die Mitglieder des Salemer Bundes auf, die in einer SA- oder SS-Tätigkeit sind, entweder ihr Treueverhältnis zu HITLER oder zu Salem zu lösen.“ Nicht minder ultimativ die Begründung: „Es geht um Deutschland, seine christliche Gesittung, sein Ansehen, seine Soldatenehre ...“ (HAHN 1968, S. 66).

Offenbar in dem Tenor: „Die Sache steht über der Person, und die Sache heißt Salem für Deutschland“, ganz offenbar aber auch in der Absicht, seine, nein: die Erziehungsarbeit seiner Gründungen zu retten, die er für lebensfähig „in dieser großen Zeit“ hielt, schreibt er dann 1933 an dieselben Adressaten: „Salem braucht den Bund wie nie zuvor, seine wachsamen Mitarbeit in den Schulen, sein Zeugnis und seine Bewährung draußen. Ich gebe den Rat ohne Zögern: Steht nicht abseits, sondern geht in die nationalen Verbände. Der Salemer kann heute in die SA und die SS eintreten. Warum heute ja und im August 1932 nein? Weil es sich heute zur Verteidigung unveräußerlicher Grundsätze auf den Kanzler HITLER berufen kann, auf seine Worte und Taten. Das ist jeder Salem schuldig, nicht minder den Nationalen Verbänden, denen es in Treue und Überzeugung zu dienen gilt.“ (HAHN 1933, o.S.)

Wenn man die *facta bruta* miteinander verbindet, bleibt als Verknüpfungspunkt der von HAHN selbst ausgesprochene Begriff der Soldatenehre, die eine Treue involviert, welche von der Person und wohl auch von Geschichte, selbst der unmittelbar vergangenen, abzusehen imstande ist und einzig eben dieses große Ganze meint.

Der Überlegung, inwiefern hier der Pragmatismus HAHNS am Werk ist, der allein seine Gründungen ins Auge gefaßt haben könnte, mag ich nicht nachgehen. Dazu hat HAHN beide Erklärungen allzusehr in moralischen Kategorien vorgetragen.

5. „Erziehung zur Mündigkeit“

Auf die Vorstellung des Jahres 1928 vom besseren Staat im schlechteren, die wohl für alle Gründungen wesentlich war, greift HAHN 30 Jahre später wieder zurück. Wie schon in der Frage nach der Bedeutung der Neigungen innerhalb der Schulkonzeption liegen auch hier die entscheidenden Veränderungen in den Nuancen, welche der dreißigjährige Abstand HAHN, „gewarnt durch Deutschlands tragische Geschichte“ (HAHN 1958, S. 83), neu zu finden erlaubt. Entsprechend der veränder-

ten Perspektive, in welcher der Begriff der Neigungen – HAHN nannte sie früher einmal bezeichnenderweise „Privatinteressen“, welche hinter den „öffentlichen“ zurückzustehen hätten – später erscheint, ergibt sich eine ähnliche Modifikation in der Metapher vom Staat. Dies kann kaum überraschen; der „kleine Staat“ und die Bürger darin sind – wenn man das so sagen darf – die spezifischen Substanzen der pädagogischen Konzeption HAHNS: die Gruppe als Bundesgenossenschaft und die Fähigkeiten des Einzelnen. Beide nehmen im Lebens- und Lernprozeß aufeinander Bezug. Wie sie in Beziehung zueinander treten oder besser: treten sollen, macht jedoch gleichsam die Differenz zwischen der früheren „absolutistischen“ und einer späteren, im besten Wortsinn „bürgerlichen“ Sozialform, damit auch Denkform, aus.

