

Heydorn, Heinz-Joachim

Werke 2. Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1967-1970

Studienausgabe

Wetzlar : Büchse der Pandora Verlags-GmbH 2004, 305 S.



Quellenangabe/ Reference:

Heydorn, Heinz-Joachim: Werke 2. Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1967-1970.

Wetzlar : Büchse der Pandora Verlags-GmbH 2004, 305 S. - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-354694 -

DOI: 10.25656/01:35469

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-354694>

<https://doi.org/10.25656/01:35469>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

HEINZ-JOACHIM HEYDORN

BILDUNGSTHEORETISCHE
UND PÄDAGOGISCHE
SCHRIFTEN · 1967–1970

WERKE · BAND 2 · STUDIENAUSGABE

*Herausgegeben von Irmgard Heydorn,
Hartmut Kappner, Gernot Koneffke und Edgar Weick*



BÜCHSE DER PANDORA

Heinz-Joachim Heydorn

Werke · Band 2

Bildungstheoretische und pädagogische Schriften

1967–1970

Büchse der Pandora

Heinz-Joachim Heydorn, geb 1916 in Hamburg Altona, studierte in Hamburg Philosophie, Sinologie und Englisch. Während der Nazizeit arbeitete er illegal in Deutschland. 1944 wurde er nach seiner Desertion von einem Kriegsgericht in Abwesenheit zum Tode verurteilt. Nach dem Krieg Eintritt in die SPD, 1946 Vorsitzender des SDS. 1946–1953 Mitglied der Hamburger Bürgerschaft. 1950 Berufung an die Pädagogische Hochschule Kiel, 1952 an das Pädagogische Institut Jugenheim. Von 1961 bis zu seinem Tod am 15. Dez. 1974 Professor für Erziehungs- und Bildungswesen und seit 1972 auch für Philosophie an der Universität Frankfurt/Main. Wegen seiner positiven Stellungnahme für den SDS wurde Heydorn 1961 aus der SPD ausgeschlossen. In den sechziger Jahren unterstützte er aktiv die Studentenbewegung, die Ostermarschbewegung und die außerparlamentarische Opposition.

**Heinz-Joachim Heydorn
Werke · Band 2
Studienausgabe**

**Bildungstheoretische
und pädagogische Schriften
1967–1970**

**Herausgegeben von Irmgard Heydorn
Hartmut Kappner, Gernot Koneffke und Edgar Weick
Mit einer Einleitung von Gernot Koneffke**

- 1979 Syndikat (Band 1 und 3 der Bildungstheoretischen Schriften /
H.-J. Heydorn, Bände 1–3)
1995 Topos Verlag AG, Vaduz, Liechtenstein
2004 Büchse der Pandora Verlags-GmbH, Wetzlar (Studienausgabe)

Studienausgabe

CODIGO # 241018

© 2004 by The Estate of Heinz-Joachim Heydorn / Irmgard Heydorn

© 2004 by Büchse der Pandora Verlags-GmbH, Wetzlar

Nachdruck und Vervielfältigung jeder Art, Verwertung in anderen Medien und
anderen Sprachen, elektronische Speicherung, Bearbeitung oder Aufbereitung
– auch in Auszügen – nur mit Genehmigung des Verlags.

Alle Rechte vorbehalten

ISBN 3-88178-332-6

Gestaltung und Ausstattung: Peter Großhaus, Wetzlar

Druck und Bindung: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

www.digitalakrobaten.de

Büchse der Pandora Verlags-GmbH

Postfach 2820 · 35538 Wetzlar

INHALT

1. Vom Zeugnis möglicher Freiheit (1967)	7
2. Zum Bildungsproblem in der gegenwärtigen Situation (1967)	40
3. Humaniora und Naturwissenschaften (1968)	106
4. Wilhelm von Humboldt. Abstand und Nähe (1968)	109
5. Erziehung und Frieden (1968)	131
6. Antwort auf eine Kritik (Linker Defaitist) (1968)	137
7. Zur Genese des Neuhumanismus. Einleitung zu Jachmann/Passow: Archiv Deutscher Nationalbildung (1969)	180
8. Zum Verhältnis von Bildung und Politik (1969)	237
9. Elemente einer Friedenserziehung (1969)	252
10. Die Welt in die Hand des Menschen. Ein Vorkämpfer der klassenlosen Gesellschaft: Jan Amos Comenius (1970)	252
11. Erziehung (1970)	257
12. Einige Anmerkungen zum Bildungsproblem (1970)	289
Editorische Hinweise	302

1. Vom Zeugnis möglicher Freiheit (1967)

I.

Das Verhältnis von Bildung und Konfessionalität entzieht sich heute weithin dem Verständnis einer umfassenderen, dem Bildungsbegriff selbst immanenten Spannung und bleibt vornehmlich auf die Frage nach dem Rechtsverhältnis institutioneller Größen beschränkt. Die Ordnung der Beziehungen zwischen Kirche und Staat tritt somit in den Vordergrund. Diese Beziehungen haben während der letzten Jahrhunderte, unter wechselnder historischer Bedingung, oft die verschiedenartigsten Formen angenommen; dennoch erscheint es möglich, einige Charakteristika herauszustellen. Sie sollen vor allem das Verhältnis zwischen dem Staatsbegriff und dem römisch-katholischen Selbstverständnis kennzeichnen. Der Antagonismus zwischen Staat und Kirche ist historisch fast immer ein Antagonismus zwischen dem Staat und der römischen Kirche. Zwar ist theoretisch durchaus auch ein Konflikt zwischen Staat und Kirche auf der Grundlage der reformierten, calvinistischen Auffassung denkbar, da auch hier das Recht der Kirche letztlich über das Recht des Staates gesetzt wird, geschichtlich jedoch ist dieser Widerspruch relativ selten in Erscheinung getreten. Das Luthertum schließlich, dessen obrigkeitlicher Charakter früh festgelegt wird, hat erst unter dem Eindruck der jüngsten Ereignisse seine Stellung zum Staate zu revidieren gesucht. Wesentlich ist, daß im katholischen Selbstverständnis ein prinzipielles Verhältnis zwischen Staat und Kirche festgelegt wird: dem Staat wird die Aufgabe, *praeambula gratiae* zu sein, im Sinne seiner Wesensbestimmung durch Thomas von Aquin zugewiesen. Er erhält damit eine abgeleitete metaphysische Würde; dies ist hier ganz entscheidend. Die Geschichte des modernen Staates ist die Geschichte der Emanzipation seines metaphysischen Charakters. Im Fortschreiten des Säkularisierungsprozesses gewinnt der Staat ein eigenes Selbstbewußtsein, das seinen Ursprung im Metaphysischen jedoch niemals verleugnet, er wird schließlich selbst zur Kirche, so schwer dieser Tatbestand auch oft zu erkennen ist. Auf diesem Hintergrund erst werden die Konflikte zwischen Staat und Kirche verstehbar, die die moderne Geschichte kennzeichnen. Um dies an einem Modellfall zu erläutern: Der Kampf zwischen Kirche und Staat um die französische Schulgesetzgebung nach 1870 wird mit dem klassischen, bürgerlich-liberalen Staat ausgetragen, er zeigt jedoch alle Charakteristika einer weltanschaulichen Auseinandersetzung. Der Laizismus enthält eine verdeckte theologische Gegenposition zur Kirche, die durch den Staat geltend gemacht wird, er will sich nicht nur von ihr befreien. Die Aufklärung hat, im Zuge objektiver Veränderungen, ihren esoterischen Charakter

verloren, wie er noch für Bolingbroke, Voltaire oder Friedrich den Großen kennzeichnend ist, sie erhebt auf dem Hintergrund steigender bürgerlicher Selbstgewißheit einen umfassenden Lebensanspruch. Diese Gewißheit macht ein eigenes Recht auf die Erfüllung menschlichen Glückverlangens geltend und muß daher die überlieferten Bereiche der Kirche auch prinzipiell in Frage stellen; sie wird im Staate verobjektiviert. Schließlich versteht sich der säkularisierte Staat, naturrechtlich rousseauhaft oder heilsgeschichtlich hegelianisch, selbst als Wahrheit in voller Sichtbarmachung seiner metaphysischen Herkunft, als Führer durch die Untiefen der Geschichte zur Wiedergewinnung des Selbstseins. Er muß die Kirche als messianische Nebengröße auslöschen; sie gerät in die Lage der Juden, die den Messias verheißen, obgleich er schon da ist. Der totalitäre Staat, die äußerste Konsequenz des modernen Staatsbegriffes, muß sich daher auch auf eigene Konfessionsschulen gründen, die Ausschließlichkeitscharakter beanspruchen. In diesem Versuch des Staates, den Begriff der Kirche in seine eigene Bestimmung aufzunehmen, selbst Kirche zu sein, wird zugleich auf besondere Weise der Prozeß erkennbar, Wahrheit ganz in die Immanenz einzuholen, um sie schließlich mit der jeweils ausgeübten Macht, mit ihren geschichtlichen Erscheinungsweisen zur Deckung zu bringen. Jedoch hat sich in den westeuropäischen Industriegesellschaften der Charakter der Auseinandersetzung zwischen Staat und Kirche, die seit jeher auf dem Boden der realen Machtsphäre vor sich ging, nicht unwesentlich verändert. Die säkulare Heilsgewißheit des Menschen ist erschüttert, die Brüchigkeit auch der kirchlichen Deckung angesichts zunehmender Indifferenz offenbar; Staat und Kirche fühlen sich in gleicher Weise bedroht. Auf dem Hintergrund weltgeschichtlicher Widersprüche ist der Boden dünn geworden. Unter diesen Umständen gewinnt ein gemeinsames, auf Selbsterhaltung gerichtetes Interesse ständig an Gewicht, während der geistige Antagonismus, der in aller Machtverhaftung doch stets erkennbar blieb, zugunsten eines Elements gegenseitiger Funktionssicherung immer stärker zurücktritt. Somit verschiebt sich das Problem, bei gemeinsamer Furcht vor dem Untergang einer überlieferten Welt, in den Bereich äußerster pragmatischer Erwägungen; die Tendenz zumindest ist unverkennbar. Der Rationalisierungsaspekt, dem das moderne Bildungswesen unterliegt, die Notwendigkeit, eine zureichende Begabungsentfaltung und mit ihr die für die Ausübung politischer Macht unumgängliche industrielle Mobilität sicherzustellen, setzen dem Prinzip der Konfessionalisierung Grenzen, die sich aus dem Zwang der Sache ergeben. Die objektive Tendenz geht dahin, seine Möglichkeit einzuziehen, ohne das Prinzip selbst zum Gegenstand einer Auseinandersetzung zu machen. Die Interdependenz der Gesellschaft und die steigende Bedeutung einer umfassenden Subventionierung aller Bildungsinstitutionen lassen gleichzeitig die Totalität des Staates in das Ungemessene wachsen, ohne daß er zur Zeit einen direkten, inhaltlich begründeten Anspruch auf sie erhebt.

Wird damit faktisch die Abhängigkeit vom Staate auch für die Kirche immer größer, so macht sich schließlich das Nivellement der Verhaltensweisen, die sich insgesamt aus keinem besonderen Auftrage mehr verstehen, auf seine Weise geltend. Das gemeinsame Bemühen um Kompromisse, die wesentlich durch ökonomische Voraussetzungen bestimmt sind, wird um so größer sein, je länger die Angst vor der Zukunft ihren Schatten wirft. Das Verhältnis von Bildung und Konfessionalität im überlieferten Verstande ist somit gegenwärtig kaum durch bedeutende ideologische Antagonismen gekennzeichnet. Da die Weltlichkeit den Glauben an sich ohnedies weithin verloren hat und sich niemand einen ernsthaften Konflikt leisten kann, ist vielmehr danach gefragt, wie ein Arrangement unter bildungsökonomischen Gesichtspunkten gefunden wird, das die Funktionsfähigkeit des Systems sicherstellt.

Es wird nicht Aufgabe dieser Untersuchung sein, den Bedingungen eines solchen Arrangements im einzelnen nachzugehen oder Überlegungen über eine mögliche Veränderung des gegenwärtigen Verhältnisses anzustellen. Die pragmatischen Aspekte, die hierbei eine Rolle spielen, müssen legitimerweise von der Bildungsökonomie entwickelt werden; der Ausgleich der Machtsphären von Staat und Kirche, in deren Schnittpunkt die Schule seit jeher liegt, bleibt eine politische Aufgabe, die, wie bereits vermerkt, heute weithin ihren prinzipiellen Charakter verloren hat. Das Problem jedoch, um das es hier geht, läßt sich nicht auf die Frage nach der Existenzberechtigung von Konfessionsschulen reduzieren; gerade unter den gegenwärtigen Voraussetzungen enthüllt es noch eine andersartige Bedeutung, die in ihm verdunkelt aufbewahrt liegt. Institutionalisierte Bildung und Machtausübung sind auf das Engste miteinander verknüpft, an keiner Stelle wird das unmittelbare Interesse der Gesellschaft in gleicher Weise berührt wie dort, wo die Frage nach Form und Inhalt ihrer Bildungseinrichtungen gestellt wird. Alle Machtausübung will sich ewig setzen, so wenig sie dies auch kann, da es ihr bestimmt ist, in der Geschichte unterzugehen. Sie versucht dies, indem sie den Schein der Wahrheit für sich in Anspruch nimmt, denn selbst die nackte Gewalt vermag den Anspruch auf Wahrheit nicht aufzugeben, da der Mensch sie ansonsten nicht aushält. Sie verdinglicht die Wahrheit zum Amt und gibt ihr damit den Charakter der Endgültigkeit. Die *civitas terrena* jedoch, in der Abels Blut stündlich vergossen wird, als Herrschaft des Amtes und der Zwangsverfügung über den Menschen, als Schein einer vollendeten Wahrheit, der niemand entrinnen kann, erfährt dort ihren tiefsten Widerspruch, wo Wahrheit als kommende Wirklichkeit des Menschen, als das geschichtlich Unabgeschlossene bezeugt wird. Es ist nun ein überaus dialektisches Verhältnis, dem alle institutionalisierte Bildung unterworfen ist: Als Einrichtung der Macht ist sie das Instrumentarium ihrer Fortsetzung. Über den Bildungsprozeß muß sie die gleiche Macht jedoch wieder in Frage stellen, indem sie in ihr das verletzte Gesicht des Menschen aufdeckt. Sie muß sich den Forderungen des

Bestehenden unterwerfen, um ihnen Dauer zu verleihen, aber sie selbst muß ihre eigene Dauer mit einem jeden, den sie aus sich entläßt, wieder aufheben und damit eine endgültige Befreiung des Menschen aus dem Verfügtsein anzeigen. Soll sie Macht ewig machen, so muß sie ihr doch zugleich widersprechen, indem sie das Vorläufige über sich selbst zu erkennen gibt, die Vorläufigkeit des unabgeschlossenen Menschenkinds, und mit ihm, in tiefer Analogie, die Vorläufigkeit des gesamten Geschlechts. Sie weist damit auf die unvollendete Wahrheit. Geist und Amt, Episkopos und Pneuma stehen in ihr in einem Verhältnis unerhörter und unauflösbarer Spannung. Konfessionalität meint nichts anderes als Wahrheit. Bildung enthält die Frage nach der Wahrheit mit aller Notwendigkeit in sich; sie ist der Antrieb ihrer Bewegung. Unter den Voraussetzungen ihrer Verdinglichung muß sie den Widerspruch von Wahrheit und Wirklichkeit jedoch unmittelbar in sich erleiden. Hier wird nun ein Verhältnis erkennbar, das, der Urschrift eines Palimpsestes gleich, unter den Überschreibungen erneut gesucht werden muß und den vordergründigen Charakter der akzeptierten Problemstellung aufdeckt: Das Verhältnis von Wahrheit und Macht.

Schließlich läßt sich das Verhältnis von Bildung und Konfessionalität auch nicht auf eine rein naturrechtliche Problematik reduzieren. Das Mandat der Eltern, heute unersetzbarer denn je, wo es bewußt wahrgenommen wird, und gegen den Zugriff der Gewalten zu verteidigen, ist ein Gewissensmandat, kein Naturmandat. Empirisch läßt sich ein solches Naturmandat nicht beweisen, vielmehr unterliegt der Mensch in seinen frühen, oftmals sehr differenzierten Formen des Verkehrs einer kollektiven, ritualisierten Verfügung, die den Eltern kaum mehr als eine sekundäre Rolle überläßt. Erst mit dem Prozeß der Verinnerlichung, auch des ehelichen Lebens, als eines historischen Prozesses, vermag sich der Begriff der Elternschaft aus vorgeordneten Inhalten zu befreien und eine eigene Gewissensrepräsentanz zu gewinnen, der die freie und dauernde Verbindung zwischen eigenverantwortlichen Menschen bedingungshaft zugehört. Unter diesen Voraussetzungen erst gewinnt die Verantwortung für die menschenwürdige Zukunft des Kindes ihren Inhalt und ein eigenes, unabgeleitetes Recht, das auch gegen die Umwelt behauptet werden darf, da das Mandat des Gewissens nicht übertragbar ist. Dieses Mandat will verdient sein, es wird nicht über die Natur verschenkt. Lex naturae zudem und positives Recht, jus naturale und die vielfältigen, historisch bedingten Festlegungen des menschlichen Verkehrs sind durch enge Bande miteinander verknüpft. Gilt für das positive Recht, daß es Ausdruck jeweiliger Bedingungen ist, so gilt dies auch, obzwar mittelbarer, für das Naturrecht; umgekehrt enthält auch das positive Recht Elemente einer normgebenden, zukunftsgerichteten, allgemeineren Verfassung. Naturrecht läßt sich eben nicht kanonisieren. Schon ein Vergleich der naturrechtlichen Elemente, wie sie sich bei Platon, Aristoteles und den Sophisten finden, zeigt die verschiedenartigsten Ansätze, in denen alle späteren, ein-

ander oftmals ausschließenden Möglichkeiten enthalten sind. Thomas gleichwohl wie Rousseau oder Hobbes. Das Naturrecht vermag sowohl den totalen Staat wie die absolute Freisetzung des Individuums zu begründen, sein bedeutendster Aspekt. Geschichte in jedem Augenblick aus dem Nichts wieder zu beginnen, richtet sich gegen es selbst. Die Berufung auf das Naturrecht vermag daher das Prinzip der Konfessionalität über das Elternrecht weder zu begründen noch aufzuheben; seine Bedeutung erscheint in diesem Zusammenhang irrelevant und ist vielmehr in einem gänzlich anderen Bereiche zu suchen: Im Bereich der Utopie, die ihre eigene Rechtfertigung in einem angenommenen, archaischen Zustande sucht. So sehr nun eine auf Freiwilligkeit beruhende Konfessionsschule in Zeiten gesellschaftlicher Versteppung ein Leuchtturm im Nebel sein kann, eine Versichtbarung, auch jetzt und weiterhin unter dem Anspruch des Geistes leben zu wollen, so muß sie ihre Begründung eben in sich selbst suchen, in der Überzeugungskraft des in ihr gelebten Lebens. Wenn die Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Konfessionalität hier somit eine Veränderung erfährt und in den Begriff der Bildung selbst unter den Bedingungen der Verdinglichung zurückverlegt wird, so kann dies jenseits weiterer naturrechtlicher Überlegungen geschehen. Die Frage erscheint vielmehr verknüpft mit der Möglichkeit der geistigen Selbstbehauptung des Menschen.

II.

Im methodischen Fortgang ist es notwendig, die Art und Weise knapp zu erläutern, in der die hier aufeinander bezogenen Begriffe, Bildung und Konfessionalität, verstanden sein wollen. Dabei unterliegt vor allem der Begriff der Bildung einer ungewöhnlichen Variationsbreite der Ausdeutung; er ist zudem, in seiner historischen Bindung an die deutsche Klassik, nicht mehr unbestritten. Es soll dennoch entschieden an ihm festgehalten werden. Die ihm innewohnende Frage nach der Wahrheit, in die Bewegung des lebenden Menschen und damit in die wechselnde Bedingung seiner Existenz gesetzt, kann aus ihrer ursprünglichen bürgerlichen Verhaftung gelöst werden und eine unmittelbare Aktualität zurückgewinnen.

Bildung hat, nach dem Selbstverständnis der Aufklärung, die allgemeine Vernunft des Menschen zum Gegenstand, ihre Gewißwerdung, ihre Vergegenwärtigung im Bewußtsein. Hier ist der Ausgangspunkt aufgezeigt. Erst die Vernunftfähigkeit des Menschen läßt seine Bildungsfähigkeit möglich erscheinen, die Einführung der allgemeinen Schulpflicht setzt die volle Reife dieses Gedankens voraus, während ihre praktische Durchführung gewiß erst durch konkrete politische und ökonomische Notwendigkeiten abgesichert werden kann. Der Gedanke ist auch hier viel mehr als nur ein mechanischer Reflex des Wirklichen, das

sich über die Vorstellung für seine eigenen Bedürfnisse Gehör verschafft; er ist eine geistige Leistung eigener, durchaus freier, der strikten Notwendigkeit entbundener Qualität. Mit dem 18. Jahrhundert ist er umfassend gesichert, während die obligatorische Schulpflicht unter dem Zwang der Entwicklung in einzelnen westeuropäischen Ländern erst mit dem Ende des 19. Jahrhunderts durchgesetzt wird oder selbst gegenwärtig noch ihrer Durchsetzung harret. Die Freisetzung der Vernunft des Menschen, wie sie im Selbstverständnis der Aufklärung über den Bildungsprozeß gefordert wird, macht nun die besonderen Umstände seiner Existenz dem Prinzip nach akzidentell, seinen geschichtlichen Ort, seine Klassenlage, die eigentümlichen Merkmale seiner Individualität, so sehr auch die Pädagogik an Sinnlich-Vorhandenes anknüpft. Die Vernunft, einmal zu ihrer Vergegenwärtigung gebracht, bewirkt Gleichheit, letztlich Übereinstimmung von Denken und Sein, lange erwartete Erfüllung. Es ist somit bezeichnend, daß die Aufklärung über den Bildungsbegriff vielfach vorwegnimmt, unmittelbar sicherzustellen glaubt, was er im Sinne einer unbefristeten Intention in sich aufbewahrt: Aufhebung des Andersseins, oder, wie es im Cherubinischen Wandersmann¹, in der mystischen Früherfahrung der Vernunft, heißt:

*Der Mensch hat eher nicht vollkommne Seligkeit,
Bis daß die Einheit hat verschluckt die Anderheit.*

Die Institutionalisierung der Bildung jedoch, die mit der Aufklärung ihren Umfang entscheidend erweitert, ist schon über sich selbst Ausdruck der unvollendeten Seinsmöglichkeit des Menschen, Beweis der Dichotomie, der Unmöglichkeit, sich des Paradoxen vor der Zeit entledigen zu können. Alle Institution trägt das Merkmal der Herrschaft, auch wo sie der Bildung gilt, während die befreite Vernunft alle Herrschaft abwirft; Aufhebung aller Verfügung über den Menschen bleibt auch im deutschen Idealismus ein letztes, stets erkennbares Ziel. Damit Bildung bewirkt werden kann, muß sie sich jedoch den gleichen Zwängen unterwerfen, die alle gesellschaftliche Herrschaft kennzeichnen, ihnen vielmehr ein neues Moment hinzufügen. Es ist daher unter diesen Gesichtspunkten keineswegs überraschend, daß sich die Erwartung einer unmittelbaren Aufhebung des geschichtlichen Widerspruchs gegen alle überlieferte Herrschaft und damit auch gegen die Bildung in der Form einer Zwangsverhaftung richtet. Bildung wird mit der erfüllten Gesellschaft identisch, aller Gewalt ledig. Der Geist bewirkt nunmehr aus eigener Kraft, wozu er über die Stationen seiner Entfremdung angetrieben werden mußte: Dies gilt schon für Taboriten und Bilderstürmer, für die stets wieder flammende millenarische Hoffnung

1 Silesius, Angelus: Sämtliche poetische Werke und eine Auswahl aus seinen Streitschriften, 2 Bde., Berlin 1923, Bd. I, S. 138 („Der Cherubinische Wandersmann“, 1675).

zwischen Mittelalter und Neuzeit, bis zu den ersten messianischen Jahren nach der Oktoberrevolution. Wo auch immer das eschatologische Zeichen gesetzt wird, muß alle Herrschaft hinfallen. In der gegenwärtigen chinesischen Kulturrevolution mögen gleiche Tendenzen lebendig sein. Die arbeitsteilige, zersplitterte, dem Herr- und Knecht-Verhältnis unterworfenen Gesellschaft glaubt das Joch abgeworfen zu haben, das sie auch an die Bildung kettet und sich selbst, jenseits aller Verfügung, wiederzugewinnen. Die Schule wird zum Ausdruck des unaufgehobenen Widerspruchs; sie ist sein Ausdruck. Keine psychotherapeutische Verkleidung vermag jenes Element der Zucht zu verdecken, durch das der Mensch der bestehenden Herrschaft unterworfen wird. Institutionalisierte Bildung ist Ausdruck der unvollständigen Existenz des Menschen und vermag daher nicht Spiegelung einer wiedergewonnenen Vernunft zu sein, die von der Realität selbst nicht beinhaltet wird, sondern sie wird entscheidend von dem Grad der Vernunft eben dieser Realität bestimmt. Das Bildungsziel der Aufklärung bleibt daher über sie unrealisierbar, müßte sie ansonsten für immer aufheben; sie bleibt eine Zuchtanstalt des Menschen inmitten der Widersprüche, in der alle tiefere Freude unter Mühsal erworben wird. Dennoch muß festgehalten werden: Als allgemeiner Schule liegt der institutionalisierten Bildung der Begriff einer allgemeinen Vernunft zu Grunde, einer Versöhnung mit der Anderheit, um das Wort des Angelus Silesius wieder aufzunehmen, der über die jeweilige Gegenwärtigkeit hinausweist in ein noch unbekanntes, ersehntes Land. Somit ist sie mehr als das, was sie als konkrete Erscheinung nun einmal nur darstellen kann, unter unaufgehobener Bedrückung des Menschen. Gegenwärtigkeit ist in ihr nicht denkbar ohne mögliche Zukunft.

Das Bildungsziel der Aufklärung ist Wiederherstellung einer allgemeinen Vernunft, ihre restitutio in integrum, damit Wiederherstellung der Wahrheit. Die entdunkelte Vernunft bringt sie an das Licht; das endliche, das gebrochene Bewußtsein wird als Menschheitsbewußtsein in seine Heimat geführt. Dieser Ausgangspunkt wird hier mitgenommen, aber er bedarf mehrfacher Modifikation. Im aufklärerischen Verständnis blieb Bildung ein individualitätsloses Prinzip, die Widerspruchslosigkeit der Vernunft schließt das Zufällige aus, wie es zwischen Geburt und Tod seine Tagstunde sucht, als Einzelheit, den Umständen anheimgefallen. Zufällig, dunkel, chaotisch bleibt auch die Geschichte. Dies wird über den utopischen Charakter der Aufklärung durchaus verständlich, der die unmittelbare und volle Wiederherstellungsmöglichkeit der Vernunft behauptet. Das Vergangene zählt nicht und das Zukünftige steht bevor. Das Ende des menschlichen Weges ist jedoch nicht abzusehen; es gibt keine Sicherheit über den Ankunftsort. Bildung hat die Humanisierung der Welt über ihre konkreten Gebilde zu vollziehen, über vorgefundene Größen; sie hat mit den realen Kräften zu rechnen, innerhalb derer sich die Vernunft gewinnen soll. Sie alleine schreiben die jeweilige Möglichkeit vor. Das Totum der Vernunft ist zwar

immer gegenwärtig, so wie der ganze Mensch stets gegenwärtig ist, aber verhüllt; die Entwicklung der Produktivkräfte läßt neue, große Aussichten zu, aber auch beispiellose Möglichkeiten der Verstümmelung und der Selbstauslöschung. Der Mensch wird sich mit seinen Hoffnungen über lange Fristen in der Geschichte einrichten müssen; je mehr dieses der Fall ist, umso höher wird sich der Wert einer jeden konkreten Anknüpfung bemessen, durch die Vernunft erkennbar gemacht werden kann. Nun hat das über Hegel und Marx vermittelte Geschichtsdenken des 19. Jahrhunderts den Vernunftbegriff der Aufklärung in die Konkretheit des gesellschaftlichen Prozesses übersetzt und damit seine historische Mächtigkeit erst freigesetzt, aber auf eine Weise, durch die der eminente Bildungscharakter der Aufklärung weitgehend eliminiert worden ist. Wird die Erlösung der Vernunft aus ihrer Verdunkelung entscheidend auch als Bildungsaufgabe von der Aufklärung erfaßt, damit als zielbewußtes Handeln am Menschen, so ist es nun der geschichtliche Prozeß selbst, der diese Aufgabe bestimmend mit übernimmt. Zugleich jedoch wird das aufklärerische Prinzip gerade dort weitergeführt, wo es den für die Bildungsaufgabe charakteristischen Bezug mindert: Die Vernunft der Aufklärung, die das Individualitätsprinzip ausschließt, weil sie bereits Aufhebung der Anderheit, angebrochenes Heil anzeigt, tritt nun wieder auf in den geschichtlichen Objektivationen, als Staat, als Klasse, in den umgreifenden Kräften, die dem Individuum nur noch den Charakter eines Moments überlassen. In ihrer Spiegelung über den einzelnen zeigt hier die Vernunft ihre gebrochenste Form; er ist nur über das Ganze und mit dem Ganzen, für sich selbst ist er nichts, er handelt im fremden Auftrag. „Das Partikuläre ist meistens zu gering gegen das Allgemeine“, heißt es in Hegels Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte, „die Individuen werden aufgeopfert und preisgegeben“². In der Hinwendung zur geschichtlichen Welt hat es die Bildung aber nur mittelbar mit ihren objektiven Erscheinungsweisen zu tun; ihre einzige Unmittelbarkeit ist das Individuum. Vernunft kann sie nur über dieses erhellen, über seine Verhaftung; die Aufschließung seiner Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung ist ihre einzige Aufgabe. Freiheit zum Menschen in der Geschichte ist für sie seine eigene Freiheit im Fortschreiten; die für den einzelnen mögliche Freiheit. Sie entläßt den Menschen in die Bewegung zu sich selbst, die sie zu entzünden hat. Dabei hat sie alle Umstände in Betracht zu ziehen, die das Individuum determinieren, alle Hoffnungen, die sich anbieten, aber eben nur im Hinblick auf dieses, das ihr allein anvertraut ist. Alle mögliche Wahrheit ist für sie Wahrheit im Gegenüber, im angesprochenen Menschen; für sie gilt die Errettung des Letzten um den Preis der Welt.

Ist im Begriff der vollendeten Vernunft auch die vollendete Wahrheit

2 Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte, 4 Bde., Hamburg 1955, Bd. I, S. 105 („Die Verwirklichung des Geistes in der Geschichte“).

umfaßt, Aufhebung aller Anderheit, so hat Bildung die Wahrheit in der konkreten Verhaftung des Gegenüber zu suchen und freizulegen. Es ist ihre Sorge, daß sich der Mensch inmitten der Widersprüche als Ich gewinnt, daß ihm Freiheit, Veränderung über ein geschärftes Bewußtsein offenbleiben. Sie entwirft Zukunft, indem sie das Menschenkind auf seine Zukunft entwirft; eine menschliche Zukunft, auf die es Anspruch hat. Sie überläßt es nicht sich selbst, als Treuhänder einer obskuren Natur, die ihre eigenen Gesetze entfaltet: Sie will es fähig machen, den Glauben an die Verheißung des Menschen in seinem Gedächtnis zu bewahren und in der Verschüttung noch zu bezeugen. Ist somit das Bemühen der Bildung auf den einzelnen Menschen gerichtet, durchaus im Sinne eines rationalen Prozesses, auf die Gewinnung seines Selbstbewußtseins, so gewinnt diese ihre Aufgabe eine um so größere Bedeutung, je weniger die übergreifenden Gesellschaftsgebilde noch ein kommendes Totum der Vernunft anzeigen können, je mehr sie als dessen Persiflage in Erscheinung treten. Die Paradoxie der modernen Verfassung besteht eben darin, daß die technologische Struktur der Gesellschaft über den Grad ihrer rationalen Widerspruchslosigkeit den Anschein menschlicher Erfüllung gewinnt, einer Verwirklichung der Vernunft, während der Mensch selbst, ihr humaner Inhalt, dem Raub des Lebens heillos ausgesetzt bleibt. Es wird dies deutlich, wenn man in Betracht zieht, wie sich der Gedanke der absoluten Disponibilität des Menschen, als Wiedergewinnung der Totalität seines Bewußtseins vorgestellt, in der Industrie als seine eigene Ironie verwirklicht. An die Stelle der Herrschaft des Menschen über die von ihm geschaffene Welt tritt seine Austauschbarkeit im Produktionsprozeß als Farce. Je weniger somit der Mensch über die Formen einer perspektivenlosen Vergesellschaftung seine eigene, ihm zuge dachte Wahrheit erfahren kann und in Gängen wohnhaft bleibt, in die kein Licht vom Ausgang fällt, wächst die Aufgabe der Bildung, den einzelnen zuzurüsten, um es in ihnen auszuhalten, auch wenn es für ihn immer schwerer wird, sich über seine eigene Vernunft Rechenschaft abzulegen. In solchen Zeiten gewinnt das Verhältnis der Bildung zum einzelnen eine ausschließende Bedeutung: es enthält das Versprechen, daß der glimmende Docht nicht auslöscht. Selbst wenn das letzte, der Anonymität unausgelieferte Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler, die der Bildung eigene, von Angesicht zu Angesicht vollzogene Vermittlung, der Zerstörung anheimfällt, wird dem Menschen eine Möglichkeit aufbewahrt, an sich selbst festzuhalten: die Möglichkeit, mit den Toten auf seine Zukunft zu leben. Denn Bildung bedeutet den Einschluß der Toten in ein zukünftiges Sein, des unerlösten Geistes in seine zugesagte Erlösung. Sie ist Inbegriff stummer Gespräche. Mit ihr kann somit, weil sie an der Wahrheit des einzelnen festhält, auch dann noch gelebt werden, wenn alle bürgerliche Selbstgewißheit, die Gewißheit des Menschen in seiner Geschichte schlechthin, weit von ihr abgefallen, wahrhaft in den Abgrund versunken und ganz unauffindbar ist. Um der

Wahrheit willen ist sie eine Kategorie des Aushaltens, auch dann, wenn sich die Wahrheit schließlich gegen den Menschen selber richtet. Kurz vor dem Zusammenbruch weist Nietzsche auf diesen Menschen hin, der seine Verbannung aushält: „Solchen Menschen, welche mich Etwas angehn, wünsche ich Leiden, Verlassenheit, Krankheit, Mißhandlung, Entwürdigung, – ich wünsche, daß ihnen die tiefe Selbstverachtung, die Marter des Mißtrauens gegen sich, das Elend der Überwundenen nicht unbekannt bleibt: ich habe kein Mitleid mit ihnen, weil ich ihnen das Einzige wünsche, was heute beweisen kann, ob einer Werth hat oder nicht, – daß er Stand hält“³.

III.

Es wird sich nun darum handeln, diejenigen Elemente im Begriff der Konfessionalität aufzudecken, die ein inneres Verhältnis zum Bildungsgedanken erkennen lassen. Sie sind in der Tat vorhanden, aber durch ein vorwiegendes, allgemeineres Verständnis überdeckt. Bildung enthielt die Wahrheitsfrage in sich, aber als Frage nach einem Unvollendeten, wenn auch stets Gegenwärtigen. Konfessionalität jedoch meint zunächst Wahrheit als ein Vollendetes; in ihren entscheidenden Akten ist Wahrheit zumindest an das Licht getreten, mag sie auch unabgeschlossen sein. Hier ist keine schlichte Identifikation der Begriffe möglich; der Wahrheitsbegriff, den die Bildung enthält, muß seinem Wesen gemäß ein Gesuchter sein, so gewiß wie ungreifbar, lebensbestimmend wie niemals erfüllt, er hat einen bewegenden und bewegten Charakter. Im „Verschleierten Bild zu Sais“ hat Schiller ihn zu bestimmen gesucht, klassisch-idealistisch, den Menschen mit seinem Palmenzweig im Mittelpunkt, aber das Gemeinte besitzt seine Geltung auch noch im Kellerloch, in das kein Mond fällt. Bildung ist Suche nach der Wahrheit, sei es mit tastenden Händen an der Wand. Nur von dieser Voraussetzung kann hier ausgegangen werden: es ist eine Aufgabe der Theologie, sie zu werten und an ihrem eigenen Selbstverständnis zu messen. Konfessionalität aber, im katholischen Verständnis vornehmlich, ist verobjektivierte Wahrheit über das System der Lehre, mag diese Lehre auch, bei unvollendeter Geschichte der Kirche, ihren endgültigen Inhalt noch nicht gewonnen haben. Wichtig ist jedoch auch hier, daß die zukünftig mögliche Ergänzung der Wahrheit ihren bisherigen Charakter unangetastet läßt. Obzwar damit Bildung und Konfessionalität auseinandertreten, weil die Ausgangspunkte der Wahrheitsfrage einander inkongruent sind, da die Bildung den Menschen und seine Wirklichkeit nur im Auge haben kann, wird das Verhältnis, das zunächst

3 Nietzsche, Friedrich: Gesammelte Werke in 23 Bänden (Munich), München 1922 ff., Bd. XIX, S. 289 („Zucht und Züchtigung – Die Starken und die Schwachen“).

fast identisch, dann aber antagonistisch erscheint, schließlich in seiner notwendigen Verklammerung erkannt werden.

Der confessor geht der confessio voran, die Zeugnisablegung von der Wahrheit ihrer endgültigen Fixierung als kirchliches Dogma; sie führt in die früheste Geschichte unvollendeter dogmatischer Sicherung zurück. Es ist dies ihre große Zeit, denn das persönliche Zeugnis des confessors vertritt, was als kirchlich gesichertes Lehrgebäude noch fehlt; damit bleibt er ungedeckt seitens einer institutionalisierten Macht, er muß sich selbst mit dem Wagnis setzen. Die statische Konfessionalität der auf Macht gegründeten Institution bedarf dagegen des confessors nur noch in Ausnahmefällen, da er sich seinem Wesen nach einer letzten Identifikation mit dem Institutionellen verschließt, dieses vielmehr in die Nähe der Gefährdung rückt. Sein existentieller Charakter muß mit dem objektiven, institutionalisierten Anspruch in Konflikt geraten, er steht in der Nähe der Häresie, des Ausbruchs des Geistes aus seiner vorgeschriebenen Form. Wo er auch immer auftritt, ist er mit der Wahrheit auf sich zurückgeworfen, mit ihr allein und zutiefst bedroht. Der junge Luther hat uns sein Bild hinterlassen, wie er, auf dem Reichstag zu Worms, vor aller Macht unter dem Zwang der Wahrheit Zeugnis ablegt, selbst schmerzlich zerrissen, von dunklen Gewalten verfolgt. Hier wird ein zweiter Gesichtspunkt erkennbar, dem eine wichtige Bedeutung zukommt. Zeugnis wird vor der Macht abgelegt, in aller Machtlosigkeit; der confessor verweigert dem römischen Cäsar, an die Stelle Gottes zu treten. Der Weg führt damit zum Martyrium, zur Schlachtplatz des Lammes, denn alle Macht will Gott sein. So hat es Graf Schwerin, in der Stunde ihrer äußersten Perversion, vor dem Volksgerichtshof zuletzt bekundet, aus der Freiheit seines Gewissens und eines qualvollen Todes sicher. Am confessor wird der Antagonismus von Geist und Macht als tiefster Antagonismus aller Geschichte erkennbar.

Erhält somit der Begriff der Konfessionalität über den confessor ein Element der Bewegung, das ihn aus seiner institutionellen Verdinglichung entläßt und die frühe Kirche sowohl wie die reformatorischen Glaubensgemeinschaften vornehmlich kennzeichnet, so kommt entscheidend hinzu, daß Konfessionalität von Anfang an den Charakter eines persönlichen Bekenntnisses hat. Das Apostolikum geht davon aus, indem es die Ichform des Glaubens voraussetzt: Wahrheit kann nur durch die volle Identifikation mit der Person bezeugt werden. Es ist dies altes, jüdisch prophetisches Erbe; der Mensch wird bei seinem Namen gerufen. Zu Ende der frühen Kirche wird diese Gewalt der confessio über den einzelnen noch einmal durch Augustin bis in die verborgenen Verliese des Selbst bezeugt, bei kaum unterdrückten Besessenheiten: „Sed vae tibi“, „Wehe, Fluß des Getümmels! Wer könnte Dir widerstehen? Wirst Du jemals absterben? Wie lange noch schleuderst Du Evas Söhne in das unendlich gewaltige Meer?“ Ängste und Leidenschaften des irdisch ungedeckten

Lebens treten mit eruptiver Gewalt hervor, von der Wahrheit verfolgt und im letzten Winkel noch aufgespürt, schon ganz an der Grenzscheide und mit abendlichem Bewußtsein; schon nähert sich die Macht einer neuen Kirche, die das Chaos bändigt und die Wiederkehr Christi vergessen macht, um alle Hoffnung auf sich zu richten, während die Agonie der Antike noch anhält unter dumpfen Schlägen. Das persönliche Element, das dem Begriff der Konfessionalität inneohnt, wird jedoch erst im Protestantismus zu seiner vollen Entfaltung gebracht. Während die Systematik der Lehre an Wahrheitsgehalt verliert, wird ein neuer und andauernder Wahrheitsursprung über das persönliche Verhältnis des Menschen zur Schrift gewonnen. In diesem Verhältnis ist zugleich eine bedeutende Voraussetzung für die Entwicklung des Toleranzbegriffes zu erkennen, den der Bildungsprozeß mit Notwendigkeit einschließt, da er den einzelnen Menschen und seine Würde zum Gegenstand hat. Der Toleranzgedanke nimmt von Anfang diesen Ernst mit, in dem sich der einzelne nun auf sich selber zurückgeworfen sieht. Der confessor macht das neu gewonnene, persönliche Wahrheitsverhältnis erst vollends deutlich, er durchbricht die institutionell verbürgte Wahrheit. Da ein jeder zur Wahrheit Zugang hat, wird Toleranz schließlich Lebensnotwendigkeit. Zur Genesis des Toleranzbegriffes muß jedoch hier hinzugefügt werden, daß er zumindest in gleicher Weise mit einer Bewegung verknüpft ist, die, obzwar der Geschichte der Reformation vielfältig verbunden, doch ein ganz eigenes und historisch überaus wirksames Phänomen innerhalb ihrer darstellt. Von Beginn der reformatorischen Bewegung an wird dieser Wahrheitsbezug des einzelnen, der sein Bekenntertum neu ermöglicht, auch von der Schrift gelöst und in die volle Diesseitigkeit des Menschen zurückgenommen. Dies geschieht zunächst mystisch, wie schon im Mittelalter, von der Täuferbewegung bis zu den Feldpredigern des Cromwellschen Revolutionsheeres, aber bald schon wird dieses innere Licht des Menschen als seine eigene Vernunft erkannt; in den englischen Programmschriften des 17. Jahrhunderts, bei Robinson oder William Walwyn, ist dies vollends erkennbar. Momente der skeptischen Renaissancephilosophie, vornehmlich über Montaigne vermittelt, kommen hinzu. Freiheit der Vernunft, als unmittelbare Wahrheitsquelle des Menschen, wird dabei vielfach an das Recht seiner ungehinderten ökonomischen Entfaltung gebunden und als einer ihrer Aspekte betrachtet; das bürgerliche Zeitalter kündigt sich an. Von Anfang an jedoch enthält diese Entdeckung der Vernunft auch schon die Aufhebung der individuellen Freiheit wieder in sich: Als Allgemeine erlaubt sie keine Deviationen. Gerrard Winstanley, der als einer der ersten diesen Vernunftbegriff zu radikaler politischer Entfaltung bringt, gerät in unmittelbare Nähe des Totalitären; von hier geht ein gerader Weg über Robespierre zu Lenin.

Der wiederentdeckte confessor entläßt Wahrheit jedoch nicht nur in die Möglichkeit ihrer fortdauernden Neuzeugung; er bewirkt zugleich ihre Relativierung. Er löst die Wahrheit aus dem Verfügt und läßt damit die Kriterien ihrer Er-

kennbarkeit schwinden. Schon das Nebeneinander prinzipiell ungezählter Bekenntnisweisen wirkt auf ein Toleranzverständnis, dem die Relativierung des Wahrheitsbegriffes zu Grunde liegt. Unter dem Einfluß objektiver gesellschaftlicher Faktoren sowie als Konsequenz der über den Geschichtsprozeß vermittelten Widersprüche ist nun dieser Relativierungsvorgang außerordentlich fortgeschritten. Der Zwang zu Überleben ist immer stärker geworden, je mehr dieses Überleben bedroht erscheint und in sich selbst eine äußerst komplizierte Aufgabe darstellt; die ursprüngliche Bedeutung des Toleranzbegriffes, das einander Ertragenmüssen als Inbegriff aller geistigen Spannung, verliert ihren Inhalt, bis er schließlich nur noch das Gleichgültige meint. Der confessor wird, auch wo er anderen ihr Recht auf Wahrheitsbekenntnis nicht rauben möchte, zum antifunktionalistischen Störungsmoment. Er hemmt den reibungslosen Ablauf der Gesellschaft, den Pragmatismus ihres Verkehrs, die Bewußtlosigkeit und damit Wahrheits- und Widerspruchsentfremdung ihrer Vorgänge. Er legt ihr Belastungen auf, die sie nicht mehr ertragen zu können meint. Mit seiner Eliminierung verschwindet zugleich die Demokratie, die sich historisch in der Wiederentdeckung des Wahrheitsverhältnisses über den einzelnen gründet und die weltliche Form des allgemeinen Priestertums darstellt. Wo er noch auftritt, wird er zum Neurotiker, zum Crank, er ist nicht „happy“, die Psychologen stürzen sich auf ihn, um den Störungsfaktor in seiner Kindheit zu entdecken. Verunsichert und aller Gewißheit entkleidet, beginnt er die Wahrheit gegen sich selbst zu richten, die er doch suchen muß, wie ein Liebhaber seine unbekannte Geliebte. Er begleitet die Funktionsabläufe der affluent society mit der Frage nach dem Heil des Menschen und gefährdet damit die Produktion; doch ist es Hoffnung auf Menschliches, die sich über ihn erhält. Ungedeckt, und der Wirklichkeit zu aller Verwundung ausgesetzt, da sie ihn nicht mehr braucht, beginnt für ihn eine neue und bedrohliche Zeit im Labyrinth der Welt, die es auszuhalten gilt. Er ist der Pfahl im Fleische der Gesellschaft, als Christ, als Jude oder als Atheist, wo ihm die Frage nach der Wahrheit auch den physischen Untergang wert erscheint. Um ihrer Selbsterhaltung willen beginnt die Gesellschaft die Frage nach der Wahrheit aus sich herauszusetzen; um ihrer Erhaltung als menschlicher Gesellschaft willen muß er sie aushalten.

Es mag somit festgestellt werden, daß Bildung, als rationale Vermittlung, über den Begriff der Konfessionalität ein existentielles Moment erhält, das ihr zugleich von Anfang an innewohnt. Mit ihm wird es jedoch bewußt und in seiner besonderen Eigenart faßbar. Konfessionalität löst sich damit zwar keineswegs in Bildung auf, sie behauptet durchaus eine eigene Substantialität, aber die charakteristischen Beziehungen, die sie mit dem Bildungsbegriff verknüpfen, werden erkennbar. Der Bewegungscharakter der Bildung, auf Freiheit und Veränderung des Menschen gerichtet, läßt nur bestimmte Aspekte des Konfessionalitätsbegriffes zu, diese jedoch sind Teil ihrer innersten Eigenart. Es wird nun-

mehr darum gehen, unter Mitnahme des Vorausgesetzten, Bildung in ihrer konkreten Erscheinungsweise zum Gegenstand zu machen. Als konkrete Erscheinung hat sie die Frage nach der Wahrheit in einer gegebenen Wirklichkeit geltend zu machen, der sie zugleich unterliegt, da sie Ausdruck materieller Bedürfnisse, einer jeweils unvollendeten, der gesellschaftlichen Bedingung des Menschen unterworfenen, gebrochenen Wahrheit ist. Ihr hat sie zu dienen und sie zugleich ständig durch den Hinweis auf eine verheißene Möglichkeit zu überwinden. Die Bildungsinstitution, der Stoff, der über sie vermittelt wird, und die in ihr tätigen Personen werden unter diesem Gesichtspunkt befaßt. Entscheidende Elemente des Verhältnisses sollen jedoch zuvor noch über ein Modell erläutert werden, das gerade auf Grund seines frühen Charakters hierzu besonders angetan ist, obzwar es dem Ursprung der beiden Beziehungsbegriffe, gewiß nicht der Sache, wohl aber der Geschichtlichkeit der Begriffe nach, vorgeht.

IV.

Die ersten antiken Genossenschaften, die sich die Vermittlung rationaler Stoffe zum Ziel setzen und unter den dargelegten Gesichtspunkten somit bedeutsam werden, gibt erst der sterbende Mythos frei, der sie noch lange umfaßt. Er nimmt das Wagnis des Geistes schon in das Dunkel der Anfänge, des Prometheus ewig erneuerte Qual in der Krallen des Geiers, Ikaros' Flug und Sturz, die Aussetzung des Menschen in bergungslose Landschaft, in der er sich ertragen muß. Langsam erreicht die Gesellschaft jedoch einen Entwicklungsgrad, der ihre Verhältnisse unter bisher unbekannte Zwänge stellt; dies gilt zunächst für die frühen ökonomischen Zentren der Mittelmeerkultur, vor allem für die Ionischen Inseln. Der vordringende, rational ökonomische Charakter der Gesellschaft, vor dem das Mythische hinsiecht, macht somit erst jene Verbindungen möglich, die das Erbe des hieratischen Wissens antreten und sich daher lange noch priesterlich verstehen. Das gesellschaftliche Bedürfnis, vor allem im Bereich der angewandten Naturwissenschaften erkennbar, läßt sich mit überkommenen Formen nicht mehr befriedigen. Über diese Genossenschaften wird nun, auf die abstrakteste Weise, ein Verhältnis erkennbar, dem trotz aller späteren, tiefgreifenden Modifikation, bleibende Bedeutung zukommt. Oft noch im Niemandsland abklingender, mythischer Ängste, ist hier die Richtung des Denkens der Befriedigung direkter materieller Interessen nur höchst mittelbar zugewandt, so sehr sie die Forschungs- und Lehrgemeinschaften als ihre eigene Voraussetzung begleiten. Der Geist, von einer veränderten Wirklichkeit bereitet, wendet sich sogleich gegen sie; er will nicht ihr Knecht sein. Die Wahrheitsfrage allein, die sich bei den Vorsokratikern unter der Frage nach einer bleibenden Substanz verbirgt, und die über sie vermittelte neue Erfahrung des

Menschen, mit der sich der Denkende plötzlich allein weiß, unterliegt jedem Versuch, des Wirklichen habhaft zu werden, während sich das Gegebene vielmehr als ein der Verdunkelung schmerzhaft Anheimgefallenes zu erkennen gibt. Gerade hier täuscht die Unmittelbarkeit, mit der sich der gesellschaftliche Anspruch geltend macht; sie wird sofort zurückgewiesen. In der archaischen Bestimmtheit des Logos sind Denken und Sinnlichkeit weit auseinandergerissen. Dies gilt für alle frühen Genossenschaften, daß ihnen die Wahrheit nicht augenfällig ist, sondern aus ihren umklammernden Schalen unter Mühsal befreit sein will. Der Dienst, den die Wirklichkeit fordert, wird ihr getan, aber unter Bedingungen, die sie nicht gesetzt hat; der Geist verwandelt die an ihn gerichtete Forderung in seine eigene, die das Wirkliche nun ertragen muß. Daher die strenge, erratische Sprache des Heraklit, die sich schwer erlöst, die Verhaftung an mythische Bilder, in denen Parmenides Wahrheit einhüllt. Auf dem Hintergrund dieses Antagonismus von Denken und unmittelbar geltend gemachtem Wirklichkeitsanspruch, der erst eine gemäße Sprache zu finden hat, wird selbst der umfassende Ansatz einer Theorie des Sensualismus, das große Werk Demokrits, erst voll begreifbar; der anhebende Nominalismus ist noch frei von seiner späteren Glätte, von der grenzenlosen Verfügbarkeit des Worts. Der Mensch wird nicht umsonst von der mythischen Schuld befreit und das Joch seines Nackens nicht ohne Anspruch auf Vergeltung gelöst. Der Preis muß gezahlt werden, dem Verhängnis entronnen zu sein. Wenige nur vermögen in diesem Verständnis sich zum Geist zu befreien, weil die Blendung ausgehalten sein will, die das Licht hervorruft. Der Anspruch des Geistes gründet sich so auf Entsagung, auf die Bereitschaft, Gefährdendes, stete Bedrohung auf sich zu nehmen. Allen frühen Lehrverbänden wohnt daher ein platonisches Element inne, nicht im Sinne eines besonderen Inhalts, sondern einer umfassenderen Bestimmung. Erst sub specie aeterni vermag sich das Handeln auf die gegebene Wirklichkeit hin zu begreifen, immer nur antithetisch, um die ihr eigene Wahrheit freizuzwingen. Die Geschichte des Pythagoräischen Bundes zeigt dies gerade über seinen politischen Charakter an; der priesterliche Charakter des archaischen Logos, der auf seine Ursprünge hinweist, macht auch den Hintergrund einer immer noch unerlösten, mythosgepeinigten Vernunft erkennbar. Wird Wahrheit somit jenseits des Selbstverständlichen erfaßt, als Ausdruck von Anstrengung und Mühsal des Geistes, einer widerspruchsvollen Befreiung zu seinem humanen Inhalt, so wird der Mensch zugleich über die Erkenntnis in eine neue Handlungsfähigkeit gesetzt. Die mythische Welt hatte ihren höchsten Ausdruck im tragischen Verhängnis gefunden, der ihr eigenen Form des blinden, großen Leidens, in dem es der Mensch aushalten muß; nun jedoch wird eine Überwindung des Schicksals über den Fall des Menschen angezeigt. Tragik bleibt auch weiterhin möglich, aber sie wird in die freie Bestimmung des Menschen verlegt; mit seinem Fall vermag der Mensch seine

zukünftige Möglichkeit freizulegen. Der Widerspruch von Vernunft und Wirklichkeit, humaner und verkrüppelnder Ordnung wird über seinen Untergang transparent, jetzt aber im Hinweis auf eine kommende Überwindung, nicht mehr nur als Fingerzeig auf Dunkles, ungeheuer Verhaftendes. Euripides läßt diese neue Form der Tragödie erkennen, in der die Vernunft des Menschen unter die Gewalt der Mächte gerät. Seitdem bleibt die antizipierende Kraft des Geistes neben dem Tasten im Frühen, Vergessenen, Heillosen, in den Verliesen des Mutterleibes in allem Untergange gewiß und sichert Erlösung über das Helle zu. So sind diese ersten, freien Genossenschaften auf eine kommende Wirklichkeit hin gerichtet, unter die sie die Bedürfnisse ihres Tages stellen; sie werden von ihr verwandelt. Platons Handeln vor allem steht unter diesem Anspruch des Kommenden, das zugleich Wiederherstellung meint, Sichtbarmachung eines ursprünglich Gemeinten. Immer geht es darum, das Wirkliche aus seiner Verwirrung zu führen, in der das alte mythische Zeichen hinfällt und doch der Befreiung seines verborgenen Inhalts gewiß sein darf. Die Hinwendung zum Gegenwärtigen um der Wahrheit willen, ihre aktuelle, seinshafte Bezeugung inmitten der Verdunkelung des Bewußtseins verbindet somit die Wirklichkeit mit der Wahrheitsfrage; das gesellschaftliche Bedürfnis kehrt zu sich selbst zurück, aber verwandelt, als Verlangen des Menschen nach seiner eigenen Befreiung. Diese Verklammerung von Erkenntnis und Handeln, die ständige Bedrohung tragischer Umnachtung auch des *βίος θεωρητικός*, des theoretischen Lebens, wird erst von Aristoteles zwar nicht endgültig gelöst, so doch zu einer gewissen Versöhnung der Wirklichkeit mit sich selber gebracht. Der Wahrheitsbegriff wird als Begriff der Wissenschaften deutlich vom Handeln abgesetzt, womit ihm das Moment der Autonomie, der menschlichen Unabhängigkeit zwar verbleibt; die Katharsis jedoch wird zu einer Theorie post festum. Sie zeigt das Erlöschen der handelnden Person und setzt damit Wahrheit über ihren Untergang fort. Rationales und existentielles Moment des Wahrheitsbegriffes rücken folgenscher auseinander.

Zeugt das gesellschaftliche Bedürfnis Forschung und Lehre, die ersten freien Genossenschaften, die sich ihrer annehmen, so zeugt es zugleich eine neue Weise, die Frage nach der Wahrheit zu stellen. Sie bedient sich der rationalen Mittel, die von der Gesellschaft entwickelt werden; über den Versuch, die Wahrheitsfrage zu beantworten, erfährt die Gesellschaft jedoch ihr eigenes Korrektiv. Ihre vorgegebene Sicherheit, die Selbstverständlichkeit ihrer Ordnungen sind dahin. Die höchste und bleibende Versichtbarung dieses Verhältnisses von Wahrheit und gesellschaftlichem Anspruch wird mit der Blüte Athens erreicht. Die Genossenschaften haben eine unverkennbare soziale Bedeutung gewonnen, die Gesellschaft bedarf einer lehrenden Vermittlung um ihrer Erhaltung willen, der Grad ihrer Entwicklung läßt institutionalisierte Bildung zum ersten Mal zu. Der Sophismus steht dabei ständig in der Gefahr seiner eigenen Auf-

lösung in die Triebkräfte der gesellschaftlichen Existenz, der Auslieferung an die Notwendigkeiten des Tages. Aber gerade in dieser Spannung wirkt der Geist auf die Gesellschaft mit unerhörter Gewalt zurück; er macht sie zum Gegenstand radikaler Entmythologisierung. In der Aufdeckung der gesellschaftlichen Unwahrheit werden die Hypothesen einer ursprünglichen Setzung zum Inbegriff revolutionärer Umgestaltung, der Gedanke eilt der Wirklichkeit um alle Stationen voraus; schließlich wird die Gesellschaft, bei Gorgias, zum Inbegriff vollendeter Paradoxie, einer bis an ihr Ende geführten Kommunikationslosigkeit, ihre Sprache selbst Ausdruck äußerster, unaufhebbar nihilistischer Entfremdung. Die Rache der Gesellschaft trifft Sokrates, den konservativsten aller Sophisten. Aber gerade er, der ihre Grundlagen mit analytischen Mitteln zu erhalten sucht, unterwirft sich nicht. Er nimmt den Becher, um Wahrheit, unter physischer Auslöschung, über das Gegenwärtige in die Zukunft zu setzen. Die Stunde seines Todes wird zur Stunde ihrer höchsten personalen Bezeugung, ohne die sie vergehen muß; zugleich wird deutlich, daß ihr der Tod keine Grenze setzt.

V.

Die europäische Schulgeschichte zeigt die Verklammerung des Bildungsproblems mit der Wahrheitsfrage von Anbeginn; die Schule ist ein Kind der Kirche. Bis heute haftet ihr dieser Ursprung an. Zugleich wird Bildung mit ihr zu einer gesellschaftlichen Angelegenheit; Schule wird erst möglich, wenn dies konkrete gesellschaftliche Bedürfnisse erfordern. Die Einführung der allgemeinen Schulpflicht macht ihren sozialen und ökonomischen Rang vollends deutlich; die gegenwärtige Bedeutung des Schulwesens für die Entwicklungsländer ist fast identisch mit ihrem Bestreben, den Übergang zur modernen industriellen Produktion zu vollziehen. Somit wird eine innere Spannung erkennbar, die stets erneut ausgetragen werden muß: Während der Wahrheitsbezug der Bildung ihre Auflösung in bestehende gesellschaftliche Interessen verbietet, ihnen vielmehr entgegenwirkt, sind es doch wiederum diese Interessen, die sie erst institutionell möglich machen und ihre Befriedigung über sie verlangen. Aus diesem Dilemma kann niemand die Schule entlassen; sie muß es aushalten. Ihre Geschichte ist daher auch voller eigentümlicher Widersprüche und läßt zeitweilig auf eine Spaltung in ihrem eigenen Charakter schließen: Die einander verbundenen Aspekte lösen sich aus ihrer Dialektik, machen sich selbständig und suchen sich aus dem gemeinsamen Begriff zu emanzipieren.

Der kirchliche Ursprung der Schule wirkt ungebrochen bis in das 19. Jahrhundert hinein; in Deutschland wird die unmittelbare Beziehung zwischen Kirche und Schule erst 1918 gelöst. Auch gegenwärtig bleibt sie weithin

erkennbar. Ein weltlicher Lehrerstand bildet sich für das gelehrte Schulwesen, das bis an die Schwelle der Universität heranführt, erst mit dem Neuhumanismus; die Volksschullehrerin wird noch im kaiserlichen Deutschland am Maßstab des Zölibats gemessen. Auch in früheren Jahrhunderten bleibt der besondere Ursprungscharakter der Schule bedeutenden geistigen Bewegungen gegenüber fast unberührt: Der ästhetisch literarische Humanismus der Renaissance vermag in ihr keine eigene, von diesem Ursprung gelöste Bedeutung zu erhalten, er bleibt, wo er als agnostische Tendenz auftritt, außerhalb aller institutionalisierten Bildung; selbst Humboldts Herrschaft dauert nur kurze Zeit. Der Wahrheitsbegriff der Schule richtet sich auf die Transzendenz, auf eine für immer festgestellte, der geschichtlichen Veränderung entzogene Wahrheit; der Stand, dem diese Wahrheit aufgetragen ist, wacht über sie. Dort, wo die Schule hinter den Bedürfnissen ihres Tages zurückbleibt, fällt auf sie doch das Licht der Kirche, das Licht eines ewigen Reichs. Dieser transzendente, aus der unmittelbaren Verhaftung des Wirklichen gelöste Wahrheitsbegriff ist auch dort noch erkennbar, wo er, wie in der deutschen Klassik, der Säkularisierung anheimfällt. Damit bleiben Merkmale erhalten, die auf die Frühzeit der Schule zurückweisen: In ihr geht es um die ersten Versuche der Rationalisierung einer vorgegebenen Wahrheit, an deren statischem Charakter sorgsam festgehalten wird. Wahrheit erscheint in der Form ihrer Versteinigung, weil eben noch ständig, in jahrhundertelangen Kämpfen um die Fixierung des Dogmas, von der Gefahr einer Sprengung der sie deckenden Institution bedroht, von einem Geist, der weht, wo er will. So heißt es bei Epiphanius über die Stimme, die in Montanus, dem großen Häretiker der frühen Kirche, redet: „Siehe, der Mensch ist wie eine Lyra und ich fliege über sie wie das Plektron“. Ist Schule somit der Ort, in dem sich die Rationalisierung der Wahrheit vollzieht und der Unberechenbarkeit des Geistes Einhalt geboten werden soll, so setzt dieser vornehmlich rezeptive Charakter zugleich auch dem Handeln enge Grenzen; jedoch geschieht dies auch noch aus einem anderen Grunde. Im Gegensatz zu den frühen griechischen Genossenschaften, in denen die Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern durch eine gemeinsame Mündigkeit gekennzeichnet waren, wird nun der Unmündige Objekt der Unterweisung, der des Selbsthandelns weithin noch Unfähige. So muß sich das aristotelische, dem Handeln abgewandte Moment verstärken; über den Unmündigen soll zudem Wahrheit in ihrer institutionalisierten Form gesichert werden, er ist noch kein eigenes Subjekt, kein eigener Entwurf für eine unbekannte Zukunft. Der unveränderlichen Erscheinungsweise der Wahrheit, deren rationale Vermittlung Ziel aller Bildung ist, entspricht eine statische Zuordnung aller irdischen Verhältnisse, die das Ewige noch über die *analogia entis* ausdrücken können. Bei lange weithin unveränderten Produktionsweisen treten differenziertere materielle Bedürfnisse erst zögernd hervor und erfahren nur eine spärliche Aufnahme abgeleiteten Rechts

in den Kanon des Wissens, über den vornehmlich das formale Instrumentarium zur Wahrheitserkenntnis bereitgestellt wird. Zwar wird mit den Kreuzzügen und dem Entstehen eines städtischen Bürgertums ein erster Frühwind der Säkularisierung spürbar; die Ausbildungsaufgaben der Schule erweitern sich, gegen Ende des Mittelalters beginnt sich der Bildungskanon auf die Bedürfnisse der Welt hin merkbar zu ändern, aber auch dies nur selten sporadisch und ohne geschlossenen Zusammenhang. Die breiten Volksmassen sowohl als die tragenden feudalen Schichten bleiben zudem ohne Beziehung zur institutionalisierten Bildung – dies bleibt über Jahrhunderte signifikant –; ihre Grenzerweiterung vollzieht sich nur langsam. Der dialektische Prozeß spielt sich somit innerhalb enger Grenzen ab, die Spannung zwischen den Bedürfnissen des Tages und der Frage nach einer bleibenden Rechtfertigung des Menschen. Wie zögernd die vorindustrielle Gesellschaft den überlieferten Schulbegriff trotz fortschreitender Emanzipation ihrer Bedürfnisse anzutasten wagt, da er halb religiösen Charakter besitzt, wird vollends deutlich, wenn man den geringen Niederschlag in Betracht zieht, den die tiefgreifende Veränderung des Bildungsbegriffes über die Reformation im Schulwesen findet. In den Sendschreiben Luthers wird der theologische Aspekt mit dem realistischen gerade in diesem Zusammenhang auf das Engste verknüpft, das weltliche Bildungsgeschäft erfährt eine eigene Weise der Heiligung; dennoch bleiben die Konsequenzen zunächst gering und werden erst vom Pietismus wieder aufgenommen. Vielmehr läßt die protestantische Gelehrtschule, das Werk Melanchthons, kaum eine Spur dieses neuen Ansatzes zurück, obschon ein wachsender Beschleunigungsgrad des gesellschaftlichen Prozesses deutlich erkennbar wird. Das emanzipierte Bedürfnis, dem sich die überlieferte Schule durch das starke Element an Kontinuität in ihrer Verfassung verschließt, wendet sich daher, im Zuge der Einführung einer allgemeinen Schulpflicht, der elementaren Bildung sowie neuen, diesem Bedürfnis Rechnung tragenden Typen zu. Auf diese Weise entstehen die Ritterakademien und die ersten Ansätze eines realen Schulwesens. Im Begriff der Schule selbst wird jetzt eine Trennung zwischen ihrer überkommenen, auf Wahrheitsvermittlung gerichteten, wesensgemäß unveränderlichen Aufgabe und ihrem Auftrag, dem materiellen, sich stetig verändernden Bedürfnis zu dienen, vollzogen. Theologie und klassische Studien, über die zugleich die Attribute zweckfreier, der gemeinen Nothdurft entrissener Existenz vermittelt werden, dienen der einen, die Realien jener anderen Bestimmung. Die verschiedenen Schulen grenzen ihre Bereiche sichtbar gegeneinander ab, die Einheit der Bildungsaufgabe, die in aller Spannung bewahrt bleiben muß, scheint zu zerbrechen. Nun jedoch wird auch der Widerspruch erst bewußt, aus dem die Schule nicht wieder entlassen werden kann. Ihr Charakter als gesellschaftliche Institution, die den konkreten Bedürfnissen zu dienen hat, ist angesichts des Entwicklungsgrades unübersehbar geworden, ihre alten Mauern werden

von der Bewegung der Geschichte umspült und in ihren Fundamenten bedroht, zugleich aber vermag sie doch nicht zu sein ohne Erinnerung an ihren Ursprung: *Illuminatio*, des Menschen eigene, ewig gesuchte Wahrheit. Führt die Inkongruenz zwischen der Überlieferung und den neuen, von der Gesellschaft angemeldeten Forderungen, zeitweilig bis an die Spaltung des Schulbegriffes, seine Auflösung in heterogene Größen, so versucht der Neuhumanismus an der Schwelle der industriellen Revolution diesem Widerspruch noch einmal zu entgehen. Mit ihm wird Wahrheit als Welt des Geistes im Imaginären erneut begründet, in großartiger, säkularer Verabsolutierung eines Moments; Wahrheit schließlich nur noch im Niemandsland, als ästhetische Einholung der menschlichen Fülle, die das aufkommend Häßliche doch nur für eine Weile verhüllen kann, weil der Bruch bereits mitten in sie gesetzt ist.

Erst mit dem zur Reife gelangten gesellschaftlichen Bedürfnis wird die Schule in ihre eigene und widerspruchshafte Aufgabe gesetzt: Dem Wirklichen zu dienen und seine Vorläufigkeit zu enthüllen. Die gesellschaftliche Bedeutung der Bildung wächst dabei mit gewaltigen Schritten, als reine Immanenz, als Bedürfniszusammenhang, als meßbare Produktionseffizienz. Am Schulsystem der Vereinigten Staaten wird dieser Vorgang überraschend deutlich: Mit der industriellen Revolution entstanden, von ihren Notwendigkeiten gezeugt und sie weitertreibend, ist es frei von dem Zwang der Geschichte, der uns quält und beglückt. Die alte, überkommene Schule, die das gesellschaftliche Bedürfnis fast immer nur mittelbar, als ein sekundäres Moment, mit sich nahm, weil sie es anders nicht nötig hatte, sieht sich einer veränderten Wirklichkeit gegenüber, die ihre Voraussetzung überall aufhebt; ihre Wahrheit wird zur Wahrheit einer liquidierten Gesellschaft. Schon ihre äußere Struktur, nach Ständen geordnet, macht dieses deutlich. Die Kontinuität der Schulverfassung hat das wachsende Bedürfnis der Gesellschaft lange aus sich herausgehalten oder ihm nur in widersprüchlicher Form einen Eingang gestattet; das angestaute Bedürfnis aber und die unerhörten Veränderungen an der Basis drängen auf eine tiefgreifende Umgestaltung, auf eine umfassende Funktionalisierung des Schulcharakters. Die Triebkräfte lassen kaum mehr Bewußtheit zu, sie lassen den Menschen nicht lange an einem Ort, an dem er sich selbst zum Gegenstand werden kann; die alte Schule wird petrefakt, hilflos, sie erscheint nur noch geeignet, einen dünnen Schleier der Täuschung über die wahre gesellschaftliche Existenz des Menschen zu legen. Eben dies ist die deformierte Erscheinung, über die sich ihre Wahrheit in die Gegenwart hinüberrettet, christliches Erbe sowohl wie Klassik und Idealismus; sie rettet sich in die Gegenwart, ungeglaubt und ohne Bezeugungskraft, als Schwindel der Existenz. Als erschwundene Wahrheit, als idealistische Rechtfertigung einer Gesellschaft, die durch nichts mehr gedeckt ist, fristet sie ihre Tage; selber funktionalisiert, als subventionierte Lebenslüge. Im Sog der Produktivkräfte muß nun die Frage nach der

Wahrheit behauptet werden, so sehr sie in die letzte Kellerlochecke eines geschundenen Menschentums verdrängt werden mag. Wir stehen mitten in einem Prozeß, der angesichts der Selbstsetzung grenzenloser Bedürfnisse, Substantialität des Geistes gegenüber der Wirklichkeit im Bereiche der Bildung aufzuheben droht und sie in Nationalökonomie und die über sie vermittelte Machtausübung auflöst; um so mehr, als die stetigen Veränderungen der gesellschaftlichen Produktivität kaum mehr registriert werden können und den Menschen ununterbrochen vor sich hertreiben. Der dem Wirklichen entfremdete Geist gerät in eine immer dünnere Luft, während die Bedürfnisse überall Platz nehmen. Das im Ursprung der Schule aufbewahrte Wahrheitsverhältnis ragt wie ein Fossil in unsere Zeit, als Überrest einer Gesellschaft, deren Trümmer selbst kaum mehr auffindbar sind. In seinem wirklichkeitsabgewandten Charakter überläßt es die Realität sich selbst, um damit von ihr als lebendiger Geist vernichtet zu werden; es hat in ihr keine eigene Macht mehr. Erst angesichts einer beispiellosen Freisetzung der Produktivkräfte jedoch wird die dialektische Dimension ganz erkennbar, in der sich der Geist an einer veränderten Wirklichkeit zu messen hat und seine Bewährung erfährt. Die Frage nach der Wahrheit muß ihre eigene Gewalt in der Auseinandersetzung mit den materiellen Verhältnissen zurückgewinnen; nur über die Bewußtmachung des Wirklichen, über die Hingabe an das Vorhandene, kann auch das Ursprungsverhältnis der Schule eine neue Gewißheit erlangen. Wo auch immer Bildung die Bewußtmachung des Wirklichen verfehlt, verfehlt sie sich selbst, ihre einzige, dem Menschen angemessene Möglichkeit, Zukünftiges in aller Gegenwart freizusetzen; Wahrheit durch Existenz zu bezeugen. So sehr es nun darum gehen muß, der Wirklichkeit nicht zu verfallen, so sehr geht es darum, an ihr festzuhalten. Das System der Funktionen, das die Produktivkräfte erzeugen, hat hinter sich nichts als sich selbst und damit das Nichts.

VI.

Das gleiche Problem, das dem vorhergehenden Kapitel zu Grunde lag und die Eigenmüßlichkeit des Realitätsbezuges der Schule in sich schloß, wie sie, halb Kirche, halb Welt, und doch keines von beiden, den Widerspruch beider in sich ertragen muß, mag noch einmal abgewandelt werden. Über die Schule war ursprünglich ein Wahrheitsbegriff vermittelt, der seine Vergleichbarkeit im Weltganzen festhalten konnte. Die analogia entis setzt eine unaufgeweckte Welt voraus, die das Heil noch abbilden kann, deren statische Formen die ewige Wahrheit verhüllt wiedergeben. Je mehr die veränderten Bedingungen der Produktion jedoch die Geschichte antreiben, um so mehr verbindet sich die Frage nach der Wahrheit ihrem eigenen Bewegungsgesetz, holt der Mensch die Wahrheit in seine Geschichte ein. Zunächst geschieht dies über eine neue Er-

fahrung der Selbstgewißheit, wenn auch noch unter Furcht und Zittern, der Selbstgewißheit des bürgerlichen Subjekts, das in sein eigenes Risiko freigesetzt ist; der Mensch kündigt seinen Herrschaftsanspruch über die Geschichte an. Wird über die *analogia entis*, in dem Verhältnis von Urbild und Abbild, ein spezifisch katholisches Prinzip erkennbar, so reflektiert das bürgerliche Subjekt die protestantische Erfahrung schlechthin. Kann sich nunmehr der Mensch in seiner Geschichte unmittelbar erfahren, wird er aus der Verhaftung an die Abbilder des Ewigen gelöst, die sein Gewissen binden, so werden Wagnis und Einsamkeit des protestantischen Subjekts von der fortschreitenden gesellschaftlichen Entwicklung doch schon bald wieder aufgehoben. Die bürgerliche Klasse, die das Subjektsein des Menschen zu voller Entfaltung bringt, geht in der wachsenden Interdependenz aller Verhältnisse unter, den wuchernden Abhängigkeiten, die von der Gesellschaft entwickelt werden; sie wird liquidiert. Die Bewegung der Geschichte läßt Wahrheit nun immer weniger über den einzelnen zu, je mehr ihr Beschleunigungsgrad fortschreitet, aber sie entläßt Wahrheit als ihr zugedachtes Ziel nicht aus sich selbst. An die Stelle des einzelnen treten die Kollektive, in denen sich die metaphysischen Triebkräfte niederschlagen; sie sind Ausdruck der steigenden Unmöglichkeit individuellen Existierens, aber auch neuer Heilskräfte, die sich dem Bewegungsprozeß der Geschichte verbinden. Die Frage nach der Wahrheit ist somit ganz in die Geschichte eingeholt und das transzendente Moment aus ihr herausgeworfen; ihre Bewegung treibt die Wahrheit. Zwar bleiben ältere historische Schichten noch lange erhalten, archaische Residuen überdauern Jahrhunderte, aber sie sind zu schnellem Absterben verurteilt, je mehr die technische Zivilisation ihren letzten Winkel aufspürt. Im immer schneller werdenden Fortlauf der Zeit, über die wachsende Mobilität aller Verhältnisse, wird das baldige Erreichen einer endgültigen Station angekündigt. Auch der letzte große säkulare Versuch des Menschen, der Versuch der Aufklärung, Vernunft und Wirklichkeit, damit Wahrheit und Gegenwärtigkeit des Menschen unter Ignorierung der Geschichte miteinander zur Deckung zu bringen, endet in einer notwendigen Aporie. Am Ende steht auch hier die Überlieferung der Wahrheit an den geschichtlichen Prozeß.

Als gesellschaftliche Institution von besonderer Eigenart blieb die Schule stets in einem zurückgebliebenen Verhältnis zu den Kriterien einer veränderten Wahrheits Erfahrung; sie blieb dem vergangenen Wahrheitsbesitz des Menschen durch vielerlei Bande verhaftet. Konnte sie die Veränderungen im allgemeinen Bewußtsein nur in höchst widersprüchlicher Form in sich einlassen und damit die Veränderungen der Wirklichkeit, so findet sie sich gegenwärtig in einer Situation, die dieses Mißverhältnis besonders eindringlich macht. Der Versuch, den geschichtlichen Prozeß, in allen seinen Modifikationen, als Wahrheitsprozeß zu begreifen, erscheint vorläufig abgeschlossen; im westeuropäischen Bewußtsein ist vielmehr die Angst vor dem Untergang, vor einer völligen Zerstörung des

menschlichen Gesichts an seine Stelle getreten, ein negativer Messianismus. Schließlich hat sich die Geschichte selbst, nach großen Erschütterungen, säkularisiert und die Frage nach der Wahrheit aus sich herausgesetzt, da sie ihr unerträglich geworden ist. Sie war Gott geworden, unendliches Subjekt; von ihr bleibt nur die Verstrickung, in die das Individuum über sie gerät, der Zugriff undurchschaubarer Fremdheit. In der Tat ist das positive Zeitalter angebrochen, das Theologie und Metaphysik hinter sich gelassen hat, aber nicht im Sinne Comtescher Hoffnung, der Schöpfung des *pouvoir spirituel*, sondern mit unterdrückten Ängsten vor seiner Bewußtwerdung. Es muß die Interdependenz seiner Funktionen tabuieren, weil mit der Aufhebung des Tabus der arme, verstümmelte und unerlöste Mensch zum Vorschein kommt. Das endgültig zu sich selbst emanzipierte, agnostische Bedürfnis muß den Menschen unter ständiger Narokose halten, damit er sich ertragen kann; es muß ihn vor sich hintreiben. Wo auch immer nach Wahrheit gefragt wird, gewinnt der Mensch seine Bewußtheit zurück, wird ihm die Welt zum Objekt der Freiheit; die Gesellschaft jedoch kann die Wahrheitsfrage als Antrieß ihrer selbst nicht mehr dulden, da sie überall dort, wo sie das Bewußtsein zurückgewinnt, der Entmythologisierung verfällt, sie wird als das erkannt, was sie ist: „Ganze Herrschaft der totgeschlagenen Materie über die Menschen“⁴, wie es der junge Marx in der Kritik der Nationalökonomie formuliert. Wo auch immer der Mensch seiner selbst habhaft wird, ist der Bann der Fremdbestimmung gebrochen und die Liturgie des Erwerbsglücks verstummt. Aber nun entsteht eben ein Riß, den die Gesellschaft selbst nicht mehr heilen kann, der sie in ihrer Erhaltung bedroht, der die von unerkennbaren Auslösungen bestimmte, bewußtlos treibende Welt stranden läßt. Mit der Zurückgewinnung der möglichen Totalität des Bewußtseins, auf deren Zerstörung die produzierende, zum unmenschlichen Selbstzweck gewordene Gesellschaft beruht, begreift sich das auf sich selbst geworfene Individuum im Stande der Paradoxie. Es ist diese Gesellschaft, mit deren Anhebung die Schule dem Problem ihrer Zukunft gegenübersteht.

VII.

Mit den veränderten Bedingungen verstärkt sich ohne Zweifel der Grad unmittelbarer gesellschaftlicher Verhaftung, dem die Schule unterliegt; der Ansturm der entfesselten Produktivkräfte wird überkommene Einrichtungen niederreißen und selbst die ältesten Formen lehrhafter Vermittlung nicht unberührt lassen. Sie steht an der Grenze einer tiefgreifenden Umfunktionierung, die ihre völlige Dienstarmachung bezweckt und ihren Ursprung im Wahrheitsbegriff

4 Marx, Karl, und Friedrich Engels: Werke in 39+1 Bänden, 1956 ff. (künftig zitiert als MEW), Erg. Bd., 1. Teil, S. 507 („Ökonomisch-philosophische Manuskripte“).

bis zur Unkenntlichkeit verstümmelt. Dieser Prozeß wird um so effektiver sein, je mehr die Frage nach der Wahrheit des Menschen nur noch über die groteske Repetition leergewordener Riten, als ewige Monotonie der Lebenslüge im Bildungsvorgang erscheint. Dennoch vermag die Schule, selbst unter den Voraussetzungen einer rein industrialistischen Deformation, die Wahrheitsfrage so wenig aus sich zu entlassen wie sie dem Anspruch des gesellschaftlichen Bedürfnisses ausweichen kann. Ihre Dialektik besitzt Notwendigkeit: sie ist prinzipiell unabhängig von den besonderen Bedingungen der geschichtlichen Situation. Die Gesellschaft muß ihre Ansprüche einer qualitativen Modifizierung durch die Schule unterwerfen, weil sie sonst nicht erfüllt werden können. Wahrheit und Joch des Menschen bleiben in ihr dicht beieinander.

Der politisch-ökonomische Anspruch der Gesellschaft wird über die Schule seiner Unmittelbarkeit entkleidet; er wird notwendigerweise qualitativ verwandelt. Das klösterliche Element ihrer Abgeschiedenheit unterliegt zwar ständigen Korrekturen bis zum Versuch einer totalen Weltöffnung, aber die Gesellschaft muß eben diesen Versuch ständig wieder zurücknehmen, da er ihrem begründeten Interesse widerspricht, dessen Erkenntnis unvermeidlich ist. Sie kann ihrem begründeten Eigeninteresse nicht dauerhaft dienen, wenn sie das Moment der Distanz, das der Begriff der Schule einschließt, eliminiert und damit ihre historische Form auflöst. Im Bereich der Naturwissenschaften wird dies ganz augenfällig: Die Produktivität der Gesellschaft bedarf eines Elements der Voraussetzungslosigkeit, des Zurückgezogenseins, um sich weiter treiben zu können, dies gilt selbst für die Vermittlung des elementarisierten, naturwissenschaftlichen Wissens. Damit sind der Funktionalisierung über ein distanzierendes Bewußtsein Grenzen gesetzt, zunächst aus einer ökonomischen Motivation. Die Schule bleibt sozusagen vor der Tür der Gesellschaft, die Möglichkeit einer vollen Identifizierung ist ihr versperrt. Über dieses Moment der Distanz bleiben zugleich auch Voraussetzungen für ein Wahrheitsverhältnis erhalten, wenn auch zunächst nur formal und über einen naturwissenschaftlichen Wahrheitsbegriff, der sich vom Menschlichen emanzipieren läßt; doch bleibt seine humane Reaktualisierbarkeit in der Nähe. Das bewußte Subjekt-Objekt-Verhältnis, das hier als naturwissenschaftliches Verhältnis auftritt, schafft Bedingungen, in die auch der Mensch eingeschlossen und zum Gegenüber erhoben werden kann. Die industrielle Gesellschaft, als Vorgabe der Identität von Bewußtsein und Wirklichkeit über die formale Vollkommenheit ihrer technischen Mittel, kann zumindest in diesem Bereich auf eine Distanz nicht verzichten, die sie zugleich aufzuheben trachtet, um ihren Widerspruch zu verschleiern. Wo aber Bewußtsein entwickelt wird, und sei es am abgelegensten Stoffe, kann sie sich plötzlich als menschliche Totalität wiederentdecken. Das unmittelbare, aus ihren eigenen Produktionsbedingungen abgeleitete Interesse der Gesellschaft beschränkt sich jedoch nicht auf die Naturwissenschaften:

Die formalen Elemente der Sprachbildung haben eine erkennbare Beziehung zur Produktionseffizienz. In ihnen ist nun die Wahrheitsfrage schon ganz enthalten, wenn auch zunächst verdeckt; am Universalienstreit wird dies in der Übersetzung auf eine höchste Stufe erkennbar, die ganze Frage der Existenz bleibt in ihm bewahrt. Hier vermag das Bewußtsein, zunächst am Äußeren festgehalten, seinen eigenen, menschlichen Inhalt zurückzugewinnen; die Schule, so hat es Martin Luther formuliert, gehöre zu den Larven Gottes, unter denen er handelt. Der ganz und gar fremdbestimmte, in die Verhaftung genommene, manipulierte Mensch kann kein Verhältnis zur Wahrheit gewinnen, er ist stumm, dem leidenden Tiere gleich. Die Schule jedoch bleibt ein Residuum der Bewußtheit und damit der Aussprechbarkeit, rationaler Spannung, weil auch das gesellschaftliche Interesse über entscheidende Bereiche nichts anderes zulassen kann, so sehr es sich dabei in seinen eigenen Widerspruch verstrickt. So bleibt in ihr ein menschliches Verhältnis gegenüber aller prätendierte Glückseligkeit erhalten.

Der eigentümliche Widerspruch, dem das gesellschaftliche Bedürfnis somit unterliegt und über den ein Wahrheitsverhältnis offen bleibt, das die Schule aus eigener Kraft schwerlich offenhalten könnte, wird auch an anderen Stoffbereichen erkennbar. Wiederum ist es das Bedürfnis selbst, das ganz absichtslos, eher mit der Absicht, das kritische Bewußtsein an seiner Entfaltung zu hindern, Möglichkeiten zur menschlichen Selbstverständigung schafft. So wird über die Schule allein ein Verhältnis zur Geschichte begründet, das sonst auf Grund ständiger, aller Kontinuität spottender Veränderung, fast ausgelöscht sein würde; eine moderne Geschichtslosigkeit taucht am Horizont der Gesellschaft auf. Die Gesellschaft jedoch bedarf einer Identität mit sich selbst, die sie nur über die Geschichte im Sinne eigener Rechtfertigung einholen kann, will sie sich nicht preisgeben. Daher gehört die Geschichte zu den unveränderlichen Elementen des Bildungskanons und unterliegt der wachsenden Tendenz permanenter Selektion nur innerhalb enger Grenzen. Geschichte umfaßt zugleich weit mehr, als in der strengen unterrichtlichen Begrifflichkeit zum Ausdruck kommt: Sie ist geistige Aufbewahrung schlechthin. Von der Gesellschaft aus ihrem Selbsterhaltungstrieb in die Schule gesetzt, um sie selber nicht als kontinuierlos und damit nichtig, aus dem Nichts gezeugt erscheinen zu lassen, ist sie doch ihrer Unmittelbarkeit zugleich wieder entrissen. Sie enthält, bei aller Determination und Ambivalenz ihrer Ideologisierung, Untergang und geistige Setzung des Menschen in einer höchsten Form, ein Unerlöstes, das auf Erlösung hin anruft; sie ist unvollendete Wahrheit. Caliban weicht nicht aus ihr, es sei denn in der Verzauberung, die Todesnähe nach Wohnen in Abgründen fortschenkt: „Go, charge my goblins that they grind their joints with dry convulsions“⁵, doch Hamlets Tod geht voran und

5 Shakespeare, William: Shakespeares Werke in 4 Bänden, Berlin und Leipzig o.J. („Der Sturm“, IV. Aufzug).

der Wahnsinn der Lady Macbeth. Gerade in ihrer relativen Vollendung, in ihrer Setzung menschlicher Größe bei Schuld und Umnachtung, den brennenden Opferfeuern, weist die Geschichte auf einen unerledigten Vorgang: Der Mensch ist in ihr als Totum schon da, aber nur in der Form der Tragödie, sein Aufstieg hängt ganz noch im Untergang. Die zukünftige Möglichkeit des Menschen ist nun seinem vergangenen Verhältnis unlösbar verbunden, sie wird über dieses erst offengelegt. Sie wird offengelegt, indem das Vergangene die Grenzen der Freiheit umschreibt, innerhalb derer sich das bewußte Handeln des Menschen der Zukunft verbinden kann, somit eine Selbstverständigung über das geschichtlich Mögliche im Sinne rationaler Akte bewirkt, aber auch noch in einer anderen Hinsicht. Handeln bedarf nicht nur der Erkenntnis, sondern des Mutes. Die Geschichte zeigt handelnde Personen, oft in dem Wissen um ihr Verhängnis. Niemand hält es im Nichts aus ohne einen Zuruf; über die Kette der Geschlechter erst gibt es Fortsetzung. Die unvollendete Identität des Menschen mit sich selbst ist das geschichtliche Verhältnis; rational aber und existentiell weist es über sich hinaus in ein noch unentdecktes Land. Utopisch hat sich die Menschheit schließlich, nach Überwindung der Anderheit, nur noch selber zum Gegenstand oder Gott im ewigen Anschauen ihrer selbst, ihre eigene Geschichte wird zur Erinnerung. „Indem seine Vollendung darin besteht, das was er ist, seine Substanz, vollkommen zu wissen, so ist dies Wissen sein Insichgehen, in welchem er sein Dasein verläßt und seine Gestalt der Erinnerung übergibt“⁶ heißt es vom Geiste am Ende der Hegelschen Phänomenologie; Gott hat sich von seinem eigenen Widerspruch freigemacht. Das unvollendete geschichtliche Verhältnis verlangt jedoch nach seiner Vollendung; auch wenn es nie vollendet würde, spricht aus ihm doch das menschliche Verlangen, das einzige, das ein Leben wert macht, gelebt zu werden. So wird auch hier ein gesellschaftliches Bedürfnis, zum Schutz vor Identitätsverlust aus der Gesellschaft herausgesetzt, zum Antrieb ihrer Überwindung. Freilich findet diese über den Stoff vermittelte Dialektik ihre Grenzen, sie setzt einen Bildungsprozeß voraus, der auf Reflexion beruht. Die für die Volksschule gültige Bildungsvorstellung geht auch heute noch von dem Gedanken unreflektierter Einübung aus; damit sind ihr enge Grenzen gesetzt. Über sie vollzieht sich die positivistische Reproduktion der Gesellschaft als industrielle Anpassung, überdeckt noch mit aus der Romantik überkommenen Vorstellungen eines unbewußten Lebens. Der Positivismus tritt vielmehr in diesem Zusammenhang funktionell die Nachfolge der Romantik an: Der Mensch soll in der Unfreiheit verbleiben, er soll daran gehindert werden, sich die Wahrheitsfrage bewußt zu stellen. An die Stelle des heimischen Herdes und der Transzendierung der trostlosen Wirklichkeit des Menschen tritt seine

6 Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Sämtliche Werke in 20 Bänden, Hg. H. Glockner, Stuttgart 1965, Bd. II, S. 618 („Phänomenologie“).

Produktionsfiktmachung und der über sie vermittelte Mythos einer neuen, dumpfen Glückseligkeit.

Der gesellschaftliche Anspruch an die Schule ist somit nicht ohne innere Zwiespältigkeit. Wo auch immer die Reflexion im Bildungsprozeß in ihr Recht tritt, und er vermag sie aus eigenem Interesse nicht gänzlich auszuschalten, muß er sich selbst bezweifeln. Die Identifikation des Gegenwärtigen mit dem Endgültigen, die absolute positivistische Auflösung, vermag daher keine letzte Konsequenz geltend zu machen: die Wahrheitsfrage bleibt aufbewahrt. Im Begriff der Schule selbst ist jedoch ein entscheidendes Moment eingeschlossen, das erst in diesem Zusammenhang seine volle Bedeutung zu erkennen gibt. Die besondere Weise der stofflichen Aneignung, wie sie den bewußten Bildungsprozeß charakterisiert, kann nicht abgelöst werden von dem besonderen institutionellen Charakter der Schule. Sie ist die einzige Institution, die auf ihre Selbstaufhebung hin angelegt ist, darauf, sich gegenstandslos zu machen. Während die gesellschaftlichen Institutionen auf dem Versuch der Verewigung der Machtausübung beruhen, beruht sie auf einem schließlichen Machtverzicht, den sie immer erneut aussprechen muß. Als Institution ist sie Joch, Zwangsveranstaltung eines unvollendeten Lebens, Ausdruck der Dichotomie aller Existenz und muß in der unaufgehobenen Anderheit bleiben. Zugleich aber ist sie allein auf Vorläufigkeit angelegt, metaphorisch bekundet sie die Aufhebung aller Verfügung über den Menschen durch die Herrschaft des Geistes. Inmitten aller Bedrohung gibt sie den Menschen frei und spricht damit unverlierbare Hoffnung aus; sie entläßt ihn aus ihrer Fremdbestimmung, damit er sein Eigentum finde. Gewiß entläßt sie ihn faktisch in die Tatsächlichkeit seines Lebens und damit in die unvollendete Wahrheit der geschichtlichen Existenz, aber sie kündigt über sich an, daß sie keine endgültige ist. Sie weist somit auf ein kommendes Mächtigwerden des Geistes, auf eine erwartete Identität von Wahrheit und Wirklichkeit, indem sie sich selber aufhebt. Damit ist die Schule die alleinige Institution, die ihre eigene Endgültigkeit verneint; in der Härte ihres Anspruchs, in der Selbstentäußerung allen Lernens, ist doch die Utopie von Anbeginn mitenthalten, die Erwartung einer endgültigen Freiheit.

Negiert somit die Schule die Endgültigkeit ihrer eigenen Setzung, so schließt ihr besonderes Objekt, um dessentwillen alle Vermittlung geschieht, der werdende Mensch, ihren Charakter erst vollends auf. Sie hat es mit dem Entwurf des Menschen zu tun. So wie sie selbst ist der Mensch, der ihr Gegenstand ist, nur vorläufig, in seine eigene, unvollendete Möglichkeit gerückt. Das Einholen der Vergangenheit geschieht ganz konkret über das werdende geistige Leben, das sich der Zukunft öffnet; alles Gewesene ist hier auch Zukünftiges, im Augenblick geistiger Erfahrung vergegenwärtigt. Mitten in der Sehnsucht des Menschen nach seiner Gewinnung, im biologisch und psychisch Unabgeschlossenen, in dunkelgefühlter Erwartung, ist Kommendes als Gegenwärtig-

keit da; um seineswillen wird am Menschen gehandelt. Es wird dies auch an der Todeserfahrung deutlich, von der das sich öffnende Leben tiefer berührt wird als spätere, täglicher Notdurft verhaftete Jahre; über den schmerzlichsten Widerspruch wird das Leben als Fülle erfahren. Langsam erst läßt die Schule den Menschen frei, es ist ihre alte, große Weise, Verfügung über den Menschen mit dem Werden des Geistes zugleich aufzuheben; auch hier wiederholt sie nicht nur, sondern antizipiert. Indem sie die Mühsal der Geschlechter voraussetzt, den Schweiß ihrer Tage um ein würdiges Leben, gibt sie mit einem jeden Menschen die Wirklichkeit ganz wieder frei. Alle Ideologie, alle dogmatische Endgültigkeit werden erneut wieder aufgehoben, keine Wahrheit bleibt unbezweifelt: der Mensch wird in seine Freiheit entlassen, in das Unfestgelegte, bis zum Tod hin Bewegte, in seinen eigenen Prozeß, auf den alle Bildung zielt. Der Entwurfcharakter des Individuums endet nun mit dem Tode, es bleibt knappe Zeit für eine relative Vollendung. Der Entwurfcharakter der Geschichte jedoch vermag seine Gewißheit nur über diesen ewig neuen Entwurf des einzelnen Menschen zurückzugewinnen; allein über ihn bleibt er in unserem Gedächtnis. Obwohl nun die Schule den einzelnen zum Gegenstand hat, hat sie mit ihm die Geschichte als Unverhaftetheit aller Zukunft, als ungebrochenes Versprechen. Freiheit als Einholen des Menschen in sein Eigentum ist nicht widerrufen. Somit wird ein bedeutsames Verhältnis erkennbar, das die Schule von zwei einander ergänzenden Aspekten her kennzeichnet: Als Institution entläßt sie den Menschen aus sich, ist sie auf seine Entlassung hin angelegt, darauf, sich stets wieder aufzuheben. Sie zieht die Ewigkeit der Machtausübung über den Menschen zurück und entläßt ihn mitten im Widerspruch der Geschichte in sein eigenes Tun. Sie gibt ihm Hoffnung über sich selbst, daß die unvollendete Wahrheit nicht endgültig ist; eine verhängte Ewigkeit. Zugleich ist der Mensch in ihr als Entwurf, unabgeschlossen, auf seine Zukunft gedacht. Geist und Amt stehen somit im Begriff der Schule in einer eigentümlichen, einander bedrohenden Verknüpfung; von den Bedürfnissen des Tages und der Gewalt bedrängt, ihnen oftmals bis zur Unkenntlichmachung ihres überdauernden Auftrags unterworfen, bewahrt die Schule dennoch, weil auch Gewalt und Bedürfnis darauf ganz nicht verzichten können, Wahrheit auf; sie hält die Frage nach ihr offen. Indem sie dies tut, läßt sie dem Menschen seine geistige Möglichkeit als bewußte Erfahrung des Widerspruchs.

VIII.

Die Geschichtsphilosophie des 19. Jahrhunderts hat das System der Determination bereits voll entwickelt; sie ist die Vorgängerin der Soziologie, aber unter der Perspektive, daß der wiedergewonnene Mensch schließlich aus allem Widerspruch, aus schmerzlicher Verkettung siegreich hervorgeht. Rückwärts

gewendet erscheint alles determiniert, Teil einer ungeheuren Ökonomie des Daseins, erst nach vorn öffnet sich die Landschaft in die anhebende Selbstbestimmung des Menschen. Der über die geschichtliche Dialektik zu erreichende Endpunkt setzt Widersprüche voraus, derer das Individuum unmittelbar und peinvoll inne wird; ihre Übersetzung in Erkenntnis ist an die Hand gegeben. Sie sind der Hebel der menschlichen Existenz. So wird der verstümmelte Begriff der Menschheit durch die Geschichte geschleppt bis zu ihrer Wiederherstellung als volle Totalität des Bewußtseins. Alles dieses setzt eben Zwänge voraus, deren Härte und Widerspruchhaftigkeit ohne Umweg erfahren und in das Bewußtsein umgesetzt werden können. Jedoch erlaubt die affluent society die Bewußtmachung und damit Austragung ihrer Widersprüche um den Preis des Unterganges nicht mehr; sie storniert sie. Sie besitzt das Instrumentarium, um den Reflex ihrer geistigen und ökonomischen Widersprüche im Bewußtsein soweit abzuschwächen, daß sie nicht mehr auslösend werden können für grundlegende Veränderungen; sie setzt das Bewußtsein des Menschen unter permanente Narkose. Mit der Narkotisierung schwinden die Widersprüche und die Möglichkeiten ihrer schöpferischen Austragung über Religion und Ideologie. Beide setzen die Erkenntnis des Risses, eine unmittelbar erfahrene Widerspruchsverhaftung der Existenz voraus; sie enthalten den menschlichen Versuch, eine Perspektive mitten in ihnen zu gewinnen. Um der Gefahr zu entgehen, die alle Widerspruchhaftigkeit einschließt, setzt die Gesellschaft ihren Widerspruch aus sich heraus, um ihre Selbsterhaltung zu sichern, die stetiger, geschichtlich beispielloser Bedrohung unterliegt. Die technische Zivilisation, die den Widerspruch fortmanipuliert, ist auf dem Wege zur Weltzivilisation; eine einzige, ungeteilte Welt ist denkbar, in der die ideologischen Antagonismen abgestorben sind. Auf ihrem Boden jedoch müssen sich Ängste und Aggressionen sammeln; die Möglichkeit unvorstellbarer, irrationaler Ausbrüche ist gegeben. Da der Widerspruch geschichtlich nicht aufgehoben werden kann, erscheint er, aus dem Bewußtsein herausgesetzt, im Unterbewußten wieder. Der Mensch, zur toten Materialität degradiert und in das Nichts entlassen, wendet sich gegen sich selbst. Das Leben wird endlose Frustration, leere, gegen sich selbst gerichtete Zerstörung, kollektive Neurose. Nun ist der Mensch als Farce in seine volle Diesseitigkeit hineingenommen, mit mechanisiertem Traum, den Psychoanalytiker als stete Begleitung. Wo er auch immer aus den Zwängen der Gesellschaft dem Schein nach entlassen wird, endet er in einer neuen Zelle; in der Erzeugung punktueller Rauschzustände schüttelt er seine Ketten ab, um sich für einen Augenblick ohne Hoffnung zurückzugewinnen. In den entwickelten Industriegesellschaften des Westens sind alle diese Symptome deutlich erkennbar. Das wahrhaft Menschliche, das Verlangen des Menschen, ganzer Mensch zu sein, kehrt aus dem Unterbewußten, in das es verdrängt wurde, als seine Umkehrung zurück, als gesellschaftlich lizenzierte Perversion,

um die Möglichkeit ständiger Entlastung offenzuhalten. An die Stelle Gottes als unendlichem Subjekt aller Geschichte, an die Stelle der eigenen, befreienden, menschheitlichen Vernunft ist das Spinnengewebe getreten, eine unsichtbare, anonyme Verfügung. Der Ruf des Menschen kommt als Echo wieder. War im Bewußtsein der großen säkularen Ideologien des 19. Jahrhunderts der einzelne schließlich zum gebrochensten Reflex der Wahrheit geworden, zu ihrem Abfall – die Verhöhnung seines Gewissens durch Hegel bezeugt es –, weil die Idee auf das Allgemeine abzielt, so wird dieses Allgemeine auf seine letzte Position wieder zurückgeworfen: Der einzelne muß für seine Stunde die historischen Mächte vertreten und die Repräsentanz der Menschheit über sich vollziehen. „Die Einsamkeit übrigens“, so heißt es in Marxens „Heiliger Familie“, „welche durch die Ablösung, Abstraktion von allem erreicht wird, ist ebenso wenig frei von dem Gegenstande, wovon sie abstrahiert, als Origenes frei von dem Zeugungsgliede war, das er von sich ablöste“⁷. Die auf sich gestellte Existenz ist hier ganz erfaßt, vielmehr antizipiert, denn so konnte sie nur gewußt werden, wo sie trotz aller bewegenden Kräfte eines vergangenen Jahrhunderts erfahren wurde. Der einzelne bleibt nicht frei von der Interdependenz der Verhältnisse, die er reflektieren muß, so wenig wie Origenes frei von dem Gliede blieb, das er sich abschnitt. Verlangen spürt er wie alle anderen, Sehnsucht nach einer gemeinsamen Heiligung des Lebens. Nur weiß er bewußt um sich und die Bedingungen seiner Existenz: Er kann ein Fenster öffnen. In ihm bleibt der Widerspruch seiner selbst gewärtig, damit Wissen um Wahrheit. In aller Indirektheit der Machtausübung, die an die Stelle überlieferter, sichtbarer Autoritäten getreten ist, vermag er allein noch Direktheit, angesichts unsichtbarer, systemimmanenter Zwänge, die dem Menschen mögliche Freiheit glaubbar zu machen. Über ihn wird der Raub am Menschentum, der in das Unterbewußtsein der Gesellschaft verdrängt ist, bis an die Grenze des Unerträglichen bewußt; er muß Wache halten. In der Verhaftung macht er Totalität des Bewußtseins noch wiedererkennbar. Es ist dies die äußerste Reduzierung des Widerspruches, die denkbar ist.

IX.

Nach einleitender Begrenzung der Problemstellung und der notwendigen Klärung der Art und Weise, in der die Beziehungsbegriffe verwandt werden sollten, wurde zunächst der Versuch unternommen, das Bewußtsein für ihr eigentümliches Spannungsgefüge über ein Modell zu erhellen. Es mußte sodann untersucht werden, in wie weit die Schule, als entscheidender Bildungsbereich, der im Bildungsbegriff enthaltenen Frage nach der Wahrheit über ihren eigenen

7 MEW, Bd. 2, S. 167 f. („Die Heilige Familie“).

Charakter gerecht werden kann. Die Frage nach der Wahrheit wurde zum Kriterium aller Bildung, wenn auch in das Werden des Menschentums eingebettet, über die analytische, bloßlegend humane Funktion des Geistes angetrieben; es galt schließlich auch die historischen Voraussetzungen der Schule zu prüfen und die Veränderungen, denen sie unterlegen sind. Es bleibt die Frage nach dem confessor, weil sie für den Bildungsprozeß Relevanz besitzt, während Konfessionalität als endgültige Wahrheit einem anderen Bereich zugehört als dem einer stetigen Veränderung durch Freiheit; Wahrheit bleibt unter dem Aspekt der Bildung ein Gesuchtes, eben damit unfestlegbar Fruchtbare. Ein kurzer Hinweis auf die Tendenzen der gesellschaftlichen Entwicklung hat dieser Frage nach dem confessor zusätzliches Gewicht gegeben.