Immer noch apodiktisch insistiert HAHN auf dem Gegensatz von Familie und Staat. Nicht weil das Spektrum der Erfahrungen in der Institution Familie, besonders in der Kleinfamilie, von einem bestimmten Lebensabschnitt an zu begrenzt erscheint, ist HAHN skeptisch gegenüber der Funktionalität familiärer Erziehung. Vielmehr richtet sich seine Kritik gegen den der Familie inhärenten Anspruch auf Geborgenheit, gegen ihren Charakter als ein allzusehr behütetes Areal. Für seine Konzeption vom „kleinen Staat“ des Landerziehungsheims besteht HAHN dagegen auf Ernsthaftigkeit und darauf, daß die Risiken und Konsequenzen des Handelns zu tragen sind. HAHN erhebt dabei wiederum einen moralischen Anspruch und riskiert das Paradox, das Landerziehungsheim zu einem „ernsthaften Spielraum“ zu machen. Man kann diese Auffassung als Fortsetzung der Analyse und als Antwort auf den Befund vom „kranken Staat“ verstehen. Ohne diese Diagnose dürfte vieles von der konzeptionellen Härte in dem kleinen Staat unverständlich bleiben. Denn nur vor dem Hintergrund dieser Annahme wird deutlich, weshalb HAHN dem *politeia*-Spiel seinen experimentellen Charakter weitgehend nimmt. Um dies zu skizzieren, seien hier die bisher verstreuten Aspekte im Zusammenhang zitiert: „In dem Salem von heute wird jedem Kind ein eigener Bezirk eingeräumt, darin es seine besonderen Kräfte entdecken und entwickeln kann, aber keinem wird erlaubt, der gemeinsamen Sache fremd zu bleiben. ... Pflichten steigern sich von Jahr zu Jahr in ihrer Bedeutung, bis schließlich Verantwortungen daraus werden, von deren Durchführung das Wohl und Wehe des kleinen Staates abhängt“ (1958, S. 83).

Die Betonung ist unüberhörbar; Sanktionen entstehen, wenn an der gemeinsamen Sache gezweifelt wird, daß die Gemeinsamkeit fraglich wird. Daß aber die Entfaltung des Einzelnen nur im Schutze der Gruppe vonstatten geht, die selber nur Mittelcharakter haben kann, daß es weiter in der Entdeckung der Neigungen den Negativbegriff vom „veredelten Individualismus“ (ZIEGLER) nicht geben kann, daß der Bereich auch des ernsthaften Spiels, das *experimentum vitae*, gerade auf den Zweifel, das Zögern und die verhaltene, weil reflektierte Tat angewiesen ist, damit Taten revidierbar bleiben und nicht zu „Sach-Zwängen“ werden: dies alles bleibt in dem Begriff „Verantwortung für die gemeinsame Sache“ außer Betracht.

Der ganze Bereich des Experimentellen wird als „beiherspielend“ angesehen, und im Zweifelsfall wird er im Namen von „Verantwortung“ ausgegrenzt. *Trial and error* – beides ist dem Experiment inhärent – dürfen sich jedoch nicht bloß auf die einzelne Entscheidung beziehen, sondern auch auf das, was bei HAHN mit dem Begriff des sakrosankten Ganzen dem Nachdenken entzogen werden soll. Wenn „Verantwortung

tung für die gemeinsame Sache“ nicht zuinnerst dialektisch so verstanden wird, daß die Identifikation mit dem Ganzen sich als Schutz und Schonung des nicht kommensurablen Einzelnen auswirkt, dann entsteht ein potjemkinsches Dorf: Gerade die dem Anspruch nach umhegte Menschenwürde wäre der Preis für ein wohl funktionierendes Sozialgefüge. – Auch dies ein Zug aus „Deutschlands tragischer Geschichte“, die ja weder mit dieser Tragik begann, noch mit ihr endete, sondern Wurzeln viel früher und Blüten auch heute noch treibt. – Verantwortung also als Sorge um den Prozeß der Mündigkeit, nicht als Verpflichtung auf die Fungibilität, die das Eigenleben der Institution rechtfertigt, besäße die Substanz, die man, im historischen Sinne, „bürgerlich“ nennen könnte.