Bildung, davon war ausgegangen worden, hat es mit der Vergegenwärtigung der Vernunft zu tun, durchaus aufklärerisch; volles Licht der Vernunft meint hier volle Versichtbarung der Wahrheit, Übereinstimmung von Denken und Sein. So sehr nun die formalen Gesetze des Denkens und die ihnen eigentümliche Widerspruchslosigkeit bereits volle, zukünftige Wahrheit anzeigen, so ist doch ihr Inhalt an die Geschichte ausgeliefert und damit der Dunkelheit, innerhalb derer nach Wahrheit gesucht werden muß. Die Mittel der Bildung sind dabei streng rationaler Natur, da sie Bewußtmachung intendieren; ihre Inhalte müssen der rationalen Bewältigung offenstehen. In ihr geht es somit um eine Bewußtseinserhellung, über die Wahrheit und Freiheit als eine auf sie hin gerichtete Bewegung des Menschen erst zum Problem werden können. Ohne diese Freiheit, durch die eine reale Erfüllung des Menschseins angestrebt wird, läßt die Wahrheitsfrage nurmehr Verzweiflung zurück. Das Hineinführen in die Freiheit, der Mut, sie nicht nur über das Bewußtsein als Möglichkeit zu erfahren, sondern sie als Zeugnis zu wagen, kann dem Lehrerberuf als einem Beamten- und Massenberuf nicht zugemutet werden. Seine Aufgabe endet, wo das gefährlichere Leben beginnt. Von der Person, die von der Gesellschaft um ihrer eigenen Erhaltung willen mit der Vermittlung von Bildungsgütern beauftragt wird, kann nicht zugleich verlangt werden, daß sie eben diese Gesellschaft bewußt wieder aufheben soll; der der Schule verordnete Idealismus enthält nichts anderes als den Versuch ihrer Transzendierung. Wo auch immer die Schule zudem Freiheit aus ihrer Verinnerlichung im Bewußtsein herausnimmt und über eine umfassende, handelnde Reproduktion der Gesellschaft unmittelbar zu machen sucht, ist es die Freiheit des Emile, die dabei übrig bleibt: „Il n'y a point d'assujettissement si parfait que celui qui garde l'apparence de la liberté; on captive ainsi la volonté même“, wie Rousseau formuliert. In der Tat, von ihm früh und genial konzipiert, sind es totale Unterwerfung, vollkommener Willensverlust, die über eine Funktionalisierung des Bildungsprozesses erreicht werden, die sich als verifizierte Freiheit ausgibt. Die moderne Gesellschaft pflegt ihre Initiationsriten auch in der Schule auf gleiche Weise wie die

Stämme des Neolithikums; an die Stelle der Bewußtseinskultur tritt die Sicherung habitueller Verhaltensweisen, die Gewöhnung, eine Sache für etwas zu halten, was sie nicht ist. Schule als Institution kann Freiheit aber eben nur mittelbar vorbereiten, über diejenigen Elemente ihrer Verfassung, die sich der Funktionalisierung entziehen und damit die Frage nach der Wahrheit offen halten. Ein Element dieser Verfassung ist nun auch der Lehrer, er sei wer er wolle. Er ist als Gegenüber vorhanden, als Ansprechbarer erfahrbar, über ihn, über das Konkrete, wird die Beziehung zu einer abstrakten Gesellschaft vermittelt. Dieser Form der Vermittlung über die personale Existenz, dem subjektiven Moment des Bildungsprozesses, kommt daher in dem Zusammenhang dieser Untersuchung eine erhebliche Bedeutung zu. Nicht im Anonymen, sondern vor einem Gegenüber muß Selbstbewußtwerdung vollzogen werden; der Mensch fordert den Menschen heraus. Dies ist von hervorragender Bedeutung für das Werden der Person; an die Personwerdung des Menschen aber klammert sich alle Möglichkeit an Wahrheit.

Dort jedoch, wo der Lehrer über die Mittelbarkeit seiner Aufgabe hinauswächst und seinen Ursprung im Leben der Völker zurückgewinnt, vermag er eine Berufung in dieser Zeit kundzutun. Die Mittelbarkeit seiner Aufgabe wird dort aufgehoben, wo er selbst von der Wahrheit Zeugnis ablegt und damit die Wirklichkeit seiner Freiheit unter Beweis stellt. Niemand kann dies von ihm fordern; und was ist hier Wahrheit? Sie ist der Inbegriff gesellschaftlicher Entscheidungen, denen der Mensch um seiner eigenen Verwirklichung willen nicht ausweichen darf; in ihnen allein liegt die verhüllte Wahrheit aufbewahrt und wartet auf ihre Befreiung durch den Menschen. Aber eben in diesem Handeln geht es darum, es im Ungewissen auszuhalten, sich mit ihm zu einen, in der Bereitschaft schuldig zu werden und an Schuld zu leiden. Es ist diese Wahrheit im Ungewissen die einzige menschliche Wahrheit. Sie zu wagen, schließt nicht nur Gefährdung ein; wo auch immer bis zur Selbstqual nach Wahrheit gefragt wird, ist auch das Chaos in eine nur eben gehaltene Welt gesetzt. Die Welt erhält sich über die Vordergründe in ihrem Widerspruch, über Funktionen und Mythen: Dostojewskis Christus wird in Sevilla verhaftet. Die endlose Unruhe der Wahrheitsfrage, ihre sprengende Kraft sind schließlich in eine Wirklichkeit versetzt, deren technisches Instrumentarium den kollektiven Selbstmord zum ersten Mal möglich macht; ihre Therapie bedarf äußerster Vorsicht. Doch erst im Durchbrechen der Zwangsverhaftung wird Bildung existentiell; der confessor wagt es, auch in der gebrochenen Identität des Menschen zu handeln und seine Vorläufigkeit aus dem Ende zu rechtfertigen. Mit ihm gewinnt der Lehrer seine ursprüngliche Bedeutung zurück, als Bekunder menschlichen Glaubens an den Menschen; er gibt ein Zeichen in zeichenloser Welt. Er bezeugt die Fähigkeit des Menschen, in der Wüste zu leben; er läßt erkennen, daß die Hoffnung auf das Land Kanaan nicht umsonst ist. Er will, daß die Unruhe niemals

aufhält. Für vielleicht unübersehbar lange Zeit wird es von wenigen abhängen, ob dies möglich bleibt; es gilt, diesen wenigen Mut für ein Zeugnis zu machen, an dem der Mensch zerbrechen müßte, wenn es Wahrheit nicht gäbe. Wo dieser Mut bezeugt wird, ist Nachfolge. Mehr denn je wird der Mensch als bewußtes Ich der Totalität einer konformen Welt gegenüberstehen, ohne Bergung, als ihr totales Gegenüber; wohl ihr Reflex, aber auch ihre einzige Möglichkeit, sich selbst schließlich hinter sich zu lassen. In einer der wenigen Stellen, in denen Kierkegaard seine eigene Position relativiert als eine, die für eine Zeit ausgehalten werden muß, einer Tagebucheintragung aus dem Jahre 1847, heißt es: „Er, der am Thermopylen-Paß stand und fiel, hat keine richtigere Stellung gehabt als ich an dem Paß und der Enge: die Kategorie der Einzelheit – durch welche die Zeit hindurch muß; denn gerade wenn sie den Weg über meine Leiche geht, so habe ich gesiegt – das ist ihm nicht beschieden gewesen.“⁸. Bildung ist Inbegriff rationaler Vermittlung. Die Frage nach der Wahrheit ist ihr immanent, sie zielt auf die volle Verwirklichung der Vernunft nach allen Widersprüchen. Im Konkreten sucht sie den Anhaltspunkt, in „diesem Menschen dort“, wie Sokrates sagt. Über sein Zeugnis legt sie mögliche Freiheit dar. Ein Weg wird erkennbar, auf dem sich der Mensch einholt.

8 Kierkegaard, Sören: Gesammelte Werke in 32 Bänden, Düsseldorf/Köln 1955ff., S. 163 („Tagebücher zweiter Band“).

2. Zum Bildungsproblem in der gegenwärtigen Situation (1967)

Das erste Wort ist nur gesprochen um des letzten willen
Franz Rosenzweig

I.

Innerhalb der Welt, die die Qualität unseres Bewußtseins bestimmt, bleibt die Pädagogik des aufsteigenden Bürgertums, vornehmlich in Deutschland, eine entscheidende Leistung, von der alle weitere Überlegung auszugehen hat. Sie hat, im Prozeß ihrer vollen Reife, das tragende Verhältnis der Existenz, das Verhältnis von Geist und Wirklichkeit, Natur und Bewußtsein, in seiner ganzen Bedeutung erfahren und Bildung als einen Versuch der realen, Geschichte und Individuum in gleicher Weise umfassenden Versöhnung angezeigt. Ihr fehlt dabei zwar weithin das Licht der antiken Ästhesis, die verzaubernde Projektion des Menschen als totum in imaginäre Spiegel; die dominierende Entfaltung eines ästhetischen Elements wird vielmehr zum Indiz ihres Scheiterns, zum Fluchtversuch. Die Welt des Bürgertums ist von Beginn an den Realitäten zugewandt, deren mächtige Entfaltung beginnt. Sie ist Entfaltung des *lumen naturale* am Wirklichen, formal durch die Scholastik, inhaltlich weit mehr durch die Mystik des ausgehenden Mittelalters vorbereitet, durch die in ihr vollzogene und allen zugängliche Widerspruchsaufhebung, die in ihr möglich werdende Koinzidenz von Bewußtsein und Wirklichkeit. Bildung wird Teil eines Vervollkommnungsprozesses, einer Hinführung ohne heillosen Riß zum Ganzen, dessen das Bewußtsein als Inbegriff formaler Widerspruchlosigkeit stets gewärtig bleibt in Erinnerung an die Unschuld des Seins vor chaosbedrohter Welt. Im Innwerden des aufsteigenden Bürgertums bleibt dieser Glaube an die schöpferische, noch unausgehobene Kraft des Bewußtseins als der menschlich konstitutiven Kraft ungebrochen, trotz Dohnis barocker Ängste, Verwesungsnostalgie und des Zerbrechens der Weltschale. Mit großer Erregung wird dies gerade am Anfang deutlich, ohne die begriffliche Sicherheit späterer Zeiten, am Bilde des Lichtes, das die Dunkelheit aller Meerestiefen erhellt, verborgene Gründe und Landschaften, einer unendlichen, neuplatonischen Helle, des Feuers, nach dessen Anzündung alle Kreatur verlangt. Es ist bezeichnend, daß bei dem bedeutendsten Theoretiker der englischen Revolution, bei Gerrard Winstanley, „reason“ und „inner light“ noch ganz austauschbar gesetzt werden, die verobjektivierte Vernunft, Kühle, konstruktive Setzung, das Instrumentarium auch aller Anatomie und der plötzliche, mystische Überfall, Schrei in der Stunde des Morgengrauens, „breaking of the day of God“.

treibende, halb noch gestammelte Glossolalie. In allem wird am Anfang, viel mehr als später, *notio communis*, das alle umschließende Verständnis unter der Schutthalde der Jahrhunderte, als selbstverständlich vorausgesetzt und die ihr adäquate Ordnung der Dinge als ein Bevorstehendes einbezogen; Comenianische *via lucis* ist freigewordener Menschheitsweg. Von dem letzten Bischof der Böhmisches Brüder wird auch das große Erziehungsprogramm, in dem die Elemente in unvergleichlicher Weise ineinandergreifen, für einen jeden entworfen, weit über die Zeiten weisend, Wiederfindung verheißend inmitten unendeter Nacht. Die chiliastischen Momente sind daher ganz ausgeprägt. Messianisches stärker als Eschatologisches, da der Schatten der Erbsünde weicht; Angst und Hoffnung sind eng aneinander geknüpft. Wie sehr hier schließlich der ganze Mensch als Licht- und Vernunftquelle, als Spiegel eines grenzenlosen Bewußtseins erfaßt wird, zeigt sich auch an dem Ansatz einer revolutionären Aufhebung aller Geschlechterpolarität in der Comenianischen Pädagogik; „*ut omnes unum sint*“ wird über die Vernunft auch hier zum gegenwärtigen Realisierungsansatz der Gleichheit: kaum wieder so gefaßt und in der spätbürgerlichen Welt durch die Setzung der Vater- und Mutterimagines in der Psychoanalyse, gerade angesichts ihrer Bewußtseinshelle und aufdeckenden Bedeutung, eher verschlossen.

Die qualitative Erfassung eines Phänomens geschieht am sichersten über seine Ursprünge. Das Selbstinnewerden der Vernunft, das Verlangen nach Wiederherstellen des Menschen, der Rückschließung seiner getrennten, über den Acker des Lebens verstreuten und in ihrer Sonderung dem Verfall ausgesetzten Glieder, tritt mit unverdunkelter Kontur hervor; die Plötzlichkeit der Entdeckung gewinnt den Charakter eines umfassenden Transformationszwanges, des Zwanges einer *restitutio in integrum*, ohne der Zeit ihren Atem zu lassen, während Bildung doch auf Geduld beruht. Dennoch ist auch dieses Moment von Anfang an mitgesetzt, von den Brüdern des gemeinsamen Lebens bis zu John Bellers, wie auch Wiederherstellung nicht nur adamitisch, zeichnend, als plötzliche Fortnahme der Verkleidung und Exhibition der dem Sündenfall entronnenen Existenz angekündigt wird – schon bei den Taboriten und nach dem Einzug des Jakob Naylor als Christus in das Bristol des Jahres 1665 langsam ausklingend –, sondern auch als Prozeß, in dem der „*ocean of darkness*“ von dem „*ocean of light*“ überwunden wird. Gerade auf England, das seit dem ausgehenden Mittelalter die Aspekte am deutlichsten kennbar werden läßt, wirken Comenius, noch mehr aber Jakob Böhme, der die volle Aufhebung der Dichotomie als dialektischen Prozeß begreift, als Prozeß der Zurücknahme allen Bewußtseins in sich selbst. An ihm wird die aus der Mystik entwickelte neue Dimension des Bewußtseins erst voll gewärtig, in die schließlich aller Widerspruch, des Schmerzlichen überdrüssig, eingeht; auch ist die Kategorie der Entwicklung mitumfaßt, ohne die jede Hinwendung zum Menschen fruchtlos bleibt.

Sichtbarmachung des Geistes, der die Natur ihrem tiefen Verlangen gemäß in sich zurücknimmt, bleibt Selbstverständnis aller bürgerlichen Pädagogik auf ihren Höhepunkten, Geist, vorromantisch, als kosmopolitische Kategorie verstanden, Bildung als Antizipation kommender Geschichte. Auch dort, wo Geist und Sinnlichkeit oftmals durch einen Abgrund voneinander getrennt sind und die Überwindung der Spaltung, die Humanisierung des Wirklichen kaum noch erreichbar scheint, wird die Hoffnung nicht aufgegeben; These und Antithese bleiben nicht unversöhnt. „Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit, und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden.“¹ Der Gedanke des radikal Bösen kann in Kants Pädagogik, Rousseau mag seine Wirkung getan haben, die endgültige Aufgabe nicht verdunkeln, der Dualismus ist nicht manichäisch, so wenig wie im „Ewigen Frieden“ und der „Idee einer allgemeinen Geschichte“. Die endgültige Herrschaft der Vernunft als die dem Menschen angemessene Herrschaft, als kosmopolitischer, die Egalität in sich schließender Besitz, ist nicht widerrufen, auch in der Verdunkelung nicht, ihrem Ringen mit übermächtiger Kraft. Bildung ist somit Verständigung des Bewußtseins über sich selbst, Verwandlung des Dunklen in Licht, des Gestaltlosen in die Gestalt, eines Zwingenden, Dumpfen, Verzehrenden in Wachsein hoffnungsvoller Freiheit. Die Erfahrung des Menschen in seiner rationalen, damit humanen, widerspruchsaufhebenden und solidaritätsstiftenden Potenz bleibt Grundlage bürgerlichen Selbstergreifens; die Grundlage bleibt auch da beständig, wo es sich in historisch bedingter Reaktion gegen die Aufklärung über die eigene Bindung an das enlightenment hinwegtäuschen muß. Die spekulative Vernunft des deutschen Idealismus ruht fast in allem noch auf der durch die Aufklärung geleisteten Vorarbeit, so wie die dialektische Logik auf der formalen; sie ist von ihr nicht zu trennen. Auch hier ist Wiederfindung des Menschen über Erkenntnis noch archimedischer Punkt. Bildung Zusehensselbstkommen in ihr. Noch wehrt die Vernunft ihren Widerspruch ab, wenn auch die ersten Zeichen nachlassender Kraft unübersehbar sind und das Dunkel unvermerkt seinen Eingang findet. Noch ist Natur des Menschen eigene, unvergleichbare Qualität; Natur, alleine gelassen, immer noch Anderssein des Geistes. Noch ist der Versuch der Befreiung von den Besessenheiten nicht aufgegeben, noch sind die Träume für einen Augenblick abgewehrt, von winterlicher Nacht, Marterungen, der Schneedecke auf dem Leben.

1 Kant, Immanuel: Werke in sechs Bänden, Hg. Wilhelm Weischedel, Darmstadt 1966, Bd. VI, S. 704 („Über Pädagogik“)

Die allgemeinen Voraussetzungen nehmen in der besonderen Geschichte des deutschen Geistes eine eigentümliche Färbung an, die ihren Hintergrund, die Probleme einer besonderen Bewußtseinslage, kennzeichnet. Bewußtsein als konstitutive Größe, Welt als Monadenvariation aufsteigenden Lichts, Richtung alles Bewußten auf die Hineinnahme des Seienden in eine versöhnende Kraft, auf seine Verwandlung, wird hier bald schon erkennbar auf dem Hintergrund gewalttätiger, unauflösbarer Spannung. Die fiktive Heilung des Menschen tritt an die Stelle seiner realen Aussicht, die Lust am eigenverhängten Autodafé an die Stelle humaner Mächtigkeit. Erst auf dem Hintergrund dieser Spannung jedoch wird in Deutschland die Entdeckung der ganzen, abgründigen Dimension des Bewußtseins vollzogen, wird sich der Geist, aus der ihm zugedachten Sphäre des Wirklichen abgedrängt, selbst zum Gegenstand, gewinnt er die höchste Form seiner Substantialität. Dagegen sind es Unmittelbarkeit sinnlichen Reflexes, Weltnähe, die schon seit dem Nominalismus die englische, mit der Aufklärung entscheidend auch die französische Ideologie kennzeichnen; sie zeigen fruchtbare Bewegung der Geschichte an, Möglichkeiten einer realen, wenn auch nur relativen Versöhnung, die Erreichbarkeit eines humanen Lösungsversuchs. Während die englische Bildungstheorie zwischen Locke und Spencer nur wenige Neuformulierungen von Gewicht erfährt, wird das Problem der Bildung während der Jahrzehnte des mit großer Geste hinsterbenden ancien régime – die Faszination aristokratischer *decadence* kontrastiert erregend dem Fäulnisprozeß bürgerlicher Epochen – zu einem Schlüssel der ganzen Geistesbewegung. Der Utopiecharakter der Bildung wird beispiellos entwickelt, die Erwartungsmomente sind eminent, Gesellschaft und Bildung werden eng miteinander verklammert, das kommende Beben ist ganz zu spüren. Gleichmäßig gilt der Hintergrund sensualistischer Wirklichkeitserfassung, gleichmäßig gilt auch, bei allen Modifikationen, denen der Begriff der *ratio* unterliegt, der Satz Morellys²: „Trouver une situation dans laquelle il soit presque impossible que l'homme soit dépravé.“ Erst in der Herstellung dieser Situation, in der Übereinstimmung von widerspruchslloser Wirklichkeit und widerspruchslloser Vernunft, ihrem real sinnlichen Vorhandensein, gewinnt Bildung des Menschen eine endgültige Möglichkeit; sie setzt Strukturumsturz voraus, doch sie ersetzt ihn nicht. Unter dieser Bedingung erst erklärt Rétif de la Bretonne den Pädagogen zum ersten Bürger des Staates; die Jakobiner glauben sie schon für einen Augenblick erfüllt, als Robespierre selbst die Entwürfe des Lepeletier, den Plan einer umgreifenden Neugestalt aller Bildungsverfassung, dem schon zweifelnden Konvent vorträgt.

2 Morelly: *Code de la Nature*, 1755.

Im schöpferischen Verhältnis von Bewußtsein und Wirklichkeit spiegelt sich der Grad wider, in dem sich das aufsteigende Bürgertum dem geschichtlichen Prozeß gestaltend verbinden kann und wird zum erkenntnistheoretischen Reflex; in der Bezugsordnung spiegelt sich die Aussicht auf eine humane Bewältigung des Wirklichen. Da es hier um eine entscheidende Voraussetzung des Bildungsprozesses geht, die Grundlage seines anthropologisch-gesellschaftlichen Vorverständnisses, sind ihre Auswirkungen bis in die feinsten Verästelungen des didaktischen Vorgangs, bis in die einzelnen Kriterien der Stoffselektion erkennbar.

Der Versuch, den Bildungsprozeß auf der Grundlage eines wirklichkeitsnahen Bewußtseinsverständnisses zu entwickeln, wird auch in der deutschen Aufklärung und ihrer bedeutenden Literatur erkennbar, die ihr den Namen eines pädagogischen Jahrhunderts eingetragen hat. Noch ist der Geist nicht endgültig auf gewalttätige Weise aus der Wirklichkeit herausgesetzt und die bedrückende Enge der Bewußtseinslage halb erst erkannt. Die human intendierte Wirklichkeitsverbindung ist noch viel dichter, als dies später der Fall sein konnte, auch inhaltlich widerspruchsfreier, ohne die Spuren, die später von der Romantik hinterlassen werden. Der Pietismus vornehmlich, ohne den die deutsche Pädagogik des 18. Jahrhunderts nicht denkbar ist und dessen Verdienste selten gewürdigt und ungewöhnlich groß sind, knüpft trotz rigoristischer Betonung des Erbsündenbegriffs, in dem die Wirklichkeit des Menschen als substantiell gebrochen vorausgesetzt wird, zugleich auch in vielfältiger Weise an eine Gedankenwelt an, in der die Entgegensetzung des äußeren und des inneren Reiches eine Aufhebung erfährt. Bei Gottfried Arnold tritt dies deutlich hervor: in den ekstatischen Randgruppen, die immer wieder in die zentrale Geistesverfassung des Pietismus hineinwirken, wirkt lange noch Chiliastisches nach, der Versuch einer Sichtbarmachung kommenden Äons im Heute bis zur Bewußtseinsauslöschung und Promiskuität aller Glieder, Nachwirkung auch jener ersten Verzückung, in der das natürliche Licht erfahren wird, der Kühlpsalmen des Quirinus Kuhlmann, der Antoinette de Bourignon. Pädagogisch ist der Pietismus vornehmlich auch dahin gerichtet, die Sichtbarmachung des Bekehrten in der Welt der realen Dinge zu fordern; Pflug und Maschine, Agronomie und Manufaktur sind unmittelbar in den Bildungsprozeß gesetzt, der Gegensatz zwischen körperlicher und geistiger Arbeit erfährt eine bedeutsame Milderung. Dies bleibt kaum möglich – auch der bewußte geistige Rückbezug August Hermann Franckes auf Comenius beweist es – ohne den Glauben an eine gesellschaftliche Bewältigung des Ganzen durch unmittelbares, materielles Tun. In der Tat mildert der Pietismus die Standesgegensätze auch in der realen Sphäre der Gesellschaft und stellt ihre ökonomische Entwicklung unter die Gesichtspunkte einer weiterführenden Humanität; er schafft eine Möglichkeit der Versöhnung des Menschen mit dem Menschen in der Stille, ohne die vorgegebene

Ordnung in Frage zu stellen. Diese Nähe zum In-die-Hand-zu-Nehmenden, Helfenden, Nützlichen, konkret-humaner Bewältigung Dienstbaren bleibt auch weiterhin, im Zuge schnell fortschreitender Säkularisierung, charakteristisch für den Bildungsgedanken der Aufklärung und findet in Pestalozzis Werk eine einzigartige metaphysische Vertiefung. Hier wird, schon in der Hineinnahme von Ideen, die das neue Jahrhundert einleiten, in immer erneutem Anlauf der Gedanke endgültig zu sich selbst freigesetzt – fragmentarisch stets und den Kräften der Erde eben nur mühsam abgewonnen –, den Menschen in seiner unmittelbaren Verhaftung zu fassen und die Kruste von seinem Gesicht zu lösen. Die Spätaufklärung selber verliert jedoch weithin jenen Charakter humaner Intensität, der dem Pietismus zu eigen war; Basedows Transformation des orbis pictus zeigt zwar die realen Aspekte des Lebens in einer Gesellschaft, deren sinnlich vernunfthafte Erfüllung gesichert scheint, doch eben nur vordergründig, alle Widersprüche verdeckend. Sinnlichkeit und Bewußtsein bleiben somit zwar dicht aneinander, Entlassung des Menschen in die konkrete Welt bleibt Ziel allen Bildungsprozesses, das Ziel aber beginnt leer zu werden, die Frage nach seinem realen Verbleib verstummt: sie wird gegen ihre aufklärerischen Urheber neu wieder aufgenommen. Dies ist das Ende der deutschen Aufklärung als Bildungsbewegung, selbst formuliert von einem ihrer späten und immerhin bedeutenden Vertreter, Christian Gotthilf Salzmann, im Hinblick auf die französische Revolution. In „Constants kuriose Lebensgeschichte und sonderbare Fatalitäten“ heißt es: „Die große Kunst, allen Ungehorsam auf immer unmöglich zu machen, heißt Aufklärung.“³ Vom Versuch, die geöffnete Schere zu schließen, bleibt nichts als die Frage nach der Verbesserung der Düngemittel.

Es ist nicht zu übersehen, daß sich im Bereich der Bildung, angesichts der steigenden Jämmerlichkeit des Versuchs, durch materielle Nähe Humanität zu bewirken, und seines erkennbar werdenden Mangels an geistigem Anspruch schon seit der Jahrhundertmitte Veränderungen vollziehen, die auf eine Lösung aus der Landschaft von Pflug und Kelle, Acker und tätiger Hand hindeuten, um ein imaginäres Reich zu begründen, das vor der Häßlichkeit schützt. Zunächst jedoch ist das Moment der sich ankündigenden Wirklichkeitsentfremdung schwer erkennbar, nur die akzentuiert ästhetische Komponente zeigt den besonderen Modus der Distanz; im Anschluß an die französische Revolution entsteht vielmehr für einen Augenblick der Schein, als wolle sich der Geist mit einem Sprung in die Wirklichkeit setzen, um sie über ihren Abgrund zu schleudern. Der wiedererstandene griechische Mensch in deutsch-hellenischer Landschaft großen Verlangens wird Menschheit als totum; die Entste-

3 Salzmann, Christian Gotthilf: Constantis kuriose Lebensgeschichte und sonderbare Fatalitäten. o.O., 1791–1793, Bd. 3, S. 150.

hung eines human-nationalen Bewußtseins erscheint greifbar nahe gerückt, Ansätzen einer umfassenden Neuordnung eng verklammert. Am Bilde der griechischen Antike erst wird nun Eigenheit faßbar, Erlösung zu sich erfahren, wie jenseits des Rheines am *cives romanus*; nur so ist es zu verstehen, wenn in den Nationalerziehungsplänen selbst der Gedanke auftaucht, das ganze Volk in die Erlernung des Griechischen einzubeziehen. Die Humboldtsche Übersetzung dieser Bewegung gewinnt schließlich gültigen Charakter: Der Mensch, alle Menschen, frei von Notdurft, frei zu Verwirklichung, sinnliche Gegenwart eines entketteten, schaffenden Geistes; kein anderes Bild wird in den Frühschriften von Marx als Wiedergewinnung des Menschen erkennbar. Sehr bald wird deutlich, daß auch hier nur eine Wirklichkeit bleibt, in der schon die Blüte verdorren muß, die Wirklichkeit des Lenz-Brechtschen Hofmeisters:

*In einem Gleichnis überlebensgroß
geht er am End auf sich selber los,
austilgend seine Zeugungskraft,
die ihm nur Pein und Elend schafft.*⁴

Auf diesem Hintergrund nun wird jene große und einzigartige Systementfaltung erst vollends begreifbar, die den Bildungsgedanken trägt, die beispiellose Öffnung aller Bewußtseinstiefen, aber auch Satisfaktion des Menschen im Niemandsland, die brüchige Selbstbestimmung des Geistes, der von keinem Wirklichen mehr absorbiert wird und Einsamkeit in sich als Zwang erfährt. Dabei herrscht Täuschung über das Maß an Rechtfertigung; wie sehr doch die Wirklichkeit einbricht, stets fragend und alle Verkleidung fortnehmend, die intelligente Fluchtborg bedrohend, wird deutlich, wo die Tiefe des Gedankens keine Selbsttäuschung auf die Dauer zuläßt: „In dies ruhige Bewußtsein fällt aber keine besondere Einsicht über die Welt der Bildung; dies hat vielmehr selbst das schmerzlichste Gefühl und die wahrste Einsicht über sich selbst – das Gefühl, die Auflösung alles sich Befestigenden, durch alle Momente ihres Daseins hindurch gerädert und an allen Knochen zerschlagen zu sein.“⁵ Der Satz aus der Phänomenologie macht den unsäglichen Widerspruch faßbar; die Hegelsche Rechtsphilosophie erkennt zudem die kommende Perversion der bürgerlichen Gesellschaft bereits in einem Augenblick, da das bürgerlich humane Selbstbewußtsein in Deutschland sie doch erst glückbringend einzuleiten verhieß: Leukippschen Atomen gleich, gebunden, gelöst, berechenbar und doch zufällig, treibt der heraufte Mensch durch den unendlichen Raum, aller

4 Brecht, Bertolt: Stücke, Frankfurt 1959, Bd. XI, S. 212.

5 Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Sämtliche Werke in 20 Bänden, Hg. H. Glockner, Stuttgart 1965, Bd. 2, S. 414 („Phänomenologie des Geistes“).

Eigenbestimmung entrissen, Opfer mechanischer Kräfte. Das idealistische Bewußtsein, König ohne Reich zu sein, Herr über eine entsinnlichte Welt des Gedankens, in der sich der Begriff mit sich selber aussöhnt, gewinnt sich zu Anfang großer Veränderung an der Basis, schon unter der Drohung beginnender Industrie. Die spekulative Entfaltung der Abstraktion macht auch die Not deutlich, unter der sich das Konkrete verschließt; Humboldts faktische Negation von Staat und Ökonomie als den nunmehr erst zu voller Entfaltung gelangenden Kräften weist auf den eng bemessenen Raum, der noch bleibt, in dem es wenige aushalten, der niemand unverwundet entläßt. Die Schere öffnet sich weiter, Geist und Wirklichkeit leiden tiefer aneinander. Die romantische Gegenposition des Bewußtseinsidealismus, aber nur in abstracto, da vielfach in ihn hineingenommen, macht erst den Widerspruch sichtbar, dem der Mensch zu Beginn des nunmehr realiter einsetzenden bürgerlichen Zeitalters in Wahrheit unterliegt, die Paradoxie der bewußten Existenz; Selbstzerstörung des alleine gelassenen Geistes, Nachtsucht, den Solipsismus der Beschädigten, die erste Entfaltung absurden Theaters, in dem sich der Prozeß vom Ende zurückspielt. Auf die Schule freilich wirkt die Romantik auf ihre eigene Weise zurück, nicht als letzte intellektuelle Konsequenz eines unauflösbaren Widerspruchs, sondern auf eine Weise, als ob sich das Bewußtsein von schlafender Wirklichkeit noch niemals gelöst hätte, immer noch im Mutterleibe, mit den Kiemen des Fisches, traumlos, als mythologisierte Dummheit des Volkes. Das Reich des Bürgers wird Reich einer äußersten Selbstzüchtung, eines Entrinnens aus dem Wirklichen durch Herausziehen aus dem Sumpfe an eigenen Zopf, aber auch Reich der Würde in dünner werdender Luft eines eigenen Universums; genötigt, aufgabenfrei zu sein, wird die Aufgabe des Geistes in denkbar größte Umfassung gesetzt, Verständigung über den Menschen mit kaum zu erkennenden Konsequenzen vollzogen, wird Bildung niemals alleingelassen als Fracht des Kärtners, nie den Metöken hingeworfen, sondern Erfahrung eines Bestimmteins. Erst in der Schwebel abgrunderhellend möglich: Bestimmung des Geistes zum Wirklichen, des wirklichen, dumpfen, leidenden Lebens zum Geist.

III.

In der Edukation, so meint Kant, liege das ganze Geheimnis menschlicher Natur. Es bleibt für die deutsche Situation bezeichnend, daß der entscheidende Ansatz für die gesellschaftliche und individuelle Vervollkommenung in der Erziehung gesucht wird. Politische und ökonomische Lösungen, die Umgestaltung der äußeren, den Menschen bedingenden Verhältnisse treten dagegen zurück; über Bildung allein soll der Mensch instandgesetzt werden. Selten nur wird die dunkle Seite des Mondes mit einbezogen, das Unentrinnbare und Ausliefernde, die Verbanntheit des Menschen, die aller institutionalisierten Bildung

doch zuge dachte Funktion, das jeweils Gegebene unumgänglich zu machen. Gerade dies gilt in der Regel nicht für Engländer und Franzosen, so sehr der Begriff der Umwelt auch erst im 19. Jahrhundert angesichts einer abstrakter werdenden Wirklichkeit seine auf uns zuweisende Dimension erhält; der erwartete oder bereits vollzogene Umsturz wird immer mitgedacht. Hilflosigkeit gegenüber den äußeren Verhältnissen, die deutsche malaise, liegt somit der spezifischen Hypertrophie des Bildungsbegriffes zugrunde, er wird von den gesellschaftlichen Realitäten, von der politischen Realität als Inbegriff aller Machtausübung, isoliert. Nur so, auf einem Hintergrund wachsender Dichotomie von Geist und Macht, gewinnt er seine eigene, fast absolute Größe, während die deutsche Frühaufklärung noch, Pufendorf oder Althusius, die Frage nach der Rechtskonstruktion, der naturrechtlichen Rechtfertigung und damit nach der Berechtigung positiver Machtverhältnisse überhaupt in den Mittelpunkt rückte. Die zeitweilig fraglos bedeutende Leistung der Hochaufklärung in Deutschland, später aus faßbaren Motiven verdunkelt, lächerlich gemacht oder aus dem Bewußtsein gelöscht, liegt eben vornehmlich in diesem Begreifen des Bildungsprozesses als eines selbständigen Agens; sie geht jedoch sogleich weit über die gesetzten Grenzen hinaus unter Mißachtung härterer Faktoren, auch wohl aus Furcht. Das glücklichste Jahrhundert der deutschen Humanität bleibt immer noch ein Jahrhundert, in dem sich Reimarus verbergen mußte, um sich zu behalten. Die Rousseausche Koppelung des Naturbegriffs an die politische Natur des Menschen, die Entwicklung eines Begriffes der Edukation, der dem Bestehenden, und sei es für einen Augenblick nur, die Rechtfertigung untersagt, bleibt aus. Die Erziehung des Menschengeschlechts, der Fortschritt zum ewigen Evangelium, vollzieht sich fast außerhalb aller Bluthochzeit, als ihre erst retrospektiv zu erfassende Widerlegung, nicht als mitten in ihr zu fassende Möglichkeit, er unterläuft gleichsam die Macht: „Geh Deinen unmerklichen Schritt, ewige Vorschung! Nur laß mich dieser Unmerklichkeit wegen an Dir nicht verzweifeln! – Laß mich an Dir nicht verzweifeln, wenn selbst Deine Schritte mir scheinen sollten, zurück zu gehen!“⁶, endlich: „Ist nicht die ganze Ewigkeit mein?“⁷ Gerade bei Lessing wird dies inmitten großartiger humaner Entfaltung deutlich, trotz allen moralischen Mutes, die Verabsolutierung eines Aspekts zuungunsten aller anderen, eben wohl hoffnungslosen. Im Pathos der deutschen Bewegung ist dies kaum anders, obwohl der Mantelsaum wirklichen Lebens zu greifen ist; Schleiermacher, dessen Vorlesungen eine der größten bildungstheoretischen Leistungen dieser Dezennien anzeigen, setzt einen Bildungsgedanken, der das Politische am Ende ganz überwinden, selbst gegenstandslos machen soll, ohne daß es zur Humanität schon gezwungen wäre. Es ist dies,

6 Lessing, Gouthold Ephraim: Werke in 10 Bänden, Stuttgart 1873, Bd. 5, S. 292 („Die Erziehung des Menschengeschlechts“).

7 Ebd., S. 294.

wenn auch unter mancherlei Verkleidung, nichts anderes als Rückzug auf das innere Reich, auf die transformierende Kraft des Bewußtseins ohne das Risiko eines sich stellenden Seinsvollzugs, auf einen letzten Besitz im Würgegriff der Verhaftung. Selbst dort, wo der Bildungsbegriff eine revolutionäre Wendung erfährt, einen Ansatz ex nihilo inmitten des gegenwärtigen Zeitalters, in Fichtes „Reden an die deutsche Nation“, wird die gesellschaftliche Revolution doch nur unversehens zur Bildungsrevolution, ohne daß die Abhängigkeit aller Bildung von dem Bestehenden, durch Macht Repräsentierten, erkannt wird. Auch wird der Inhalt des neuen Bewußtseins, das zu Beginn die Welt vor sich hinsetzt, actus purus, Schöpfung κατ' ἑξοχὴν, nur zu bald erkannt: Mystisch Johanneischer Inhalt, wie die „Anweisung zum seligen Leben“ zeigt, aufgehend in vorzeitig erstohlenem Glück. Selten nur werden Bildungslage und Wirklichkeit unerbittlich aufeinander bezogen; wie in dem knappen Werke Karl Follens, dessen gehetzte und notwendigerweise fragmentarische Leistung kaum noch bekannt ist. Ein kurzes, niederbrennendes Leben, dem Büchners nur allzu verwandt, schnell aufgezehrt, Emigration, Tod als Quäker, vom Sinnlosen des Kampfes überzeugt.

Neben dem Versuch, Bildung als Ausgangspunkt aller Veränderung zu erfassen, als Pferd vor dem steckengebliebenen Wagen der Gesellschaft, bleibt jene andere Wendung charakteristisch, in ihr die Sichtbarwerdung eines metaphysischen Prinzips zu erkennen, das dem Menschen wenigstens einen Teil der eigenen Mühsal abnehmen will, gegenüber der oft radikalen Immanenz französischen oder englischen Denkens. Auf der Höhe des deutschen Bürgertums und der von ihm entfalteten spekulativen Systeme bleibt dieses Moment im Bildungsbegriff fast immer eingeschlossen; der Säkularisierungsprozeß säkularisiert die Offenbarung zur Metaphysik, nicht zur Immanenz; auch Marx ist hier von letztlich, durch seinen Anschluss an Hegel, nicht ausgenommen, unter den Großen am ehesten Humboldt. Die äußerste Form der Säkularisierung bleibt eine Variante der Theologie – die protestantische Theologie ist die Großmutter der deutschen Philosophie, heißt es später bei Nietzsche; es fehlt eine ausgereifte Gegenposition. Die letzten Ausläufer dieser bürgerlichen Bildungskultur werden im Neukantianismus erkennbar, bei Natorp, bei Hermann Cohen; eine späte geistige Repräsentation von Noblesse, aber viel hilfloser noch als zur Zeit des Versuchs, den Geist der französischen Revolution in die deutsche Wirklichkeit zu übertragen.

Schließlich ist zu beachten: In keinem Bereich europäischen Denkens wird die ästhetische Komponente des Bildungsbegriffs in gleicher Weise entwickelt, die Versöhnung des Menschen im Schein. Auf diesen Gesichtspunkt, der eine gesonderte Untersuchung verdient, kann hier nur kurz hingewiesen werden. Shaftesbury bleibt in England ein einzelner; seine Wirkung auf Deutschland beweist die These. Herbart dagegen wird breiterer Einfluß im eigenen Lande zuteil.

Er, der weit mehr doch als seine Zeitgenossen Elemente des aufklärerischen Empirismus in sich aufnimmt, dazu Bewußtseinskühle Leibnizschen Ursprungs, entwickelt gerade diesen Aspekt in unmittelbarer Nähe zur Moralität. Blieben seinem eigenen, unkomplizierten Charakter auch die Verwicklungen einer ästhetischen Existenz erspart, so wird doch auch hier die *harmonia mundi* aus der Distanz des Betrachters zurückgewonnen; alle Ästhesis weist auf Ferne, ja Vereinsamung, Lust an künstlichen Paradiesen. Moralität und Schönheit geben sich in den Lüften die Hand, während der Mensch durch die Furche geschleppt wird.

„Ist nicht die ganze Ewigkeit mein“? Das punktuelle, das unerträglich gewordene Leben gewinnt sich jenseits der Labyrinth.

IV.

Innewerden der Vernunft bleibt, positiv gewendet, zentrales Thema bürgerlicher Pädagogik, Bewußtseinsbildung die von der Schule zu fordernde Leistung, strenge Heranführung an die Schwelle des geistigen Reichs. Hier vermag nichts der Reflexion zu entgehen, kein Handeln, das vorgibt, sich aus sich selber zu nähren; selbst die mechanische Einübung schließt das formale Moment kommender Seins- und Erkenntnisverfassung in sich, in Analyse des Wortes, in der grammatischen Frage nach Regel und Ausnahme. Im Ansatz ist alles vorhanden, Stellung der Universalien, des Begriffs zu vorhandener Welt, Ordnung und Unordnung, Rechtfertigung des Ganzen. Hegels Gymnasialreden deuten auf Möglichkeiten und Grenzen hin, sie übersetzen den Bewußtseinsidealismus in die Realität der Schule. Bei weitertreibender Entfernung vom Wirklichen bleibt die Betonung des Eigengewichts der Bildung gegenüber den Wirkkräften von großer Bedeutung, die bewußte Findung des Menschen gegenüber dem funktionell Steuernden. Der intentionale Charakter verlangt auch die Abgeschlossenheit der Institution vom Lärm des Marktes; nur so vermag Bildung ihren eigenen Schwerpunkt zu gewinnen, ohne zum simplen Reflex der Gesellschaft zu degradieren. Unter diesen Bedingungen kann langsame Reife erst gedeihen, volles Auskosten aller geistigen Stadien, auch erster Ansatz zu Eigenverfügung im Widerspruch zum Verfügbaren. Langsam bilden sich die Begriffsfugen am systematisch entwickelten, empirischen Material, wird Wirklichkeit damit an die Hand gegeben als mögliche Freiheit, mag auch, im Abgeschlossenen, Selbstanalyse, introspektive Erfahrung als Glück einer ersten Meditation vollziehbar sein. Bildung wird somit in ihr eigenes Verhältnis zu den gesellschaftlichen Kräften versetzt, Funktionalisierung des Bildungsprozesses erschwert. Die Entwicklung des Selbstbewußtseins, gewichtiger Beziehungspunkt im Seinsverständnis des Idealismus, hält die humane Korrektur der Gesellschaft offen und verhindert totale Absorption. Im Spannungsverhältnis realer Größen erhält Bildung somit überhaupt erst eine eigene Qualität, die sie ihrer

nur instrumentellen, obrigkeitlichen Bestimmung entgegensetzen kann. Es ist wichtig, diese ungemein positiven Ergebnisse der bürgerlichen Pädagogik in Deutschland herauszustellen, weil ihre Aktualität bedeutend ist, sowohl im Hinblick auf den anthropologischen Zugang wie auch auf die Faktizität einer technologischen Gesellschaft. Bildung wird damit eine Aufgabe zugeordnet, die unersetzbar ist und an keiner anderen Stelle wahrgenommen werden kann; durch die Art ihrer Verfassung und den Charakter des Lernprozesses stellt sich die beauftragende Gesellschaft, gleichsam durch eine List der Vernunft, wieder in Frage. Der Prozeß einer rationalen Entfaltung der Bewußtseinskräfte im relativ abgesetzten Raum und ihre Übung an ausgesuchtem empirischen Material muß das in der Umwelt schon Vorgegebene aus seiner Selbstverständlichkeit entlassen und damit der Unveränderbarkeit entheben. Da der Prozeß zudem auf die analytische Funktion des Bewußtseins abgestimmt ist, erzeugt er Mißtrauen gegenüber dem Funktionellen, dem mächtigen Werkzeug der Herrschenden. Der am Bewußtsein orientierte Bildungsprozeß, wie er die große Entfaltung der deutschen Pädagogik charakterisiert und trotz aller erkennbaren Schwächen der Hintergrundverfassung substantielle Möglichkeit offenbar macht, erfährt im Verlaufe des 19. Jahrhunderts jedoch schon sehr bald seine Deformation; die Zersetzung des Vernunftbegriffes vollzieht sich auch im Bereiche des Bildungsdenkens. In Deutschland, dessen Bildungstheorie die größte Variationsbreite zeigt, weil mit ihr auch die fehlende, reale gesellschaftliche Auseinandersetzung kompensiert wird, ist dies besonders deutlich. Auch hier wird erkennbar, was Georg Lukács an größeren Zusammenhängen, ungemein souverän zwar, aber nicht ohne einige bedenkliche Vereinfachungen, dargelegt hat. So wird, um das Gemeinte nur anzudeuten, Nietzsches antagonistische, zu immer neuen Verkleidungen wechselnde, den Verfall des Menschen in sich vorwegnehmende Existenz ohne Darlegung ihrer erregenden Dialektik, des Zusammenbruchs als Erleiden kommender Marterungen in die Beweiskette präfaschistischer Konzepte allzu einseitig einbezogen. Ähnliches gilt für Kierkegaard, der alle bürgerliche Existenz in sich zu Ende lebt, ihre Schiffbrichtigkeit offenbarend. Die gegen sich selbst gewandte, der Selbstqual verfallene Vernunft weist jedoch auf Probleme, die nicht nur den Verlust bürgerlicher Selbstgewißheit begleiten, sondern die Aporie des Bewußtseins unter umgreifenden objektiven Bedingungen kenntlich machen und das reflektierte Individuum, jenseits ideologischer Separierung, in die Nähe unheilbarer Krankheit zwingen. Der gegenwärtige Zeitpunkt wird sich nicht außerhalb der Probleme bestimmen lassen, die hier bereits angezeigt sind.

Der Zerfall der bürgerlichen Vernunft wird auf dem Hintergrund der Geschichte deutlich. Deutschland war aus der mittelalterlichen, statischen Welt in die Wirklichkeit seiner Industrialisierung gestoßen, ohne wirksame historische Übergänge, ohne die Entfaltung einer selbstbewußten, bürgerlich-industriellen

Schicht. Während der bürgerliche Gedanke, früh schon geschichtlich frustriert, fernab der Wurzel, auf zerbrechlicher werdendem Aste sein Nest baut, sterben die alten, überkommenen, einer agrarischen Gesellschaft entnommenen Werte in gleicher Weise ab. Den Niedergang vornehmlich des preußischen Adels und die in allem Verfall doch auch enthaltene, durch den Verlust an Selbstgewißheit erst möglich werdende Humanisierung des sich Verbindenkönnens mit unbekanntem, früher ganz fern gerücktem Drange der Kreatur hat Hermann Broch mit Meisterschaft nachgezeichnet: „Es ist doch nichts geschehen, sagte etwas in ihr“ – heißt es in „Pascow oder die Romantik“ – „und sie begriff nicht die vage Spannung, die trotzdem so seltsam deutlich schien, daß man sie beinahe in Worte fassen konnte: die Welt zerschneiden. Sicherlich war es nicht ganz deutlich, aber es war eine Grenzscheide gezogen, und was einstens einheitlich gewesen, diese Welt des Geschlossenen, zerfiel, und die Eltern standen jenseits der Grenze. Dahinter war die Angst, jene Angst, vor der die Eltern sie schützten wollten, als würde ihrer aller Beisammensein davon abhängen: das Gefürchtete, es war jetzt hereingebrochen, sonderbar erschütternd und spannend und doch keineswegs fürchterlich. Man konnte einem Fremden Du sagen; das war alles.“⁸ Die Reste bürgerlicher und aristokratischer Kultur, eine ihrer Gewißheit bar werdende feudale und die in ihrer historischen Durchsetzung hoffnungslos steckengebliebene bürgerliche Gesellschaft sehen sich bald einer Wirklichkeit gegenüber, die beide in gleicher Weise bedroht und den ursprünglichen Gegensatz mildert: Die ersten Symptome des aufkommenden Nihilismus sind unverkennbar. Mehr noch als je zuvor hat nun das Bewußtsein seinen Abgrund unter sich. Die Entwicklung der Bildungsmomente jedoch erläutert diesen Vorgang auf eine höchst bedeutsame Weise, sie gibt einen Schlüssel zum Verständnis an die Hand. Hier sind vornehmlich zwei Aspekte voneinander zu scheiden, die sich zunächst auszuschließen scheinen, aber doch nur Ausdrucksformen der gleichen Hintergrundwirklichkeit sind; sie verdienen große Aufmerksamkeit.

In dem einen Aspekt wird die Raison des Staates erkennbar, nüchtern, wirklichkeitsnah, Veränderungen machiavellistisch aufnehmend. Das wilhelminische Deutschland paßt sich den veränderten technischen und soziologischen Gegebenheiten auf eine bemerkenswerte Weise an. In Schulgesetzen und Schulkonferenzen zwischen 1870 und 1914 werden industrielle Öffnung und Machtrealismus im Zeichen kaum noch verhüllter sozialdarwinistischer Ideologie miteinander verbunden. Der Kaiser selbst, vor allem aber sein früherer Erzieher, Prof. Hinzpeter, sprechen dies offen aus. Hatte der Bewußtseinsidealismus das Erbe der Aufklärung durch die Entfaltung einer einheitlichen, alle Erscheinungsformen umschließenden, spekulativen Vernunft weitergeführt, so wird

⁸ Broch, Hermann: Gesammelte Werke, 10 Bände, Zürich 1931–1961, Bd. 2, S. 108.

jetzt der Begriff der ratio aufgespalten: nach der Entfernung des Humanen bleiben die Instrumente naturwissenschaftlich orientierter Herrschaft. Für die Humaniora leistet die Germanistik Ersatz, um so mehr, als sie als Produkt der Romantik mythische Surrogatfunktion an Stelle verlorengelender, human-rationaler Stoffe übernehmen kann. Die Einbeziehung der modernen Fremdsprachen geschieht nüchtern und machtpragmatisch. Erneut wendet sich die Bildung der Wirklichkeit zu, nachdem der wiedererstandene Apoll unheilbar krank geworden ist, aber als amputierte Aufklärung. Die alte bürgerliche Bildung, das Land der Griechen mit der Seele suchend, kämpft auf verlorenem Posten. Es ist dies ein Vorgang von weittragenden Folgen, der die vollzogene Spaltung des Bewußtseins anzeigt: Im Begriff der Aufklärung selbst werden einzelne Momente isoliert und ihrer humanen Verbindung entzogen, sie werden vielmehr zum Mittel einer pervers-paranoiden Bewußtseinsumbildung, die den Rückbezug zum kannibalischen Archetyp sucht. Die Umfunktionierung macht das deutsche Schulwesen zum „fortgeschrittensten“ der Welt, da die Anpassung an die realen Bedürfnisse angesichts der gegebenen Möglichkeit überzeugend gelingt, zumal nun auch soziale Aufstiegschancen schon angeboten werden, die für die Zeit ungewöhnlich sind. Die Entfaltung der Naturwissenschaften im Bildungsprozeß, die positivistischen Elemente täuschen über den Hintergrund, in dem die Totempfähle bald aufgerichtet werden: Seit Roger Bacon schien an dem progressiven Charakter einer solchen, auf das Naturwissenschaftlich-Empirische gerichteten Intention kaum mehr zu zweifeln, seit der Entstehung der industriellen Ideologie vollends war es ganz sicher: Gott wird deus explicitus, zu sich findende Menschheit, über Eisenbahnen, Elektrizität und Kanalisationssysteme. Das Weiterwirken historischer Modelle verdunkelt eine völlig neue Gegebenheit, noch ist zudem der Glaube an die Notwendigkeit humaner Evolution ungebrochen. Es bleibt somit zu beachten: Die von der Autorität verordnete Umgestaltung des Bildungswesens zwischen 1870 und 1914, auf nüchterner Machtkalkulation beruhend, trägt entscheidend dazu bei, die Funktionsfähigkeit der nach der Reichsgründung entstandenen gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse abzusichern; vordergründig darf sie das Vokabular zeitgenössischer Progressivität für sich in Anspruch nehmen gegenüber den nunmehr als abgestanden verworfenen Vorstellungen früherer Dezennien. Der Begriffsfetischismus, mit dem das Empirische, Naturwissenschaftlich-Rationale, auf sozialen Ausgleich Bedachte eine mechanische Gleichsetzung mit den Momenten der Humanisierung erfährt, verhindert die Analyse verborgenerer Triebkräfte. Die sozialdarwinistische Rechtfertigung, aus der Notwendigkeit des „survival of the fittest“ abgeleitet, begibt sich jedoch schon sehr bald ihrer pseudohumanen Klischees, das moralische Vakuum wird mit gefährlichen Irrationalismen besetzt, schließlich tritt der neue Mensch ganz hervor: ein funktionalisierter Neandertaler, homo pirhecanthropos redivivus,

mit allen Möglichkeiten einer entfremdeten ratio versetzt, zum Blutopfer entlassen.

Es ist ungemein wichtig, diese Periode der offiziellen Bildungspolitik während der großen Entfaltungsjahrzehnte des Imperialismus festzuhalten, vor allem, weil bedeutsame Momente, die ihr zu eigen sind, in der Bildungsideologie nach dem zweiten Weltkrieg wieder in den Vordergrund treten, wenngleich auch mit charakteristischen Veränderungen in der Akzentsetzung. Die erste Periode des Bildungspositivismus, mit dem Januskopf von Progreß und Barbarei, ist dem Gedächtnis deswegen weit entrückt, weil sie bildungsgeschichtlich überdeckt wird durch eine Bewegung, die sich der offiziellen Werthaltung radikal entgegenstellt und doch nur selten über eine komplementäre Bedeutung hinausgelangt, vielmehr erst ganz erkennbar macht, wo die veränderten, anthropologischen Ausgangspunkte zu suchen sind. Zunächst erscheint die Reformbewegung, stärkste Vehemenz seit Ende des Neuhumanismus entfaltend, als Antithese offizieller Bildungswirklichkeit, als Infragestellung bürokratisierter Herrschaft, als ein Versuch, den Menschen aus der Verfügung ungedeckter Autorität zu entlassen. In der Tat nimmt sie die verschiedenartigsten Elemente in sich, die subjektive Überzeugung ihrer Träger zeigt eine erstaunliche Variationsbreite, die die gesamte Skala politischer Möglichkeiten umfaßt; ihr Angriff richtet sich gegen die Relikte eines Bewußtseinsidealismus, der zum leeren Dekor, zum klappernden Pathos einer veränderten Gesellschaft geworden ist. Sie wendet sich damit primär auch gegen den vom Bewußtseinsidealismus vertretenen Anspruch der Vernunft, eines Handelns über die Reflexion, zugunsten von Spontaneität und Erleben, im breit popularisierten Gegensatz von Buchschule und Lebensschule erkennbar. Die antiintellektuelle Tendenz wird damit zum hervorragenden Merkmal, das Mißtrauen gegenüber dem Buch als Abstraktum, als Loslösung des Menschen von seinen ursprünglichen, chthonischen Kräften, die vorherrschende Auffassung der ratio als einer zersetzenden, nicht aber human-konstruktiven Kraft. Auch hier sind die Ursprünge aufschlußreich, sie reichen vielfach in die Romantik zurück, finden jedoch ihre unmittelbare Auslösung im Bildungsbereich erst über die Kunsterziehung, deren Prinzipien auf alle Stoffkreise hinwirken. Hier wird das Schöpferische unmittelbar gesetzt, als unbewußter, den Tiefenschichten des Seins entspringender Vorgang, das an einem unterstellten Verhältnis von Ontogenese und Phylogenese gewonnene magische Kindheitsverständnis ideologisiert und von aller gesellschaftlichen Vermittlung abgeschnitten. Die Reaktualisierung magischer Elemente ist dabei von großer Wichtigkeit, weil sie die Wandlung des bürgerlichen Bewußtseins ungewöhnlich präzis kennzeichnet. Kunst als verobjektivierter Geist, als Rationalität der Form, die auch den paradoxesten Inhalt in die Nähe menschlicher Befreiung rückt, verliert hier ihr Gewicht und geht im mystifizierten Erleben unter. So werden, im Dunklen, jedoch im Glauben an eine Befreiung des Kin-

des, die Positionen bezogen, während die offizielle Bildungspolitik eher die ratio begünstigt, doch nur in ihrer partiellen, auf die Verbindung von Ökonomie und Macht hin gerichteten Bedeutung. Jenseits dieser Partialität entläßt auch sie den Menschen aus der Vernunft und verbindet sich damit objektiv ihrem Antipoden. Es ist derselbe Mensch, der unter entgegengesetzten Aspekten erkennbar wird, als homo faber und als Beschwörer untergegangener Riten vor aller Erlösung durch den Geist, als Inbegriff widerspruchsfreier ratio und treibender Atavismen, dem Zugriff schwindender Mächtigkeiten entzogen. Es wird deutlich, wie dünn die Kruste der Zivilisation ist, wie unstimmig die Kategorien geschichtlicher Einteilung, wie über Nacht schon der erste Schritt zur Vergeistigung des Menschen zurückgenommen werden kann.

Die Ambivalenz der Reform ist eben deswegen schwer erkennbar, weil sie unter dem Anspruch eines realen Humanismus auftritt, als Teil eines Versuches, die Gesellschaft zu liberalisieren, als Infragestellung des Untertanen, dessen innerer Standortmangel, Schwanken zwischen Fremdbestimmung und Auflösung, in Heinrich Manns gültiger Darstellung festgehalten bleibt. Der Widerspruch ist jedoch nur vordergründig. Für diese Situation, in der Bewußtseinszerfall unter dem Schein einer Emanzipation des Menschen vorstatten geht, ist der spektakuläre Erfolg von Ellen Keys „Jahrhundert des Kindes“ auf ein bedeutsames deutsches Leserpublikum nur zu bezeichnend. Übermensch und Züchtung, Entfaltung und Trieberlösung, Sozialreform und natürliche Auslese geben sich hier ein Stelldichein unter dem Dach einer jugendstilhaft sich anbietenden Natur; Rousseau und Carlyle, Nietzsche und Spencer. Die Freisetzung einer neuen Generation aus der Zwangsverhaftung der Menschheit öffnet das Tor der Zukunft. An der Oberfläche bleibt zwar auch hier noch eine Beziehung zu dem Vernunftbegriffe der Aufklärung erkennbar, mit dem alle bisherige Geschichte negiert und Natur wiederhergestellt werden soll; Natur aber gewinnt eine andere Qualität, die dem Geiste letztlich nicht mehr entnommen ist. Dies ist sehr wichtig; seit der Romantik gewinnt der Begriff der Natur eine durchaus andere Prägung, die seine bisherige Geltung aufhebt. Sie ist in diesem Zusammenhang bedeutsamer als Rousseau, der zwar Romantik mit vorbereitet, dessen Naturbegriff seine aufklärerische Verbindung jedoch nie löst; Rousseaus ungewöhnlicher Einfluß wirkt sich vielmehr vor allem in jener Forderung nach einer gesellschaftlichen Freisetzung des Kindes, als verlängerte Zivilisationskritik aus. Wurde Natur in aller klassischen Tradition als Vernunft verstanden, schon im *ὁμολογουμένως ἔην* der Stoiker die wahre Identität des Menschen mit sich selbst anzeigend, als des Menschen eigene Qualität, so gewinnt sie nun ihre Verwandtschaft zum Unbewußten, zur Erlösung von quälender Helle. So sehr nun Natur der Romantik Besänftigung durch das Dunkel, auch Todestrieb als Wunsch nach Bewußtseinsenthebung umfaßt – auf der Dialektik eines neuen Bewußtseins fußend, in dem Schmerz- und Erfüllungsmomente einander unlösbar verbunden

sind –, so enthüllt sie den Widerspruch doch in eins: Sie ist grausam-groteske Natur, Stätte des Mordens nach Schopenhauer, ewige, wechselseitige Vernichtung. Die Reform nimmt die morbid-intellektuelle Vermittlung dieses Naturbegriffs zwar nicht auf, doch sind objektive Kriterien wohl erkennbar, auch hier schon mit darwinistischen, allgemein späteren Zügen versetzt. Die Analyse wird bald den blinden, den vitalistischen Ausgangspunkt erkennen, den Versuch, angebliche Unmittelbarkeit freizusetzen; eine unreflektierte, von keiner Gedankenblässe mehr angekränkelte, letztthin animalische Natur. Der Lebensvorgang selbst wird nun dem pädagogischen Vorgang weithin gleichgesetzt, Rousseauscher Naturalismus ohne Rousseau, ohne das Artifizielle des Geistes, das Leben selbst soll sich korrigieren. Hinausgesetzt ist auch die mühselige, bedrückende und bedrückungsentrückende Labsal, Arbeit als Selbstentäußerung, als Erhellung des Dunklen durch wachsende Freiheit, Gewinnung des Menschen über den Geist; hier ist der Mensch schon Prämisse, nicht Ergebnis. Der skurrile, spintisierende, den Kern des reformpädagogischen Ansatzes jedoch intuitiv erfassende Berthold Otto hat die Problemstellung am deutlichsten formuliert: Bildung ist Fortsetzung nur natürlicher Gegebenheit, deren immanentes Entfaltungsgesetz der Erzieher zu schützen hat, Teil eines organischen Prozesses; Pflanze, Tier und Mensch haben gleiches Gesetz in sich, ein Gesetz, das sie alle verbindet und zu einem Ganzen macht. „Ich bemühe mich immer wieder, auf allen Gebieten, darauf hinzuweisen, daß der Urwille ein Wille zum Guten ist, daß jeder Urtrieb, also in der bisherigen Ausdrucksweise Instinkt, urgut und urvernünftig ist, und habe das wiederholt in der Weise dargelegt, daß ich gesagt habe, man möge das Verhalten eines unvernünftigen Tieres oder eines ganz kleinen Kindes ganz genau aus der augenblicklichen Lage des Tieres oder des Kindes zu verstehen suchen und sich überlegen, was in derselben Lage ein mit allem Rüstzeug der Vernunft ausgerüsteter erwachsener Mensch tun würde; man würde dabei immer finden, daß er mit den sorgfältigsten Überlegungen schließlich auf ganz dasselbe verfallen würde, was das unvernünftige Tier oder das Kind aus dem ihm von der Natur innewohnenden Urtrieb heraus von selber tut.“⁹ Die Formulierung, dem „Volksorganischen Denken“ entnommen, macht die Zusammenhänge überraschend deutlich: Der Mensch, der die Natur in sich nehmen soll, wird in die Natur zurückgenommen, unter Auslassung der Geschichte seiner Domestizierung; die Bestialität des Menschen ist es, die sich schließlich freimacht. Es ist daher nicht verwunderlich, daß Otto, der sich zu fast allen Fragen äußerte, nachweisbar zu den wenigen Schriftstellern gehört, die Hitler gelesen und offenbar seinen Vorstellungen eingefügt hat; das irrationalistisch-faschistoide Element tritt bei dem ungemein einflußreichen Autor direkt hervor. Dabei ist alles kleinbürger-

⁹ Otto, Berthold: Volksorganisches Denken. Vorüberlegungen zur Neubegründung der Geisteswissenschaften, 4 Teile, Berlin-Lichterfelde 1925/26, S. 277.

lich-sentimental überdeckt, auch dies charakteristisch, die Probleme des Menschen werden im Vorgarten gelöst, die pädagogische Idylle verbirgt die Aussicht auf eine verwüstete Landschaft. Es wird schließlich erkennbar: Fast alle Pädagogik, die in eigenem Anspruch auftritt, ohne Aspekt umfassender, ernstzunehmender philosophischer Zusammenhänge zu sein, leidet an einem unheilbaren intellektuellen Defizit; als Pädagogik per se gewinnt sie nur im Tun die ihr eigene, unverwechselbare Würde. Hatte der Bewußtseinsidealismus den Bildungsaspekt systemimmanent eingeschlossen und damit auch seine pädagogischen Nachfolger zu redlichem intellektuellen Verfahren gezwungen, so konnte eine vergleichbare Leistung aus der Voraussetzung einer absoluten Romantik nicht entstehen, da ihr Fragmentarisches notwendig innewohnt. Das romantische Postkartengefühl, das sich im Antiintellektualismus der Reform vielfach äußert, ist daher auch nur im objektiv-analytischen Zusammenhang mit der Romantik als literarisch-philosophischer Bewegung in eine gewisse Beziehung zu setzen; bei gleicher Ambivalenz darf der ästhetische Unterschied, die Unvergleichbarkeit an Tiefe, der Sinn für Rangordnung niemals aufgehoben werden.

In der spätbürgerlichen Welt löst sich die Pädagogik von der Philosophie, von Jahrhunderten großer Systementfaltung. Diese Entfaltung findet selbst ihr Ende, Ausdruck einer versiegenden Kraft der Durchdringung des Wirklichen, zur Koinzidenz von Geist und Realität im menschlich eigenen Reich schützender Abwehr; die nur mehr fragmentarische Dinghaftmachung der Welt ist Zeugnis realer Paradoxie. Auch in die Postulate der Reform dringt ein Reflex dieses Welterfalls, auf ungemein aufschließende Weise. Es entwickelt sich ein Begriff der Ganzheit, der dem verlorenen Ganzen nun unterschoben wird. Hatte schon Aristoteles auf den besonderen Weltzugang, auf die spezifische Methode eines jeden Bereichs hingewiesen und dem Bildungsprozeß damit eine Grundlage intellektueller Sauberkeit gegeben, so werden diese Voraussetzungen nunmehr zweifelhaft; das Ganze, das über seine einzelnen Elemente analytisch erarbeitet werden soll, wird unauffindbar. Zwar bleibt dieser Begriff der Ganzheit im Sinne eines Gesamtunterrichts zunächst nicht unwidersprochen; Kerschensteiner und Gaudig lehnen ihn ab, Willmann entwickelt noch einmal den Bildungsgedanken auf dem Hintergrund einer großen, katholisch-scholastischen Tradition. Dennoch setzt sich der Begriff, vor allem in der auslaufenden Periode der Reform nach dem Ende des ersten Weltkrieges, immer stärker durch. Seine Begründung geht dabei in verschiedene Richtungen, die jedoch denselben Ausgangspunkt kennzeichnen. Die eine Argumentationsreihe stützt sich dabei auf die Kinderpsychologie; auch hier wird die Welt des Kindes aus der gesellschaftlichen Vermittlung herausgenommen und mythisiert. Die ganzheitliche, antianalytische Welt des Kindes, seine vorgegebene Unfähigkeit des Fragens nach kausalen Zusammenhängen erfordert eine ganzheitliche Didaktik, das Weiterschwimmen in seinem totalen Weltverständnis; intentionale Bildung

wird nicht mehr scharf abgesetzt gegen das vorschulische Leben. Die Konsequenzen führen zum Gesamtunterricht in der Unterstufe der Volksschule und zur Einführung neuer Methoden des Lesenlernens, doch wird mit der Pubertät vielfach noch eine Zäsur gesetzt, nach ihr wird der Subjekt-Objekt-Spannung und damit dem analytischen Erkenntnisverfahren noch Raum gegeben. Mithin beschränkt sich die Argumentationsreihe oft auf eine bestimmte, wenn auch ideologisch vereinseitigte Phase. Wesentlich weiter geht jene Forderung der Reform, an die Stelle der einzelnen, voneinander geschiedenen Fächer und ihres systematischen Fortgangs nunmehr umklammernde Themen zu setzen, somit auch hier das Ganze schon zur Voraussetzung, nicht erst zum Ergebnis eines langsam ausreifenden, geistigen Prozesses zu machen, der schließlich das Leben umfaßt. Um die Hintergrundverfassung dieser These zu erkennen und der Auffassung vorzubeugen, als handle es sich um eine Auseinandersetzung rein fachlicher Relevanz, ist es notwendig, die bedingenden Elemente an einem für die Entwicklung dieses Denkens bedeutsamen Pädagogen aufzuweisen. „Hinter den Programmverkündigungen der Vertreter des Gesamtunterrichts steht ein objektiver Geist, magisch und titanisch zugleich, der sich in den Kündern des neuen Programms die Vollzugsorgane einer überpersönlichen Macht gesucht hat“¹⁰, heißt es in der „Grundlegung des Gesamtunterrichts“ von Wilhelm Albert aus dem Jahre 1928. Gleich Berthold Otto nimmt auch Albert die eklektizistischen Philosopheme der Zeit auf und verbindet sie sinngemäß einer pädagogischen Theorie; er hilft damit, den wahren ideologischen Ort der Reform zu bestimmen. Der antiaufklärerische Charakter wird dabei evident, zugleich ein Versuch, die intellektuell nicht mehr bewältigte Welt durch überdachende, irrationale Größen dem Stand ihrer Beschädigung zu entheben. In der genannten Arbeit wird dies, nach Lobpreisung vorübergehender, angeblich sinnhafter Epochen, auf folgende Weise erkennbar: „Wie mit der Aufklärungszeit eine Zersplitterung nach Fächern eintrat: so sucht heute die Schule ihre Neuform der Konzentration aus einer großen Idee: aus dem Willen unserer Zeit: aus dem Drang nach Zusammenschau.“¹¹ 1933 heißt es bereits im „Volkhaften Unterricht“ nach Fortnahme der liberalen Versetzung und in durchaus konsequenter Weiterführung: „Bis schließlich die Übersteigerung dieser rationalen Weltbewältigung ihren hybriden Gipfelpunkt finden mußte, von dem aus nun eine, wiederum zeitnotwendige, Abkehr erfolgt.“¹² Dieser Übergang zum offenen Faschismus, den gleich Albert auch andere bedeutende Vertreter der Reform, nicht zuletzt Peter Petersen, vollziehen, erklärt sich keineswegs aus einem möglichen subjektiven Versagen, sondern macht nur offenbar, was durch den Aufstand gegen überkommene, leergewordene, hierarchisch-feudale

¹⁰ Albert, Wilhelm: Grundlegung des Gesamtunterrichts, Wien/Leipzig/Prag 1928, S. 3 („Vorwort“).

¹¹ Ebd., S. 9/10 („Zusammenschau“).

¹² Albert, Wilhelm: Volkhafter Unterricht, 1933.

Verfügungsformen überdeckt wurde: die wahre anthropologische Verfassung. Es sei hier jedoch bemerkt, daß eine nicht geringe Zahl von Vertretern der pädagogischen Reformbewegung in Widerstand und Emigration an dem Gedanken einer humanisierten Gesellschaft festhielt, Adolf Reichwein ist ihr vornehmster Zeuge. Es gilt sehr wohl, Subjektives und Objektives zu scheiden. Wie schwierig dies gelegentlich ist, wird auch an anderen Erscheinungsformen der geistigen Situation dieser Zeit deutlich: etwa am Stefan-George-Kreis.

Mystifizierte Ganzheit, Ersatz für verlorene Klammern der Weltdurchdringung, für die Anstrengung des Geistes, auch nur des Schattens einer Wirklichkeit teilhaftig zu werden, erscheint als „Zusammenschau“, als letzte Verdünnung romantischer Intuition, als popularisierte Phänomenologie, schließlich als antirationaler Ideologieersatz auf dem Hintergrund entfesselter Natur. An kaum einer Stelle wird der Versuch erkennbar, die produktiv-rationale Möglichkeit des Bewußtseinsidealismus auf die Bewältigung der sich entfaltenden Industriegesellschaft zu übersetzen. Historisch ist dies eben nicht unbegreiflich, da er zur leeren Geste erstarrt war, selbst schon Caliban in atheniensischem Chiton. Bedeutsam bleibt für diese Periode zudem, daß die bildungstheoretischen Ansätze im Werk von Marx, in denen gerade jener Versuch einer Hineinnahme der bewußtseinsidealistischen Ausgangspunkte in die veränderte, industriell produzierende Gesellschaft erkennbar ist, selten nur weiterentwickelt werden. Für die Ideologie des Nachfolgemarxismus, Repräsentanz immerhin bedeutender gesellschaftlicher Kräfte, bleibt die Errichtung eines Gasometers wichtiger als die Gewinnung eines Selbstverständnisses über den Bildungsprozeß, da sie Geist fast immer nur als mechanischen Reflex der Ökonomie, nicht einmal der Gesellschaft zu begreifen vermag; als Überbau einer nun gleichfalls mythisierten Materie. In ihr bleibt kaum eine Ahnung von der eigenen Dimension des Bewußtseins. Sehr spät erst gewinnt ein radikaler Flügel der pädagogischen Bewegung im Anschluß vornehmlich an die russische Revolution einige eigene Akzente, in der Hineinnahme utopischer Elemente ihrer ersten Folgeperiode, wie sie bei Blonskij erkennbar sind; in der Entwicklung des Produktionsschulbegriffs bleiben sie angezeigt. So fehlt es in diesen Jahrzehnten weithin an Korrekturen, wie sie über eine andere Vermittlung der Tradition immerhin hätten gesichert werden können; vielmehr erreicht die Reform mit ihren Hauptgedanken fast alle gesellschaftskritischen Kräfte gleich welcher Provenienz, soweit sie dem Bildungsgedanken verpflichtet sind. Sie gewinnt eine weit über das Bürgertum hinausreichende Geltung.

Werden, wie bereits dargetan, wesentliche Elemente einer präfaschistischen Ideologie entwickelt und damit der offiziellen, autoritär-positivistischen Bildungspolitik, zunächst des kaiserlichen Deutschland, fehlende Innerlichkeit nachgeliefert, später auch Ansätze einer liberal-demokratischen Bildungsverfassung in der Weimarer Republik in die Nähe gefährlicher Ambivalenz gerückt, so bleibt

noch ein letztes Moment in Betracht zu ziehen, das sich den bisher genannten sinnfällig einfügt. Die Reform erst macht das gefährliche Mißverhältnis zwischen Bewußtsein und industrieller Realität ganz offenbar. Der Gedanke der Wiederherstellung des Menschen wird nicht an einem neuen Verhältnis von Ratio und gegenwärtiger, nunmehr nach den Gesetzen industrieller Rationalität geordneter Wirklichkeit gewonnen, sondern in einem Ausbruchversuch, der sein eigenes Scheitern von Beginn an mitnimmt, über den Versuch, das Umklammernde, Häßliche, in Zwängen Erfahrene hinter sich zu lassen. Die Zivilisationsangst ist unverkennbar: der Mensch als Natur – selbst Inbegriff aller Abstraktheit – soll seine Welt als Unnatur retten.

Eben damit nimmt die Reformbewegung die human-rationale Herausforderung der Industriegesellschaft nicht auf, der in ihr sich vollziehende Entfremdungsprozeß wird tief zwar empfunden, seiner Bewältigung jedoch ausgewichen. Die mit ihm gestellte Aufgabe bleibt unverstanden. Gemeinschaft, deren Verlust die entfremdete Welt allzu deutlich macht, wird außerhalb ihrer neu aufgerichtet, enthebende Sehnsüchte wirken auch dort, wo die Reform faszinierende Kraft entfaltet. Gerade in den Landerziehungsheimen wird das utopische Element der Bildung vom Wirklichen abgelöst, ihm nur scheinbar entgegengesetzt. Dies gilt nicht nur für Hermann Lietz, in dem der vornehmste Wille der Reform, sozialpädagogische Hinwendung zum Menschen, beispielhaft sichtbar ist, sondern auch für den Humanismus Geheeb's, den Versuch einer Fortsetzung der Bewußtseinskultur bei Wyneken. Perspektivensetzung und Eros, tätig erfahrene Gemeinschaft bleiben außerhalb eines Zugangs in die geschundene Welt. Die technische Zivilisation, von deren Humanisierung die Zukunft abhängt, bleibt unbejaht. Auch hier zeigt die Pädagogik, im Ansatz humanen Widerstandes, eine eigentümliche Zurückgebliebenheit an: Während ihr Heimweh nach dem Menschen sie auf den Acker treibt, läßt sich doch alle späte Romantik von Belang, von Baudelaire bis zu Gottfried Benn, in großen, einsamkeitswachen Städten nieder, sucht das Abstrakte. Wie wenig selbst die bedeutsamste Entfaltung bildenden Geistes in diesen Jahrzehnten den Ansprüchen neuer Wirklichkeit auch nur erkenntnismäßig gerecht werden kann, mag auch an einem anderen Beispiel erhellt sein: Kerschensteiner, dessen Theorie doch wichtige Momente des Idealismus in eine neue Zeit zu retten und mit den Erfordernissen industrieller Produktion zu versöhnen sucht, bleibt an den Grenzen absterbender, handwerklicher Form stehen. Ein Versuch, das Industriell-rationale mit dem Humanrationalen zu verbinden, fehlt letztlich auch hier; Wirklichkeit und Bewußtsein von ihr bleiben inkommensurabel.

Noch ist alles einbezogen in Welterwartung, bevorstehende Glückseligkeit, pädagogischen Optimismus; die geistig längst antizipierte Zerstörung des Menschen bleibt unwahrgenommen. Dies ist zwar auch außerhalb Deutschlands der Fall, doch ist für die deutsche Situation bezeichnend, daß ihr die humane

Bejahung industriell-rationaler Wirklichkeitsverfassung, vor allem jedoch im Bereiche der Bildung, fast gänzlich fehlt, während sie etwa für das angelsächsische Denken der gleichen Zeit bewußtseinsbestimmend wirksam bleibt, indem von der steigenden Rationalität des Wirklichen auch eine widerspruchsauflösende Kraft für den Menschen, für seine Zivilisierung erwartet wird. Die Reformbewegung wird somit zwar erst auf dem Hintergrund einer desintegrierenden Welt technisch-industrieller Realitäten möglich, aber sie setzt sie zugleich aus dem Bewußtsein heraus. Damit wird, auch im Besten, menschliche von der unmenschlichen Welt immer weiter geschieden. Letztlich jedoch erweist sich die Freisetzung des Menschen aus unerbittlicher werdenden Zwängen als Freisetzung zu einem Ursprung vor aller Menschlichkeit. Das eigene Reich des Geistes vermag den Menschen nicht mehr in seinem Exil zu sammeln, es öffnet sich keine Landschaft jenseits der Grenzen, an denen der Kahn des Lebens zerschellt; alle fiktive Heilung stillt nur den Augenblick. Der wiedergefundene Mensch wird in Wahrheit zum Reflex der Wirklichkeit, die er überwinden soll, zum Ausdruck der Aporie. Eine irrationale Welt entsteht neben der rationalen, eine Welt des Urtriebs neben der von Fabriken und Kombinat, beide losgelöst voneinander und doch ganz verbunden. Die Dichotomie von Verlangen und Ratio wird zum Abgrund, in den der Mensch hineinfällt. Die allein gelassene Menschlichkeit wendet sich schließlich gegen sich selbst. Zwar überspielt die humane Deklamation immer noch alle Widersprüche, aber die Spaltung im Begriffe des Wirklichen führt immer tiefer in die Verstrickung, in die Entlassung des durch keine Gestalt mehr gehaltenen Ursprungs, zur mythisch versetzten Handhabung eines leer gewordenen Instrumentariums nur noch formaler Rationalität.

In den „Verwirrungen des Zöglings Törless“ ist Robert Musil mit einzigartiger Verbindung naturwissenschaftlicher Präzision und einer Sensitivität, die das Untergründige, längst noch nicht Ausgesagte aufnimmt, dem Verfall des Menschen in dieser Zeit nachgegangen, der Loslösung dunkler Gewalten unter zerbrechender Form. „Er wußte nun zwischen Tag und Nacht zu scheiden; – er hatte es eigentlich immer gewußt und nur ein schwerer Traum war verwischend über diese Grenzen hingeflutet, und er schämte sich dieser Verwirrung; aber die Erinnerung, daß es anders sein kann, daß es feine, leicht verlöschbare Grenzen rings um den Menschen gibt, daß fiebernde Träume um die Seele schleichen, die feste Mauern zernagen und unheimliche Gassen aufreißen – auch diese Erinnerung hatte sich tief in ihn gesenkt ... Eine ungewisse Angst verfolgte ihn wie einen, der im Dunkel nicht mehr weiß, ob er noch seinen Weg unter den Füßen hat oder wo er ihn verloren.“¹³ Hinter den Mauern eines abseits gelegenen Internats, noch mitten in gesicherter Zeit, wird der kommende Mord vorweggenommen, eine erfinderische, unsägliche Qual, die

13 Musil, Robert: Gesammelte Werke in Einzelausgaben, Hamburg 1957, S. 145 und 120.

der Mensch dem Menschen antut. Die Vordergründe humanitären Anspruchs, an denen immer noch festgehalten wird, täuschen; hinter dem Vorhang wird das verstümmelte Auge erkennbar. „Das Leben – das Leben der Natur und des Menschen – das allein erzieht fürs Leben“¹⁴, meinte Ellen Key, Freisetzung des Menschen fordernd in seine Ursprünglichkeit; späte Nachholung dessen, was im Bereiche der Ökonomie um mehr als ein Jahrhundert vorher vollzogen war. Adam Smithsche Benevolenz wird auch hier erkennbar, aber unter den Bedingungen anhebender Brutalität des Kapitalismus; in die Späte gesetzt. Natur; – alle Humanität ist der Natur abgewonnen.

V.

Das Mißverhältnis zwischen der Wirklichkeit und dem Versuch ihrer Humanisierung läßt Hoffnung auf fruchtbare Aufgaben, auf einen relativen, Menschlichkeit sichernden Ausgleich nicht zu. Die neue Welt naturwissenschaftlich-industrieller Zusammenhänge, mit der sich das rationale Kalkül sichtbar verobjektiviert, den alten Boden, jahrhundertelange Umfassung, umpflügend, wird Zeichen würgender, todesverfallener Fremdheit. Ihr Symbol ist die große Stadt, Irrgang ohne Ende, Zeugnis aller Abstraktheit, Gewebe der Spinne. So heißt es bei Georg Heym vom „Gott der Stadt“:

*Er streckt ins Dunkel seine Fleischerfaust.
Er schüttelt sie. Ein Meer von Feuer jagt
durch eine Straße. Und der Glutqualm braust
und frißt sie auf, bis spät der Morgen tagt.*¹⁵

Das Kommen der apokalyptischen Reiter wird im Deutschland der Jahre vor 1914 in Literatur und Kunst vielfältig antizipiert, wie dies in keinem anderen europäischen Lande sein Beispiel findet; die Setzung des Todestriebes bei Sigmund Freud, als eine dem Eros entgegengesetzte, ihm an Mächtigkeit gleiche Verhaftung, weist auf suizide Begehrlichkeiten in der entfremdeten Welt. Das humanrational Unbewältigte, in dem der Mensch seinen Ort verliert, die Dichte sinnlicher Nähe, spürbarer Faßbarkeit, weckt den Wunsch nach Bergung in imaginärer traumunentrissener Landschaft, nach Rausch, nach Bewußtseinszerstörung, nach opiater Befreiung. „Mit Paukenschlägen dröhnte sein Herz, sein Gehirn kreiste, Wut ergriff ihn, Verblendung, betäubende Wollust, und seine Seele begehrte sich anzuschließen dem Reigen des Gottes. Das obszöne

¹⁴ Key, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes, Berlin 1905, S. 221.

¹⁵ Heym, Georg: Dichtungen und Schriften, Gesamtausgabe, Hamburg 1960–1968, Vier Bände, Bd. 1, S. 192.

Symbol, riesig, aus Holz ward enthüllt und erhöht: da heulten sie zügelloser die Losung. Schaum vor den Lippen tobten sie, reizten einander mit geilen Gebärden und buhlenden Händen, lachend und ächzend, stießen die Stachelstäbe einander ins Fleisch und leckten das Blut von den Gliedern. Aber mit ihnen, in ihnen war der Träumende nun und dem fremden Gotte gehörig.¹⁶ Im „Tod in Venedig“ läßt Thomas Mann diese andere, die verdeckte, die kaum erst gebannte Welt des Menschen in ihre Stunde zurückkehren.

Kompensation des allein gelassenen Lebens über Rausch und Betäubung, der Versuch, gemeinsamen Sinn über die Abwehr des rationalen Zugriffs zu finden, kennzeichnet die Situation repräsentativer Kräfte vornehmlich der bürgerlichen Jugend in Deutschland schon vor dem ersten Weltkrieg; zunächst Gott im Walde, dann dumpfe Trommel, Horde und magisches Thing. Auf dem Hintergrund der Auflösung konstruktiver Bewußtseinsinhalte, wachsender Leere und Bedrohung bleibt die deutsche Jugendbewegung ein Phänomen zwiespältiger, unwiederholbarer Eigenart. Viele Momente, die sie kennzeichnen, gehören auch der Reformbewegung an, werden von ihr aufgenommen und transformiert. Die Widersprüche der deutschen Geschichte, ihr Mangel an Kontinuität, die unausgetragenen Spannungen erschließen nur einen Aspekt des Generationsbruches, wie er mit dieser Radikalität kein Teil normaler, psychologisch begründeter Phasenentwicklung sein kann, die in ihren Ausdrücken ohnehin der gesellschaftlichen Vermittlung unterliegt; die Enthumanisierung der Wirklichkeit zwingt zur Antithese. Auch hier vollzieht sich nun Gleiches wie in der Reformbewegung: Die Antithese liefert der These den Inhalt nach, der leer gewordenen Verfügung über den Menschen wird nun erst Rechtfertigung zuteil. So entsteht in den Nebeln Germaniens ein sinnloser Aufstand gegen das Sinnlose, noch unter dem Eindruck erregender Trennung von Ich und Welt, Begehren und unbegriffener Leiderfahrung, charismatischer Weckung zu dunkel geahnter Bestimmung; – vor aller Schule der Gewöhnung, die den Tag ertragbar macht. Hier wird die romantische Agonie erst en masse erkennbar, als gesellschaftliches Phänomen in erster, vorwegnehmender Bedeutung, als auswegloses Leiden am Geist. Tristan und Siegfried wirken in später Form daran mit, Todesverlangen und atavistische Kraftentfaltung; „wir wollen eine verlorene Rote sein und harren der Sturmsignale.“ Die objektive Wegbereitung des Unheils ist unverkennbar, trotz Opfer auch hier in Konzentrationslagern, späten Nachklangs in „Weißer Rose“¹⁷, des Märtyrertodes von Sophie Scholl. Nichts anderes macht jedoch dieses Unheil möglich als ein Verlangen zu leben, menschlichen Sinn des Lebens zurückzugewinnen. Gewiß ist dies ein Gesichtspunkt nur zur Klärung der Voraussetzungen des Kommenden, aber kein geringer: Der Faschismus wird

16 Mann, Thomas: Stockholmer Gesamtausgabe, Die Erzählungen, 1966, S. 517.

17 Scholl, Inge: Die weiße Rose, Frankfurt 1953.

zum Zerrspiegel des Menschenverlangens, seine Sichtbarmachung unter den Bedingungen äußerster Entfremdung, seine groteske Umdrehung. Die Revolte des Menschen gegen die Leere ist unabwendbar, nur der Zeitraum, den sie zu ihrer Bereitung braucht, differiert. Die irrationale Revolte, die Revolte des deprivierten Menschen, endet im Schauhaus.

Jugendbewegung wird erst möglich, nachdem die Eigenart dieses Lebensabschnittes erfahrbar, seine besondere Wirklichkeit in das Bewußtsein genommen wird, somit sehr spät; auch dann bleibt sie eine Ausnahme. Die erste große gesellschaftlich relevante Bewegung der deutschen Jugend vollzieht sich im Anschluß an die französische Revolution und endet mit den Befreiungskriegen, in ihren Ausläufern um 1848. Sie ist noch gekennzeichnet durch Hoffnung, die Vernunft in ihr Ziel zu setzen, wenn auch dunklere Untertöne nicht fehlen; erste Hinweise auf die Erdgeister. Jahrzehnte bleiben die Krisen der jungen Generation verdeckt, sie vollziehen sich im gesellschaftlich verfügbaren Raum; für die großen Massen des Volkes bleibt er ohnehin determinierend. Ausbruch kann nur die bürgerliche Jugend wagen, da freigesetzter. Erst unter dem Eindruck des neuen, historisch auch beispiellosen Widerspruchs von Gesellschaftszerfall und den Bedingungen wachsender technisch-abstrakter Verfassung setzt neuer Aufstand ein. Die besonderen Formen, die ihm zu eigen werden, gehören der Geschichte an und kehren in gleicher Weise nicht zurück; die spezifische Form der Romantik, Bünde, angezündetes Feuer. Dennoch wird an dieser gewichtigen und letzten Phase der Jugendbewegung eine Situation erkennbar, der eine über sie hinausweisende Bedeutung zukommt. An der geistigen Verlassenheit der jungen Generation hat sich nichts geändert.

Das Paradoxe des Wirklichen, Menschsein vor einer Mauer. Einsamkeits-trauma, zeichnen die eben gewonnene Icherfahrung und verursachen Schmerz, Aufbegehren, Bergungssehnucht. Wo keine Möglichkeit human-rationalen Widerstandes vermittelt wird, bleibt Unterdrücktes zurück, das sich in Menschsein nicht umsetzen kann, dumpf bei zu vielen, dunkel empfundener, heiler Menschlichkeit, dem kargen Versuch zu träumen entgegengesetzt, ununterbrochen verletzend. Wie eine Schlange im Strauch lauert die unbegriffene Welt dem Menschen auf und erweckt Aggressionen und Ängste. So sehr nun die spezielle Verkleidung der Jugendbewegung unreproduzierbar, ihre Hoffnung auf Mächtigwerden erloschen und fatalistischem Rückzug gewichen ist, bleiben die objektiven Voraussetzungen, die sie einst möglich machten: Zugangslose Welt, allein gelassene Menschlichkeit. Sehnucht nach Wiedergewinnung bleibt im Verdorren, doch auch, für Zeiten in die Latenz gerückt, bleiben Ausbruchversuch, Selbstzerstörung und Mythenverlangen; jederzeit gesellschaftlich reaktualisierbar, solange der Widerspruch ungelöst bleibt zwischen beginnendem Leben, das sich öffnet, und der verschlossenen Tür.

Eberhard Koegel, unter dem Namen Tusk nur bekannt geworden, Gründer

der „Deutschen autonomen Jungenschaft“, dem Ausgang der Bewegung schon angehörend, Widerstandskämpfer später und Emigrant, macht den entscheidenden Zusammenhang 1933 noch einmal deutlich: „Denken, Fühlen und körperliche Kraft müssen vereint sein. Den verschwommenen Ruf nach ‚Totalität‘, den wir oft in der Jugendbewegung vernahmen, greifen wir auf und konkretisieren ihn. Das zweite, wogegen wir uns wenden, ist die Vorzugsstellung, die Herrschaft des zerlegenden Denkens. Die katastrophale Situation besteht auch darin, daß die Massen zwar antiintellektuell werden, der faden Denksektion müde, aber daß die andern Sinne verloren und verdorben sind. Urteilen können unsere Zeitgenossen nur noch rational, nicht mehr ‚sensible‘, wenn man so sagen will.“¹⁸ Auch hier wird, bei einer geistig-menschlichen Erscheinung von hohem Rang, die rationale Welt der humanen entgegengesetzt, in ihr allein die Ursache des Verfalls gesucht. Erst in ihr wird der Mensch entmenschlicht, geht seine Spur verloren. So tief ist der Antirationalismus selbst dort, wo die Suche nach dem Menschen großen sittlichen Ernst mitnimmt; rationale Welt ist unverständene, drohende, ewig verschlossene Welt. In einem der Tuskischen Gedichte heißt es:

*Die großen Städte kann man nicht begreifen.
Sie sind die Sphinx.
Wir merken nur, daß wir erliegen,
und wissen nicht warum und welchen Dingen,
denn keiner kennt
ihr Angesicht.*¹⁹

Das Rationale wird nur erkannt in der Form seiner Entfremdung.

VI.

Die Reformbewegung war die letzte große pädagogische Bewegung in Deutschland; sie endet mit der Weimarer Republik. Sie hat ohne Zweifel dem erzieherischen Stande ein ungewöhnliches Selbstbewußtsein vermittelt, ein Selbstbewußtsein, mit dem ihm erneut die entscheidende Rolle der Freimachung einer menschlicheren Zukunft angewiesen wurde. Auch hier wiederholt sich der gleiche Vorgang, der schon in den Perioden der Aufklärung und des Neuhumanismus erkennbar ist: Der richtigen Erfassung des Bildungsprozesses als eines selbständigen agens wird ein totaler Charakter mit angehängt, auch hier soll

¹⁸ Tusk (Eberhard Koegele): *Gesammelte Schriften und Dichtungen*, Hg. Werner Helwig, Heidenheim an der Brenz 1962, S. 385.

¹⁹ Ebd., S. 345.

über Bildung erreicht werden, was in der Realität nicht gesichert werden kann. Die geistige Stagnation Deutschlands nach dem Zweiten Weltkriege, Ausdruck auch einer allgemeineren psychologischen Verfassung nach großen Erschütterungen und dem Scheitern exzessiver geschichtlicher Ansätze, das Verharren auf dem status quo, läßt es berechtigt erscheinen, sich mit ihr als dem letzten, zusammenhängenden und perspektivensetzenden Phänomen auseinanderzusetzen und ihre Fragestellungen unmittelbar an der Gegenwart zu messen. Obwohl der Prozeß eines erneuten geistigen Innewerdens kaum erst eingeleitet ist, darf zugleich davon ausgegangen werden, daß wesentliche Elemente der Reform auch heute unser Verständnis vom Bildungsprozeß bestimmen, allerdings weithin entromantisiert, versachlicht, sprachlich auch der technisch-funktionellen Terminologie einer veränderten Zeit angeglichen. Vor allem wird der utopische Charakter fast gänzlich herausgesetzt; wir stehen auf den Massengräbern der Visionen, um ein Wort Martin Niemöllers anzuführen. Es bleibt somit zunächst zu untersuchen, welche Elemente der Reform, wenn auch modifiziert, weiterwirken, um von hier aus fortschreitend eine Bestimmung des gegenwärtigen Zeitpunkts zu suchen. Jede Gegenposition, jedes Korrektiv eines Vorhandenen setzt die Erkenntnis seiner entscheidenden Momente voraus. Hierin liegt auch die einzige, partielle Berechtigung eines Begriffes der Anpassung: intellektuelle Einnahme eines Bestehenden, um es verändern zu können.

Der Gedanke der lebensnahen Schule, wie er die Reform hervorragend kennzeichnet, ist auch an die Gegenwart vermittelt und wird in einer näher zu bezeichnenden Inhaltlichkeit als selbstevident vorausgesetzt; er hebt sich deutlich von einem formalen Verständnis des Bildungsbegriffes ab, wie er im Bereiche des höheren Schulwesens schwindend noch weiterwirkt. Der Ansatz der Reformbewegung enthält dabei nun, trotz allen Ausweichens vor den wirklichen Fragestellungen industriegesellschaftlicher Verfassung, ein objektives, wenn auch über die ideologischen Vordergründe nur schwer erkennbares Moment ihrer Reproduktion durch Bildung; Mobilität wird, als industriegesellschaftliches Spezifikum, in dem Versuch, den Menschen zu der ihm eigenen Bewegung freizusetzen, wiedererkennbar. Das Bewegungsprinzip einer offenen Gesellschaft wird über Umwege reproduziert, ihr Energieaspekt, Dynamik über Entlassung in die Natur verfremdet. Indem die Reform nun versucht, den Menschen aus starren Ordnungen zu befreien und in die Bewegung zu setzen, sucht sie gleichzeitig das Verhältnis der Schule als institutionalisierter Bildung zur Wirklichkeit neu zu bestimmen. Im Schulverständnis wird damit ein neuer Abschnitt erkennbar, zugleich eine Reaktion auf Vorhergegangenes. Im Gegensatz zur Aufklärung und ihrem an der Unmittelbarkeit ökonomischer Bedürfnisse gewonnenen Schulcharakter – wobei ein jeder in seinem Stande bleibt – hatte der Neuhumanismus Wirklichkeitsentfremdung bewirkt; alle sollten nun aber, ohne Rücksicht auf ihre Herkunft, in ein allgemein-menschliches Verhält-

nis zum Wirklichen gerückt werden. Freilich bleiben auch hier die gesellschaftlichen Grenzen erkennbar. Schule wurde als geschützter, für die Tätigkeit des Geistes freigesetzter Bereich verstanden, ohne sinnliche Ablenkung, mit nur mittelbarer Wirklichkeitsbeziehung. Hier sollte der Geist zum Bewußtsein seiner selbst gelangen, um damit für die Realitäten bereit zu sein. Das Abgesetztsein vornehmlich gab der höheren Bildung ihren besonderen Tauschwert, je mehr sie ein eigenes, zweckentfremdetes Reich sublimierender Freuden zu gründen schien; aber auch die Volksschule wird in ihrer Herbart'schen Prägung über Jahrzehnte durch diese Voraussetzungen mitbestimmt, wenn auch schlichter und mit allerlei Volksgesteideologien versetzt. Schule leistet, was das Leben nicht leisten kann, was ihm nicht per se innewohnt. „Umgang und Erfahrung“ werden vorausgesetzt, setzen sich zudem ohnehin fort, auch darf Leben immer noch als ein Bekanntes, in seinen Produktionsformen Vertrautes vorausgesetzt werden, das den andersartigen Ort der Schule nahe umgibt. Noch vollzieht sich zudem die Auflösung des Überkommenen in kaum erst verstandenen Formen geistiger Antizipation – Woyzeck als Beispiel abstrakter, schon auswegsloser Determiniertheit, Romantik als Krankheit zum Tode, als Erfassen schwindender Phänomene im Augenblicke der Dämmerung, der Endgültigkeit des Zerfalls –; vielmehr läßt populärer Romantizismus Wirkliches immer noch als Geschütztes, Enges, Umgebendes, vor Verwundung Bewahrendes erscheinen. Erst mit der Industrialisierung, wie sie nach Aufhebung der Zollgrenzen möglich ist, wird ein steigendes Mißverhältnis zwischen Schule und Lebenswirklichkeit offenbar und nunmehr retrospektiv der vorhandenen Schule zum Vorwurf gemacht; tatsächlich wird dieses Mißverhältnis aber erst möglich auf dem Hintergrunde abstrakter werdender Welt und längst vollzogenen Unterganges neuhumanistischer Perspektiven. Die überlieferte Form wird als „Lernschule“ begrifflich erfaßt, in der Form ihrer Entleerung; die darin enthaltene Wertbestimmung macht den beginnenden Enthumanisierungsvorgang zugleich erkennbar. Der Mensch, nun Fremdling auf dem Hintergrund häßlicher werdenden Lebens und der Auflösung seiner tradierten Bindungen, soll in der Schule Heimat zurückgewinnen, hier soll sich seine genuine Wirklichkeit entfalten, doch auf dem Boden umfassenderer Bestimmung; die Schule soll Leben einlassen, natürliches, zivilisatorisch unangekränktes Leben, wie es dem Kinde gleichzeitig unterschoben wird. Über die Hütung dieses Lebens soll Schule die Welt heilen. Die Aufhebung des erfahrenen Gegensatzes von Schule und Wirklichkeit wird über einen Naturbegriff vermittelt, der zwar die Elemente wahrer geistiger Seinsverfassung in der Gesellschaft aufdeckt, zugleich aber den Widerspruch zwischen Schule und Leben erst vollends real macht. Da der abstrakte gesellschaftliche Charakter in die Schule nicht direkt übersetzbar ist – im Gegensatz zur Aufklärung, wo das real produzierende, handwerkliche, manufakturgebundene, agrarische Leben noch in den Bildungsprozeß hineingenom-

men werden konnte –, wird sie nunmehr erst wahrhaft zum Orte fiktiver Bewältigung. Gerade dort, wo sie im Zuge der Reform auch manuelle Aspekte einschließt, wird die Inkommensurabilität noch verschärft. In der Idylle wird Leben nun vorgetäuscht und der Realität als Eigentlichkeit hypostasiert, während sich der Widerspruch gleichzeitig stetig verschärfen muß; Bewegung und Tätigsein, Spontaneität in Permanenz, kennzeichnen den Bildungsprozeß, während Stille, Konzentration des Geistes, die Momente überkommenen bürgerlichen Arbeitsethos' vielfach herausgesetzt werden. Geht man jedoch den bedingenden, objektiven Elementen nach, so handelt es sich eben um eine verzerrte Analogie industrieller Gesellschaftsverfassung, unter Unsichtbarmachung, scheinbarer Eliminierung ihrer entfremdenden Gewalt, um die Reproduktion der entfesselten Kräfte im Karneval der Kinder, um eine romantische Verfremdung des Voluntarismus.

Ideengeschichtlich war bereits darauf verwiesen, wie sehr sich die positivistische Schulpolitik des kaiserlichen Deutschlands den Postulaten der Reform verschließt, wohl auch aus mißverständener Sorge, über sie könne die Stabilität der gesellschaftlichen Verhältnisse ernsthaft in Frage gestellt und reale Demokratisierung befördert werden. Sie setzt die rational adäquateren, naturwissenschaftlichen Stoffe in den Lehrplan. Damit ist sie auf der Höhe ihrer Zeit und vermittelt der Schule einen realen, wenn auch nur partiellen Wirklichkeitsbezug über das Denken, bei gleichzeitiger Freisetzung atavistischer Kräfte. Die Frage nach dem Verhältnis von Schule und Leben erfährt jedoch zugleich auch in einem Zweige der Reform eine bedeutsame und weiterwirkende Modifikation unter Aufhebung scheinbar entgegengesetzter Positionen. Über diese Modifikation erst findet nun die Reform ihren unmittelbaren Anschluß an die Gegenwart; sie nimmt den Bildungspositivismus auf, der sich später noch stärker, über eine internationale Vermittlung, zur Geltung bringt. Im Rahmen dieser Modifikation des Reformgedankens entwickelt Peter Petersen ein ungewöhnlich transportables System von praktischer Systematik; es kommt industrie-gesellschaftlichen Bedürfnissen um vieles näher als Kerschensteiners Versuch, naturwissenschaftlich-rationale Struktur unter idealistischer Versetzung in den Mittelpunkt zu rücken und dabei mit dem Bau von Starenkästen zu enden. Während Kerschensteiners Versuch, die industrielle Welt human zu retten, an ihrer Schwelle stehenbleibt, arbeitet die Pädagogik Petersens mit nüchternen, empirisch-positivistischen Daten, greift auf Ergebnisse der experimentellen Psychologie und Pädagogik zurück, nimmt vor allem die naturwissenschaftlich orientierte Bildungsmethode Maria Montessoris in sich. Als Reformpädagogik klassischen Musters erweist sich dagegen Petersen – hier im Gegensatz zu Montessori, die eine streng humane Position auf dem Hintergrund des Katholizismus behauptet – in seinen allgemeinen anthropologischen Voraussetzungen: An die Stelle einer rational zu ordnenden Welt tritt die Entfaltung letztlich irra-

tionalistischer Substanz. Alle vagen Verneblungen einer Gemeinschaftssetzung ohne intellektuelle Strenge und präzise gesellschaftliche Orientierung sind bei ihm enthalten; der Mensch bleibt unter der Dunstglocke. Doch sind daneben die Aspekte einer Versachlichung, naturwissenschaftlich-experimentellen Denkens eben ganz unverkennbar; man könnte sagen, daß Petersen den vor 1914 weithin bestehenden Gegensatz zwischen positivistischer Bildungspolitik und gefühlschaotischer Reform aufhebt, beide miteinander verbindet und damit eine innere Logik überraschend deutlich macht. Wesentlicher noch ist, daß er, vor allem über die Montessorische Vermittlung, ein Rousseausches Element aufnimmt, dessen antizipierende Bedeutung überaus groß ist, unvergleichbar gewichtiger noch als alle Umdeutungen, denen die Rousseausche Natur retrospektiv unterliegt: ein Element funktioneller Erziehung, mittelbarer Lenkung des Menschen, ohne daß er sich ihrer bewußt wird, ein Element der Manipulation. Rousseaus Schlüsselstellung im Ursprung gegenwärtigen Denkens als Ausdruck veränderter Welt wird auch hieran erkennbar, die unerhörte Gewalt der Vorwegnahme an der Grenze des Wahnsinns. Nun wird Schule tatsächlich zum Reflex industriegesellschaftlicher Steuerung des Bewußtseins über anonyme Lenkungsapparate, von denen sich der Mensch nur über ein hochentwickeltes Erkenntnisvermögen und um den Preis seiner Einsamkeit freimachen kann. Gerade für die entscheidenden ersten schulischen Bildungsjahre wird dies über die Vorgabe einer Reizwelt – bei Montessori umfassender und am konsequentesten entwickelt – geleistet, die den entwicklungspsychologischen Bedingungen des Kindes, der Entfaltung seiner Natur gerecht werden soll. Die Forderungen werden in der Form entideologisierter Sachlichkeit vorgetragen, als reine, wissenschaftliche Erkenntnis; in Wahrheit ist es ideologisch präfixierte Natur, die über den wehrlosen Menschen verhängt wird. Es ist nicht ohne Bedeutung, daß sich auch der einzige Vertreter einer faschistischen Bildungstheorie von Belang, Ernst Kriek, auf verwandte Momente der Funktionalisierung stützt. So bleiben zwei zusammenhängende Gesichtspunkte im Werk Petersens von ungewöhnlicher Problemrelevanz: Gemeinschaftsirrrationales, auch im Gesamtunterrichtlichen, fiktive, antizivilisatorische Totalität sowie positivistische Anpassung an industriegesellschaftliche Herrschafts- und Produktionsbedingungen. Für das Verhältnis von Schule und Lebenswirklichkeit, als zentrales Problem der Reform, zeigen sie Verbindung und Übergang an, jedoch erfährt die positivistische Komponente in der Nachfolge eine merkbare Steigerung. Zwar bleibt, auch für das gegenwärtige Selbstverständnis der Schule, eine Vorstellung wirksam, in ihr ein Modell, die Stätte des wahren Lebens zu sehen, das sich von seinen Schlacken gereinigt hat, doch ist im Nachher des reformerischen, naturtopistischen Konzeptes eine pragmatische Relation unübersehbar. Schule als ununterbrochenes Tun, Gestalten von irgend etwas, damit der Mensch daran ein Eigenes erfahre, erhält nun einen höchst realen Aspekt unter den Bedin-

gungen industrieller Austauschbarkeit, erfährt damit notwendigerweise eine entsprechende Versachlichung, Rationalisierung. Jedoch ist Aktivitätspädagogik auch noch von anderer, nüchterner Relevanz: Die Erhaltung des labilen Gleichgewichts der gesellschaftlichen Verfassung, auf die vorbereitet werden soll, die Verdeckung ihrer inneren Widersprüche, beruht auf der dauernden Beschäftigung des Menschen, vordergründiger, meditationsabgewandter Aktivität, der Sicherstellung einer permanenten Flucht vor der Leere. In der Schule wird diese Wirklichkeit vorgeübt, „team work“ als industrieideologischer Gemeinschaftersatz, als produktionsnotwendige Arbeitsverfassung in den Mittelpunkt gesetzt, jeder spielt seine „Rolle“, wie es in der positivistischen, alle Seinsprobleme zudeckenden Bildungssprache heißt, in ihr wird „Partnerschaft“ erfahren; die Nomenklatur macht ihre agnostische, wirklichkeitssperrende Herkunft deutlich. Selbst in der protestantischen Theologie, Wahrerin mit allen Folgen der größten geistigen Tradition in Deutschland, ist schon von Gott als „Partner“ die Rede, eine späte Bestätigung seiner Todeserklärung durch Nietzsche. Christus wurde mit dem Fleisch an das Kreuz geschlagen – „So reiß mich aus den Ängsten kraft deiner Angst und Pein“ –; mit dem Partner macht man Geschäfte im juste milieu.