Nun liegt hier nichts näher als noch einmal auf KANT zu verweisen. Denn Aufklärung im Sinne KANTS meint den Prozeß, in dem sich der Mensch auf „das Ziel seiner Bestrebungen“, nämlich aufgeklärt zu sein, hinbewegt oder besser noch: hinbewegen soll, wie KANT es in der „Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht“ sinngemäß konstatiert. Diese Lesart des Begriffs gehört als ausformulierte Utopie in den Bereich anthropologisierender Philosophie; HAHNS Utopie vom *zoon politicon* hat hier zweifellos ebenfalls einen ihrer Fluchtpunkte. „Aufklärung“, nun nicht im „aufgeklärten Zeitalter“, sondern – wie KANT deutlich den Prozeß vom bloßen Zustand trennt – Aufklärung im „Zeitalter der Aufklärung“, ist differenzierter, zwiespältiger gehalten. Während KANT in der Einleitung seiner bekannten Aufklärungsschrift den Grundakkord der Vernunftphilosophie anschlägt: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“ – lautet der Schluß mit Blick auf FRIEDRICH DEN GROSSEN: „Aber auch nur derjenige, der, selbst aufgeklärt, sich nicht vor Schatten fürchtet, zugleich aber ein wohldiszipliniertes zahlreiches Heer zum Bürgen der öffentlichen Ruhe zur Hand hat, kann das sagen, was ein Freistaat nicht wagen darf: *räsonniert, so viel ihr wollt, und worüber ihr wollt; nur gehorcht!*“ (KANT 1956, Bd. 9, S. 61). Es käme einem Mißverständnis gleich, wenn man unumwunden das Verhältnis von öffentlicher Ruhe, gesichert durch ein stehendes Heer, und konzedierte Raisonement, betrieben durch die Einzelnen, auf ein gewissermaßen „jesuitisches“ Verhältnis von Zweck und Mittel reduzierte: als wäre zum Festhalten des erreichten Aufklärungsstandes jedes, auch das Mittel der Gewalt recht. Eher wohl ist aus dieser Passage eine strikte Trennung herauszulesen zwischen dem sich aufklärenden, mündig werdenden Einzelnen, der öffentlich von seiner Vernunft Gebrauch machen kann, und dem Amtsträger, dem dies auch privat versagt ist: „... nur gehorcht!“

Der Schluß liegt nahe, daß KANT mit dieser eigenwilligen Distinktion der Öffentlichkeit gleichsam schon terminologisch die Möglichkeit aus der Hand nimmt, über die Belange des Staates als „Publikum“, wie er sagt, öffentlich zu räsonnieren. Diese Belange wären somit zur Zeit des aufgeklärten Absolutismus immer noch „privat“ im Sinne KANTS, das heißt in die Hände der wenigen, kompetenten Aufgeklärten gelegt, die den Stand der damit Beamteten darstellen.

Unschwer kann man hier die Unterscheidungen wiederfinden, die HAHN nicht minder scharf getroffen hat. Sie beginnen nicht erst bei den Wächtern, die als die „Aufgeklärten“ dieses kleinen „absolutistischen“ Staates für seinen Erhalt notwendig sind, und sie enden nicht bei dem prekären Raisonement, das im Falle von Dissens den Ausschluß herbeiführen konnte. Im Zentrum von Verantwortung als