Wie mit einem Hubschrauber wird hier nun über die zerstörte Landschaft des Menschen geflogen, niemand darf in den Krater fallen, der sich inmitten seines Gesichtes auftut. Während jedoch die Reform, in aller intellektuellen Verkürzung, Ausbruchversuch war, ein verzweifelter Versuch des Menschen, sich über Bildung wiederzugewinnen, so hat sich ihre pragmatische Nachfolge in der Wirklichkeit eingerichtet. Die Kategorie der Bildung wird in Ökonomie aufgelöst, positivistischer Zugriff klammert die Frage nach dem Verbleib des Menschen aus, sein Agnostizismus wird zum Instrumentarium der Verschleierung, Entideologisierung des Wirklichen vortäuschend. Die Lehrerschaft selbst erhofft über die Anhängung an industrielle Belange eine Aufbesserung ihres Status unter den Bedingungen einer affluent society. Tatsächlich kann eine so verstandene Schule Wirklichkeit abbilden, sofern dieser Begriff auf bestimmte pragmatische Relationen bezogen wird, auf industrielle Mobilität vorbereiten, indem sie Elemente ihres Funktionssystems in sich nimmt. Sie kann mithelfen, die Gesellschaft im Rotieren zu erhalten, und auf die Statistik Einfluß nehmen. Jedoch kann sie das nur, wenn sie Selbstbewußtsein des Menschen, im Sinne intendierter Einheitlichkeit, herausnimmt und sich darauf beschränkt, die Fiktion eines Subjektseins zu vermitteln.

Verbindung von Positivismus und Reform, unter wachsender Einbeziehung funktionalistischer Momente, kennzeichnen somit den Übergang in ein gegenwärtiges Schulverständnis. An einem Beispiel mag diese These auch praktisch verdeutlicht werden. Arbeitsteilung und Arbeitsvereinigung waren neben anderen schon von Gaudig im Zuge der Reform in den Bildungsprozeß eingeführt worden, bei ihm im Kontext personalistisch idealer Zielbestimmung in Verbin-

dung mit einem höchst dubiosen Kraftbegriff. Über die Tätigkeitsweise sollen Selbständigkeit gegenüber dem Stoff und wechselndes Einstellungsvermögen gefördert werden; für die industrielle Mobilität ist dies zweifellos von Bedeutung. Schon von Gaudig wird auch ein Vorkurs entwickelt, der die Arbeitsweisen genau festlegt; zugleich wird Einsichtigkeit und Sinnfülle des Ganzen behauptet. Das Ganze, somit durch eine festgelegte Arbeitsmethode in Wahrheit schon präfabriziert, wird nun als Ergebnis der Arbeitsteilung gewonnen, der Welt eine Rechtfertigung unterschoben. Die Methode, charakteristisch auch für das Verfahren, das in den Vereinigten Staaten mit ideologischen Modifikationen von Dewey und Kilpatrick entwickelt wird und hier erst seinen soziologischen Bezugspunkt erhält, gewinnt großes Gewicht. Spontaneität erscheint hier gewährleistet, Anpassung, Partialität der Einzelarbeit; Sinn und Zusammenhänge des Endprodukts scheinen gesichert. Während die rein funktionelle Heranführung an die Arbeitswelt nun unbestritten gelingt, wird die Möglichkeit ihrer analytisch-humanen Seizierung eher gefährdet, wahre Erkenntnis verdunkelt. Die Behauptung, Ganzheitlich-Sinnhaftes zumal auch durch eigene Tätigkeit erfahren zu können, unterstellt metaphysische Harmonie in zerrissener Welt, ohne sie als Anspruch, als das Leben begleitende Unruhe kenntlich zu machen; sie wird auf dem Schleichweg gewonnen. Die Arbeitswelt selbst, in die später entlassen wird, ist indessen völlig abstrakt, in ihr hat die Partialität des Menschen eine äußerste Steigerung erfahren, ohne daß Arbeitsvereinigung, sinnhaftes Objekt, noch reproduzierbar wäre. Der Positivismus, aller Metaphysik abhold, mit dem Anspruch, nur das Verhältnis der Phänomene untereinander aufzudecken, läßt das Erkennen dieses Widerspruches jedoch nicht zu, kraft behaviouristischer Glückseligkeit, darwinistischer Ahnentafeln, Smithschen Glaubens an korrespondierende Harmonie. Er kann es nicht zulassen, da es reine Faktizität nicht gibt. Alle Wirklichkeit ist interpretierte Wirklichkeit; selbst die nackte Geschichtszahl ist in den Zusammenhang eines vorgegebenen Weltverständnisses gerückt. Schon bei Comte werden, in der Begründung des Positivismus, Elemente einer neuen, säkular-industriellen Religion deutlich erkennbar, bei ihm noch mit starken, human-intensiven Ansätzen; die späte „Metaphysik“ des Positivismus enthält nur noch die Rechtfertigung des Bestehenden. So leistet Bildung – ein Begriff, der in diesem Zusammenhang seinem klassischen Ursprung gemäß nicht mehr verwendbar ist – nun folgendes: Sie macht den Menschen produktionsfit und versieht ihn gleichzeitig mit Sinnersatz, einer Art Opium des Geistes.

Arbeitsteilung und Arbeitsvereinigung nun vergleichbar, werden auch andere Probleme des Bildungsprozesses in positivistische Lösungsversuche einbezogen; auf die Aufgabe der Schule, demokratische Verfassung mit sicherzustellen, mag hingewiesen werden. Auch hier setzt sich Reform modifiziert fort in Anknüpfung an Gedanken der Eigenbestimmung, vorwegnehmenden, ideali-

sierten Tuns, auch in dem Glauben, mißglückte Demokratie über die Schule korrigieren, durch sie Demokratie erst bewirken zu können; weiterführende, funktionalistische Momente werden auch hier erkennbar. Über Einübung in Verhaltensweisen vornehmlich soll Demokratie sichergestellt werden, Eingewöhnung in Spielregeln; so soll eine reale Welt gesellschaftlicher Interessen als demokratische Welt in nuce wiederholt und zugleich vorbereitet, als dauerhafte Lebenswirklichkeit geschaffen werden. Das wahre Problem der Demokratie jedoch, nach Liquidation der sie heraufführenden, geistig und ökonomisch weithin selbständigen, dem unmittelbaren Risiko verhafteten bürgerlichen Klasse, das Problem ihrer Auswechslung durch anonyme Herrschaft, die durch sie bedingte Entleerung realen demokratischen Lebens unter den Bedingungen wachsender Monopolisierung und technologischer Verfassung, die daran erkennbar werdende Frage nach der Notwendigkeit einer Veränderung der Struktur, wird zugedeckt. Es wird zugedeckt durch eine problemverstellende Erfahrung spielerischer Selbstbestimmung, in der man ungetrübt Partner sein kann, weil zeitspezifische Voraussetzungen ausgeübter Herrschaft über den Menschen fehlen, an die nur über reine Erkenntnis herangeführt wird. Somit wird illusionäre Form auch hier als Wirklichkeit ausgegeben; soweit die Wiedergewinnung eines Humanen in Betracht kommt, ist der Abgrund zwischen Schule und Welt unüberbrückbar. Die Lebenslüge, um mit Ibsen zu reden, schiebt eine Wand zwischen die Wirklichkeit und das menschliche Auge; politische Bildung wird Beschäftigungstheorie für das Foyer, statt Erkenntnis der Handlungen hinter der Bühne. Wie im Bereich der Produktionsfitmachung jedoch werden auch hier Elemente produktionsnotwendigen Verhaltens in die Schule übersetzt, partnerschaftsideologisch und demokratisch überhöht, bei gleichzeitiger sorgfältiger Aussparung aller fundamentalen Probleme der Existenz; im Kern sind diese Elemente für jede industrialisierte Gesellschaft, ganz unabhängig von ihrer politischen Verfassung, bestandsnotwendig. Sie sind Teil pragmatisch-industriekonformen Verhaltens; auch der ihnen verbundene Toleranzbegriff sagt letztlich nichts anderes aus, als daß spezifische Bindungen für diesen Vorgang belanglos sind. Die Austauschbarkeit wird am Begriffe des „Einübens“ besonders deutlich; das nicht bewußte, habituelle Tun unterliegt jeder Manipulierbarkeit.

Während sich die Reform als Korrektur des gesellschaftlichen Lebens verstand und ihr das Verhältnis von Schule und Lebenswirklichkeit ohne Einschließung dieses Momentes nicht denkbar erschien, so wird nun, nach Eliminierung des Utopieaspektes und positivistisch-rationalisierender Modifikation der Ansätze, Schule zum Reflex des Bestehenden und seiner Interessen. Die dem Begriff der Bildung innewohnende Widerstandsmöglichkeit wird herausgesetzt und der Mensch einvernommen. Am sichtbarsten wird indirekte, funktionalistische Einvernehmung des Menschen über den programmierten Unter-

richt, soweit er die Humaniora betrifft; – der Begriff wird an dieser Stelle und auch im folgenden im Sinne der angelsächsischen Humanities, somit in einem erweiterten Umfang, verwandt. Wirklichkeit wird anonym vermittelt, bietet sich nüchtern empirisch, verobjektiviert an, als ob es keine Hintergründe gäbe; von vornherein wird der Rahmen abgesteckt, innerhalb dessen sich der Mensch zu bewegen hat, ohne daß er die Kräfte wahrnimmt, die über ihn verfügen; eine unsichtbare Schlinge wird um seinen Hals gelegt. Es ist nicht überraschend, daß auch die totalitären Ideologien inzwischen die Vorteile einer solchen Vermittlungsart erkannt haben. Die konformen, funktionell übersetzbaren Wirklichkeitsausschnitte ordnen den Menschen widerstandslos ein; social adjustment wird nun erst ganz sichergestellt. So wird der Mensch um seine Möglichkeit, nein zu sagen, betrogen, da sich ihm Reales widerspruchsfrei darbietet. Hier wird auch jene Tendenz des Positivismus erkennbar, über ein an der Mathematik orientiertes Wirklichkeitsverständnis die Rationalität naturwissenschaftlich-industrieller Verfassung mit human-rationaler Erfüllung gleichzusetzen und damit volle Wirklichkeit des Menschen als vollendeten, fremdgesteuerten Mechanismus vorzutauschen. Keine direkte Autorität vermag einen gleichen Effekt zu erzielen; vielmehr weist der Verzicht auf direkten Anspruch und seine Auswechslung durch Formen der indirekten Einvernahme in Wahrheit auf einen Zustand tiefer gesellschaftlicher Unsicherheit, des Zweifels an sich selbst, auf das Wissen letztlich, daß die vorgegebenen Grundlagen längst schon entzogen sind. Die beginnende Anonymisierung des Bildungsprozesses ist daher auch in dieser Hinsicht unisolierbarer Teil eines umfassenderen Vorgangs, der die Möglichkeit menschlichen Existierens, unter wachsenden Schwierigkeiten erkenntnisthafter Befreiung, unmittelbar berührt. Um eine letzte, schon sichtbar werdende Konsequenz dieses Vorgangs nur anzudeuten: Die Anonymisierung des Tötens über ein entwickeltes technisches Instrumentarium schränkt die Wirksamkeit seiner humanen Antithese immer mehr ein, da sie die unmittelbare Erfahrung des Aktes voraussetzt, die Möglichkeit seiner direkten Hineinnahme in das Gewissen; unter diesen Voraussetzungen erst erfährt auch der Mörder von Hoffnung auf Wiedergewinnung. Alle Humanität beruht schließlich auf einem erfahrbaren Verhältnis.

Der Widerspruch von Schule und Leben wurde erst mit der beginnenden Industriegesellschaft zu einem Problem neuer und durchaus bedeutender Qualität. Die Reform versuchte ihn über einen Heilungsprozeß des lädierten Bewußtseins zu überwinden, der dennoch zugleich Lädierung mit in sich aufnahm; die human intendierte Utopie trägt Züge noch unerkennbarer Folgen des desintegrierenden Ganzen. Einheit des Lebens sollte wiedergewonnen werden über naturalistische Erlösung; *évolution créatrice* in neuer Schule. Es bleibt dabei erstaunlich, wie die Pädagogik, in einem Augenblick höchster Bewußtseinsentfaltung, in dem die große deutsche Literatur auch die unmerkbar-

ste Veränderung im Gesichte des Menschen wahrnimmt, die Exilierung des Geistes antizipierend erfährt, keines dieser Probleme in das kritische Bewußtsein nimmt, sondern im fröhlichen Laternenumzug ihre eigene Gemütsbewegung zur Schau trägt. Das Mißverhältnis zwischen wahrer Zeitnot und ihrem Reflex im Bildungsbewußtsein wird überraschend deutlich, die Loslösung der Pädagogik von großer geistiger Erfassung. Bleiben hier somit Schule und Leben nur auf eine höchst untergründige Weise miteinander verbunden, so hat die Nachfolge diejenigen Elemente weiterentwickelt, in denen instrumentelle, industriegesellschaftlich-funktionalistische Aspekte erkennbar waren; nur im Bereich der musischen Fächer – schon der Begriff beweist es – wirkt die Reform ungebrochen vielfach noch weiter, dem gegenwärtig ungewöhnlichen Abstraktionsvorgang in Musik und bildender Kunst ganz entgegengesetzt, ohne Beziehung somit zum objektiven Phänomen, gleichsam ein mageres Erlösungsventil darbietend. Die positivistische Nachfolge hat Schule und Leben zweifellos einander näher gerückt, versachlichendere Klammern geschaffen, den humanen Widerspruch jedoch noch vertieft, indem nicht mehr erkennbar wird, auf welche Weise Bildung über das jeweils Gewärtige, human doch zumindest Unvollendete, hinausführen kann. Die entscheidende Aufgabe des Bildungsprozesses, über Erkenntnis Leben als Inbegriff aller Spannung in das Bewußtsein zu nehmen, bleibt unwahrgenommen. Das Auseinanderfallen der Welt, die neu gestellten Probleme humaner Behauptung bleiben zugedeckt, damit auch Erfahrung des Fragwürdigen, über die sich der Mensch gewinnt. Alles präsentiert sich in Harmonie, gehört zueinander, wird übergreifender Bildungsgehalt; nichts ist für sich, nichts will erst unter entsagender Anstrengung den Weg zueinander finden, aus der Vereinzelung in das Ganze. Auch hier spiegelt die *laterna magica* vor, was die Wirklichkeit nicht mehr halten kann, in der ein jeder schließlich in seiner Zelle sitzt und auf Klopfzeichen wartet.

In der Tat ist eine Vergegenwärtigung des Problems der Humanität nur über Denken möglich, dem Wirkliches, in Distanz schaffender Umwelt, bewußt zum Objekt wird. Damit erst wird die Voraussetzung zum Handeln geschaffen, nicht irgendeines Handelns, sondern einem Handeln als Ausdruck des langen Atems, aus Einsicht in den Menschen und seine Verhaftung. Eben dies hatte die große bürgerliche Pädagogik in Deutschland, auf dem Hintergrund schmerzlicher Spannung, erkannt: Bildung ist Innwerden, Gewinnung der Person gegenüber dem Wirklichen, wenn auch immer nur unvollendet, selbst fragmentarisch. Daneben geht das Leben her, in den vielfältigen Formen seines Umgreifens, der Auslieferung an den Augenblick, ununterbrochen einvernehmend. Schule aber bleibt Ort, Subjekt und Objekt einander entgegenzustellen, Süchte, über Erkenntnis, in Willen zu übersetzen, die Unendlichkeit der Beziehung im Ansatz aufzudecken, auf der Reise zu unbekannten Stationen. Hier ist wahre Verbindung zur Welt, weil Denken, existentiell geworden, Fort-

setzung immer aufs neue verlangt, das ungeschehene, das widersprüchliche Handeln als Qual zurücknimmt. Über viele Jahre wurde so das Kind der bürgerlichen Klasse aus dem Leben herausgenommen zu zwecklosem Erkennen um der Zwecke willen, von dem ersten Klang der Grammatik, schon mit dem Sprung im Ton, dem Herannahen des Paradoxen, Versöhnung Gefährdenden, dem Spannungsverhafteten einer Vernunft, der volle Durchdringung zur Harmonie nicht gelingt, bis zur reichen Entfaltung der Gegensätze, in dem Bewußtsein, sie schließlich erlösen zu müssen, Zerstörung herauszusetzen. Trotz aller, vornehmlich späteren, Deformation theoretischen Anspruchs über gesellschaftliche Verfügung sind hier die Ausgangspunkte humaner Gewärtigmachung auch noch für unsere Zeit gegeben; zugleich wird der Schule die Stütze selbstbehauptenden Geistes zugewiesen. So sehr nun der deutsche Widerspruch Selbsterfassung des Geistes über seine Hinaussetzung erst aus human verkümmert Wirklichkeit möglich machte, so ist er doch durch den Geist bis zum Ende, dann im realen Exil, noch gehalten worden, die Antithese blieb machtlos noch aufbewahrt. Nichts deutet darauf hin, daß uns unter Verzicht auf verändernde Bewahrung eine humane Lösung besser gelänge.

Bildung wiederholt Geschichte menschlicher Domestikation, ihr Stoff muß auch fähig machen, mit den Toten zu leben, mit ihrem abgerissenen Anspruch. Vermittlung des Stoffes ist aber nur über die Person human denkbar. Seit der Reform hält der Versuch nicht mehr auf, den Lehrer hinter dem Kind zu verstecken, er ist nurmehr „Organisator des kindlichen Schaffens“; die Tendenz, anonymen Wirklichkeitscharakter über die Schule zu reproduzieren, gewinnt auch hier an Bedeutung. Über den Erzieher, so heißt es jedoch bei Buber, der das Problem unter Aspekten großer geistiger Weltdurchdringung faßt, „tritt die Auslese der wirkenden Welt an den Zögling“²⁰. Da Gemeinschaft in der Schule unrealisierbar bleibt, weil ihr Antizipationscharakter nur über Teilnahme an einer umfassenderen Wirklichkeit erfahrbar ist und durch sie nur unter ungewöhnlichen Bedingungen vermittelt werden kann, in der Schule selbst reflektiertem, sittlichem, in Wahrheit eigenverantwortlichem Handeln enge Grenzen der Bewahrung gesetzt sind, vollzieht sich Entscheidung über den Lehrer. Er ist nicht nur konkrete Versichtbarung wirklicher Welt in der Schule, ihr Ganzes als Person, die einzige Weise, in der dieses Ganze noch faßbar ist, sondern an ihm wird ein gewolltes Verhältnis eigener Qualität erkennbar. Die Tatsache, daß ein direktes Verhältnis zwischen Personen begründet wird, erweitert die über den Stoff vermittelte Bildung um einen eminent sittlichen, ganz unentbehrlichen Charakter, auch dann noch, wenn die lehrende Person versagt. Die Existenz des Lehrers schützt vor der Entlassung in das Nichts, weil sie Selbstinnewerden am konkreten Gegenüber möglich und Herausforderung erfahrbar

20 Buber, Martin: Reden über Erziehung, Heidelberg 1953, S. 23.

macht; hier wird die der Schule eigene Form eines ethischen Verhältnisses deutlich, gerade angesichts der Grenzen, die ihr gesetzt sind. Unter gegenwärtigen Bedingungen jedoch, in abstrakter Welt, schließt sich seine Unersetzbarkeit ganz erst auf, macht dies Verhältnis einen Anspruch auf Zukunft geltend, wie es, in seiner erhabenen Form, auf die Ursprünge aller Humanität zurückweist, in der Antike, im Judentum, in China und Indien.

Bildung beruht auf Distanz, wenn die Welt zum Gegenstand der Erkenntnis werden soll; nur über persönliche Vermittlung wird sie als fortdauernde Entscheidung erfahren. Dies gilt um so mehr, je abstrakter Welt eben vom Menschen abrückt, je mehr jeder unmittelbare Versuch struktureller Abbildung partiell bleiben muß, wahre Erkenntnis verdunkelnd. Seit dem Ende des Idealismus, dem in diesem Sinne auch Marx zugehört, da ihm alles Handeln auf der Totalität des Bewußtseins beruht, verliert Bildung zunehmend ihren Zusammenhang mit dem existentiellen Problem der Humanität, mit einer tieferen Hineinnahme des Widerspruchs in die Erkenntnis. So verliert sie die Möglichkeit einer genuinen Selbstbehauptung, die sich nur aus dem Eigenwerte ergründeten Selbstbewußtseins ableiten läßt, der dialektischen Festlegung einer besonderen Stätte in dem Vorhandenen. Wiedergewinnung erscheint nicht möglich ohne erneute Hineinnahme klassischer Bewußtseinsentfaltung in die Vergegenwärtigung, damit der Aufgabe, sie auch in ein neues Verständnis zu setzen, ihre Ursprünge freizulegen, der Reaktualisierung ihrer bezweifelnden Kraft, der Negation ihrer Momente der Klassenscheidung.

VII.

Der Fluchtversuch junger Generationen aus dem Würgegriff des aufsteigenden Industrialismus endet mit ihrer Selbstvernichtung, fast immer auch für die Überlebenden. Die der Pubertät innewohnende Spannung, Tod und Erlösung oft nah aneinander rückend, war als gesellschaftliches Phänomen sichtbar geworden. Der Bruch der Generationen war groß, auch die Hoffnung, dem dünnen Tag geschichtsmächtig auszubrechen. Erst über gewonnenes Selbstbewußtsein war dies eben möglich, Kindheit und Jugend werden mit der Geschichte entdeckt, mit ihr zugleich in ein volles Bewußtsein genommen; auch hier muß erst Dämmern werden, bevor die Eule der Minerva zum Fluge ansetzt. Rousseau, vor ihm pictistische Selbstanalyse, die Journale der frühen Quäker bereiten die Voraussetzung, in der Suche nach dem Ursprung innerer Erfahrung. Mit Kindheit und Jugend wird, der vollen Hineinnahme des Geschichtlichen gleich, ein ganz neuer Raum erschlossen, der die Rückbeziehung in Dunkles und Ungeöffneter, in unbekannte Ströme des Herkunftslandes erst möglich macht. Das Herabsteigen in den Schacht des Ich geschieht unter Verlust alles Selbstverständlichen, schon bei Augustin, zu Ende antiken Tages, im Zwielficht der

Anzweiflung. Die geistig zerbröckelnde bürgerliche Klasse entläßt ihre Jugend in das Nichts, die Wollust der Auslöschung, den ästhetischen Rausch des Todes: „Er läuft um die Wette mit brennenden Gärten, durch Türen, die ihn glühend umdrängen, über Treppen, die ihn versengen, bricht er aus dem rasenden Bau ... Aber als es jetzt hinter ihm zusammenschlägt, sind es doch wieder Gärten, und die sechzehn runden Säbel, die auf ihn zuspringen, Strahl um Strahl, sind ein Fest. Eine lachende Wasserkunst.“²¹

Der Rilkesche Cornet reitet in den Tod; sichtbar trägt er die Fahne über stürzende Landschaft. Ausbruchsversuch in unserer Zeit ist schwerer erkennbar, weil ohne treibende Hoffnung, ohne den Mut zum Wagnis des Geschlechts. Im Zwangssystem anonymen, pseudorationalen Terrors, der auch die Kindheit auslöscht und Leben von der Geburt an einvernimmt, über technische Präzision und lückenlose Manipulierung, ohne ein Gegenüber, und sei es auch noch so leer geworden, bleibt, wie in Graham Greenes „The third man and the fallen idol“, nur eine ausgestreckte Hand zwischen den Gittern des Siels; schweifendes, streunendes Menschsein im Gefüge der Zwänge. Im Wirklichen ist die Anpassung bald perfekt, auf die zahllose Pädagogen ergeben noch hinerziehen, Menschsein alleine gelassen, fast ohne Kommunikation zwischen den Generationen, bei steigendem Pegel der Einsamkeit. Die wahre menschliche Lage der Jungen bleibt zudem fast immer unausgesprochen, verharret im Stummen, scheu und voller Mißtrauen, wird ihrer selbst kaum gewärtig, läßt ein Zerreißen der Bande ohne Präzedenz erkennen; ist an zerschnittener Mitteilung fragmentarisch nur faßbar, in der Aussparung kurzen Rausches, in der Reproduktion Erniedrigter und Beleidigter über Musik des tiefen amerikanischen Südens. Das verwundete Leben verbirgt sich.

Objektive Momente sind dennoch registrierbar und müssen in das Bewußtsein genommen werden. Der Verlust erkennbarer Widersprüche, an denen sich das Subjekt mit wachsender Gewißheit ergreifen kann, geltend gemachten geistigen Anspruchs, ist hier von großer Bedeutung, die Reduktion aller gesellschaftlichen Spannung auf eine anonyme, systemimmanente Dialektik. Die Indirektheit der Verfügung, funktionsbedingt als auch heimtückisch, verlorenen Mut zur Identifikation anzeigend, läßt den Ansatzpunkt unerkennbar werden, von dem die Humanisierung des Wirklichen ihren Ausgang nehmen kann; Leiden bleibt sich selbst überlassen, ohne Möglichkeit der Gestaltverwandlung. Hier findet auch das Ausweichen in Trieberlösung, die Übersetzung unbefreibarer Nöte in sexuelle Fixierung, eine Erklärung, der Anlauf, in sich zu suchen, über sich selbst zu gewinnen, was in der Gesellschaft nicht findbar ist; Form äußersten Zurückgeworfenseins und zugleich rebellierender Menschlichkeit. Es kommt jedoch eine andere Erscheinung hinzu, deren Bedeutung kaum

21 Rilke, Rainer Maria: Ausgewählte Werke, Leipzig 1942, 2 Bände, 2. Band, S. 321/322.

überschätzt werden kann und sich der allgemeineren Voraussetzung durchaus einfügt, ein Zerreißen geschichtlicher Zeit, Kontinuitätsverlust, damit der Verlust einer Fähigkeit, Freiheit innerhalb des Notwendigen zu bestimmen, da dies als Fatalität erlebt wird. Wie somit Zukunft in einem tieferen Verstande ungewinnbar bleibt, die Hineinnahme eines Moments geschichtsrelevanter Freiheit in das Verfügte, das sich als drohende Auslöschung gleichfalls kundtut, geht auch Vergangenheit fort, die Erinnerung an den beschrittenen Weg. Die beispiellosen objektiven Veränderungen menschlicher Lebensbedingung lassen den Weg zurück, auch nur für ein Jahrhundert, kaum noch als gangbar erscheinen; geschichtliche Zeit setzt sich in veitstanzartigen Sprüngen fort. So gewinnt der Augenblick allein eine übermächtige Kraft, die punktuelle Existenz, der Nullpunkt. In allen hochindustrialisierten Regionen sind vergleichbare Erscheinungen faßbar, Formen anarchischen Widerstandes, geschichtsloser Manifestation des Menschen, auch in der Sowjetunion, in den Bezirken ihrer stärksten industriellen Akkumulation. War die deutsche Jugendbewegung durchaus eine Sondererscheinung, so wird nun die Situation der deutschen Jugend unter der angleichenden Kraft objektiver Normen einer internationalen, industriell-psychologischen Verfassung vergleichbar, wenn auch immer noch mit besonderen Akzenten des Geschichtsverlustes, dem Hintergrund größeren Mangels. In jedem Falle geben extreme Erscheinungen von seltener Präzedenz einen Aufschluß der inneren Verfassung, so sehr sie im Regelfalle unsichtbar bleibt über Anpassung an die vorhandenen Zwänge, den Rückzug auf schmale, familiäre, ahistorische Bezirke; Erscheinungen, in die, bewußt oder unbewußt, Verlangen projiziert wird, in denen Dispositionen erkennbar sind. Alle Zuständlichkeit des Menschen wird über Minderheiten mit Identifikationsbezug diagnostizierbar. Der aus den Zwängen entlassene Mensch wird sichtbar, eine Form des Nomadentums, kynischen Protestes, eines präzivilisatorischen Naturalismus, unter Leugnung aller großen Hinterlassenschaft, aller in Mühsal angesammelten Werte, ohne deren Mitnahme weiterführende Reise nicht gelingt. Aus dem rationalen Terror einer Gesellschaft entlassen, die sich abstrakt über alle bisherige Geschichte setzt, wird der in die Freiheit abspringende Mensch zur Konkretisierung des Augenblicks, späte, objektive, reale Konsequenz Kierkegaardscher Punktualität gegenüber dem Hegelschen Spinnengewebe lückenloser Interdependenz, wird er, von Städten zu Städten wandernd, zum Zeichen verstümmelter, vergewaltigter Menschlichkeit jenseits der Vordergründe. Hier wird, am Gammeler, Stiljag, am Beatnik, die Inkommensurabilität von materieller Sicherheit und Menschentum, Verhaftung und ungelöschtem Durst erkennbar; selbst im kriminellen, risikosuchenden Ausbruch, wie er für jugendliche Altersstufen wachsende Bedeutung gewinnt. Da sinnvolle, menschenwürdige Zukunft jedoch nicht denkbar ist ohne die Fähigkeit, mit den Toten in unangebrochener Welt zu leben, wird die Gefährdung des zivilisatorisch Erreichten auch hier nur zu

deutlich, doch ist es stumme, antwortausschließende Welt, die sich kundtut, dem Pädagogen fast nur erschließbar, der gewohnt ist, in fremden Seelen zu wohnen, ohne sich zu verlieren und Menschlichkeit auch noch in ihren Stollen, im Rückzugsbezirk, in zugangsversperrter Exklave zu finden. Dunkel, wie das Rauschen der Muschel am Ohr, bleibt menschliche Hoffnung vernehmbar, in karger Landschaft.

Jedoch gibt es Anzeichen einer neuen Erhebung, Aussage in der Form kollektiven Protestes, den Versuch human-rationaler Habhaftwerdung in bisher ganz unbekannter Verbindung mit intensiv-spirituellem Emotion. Die Wiederentdeckung des amerikanischen Folk Songs gehört hierher, seine Fortsetzung und Verwandlung in allen industrialisierten Regionen des Westens. Satz um Satz wird die Wirklichkeit kontrapunktisch zu sich selbst freigelegt, entmythologisiert, Entfremdung aufgedeckt, der pockennarbige Leib ausgestellt, Katharsis fordernd. Auch werden, in neuem Ansatz, die Möglichkeiten der Existenzbedingung zukunftsgerichtet aufgewiesen: Bewußtmachung gemeinsamer geistiger Verelendung als klassenüberwindender Kraft; selbst optisch erkennbare Angleichung der Geschlechter unter dem Zwang gleicher Normen als Hinweis auf ihre Bindung zu gemeinsamer Aufgabe. Auch in unserem Lande sind diese Anzeichen unübersehbar, Anzeichen des Aufstands gegen die Sinnentleerung, zurückkehrender Erwartung, Zeugnis vermittelnd, daß sich der Mensch nicht aufgibt. So steht es in einem der Songs, die keine Grenzen kennen, in einem Song der amerikanischen Neger, Weltleid der Unterdrückten und Glück der Erweckung ursprungsbezogen in das verheißene Land mitnehmend:

*We shall overcome
Some day.*

VIII.

Das Problem dieser Zeit, ihr wichtigstes unter den Aspekten einer Kritik der Bildung, besteht in dem Widerspruch ihres naturwissenschaftlich-rationalen, durch die Entfaltung der Produktivkräfte bestimmten Charakters zu humaner Erfüllung. Vernunft und Wirklichkeit unterliegen einer wachsenden Widerspruchsverhaftung, deren Aufhebung doch eben der Rationalismus als Wiederhineinnahme der Welt in ihre ursprüngliche Bestimmung, in eine zugeordnete Ordnung des Geistes verheißt hatte; ex nihilo, durch Radikalität der Herstellung oder als das Ergebnis eines Prozesses. In der Form seiner Veräußerlichung zeigt sich das Wirkliche als Widerspruchsaufhebung durch seine durchgängige rationale Bestimmtheit. Die neue Stadt des Menschen ist ohne Winkel, aus denen die Seuche hervorkroch, aber auch ohne mütterlichen Schutz, ohne Fluchtnest; der Prozeß rationaler Angleichung geht schnell vor sich, mag, unter dem Zwang

objektiver Faktoren, zu einer Menschheit führen. Die industrielle Zivilisation, alte Kulturen zudeckend, wird zum Ausdruck allgemeiner, menschheitlicher Zivilisation, auch wenn dieser Prozeß durch große, sich zeitweilig vertiefende, lebensgefährliche materielle Widersprüche und heftige nationalistische Sekundärtendenzen gekennzeichnet ist. Die Bewegungsgesetze der Menschheit werden mit dem Prozeß technisch-industrieller Verfassung zugleich alter Unberechenbarkeit entzogen; Buckle hat dies, in der „History of civilization in England“, früh auf dem Hintergrund der am weitesten fortgeschrittenen Entwicklung erkannt. Die rationale, statistische Einbeziehung des Menschen wird zum Reflex naturwissenschaftlich-rationaler Wirklichkeitsverfassung, industrieller Kausalität. Die angestrebte Deckung von Mensch und Wirklichkeit, Utopie der französischen Aufklärung, erscheint nahegerückt unter den Vorzeichen rationaler Identifikation. Der Positivismus als Karikatur der Aufklärung, versucht das Verhältnis des Humanen zur Wirklichkeit selbst unter mathematischen Formeln deckungsgleich zu machen. Die Identifikation in der Veräußerlichung ist somit vollkommen gelungen; der Antichrist erscheint als Christus, die Symbole äußerster Entfremdung als Befreiung des Menschen aus „seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit“, als Wiedergewinnung des Erstgeburtsrechts. Die umfassende Rationalisierung der Äußerlichkeit, minutiös im Arbeitsprozeß, in der Planung, im ökonomischen *savoir pour prévoir*, zeigt sich auch in der Führung des Menschen am langen Bande, Steuerung des Begehrens, in der mechanischen Anpassung. Arbeit und Freizeit sind in der gleichen Weise ökonomisch-rationaler Umfassung ausgeliefert, Produzieren und Konsumieren; Zynismus ist selten, da er Distanz voraussetzt, gebrochenes Verhalten. Vielmehr schwingt die Kugel ganz in sich selbst, nur wo das Bewußtsein sich aus ihr heraussetzt, zerbricht sie in ihre Schalen. Die naturwissenschaftliche Präzision der Gesellschaft, das System ihrer Determination, die vollzogene Angleichung von menschlicher und naturwissenschaftlicher Gesetzlichkeit, ihr Charakter als Rationalität entleert zugleich den humanen Inhalt des Rationalen, läßt das Humane sich selbst überlassen zurück. Die Schmerzfeindlichkeit des Pragmatismus als industrie-gesellschaftlicher Ideologie zeugt von der Angst vor seiner Widerlegung; eine schnellwachsende Zahl von Psychologen muß happiness ununterbrochen wiederherstellen, je weniger die Wirklichkeit sie noch abwirft, mit tiefenpsychologischer Sonde, immer auf der Suche nach der verlorenen Zeit, statt eine mögliche, kommende zu entdecken. Ratio in der Form ihrer Veräußerlichung und zurückbleibender, leerer Raum, neues Auseinandertreten von innerem und äußerem Reich zu entgegengesetzten Polen, wahre und fiktive Deckung des Menschen mit seiner verobjektivierten Wirklichkeit werden zum entscheidenden Problem der Erkenntnis: Fassung des Widerspruchs zur Voraussetzung aller humanen Befreiung.

Die sich anbahnende Totalität des naturwissenschaftlichen Charakters als

Schwindel einer Versöhnung von Bewußtsein und Wirklichkeit erweist sich zugleich im subjektiven Reflex als höchst partikuläre Rationalität; die umfassende Durchdringung des Wirklichen als Ausdruck der Einheitlichkeit des Bewußtseins ist versperrt. Das Pseudorationale wird an der Aufspaltung des Ganzen erkennbar, der Zerlegung eines konstitutiven Prinzips in beziehungslose Teile. Für das Subjekt bleibt nur ein enger Bereich des Kanalisationssystems übersehbar, auf den die Helle fällt, eine Lichtnadel des *lumen naturale*. Dahinter beginnt das Dunkel. An der Wirklichkeit wird sich der Mensch nurmehr als winziges Teilstück habhaft, hier aber mit anatomischer Exaktheit. Da sich Totalität des Bewußtseins aber, human-rationale Erfüllung auf einem denkend-analytischen Verhältnis zum Ganzen gründet, die Einheit des Ich als einem nicht hoffnungslos zerrissenen und exilierten nur an einem totalen Verhältnis gewärtig wird, muß ein Vakuum zurückbleiben, ein unausgefüllter Raum, Leere, für jede Füllung geöffnet. Die positivistische Funktion besteht darin, diesen Widerspruch als empirisch-quantitativ unerfaßbar zu leugnen und damit das Gegenwärtige zu rechtfertigen, keinen Schritt über die bestehende Wirklichkeit hinaus zuzulassen; zudem kann eben nur das partielle, das zerschnittene Bewußtsein funktionalisiert werden, weil der ganze Mensch den Versuch seiner Entmenschlichung nicht hinnimmt. Die Spaltung in eine rationale und eine irrationale Welt wird somit verdeckt, in eine funktional integrierte und eine andere, die leer und süchtig zurückbleibt. In diesem gespaltenen Charakter ist menschliche Wirklichkeit dunkel leidverhaftet, nicht wach, mit dem Stachel schöpferischen Schmerzes; das rational Unbewältigte verharrt im Unterbewußtsein, enthält in sich keine Möglichkeit der Auflösung, keine, und sei es auch eine unendliche Aussicht. Der bewußt in die Existenz genommene Widerspruch, selbst ihr Dementi als Tod dagegen, die unaufhebbare Form, wird zum Treiber zur Eile, zum Protagonisten humaner Beschleunigung; an ihm wird Wirklichkeit als zuge dachte, existentielle Aufgabe erfahrbar. Über bewußte Erfassung, durch sein Ertragen erst im Bewußtsein, gewinnt der Widerspruch seine humane Potenz, der Tod schließlich einen metaphysischen Charakter; seine Tabuierung in der metaphysikfeindlichen Ideologie des Industrialismus erscheint daher nur konsequent. Jessica Mitford hat auf die Merkmale dieser Tabuierung in ihrer Untersuchung „The American Way of Death“ aufmerksam gemacht. An die Stelle des bewußten Widerspruchs als agens der Humanität tritt das Verlangen nach Rausch, nach Erlösung aus unüberwindbarer Verhaftung, eine Art Öffnung des Todes; Anzeichen des Sichaufgebens sind unverkennbar, von sublim intellektueller Erscheinung bis hin zur Disposition für den kollektiven Selbstmord. Das Unausgefüllte, Lichtlose, Ausgangslose, die zurückgelassene Menschlichkeit, die sich an nichts mehr gewinnen kann, muß sich schließlich verzweifelt gegen sich selbst wenden, muß, auf dem Hintergrund umfassender Funktionalisierung auch aller menschlichen Verbindung, einen Prozeß ihrer

Selbsterstörung einleiten. Nun hat die Gesellschaft über das technische Instrumentarium mit steigender Perfektion ein System der Kompensationen entwickelt, um die im Unterbewußtsein akkumulierten Aggressionen und Ängste, die Aufstandsgefahr einer dumpfen, verletzten, orientierungslosen Menschlichkeit zu bannen, damit ihr Gleichgewicht zu erhalten; ein System, das ihr immanent ist. Im normierten Traum werden die Aggressionen neutralisiert, ihre Verwandlung in Fruchtbarkeit zugleich ausgeschlossen, permanente Fremdtherapie läßt den Menschen nicht zu sich selbst kommen, im Kabinett der Spiegel werden künstlich erzeugte Begierden zurückgeworfen, die Vielzahl der Surrogate, kurze, immer wiederholte Pausen der Entlastung geschaffen. Dennoch wird das Unaufgelöste nicht aufgelöst durch permanente Anästhesie; die Marionette bleibt einer fremden Gravitation verhaftet. Es bleiben alle Elemente entfremdeter Menschlichkeit, die den Faschismus erst möglich machten und jederzeit wieder zur Geltung gebracht werden können; die Entlassung des Werwolfs bedarf nur der zu öffnenden Tür. Lust am Untergang, kollektiver Rausch, der plötzlich erkennbar wird, Ausbruch aus rationalem Ghetto unter dem Zeichen des Blutopfers sind unmittelbar gewärtig; der Boden ist ganz dünn. Es ist bezeichnend, daß die Verhaltensforschung, deren Einfluß ständig zunimmt, unter Wiederaufnahme darwinistischer Elemente eine neue Form der faschistischen Ideologie entwickelt, indem sie die qualitative Differenz zwischen Mensch und Tier in ihrer objektiven Konsequenz erneut aufhebt, nichts anderes darstellend als den verstümmelten, seiner Würde beraubten, degradierten Menschen. Es ändert nichts daran, daß sie dies unter Vorgabe liberaler Motive tut: Die Essenz bleibt die gleiche.

Inmitten der Umklammerung schlägt die Hand des Menschen an die geschlossene Tür, doch kann sich die Gesellschaft im Spannungsfeld der politischen Widersprüche und angesichts der Empfindlichkeit ihrer Struktur, ihrer rationalen Interdependenz, keine Risiken erlauben, ohne das Gesetz in unahsehbare Mitleidenschaft zu ziehen. Auch ist das Vernichtungsinstrumentarium längst übermächtig geworden. Das restaurative Bewußtsein ist daher kein zufälliges Phänomen, sondern Reflex eines labilen Gleichgewichts, Angst vor der Möglichkeit, in ein Loch zu fallen, aus dem niemand wieder hervorkommt.

IX.

„Haben Sie“, fragte er, da ich den Blick schweigend zur Erde schlug, „haben Sie von jenen mechanischen Beinen gehört, welche englische Künstler für Unglückliche verfertigen, die ihre Schenkel verloren haben?“ Ich sagte: Nein! Dergleichen wäre mir nie vor Augen gekommen. „Es tut mir leid“, erwiderte er, „denn wenn ich Ihnen sage, daß diese Unglücklichen damit tanzen, so fürchte

ich fast, Sie werden es mir nicht glauben. Was sag ich, tanzen! Der Kreis ihrer Bewegungen ist zwar beschränkt; doch diejenigen, die ihnen zu Gebote stehen, vollziehen sich mit einer Ruhe, Leichtigkeit und Anmut, die jedes denkende Gemüt in Erstaunen setzen.“²² An der mechanischen Reproduktion des Lebens wird in Kleists Aufsatz „Über das Marionettentheater“ die Frage der Existenz aufgewiesen. Das Sein des Menschen unter gewandelter Verfassung, vom ansetzenden Industrialismus bis hin zu seiner vollen Entfaltung, kommende Möglichkeit weit vorwegnehmend, findet in der deutschen Literatur eine erregende, in Grenzbezirken erfahrene, wohl beispieldlose Interpretation. Für Kleist, an der Schwelle des Mechanisierungsprozesses, neigt sich die Waage zu lichterer Seite noch; das vermißte Glück, über den Bruch des Geistes hinausgesetzt, gibt ein Zeichen der Rückkehr. Der Mechanismus gewinnt seine Analogie zum Vollkommenen als quallose Selbstgewißheit, ganzes Schweben, Antizipation einer unendlichen Zurücknahme des Geistes in sich; als Widerrufung des Ich im Spiegel, des Verlustes der Unmittelbarkeit. Vollendete, reflektionslose Mechanik jedoch wird erst erreicht bei voller Identifikation, wenn sich der Maschinist in den Schwerpunkt der Marionette setzt und zu tanzen beginnt, der Steuernde selbst wird mit einbezogen in die umfassende Schwebkraft; die Heraussetzung auch nur eines Elements bewirkt einen heillosen Riß. „Inzwischen glaube er, daß auch dieser letzte Bruch von Geist, von dem er gesprochen, aus den Marionetten entfernt werden, daß ihr Tanz gänzlich ins Reich mechanischer Kräfte hinübergespielt und vermittels einer Kurbel hervorgebracht werden könne.“²³ Die schwebende Marionette nun, Produkt der Kunstfertigkeit, ganz Unnatur, „tot, reine Pendel“, ist doch in ein Leben gesetzt; keines zwar, das seine eigene Stummheit lösen will, Petruschka gleich, in flehender Gebärde nach menschlicher Entlassung, sondern in vorbewußtes Leben, in die vollkommene Natur des Tieres als unbewußtem, in sich vollkommenem Sein, dessen Paradies unverriegelt ist, denn „der Cherub“ ist „hinter uns“. Der Mensch ist in der Zerrissenheit, aber der Kreis der Welt muß sich endlich schließen. „Er versetzte, daß es dem Menschen schlechthin unmöglich wäre, den Gliedermann darin auch nur zu erreichen; nur ein Gott könne sich auf diesem Felde mit der Materie messen, und hier sei der Punkt, wo die beiden Enden der ringförmigen Welt ineinander griffen.“²⁴ Das mechanisch Vollendete, höchst untergründig in seine Beziehung zum Tier gesetzt, zum Bären, der dem bewußtesten Fechter standhält, zeigt die Erlösung an, derer der Mensch schließlich nach Fortnahme seiner Bewußtseinsspaltung teilhaftig wird, in wiedergewonnener Unschuld, Loswerden seiner selbst. Der Bruch des Geistes, auf notwendigem Wege mitgenommen, wird geheilt; Heilung des Menschen von sich

22 Kleist, Heinrich von: Sämtliche Werke, Phaidon-Verlag, o.J., S. 824.

23 Ebd., S. 824.

24 Ebd., S. 825.

selbst wird am Gliedermann, an der Schmerzlosigkeit animalischen Seins schon gewärtig, Befreiung vom Bewußtsein, das leiden macht; das Ende des Prozesses wird zu erfahrbarer Gegenwart, die die Aussicht freilegt. „Wir sehen, daß in dem Maße, als in der organischen Welt die Reflexion dunkler und schwächer wird, die Grazie darin immer strahlender und herrschender hervortritt. Doch so, wie sich der Durchschnitt zweier Linien, auf der einen Seite eines Punktes, nach dem Durchgang durch das Unendliche plötzlich wieder auf der anderen Seite einfindet, oder das Bild des Hohlspiegels, nachdem es sich in das Unendliche entfernt hat, plötzlich wieder dicht vor uns tritt: so findet sich auch, wenn die Erkenntnis gleichsam durch ein Unendliches gegangen ist, die Grazie wieder ein; so daß sie zu gleicher Zeit in demjenigen menschlichen Körperbau am reinsten erscheint, der entweder gar keines oder ein unendliches Bewußtsein hat, das heißt in dem Gliedermann oder auch in dem Gott.“ – ‚Mithin‘, sagte ich ein wenig zerstreut, „müßten wir wieder von dem Baum der Erkenntnis essen, um in den Stand der Unschuld zurückzufallen?“ – ‚Allerdings‘, antwortete er, „das ist das letzte Kapitel von der Geschichte der Welt.“²⁵

Werden somit Ende und Anfang der Welt noch über den Prozeß einer unendlichen Reflexion verbunden, der schließlich beide ganz zueinandernimmt, enthält doch die Analogie, nach Fortnahme aller ästhetischen Verführung, schon die Momente aufkommenden, tödlichen Widerspruchs auf dem Hintergrund wilder, zerklüfteter Landschaft des Geistes. Die Modelle, der Gliedermann, das in sich vollendete Tier, werden, bei fortgeschrittener Verfassung des Menschen in seiner veränderten Wohnstatt, erneut nun auf ihre existentielle Bedeutung befragt und zum Zeichen der Zuständlichkeit erhoben, zufällig nicht, da über sie die Erhellung des Seins möglich wird, Gewärtigmachung des Unsichtbaren. Ist die romantische Attitüde gerade bei Kleist vielfach gebrochen, so führt Büchner in „Leonce und Lena“ alle Romantik endgültig ad absurdum, deckt ihren Sinnverlust, ihre Morbidität, das Ende in Sackgassen unerbittlich auf, das Scheitern eigenen Fluchtversuchs aus verstümmelter Wirklichkeit wird nachgezeichnet. Im dritten Akt treten hier Automaten auf, das Thema der Marionette in verwandelter Form wieder aufnehmend, Gliedermannen, mechanisierte Menschen, aber nun schon als Inbegriff des Zerstörten, des bereits vollzogenen Mordes, kommender, absoluter Entfremdung.

Valerio: Aber eigentlich wollte ich einer hohen und geehrten Gesellschaft verkünden, daß hiermit die zwei weltberühmten Automaten angekommen sind, und daß ich vielleicht der dritte und merkwürdigste von beiden bin, wenn ich eigentlich selbst recht wüßte, wer ich wäre, worüber man übrigens sich nicht wundern dürfte, da ich selbst gar nichts von dem weiß, was ich rede, ja auch nicht einmal

weiß, daß ich es nicht weiß, so daß es höchst wahrscheinlich ist, daß man mich nur so reden läßt, und daß es eigentlich nichts als Walzen und Windschläuche sind, die das alles sagen. (Mit schnarrendem Ton:) Sehen Sie hier, meine Herren und Damen, zwei Personen beiderlei Geschlechts, ein Männchen und ein Weibchen, einen Herrn und eine Dame. Nichts als Kunst und Mechanismus, nichts als Pappendeckel und Uhrfedern! Jede hat eine feine, feine Feder von Rubin unter dem Nagel der kleinen Zehe am rechten Fuß, man drückt ein klein wenig, und die Mechanik läuft volle fünfzig Jahre. Diese Personen sind so vollkommen gearbeitet, daß man sie von anderen Menschen gar nicht unterscheiden könnte, wenn man nicht wüßte, daß sie bloße Pappendeckel sind; man könnte sie eigentlich zu Mitgliedern der menschlichen Gesellschaft machen. Sie sind sehr edel, denn sie sprechen hochdeutsch. Sie sind sehr moralisch, denn sie stehen auf den Glockenschlag auf, essen auf den Glockenschlag zu Mittag und gehn auf den Glockenschlag zu Bett; auch haben sie eine gute Verdauung, was beweist, daß sie ein gutes Gewissen haben. Sie haben ein feines sittliches Gefühl, denn die Dame hat gar kein Wort für den Begriff Beinkleider, und dem Herrn ist es rein unmöglich, hinter einem Frauenzimmer eine Treppe hinauf- oder vor ihm hinunterzu- steigen. Sie sind sehr gebildet, denn die Dame singt alle Opern, und der Herr trägt Manschetten. Geben Sie acht, meine Damen und Herren, sie sind jetzt in einem interessanten Stadium: Der Mechanismus der Liebe fängt an sich zu äußern. der Herr hat der Dame schon einigemal den Schal getragen, die Dame hat schon einigemal die Augen verdreht und gen Himmel geblickt. Beide haben schon mehrmals geflüstert: Glaube, Liebe, Hoffnung! Beide sehen bereits ganz akkordiert aus, es fehlt nur noch das winzige Wörtchen: Amen.

Peter (den Finger an die Nase legend): In effigie? In effigie? Präsident, wenn man einen Menschen in effigie hängen läßt, ist das nicht ebenso gut, als wenn er ordentlich gehängt würde? Präsident: Verzeihung, Eure Majestät, es ist noch viel besser, denn es geschieht ihm kein Leid dabei, und er wird dennoch gehängt.²⁶

Der ganze Abschnitt, hier ohne Kürzung wiedergegeben, enthält eine der großen, vorwegnehmenden Darstellungen der Entfremdung unter technologischer Existenzbedingung und gehört der Weltliteratur an; die Vollkommenheit der Marionette wird Automatenperfektion, Zeichen vollzogener Hinrichtung des Menschen. Wie nun das Marionettenthema seine Verwandlung, Hineinnahme in eine zerfallene Wirklichkeit erfährt, wird auch das Bild des Tieres aus den Bezirken ästhetischer Erlösung freigesetzt und in ihm der wiedererstandene Mensch des Anfangs erkannt, zu Blut befreit. Die Momente des „Marionettentheaters“ sind herausgetreten, haben sich emanzipiert, gehen auf ihr Ende zu.

26 Büchner, Georg: Sämtliche Werke und Briefe, Leipzig 1922, S. 138–140.

„In den letzten Jahrzehnten“, so beginnt Kafkas Erzählung „Ein Hungerkünstler“, „ist das Interesse an Hungerkünstlern sehr zurückgegangen. Während es sich früher gut lohnte, große derartige Vorführungen in eigener Regie zu veranstalten, ist dies heute völlig unmöglich. Es waren andere Zeiten.“²⁷ Unbeachtet wartet der Mensch hinter den Gittern des Käfigs auf seinen Tod, die Möglichkeit seiner Befreiung ist für immer ausgesetzt; er kann sie nicht wählen, ohne sich auszulöschen. Der graue Himmel der Determination öffnet keinen Spalt. Jüdische Exilsnot wird zur Menschennot; es gibt keinen Weg durch die Tür ohne Selbstzerstörung. Im Untergang erst wird sie dechiffriert, wird das Unerbittliche aufgewiesen, der Zwang, sich zu Tode zu leben. „Weil ich hungern muß, ich kann nicht anders“, antwortet der Hungerkünstler, nach seinen Motiven befragt. „Da sieh mal einer“, sagte der Aufseher, „warum kannst Du denn nicht anders?“ „Weil ich“, sagte der Hungerkünstler, „weil ich nicht die Speise finden konnte, die mir schmeckte. Hätte ich sie gefunden, glaube mir, ich hätte kein Aufsehen gemacht und mich vollgegessen wie Du und alle.“ Das waren die letzten Worte, aber noch in seinen gebrochenen Augen war die feste, wenn auch nicht mehr stolze Überzeugung, daß er weiterhungere.“²⁸

An die Stelle des Toten, der im Stroh seines Käfigs verendet, tritt nun das Tier, als Ablösung des Menschen, als seine Auferstehung: „In den Käfig gab man einen jungen Panther. Es war eine selbst dem stumpfsten Sinne fühlbare Erholung, in dem so lange öden Käfig dies wilde Tier sich herumwerfen zu sehen. Ihm fehlte nichts. Die Nahrung, die ihm schmeckte, brachten ihm ohne langes Nachdenken die Wächter; nicht einmal die Freiheit schien er zu vermissen; dieser edle, mit allem Nötigen bis knapp zum Zerreißen ausgestattete Körper schien auch die Freiheit mit sich herumzutragen; irgendwo im Gebiß schien sie zu stecken; und die Freude am Leben kam mit derart starker Glut aus seinem Rachen, daß es für die Zuschauer nicht leicht war, ihr standzuhalten. Aber sie überwandten sich, umdrängten den Käfig und wollten sich gar nicht fortrühren.“²⁹

Die Mechanisierung des Ganzen war Voraussetzung wahren Schwebezustandes im „Marionettentheater“, Identifikation des Maschinisten, seine volle Vereinigung mit dem Objekt; Totalität der Absorption. Marionette und Bär zeigen das Kommende an, das Tier und der Mechanismus, zwifache Form der Sichtbarkeit, inneres Reich und Erscheinung. Die Heilung des Menschen ist zugesagt. Im Automaten jedoch wird der Gliedermann seiner Verkleidung beraubt, die Strangulierung des Menschen ist schon geschehen, in effigie, bei physischem Weiterbestand. Ist somit eine Konsequenz ausgeführt, bleibt noch die andere. Nun wird das Tier als Innerlichkeit des entfremdeten Menschen

²⁷ Kafka, Franz: Sämtliche Erzählungen, Frankfurt/Main (6. Aufl.), 1972, S. 163.

²⁸ Ebd., S. 171.

²⁹ Ebd., S. 171.

erkennbar, hinter dünnen, mechanischen Wänden, dem Gewirr der Drähte, Freiheit im Gebiß; der Bruch des Geistes ist überwunden.

X.

Auf dem Hintergrund objektiver Gegebenheiten, einer bestimmten Situation, die sich in unvorhergesehener Weise ändern kann, muß die Frage nach der Bildung beantwortet werden, der Stätte der Schule und ihres Selbstverständnisses. Nur innerhalb bewußt gewordener Grenzen wird Bildung zum agens, zu treibender Kraft im Wirklichen, ist sie mehr als Exekutivorgan, Reflex der an sie herangetragenen Forderungen. Die Gesellschaft projiziert ihre Interessen, ihre ungelösten Probleme auf die Schule, um damit Haftbarkeit aus sich fortzusetzen; sie will sich über die Schule gesichert sehen. Institutionalisierte Bildung ist somit in einem ganz dezidierten Sinne ein gesellschaftliches Phänomen, die Vielfalt gesellschaftlicher Bedürfnisse wird an ihr erkennbar. Die Geschichte des Schulwesens, seine langsame Entwicklung zu einem Obligatorium, läßt dies im einzelnen nachvollziehen. Damit werden sehr bald die Grenzen nach einer Seite hin abgesteckt. Im Rahmen institutionalisierter, kontrollunterlegener, gesellschaftlich subventionierter Bildung kann kein Modell der Vorwegnahme entstehen; Schule ist eher, auf Grund erkennbarer politischer und sozialpsychologischer Faktoren, ein konservatives Phänomen, wie schon Paulsen bemerkt hat; Veränderungen wirken sich nur langsam aus, den Problemen einer Gegenwart in der Regel kaum angemessen. Zudem ist der Lehrerberuf ein Massenberuf wie jeder andere; ihm besondere moralische Charakteristika über die Subjektivität des einzelnen zuzuordnen, ist nur Heuchelei, ein Versuch, die Verantwortung für kommende Generationen auf einen besonderen, haftbar zu machenden Stand zu verlagern. Der Bewußtseinslage der gesamten Gesellschaft, ihren Konventionen und Vorurteilen, ist der Lehrer vielmehr noch unmittelbarer ausgesetzt als andere Gruppen, er wird an einem Image gemessen, in das die Gesellschaft auch ihre eigenen Unterlassungen, die Fülle ihrer oft nur tiefenpsychologisch erfaßbaren Verdrängungen setzt, zudem das Maß der Obrigkeit; der Lehrer und seine Schule finden sich im Koordinatensystem der Kräfte. Selten gelingt ein Akt vollen Befreiens, der Konkretisierung der Hoffnung, Aufrichtung geistigen Sieges inmitten der Niederlage, so Janusz Korczaks freier Gang in den Tod mit seinen Kindern während des zweiten Weltkriegs.

Innerhalb der Interdependenz gilt es somit, die Stätte institutionalisierter Bildung dialektisch festzulegen; zu suchen, worin ihr eigener Schwerpunkt zu finden ist, worin sie ihren Bestand hat. Von dieser Eigenheit und Unverwechselbarkeit her, dieser Behauptung einer besonderen Qualität, müssen Ansprüche gewogen und verändert, in ein besonderes Spannungsfeld gesetzt und verwan-

delt werden. Dies ist jedoch nur möglich, gewinnt erst Relevanz, wenn der Stand, der die institutionalisierte Bildung trägt, nicht nur fragt, was er zu sein hat, was von ihm erwünscht wird, sondern darnach, was er sein will. Somit ist die Frage nach dem Selbstverständnis der Schule weithin auch eine Frage nach dem Selbstverständnis des Lehrers, nicht nur nach dem jeweiligen gesellschaftlichen Verständnis von ihm. Er muß sein Wissen um sich selbst in der Gesellschaft freilegen, statt sich Berechtigung, Status und Ansehen zu borgen, sich eine Existenz bei Industrie und politischer Macht auszuleihen; die entlehene Existenz, die sich nur noch auf Fertigkeiten gründet, wird immer auswechselbarer. Nur so kann es gelingen, ein Allgemeineres auch im Begriff des Lehrers zur Geltung zu bringen, das seine Anwendung, seine inhaltliche Verdeutlichung gewiß nur jeweils unter konkreten Bedingungen findet, sie jedoch dennoch übergreift. Der Lehrer ist der Verteidiger des Menschentums der Unmündigen gegenüber der Gesellschaft, und zwar vor allem über die Weise, in der er seinen Beruf ausübt, über das nüchterne, rational aufschließbare Verfahren; viel mehr als über die dramatische Form der Entäußerung gegenüber drohendem, menschenfeindlichem Zugriff, wie sie nur der moralischen Ausnahme gelingt. Entscheidender, weil erreichbarer, ist, daß über den Bildungsprozeß menschliche Verwirklichung, somit Zukunft offengehalten und nicht eben verschüttet wird; die Ansprüche somit auf reine Erhaltung, politische Dienste, Produktionsförderung, darwinistische Sicherung im Kampf aller gegen alle ihre Modifikation erfahren. So sehr nun Menschlichkeit jeweils auch in eine vorgegebene Gesellschaft eingeht, in die von ihr angebotenen Rollen, bleibt neben dem Akzidentellen doch die Substanz, der Mensch, der sich in seine einzelnen Aspekte nicht auflöst, sondern mit ihnen, sie immer wieder hinter sich lassend, seiner habhaft werden will. Auf wechselndem Hintergrund muß Menschlichkeit eine jeweils neue und konkrete Bewußtwerdung erfahren. Was immer auch Schule und Lehrer ansonsten sind, als Reflex der Mächte, so muß hier erkennbar werden, was durch den Reflex nicht gedeckt ist, die eigene Position; an ihr sind der Funktionalisierung, der Verstümmelung Grenzen gesetzt. Der Bruch des Geistes bleibt so unaufgehoben, bis zum Anbruch des ihm eigenen Tages, seines wahrhaften Kommens; der Mensch bleibt unvollendete Möglichkeit.

Ist es gewiß unreal, in der Schule den Ort einer gesellschaftlich subventionierten Utopie zu sehen – in der Tat eine *contradictio in adjecto* –, ein New Lanarkshire im Sinne Owens, so ist sie doch mehr als nur ein Reflex des Bestehenden; die in ihr liegenden, realen Möglichkeiten bleiben bei einer solchen Betrachtung unausgeschöpft. Die Schule heilt weder die Welt, noch ist sie ihre bare Imitation; Bildung ersetzt weder die humane Lösung, die in harter Wirklichkeit über Macht gewonnen sein will, noch beginnt sie ihre wahre Wirksamkeit erst *post festum*, nach einer gewonnenen Befreiung; sie läßt vielmehr Menschlichkeit inmitten der Zeit nicht untergehen und bewahrt damit, wenn

auch auf eine höchst mittelbare Weise, die Utopie. In diesem ihrem Bestreben, Menschsein nicht untergehen zu lassen, kommt ihr die List der Vernunft zu Hilfe, wenn sie sie recht erkennt. Die Gesellschaft, die sich über Bildung fortsetzen möchte, muß sich zugleich über sie in Frage stellen; schon Kant hatte diese Dialektik erkannt. So muß sich auch der Prozeß einer funktionalistischen Enthumanisierung der Bildung gleichzeitig widerrufen oder doch immerhin Grenzen setzen. Aus sehr pragmatischen Erwägungen muß die Gesellschaft den Bildungsstandard heben; die Erhaltung der Konkurrenzfähigkeit, damit auch der politischen Macht, machen dies unerläßlich. Die Widerwilligkeit, mit der den systemimmanenten Zwängen nachgegeben wird, zeigt jedoch schon an, daß es sich hier um ein durchaus dialektisches Verhältnis handelt, das die Ausgangspositionen nicht unberührt läßt. Obgleich den wachsenden Bildungsanforderungen auf eine Weise Genüge getan werden soll, die die Tabus der Gesellschaft, die Paralisierung des Bewußtseins unberührt lassen, ist eben dies der Sache nach schwer zu leisten. Die Differenzierung der rationalen, der analytischen Fähigkeit, wie sie das technische Instrumentarium erfordert, läuft Gefahr, ihren partiellen Charakter zu überwinden, auch nur an einem Objekt die latente Spannung, den Riß zu entdecken, das menschliche Gesicht im Spiegel, und damit ein irreparables Ereignis hervorzurufen. Vor allem die naturwissenschaftliche Bildung, von der der materielle Bestand der Gesellschaft abhängt, öffnet sich der Funktionalisierung nicht uneingeschränkt, so sehr ihr auch die Gefahr einer Emanzipation aus dem menschlich Umfassenderen zugleich innewohnt; sie fordert Zurückgezogenheit, ein Maß an Voraussetzungslosigkeit, Distanz, wirkt der Auslieferung des Menschen mittelbar entgegen. So fördert sie eine Einstellung, die dem Humanen dienlich ist, wobei jedoch ihre Übersetzung in eine geistig-humane Welt außerordentlich schwierig bleibt; die Loslösung der Naturwissenschaften von ihrer humanen, in der Antike noch ganz erkennbaren Wurzel, weist auf eines der großen Probleme gegenwärtiger Existenz. Es ist nicht lösbar, ohne die Humaniora in die Kritik zu nehmen, die Symptome ihrer intellektuellen Verwahrlosung. Immerhin bleibt, daß über die naturwissenschaftliche Bildung Dispositionen geschaffen werden, die einem bewußten Subjekt-Objekt-Verhältnis dienen. Ohne die Methode naturwissenschaftlichen Arbeitens, die sich nicht, wie in den Geisteswissenschaften, zu Schall und Rauch auflösen läßt, wird der Zweck der naturwissenschaftlichen Bildung nicht erreicht, Steigerung von Ökonomie und Macht, den die Gesellschaft aus sich nicht entlassen kann. Die dem Funktionalismus entgegenwirkenden Einstellungen bleiben jedoch nicht auf die Naturwissenschaften beschränkt, über die Vermittlung der Sprache wird ein zweites Element gewonnen. Es ist bezeichnend, daß in der Sowjetunion, nach einer ersten Periode der Funktionalisierung des Sprachunterrichts, systematisch grammatische Arbeit wieder in ihre Rechte trat. Die Gründe hierfür waren rein ökonomisch, ein erkannter Zusammenhang zwischen technischer Präzisions-

arbeit und Bewußtwerdung des logischen Elements der Sprache, der in ihr enthaltenen Denkdiziplin. Grammatik erhielt somit eine Bedeutung für den Produktionsprozeß; die Forderungen der Wirtschaft lassen unter unseren Bedingungen Gleiches erkennen. So setzt auch hier das Produktionsinteresse der Funktionalisierung Grenzen und schränkt die Spieltherapie, das everybody happy funktionalisierten Gemeinschaftsersatzes zugunsten bewußter Arbeit ein. Damit werden der Bildung, als Humanisierung des Menschen, Möglichkeiten zubereitet, eine notwendige, technisch-rationale Einstellung in die humane Aufgabe einzubeziehen, da sie immerhin vergleichbarer formaler Bedingung bedarf; es wird eine Aussicht gewonnen, die rationalen Mittel auf ihre humane Bestimmtheit zurückzuführen. Dem größer werdenden Gegensatz zwischen den Humaniora und den Naturwissenschaften, denen im angelsächsischen Denken die Sozialwissenschaft bezeichnenderweise unmittelbar nahegerückt ist, wohnt doch zugleich eine anstoßende Kraft inne, sie in ein neues, kritisches Verhältnis zueinander zu setzen und damit geistige Bewegung auszulösen.

Institutionalisierte Bildung enthält eine immanente Dialektik, die sich aus den Ansprüchen ergibt, die an sie gestellt werden; sie überschreiten die Grenzen des sie motivierenden Interesses. Die Mittelbarkeit des Vorgangs ist um so wichtiger, als die gesellschaftlichen Bedingungen jede spektakuläre Veränderung ausschließen; sie geben nur langsamer Veränderung Raum, wie sie allein realisierbar ist, der Möglichkeit einer Veränderung auf das Humane über die Veränderung des Bewußtseins. Steigender Bildungsgrad, durch ökonomische Notwendigkeit unumgänglich, läßt auch – dies beweisen alle empirischen Untersuchungen – den Grad der Anfechtung steigen, die Bereitschaft, das jeweils Gegebene als summum bonum nicht widerspruchlos hinzunehmen. So sehr nun bewußtes Handeln hinzukommen muß, da alles Indirekte, durch objektive Kräfte eben nur Weitergeschobene stets einer gefährlichen Ambivalenz unterliegt, keinerlei Sicherheit vermittelt, sind Voraussetzungen erkennbar, das reale Angebot der Humanität, das sich in allem quantitativen Verhältnis verbirgt, erneut wahrzunehmen. Geduld ist hier vonnöten, ist doch der Sprung über den Abgrund der Geschichte unter den Bedingungen einer hochindustrialisierten Gesellschaft um den Preis ihres Unterganges unmöglich geworden. Zugleich wird die Gefahr irrationaler Selbstzerstörung, der Zerstörungstrieb des verstümmelten Bewußtseins, gemindert.

XI.

Für das Verständnis des gegenwärtigen Schulwesens sind zwei Aspekte, vor allem tendenziell, entscheidend: der in einer umfassenden Funktionalisierung des Bildungsprozesses erkennbar werdende Versuch seiner sozialen, produkti-

ons- und herrschaftskonformen Integration, der Instrumentalisierung eines gebrochenen, auf partielle Anpassungsvorgänge gerichteten Bewußtseins sowie dessen Entschädigung über das Vermitteln einer unwahren Totalität. Ist die positivistische Komponente immerhin auf quantitative Verhältnisse reduzierbar, enthält sie eine ökonomische Relevanz, so fällt der ganzheitlichen die Aufgabe zu, fehlende Metaphysik zu ergänzen. Sie wird in unserem Lande weithin essentiell antirationalistisch wahrgenommen, damit auf eigenen Traditionen fußend. Ihre Terminologie schon erhellt den Charakter einer metaphysisch versetzten Schrumpfsphilosophie, es wimmelt von Begriffen der echten Mitte, wahren Gemeinschaft, Gehalte und Lebensschau, des Wachsens, Geschehens und Sich-Ereignens; sie ist die pädagogische Version des Heimatfilms. In ihr lebt falsches Gemüt und verlogenes Gefühl weiter, aber mit der gesellschaftlichen Funktion, den humanen Widerspruch zuzudecken, als Bewußtseinstrübung weiterzuwuchern. Aus der Perspektive des Antihumanismus ist damit Bildung durchaus lebensnah, aber jeder selbständigen Aufgabe beraubt. Wird Bildung jedoch als humane und wirklichkeitsrelevante Korrektur verstanden, nicht als Auslieferung des Menschen an die Gewalten, als Erzeugung des produktionspotenten, gesellschaftskonformen, in Ganzheiten dämmernden Debilen, so muß sich erneut die Frage stellen, wie sie einen Zugang zur realen Verfassung des Menschen öffnet.

Schule und Welt sind einander, unter einem humanen Verständnis, ganz inkommensurabel geworden. Die abstrakte Welt ist in ihr unreproduzierbar; es gibt keine konkrete Entsprechung für die Entfaltung der Totalität des Bewußtseins, für die Erfahrung gesellschaftlich relevanter Ichhaftigkeit. Die partiellen, den industriellen Arbeitsprozeß spiegelnden Anpassungsformen, über die Realität in den Bildungsprozeß umgesetzt wird, gefährden vielmehr in ihrer Austauschbarkeit die Entwicklung eines einheitlichen Selbstbewußtseins. Gerade in diesem Zusammenhang wird erkennbar, wie sehr auch der polytechnischen Bildung als Prinzip einer Gewinnung der Bewußtseinstotalität die objektive Grundlage entzogen ist. Der Gedanke geht auf Marx zurück – der Begriff stammt jedoch nicht von ihm – und hat eine zwiefache Wurzel. Einmal sollte, unter Anknüpfung an die kapitalistische Kinderarbeit, auch hier die Antithese im Bauch der These sich nähren, „als eines der mächtigsten Umwandlungsmittel der heutigen Gesellschaft“³⁰, wie es in der „Kritik des Gothaer Programms“ unter Hinweis auf die Verbindung von produktiver Arbeit und Unterricht heißt; wesentlicher für den Bildungsaspekt ist die Absicht, über die Erfahrung der einzelnen, arbeitsteiligen Vorgänge Totalität des Produktionsvorganges erkennbar werden zu lassen, damit Totalität des Bewußtseins möglich machend. Marx geht auch von der Annahme aus, daß sich das Produktionsverfahren

³⁰ Marx, Karl, und Friedrich Engels: Werke in 39 + 1 Bänden, 1956ff. (MEW), Bd. 19, S. 32.

selbst über das Handwerklich-Elementare aufschließe. Die Gedanken, in den Frühschriften in anthropologischem Zusammenhang dargelegt, werden in den „Instruktionen an die Delegierten des Provisorischen Generalrates“ aus dem Jahre 1866 auf eine knappe Formulierung gebracht: „Polytechnische Erziehung, welche die allgemeinen wissenschaftlichen Grundsätze aller Produktionsprozesse mitteilt und gleichzeitig das Kind und die junge Person einweiht in den praktischen Gebrauch und in die Handhabung der elementaren Instrumente aller Geschäfte“³¹. Die Voraussetzungen aber, von denen bildungstheoretisch ausgegangen wird, angesichts der industriellen Entwicklung im 19. Jahrhundert durchaus denkbar, sind im Zuge weiterer Aufspaltung des Arbeitsprozesses längst entfallen; auch bleibt die reale Entfremdungserfahrung, unter den Bedingungen seiner künstlichen Einbeziehung in den Bildungsvorgang, verschlossen. Die Wiederaufnahme aufklärerischer Bildungsmomente, hier im Gewande der Hegelschen Dialektik, des Einbezugs der realen Produktion in den Bildungsprozeß, scheitert an dem unendlichen Auseinanderrücken von Sinnlichkeit und Bewußtsein. Zwar mag die Verifizierung elementarer naturwissenschaftlicher Erkenntnisse in Verbindung mit industrieller Praxis von Wert sein, sie führt jedoch kaum über den jeweiligen Einzelbereich hinaus; es führt vor allem auch kein erkennbarer Weg vom angewandten Elementaren zum Instrumentarium der Automation.

Ist ein human relevanter Bezug zur industriellen Welt auf direktem Weg nicht zu finden – wobei ihre positivistisch funktionelle Verfremdung ausgeschlossen bleibt –, so sind auch die allgemeinen Formen handelnder Gesellschaftsreproduktion in der Schule weithin von der Wirklichkeit abgeschnitten, soweit sie nicht der Vermittlung elementarer Verkehrsnormen dienen. Gewiß bleibt ihr ein Bereich reflexionsbezogenen, eigenverantwortlichen Handelns, gegenseitiger Hilfe, in dem sich auch neues Erkenntnis bildet über die Wechselwirkung von Denken und Tun; sie muß jede Gelegenheit nutzen, Handeln existentiell zu machen, da sich Erkenntnis in Handeln nicht selbstverständlich, im Sinne reiner, sokratisch-intellektueller Ethik übersetzt. Die Bedeutung dieses Gesichtspunktes im Bildungsprozeß, der Übung des Willens, der Entschlossenheit, Denken und Handeln zur Identität zu bringen, kann jedoch, so groß sie auch immer ist, nicht abgelöst werden von dem Erkenntnismoment; erst über Erkenntnis kann dieses Handeln aus dem Vorfeld der Wirklichkeit in sie selbst später mitgenommen werden. Nur wo sich Erkenntnis zum Leben hin fortsetzt, vermag sich auch Handeln fortzusetzen, das im allzu engen Raum der Schule geübt, sonst in eine weglose Landschaft entlassen wird. Sittliches Handeln ist in einer Gesellschaft, die sich immer schwerer erschließt, kaum noch denkbar ohne die Möglichkeit ihrer geistigen Habhaftwerdung, relevanter Urteilsfähigkeit.

31 MEW, Bd. 16, S. 195.

Die Abstraktheit wirklichen Seins, die Gesetze, denen es unterliegt, das ihm innewohnende Spannungsgefüge von kollektiver Verhaftung und Ichabspaltung, innerhalb dessen sich der Mensch in der Einheit seines Bewußtseins behaupten soll, bleiben in der Schule unreproduzierbar und können nicht Gegenstand tätiger Auseinandersetzung werden; noch findet die Wirklichkeit über eine Miniaturgemeinschaft ohne realen Lebensbezug ihre Korrektur. Gemeinschaft, als gemeinsames Ringen um die Gewinnung humaner Perspektiven, wird erst in erfahrener Umklammerung möglich. Der konkrete, überschaubare, in dieser Hinsicht gesellschaftsfremde Bereich der Schule setzt sich durch seinen Widerspruch zur Realität enge Grenzen; aus ihm wird eine qualitative andere Welt entlassen.

Bleibt Schule somit, unter diesem Gesichtspunkt, im Vorfeld der Existenz, so hat sie allein die Möglichkeit, den Widerspruch zwischen sich selbst und der abstrakten Verfassung des Wirklichen über Erkenntnis aufzuheben, über seine rationale Vermittlung. Erkenntnis, in ihrer humanen Bestimmung gewiß geworden, bricht mit der Schule nicht ab, verbindet die Schule vielmehr als Stätte menschlicher Behauptung über die Macht des Gedankens auch mit der Realität industrieller Verfassung, sie entläßt den Menschen in das ihm eigene, schmerzlich-intensive, schaffende Leben. Dabei ist im Begriff der Erkenntnis selbst ein Moment der Zivilisationskritik schon enthalten, da sie das Unhumane analytisch bloßlegt; indem sie dies tut, nimmt sie das Notwendige an. Innerhalb einer vorgegebenen Wirklichkeit muß die Scheidung versucht werden zwischen ihrer Aussicht und drohender Zerstörung; in ihr allein findet sich Freiheit des Menschen angesichts des noch Ungewissen. Es geht um das Mächtigwerden des Menschen in der von ihm geschaffenen Welt. Damit wird die Gesellschaft in ihrer technologischen Verfassung bejaht, als alleiniges Feld menschlicher Behauptung. Sie ist notwendige Wirklichkeit, kein Ausweg führt aus ihr heraus. Aufgabe der Bildung ist es, das Bewußtsein innerhalb dieser Wirklichkeit zu sich selbst zu führen, es zu seiner Verwirklichung freizusetzen, dem Menschen eine Möglichkeit zu öffnen, Humanität zum Inhalt ganzer Verfassung zu machen. Sie ist jedoch nicht wahrzunehmen ohne ein produktives Verhältnis von Selbstbewußtsein und real aufgegebenen Welt, ohne eine Vermittlung, die es dem Menschen zunächst überhaupt erlaubt, sich zu finden. Bildung ist ein Versuch, die Anwesenheit des ganzen Menschen zu sichern.

Der abstrakte Charakter des Wirklichen macht die Fähigkeit zur Abstraktion, zum adäquaten und ordnenden Erfassen, zur wichtigsten Bildungsaufgabe. Nur so ist sein Gesetz in das Bewußtsein zu nehmen, sein rationaler Zusammenhang aufschließbar. Über das Sinnlich-Nahe erfolgt unter dieser Perspektive kein Zugang zur Wirklichkeit, es hat nur eine methodische, in engeren Grenzen als allgemein angenommen, auch eine entwicklungspsychologische Bedeutung; Abstraktion muß über ein Sinnlich-Nahes gewonnen werden. Später erst

kehrt sich das Verhältnis um, jedoch in qualitativer Verwandlung; das Konkrete, nun über die Erkenntnis seiner abstrakten Verhaftung, der in ihm wirkenden anonymen Faktoren aufgeschlossen, wird zur alleinigen Aufgabe des Handelns. Es ist in diesem Sinne, daß Brecht in Svendborg den Satz über seinen Arbeitstisch schrieb: „Die Wahrheit ist konkret.“ Diese Konkretetheit eben wird über die Abstraktion gewonnen; sie hat das Sinnlich-Nahe weit hinter sich gelassen. Die Aufgabe, Abstraktionsvermögen als wirklichkeitsrelevantes Vermögen zu entwickeln, erfordert die Rückkehr zu strenger intellektueller Zucht. Ausweichen vor dem Abstrakten bedeutet Ausweichen vor der Bewältigung des Wirklichen, da es selbst entsinnlicht, Produkt des naturwissenschaftlichen Rationalismus ist. Das abstrakt Wirkliche, die von Menschen geschaffene Welt, reflektiert ihn zudem, verhält sich zum Menschen keineswegs antagonistisch. Der Mensch selbst ist abstrakt, eben damit ist seine Kultur zwischen Alles und Nichts gesetzt, ohne den Wurzelgrund der Pflanze. Natur erscheint über ihn in absoluter Verwandlung. Auch der verstümmelte Mensch wird nie wieder Natur in ihrem genuinen Verständnis, da ihr die künstliche Lust am Zerstören, die Perversität fehlt. Es geht also in der Bildung zum Wirklichen um die Öffnung eines homonomen Zugangs, der von Beginn an in Betracht gezogen sein will.

In der Praxis bedeutet dies, daß formale Elemente, Grammatik und elementare Logik, prinzipiell schon mit an den Anfang gesetzt werden. Der Eintritt in die Schule hat den Charakter einer Zäsur; sie behauptet ihren Eigenwert als Stätte des Bewußtseins im Gegensatz zur Unmittelbarkeit des Lebens. Dem Bau der Sprache vornehmlich kommt eine entscheidende Bedeutung von Beginn an zu, als Vergegenwärtigung des Ich und seiner Kommunikation mit anderen; objektiv tritt schon, verfremdet, das Problem der Auflösbarkeit dieser Beziehung heran, Weltwiderspruch auch im Gegensatz von Ausnahme und Regel. Der Gedanke einer Kunstsprache, einer „*Characteristica universalis*“, bei Leibniz und Condillac, fast in der gesamten Sprachphilosophie der Aufklärung, verdeutlicht das Gemeinte. Der existentielle, an der lebenden Sprache erhellte Widerspruch, der Antagonismus des Seins, soll vor seiner geschichtlichen Auflösung über eine imaginäre, formalrationale Versöhnung aufgehoben werden; hochgradig bemerkenswert für die einseitige Verlängerung des aufklärerischen Gedankens in der formal widerspruchslosen, naturwissenschaftlichen Welt. Die Bewußtmachung der ersten Kategorien von Geist und Natur setzt an der Sprache geübte Abstraktionsfähigkeit voraus, sie sind, in ihrer ursprünglichen, alles zukünftige Verständnis in sich bewahrenden Form, kahl, von archaischer Strenge. Die Humaniora müssen somit schon früh in die Zucht des Denkens genommen werden, der Vermittlung erster Elemente des Rechnens oder der Mathematik durchaus vergleichbar – für Pythagoreer und Platon noch selbstverständlich –, doch unter bewußter Erfassung der qualitativen Differenz. Die vorschnelle, methodisch nicht unbedingt geforderte Auflö-

sung von Erkenntnisübung in reine Erscheinungsvielfalt verschüttet den Zugang zu den sie bedingenden Kategorien und macht es dem Menschen schwerer, in einer Welt realer, geschichtlicher Gefährdung zu leben. Anschauung muß somit zunächst dienen, hinter steter Übung geistiger Konzentration zurückzutreten, sie gewinnt ihren beherrschenden Sinn erst später, in einer neuen Qualität zurück, in der konkreten Entscheidung. Ohne Bewußtwerden der Kategorien ist alle Zuordnung unmöglich, bleibt Wirkliches eine Summe partieller Eindrücke, wird es zur Ganzheit im Nebel, seine analytische Erfassung unmöglich, damit die Erkenntnis des Widerspruchs von Form und humanem Inhalt. Über die Entfaltung der Kategorien am Stoff, die Grundlegung seiner Ordnung und die in ihr verborgene Heilssetzung wird schließlich Verlangen nach geistiger Befreiung bewußt erfahrbar, der Mensch hat sich selbst und sein Verhältnis zum andern nun erst wahrhaft zum Gegenstand, Kommensurabilität von Endlichem und Unendlichem wird zur treibenden Frage. Mit der Wiedererlangung eines adäquaten Verhältnisses von Selbstbewußtsein und Welt gegenüber gewinnen auch die Humaniora die ihnen eigentümliche Spannung zu den Naturwissenschaften zurück, entlassen sie nicht in die Emanzipation vom Humanen, sondern zwingen sie in die Nähe eines Geistes, der ihnen in der Stringenz des Denkens vergleichbar ist, doch den Menschen jenseits der Vordergründe einer rational technologischen Verfassung existentiell aufdeckt. Einen Zugang zur technisch-naturwissenschaftlichen Welt über verwandelnde Aneignung ihrer Elemente, ihre Übersetzung in das Humane zu finden, nicht jenseits ihrer, sondern mitten in ihr, ist die entscheidende Aufgabe, die der Bildung in dieser Zeit gestellt ist. Die Wirklichkeit darf nicht allein gelassen werden zugunsten einer geistigen Welt, die sich von ihr löst, sich selbst zur Machtlosigkeit verurteilt und doch schließlich nichts anderes ist als ihr Reflex. Humanität muß mitten in dieser Wirklichkeit gewonnen werden, Herrschaft des Geistes über sie. Die Stringenz rationaler Bildung und ihr Verhältnis zu bewußt gewordener Freiheit, zum Widerstand gegen das Unhumane, hat in diesem Jahrhundert in Deutschland Leonard Nelson, unter Rückgriff auf die Antike, das alte China, aufklärerisch-idealistische Hinterlassenschaft für den Bildungsprozeß überzeugend behauptet, und sei es auch zunächst um den Preis, nur eine Minderheit handlungsfähig zu halten. Sein umfassendes, in kurzer, Denken und Handeln in gleicher Weise umschließender Lebensfrist geschaffenes Werk harret der Wiederentdeckung.

Wird somit die Grundlage rationaler Adäquatheit zur Welt geschaffen, die einzig mögliche Anpassung an ihre gegenwärtige Struktur, so ist der Bruch des Geistes doch in sie schon hineingesetzt, der Widerspruch zum Vollkommenen wird nun mit größerer Gewißheit erfahren, nicht mehr in Auslieferung an das Dunkel, sondern in der wachsenden Helle des Tages. Nun erst tritt die Sichtbarwerdung der Welt über ihre Vielfalt in ihre Rechte, als Unauswechselbarkeit

des geschichtlichen Tages, an dem der Mensch über sich entscheidet. Determination und Freiheit werden am Beispiel erkennbar, Personsein und Klassenverhaftung, Flüchtiges und Bleibendes, die Antagonismen schuldhafter Verstrickung. Die große Literatur macht eben dieses Verhältnis deutlich, sie nimmt den Menschen, zu seiner Stunde, mit seinem Widerspruch auf, mit seiner Fähigkeit, sich auch noch im Scheitern zu setzen. Ästhetische Erlösung, die Transformation des Wirklichen in das Heile der Form, und der in ihr wirkliche Mensch, auf dessen Nacken Erinnyen sitzen, auf langem Wege zu eigener Freiheit, weist auf ihr tiefstes, das ganze Weltverhältnis umfassende Problem. Wie sehr es unter Aneignung der Formelemente gegenwärtiger Seinsverfassung präsent werden kann, wird im Bereich der Künste an den späten Bildern Klees, oft durch ein eigenes, knappes Wort unterstrichen, erregend erfahrbar. Abstrakte Verfassung des Wirklichen wird über die Form zugleich als Entfremdung, als Kindheitsverlust erkannt; doch bleibt die schließliche Heilung des menschlichen Auges im Drahtverhau unwiderrufen. Die Tür bleibt um einen Spalt geöffnet.

Endlich gewinnt der Mensch den Mut, er selbst zu sein, über einen Bildungsprozeß, der dem Unmittelbaren, als Fatalität Erfahrenen entrückt wird; er gewinnt Zutrauen, sich den Gewalten zu stellen. Die unverstandene, übermächtig gewordene Welt, die Welt, in der der Mensch an die Wände stößt, erzeugt endlose Frustration. In seiner Gymnasialrede vom 29. September 1809 schreibt Hegel: „Um aber zum Gegenstande zu werden, muß die Substanz der Natur und des Geistes uns gegenüber getreten sein, sie muß die Gestalt von etwas Fremdartigem erhalten haben. – Unglücklich der, dem seine unmittelbare Welt der Gefühle entfremdet wird; – denn dies heißt nichts anders, als daß die individuellen Bande, die das Gemüth und den Gedanken heilig mit dem Leben befreunden, Glaube, Liebe und Vertrauen, ihm zerrissen wird! – Für die Entfremdung, welche Bedingung der theoretischen Bildung ist, fordert diese nicht diesen sittlichen Schmerz, nicht das Leiden des Herzens, sondern den leichtern Schmerz und Anstrengung der Vorstellung, sich mit einem Nicht-Unmittelbaren, einem Fremdartigen, mit etwas der Erinnerung, dem Gedächtnisse und dem Denken angehörigen zu beschäftigen.“³² Wird hier Verfremdung, um in dem gegenwärtigen Sprachgebrauch zu bleiben, zur Voraussetzung aller theoretischen Bildung und dem Entfremdungsprozeß schon untergründig verbunden, so wird sie, in weiterführender Konsequenz, zur Voraussetzung geschichtsrelevanter Freiheit. Dies gilt für Hegel, wobei die Kritik an dem letztlich panlogischen Konzept die Richtigkeit dieses besonderen Verhältnisses nicht berührt, noch mehr für Brecht, der es didaktisch umsetzt und der Theorie des Theaters als eines Instruments bewußter Handlungserschließung einfügt. Im „Kleinen Organon für das Theater“ heißt es: „Allenthalben treffen wir auf

³² Hegel, a.a.O., Bd. 3, S. 240.

etwas, das zu selbstverständlich ist, als daß wir uns bemühen müßten, es zu verstehen. Was sie miteinander erleben, scheint den Menschen das gegebene menschliche Erleben. Das Kind, lebend in der Welt der Greise, lernt, wie es dort zugeht. Wie die Dinge eben laufen, so werden sie ihm geläufig. Ist einer kühn genug, etwas nebenhinaus zu wünschen, wünschte er es sich nur als Ausnahme. Selbst wenn er, was die ‚Vorsehung‘ über ihn verhängt, als das erkannte, was die Gesellschaft für ihn vorgesehen hat, müßte ihm die Gesellschaft, diese mächtige Sammlung von Wesen seinesgleichen, wie ein Ganzes, das größer ist als die Summe seiner Teile, ganz unbeeinflußbar vorkommen – und dennoch wäre das Unbeeinflußbare ihm vertraut, und wer mißtraut dem, was ihm vertraut ist? Damit all dies viele Gegebene ihm als ebensoviel Zweifelhafte erscheinen könnte, müßte er jenen fremden Blick entwickeln, mit dem der große Galilei einen ins Pendeln gekommenen Kronleuchter betrachtete.³³ Die neuen Verfremdungen sollen nach Brecht „den gesellschaftlich beeinflussbaren Vorgängen den Stempel des Vertrauten wegnehmen, der sie heute vor dem Eingriff bewahrt“.³⁴ Die Herausrückung des Objekts aus unmittelbarer Verhaftung, sein Wiedererscheinen unter alter Verkleidung, läßt erst den Gedanken an seine mögliche Überwältigung nahe treten; die Stringenz des Erkenntnisvorganges wird bezeichnenderweise an Galilei verdeutlicht. Nun löst sich Freiheit von Auslieferung und Verzicht, wird ein Loch in den Himmel gerissen. Im Lastenden, eben noch als Fatum erfahren, wird die Bestimmung gewärtig, nicht bar jeder Hoffnung. Damit schließt sich der Kreis; was anfangs als Flucht erschien, Negierung des Existentiellen, führt nun erst zu ihm, wird Voraussetzung allen Handelns; bewahrt den Augenblick vor seinem Fallen in einen leeren Raum.

Somit wird Bewußtmachung der Entfremdung und Wiederherstellung menschlicher Handlungsfähigkeit zur Aufgabe, die der Bildung zufällt. Sie erhellet den Widerspruch zwischen mechanischer Perfektion und geistiger Verelendung, läßt die Wunde offen. Sie bewahrt das Gedächtnis vom brennenden Dornbusch. Im Theater der Marionetten, dort wo der Maschinist selber tanzt, kehrt Ende zum Anfang als Ironie zurück, die Welt hat Ruhe gefunden in bewußtseinsröster Bewegung; Gott nicht einmal bleibt sich selbst überlassen in Einsamkeit. Der Mensch, der sein Erstgeburtsrecht gefunden hat, erkennt das zerstörte Gesicht im Trugbild. Abenteuer der Freiheit wird nun erst möglich.

XII.

„Daß sie die Distanz, die zwischen ihnen und den andern ist, bestimmt und leidenschaftslos erkennen, und aus dieser Erkenntnis heraus wirken, dulden“,³⁵

33 Brecht, Bertolt: Schriften zum Theater, Frankfurt 1957, S. 151.

34 Ebd., S. 151.

35 Hölderlin, Friedrich: Philosophische Schriften, Weimar 1922, S. 334 („Aphorismen“).

heißt es bei Hölderlin in einem der Aufsatz-Entwürfe zur Philosophie. Menschenfreundliches Tun, aus gewonnener Identität mit sich selbst, eben dies war gemeint, Sicherung einer Dauerhaftigkeit im Welthandeln. Damit Bildung die Möglichkeit einer humanen Korrektur erhält, sie innerhalb eigener Grenzen einen Beitrag zur Humanisierung des Menschen und seiner gesellschaftlichen Verfassung leistet, muß sie den Prozeß intellektueller Wehrlosmachung des Menschen zu enden suchen. Während der Mensch schon mit seiner Geburt, im Kräftefeld rationaler Lenkungsmechanismen, dem Zwang der Steuerung unterliegt, vom Fernsehschirm bis zum Planungsaufriß moderner Städte, nährt sich die vorherrschende Bildungsauffassung immer noch aus dem Arsenal sentimentaler Kindheitsreminiszenz. Offenbar ist kaum wahrgenommen, daß der Raum der Kindheit, sollte es ihn jemals im Sinne reformerischer Terminologie gegeben haben, längst schon vernichtet ist, selbst das Wenige gestohlen, was Kindheit letztthin doch in die Nähe gültiger Wiedergewinnung rückt. Gegenstand des Profitkalküls und der Manipulation, wird die Sexualisierung des Geschlechterverhältnisses vor aller körperlichen und geistigen Reife vorangetrieben, die Kluft zwischen beiden immer mehr aufgerissen, werden Sadismen erweckt, James-Bond- und Play-Girl-Idolatrie ritualisiert; die mögliche, erneute Brutalisierung des Ganzen wird schon vorweggenommen. Zu gleicher Zeit ist jedoch im Bildungsbewußtsein immer noch eine Vorstellung dominierend, die intellektuelle Entwicklung des Menschen möglichst zu verzögern. In der Tat bedeutet dies nichts anderes, als den Menschen moralisch wehrlos zu machen, ihn fremden Kräften widerstandlos zu überliefern. Die Verteidigungsbereitschaft des Menschen muß aber so früh wie möglich in ihren Voraussetzungen gesichert sein, die Fähigkeit zur analytischen Aufdeckung der Kräfte, die über ihn verfügen, entwickelt werden, damit er seiner Welt bewußt gegenüber treten kann. Die erste Korrektur müßte bereits im Kindergarten erfolgen; schon hier sollte, wie in den französischen *écoles maternelles*, systematisch und anspruchsvoll gelernt werden, wie es die Altersstufe nur eben zuläßt, und sei es mechanisch: das Mechanische gewinnt seinen Inhalt später. Der Selbstbeteiligung der Pädagogik an der Vernichtung des Menschentums im Kinde muß somit bereits an dieser Stelle Halt geboten werden, da zu oft schon über die Möglichkeit späterer menschlicher Behauptung in aller Frühe entschieden ist. Das Kind schließt sich einer Versachlichung des Lernens durchaus auf, handelt es sich doch um nichts anderes als um die bewußte Förderung eines im Menschen selbst Angelegten; jedoch setzt dies eine korrespondierende Einstellung in der Gesellschaft voraus, vornehmlich im pädagogischen Stande selbst. Lernen ist eines der großen humanen Phänomene und Inbegriff einer eigenen Leidenschaft; vergangene Jahrhunderte haben ungewöhnlich früh auch mit der abstrakten Bildung begonnen, sie vielmehr an den Anfang gerückt, wenn auch nur innerhalb eines kleinen Kreises. Millionen von chinesischen Kindern ler-

nen die vielen Zeichen einer überaus komplizierten Schrift. Der hohe Grad jüdischer Bewußtseinskultur und humaner Intensität ist überhaupt nicht denkbar ohne jahrhundertelange, frühe Bildung des jüdischen Kindes über eine äußerst differenzierte, logisch-intellektuelle Vermittlung der Lehre der Väter, wie sie im Galut, in der Situation des Exils notwendig wurde. So kann auch in diesen Zeiten dem Leben, das vor der Tür an unsichtbaren Fäden gezogen wird, der Mensch gegenübergestellt werden. Entmythologisierung der Kindheitswirklichkeit ist dabei jedoch Voraussetzung, Aufzeigen der gesellschaftlichen Vermittlung des Kindseins. Frühe Einführung in die Strenge objektiv geistiger Zusammenhänge mag auch über ein Beispiel aus der Musik verdeutlicht werden, obgleich sich in ihr das Verhältnis von Form und Subjektivität des Menschen in durchaus eigener Weise äußert. Die Musik hat sich auf Grund ihrer immanenten, streng rationalen Struktur allen Versuchen, sie in Dunst aufzulösen, besser widersetzen können; Erweckung des Geistes über die Form, über diszipliniertes Durchlaufen ihrer Variationen, hat nun Béla Bartók, zugleich einer der großen Komponisten des Jahrhunderts und Interpret seiner Seinsverfassung, am Beispiel des „Mikrokosmos“ dargetan, einer ungewöhnlichen pädagogisch-methodischen Leistung. An seinem Modell wird, in gesondertem Bereich, deutlich, wie Bildung, über ihre Stationen fortschreitend, der ihr gestellten Aufgabe gerecht wird; seit dem Verlust des kontrapunktischen, unendlichen Kosmos, seit dem Ausgang des Barock, war Gleiches methodisch nicht möglich. Wie in der Vorbereitung aller großen Kulturleistung wird früh mit dem Schwierigen begonnen, die Klaviatur der Form wird schließlich ganz selbstverständlich. Der junge Mensch ist damit auch der Entwicklung seiner Körperlichkeit nicht mehr hilflos ausgesetzt, er verfügt über Mittel, in ihr Geistiges zu entdecken. Mutatis mutandis gelten die gleichen Momente auch in anderen Bereichen, sie machen deutlich, wie sich Bildung in die ihr zugedachte Stätte setzt. Sie eignet sich die Strukturelemente der Gesellschaft über qualitative Verwandlung an, nähert sich ihnen über ein formales Prinzip, ohne ihr zu verfallen; sie gewinnt damit ihre eigene Macht und schließt sich der Freiheit auf. In einer entsinnlichten Wirklichkeit hält sie die Zukunft offen und gewinnt die Bewegung, mit der sie das Wirkliche auf den Menschen hin weiterrückt.

XIII.

Das ganze Geschlecht soll gebildet werden, um den Bund zwischen Gott und Mensch zu vollenden; dies ist comenianischer Ausgangspunkt. In jedem ist volle Verwirklichung angelegt. Die Möglichkeiten des Menschen sind unausgeschöpft, der Freisetzung aus dem Spinnengewebe. Die Perspektive richtet sich auf den Begriff der Menschheit; adam homo hat sein Gesicht zerstört, mit Hilfe des Ewigen soll er es wiederherstellen, als ganze Menschheit. Das ist großer,

utopischer Ausgang, unwiderrufbar für alle Zeiten, tiefe, rationale, auf eine unendliche Wahrheit bezogene Humanität. Aber gerade hier gilt es, den unverlierbaren Ausgangspunkt, eine versprochene Aussicht, „ut omnes unum sint“, in die konkrete Situation zu stellen und ihre Möglichkeiten kritisch zu wägen; jeder Schritt muß die Einmaligkeit der Umstände einbeziehen, wenn er den nächsten möglich machen soll. Auch die Schule der Gleichheit kann Ironie ihrer selbst werden, reine Form ohne humanen Inhalt, Antithese dessen, was die These meint. Nun gilt es zuletzt an dieser Stelle, einige Momente voneinander zu scheiden. Dies muß in intendierter Abstraktion geschehen, ohne Zwischenstufen. Das überlieferte Schulwesen, in seiner preußischen Form nach 1870 auch das Dreiklassenwahlrecht spiegelnd, weist in seiner immer noch geringen Beweglichkeit auf eine Gesellschaft, die statische Momente auch im Zeitalter des Industrialismus zu bewahren sucht, und muß in seiner ursprünglichen Form in Widerspruch zu den Bedingungen einer offenen Gesellschaft und ihren Aspekten der Austauschbarkeit geraten. Wesentlicher noch ist, daß es keine Gruppe mehr gibt, die Elemente eines eigenen Weltbilds soziologisch fixierbar verkörpert, wie es einst für die bürgerliche Klasse als Inbegriff einer eigenen, geistigen Welt zutraf. Das Nivellement der Gesellschaft – nicht ihre Gleichheit, Nivellement ist Gleichheit in der Gosse – hat die Beziehungen der einzelnen Gruppen in ein neues Verhältnis gesetzt; der Unterschied einer bürgerlichen Welt zur feudalen, zur Welt der Agrikultur, aber auch zum aufkommenden Selbstverständnis der Arbeiterbewegung, wie es das 19. Jahrhundert durchaus kennzeichnet, ist als geistiges Phänomen nicht mehr faßbar. Der Konsum aller ist egalisiert worden; kritische Korrektur dieses Konsums erscheint nicht als Funktion einer soziologisch fixierbaren, tragenden Gruppe. Damit ist die Grundlage geistigen Selbstumgreifens entfallen, auf der die bürgerliche Gesellschaft in Deutschland einst ihre Schule, das Gymnasium, als eine der großen Schultypen der Geschichte schuf. Von dieser Gesellschaft ist nur ein Relikt geblieben, die von ihr gezeugte Antithese, mit der sie sich einst, eine bewunderungswürdige geistige Leistung, selbst über den Zweifel trieb: die heimatlos streunende, wache Intelligenz, derer auch die Zukunft für ihre Entbindung bedarf. Der Untergang der bürgerlichen Gesellschaft als geistiges Phänomen schließt jedoch nicht aus, daß sich ihre steril gewordene Nachfolge im Besitze nun inhaltlich leer gewordener Fertigkeiten findet, die ihr ein ungedecktes Bildungsmonopol sichern. Somit gibt es einen erheblichen Unterschied hinsichtlich des Zugangs zu weiterführender Bildung, vornehmlich über die Sprachbeherrschung; eine weithin in sich geschlossene Gesellschaft macht die Tür hinter sich zu. Dies ist der eine Tatbestand, die Position, von der auszugehen ist. Mit ihr wird Ungleichheit offenbar; eine Ungleichheit, die ökonomisch überfällig und, dies ist Sache der Bildung, human unerträglich ist. Sie tritt nicht nur als Benachteiligung bedeutender einzelner Gruppen in Erscheinung,

deren relativer materieller Aufschwung die Tatsache ihrer Unterprivilegierung nur verschleiert, sondern, als Ausdruck allgemeiner Bewußtseinslage, vor allem auch über die geistige Unterdrückung des Mädchens, auf dem Hintergrund materieller und geschlechtlicher Ausbeutung der Frau. Das „Bildungsreservoir“ also ist, wie es in einer Sprache heißt, die den Menschen vom Zweck zum Mittel macht, unausgeschöpft.

Ist damit die eine Position aufgewiesen, auch ihre Brüchigkeit, so ist ihr umfassender Widerspruch jedoch nicht ohne gefährliche Ambivalenz. Er wird an der Forderung nach einer radikalen Demokratisierung des Schulwesens unter den gegenwärtigen Bedingungen offenbar, ohne daß die Bedingungen dabei zugleich human-analytisch freigelegt würden. Hier gilt es genau abzuwägen. Eine Forderung dieser Art ist eine politische Forderung, sie berührt unmittelbar das politisch-gesellschaftliche Verhältnis der Schule. Ihre Möglichkeiten sind somit abhängig von der realen politischen Verfassung der Gesellschaft. Die Illusion, in der Gesellschaft Unerledigtes unter Umgehung politischer Lösungen über die Schule erledigen zu können, darf sich in unserem Lande nicht wiederholen; sie beruht auf einem schlichten Mißverstehen der historisch wirkenden Kräfte, auf der Unfähigkeit, sie in eine rechte Proportion zu setzen. Durch den Bildungsprozeß können zwar wesentliche Voraussetzungen für eine Befreiung des Menschen geschaffen werden, seine reale Befreiung zu voller Verantwortlichkeit und Verantwortlichmachung vollzieht sich jedoch nur mit der realen Befreiung der Gesellschaft, deren Ausdruck die Schule ist. Steht etwa eine allgemeine Demokratisierung der Gesellschaft bevor, in die die Schule nun einbezogen werden soll? In der Tat: nein; nicht einmal ein Schritt in dieser Richtung ist erkennbar. Vielmehr weisen alle Tendenzen auf eine Gefährdung des bisher Erreichten. Das Problem aller Gesellschaften, die ihren Industrialisierungsprozeß an eine bürgerlich-liberale Entwicklung binden konnten, somit optimale Voraussetzungen besitzen, besteht in dem stetigen Auseinanderrücken von Verfassungsnorm und Verfassungswirklichkeit angesichts objektiver Probleme, wie sie die technologische Struktur aufwirft, in der fortschreitenden Fiktivierung der Demokratie. In einem Land wie dem unsrigen, in dem die Widersprüche der modernen Geschichte unausgetragen blieben, demokratische Verfassung stets auf Grund äußerer, niemals innerer Bedingungen gelang, müssen die allgemeinen Probleme, denen die Demokratie im 20. Jahrhundert unterliegt, um vieles stärker noch in Erscheinung treten. Die Aushöhlung ihrer Voraussetzungen ist unverkennbar; die Gesellschaft selbst beruht nicht auf Egalität, sondern auf harter Distribution der Verfügungsgewalt. Man muß nach den Kräften fragen, die eine Demokratisierung der Gesellschaft bewirken, wenn man die Frage nach einer Demokratisierung der Schule ernst nimmt, nach dem Fortschritt der Demokratie in Wirtschaft und der Armee. Auf gleiche Weise nur, gewiß aber nicht schneller, kann sich auch eine Demokratisierung

der Schule vollziehen, wenn sie einen humanen Inhalt haben soll. Demokratisierung der Schule ohne gleichlaufenden Demokratisierungsprozeß der Gesellschaft ist eine totale, vielmehr gefährliche Fiktion. Auf dem Hintergrund unaufgelöster anonymer Macht und exzessiver Entfaltung materieller Triebkräfte kann die Schule keine erneuerte Verfassung des Menschen darstellen. Sie wird jedoch, so erscheint es gelegentlich, zum letzten Objekt derer, die den Kampf um eine politische und wirtschaftliche Demokratie bereits als hoffnungslos aufgegeben haben.