der – ins Extrem getrieben! – ausschließlichen Identifikation mit dem Ganzen, dem die Neigung des Einzelnen gegenübertgestellt wird, liegt genau jene Trennung von „öffentlichem“ Gebrauch der Vernunft, mithin das den Dingen und Personen zugewandte Razonieren, und dem „privaten“ Funktionieren, dem institutionell eingeschränkten Vernunftgebrauch. Nur scheidet hier offensichtlich die Analogie, die der konservative Liberale englischer Provenienz HAHN (vgl. HABERMAS 1962, bes. S. 158 ff.) für seinen pädagogischen „Staat“ in der aufgeklärt absolutistischen Form gesehen hat oder zumindest hätte sehen können. Hatte der Philosoph der Aufklärung seinen Begriff des Ganzen in die Entwicklung des Menschengeschlechts als einer Idee, als Utopie der Aufklärung derart implantieren können, daß er den Einzelnen im Dienste der kollektiven Aufklärung wie das Rädchen in einer Maschine ansah, kehrt sich bei HAHN das Verhältnis von pädagogischem Ganzen und den darin Mündigkeit und Aufklärung Lernenden um. Die Metapher der Maschine verzerrt sich hier zu einem Mechanismus, in dem den Teilen kein Eigenleben mehr zukommt: freilich bedeutete dies nicht nur den Tod des Teilchens, sondern auch den des gesamten Sozialgebildes, das ja ohne jenes Eigenleben gar nicht existieren könnte.

Es wäre ein Fehlschluß, wenn man die Lösung in der bloßen Umkehrung sähe. An die Stelle des völlig strukturierten Gebildes soll nicht der von KANT erwähnte „Freistaat“ treten, ein grenzenloser Freiraum, der unstrukturiert dem Zufall überlassen würde. Statt dessen kann dieser Bereich nur einen „Spielraum“ bedeuten, in dem die ersten Lebensfigurationen, wohl verstanden, „ironisch“ eingeschrieben sind. Hier mögen sich Neigungen ausbilden können, indem sie geübt und verworfen werden, und die Strukturen dieses Spielraums müssen so präzise sein, daß sie befragbar und veränderbar bleiben. Nicht zuletzt muß sich HAHNS Vorstellung von der erlernbaren „Überwinderkraft“ (HAHN 1958, S. 83), der er 1957 deutlich das Wort geredet hat und die aus der geschichtlichen Erfahrung als Moment von Verantwortung ebenfalls resultiert, auch auf die inneren Strukturen selbst beziehen lassen, um diese gegebenenfalls übersteigen zu können. Mehr denn je dürfte hier gerade im Sinne KURT HAHNS die verwaltende, entmündigende Umwelt, eben jenes anonyme Ganze, als Antipode einer von ihrer Gründung her auf Mündigkeit gerichteten Pädagogik gemeint sein: Denn auf nichts anderes zielt ja die von HAHN zur Kardinaltugend erhobene Fähigkeit, eine der sogenannten *seven rules*, „das als Recht erkannte durchzusetzen“. Sie kann ebensowenig blinde Loyalität wie strikte Einpassung eines Zögernden, Zweifelnden ins Ganze sein. Ausschließlich in dieser Perspektive kann von der Aktualität HAHNS die Rede sein, eine Aktualität, die sich allein der kritischen Lesart seiner Schriften verdankt.

„Erziehung zur Mündigkeit“ ist „Erziehung zur Entbarbarisierung“: beides sind Titel der veröffentlichten Fassung der Gespräche zwischen HELLMUT BECKER, für kurze Zeit Salemer Schüler, und THEODOR W. ADORNO; beinahe mathematisch sind beide in eins zu setzen. Und zur Mündigkeit heute gehört neben der Selbstreflexion auch die Erfahrung der Ohnmacht, die, wie der Begriff „Aufklärung“ heute zu lesen ist, dialektisch noch einmal Bezug nimmt auf den Willen zur Veränderung: „Wer ändern will, kann es wahrscheinlich überhaupt nur, indem er diese Ohnmacht selber (– sie resultiert aus dem, mit HAHN zu sprechen, ‚Wissen vom kranken Weideland‘ –) und seine eigene Ohnmacht zu einem Moment dessen macht, was er denkt und vielleicht auch was er tut“ (ADORNO 1973, S. 147).

Genau hier aber entspringt die kaum weniger paradoxe pädagogische Leistung, deren Schwierigkeit bekanntlich darin besteht, derart präsent zu sein, daß der Pädagoge sich im Sinne des Prozesses „Aufklärung“ selbst aufhebt. Dies geht am Ende nur durch das andere Paradox hindurch, in welchem der Unmündige für mündig gehalten wird, damit er es werde. Vernunft bleibt eine Unterstellung – manchmal auch wider besseres Wissen.