Der falsche Messias trägt immer die Maske des echten; er täuscht über seine Ankunft. Es ist durchaus möglich, daß eine Demokratisierung der Schule gelingt, ohne Durchsetzung des Menschen in seiner Welt: als Reflex des Nivellement. „All animals are equal, but some animals are more equal than others“³⁶, heißt es in Orwells „Animal Farm“. Der Minderwertigkeitskomplex der Gesellschaft, ein wesentliches Kriterium ihrer inneren Verfassung, der Haß der Entfremdeten richtet sich als verdrängter Selbsthaß gegen alle, die sich dem Ritus entziehen, daher kaum gegen die etablierten Eliten, weil sie Aspekt gleicher Entfremdung sind; er richtet sich gegen den Menschen, der sich human behauptet, sich den Idolen der Determination über Freiheit entzieht. „Conspicuous intellectual consumption“ macht verdächtig; Schulen, in denen sie noch getätigt wird, sollte man schließen. Eigene Sicherheit, auf untergründiger Angst beruhend, Eintauchen in die Herde, werden durch sie in Zweifel gerückt, Mediokrität als Norm angefochten; Unruhe breitet sich bei dem Gedanken aus, der Mensch sei, aller Erwartung entgegen, doch eben nicht einvernehmbar. Eine dem Nivellement verfallene, funktionalisierte Schule wird erst zum baren Instrument der Herrschaft, weil sie die Perspektive verschließt, über Herrschaft hinaus in das Freie zu kommen, mit ihr wird Bewegung in geschlossener Zelle gesichert, der Abgrund zugedeckt, Erkenntnis herausgesetzt; Demokratie mit ihrem Namen unmöglich gemacht. Die Versklavung des Menschen wird in der Zukunft kaum mehr unter den sichtbaren Emblemen totalitärer Herrschaft vollzogen, sondern unter den alten Zeichen der Freiheit.

Ein sinnvoller Schritt kann somit nur über die Analyse seiner gesellschaftlichen Bedingung vollzogen werden; er geschieht in einem bestimmten, historischen Augenblick. Kritik der Bildung ist von dieser Bestimmung des Zeitpunktes abhängig, wenn der Schritt in die Richtung auf ein menschenwürdiges Ziel führen soll. Dies ist humaner Realismus: er schließt keinen Verzicht auf weiterführende, unter anderen Bedingungen möglich werdende Lösungen ein. Zwischen den Positionen des reinen Konservatismus und einer inhaltlosen Egalität ergibt sich Realisierbares im Sinne humaner Intention. Die Forderung, allen während der Schulzeit und noch nach der Schulentlassung eine ihrer

36 Orwell, George: Animal Farm, London 1946, S. 87.

Begabung gemäßige Bildung anzubieten, steht im Gleichklang gesellschaftlich-materieller und humaner Interessen; sie läßt die institutionelle Form der Schule nicht unberührt. Da Institutionelles nicht abgelöst werden kann von der Frage nach seiner inneren Verfassung, muß diese Forderung jedoch auch eine inhaltliche Bestimmung erfahren; neue Angebote, bei gleichzeitiger Senkung des intellektuellen Anspruchs, sind nur dem Scheine nach menschliche Angebote, sie mindern in Wahrheit die Möglichkeiten der Schule, über Bewußtmachung humanisierend zu wirken. Notwendig ist daher, gleichzeitig, mit anspruchsvollem Lernen bei konsequenter Koedukation so früh wie nur eben möglich zu beginnen. Entfaltet sich die Begabung über Entwicklung, so muß diese Entwicklung von Beginn an bis an ihre jeweilig äußersten Grenzen herausgefordert werden, auch, weil der Mensch hierauf einen Anspruch hat; dies ist das beste Verfahren, um den gesellschaftlich hemmenden Kräften entgegenzuwirken. Alle Begabungen können auch damit gewiß nicht gehoben werden; ihr Umfang bleibt letztlich unbekannt, ihre vollere Preisetzung abhängig von einer allgemeineren gesellschaftlichen Verfassung. Ohne Zweifel kommt hier nun der höheren Schule eine bedeutende Aufgabe zu: Das Element der formalen Bildung, ohne die inhaltliche nicht möglich wird, ist in ihr, wenn auch weithin von seiner humanen Bestimmung gelöst, vornehmlich aufbewahrt; sie ist vor allem gesellschaftlicher Verfügung weniger ausgesetzt als die Volksschule, schafft damit objektiv einen freieren Raum kritischer Entfaltung. Die Volksschule dagegen, stets Objekt mißtrauischer Obrigkeit, durch Reform und Funktionalisierungsversuche mit Antiintellektualismus versetzt, muß über geistige Strenge sich selbst gewinnen, über einen an sich gerichteten Anspruch. Nur so kann sie eine eigene, tragende Form weiterführender Bildung begründen. Dies muß den entschiedenen Versuch einschließen, den Status ihrer Lehrerschaft neu und weit aus gewichtiger festzulegen, damit sie ihre innere Freiheit gewinnt. Eine kritische Selbstprüfung beider großer Schulformen erscheint notwendig, damit sie von der Sache her näher aneinanderrücken und einen gemeinsamen Bildungsauftrag erfüllen können; es fehlt hier in einer grotesken Weise am Gespräch der Gruppen untereinander. Es ist dies um so wichtiger, als sich der Unterschied zwischen der bisherigen Volksschule und der höheren Schule in einer Welt egalitären Konsums nicht mehr auf charakteristische, inhaltliche Bestimmungen, auf verschiedenartige Bildungsbegriffe gründet; dem gleichen Auftrag muß, bei notwendiger Differenzierung, Genüge getan werden. In einem Augenblick, in dem es keine tragenden Kräfte in der Gesellschaft gibt, die einen Humanisierungsprozeß decken, in einem postreligiösen und postideologischen Zeitalter, wenn man diese Begriffe im Sinne großer, humaner Inhaltlichkeit versteht, hängt alles davon ab, ob sich ein Kreis vergrößern läßt, der Wirklichkeit bewußt erfährt und der ihr innewohnenden Drohung Widerstand leistet. Damit wird der allein mögliche, humane Intention in sich wahrende Schritt unter konkreter Bedingung vollzogen.

Humanität wird erst am Verhältnis eines Gewöhnlichen zum Außergewöhnlichen, des Lebens, das sein Haus mit sich trägt, zum Leben an der Grenze des Niemandlandes erkennbar. Ist institutionalisierte Bildung ein Bereich, in dem Humanität aufbewahrt bleibt, so gilt dies auch für sie; für sie vor allen Dingen. Die Art, wie die Gesellschaft den Menschen an ihrer Grenze in ihren Schutz nimmt, entscheidet über sie selbst. In ihr stehen einzelne außerhalb jeder Norm, dem Kalkül entzogen: Gescheiterte, Krüppel, Suchende einer kommenden Statt. Dennoch lebt die Gesellschaft letztthin nur über sie; ihre Zerstörung beginnt, wo sie jene nicht mit auf die Reise nimmt. Das Abnorme entscheidet schließlich über den Wert des Normalen; survival of the fit hängt am survival of the misfit. Offenbleiben der Wunde meint Offenbleiben der Zukunft.

Jenseits der Grenzen kollektiver Geborgenheit wohnt Leben, dem sich der Tag verschließt, verkrüppeltes, spasmisches, oft nur vegetatives Leben; Leben in Finsternissen, Irrenhäusern, Gefängnissen, fast immer ohne Aussicht auf Rehabilitation. Aber nur sofern hier noch gelebt, unter menschenwürdigem Schutz gelebt werden kann, dürfen wir alle leben. In jedem Verbrecher ist eigene, dunkle Seite, wird unser Verschulden von einem anderen getragen; im Sprachlosen, Tauben, Verkrüppelten, für kurze Stunden Geborenen ist das Gesicht der Menschheit. Wird ihm ein Leid angetan, wird es allen angetan. Niemanden aufzugeben, physisch und psychisch Zerstörtes zu retten, schließt Bildung von Anbeginn ein; sie hält menschliche Unverletzbarkeit bis an das Ende fest. Wo die Rettung des letzten nicht mehr Aufgabe ist, wird niemand gerettet; dies gilt für alle, die dem gewohnten Kreise des Daseins entfallen oder außerhalb seiner geboren wurden. Außerhalb seiner, in der Region der Gefährdung, ist geistiges Leben, wo es an seine Grenzen rührt; auf sich zurückgeworfen, ohne ein Wort bergender Umschließung. In die Verlassenheit human produktiver Asozialität gerückt, über die kommende Sozialität sich erst öffnet, reicht sein Wurzelstrang in den Boden sprachloser Ängste. Auch dieses Leben, seinem Gegenpol in der Verkrüppelung und im Scheitern durch unsichtbare Zeichen verbunden, mit ihm in nie abgerissener Kommunikation, hat Anspruch auf äußeren Schutz. Paul Valéry hat darauf verwiesen, daß zwar Erhaltung nur über den Durchschnitt, was ihr einen Wert gibt, nur über das Ungewöhnliche möglich sei, doch ist es dies nicht allein. Gesellschaft wird über ihre Grenzen als Humanität erst erfahrbar, gewinnt sich selbst über sie, gewinnt ihr Menschentum, das stündlich unterzugehen droht, an ihnen zurück.

XV.

Les extrêmes se touchent: Agape und Eros sind dicht beieinander. Der Geist, im Gehäuse der Gesellschaft von der Blendung bedroht, wandert an ihren Grenzen. Kommunikation zwischen den Extremen ist seine alte Landschaft, Handreichung zwischen Irrem und Seher. Licht und Dunkel sind Gleiches in der Verwandlung, Tortur und Aussicht auf die erhellte Landschaft. Schutzloser ausgeliefert als alle andern bedürfen sie einer Stätte: die Blinde, der einsame Wolf.

3. Humaniora und Naturwissenschaften (1968)

Wir haben während dieser Tagung gut daran getan, die Bereiche zunächst sauber voneinander zu trennen, bevor wir nach einem übergeordneten Gesichtspunkt gefragt haben. In der pädagogischen Theorie finden wir heute oft genug eine Auffassung, die bereits zur Prämisse macht, was erst durch mühevolle Anstrengung des Geistes erworben werden kann. Es gibt das Konzept eines gesamtunterrichtlichen Verfahrens, das auf nichts anderes abzielt, als die Totalität der Welt frei Haus zu liefern. Otto Willmann, einer unserer letzten systematischen Pädagogen, die noch auf ein breites philosophisches Fundament aufbauen konnten, hat gerade entschieden auf diesen Gesichtspunkt hingewiesen; weder das säkularisierte Lebensmanagement, noch etwa ein religiöses Prinzip können von der Mühe entbinden, ein jedes Fach seiner eigenen Sachbezüglichkeit und seiner eigenen Methode, mithin seiner eigenen Zielsetzung gemäß zu erarbeiten. Damit fällt zwar die Welt zunächst auseinander, aber sie wird zur Aufgabe des Geistes. Die Trennung der Bereiche, wie sie durch das Fachsystem erkennbar wird, entspricht zudem der wirklichen Welt. Es ist selbstverständlich, daß diese These die Möglichkeit einer sinnvollen Koordination im einzelnen nicht ausschließt; Tatsache ist jedoch, daß die Aufspaltung des Menschen auch in der wirklichen Lebenswelt vollzogen wird, jede Sphäre hat in ihr, wie der junge Marx sagt, ihr eigenes Gesetz, das den Gesetzen der anderen widerspricht. Auch die Masse der bisherigen Volksschüler hat einen Anspruch darauf, der Anstrengung des Geistes unterzogen zu werden; es ist Menschenverachtung, ihr ein Surrogat anzubieten. Das Disparate unter Mühsal aufeinander zu beziehen, ist die der Menschenbildung aufgetragene Aufgabe; sie versteht sich als Unruhe des Geistes. Die einzige Ganzheit ist der Lehrer als Person, oft unter großen eigenen Widersprüchen.

Mir geht es nun darum, einen Gesichtspunkt herauszustellen. Die entscheidende Wesensbestimmung des Menschen ist seine Geschichtlichkeit; die Entfaltung der Naturwissenschaften ist Teil seiner Historizität. Mit der Entwicklung der menschlichen Gesellschaft selbst treten die Naturwissenschaften hervor; über diese Entwicklung werden ihre Möglichkeiten freigesetzt. Eine Selbstverständigung der Naturwissenschaften ist meines Erachtens nicht möglich, ohne daß sie auf diese ihre geschichtliche Bedingtheit rekurren. Die Entfaltung der Naturwissenschaften wird durch das Bedürfnis der Gesellschaft vorangetrieben; sie wirken zugleich entscheidend auf ihr geistiges und soziales Gefüge zurück. Frühkapitalismus und industrielle Revolution machen dies auf besondere Weise evident. Über diese geschichtliche Bedingtheit der Naturwissenschaften wird eine Beziehung zu den Humaniora angeboten. Die Naturwissenschaften

können sich nicht aus der Frage nach ihren Konsequenzen entlassen, die Humaniora kein eigenes, imaginäres Reich des Geistes neben der Wirklichkeit errichten, ohne sich zugleich ihrer menschlichen Verantwortung zu entziehen.

Hier eben wird die größte Gefahr erkennbar. Die Emanzipation der Naturwissenschaften aus einer umfassenderen Verbindlichkeit ist nicht zu übersehen; einbarer Immoralismus verbirgt sich zu oft hinter der These der wertfreien Wissenschaft. Zugleich aber wird tendenziell deutlich, daß sich die Humaniora aus einer Welt zurückziehen, deren naturwissenschaftlicher Charakter durch den wachsenden Grad ihrer Bestimmbarkeit und rationalen Lenkung immer erkennbarer wird; es sind dies Anzeichen eines gefährlichen Fluchtversuchs. Es ist bezeichnend, daß die Soziologie in den angelsächsischen Ländern heute schon eher den Charakter einer Naturwissenschaft als den einer Geisteswissenschaft besitzt; der Mensch wird zum berechenbaren Wesen. Doch ist dies eine verhängnisvolle Täuschung; unter der Oberfläche der naturwissenschaftlich-technologischen Steuerung sammeln sich die Irrationalismen an, um zu ihrer Stunde auszubrechen. In diese Welt muß der bewußte Wille gesetzt werden, um sie für eine erfüllendere menschliche Wirklichkeit offen zu halten. Um das Gemeinte an einem Beispiel zu verdeutlichen: Die funktionalisierte Sprache der technologischen Gesellschaft reflektiert heute einen hohen Grad an menschlicher Determination, sie weist auf den Verfall der freiheitlichen Möglichkeiten des Menschen hin. Die Sprache der Humaniora stellt sich dieser Entwicklung jedoch nicht; sie bleibt in einem Bereich, der geschichtlich hinter uns liegt, ohne den Versuch zu machen, ihn auf die Gegenwart hin zu reaktualisieren und zu verwandeln. Inneres und äußeres Reich erscheinen auf eine neue Weise getrennt. Die naturwissenschaftlich bestimmte Welt ist es aber, für die der Mensch gebildet werden soll, damit er sie vermenschlichen kann; sie darf nicht sich selbst überlassen bleiben. Es ist kein Zweifel, daß sich der cartesianische Dualismus in seinen Folgen vertieft. Gerade in diesem Zusammenhang ist darauf zu verweisen, daß im Ursprung des Geistes, in der vorsokratischen Welt, die Frage nach dem Menschen und die Frage nach der Natur unmittelbar ineinander greifen. Das Selbstverständnis des Menschen gewinnt sich vielmehr über das Gesetz der Natur; erst über sein Gegenüber findet er seine eigene Dimension.

Damit die Humaniora schließlich von den Naturwissenschaften respektiert werden können, müssen sie sich unter das Gesetz ihrer eigenen intellektuellen Disziplin stellen; nur so können sie den Charakter einer humanen Kraft gewinnen. Während die Naturwissenschaften auch an unseren Schulen in der Regel mit sachlicher Präzision vermittelt werden – ihr eigener Charakter läßt keine andere Möglichkeit zu –, bemerken wir eine wachsende Verwahrlosung der Humaniora. Hier darf jeder Dilettant reden, was er will, ohne sich an irgendeine immanente Gesetzlichkeit gebunden zu wissen. Selbstkritik erscheint in

hohem Grade angebracht. Was für die naturwissenschaftliche Methode gilt, gilt auch für jeden ernstzunehmenden Bereich der Humaniora: Er erfordert Distanz, Loslösung zunächst aus einer unmittelbaren Verhaftung, Strenge der Reflexion. Erst über diese Leistung kann auf den heranwachsenden Menschen tief und dauerhaft eingewirkt, ein menschliches Bewußtsein in der Gesellschaft erweitert werden. Was ganz in die menschliche Welt hineingenommen sein will, muß sich immer wieder aus ihr herausnehmen.

Somit können sich die Naturwissenschaften durch die Vergegenwärtigung ihrer Geschichtlichkeit, die Humaniora jedoch über die Vergegenwärtigung der realen Welt, die sie in ein vermenschlichendes Bewußtsein zu nehmen haben, einander näher kommen. Für das Leben in unserer Zeit ist dies von unschätzbarer Bedeutung. Wir stehen mitten in einem Prozeß, in dem die Naturwissenschaften de facto zum Vollzugsorgan der polit-ökonomischen Macht werden, die Humaniora zum Inbegriff einer verlorenen, zutiefst illusionären Rebellion.

4. Wilhelm von Humboldt. Abstand und Nähe (1968)

Friedrich Meinecke, so berichtet Kaehler in seinem Buch „Wilhelm von Humboldt und der Staat“, habe einst im persönlichen Gespräch ihm gegenüber geäußert: „Humboldt ist eine Sphinx, welche jeden Betrachter anders ansieht, und welche jeder Betrachter anders ansieht“.¹ In der Tat, gerade ein langes und sorgfältiges Studium des Humboldtschen Werks, dem der Briefwechsel in höchst bedeutsamer Weise zugehört, ruft diese Bemerkung Meineckes immer wieder in das Gedächtnis. Das Werk Humboldts entzieht sich jeder überzeugenden Systematisierbarkeit; dies macht seine Grenze, aber auch seinen eigenartigen, faszinierenden Charakter aus. Die von Humboldt behauptete originäre Individualität setzt der Verobjektivierung des Gedankens im Sinne eines stringenten Zusammenhangs offenbare Grenzen, zu oft wird der Gedanke, trotz aller übergeordneten Begriffe, in seinen persönlichen Ursprung zurückgenommen. Es ist daher bezeichnend, daß das Humboldtsche Werk, bei einzelnen, großartig zusammenhängenden Leistungen, wie sie etwa die Sprachphilosophie darbietet, weithin den Charakter des Fragmentarischen, selbst des Aperçuhaften trägt. Dies schmälert seine Bedeutung nicht, erlaubt vielmehr dem heutigen Betrachter, mehr als dies bei anderen Autoren der Fall sein darf, die historische Leistung auf ihre unmittelbare Bedeutung hin ungebundener zu untersuchen, auf eine Bedeutung, die sie für die Behauptung unseres eigenen Menschentums besitzt. Ein subjektives Element der Beurteilung ist somit eher erlaubt, soweit Subjektivität nicht den Charakter der Zufälligkeit, sondern die besonderen Bedingungen meint, denen der Betrachter unterliegt. Humboldt selbst erlaubt dies durch die Variationsbreite seiner Ausdeutungsfähigkeit, durch seine vibrierende Sensibilität, wenn er den Gedanken, ohne das in ihm Angelegte zu Ende zu führen, wie einen Ball in die Luft wirft. So soll hier kein Versuch unternommen werden, die gesamte geistige Leistung Humboldts auch nur annähernd vorzustellen oder ihren Ort in der Geistesgeschichte zu bestimmen. Was versucht werden soll, kann eben auf eine einzige Fragestellung reduziert werden: Was kann uns gegenwärtig, in unserer konkreten Existenz, Humboldt noch sein, welche Aspekte seines Werkes sind unverloren oder können von uns in einen neuen Zusammenhang gesetzt werden, wie vermag er uns noch zu helfen, uns selbst über ein menschenwürdiges Leben zu begreifen? Die große Existenz bewährt sich darin, daß sie die Kommunikation mit keiner Gegenwart abreißen läßt. Nur wo diese Fragestellung akzeptiert wird, mag das Folgende eine Grundlage zur Auseinandersetzung abgeben. Finden wir nichts, was uns hilft zu

1 Kaehler, S. A : Wilhelm von Humboldt und der Staat, München und Berlin 1927, S. 577.

leben, geistig zu leben, unter dem Brennglas des Bewußtseins mitten in unserer Zeit zu leben, um in ihr trotz allem eine Möglichkeit für den Menschen offen zu halten, dann ist das Humboldtsche Werk unter den Gesichtspunkten, unter die sich die Menschenbildung gestellt sieht, ohne Belang, nur noch Teil ihrer Geschichte, oder, wie heute vielfach behauptet wird, ihrer verfehlten Geschichte. Geistige Existenz in einer jeden Gegenwart möglich zu machen und ihr damit den Charakter unabgeschlossener Erwartung zu geben, ist das einzige Interesse, dem sie sich unterwirft.

Schon kurz nach der Beendigung des deutsch-französischen Krieges heißt es bei Nietzsche auch über Humboldt: „Eine falsche Antike wie die Canovas, etwas zu glasirt, weich, durchaus der harten und häßlichen Wahrheit nicht in's Angesicht zu sehen wagend, tugendstolz, vornehmen Tones, affectvoller Gebärde, aber kein Leben, kein ächtes Blut“.² Das Humboldtbild des deutschen Spätbürgertums ist damit bereits früh und unerbittlich gekennzeichnet, auf dem Hintergrund wachsender Leere, ein Bild, das auch heute noch Geltung besitzt und über das die Abgründe des Lebens immer weniger zugedeckt werden können. Es ist dieses Bild, das auch Eduard Sprangers geheimräthlicher Interpretation unterliegt: „Wohl aber“, so heißt es bei ihm, „kann man sagen, daß dieses System seiner Natur nach aristokratisch ist. Es gilt nur von dem hochstehenden, geistig bereits differenzierten Menschen. Aber auch diese soziale Schranke ist nicht absolut. Denn jede Aristokratie strebt nach Ausdehnung. Mag es idealistisch klingen: jedenfalls kann es keine edlere Ethik geben als die, die alle Menschen zu Aristokraten zu machen strebt. Tendenzen dieser Art zeigt unsre Gegenwart in erfreulicher Blüte“.³ Der gutgemeinte Kommentator, 1908, sechs Jahre vor Ausbruch des ersten Weltkrieges geschrieben, steht im Zusammenhang einer Systematisierung, die das Humboldtbild über die Begriffe Individualität, Universalität und Totalität unter Aussparung alles Untergründigen, Widerspruchhaften und in der Tiefe Zerrissenen für Generationen festlegt. So wenig Spranger seine eigene Zeit begreifen konnte, so wenig konnte er den Ausgang der Humboldtschen Existenz verstehen. Bedeutendere, spätere Arbeiten, wie das schon genannte Buch Kaehlers, Schaffsteins „Humboldt“ oder Clemens Menzes vorzügliche Untersuchung zu „Humboldts Lehre und Bild vom Menschen“ haben die Wirkung Sprangers in breiteren Kreisen kaum widerrufen können. In seiner Darstellung spiegelt sich die bürgerliche Welt in einem Augenblick, in dem sie als humane Kraft schon erloschen war und nur noch über die Aufrechterhaltung der Lebenslüge eine abgelaufene Frist verlängern konnte; sie tut dies auch heute, nach dem Brennen der Gasöfen. Es ist nun bezeichnend, wie Spranger, hier unter Einbezie-

2 Nietzsche, Friedrich: Gesammelte Werke in 23 Bänden (Musarion-Ausgabe), München 1922 ff., Bd. IX, S. 448/449 („Dichtkunst, Literaturgeschichte“).

3 Spranger, Eduard: Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee, Berlin 1909, S. 35/36.

hung Schleiermachers, den Klassizismus Humboldts zur Darstellung bringt; von Schleiermacher eben ausgehend, heißt es in „Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee“: „Denn das eine darf dem andern nicht vorwegeilen, wenn nicht das innere Maß und die innere Einheit gestört werden soll. Denken und Handeln, Tun und Schauen müssen in stetem Gleichgewicht miteinander gehalten sein. Darauf beruht die innere Geistesinheit. Alle Verrichtungen des Geistes werden dann in ihrer ewigen Einheit angeschaut. Das Bewußtsein der ganzen Menschheit führt man dann in sich – in stiller Ruhe und wechselloser Einfalt. Man kann nicht mehr aus seines Lebens Mitte herausgeworfen werden, nicht mehr an etwas Vereinzeltens sich verlieren, sondern man ist Totalität geworden. Selbstbildung und Rezeptivität halten sich das Gleichgewicht, statt daß etwas einzelnes auf das Innere einstürmt und es aus seinen Bahnen wirft. Eine schöne, innere Gestaltungskraft ist dann dem Geiste eigen, eine wahre innere Form und Harmonie. Selbst der Gegensatz der Lebensalter wird durch solche innere Klarheit, Selbstheit und Gleichmäßigkeit aufgehoben, und es ist eine herrliche Bestätigung für diesen theoretischen Satz Schleiermachers, wenn man von Humboldt – der dies Ideal wie kein zweiter praktisch verwirklicht hat – sagen konnte: er sei von keinem Alter gewesen“.⁴ So auf den Podest gesetzt, Totalität zum Anschauen, Welt in sich zum gehobenen Vergnügen, staunenerregender Gegenstand kleinbürgerlicher Verdrängung, mag das Bild Humboldts auch weiterhin eine Verschleierungsfunktion haben, über die das wirkliche Leben unsichtbar gemacht wird. Was Bildung nur antizipiert als Aufdeckung des heilen Gesichts des Menschen inmitten seiner Zerstörtheit, Wegzeigung durch furchtbare Zwänge, ist hier bereits in aller Glückseligkeit da und somit absolut nichtig. Je mehr jedoch die Zeit fortschreitet, um so weniger wird dieses Bild noch eine Bedeutung für unser geistiges Leben haben. Für die junge, kritische Intelligenz unseres Landes ist Humboldt daher heute schon nur noch ein leerer Name, der sich mit der Fehlinterpretation unserer Geschichte verbindet; so muß er auch erscheinen, als Residuum von Bildungsplänen und Schulverwaltung, damit der zynische Pragmatismus der technologischen Gesellschaft nicht unmittelbar hervortreten braucht, sondern hinter einem metaphysischen Dunstkreis versteckt bleibt. Humboldt teilt dieses Schicksal jedoch mit der ganzen deutschen Klassik. Es ist daher eher erfreulich, daß sich heute eine Bildungstheorie durchzusetzen beginnt, die den Menschen nur noch nach seiner Produktionseffizienz beurteilt, nach der Möglichkeit seiner maximalen Ausbeutung innerhalb der gesellschaftlichen Produktion. Indem sie von jedem Lebenssinn abstrahiert und den Menschen dem partikularen Interesse ausliefert, fordert sie ihre Antithese, die Rebellion des Geistes, heraus.

4 Ehd., S. 454/455 (2. Auflage, Berlin 1928).

In der Tat jedoch, so sehr sich auch die Elemente in Humboldts Werk vorfinden, die das vorherrschende Bild, wenn auch nicht in seinen Vergrößerungen, kennzeichnen, ist damit doch der entscheidende Ausgangspunkt übersehen. Harmonie ist hier vielmehr Gegenbild eines zerrissenen Bewußtseins, eines die Existenz bis in die Tiefe spaltenden Widerspruchs. 1813 heißt es in einem Brief an Caroline von Dacheröden: „Aber wenn einmal der Grad des Selbstbewußtseins gekommen ist, der den alten immer fremd blieb, wo der Mensch sich mit sich selbst entzweit und das Vertrauen zu sich verliert, dann kommt man in furchtbare Tiefen“.⁵ Die Geschichte der nachgriechischen Zeit wird zur Geschichte des gespaltenen Bewußtseins, der Dichotomie von Diesseits und Jenseits des Menschen, aber selbst über die Griechen lesen wir, angesichts der Bodenlosigkeit aller Existenz: „Auf der schmalen Grenze zwischen Leben und Tod wollten sie daher nur Leben und volles Leben“.⁶ Momente der romantischen Agonie sind von Anbeginn da, der Schmerz der Existenz gewinnt den Charakter der einzigen Süßigkeit, späromantische Verfallsexzesse werden vorweggenommen, wenn es heißt, daß selbst der Moment der Zerstörung ein Moment des Entzückens ist. Die Absurdität des Seins läßt den Augenblick zugleich nichtig erscheinen; der Sinn liegt zurück, erstorben, in der erloschenen Landschaft des Geistes, im Traum der Griechen, in der kommenden Wirklichkeit des Menschen. Eben dieses: Wandern im Gewesenen und im unangebrochenen Reich des Menschen gehört hier untrennbar zusammen, und es wird dies zu belegen sein. Dagegen verliert das Wirkliche seine Geltung. „Und es ist wunderbar“, so wird 1805 formuliert, „wenn die Menschen sich einbilden, das eigentliche Glück in der Wirklichkeit zu finden. Von der Wirklichkeit läßt sich nur Wirklichkeits-Glück erwarten, und wer das hat und danach, wie einem Endziel hascht, hat seinen Lohn dahin. Ich kenne das Unglück nicht, dem nicht eine eigene Süßigkeit beigemischt wäre, und das Glück nicht, das, mit der ganzen Gestalt hinübergebeugt, in die unsichere Zukunft oder die unerreichbare Ideenwelt, mehr als die äußerste Fußspitze auf die Wirklichkeit des Moments aufsetzte“.⁷

Die Entleerung der Gegenwart zugunsten der reinen Imagination, ein steter Fluchtversuch, werden selbst dann erkennbar, wenn sich die Bewegung der Geschichte des Individuums mit großer Gewalt habhaft zu machen sucht. Als sich Humboldt im Jahre 1813 durch die kämpfende Erhebung des Volkes unmittelbar berührt weiß, auch er mitgerissen wird von einem Strom, der die Dämme durchbricht, schreibt er doch: „Ich kann es nicht leugnen, und es muß

5 Humboldt, Wilhelm von: Im Verkehr mit seinen Freunden, eine Auslese seiner Briefe, Hg. Theodor Kappstein, Berlin 1915, S. 265.

6 Humboldt, Wilhelm von: Werke, Darmstadt 1960-1964. 4 Bde., Bd. II, S. 69 („Über den Charakter der Griechen“).

7 Leitzmann, A.: Georg und Therese Forster und die Brüder Humboldt, Bonn 1936, S. 115.

tiefer liegen als bloß in früher Jugendbeschäftigung: das Altertum ist das einzige, was mich eigentlich ganz lebendig ergreift, und ich bin im reinsten und eigentlichsten Verstande ein echter Heide ... Was vorgegangen ist, seit jene Zeiten vorüber sind, kommt mir nur immer vor wie ein verwirrtes Gären von Kräften oder maschinenmäßiges Aufbauen toter Formen oder im besten Verstande die Bewegung eines edlen Sinnes in Fesseln der Not ... Das eigentliche Leben ist ein Nichts von allem dem, es liegt auch hier schon nur immer jenseits. Und, wenn man bedenkt, daß in so vielen anderen Dingen das Höchste und Beste auch immer jenseits liegt, daß selbst die Liebe, das Reinste und Selbständigste, sich fast nie in ihrem wahren Wesen in dem Augenblicke der Gegenwart verklärt, so wird man tief inne, daß das wahre Glück nur aus Wehmut und Sehnsucht besteht und der Meeresluft gleicht, die einen von fernen Küsten her anweht ... und so geht denn in der Genugtuung des Handelns und in dem Genusse der Sehnsucht das Leben hin, und das bloße Verfließen der Zeit macht, was ich unendlich in Anschlag bringe, mit jedem Moment die Weltansicht bedeutender. Aber wenn mitten darin mich Laute aus jenen einzigen Zeiten und Regionen berühren, so kann mich ein Zittern ergreifen, wie ein Bewußtsein entrückten Paradieses und verlorener Unschuld, und es bedarf Zeit, sich wieder in das alte Gleichgewicht zu wiegen“.⁸ Es ist dieser Traum vom heilen Menschen, der Traum vom Ursprung, von der sinnlich-geistigen Einheit des todbedrohten Lebens über dem Nichts, der sein Bild vom Griechentum ausmacht; die Frage nach der tatsächlichen Wirklichkeit des griechischen Lebens ist hier fast belanglos. Die griechische Welt wird irrealisiert, imaginäre Erlösung, zur Traumstatt der mit sich selber versöhnten Existenz. Nun gewinnt diese Einholung des Vergangenen, weit in der Ferne liegenden und schon zurückgesunkenen Selbstbesitzes des Menschen gleich den Charakter früher Bedrohung; die Selbsterlösung des Geistes über die reine Vorstellung reicht mit ihrem Wurzelstrang tief in die zerrissene Landschaft. In der „Geschichte des Verfalls und Unterganges der griechischen Freistaaten“ wird dieser zwiespältige Charakter aufgedeckt: „Der Grieche behandelt alles symbolisch, und indem er alles, was seinem Kreise naht, in ein Symbol umschafft, wird er selbst zum Symbol der Menschheit, und zwar in ihrer zartesten, reinsten und vollkommensten Gestalt ... Denn indem sie von einfachen und natürlichen Gegenständen ausgehen, von einem von wohlthätig üppiger Kraft überfließenden Jüngling, einem Mädchen, das, eben aufblühend, sich dieses Aufblühens mit Befremden bewußt wird, der Freiheit, mit der die Seele im Schläfe, aller Sorgen entfesselt, durch das leise verknüpfte Reich der Träume schweift ... kommen sie zu Ideen, die ewig an sich unbegreiflich bleiben. Je tiefer und schöner man die Idee des Schlafes faßt, wo der Mensch, im Vertrauen auf schützende Gottheiten, das

⁸ Humboldt: Auslese seiner Briefe, a.a.O., S. 265 f.

wachsamer Auge schließt, die schützende Rechte entstrickt und sich nackt und wehrlos hingibt, wo er freudig sich vom Getümmel des Lebens in den Schoß einsamer Nacht zurückzieht, und sich nur dem reinsten und ätherischsten Teil seines Wesens, der nie schlummernden Einbildungskraft überläßt, wo er erwacht bald aus entzückenden Träumen mit wehmütiger Rührung, daß er erst sein Dasein gleichsam vernichten muß, um Götterseligkeit mit müheloser Überwindung der Schwierigkeiten zu schmecken, bald aus furchtbaren, tief erschüttert, daß Geister und Schicksale vielleicht tückisch ihm auflauern, die ihm die blendende Helle des Tages verbirgt, wo er endlich mit jedem Auf- und Niedergange der Sonne, wie in einem kurzen Vorspiel die große Bahn seines Daseins immer von neuem vollendet und wieder beginnt – je tiefer und gehaltvoller erscheint ihm auch die in diesem Bilde ausgedrückte Idee.⁹ Hier sind Elemente einer absoluten Romantik erkennbar über die Erlösungskraft des Symbols, als Identität von Schlaf und Erfüllung, als Helle des Tages, in der sich der Mord verbirgt, in der die Irrationalität des Schicksals dem Menschen auflauert, aller Besitz entrissen wird. So wird auch die Aussage nach dem Tode Caroline von Dacherödens verstehbar, mit der er über Jahrzehnte eine Ehe in unbegrenzter Freiheit und oft neurotischer Verhaftung, doch stets tief beglückend führte, um nach ihrem Fortgehen nur noch dem eigenen Sterben überlassen zu sein, daß „die der irdischen Vergänglichkeit entkleidete Freundin noch sehr viel teurer sei als die lebende durch die unbedingte Sicherheit des Besitzes“. Leben über den Abgründen wird zur Kunst, zu einer Anstrengung äußerster Bewußtheit, um eben noch gehalten zu sein; in der Schrift „Über den Charakter der Griechen“ heißt es, daß das Leben wie eine Kunst und der im Leben dargestellte Charakter wie ein Kunstwerk betrachtet werden kann, in der Abhandlung „Über das Studium des Alterthums“ schließlich: „Des Künstlers einziger Zweck ist Schönheit“. ¹⁰ Das Artifizielle trägt alle Züge der Spätheit, der Geist wird zum König der künstlichen Paradiese, selbst Elemente des Dandyismus sind erkennbar, über den das untergehende Bürgertum vor seinem Abgrund den Stil des degenerierenden Adels zu reproduzieren sucht. „Es war eine tödende Gleichgültigkeit in mir, so gar keine Erwartung“ ¹¹, schreibt schon der junge Humboldt über sich selbst; in einem der intimen Sonette des Jahres 1823 lesen wir in einer an Brentano erinnernden Wendung:

*Ich bin ein armes, verlorenes Kind,
ich weine die klaren Augen mir blind.*

9 Humboldt: Werke, a.a.O., Bd. II, S. 123 („Geschichte des Verfalls und Unterganges der griechischen Freistaaten“).

10 Humboldt: Werke, a.a.O., Bd. II, S. 5 („Über das Studium des Alterthums“).

11 Sydow, Anna v. (Hg.): Wilhelm und Caroline von Humboldt in ihren Briefen, Berlin 1906, Bd. I, S. 168.

Das Werk Humboldts umfaßt die ganze Selbstdarstellung der bürgerlichen Kultur in einer höchsten Ausprägung und über alle Perioden. Aufstieg und Verfall sind schon in gleicher Weise umschlossen, Hoffnung auf eine neue Erschaffung des Menschen und Wissen um ihr Dahinwelken im fallenden Tag. Obwohl Aristokrat – die Familie wurde jedoch erst kurz vor seiner Geburt geädelt – in seinem minuziösen Sinn für Form, in der großen Distanz, sind doch die bürgerlichen Charakteristika ganz überwiegend: die einzigartige Vertiefung der Individualität, in die der ganze Weltbezug leibnizisch eingeschlossen wird, das verwundbare Geäder der Empfindung, eine Unendlichkeit der Reflexion, der innere Monolog, der, wie im Brochschen Vergil, an der Todesgrenze geführt wird. Für die ästhetisch reflektierte Existenz gilt der Satz Kierkegaards: „Hat man dergestalt in der Kunst zu vergessen und in der Kunst, sich zu erinnern, sich vervollkommenet, so ist man imstande Fangball zu spielen mit dem ganzen Dasein“; doch ist sie mehr. Traumbergung zu kurzer Stunde vor dem beginnenden Licht, Verabsolutierung des Imaginären, um drohender Untiefe zu entkommen, weist sie zugleich über sich selbst hinaus in ein unbekanntes Land. Im Jahre 1803 schreibt Humboldt an Schiller, indem er auf die Alten Bezug nimmt: Sie waren nur, was sie waren, heißt es. „Wir wissen auch, was wir sind, und blicken darüber hinaus. Wir haben durch die Reflexion einen doppelten Menschen aus uns gemacht“.

Alle Gegenwart des Menschen ist Gegenwart der Vereinsamung, dies bleibt; die Morbidität der Erotik zeigt Todesnähe, ästhetisch verzauberte Befreiung vom Tageslicht des Bewußtseins. Zugleich aber bleibt doch der Widerspruch zwischen der Irrationalität des Seins und dem Hinweis der Vernunft unüberbrückbar: „Wir wissen auch, was wir sind, und blicken darüber hinaus“. Dieser Widerspruch wird auf dem Hintergrund einer Gesellschaft erfaßt, die nun bereits alle Züge der anhebenden industriellen Revolution aufweist. Mit außerordentlicher Beobachtungsgabe registriert Humboldt die Tendenz der gesellschaftlichen Entwicklung. 1798 wird sie in dem ästhetischen Versuch „Über Goethes Hermann und Dorothea“, noch unter dem Eindruck der französischen Umwälzung, im XCV. Kapitel, mit Hellsichtigkeit offengelegt. Ein längerer Absatz ist hier von entscheidender Bedeutung; er soll ungekürzt wiedergegeben werden. „Das Übergewicht der Kultur“, heißt es dort, nachdem Kultur als vom Menschen abstrahierte Rationalität begriffen worden ist, „gibt unsrer ganzen Lebensart eine gewissermaßen unnatürliche und künstliche Gestalt und einen ähnlichen Charakter tragen auch die Begebenheiten unsrer Zeit an sich. Da sie eine Menge neuer Bedürfnisse weckt und vor allem darauf ausgeht, die möglichst große Zahl der Zwecke mit dem möglichst kleinen Aufwande von Mitteln zu erreichen, so hat sie zwischen die Kraft des Menschen und das Werk, das er dadurch hervorbringt, eine Menge von Werkzeugen und Mittelgliedern gesetzt, vermöge deren ein einziger mit geringerer Anstrengung eine

große Masse bewegen kann. Der Mensch erscheint also seltner als die einzige Ursache einer Begebenheit und noch seltner als unmittelbare. Er handelt nicht allein oder nicht frei oder wenigstens nicht selbst und geradezu. Das Zusammenwirken der Menschen und Ereignisse ist so vielfach und mächtig geworden, daß wir weit öfter den Zufall – das Zusammentreffen kleiner, für sich nicht bemerkbarer Umstände – als den Entschluß einzelner herrschen sehen; die Ausführung der außerordentlichsten Unternehmungen hängt mehr von der klugen Berechnung der Umstände und einer geschickten Anlegung des Plans, als von der Kraft und dem Mut des Charakters ab. Der reine Mensch für sich vermag nur wenig mehr über den Menschen und nichts über den Haufen; er muß immer durch Massen handeln, sich immer in eine Maschine verwandeln. Wenn noch eine Energie mächtig ist, so ist es allein die Energie der Leidenschaften, und die Leidenschaften selbst verlieren durch kleinliche Eitelkeit und kalten Egoismus von ihrer furchtbaren Naturgröße. Dadurch ist ein großer Charakter überhaupt oder doch wenigstens die Stimmung seltner geworden, ihn in Andern zu finden oder ihn sich selbst zuzutauen.¹² Die Richtung, auf die sich die Wirklichkeit hinbewegt, ist illusionslos erkannt; die bedrückende Realitätsnähe läßt keine Spur einer Haltung erkennen, die sich im Reich des Geistes mit täuschender Harmonie einrichtet. Vielmehr ist Kommendes als wachsende Determination des Menschen vorweggenommen. Es geht Humboldt niemals darum, diese Determination zu leugnen oder sie zu ignorieren; sie wird in ihrem ganzen Umfang aufgedeckt. Ihr anonymer Charakter ist schon erfaßt, die unsichtbare Steuerung des Menschen, der immer schwieriger werdende Prozeß einer rationalen Aneignung des gesellschaftlichen Vorgangs. In der abstrakten Interdependenz geht der Mensch unter; er wird zugleich zu sich selbst, in seine eigene Verlorenheit herausgesetzt. Schon der junge Humboldt weist darauf hin, daß eine neue Einsamkeit im Entstehen sei, während die Umwelt, wie es wörtlich heißt, immer noch „mit dem Lande und kleinen Städten Begriffe von einer Einsamkeit verbindet, die eigentlich nur in den großen wirklich ist“. Nach eigener Aussage ist es diese Determination des Menschen, über die man seiner Wahrheit ganz nahe kommt. Aber die Humboldtsche Frage richtet sich ausschließlich auf die Differenz, die übrigbleibt, auf das, was der Mensch noch ist, wenn man die Summe seiner Determinationen abzieht. Hier allein wird der Ansatzpunkt für eine Reaktualisierung des Menschen gesehen, für eine wie auch immer verzweifelte Möglichkeit, sein Selbstbewußtsein zurückzugewinnen. Dies ist so aktuell, daß es keine andere Fragestellung gibt, die für unsere Gegenwart bedeutsamer wäre, doch ist dieser Gesichtspunkt im überlieferten Humboldtbild gänzlich verdunkelt worden. „So bleibt immer doch eine unbekannte Größe zurück“, lesen wir in der Schrift über das „Acht-

12 Humboldt: Werke, a.a.O., Bd. II, S. 341 („Über Goethes Hermann und Dorothea“, 1798).

zehnte Jahrhundert“, „die primitive Kraft, das ursprüngliche Ich, die mit dem Leben zugleich gegebene Persönlichkeit. Auf ihr beruht die Freiheit des Menschen, und sie ist daher sein eigentlicher Charakter“.¹³ Die zitierte Stelle gibt nicht nur eine bemerkenswert knappe, auf den elementaren Bestand zielende Definition des Kraftbegriffs, auf dem die Humboldtsche Anthropologie beruht, sondern sie weist schon darauf hin, daß es hier nicht um das Selbstverständliche geht, sondern um die Aufgrabung der dem Menschen eigenen Freiheit aus dem, was sie zudeckt oder verschüttet. Kraft kann immer nur am Individuum unmittelbar erfahren werden; der Begriff erscheint nicht, er wird auch über die Sprache letztlich individuell vermittelt. So ist der Ausgang des Individualitätsprinzips zu verstehen gegenüber der Hegelschen Prävalenz des Begriffs, die später von Marx übernommen wird und dem Individuum gegenüber Vorrang besitzt. Der Weg wird nicht vom Begriff zum Menschen genommen, sondern vom Menschen zum Begriff; weder die abstrakte, noch die konkrete Gattung, sondern das „ursprüngliche Ich“ setzt den Ausgang, weil keine andere Kraft auf gleiche Weise erfahren werden kann. „Alles, was wir mit Sicherheit zu behaupten im Stande sind“, heißt es in der gleichen Schrift über das „Achtzehnte Jahrhundert“, „ist nur so viel, daß irgend eine Kraft, sei es nun eine gleiche oder ungleiche (obschon dies letztere, wenn man sich einmal ein Urteil, zu dem man nicht befugt ist, erlauben will, eine größere Wahrscheinlichkeit hat) zuerst und unabhängig von allen sie umgebenden Umständen vorhanden ist, weil ja sonst nichts da wäre, worauf von außen eingewirkt werden könnte“.¹⁴ Die ungewöhnliche Zurückhaltung in der Formulierung fällt auf; vermuthar nur, mehr sagt Humboldt hier nicht, sei es, daß die Kraft eine ungleiche sei, womit das Individualitätsprinzip angezeigt ist. Es entbehrt somit aller Fraglosigkeit und es ist bezeichnend, daß die späteren Bildungspläne dieses Prinzip kaum in Erscheinung treten lassen, vielmehr eine gemeinsame, schöpferische Struktur des Bewußtseins. Doch ist es das bürgerliche Subjekt, das sich hier reflektiert und alle erfahrene Welt in die eigene Tiefe senkt. Innerhalb der Zwänge soll nun der Mensch seine Kraft zum Menschentum entfalten, weil sich alle Hoffnung auf das gründet, was der Mensch selbst vermag. Wo er sich aber freisetzt, ist dies seine absolute Selbstschöpfung; es ist bemerkenswert, daß sich die Formulierungen über den Menschen als Schöpfer seiner selbst bei Humboldt und Marx fast gleichen. Auch hier soll der Mensch, der „sich mit sich selbst entzweit und das Vertrauen zu sich verliert“, durch den Menschen zu sich zurückgenommen, die Dichotomie von Diesseits und Jenseits überwunden, Geist und Sinnlichkeit wieder miteinander vereinigt werden. Es ist sicher dieser Standort, der den späteren Beurteiler am unmittelbarsten zu einer

13 Humboldt, Werke, a.a.O., Bd. I, S. 479 („Das achtzehnte Jahrhundert“).

14 Ebd., S. 479.

Entscheidung zwingt. Humboldts vita macht gleichzeitig deutlich, daß diese Selbstschöpfung des Menschen eine Schöpfung innerhalb heilloser Spannungen ist.

Der Begriff, das überindividuelle Organon, setzt die ungleiche Kraft voraus; er verhütet jedoch ihre Entlassung in eine bare Zufälligkeit. Zugleich vermag sich die Vernunft immer nur über den individuellen Menschen darzustellen. Somit ist auch die Menschheit in ihrer gedachten und anzustrebenden Möglichkeit Menschheit, die ihre Form über unendlich viele Inhalte findet. Es sind dies Elemente eines reichen Strukturprinzips, das durch die nationalen Individualitäten eine zusätzliche Bereicherung erfährt. Einen Begriff von der Menschheit kann sich der Mensch daher nur über ihre Vielfältigkeit bilden; der Mensch aber wird nur zum Menschen, wenn er die Menschheit über sich selber erkennbar macht. In der kleinen Schrift „Über den Geist der Menschheit“ wird dies auf eine knappe Formulierung gebracht: „Einen Menschen beurteilen heißt nichts andres, als fragen: welchen Inhalt er der Form der Menschheit zu geben gewußt hat“.¹⁵ Das Individuum muß also seine Berechtigung über die Darstellung suchen, die es der Menschheit durch sich zu geben weiß; seine Veredelung muß die des ganzen Geschlechts in sich nehmen. Menschheitliches und Individuelles sind ineinander genommen, oder, wie es Humboldt auch ausdrückt: „Der Verstand sucht seine Totalität in der Welt und kennt keine andern Grenzen, als die auch die ihrigen sind; der Wille findet die seinige in dem Individuum, und geht nie über dasselbe hinaus“.¹⁶

Der anthropologische Exkurs war notwendig, weil gezeigt werden mußte, daß der Mensch um der Verwirklichung der Menschheit willen zu sich befreit werden soll, daß Menschheit jedoch nur über das Individuum als eine eigene Kraft erfahrbar wird. Die Menschheit verwirklicht sich, soweit sich Menschen verwirklichen und Menschheit in sich freisetzen. Das Begriffliche wird bei Humboldt nie so weit entsinnlicht, um nicht stets am Konkreten überprüft zu werden. Der Prozeß der Menschwerdung ist zugleich Einholung des menschlichen Eigentums in das Bewußtsein des Menschen und damit in seine Freiheit. Ist es der konkrete, sinnliche Mensch, über den sich dieser Vorgang allein vollziehen kann, so meint er nichts anderes als Überwindung der Irrationalität des Seins. In einer großartigen Formulierung in den „Betrachtungen über die Weltgeschichte“ wird dies erhellt: „Aber plötzlich wird wieder das Edelste verschlungen von Naturbegebenheiten, oder Barbarei; es ist sichtbar, daß das Schicksal das Geistig-Gebildete nicht achtet, und das ist die Unbarmherzigkeit der Weltgeschichte. Aus den Revolutionen gehen aber wieder neue Formen hervor, die Fülle der Kraft tritt in immer wechselnden und sich immer veredelnden Gestal-

15 Humboldt: Werke, a.a.O., Bd. I, S. 515 („Über den Geist der Menschheit“).

16 Ebd., S. 507 f.

ten auf, und die Endabsicht, wie das Wesen alles Geschehenden besteht nur darin, daß sie sich ausspricht, und sich aus chaotischem Fluten zur Klarheit bringt¹⁷. Schicksal ist Irrationalität, Zufall, unberechenbares Verhängnis, das über uns kommt, in Menschlichkeit unauflösbar; aber es ist eben dieses Schicksal, von dem sich der Mensch befreien soll. So lesen wir: „Das allgemeinste Bestreben der menschlichen Vernunft ist auf die Vernichtung des Zufalls gerichtet. Im Gebiete des Willens soll er nie herrschen; im Reiche der Natur nirgends zu herrschen scheinen“¹⁸. Wo der Zufall zu herrschen scheint, „muß die Vernunft die Rechtmäßigkeit seines Besitzes zu prüfen versuchen“¹⁹. Nun aber wird gerade hier eine Beziehung erkennbar, der entscheidende Bedeutung zukommt. Das Ziel der Weltgeschichte ist, wie es in den „Betrachtungen“ heißt, daß „die in der Menschheit begriffene Fülle und Mannigfaltigkeit der Kraft nach und nach zur Wirklichkeit kommt“; jedoch wird das menschliche Dasein „durch die Flut des Schicksals durchbrochen“²⁰. Die mit der industriellen Revolution anhebende Welt ist es, in der der Zufall zunimmt, Irrationalität akkumuliert wird, die Flut des Schicksals steigt. Eben dies war in „Hermann und Dorothea“ ausgedrückt, der Entzug rationaler Habhaftmachung des Wirklichen, seine wachsende Irrationalität, in der der Mensch untergeht und die sich zugleich mechanisch als anonyme Steuerung darstellt. Hier ist das Mißverhältnis von abstrakter Rationalität und menschlicher Demoralisation, von Rationalisierung und gleichzeitigem Humanitätsverlust des gesellschaftlichen Vorgangs früh und mit beklemmender Hellsichtigkeit erkannt.