Anmerkungen

- 1 Einem Brief aus England an LEONHARD NELSON, datiert vom 16. Nov. 1904, legt HAHN ein Gedicht bei, das dem Tenor seiner Zeit entspricht. Betitelt ist es schlicht „Rettung“ und soll auch hier nicht seiner literarischen Güte wegen erwähnt werden. Sein dokumentarischer Wert bezieht sich allein darauf, daß hier der Laszivitätsverdacht gegen die Neigung, in eins gesetzt mit dem Ästhetizismusvorwurf und der Schwärmerei, biographisch rückgebunden werden kann – obwohl der Habitus der – niemand wird das verübeln – „Fingerübung“ sehr an HANNS JOHST: Der „Einsame“ erinnert. Hier wie dort ist es das „schöne Weib“, das zur Trägheit verführt, das „verligger“ anträgt und vom Lebensabenteurer ablenkt. Dunkle Waldestiefen sind es, versteht sich, und nicht Gottes freie Natur, aus denen die inzwischen doch wohl altersschwache und vernutzte *voluptas* in ihren verschiedenen Kostümierungen dem Geistigen entgegendämmert. Und am Ende dieses Gedichts sind's dann wie so oft auf gut Idealistisch die Menschenbrüder in der Sonne Glanz, dem sich der dergestalt Bedrängte dann doch lieber zuwendet und in all seinem Tatendrang widmet. Freilich, nicht mehr als eine späte Schülerarbeit, dem Meister gewidmet; doch behält HAHN dieses Empfindungs- und Denkmuster bis ins späte Alter zumindest rudimentär bei.
- 2 Vgl. HAHN (1928), S. 29. Vgl. zur freien Zitation HAHNS Anm. 6 von P. KRAUSE in: K. H.: Das praktisch veranlagte Kind und der Bücherwurm. – In H. FEIDEL-HERTZ (1933), S. 140ff.
- 3 Auch dies ist dem bereits erwähnten Brief vom 16. Nov. 1904 zu entnehmen. HAHN sah sich selber dem intellektuellen Genuß verfallen und als Romantiker, wie er sagt, an. Seine Aversion gegen den Typus des Betrachtenden, Zögernden kann mithin auch als biographisch beglaubigter persönlicher Konflikt gelesen werden. Diese biographische Rückbindung bedeutet allerdings keine Reduktion auf die Lebensgeschichte, vor allem keinerlei Abstrich am kritisch gelesenen Sachgehalt der Konzeptionen.
- 4 REGINA SCHMIDT (1972); vgl. insbes. „Platons Philosophenkönig: Modell eines feudalaristokratischen Elitebegriffs“, S. 1ff.
- 5 In einem Brief vom 6. Aug. 1921 argumentiert HAHN mit ZIEGLERS Begrifflichkeit, wenn er betont, daß man statt der „Führerschulen“ „Gefolgschaftsschulen“ einzurichten habe. Zur Erläuterung des Führungsanspruchs sei aus den Lebenserinnerungen von ARNOLD BRECHT zitiert:
 „Von ihm [KURT HAHN] hörte ich zum erstenmal den ständigen Gebrauch einer Vokabel, die später eine unheilvolle Rolle in der deutschen Geschichte spielen sollte: der ‚Führer‘, das ‚Führerprinzip‘. Er wollte Menschen zu Führern erziehen. Tag und Nacht sollten sie sich bewußt sein, was es hieß, zu führen, ein Führer zu sein. PRINZ MAX sollte die Rolle eines Führers übernehmen. Deutschland sollte unter dem Führerprinzip regiert werden. Dabei hatte HAHN natürlich keine totalitäre Hierarchie unter rücksichtsloser Zügelführung und Vernichtung aller Gegner im Sinne, sondern die verantwortliche Übernahme politischer und geistiger Führung, die sich auf echte Autorität stützt und durch die Persönlichkeit des Führers nicht nur nach unten, sondern nach allen Seiten ausstrahlt und wirkt“ (ARNOLD BRECHT 1966, S. 203f.).
 Dieses Zitat dürfte an HEINRICH KUPFFERS Arbeit „KURT HAHNS Anthropologie“ (unveröffentl. Manusk.) mühelos einiges ins rechte Licht rücken. Ob man dem Vorwurf

der „präfaschistischen“ oder gar „faschistoiden“ Züge im Erziehungsmodell HAHNS einfach mit dem Gegenwurf der Projektion antworten kann und – am Ende auch darf, steht dahin. Doch trifft KUPFFERS Terminologie so wenig zu wie seine andere von der „totalitären Institution“. A. BRECHTS Erläuterung geben über die Möglichkeit zu solch einer Perspektivenbildung hinreichend Auskunft; und ob der nun wahrhaft historisch genaue Begriff des Faschismus hier überhaupt am Platz ist, das bemißt sich einzig und allein an dem Grauen, an das der Begriff präzise erinnert.

Literatur

- ADORNO, TH. W.: *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt a. M. 1973.
- BRECHT, A.: *Aus nächster Nähe. Lebenserinnerungen, 1894–1927*. Stuttgart 1966.
- FEIDEL-HERTZ, H. (Hrsg.): *Schulen im Exil. Die verdrängte Pädagogik nach 1933*. Reinbek 1983.
- HABERMAS, J.: *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*. Neuwied/Berlin 1962.
- HAHN, K.: *An Eltern und Freunde*. Berlin: Privatdruck 1933.
- HAHN, K.: *Gedanken über Erziehung (II)*. In: *Die Pädagogische Hochschule 2* (1930), S. 52–64.
- HAHN, K.: *Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze*. Stuttgart 1958.
- KANT, I.: *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Studienausgabe Bd. 6. Hrsg. v. W. WEISCHEDL. Darmstadt 1956.
- KANT, I.: *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung*. In: Studienausgabe Bd. 9. Darmstadt 1956.
- LEPENIES, W.: *Melancholie und Gesellschaft*. Frankfurt a. M. 1972.
- MANN, G.: *KURT HAHN als Politiker*. In: RÖHRS, H. (Hrsg.): *Bildung als Wagnis und Bewährung. Eine Darstellung des Lebenswerks KURT HAHNS*. Heidelberg 1966, S. 9–40.
- PLATON: *Der Staat*. (Berliner Ausgabe.) Bd. II. Heidelberg 1982.
- Prospekt: Die Schule Schloß Salem*. Veröffentlicht etwa Ende 1924/Anfang 1925, unpaginiert.
- SCHICKEDANZ, H. J.: *Der Dandy. Texte und Bilder aus dem 19. Jahrhundert*. Dortmund 1980.
- SCHMIDT, R.: *Geschichte und Geschichtsphilosophie im Elitebegriff. Soziologische Modellanalysen von Elitetheorien*. Phil. Diss. Frankfurt a. M. 1972.
- WYNEKEN, G.: *Jugend! Philister über Dir!* Frankfurt a. M. 1963.
- ZIEGLER, L.: *Magna Charta einer Schule*. Darmstadt 1928.

Abstract

The better state within the worse – An essay on cultural pessimism and cultural optimism in the works of KURT HAHN (1886–1974)

The schools founded by KURT HAHN are not organized according to the social model of the family but according to that of the body politic. Instead of inclinations he speaks of obligations towards the community. This leads to a somewhat precarious notion of responsibility, in that loyalty is declared a duty and the institution becomes a fetish. Thus, the reverse of HAHNS educational ideal is the sceptic, who merely cultivates his own ego. It is only quite late that this crucial concept of responsibility is transformed into a concept of maturity which allows for a critical potential without immediately imposing an obligation towards the community.

Anschrift des Autors:

Dr. Werner Esser, Spetzgart 1, 7770 Überlingen/Bds.