Die Vernunft aber strebt überall dahin, den Zufall zu überwinden. Ist es die Irrationalität der Gesellschaft nach Humboldt, die es bis heute so schwierig macht, aus der Erfahrung darzutun, daß sich die Menschheit im Ganzen einem letzten und höchsten Ziel in gleichförmigen Schritten nähert, so ist es die Aufgabe des handelnden Teilnehmers der Geschichte, den Zufall auszuschließen. Der entscheidende Aspekt seines Tuns, der Einfluß seines Handelns auf das Ganze der Menschheit, muß unter diesen Gesichtspunkt gerückt werden. Er muß annehmen, „daß es auch hier ein festes Ziel und einen bestimmten Weg, es zu verfolgen, gebe, daß die ganze Menschheit diesen einen Gang nehmen, und er seine Tätigkeit demselben anpassen müsse“²¹. Die Vernunft zeigt uns als Ziel aller Geschichte die Verwirklichung der humanen Rationalität; sie weist den Weg, auf dem es erreicht werden kann. Durch die Hineinnahme des Menschen in sein eigenes volles Bewußtsein wird die Irrationalität des gesellschaftlichen Zustandes überwunden und die Flut des Schicksals zum Rückzug gebracht.

17 Humboldt: Werke, a.a.O., Bd. I, S. 572 („Betrachtungen über die Weltgeschichte“).

18 Humboldt: Werke, a.a.O., Bd. I, S. 380 f. („Das achtzehnte Jahrhundert“).

19 Ebd., S. 381.

20 Humboldt: Werke, a.a.O., Bd. I, S. 570 („Betrachtungen über die Weltgeschichte“).

21 Humboldt: Werke, a.a.O., Bd. I, S. 383 („Das achtzehnte Jahrhundert“).

Viel mehr, als dies in der Regel angezeigt wird, weist Humboldt auch hier auf seinen aufklärerischen Ursprung, auf seinen Ursprung in einer großen deutschen Geistesepoche, die wir in unserem Bewußtsein gelöscht haben. Der Auftrag der Vernunft kann jedoch letztlich nur vom Individuum vollstreckt werden, das über sich selbst die Geschichte in ihre Bewegung auf den Menschen hin zwingt: „Aber daß wir in unseren Handlungen dem Zufalle keinen Raum verstatten, darauf beruht unsre Sittlichkeit und Menschlichkeit selbst, und hier dürfen wir daher weder müßig noch gleichgültig sein“.²²

Kantische Einflüsse wirken sicher nach, auch wenn es heißt, daß unsere Handlungen strengen und durchgängigen Grundsätzen unterworfen werden sollen. Die Grenzen des Individualitätsprinzips werden zugleich deutlich. Wenn sich die Menschheit über das Individuum darstellt, wenn es sie auf den Weg bringt, dann tut es dies nur durch seine Kooperation mit anderen. Nur durch ein vernünftiges Zusammenwirken aller humanen Bestrebungen, lesen wir, wird es „unserm Geschlechte möglich von Stufe zu Stufe der Kultur fortzuschreiten“.²³ Auch wenn es nur gelingt, seinen Platz in der Zeit auszufüllen und die Bedürfnisse des Tages befriedigen zu helfen, muß sich als tätiges und leidendes Glied in der ganzen Kette der Menschheit betrachten. Er soll, und dies ist wieder für den gesamten Zusammenhang bezeichnend, den Versuch machen, „einen so weiten Kreis, als ihm seine Lage nur immer verstattet, zu durchschauen“²⁴, um so viel an Planmäßigkeit der Handlungsweise zu gewinnen, wie ihm immer möglich ist. Wird der Geist in eine unendliche Region eingeladen, so steht das Handeln innerhalb der Notwendigkeit enger Grenzen. Die Aktionsfähigkeit des Menschen sieht Humboldt in einem unmittelbaren Verhältnis zu seiner gesellschaftlichen Möglichkeit; nur innerhalb dieser Möglichkeit kann er den Weg der Menschheit auf einem eigenen, schmalen Fußpfad beschreiten, hier aber mit festen Schritten fortgehen. Der Realismus ist außerordentlich; über die Realisierung konkreter Zwänge kann Freiheit allein wirksam werden, und nur innerhalb ihrer. Die Hoffnung der Vernunft ist für Humboldt an diese Möglichkeit eines nächsten Schrittes aus der bedingenden Determination gebunden; der Schritt jedoch kann nur getan werden, wenn eine endgültige Freiheit schon mitgedacht ist. Da der einzelne Mensch, auch in seiner vollen Verwirklichung, die Menschheit nur über sich selbst, aber nicht gesellschaftlich darstellen kann, so sollen schließlich alle einzelnen Glieder des Menschengeschlechtes in einem Bunde vereint sein. Dies sei kein leeres Hirngespinnst, heißt es, so wenig es ein Hirngespinnst sei, Bürger eines Staates und seiner Zeit und zugleich Bürger der Welt zu sein. „Wenn die Vernunft jedem Einzelnen vorschreibt, sich zugleich durch Bestimmtheit und Vielseitigkeit des Charakters fähig zu machen, mit den Kräf-

22 Ebd., S. 383.

23 Ebd., S. 384.

24 Ebd., S. 384.

ten, die zunächst mit ihm in Verbindung stehn, gemeinschaftlich tätig zu sein, wenn sie die Kreise dieser Mitwirkung, je nachdem es die Fähigkeiten und die Umstände verstatten, nach und nach erweitert, so kann sie, ihrer Natur nach, nicht eher befriedigt sein, als bis sie in dem letzten und größten die ganze Menschheit zusammenfaßt“.²⁵ Dies kann ein Ergebnis der Freiheit sein: Freiheit, als Unberechenbarkeit des Menschen verstanden, seine Nichtfestlegbarkeit, als Aussicht auf eine undeterminierbare Antwort. Der Mensch kann die Welt in sich nehmen, statt von ihr genommen zu werden, so unsäglich schwer es sein mag, dies im Drahtgewirr offen zu halten. Spontaneität und Rezeptivität stehen somit nicht von vornherein in einem harmonischen, ästhetisch wohlgefälligen Verhältnis, obgleich dies idealiter unterliegt; sie sind Ausdruck einer Spannung, mit der die ganze Frage nach der Befreiung des Menschen umfaßt ist. „Wenn ich mich deutlich ausgedrückt habe“, lesen wir in einem Brief an Christian Gottfried Körner aus dem Jahre 1805, „so werden Sie sehen, daß, was ich zeigen möchte, eigentlich das Dasein, die Bedeutung und der Fortschritt des intellektuellen Lebens in dem Individuum, der Natur und der Geschichte ist“.²⁶ Die Jahre des Staatsdienstes zeigen Humboldt jedoch nicht so sehr als einen Reformen, der auf den nächsten, nur eben möglichen Schritt bedacht ist; er überschreitet vielmehr die geschichtliche Möglichkeit, läßt sie ganz unbeachtet. Die Gegenwart, als Inbegriff enger Grenzen, berührt seine Existenz nur wenig, so sehr sie in ihrer Verhaftung erkannt ist: der Geist setzt sich sogleich in sein eigenes Reich unter Mißachtung der Geschichte, die er doch mitschleppen muß. Ist der Augenblick schmerzlich, vorübergehend, widerspruchshaft, nur über die Attitüde ertragbar, so hatten die Griechen den Traum des Daseins geträumt, auf der „schmalen Grenze zwischen Leben und Tod“²⁷; sie hatten das Sein des Menschen über den Traum eingeholt. Nun aber, da Humboldt eine Möglichkeit zu unmittelbarer politischer Wirkung gegeben ist, weisen seine bedeutendsten Vorschläge weit über alles hinaus, was unter den gegebenen Umständen realisierbar sein konnte; sie lassen die geschichtliche Determination des Menschen hinter sich. Eben dieses ist auch aus ihm abzuleiten, nicht nur aus der erregten Bewegung, die ihn umgab und der er sich letztlich selbst dann reflektiert gegenüber verhielt, wenn sie ihn in ihren Bann zog. Der verlorene und der wiedergefundene Mensch sind nun dicht beieinander, die lange Frist des Geschlechtes aber, Mühsal und Vergeblichkeit seiner Arbeit auf endlosem Wege, scheinen verstunken, sie sind Inbegriff der „unendlichen Täuschungen, denen man unterlag, wenn aus einem reineren Dasein ein Rückblick möglich ist“. Es sei jedoch angezeigt, daß es unter den bedeutenden Arbeiten, die das Ergebnis des staatlichen Dienstes sind, eine Ausnahme gibt, für die das Gesagte nicht gilt. Im Schatten

25 Ebd., S. 387.

26 Humboldt: *Auslese seiner Briefe*, a.a.O., S. 212.

27 Humboldt: *Werke*, a.a.O., Bd. II, S. 69 („Über den Charakter der Griechen“).

der Karlsbader Beschlüsse wird die Abhandlung „Über Einrichtung landständischer Verfassungen in den Preußischen Staaten“ geschrieben; sie stellt einen letzten Versuch dar, unter Anpassung an einmal gegebene Verhältnisse doch noch eine demokratische Evolution zu retten, die, wäre sie gelungen, für unser Land von unabsehbarer Konsequenz hätte sein können. Sie gelang nicht: Humboldt mußte der Reaktion weichen. Aus seinen eigenen Zeugnissen wissen wir, daß er den politischen Dienst als seine Pflicht angenommen hatte, ohne sich jemals mit ihm zu identifizieren; als man ihn hinauswarf, kehrte er schweigend in sein eigenes Leben zurück. Vielmehr wird ein spätes Glück spürbar, sich wiedergewonnen zu haben; früher schon hatte er den Staatsdienst zweimal freiwillig quittiert. Stets war es seine Auffassung, daß der Mensch Herr dem Staate gegenüber ist, auch wenn er ihm dient. Gewiß wird man hier geltend machen, daß er zeitweise nicht ohne Ehrgeiz war, ein unüberbrückbarer Gegensatz zwischen ihm und Hardenberg immer spürbarer wurde, in dem er schließlich unterlag, daß er Geld hatte und somit frei sein konnte. Doch war der ganze Stand, dem er angehörte, in diesem Sinne frei, ohne daß er von dieser Freiheit in gleicher Weise Gebrauch gemacht hätte; zudem wird durch Besitz die Interdependenz eher größer und die Folgen eines gesellschaftswidrigen Handelns werden unabsehbar. Seine Freiheit lag in ihm selbst; er war hier selbst schon, was die Menschheit erst einmal sein sollte, nach abgeworfenen Banden. So lebte er sich, ein Grandseigneur, Stoiker auch, wie es die beste Tradition gebot. Tegel, wohin er sich zurückzog, wurde zu einer „Oase in der Wüste“, wie eine Freundin, nicht lange vor seinem Tode, schrieb; er war, nach den Jahren des Handelns und der erregenden Zeitläufte, wieder ganz in sich selbst genommen, als ob nichts geschehen wäre, mit den Arbeiten an seiner Sprachphilosophie beschäftigt, neues, tiefes Glück durch das Studium der indischen Philosophie erfahrend. In ungezählten Briefen teilte er sich, Frauen vor allem, mit.

Die Schulpläne, zu denen auch die Arbeiten für die Errichtung der Berliner Universität gehören, sowie der „Entwurf zu einer neuen Konstitution für die Juden“ aus dem Jahre 1809, enthalten die bedeutendsten Ergebnisse aus der Zeit des Staatsdienstes. Auf sie wird kurz einzugehen sein; zunächst unter Gesichtspunkten, die ein mehr unmittelbares Interesse erheischten, dann aber auch, weil hier bereits, am Bilde eines befreiten Menschen, die Endgültigkeit seiner Bestimmung antizipiert wird. Die Bildungspläne weisen sich zunächst durch ihre innere Geschlossenheit aus; bedingt auch der Reichtum der Individualitäten den Reichtum des Lebens, so wird doch mit absoluter Entschiedenheit erkennbar, daß dieser Gedanke nicht auf der Grundlage einer Klassengesellschaft beruht, sondern vielmehr ihre Aufhebung intendiert. Wenn von der sozialen Bedingtheit des Menschen die Rede ist, dann nur mit dem Ausdruck des Mitleids für die, denen das Joch um den Hals gelegt ist. Das Bildungssystem ist auf keine Bedingtheit dieser Art angelegt; im „Litauischen Schul-

plan“ heißt es: „Die Organisation der Schulen bekümmert sich daher um keine Kaste“²⁸, und: „Dieser gesamte Unterricht kennt daher auch nur ein und dasselbe Fundament. Denn der gemeinste Tagelöhner, und der am feinsten Ausgebildete muß in seinem Gemüt ursprünglich gleich gestimmt werden, wenn jener nicht unter der Menschenwürde roh, und dieser nicht unter der Menschenkraft sentimental, chimärisch, und verschroben werden soll“²⁹. Die schlüssige Organisation des Schulwesens bietet daher nur eine Schule für alle an, wenn auch mit verschiedenen Stufen und unterschiedlichen Graden der geistigen Entfaltung. Niemand kann jedoch in eine neue Stufe eintreten, ohne die alte mit andern durchlaufen zu haben, niemand wird abgesondert, weil er ein Besonderer sei. Die Humboldtsche Schule ist eine Einheitsschule. Elementarunterricht, Schulunterricht und Universitätsunterricht bilden ein Ganzes, obgleich jede Stufe ihre Eigenart hat, die sie relativ abschließt. Der revolutionäre Charakter der Organisation wird jedoch erst durch ihre Inhaltlichkeit aufgeschlossen. Im „Königsberger Schulplan“ stehen die entscheidenden Sätze: „Die Übung der Kräfte auf jeder Gattung von Schulen allemal vollständig und ohne irgend einen Mangel vorzunehmen, alle Kenntnisse aber, die sie überhaupt wenig oder zu einseitig befördern, wie notwendig sie auch sein mögen, vom Schulunterricht auszuschließen, und dem Leben die speziellen Schulen vorzubehalten“³⁰. Menschenbildung umfaßt den Menschen; es gibt keine volkstümliche und keine höhere Bildung, die getrennt nebeneinander stehen, es wird ein Bildungsprinzip für alle behauptet. Die inhaltliche Erfassung der Menschenbildung ist das entscheidende Element, aus dem sich die Organisation erst ableitet; sie ist die Form, die sich durch ihren Inhalt bedingt. Das postulierte Bildungsprinzip rührt nun an die Substanz der Gesellschaft; es enthält den Versuch, den Menschen über seine Bildung als Totum aufzudecken. Gegenüber der Partikularität der Herrschaft und der Bedürfnisse, die die Gesellschaft wechselnd aus sich erzeugt, wird die Frage nach dem Verbleib des Menschen gestellt. Damit erst wird der Gedanke zum Agens, zu einer Kraft, die der Gesellschaft nicht nur unterliegt, sondern sie zugleich weitertreibt. Er wird in seine dialektische Möglichkeit gesetzt: Die Gesellschaft erzeugt und vernichtet die Fähigkeiten ihrer historischen Bedingtheit gemäß, sie bedarf nur des speziellen, des fragmentarischen Menschen; Bildung aber fragt nach dem Menschen selbst, nach der Möglichkeit seiner Sichtbarwerdung. Die vollständige Übung aller Kräfte meint nichts anderes als Hebung des universellen Menschen an das Licht, in das volle und ungebrochene Leben. Bildung wird damit in den Widerspruch zu ihrer konkreten Bedingung gesetzt, um sie auf dem Menschen hin zu überwinden. Da dieser

28 Humboldt: Werke, a.a.O., Bd. IV, S. 188 („Der Königsberger und der Litauische Schulplan“).

29 Ebd., S. 189.

30 Ebd., S. 172.

Gedanke für alle gefaßt ist, wird mit der Gleichheit radikaler Ernst gemacht. Was der einzelne Mensch ist, erfährt man erst, wenn seine Voraussetzung egalisiert wird, nicht früher. Der Aristokrat, der nichts zu kompensieren hatte, entwickelte keine Elitetheorie; er gab das Leben verschwenderisch fort. Seine Freiheit war ungewöhnlich, die Selbstverständlichkeit im Umschließen der Welt, trotz der Ummauerung des eigenen Ich. Distanz, wie sie ihm zu eigen war, schließt Humanität nicht aus; sie ist ihr unendlich näher als das Gemeinmachen mit der Gemeinheit. Für eine mobile Gesellschaft, deren wesentliches sozialpsychologisches Charakteristikum ein allgemeiner, Aggression und Brutalität nur mühsam verdeckender Minderwertigkeitskomplex ist, muß dieser Humboldtsche Charakter in weite Ferne gerückt sein.

Ist die Humboldtsche Schule eine Einheitsschule, so sagt dieser Begriff eben nichts, wenn seine innere Bestimmtheit nicht erfaßt ist. Schon mit der Elementarbildung tritt der formale Bildungsaspekt in den beherrschenden Vordergrund, das Allgemeine hat gegenüber dem Zufälligen Prävalenz; für die weiterführende Bildung gilt dies in noch entschiedenerem Maße. Von den Elementen wird zur Entfaltung des schöpferischen Bewußtseins fortgeschritten. Wie der Mensch zum Menschen gebildet werden soll und die Zufälligkeit seiner Umstände bedeutungslos bleibt, so ist dieser Bildungsprozeß auch nur über einen Stoff vollziehbar, an dem er sich selbst als konstitutive Vernunft begreift. Der Mensch soll sich als Totum erfahren und von daher sein Verhältnis zur Partikularität gewinnen. Der Aneignungsprozeß stellt sich zugleich als „Lernen des Lernens“ dar, ein Begriff, dessen bildungstheoretische Dimension bis heute unausgeschöpft ist. Aus den aufgewiesenen Gründen wird es verständlich, daß Humboldt der Mathematik einen Rang im Bildungsprozeß gibt, den sie zuvor nie besessen hat; dies ist der Vergessenheit fast ganz anheimgefallen. Während die realen Bildungselemente nun weithin aus der Schule herausgesetzt werden, gewinnen die alten Sprachen eine beherrschende Bedeutung. Dies erscheint konservativ und lebensfremd, einer wirklichkeitsnahen Bildung entgegengesetzt. Das Problem beginnt jedoch erst, wenn wir die gängigen Begriffe ihrer Selbstverständlichkeit entkleiden; „Lebensnähe“ ist ein durchaus ideologisierten Begriff, zudem unbegrenzt manipulierbar, nur in seinem Kontext kann er eine menschliche Qualität gewinnen. Die Gründe, die Humboldt dazu veranlassen, den alten Sprachen, denen ein fakultativ angebotenes, jedoch dringlich empfohlenes Hebräisch zur Seite gestellt wird, eine hervorragende Stelle anzuweisen, sind nun durchaus die gleichen, die für die besondere Stellung der Mathematik gelten. Sie haben mit der persönlichen Verehrung Humboldts für die Welt der Griechen nur wenig zu tun. Vielmehr wird in den Schulplänen darauf hingewiesen, daß die alten Sprachen nicht als Medium für die Überlieferung literarischer Inhalte betrachtet werden dürften; ihre Bedeutung für die formale Bildung des Geistes ist es, die in den Mittelpunkt gerückt wird, die sie durch

ihre Struktur und ihre Fremdheit besitzen. Das unmittelbare Interesse soll aus dem Bildungsprozeß herausgesetzt werden, weil es Verhaftung an anderes einschließt, Auslieferung an die Fremdbestimmung; der Mensch muß sich selbst zum Gegenstand werden. Ziel dieses einzigartigen Konzentrationsprozesses ist die Freilegung der schöpferischen Kraft des Menschen, die Entwicklung seiner Fähigkeit, die ihm eigene, menschliche Welt zu erzeugen. Um dieser Allgemeinbildung willen, deren Begriff nichts anderes aussagt, als daß er auf den sich selber freilegenden, ganzen Menschen zielt, fordert Humboldt die Beseitigung der Kadettenschulen und rührt damit an eine der Grundfesten des preußischen Staates. Die Herausnahme der speziellen, einer vorgegebenen Lebenspraxis dienenden Inhalte soll zugleich die soziale Determination des heranwachsenden Menschen ausschließen; er soll vor dem frühen Raub seines Lebens durch die Gesellschaft geschützt werden. So wird der Mensch zugerüstet für eine eigene Substantialität, mit der er dem Wirklichen gegenüberzutreten kann, um es nicht unverändert zu lassen; aus diesem Grunde werden Schule und Universität eine besondere Stellung in der Gesellschaftlichkeit zuerkannt. Um nichts anderes geht es, als um die Fähigkeit zum Widerstand.

Es ist Humboldt und einigen seiner Zeitgenossen vorgeworfen worden, daß sie den Versuch gemacht hätten, Politik durch Bildung zu ersetzen, um die gesellschaftspolitischen Probleme des Landes über den Bildungsprozeß zu unterlaufen und sie auf diese Weise zur Lösung zu bringen. So berechtigt diese Kritik prinzipiell ist, muß sie doch die Tatsache mit hineinnehmen, daß eine politische Lösung der gesellschaftlichen Probleme offenbar aussichtslos war, wie die anschließende Geschichte zudem beweist. Der Bildungsbegriff bot jedoch eine Möglichkeit des geistigen Widerstandes an; er vermittelte eine Aussicht, den Menschen aus seiner direkten Bedrückung herauszunehmen und für seine Zukunft auszurüsten. Dies geschieht über die Art und Weise, in der der Bildungsbegriff gefaßt und gegen seine Auflösung in bestehende Herrschaftsverhältnisse abgesichert wird. Was zeitlos und jenseitig erscheint, ist nichts anderes als ein Sicherungsraum des Menschen, innerhalb dessen er die Kraft gewinnt, einen erneuten Vorstoß in die ihn umgebende Wirklichkeit zu wagen, den Ausbruch aus der belagerten Festung. Dazu war es notwendig, die Bildungsinhalte der Elite zum Bildungsinhalt des ganzen Volkes zu machen, über die alten Sprachen eine Substantialität zu sichern, die sich schwer einvernehmen läßt, den Widerspruch über das Bewußtsein zu erfahren, ein Instrumentarium für die Selbstverteidigung zu vermitteln. Der Mensch sollte nicht untergehen und ausgeliefert werden, sondern inmitten einer Welt, in der „er erst sein Dasein gleichsam vernichten muß“, um er selbst sein zu können, das Gedächtnis an seine Heilung festhalten. Bildung wird zur Antithese des Wirklichen; sie entläßt den Menschen in den furchtbaren Kampf um sich selbst. Es ist die vorhandene Welt, mit ihren Machtstrukturen und ökonomischen Zwängen, mit

der unendlichen Kraft ihrer Determination, die unvollendete menschliche Welt, die sich als ewig verhängen will. Diese Welt auf den Menschen hin zu verändern ist Aufgabe der Bildung, aber sie kann erst verändert werden, nachdem sie zum Objekt geworden ist, wenn sie ihrer Selbstverständlichkeit entkleidet wird. Ihre determinierende Kraft liegt eben in dieser Selbstverständlichkeit, mit der sie da ist und die Überlebensfähigkeit des Menschen von sich abhängig macht. Wo auch immer ausschließlich auf diese Welt hin gebildet wird, erhält die Bildung nicht nur den Charakter frühzeitiger sozialer Determination, sondern der Mensch wird über den Prozeß seiner Anpassung intellektuell paralysiert. Die technologische Gesellschaft erfordert partielle, stets wechselnde rationale Anpassungsprozesse, sie ist Ausdruck vollendeter Partikularität, während das übrigbleibende Vakuum, der Mensch in seinem Verlangen, doch Mensch zu sein, von Irrationalismen besetzt wird. Der überkommene Begriff der Bildung erfährt dabei seine Auflösung; die Frage nach der Produktionseffizienz, nach der Integration des Menschen in den Funktionsprozeß der Gesellschaft, nach seiner maximalen Ausbeutung tritt allein in den Mittelpunkt. Damit wird auch die Widerstandskraft, die dem Bildungsbegriff innewohnt, gelöscht, die ihm innewohnende Frage nach der Totalität des Bewußtseins und seiner Befreiung; der Aufstand des Menschen wird blind, kannibalisch, gerät in seine eigene Perversion. Der industrielle Positivismus, der heute die Bildungsinstitutionen funktionalisieren will, ist die reaktionäre Philosophie par excellence: Er verlangt das Gegebene als unveränderlich hinzunehmen, sich ihm zu unterwerfen, Mittel zu sein, das als Hoffnung erfahrene Leiden des Menschen auszulöschen. Dies ist nur möglich durch die Zerstörung des Bildungsinhalts der alten Eliten, statt diesen Inhalt für alle freizusetzen und gesellschaftlich zu reaktualisieren über die Trennung des Menschen von seiner partikularen Erscheinung. Die Rebellion vieler unserer Studenten ist nichts anderes als die Rebellion des Menschen gegen die Anpassungsmechanismen einer zutiefst inhumanen Gesellschaft. Den Menschen jedoch zum Bewußtsein seiner eigenen Demoralisation zu bringen, um ihn über dieses Bewußtsein auf sich selbst zurückzuverweisen, ist eine entscheidende Aufgabe der Bildung; ihre Aufgabe ist es, das Funktionieren der Gesellschaft in Frage zu stellen, das verstümmelte Gesicht des Menschen in ihr zu entdecken. Dies bedingt, daß Menschsein einmal erfahren werden kann, und sei es als Traum, daß diese Erfahrung nie wieder aus der Erinnerung weicht und zum Zeichen einer zukünftigen Möglichkeit wird, einer schmerzbefreieren. Humboldt wußte um die Determination des Menschen, um seine Unterwerfung unter kommende Mechanismen. Deswegen wird Bildung zur Antithese der gesellschaftlichen Prädestination; indem sie den Menschen seiner selbst bewußt macht, bricht sie den Bann. Der fremde und unvertraute Stoff ist es daher, dem die größte Bedeutung zukommt; nicht nur damit der Geist in Ruhe zur Reife gelangt.

Der Mensch soll über das Fremde vielmehr erst befähigt werden, die Spannung zwischen Subjekt und Objekt bewußt auszuhalten, sich selbst als Subjekt und nicht nur als fremdbestimmt zu erfahren, die Welt für ihre Vernenschlichung offen zu halten, indem er sie von ihrem Verhängtsein befreit. Der Gedanke ist konservativ, er weiß darum, daß der Mensch sein überkommenes geistiges Erbe nur um den Preis der Verdorrung fortwerfen darf; er ist revolutionär, denn er reißt das Gegenwärtige um der Zukunft willen nieder. Für das Selbstverständnis der Bildung in unserer Zeit ist dies von ungewöhnlicher Aktualität. Der perfekte industrielle Funktionalismus, das zu Ende gebrachte Produktionsidiotentum löscht die Vergangenheit des menschlichen Geistes aus; es löscht seine Zukunft. Kultur und Subkultur werden hoffnungslos auseinanderreten. Um die notwendige Anpassung des Menschen braucht sich heute niemand Sorge zu machen, die umfassende Manipulation des Bewußtseins ist intendiert, der ganze Charakter der technologischen Gesellschaft ist zudem darauf angelegt, ihr immanentes Gesetz. Die Sorge gilt vielmehr der Sicherung eines Bezirks, in dem der Mensch fähig gemacht wird, um seiner selbst willen Widerstand zu leisten, über den er die Möglichkeit erhält, bewußt in seine eigene Geschichte einzugreifen. In allem hat Humboldt zugleich ein Bild des Menschen gegeben, der seine widerspruchsvolle Geschichte hinter sich hat. Kultur, so heißt es in „Hermann und Dorothea“, als „Werk des abgesondert wirkenden Verstandes“³¹, als vom Menschen abstrahierte Rationalität, „ist nichts Selbständiges, eine bloße unbestimmte Tauglichkeit zu allem Möglichen“.³² Sie geht darauf aus, „Selbständigkeit, Kraft und Leben überall zu töten, wo sie es findet. In dem Augenblick also, da der Mensch Kultur sucht, muß er ihr auch entgegenarbeiten, in dem Augenblick, da er, das Gebiet der bloßen Natur verlassend, in ihr Gebiet hinübertritt, beginnt für ihn ein Kampf, der nicht eher geendigt ist, als bis er sie mit der Natur in Übereinstimmung gebracht hat“.³³ Hat sich die ursprüngliche, natürliche Kraft des Menschen durch Kultur bereichert, so muß er „ihrer unbestimmten Tauglichkeit ein bestimmtes Ziel geben und das Töte nach und nach in Leben verwandeln“.³⁴ Bildung wird zur höheren Verbindung einer ursprünglich sinnlichen, vorrationalen Natur des Menschen mit seiner emanzipierten Rationalität; „wir werden nun wieder zu eben dem, was wir waren, ehe wir ausgingen, aber wir selbst und die Welt sind uns nun verständlich und klar“.³⁵ Ein bedingender Gedanke der deutschen Klassik findet hier seine höchst eigentümliche Prägung. Im „Litauischen Schulplan“ wird nun das Bild dieses erwarteten Menschen entworfen: „Griechisch gelernt

31 Humboldt: Werke, a.a.O., Bd. II, S. 340 („Hermann und Dorothea“).

32 Ebd., S. 339.

33 Ebd., S. 339.

34 Ebd., S. 340.

35 Ebd., S. 340.

zu haben könnte auf diese Weise dem Tischler ebenso wenig unnütz sein, als Tische zu machen dem Gelehrten“³⁶; Bildung hat „ziemliche Gleichheit“³⁷ zum Resultat. Fast verspielt heißt es dann: „Auch können die grellen Kontraste immer vermieden werden, und es braucht nie dahin zu kommen, daß ein Handwerker Griechisch, kaum Lateinisch gelernt habe.“³⁸ Der an sein Ziel gelangte Mensch hat den Widerspruch von körperlicher und geistiger Arbeit hinter sich gelassen, mit ihm die Gesellschaft, die diesen Widerspruch als Herrschaft durch sich erzeugt; er hat die Geschichte als Determination hinter sich. Geist und Sinnlichkeit haben einander im universellen Menschen wiedergefunden. Die kritischen Erklärungen, die in diesem Gedächtnisjahr zur Humboldtschen Bildungstheorie abgegeben worden sind, unterstellen dagegen fast alle einen Elitegedanken, den er bekämpft hat; sie zeugen von einer kaum faßbaren Unkenntnis unserer eigenen, humanen Geschichte. Sie sind Ausdruck eines nationalen Tiefstands. Das Bild des wiedergewonnenen Menschen wird nun schließlich in wahrhaft großartiger Weise in der „Konstitution für die Juden“, einem singulären historischen Dokument, dargelegt. In ihm wendet sich Humboldt gegen die vorherrschende Auffassung, daß den Juden nur auf dem Wege der Evolution ihre Gleichberechtigung zuteil werden soll; apodiktisch fordert er ihre bedingungslose Gleichstellung. Im Gegensatz zu dem aufkommenden kleinbürgerlichen Antisemitismus, dem sich schon anzeigenden Minderwertigkeitskomplex, der gebrochenen Haltung, die die meisten Führer der liberalen Bewegung in dieser Frage annehmen, findet sich keine Andeutung eines Vorurteils; der verächtliche Gedanke steht außer Betracht. Aber die Konstitution bleibt auch frei von jeder philosemitischen Emotion, jeder besonderen Rolle, die dem jüdischen Volke zugewiesen würde; wäre doch dieses möglich gewesen, auf Grund eines tiefen Einflusses, den Jüdinnen auf ihn ausgeübt haben. Der freigewordene Mensch läßt den Antagonismus der bisherigen Geschichte nicht mehr zu. Der Staat soll nicht gerade die Juden achten lehren, heißt es zunächst, er soll die unhumane und vorurteilsvolle Denkungsart aufheben, die einen Menschen nicht nach seinen eigentümlichen Eigenschaften, sondern nach seiner Abstammung und seiner Religion beurteilt; ihn gegen jeden wahren Begriff der Menschenwürde nicht wie ein Individuum, sondern wie zu einer Rasse gehörig ansieht. Dies kann er nur, wenn er laut und deutlich erklärt, daß er keinen Unterschied zwischen Juden und Christen mehr anerkennt. Zugleich aber wird ausgesprochen, wozu das jüdische Problem nur den Anlaß bot. „Wenn ein widernatürlicher Zustand in einen naturgemäßen übergeht, so ist kein Sprung, wenigstens gewiß kein bedenklicher vorhanden; diesen kann man nur da finden, wo ein widernatürlicher mit wirklicher Überspringung des

36 Humboldt: Werke, a.a.O., Bd. IV, S. 189 („Der Königsberger und der Litauische Schulplan“).

37 Ebd., S. 189.

38 Ebd., S. 189.

natürlichen in einen widernatürlichen entgegengesetzter Art überginge. Wer vom Knecht zum Herrn wird, der macht einen Sprung; denn Herren und Knechte sind ungewöhnliche Erscheinungen. Aber wem man bloß die Hände losbindet, die erst gefesselt waren, der kommt nur dahin, wo alle Menschen von selbst sind".³⁹ Herr zu sein gründet ein unmenschliches Verhältnis, vom Knecht zum Herren zu werden gründet ein unmenschliches Verhältnis; dorthin zu kommen, wo alle Menschen von selber sind: was anderes soll dies heißen, als daß die befreite Wirklichkeit des Menschen keine Herren und keine Knechte mehr kennt.

Dies ist gewiß auf die Zukunft gerichtet; die Gegenwart des Menschen reflektiert den historischen Widerspruch, dem sie verhaftet ist. Aber die Aufgabe wird angezeigt; sie wird vielmehr offen und provozierend politisch formuliert. Es ist kein Zweifel: Man kann Humboldt heute nur mit wachsender Erregung lesen, bei anhebender positivistischer Entmündigung des Menschen, das Studium kommt einer Neuentdeckung gleich. Der große Autor beweist sich durch seine Kommunikationsfähigkeit über die Geschichte. So kann schließlich die Frage beantwortet werden, die anfangs gestellt war, ob uns Humboldt helfen kann zu leben; nein, nicht zu leben, denn der Mensch ist kein Tier, sondern unsere geistige Existenz zu behaupten und freizukämpfen. Der Pragmatismus der Herrschaft, mit dem die industrielle Gesellschaft den Menschen in ihr Kalkül nimmt, ohne nach seinem Menschtum zu fragen, bildet den Ausgangspunkt einer fortschreitenden Erniedrigung. Dies wird immer deutlicher werden, je mehr die Zeit hingeht, auch der Zerfall der toten Gebilde einer spätbürgerlichen Kultur. War es ihre ideologische Funktion, die Quantifizierung des Menschen zu verschleiern, so wird es darauf ankommen, sie unerbittlich bloßzulegen. Humboldt gibt Hinweise auf das, was wir selber zu tun haben; ihre unausgehobene Bedeutung gibt sich erst heute zu erkennen. In dem Versuch, die verstümmelte Welt wieder in den Menschen zurückzunehmen, wird zugleich das höchste Ergebnis der bürgerlichen Entwicklung, das verinnerlichte Subjekt, mit auf den Weg genommen, dessen Würde und originäre Freiheit Teil eines befreiten Geschlechts sind. Mitten in seiner Determination, in der er „sich immer in eine Maschine verwandeln“⁴⁰ muß, hat der Mensch zu seiner Befreiung anzusetzen, sein Aufstieg beginnt aus dem Untergang; kaum daß sein Gesicht noch erkennbar wäre.

Friedrich Nietzsche hatte die Situation der Deutschen erkannt, die Bodenlosigkeit ihrer Existenz; noch einmal soll eine Aussage herangezogen werden, in der von Humboldt die Rede ist. „Als die Deutschen den andern Völkern Europas anfangen interessant zu werden, geschah es vermöge einer Bildung,

39 Humboldt: Werke, a.a.O., Bd. IV, S. 101 („Konstitution für die Juden“).

40 Humboldt: Werke, a.a.O., Bd. II, S. 341 („Hermann und Dorothea“).

die sie jetzt nicht mehr besitzen, ja die sie mit einem blinden Eifer abgeschüttelt haben, wie als ob sie eine Krankheit gewesen sei: und doch wußten sie nichts Besseres dagegen einzutauschen als den politischen und nationalen Wahnsinn. Inzwischen ist nicht zu leugnen, daß jene deutsche Bildung die Europäer genarrt hat ... Man sehe sich heute einmal nach Schiller, Wilhelm von Humboldt, Schleiermacher um. Es ist ein weicher, gutartiger Idealismus, welcher vor Allem edel verstellte Gebärden und edel verstellte Stimmen haben will, ein Ding, ebenso anmaßlich als harmlos, besetzt vom herzlichsten Widerwillen gegen die Anatomie, gegen jede Art philosophischer Enthaltsamkeit und Skepsis. Es war jener matte Glanz, jenes rätselhafte Milchstraßen-Licht, welches um diese Bildung leuchtete. Sollten die Deutschen in aller Stille eine Ecke des Himmels entdeckt und sich dort niedergelassen haben? Man muß suchen, den Deutschen näher zu kommen. Und man kam ihnen näher: während kaum viel später dieselben Deutschen sich zu bemühen anfangen, den Milchstraßen-Glanz von sich abzustreifen; sie wußten zu gut, daß sie nicht im Himmel gewesen waren, – sondern in einer Wolke⁴¹. Die unheimlichen Sätze verraten früh, daß Kannibalismus und Milchstraßenglanz der Bildung keine Widersprüche sind; wir wissen es heute. Die Analyse trifft den neuralgischen Punkt. Deswegen sollte der wirkliche Humboldt in die Realität genommen werden, sein Beitrag für eine tatsächliche Befreiung des Menschen; die in die Luft geblasenen Idole mögen zerfallen wie die Gesellschaft, die sie gezeugt hat und deren Unmenschlichkeit offenbar wurde. Humboldts moderner Charakter sollte gezeigt werden, sein Wissen um die Verkrüppelung des Menschen, der Versuch, ihn aus der Garrote zu lösen, die seinen Hals umklammert, um ihm die Möglichkeit der Veränderung zu erhalten. Dies ist in Humboldts Werk, stark und unübersehbar: Griechentum als ästhetische Antizipation der Fülle, reale Einholung der Menschheit durch den Menschen, ein bewußtes Ich, das sich zu seiner Stunde aushält.

41 Nietzsche: *Gesammelte Werke*, a.a.O., Bd. X, S. 170/171 („Morgenröthe. Gedanken über die moralischen Vorurteile“).

5. Erziehung und Frieden (1968)

Das Problem, das wir in diesem Seminar miteinander diskutieren werden, stellt sich deswegen als so schwierig heraus, weil es in unserer Welt wohl kaum ein Erziehungsprogramm gibt, das formal der Erziehung zum Frieden nicht eine hervorragende Rolle einräumt. Die Selbstverständlichkeit der Proklamationen muß somit zunächst einmal fortgeräumt werden; bei der Frage, um die es hier geht, ist nichts selbstverständlich. Die abstrakte begriffliche Harmonie, von der unsere überlieferte Pädagogik weithin lebt, verschleiert die Tatbestände unserer Welt; sie ist eine Form des Fluchtversuchs. Untersucht man die Friedenserziehung jedoch auf ihre inhaltlichen Elemente hin, nimmt man die leeren, formalen Begriffe, die Funktionen fort, dann enthält sie in der Regel nichts anderes als Übereinstimmung mit der gegebenen Herrschaft, als Anpassungsmodelle an die akzeptierte gesellschaftliche Wirklichkeit, der sich der Heranwachsende unterwerfen soll. Der abstrakte Friede findet ungeteilte Zustimmung, der konkrete Friede nur dann, wenn er die Bestätigung gegebener Herrschaftsverhältnisse einschließt: Der Begriff „Friede“ wird zur Verschleierung der Widersprüche. Die Erziehung im Elternhaus orientiert sich fast immer an Anpassungsmodellen, schon aus Sorge um das Scheitern des Kindes in einer Welt, die dem Außenseiter das Genick bricht; auch die Schule als gesellschaftliche Institution vermag dem Frieden zunächst nur jene inhaltliche Bedeutung zu geben, die der Interessenlage der sie subventionierenden Kräfte entspricht. Ihrer Intention nach kann die Schule nicht weiter sein als die Gesellschaft und die sie repräsentierenden Kräfte selbst; die Schule ist ein Produkt der Gesellschaft und unter dem Gesichtspunkt ihrer Zwecke überhaupt erst eingerichtet worden. Der Lehrer ist Beamter; seiner besonderen Abhängigkeit wird damit Ausdruck verliehen. Wir müssen daher davon ausgehen, daß wir es im Bereich der Erziehung mit spezifisch konservativen Phänomenen zu tun haben, deren Aufschließbarkeit für geschichtliche Veränderungen besonders schwierig ist; hierauf hat schon Friedrich Paulsen, der große Historiker unseres Schulwesens, aufmerksam gemacht. Als in Frankfurt während der letzten Wochen große Teile der Schülerschaft plötzlich aus der gegebenen Verfügung ausbrachen, war die Bewußtseinslage der Eltern und Lehrerschaft im ganzen noch hinter der Bewußtseinslage der politischen Institutionen und der Kirchen zurück: Eltern und Lehrerschaft begriffen, mit Ausnahmen, überhaupt nichts.

Um jedoch auch nur einen relativen Frieden zu erreichen, bedarf es in einer Welt, deren reale Wirkkräfte stetiger Verschleierung unterliegen, der Erkenntnisfähigkeit, der Fähigkeit zur Aufdeckung. Hier wird nun zweifelsohne die außerordentliche Bedeutung des Bildungsproblems erkennbar, trotz aller Ab-

hängigkeit der Bildungssysteme von bestehenden Herrschaftsverhältnissen; das gesteigerte Erkenntnisvermögen, das durch eine qualifiziertere Bildung vermittelt wird, richtet sich gegen seine Urheber und vermag auch ihr Bewußtsein zu verändern; die Gesellschaft, die ihr Bildungswesen verbessern muß, um sich konkurrenzfähig zu erhalten, gerät damit in eine besondere Dialektik. Indem sie, um der Entwicklung der Produktivkräfte willen, die intellektuelle Entwicklung befördern muß, veranlaßt sie, trotz aller Bemühungen, das Bewußtsein des Menschen auch weiterhin an ihre Interessen zu binden, daß eben dieses gleiche Bewußtsein revolutioniert wird, indem es sich des Widerspruchs von Menschlichkeit und Wirklichkeit bewußt wird. Daher ist die Bildung auch dann eine treibende Kraft, wenn sie als Institution den beharrenden Zwecken dient; die Sache selbst überschreitet die Grenzen, die ihr gesteckt sind. Die Frage nach dem Frieden wird dort in unserer Gesellschaft heute politisch virulent, wo differenziertere Bildung vermittelt worden ist, oft ganz gegen den Willen der Vermittler. Erkenntnis führt zur Aufdeckung der Ursachen, zur Erfahrung des Widerspruchs, schließlich zur Erfahrung der Verwundung des eigenen Menschentums in diesem Widerspruch. Die Forderung nach einem qualifizierten Bildungswesen, wie sie sich mit den ökonomischen Interessen der Gesellschaft deckt, geht ihrer inneren Konsequenz nach weit über diese Interessen hinaus; sie öffnet die Möglichkeit neuer Erkenntnis, die sich in Aktion umsetzen kann und Veränderung der Verhältnisse bewirken kann. Daher steht alle institutionalisierte Bildung von Qualität in einem eigentümlichen Antagonismus. Sie ist herrschaftskonform und sie stellt zugleich Herrschaft in Frage.

Die Aufdeckung des Friedensproblems ist dagegen gleichbedeutend mit der Aufdeckung der Widersprüche der menschheitlichen Gesellschaft, eines Nichtvorhandenseins an Harmonie. Friede ist dabei kein statischer, greifbarer Zustand, den man ein für allemal erreichen kann. Hier tritt ein zweiter Gesichtspunkt in den Mittelpunkt: Ist die relative Friedenssicherung abhängig von dem Erkenntnisvermögen, von einem rationalisierten Selbsterhaltungstrieb, so schließt zugleich die Überwindung eines gegebenen Widerspruchs die Aufhebung der Bedingungen ein, die den Frieden in einer bestimmten geschichtlichen Situation gefährden. Dies soll an zwei Erscheinungen dargelegt werden, denen eine besondere Bedeutung hinsichtlich der Friedenssicherung zukommt, wohl, wie ich meine, die entscheidende unter den Bedingungen unserer Zeit. An ihnen soll deutlich werden, daß das Erziehungsproblem, wie es hier gestellt ist, primär unter den Gesichtspunkt der Erkenntnisfähigkeit des Menschen gerückt werden muß, unter den Gesichtspunkt der Aufweckung des Bewußtseins. Ich weiß, daß hier tiefenpsychologische Argumente geltend gemacht werden, die sich gegen ein solches Vorwiegen des Erkenntnismoments richten; sicher ist es richtig, daß Vorurteile etwa und Aggressionen schon sehr früh, in einer gewissermaßen vorrationalen Entwicklungsphase, bekämpft werden können, hier bereits Ansätze

geschaffen werden können für eine menschliche Entwicklung des Subjekts; ihre gesellschaftliche Vermittlung, ihre Übertragung auf die geschichtliche Situation ist jedoch erst über einen Erkenntniszusammenhang möglich, der oft sehr abstrakter Natur ist und dessen Verstehen nun auch umgekehrt die Sensibilität für den gefährdeten Menschen entwickelt. Es genügt noch nicht, daß ich keine Vorurteile gegen Neger habe, hier wird nur ein erster Schritt getan, dessen inhaltliche Aktualisierung von meinem Wissen um bestimmte Bedingungen abhängt, schließlich von meinem Mut, eben diese Bedingungen auch ändern zu wollen.

Ich verfare nun sehr vereinfachend. Die beiden großen Widersprüche unserer Welt, die mehr als alle anderen die Möglichkeit eines relativen Friedens ausschließen, sehe ich einmal in einem immer schroffer werdenden Entwicklungsgefälle, bei zunehmender Bewußtheit und wachsenden Kommunikationsmitteln, in der rapiden Ausweitung des Weltproletariats. Dies vollzieht sich außerhalb der technologischen Gesellschaften und muß Gewalt und Selbstzerstörung hervorrufen; dieser Entwicklung geht in den technologischen Gesellschaften eine zweite einher: Die zunehmende Zerstörung des Menschen unter den Bedingungen technologischer Effektivität. Die materielle Degradation des Menschen und seine psychische Zerstörung in den entwickelten Gesellschaften rufen beide, unter verschiedenen Bedingungen, Terror und Irrationalismen hervor, gefährliche Tendenzen zur Selbstzerstörung. Zugleich rücken revolutionäre Veränderungen, wie sie objektiv immer notwendiger werden, angesichts des bestehenden Vernichtungsinstrumentariums in eine bisher unbekannte Zone der Gefährdung; der status quo enthält die größte augenblickliche Friedenssicherung und schließt zugleich den Frieden auf die Dauer aus, da er nur durch tiefgreifende Veränderungen gewonnen werden kann. Hier scheint mir eine fruchtbare Dialektik zu bestehen.

Gehen wir von unserer eigenen Situation, der Situation einer technologischen Gesellschaft aus, so scheint sich mir der entscheidende Widerspruch in dem Verhältnis von Rationalisierung und Humanisierung aufzutun. Die relative Friedenssicherung ist mit der Möglichkeit des Menschen, sich als Mensch, das heißt selbstverantwortlich, eben nicht fremdbestimmt, nicht über Verdrängungen, zu verwirklichen, auf das Engste verbunden, seiner Möglichkeit einer schöpferischen Entfaltung. Die Entwicklung der technologischen Gesellschaften, mit ihren immer übergreifenderen Formen der Rationalisierung und der Heraussetzung aller funktionsstörenden, der Unberechenbarkeit überlieferten Elemente, trägt die Tendenz in sich, die wie auch immer unzulängliche Geschichte der bisherigen menschlichen Freiheit auf ihren naturgeschichtlichen Ausgangspunkt zurückzuwerfen. Die Universalität des Menschen, der alte humanistische Traum, kommt als Farce zu seiner Verwirklichung; im System vorgegebener Anpassung wird der Mensch in einer bisher unbekannten Weise

austauschbar, aber nicht als Mensch, sondern als rationales Teilstück. Die Verkrüppelung des Menschen führt zu Neurosen; in den entwickelten Gesellschaften sind Heere von Psychiatern dabei, die daraus resultierende individuelle Perversion wieder an die etablierte anzupassen. Je mehr eine dem Menschen entfremdete Rationalität Besitz ergreift, anonym und unter dem Zwang der Profitmaximierung, – aber wir wissen, daß in den sozialistischen Ländern vergleichbare Probleme bestehen, da sich das Problem nicht durch abstrakte Veränderung der Besitzverhältnisse allein lösen läßt –, umso mehr wird der nunmehr entstehende leere Raum, das sinnabgelöste Leben von Irrationalismen besetzt, gewalttätige Ausbruchsversuche müssen sich mehren, der Versuch, dem gesellschaftlichen Zwang durch den Rausch zu entkommen. Die Humanisierung der Gesellschaft kann jedoch zugleich nicht gegen den technologischen Prozeß bewirkt werden; hierin eben besteht das Problem. Die Leistungseffektivität der Produktionsgesellschaft beruht auf dem bruchlosen und widerspruchsfreien Funktionieren ihrer Glieder. Die pseudorationale Gesellschaftsverfassung erzeugt systemkonforme Verhaltensweisen, die das Neuaufleben darwinistischer Tendenzen verständlich machen, der Aufhebung der Schwelle zwischen Mensch und Tier, damit der Aufhebung einer schöpferischen, menschlich qualitativen Freiheit. Die Gesellschaft, in der die Gewalt lauert, die der verstümmelte Mensch sich selbst und seinem Nächsten antut, muß für die menschliche Selbstbestimmung geöffnet werden, aber eben dies erscheint zunächst ganz und gar unrationell, die Demokratisierung der technologischen Gesellschaft ist ohne Funktionsstörungen unmöglich. Produktionseffizienz und Menschlichkeit stehen in einem tiefen doch lösbaren Spannungsverhältnis. Doch tut sich hier, und nicht ohne gefährliche Zwischenstadien, der einzig mögliche Weg auf, die einzige Möglichkeit, die wachsende Aggressivität und den wachsenden gesellschaftlichen Sadismus zu überwinden, die Demokratie vor ihrem endgültigen Verfall zu retten, indem wir sie allgemein machen. Die Probleme des Übergangs zu einer solchen demokratischen Produktionsverfassung sind außerordentlich schwierig, ein neuer Industriefaschismus kündigt sich an, der Produktionseffizienz, überkommene Herrschaft, Sicherung eines hohen Lebensstandards und Manipulation der gesellschaftlichen Sadismen in gleicher Weise beherrscht. Die Aufgabe der Humanisierung der Gesellschaft, ihrer Befreiung von wachsenden Aggressionszwängen, ihrer Öffnung auf den Menschen hin, kann nur, um ein Wort des frühen Marx zu benutzen, von der Vereinigung aller Leidenden, die denken, und aller Denkenden, die leiden, geleistet werden, keine Arbeiterklasse im überlieferten Sinn des Wortes vermag dies, weil der materielle Hebel fehlt, es fehlen alle selbstvidenten Auslösungen. Die neue Perspektive, die auf den Frieden hinweist, kann nur von Menschen eines hohen Bewußtseins geschaffen werden, sie ist kompliziert, eben nicht selbstvident und materiell in gar keiner Weise verführerisch.

Sie ist als Selbsterhaltungsproblem zwar von entscheidender Bedeutung, aber wohl nicht für uns, deren Leben kurz ist, sondern für die, die uns folgen.

Ist die Möglichkeit der menschlichen Selbstbestimmung auch die Möglichkeit seiner Befreiung von der Gewalt, von dem Rauch der Blutopfer, so wird diese Frage an dem zweiten Problem, das ich noch kurz andeuten möchte, fast noch gewisser. Der irrationale Zustand der menschheitlichen Verfassung, der in den technologischen Gesellschaften gleichsam nach innen gewendet erscheint, erscheint nun in dem größten Bereich unserer Erde als offene, überall zutage tretende Degradation. Wir werden bald in einem Ghetto der Reichen sein und sind es schon heute, unsere Arbeiter eingeschlossen, der Zustand unserer menschlichen Verkrüppelung wird beschleunigt werden durch den Verlust an Selbstachtung, mit dem wir uns unter Waffengewalt gegen eine verhungernde Welt schützen müssen, unsere Werte und unsere Religionen wird uns niemand mehr abnehmen. Der materielle Widerspruch wird in unserer Welt nicht geringer, er vergrößert sich vielmehr Tag um Tag. Das Tempo der technologischen Entwicklung läßt die unterentwickelten Gesellschaften immer weiter hinter sich, ihre Rohstoffpreise sinken auf Grund der synthetischen Produktion, ihre Fachkräfte verlassen ihre Länder auf Grund marktwirtschaftlicher Zwänge, die entwickelten Industrieräume schließen sich aus ökonomischen Gründen weit hin von der unterentwickelten Welt ab, weil sie in ihr keine kurzfristigen Absatzmärkte finden. Alle Voraussetzungen für eine demokratische Evolution werden damit abgeschnitten; südamerikanische Kollegen sagten mir, daß es nur noch die Alternative zwischen einem tierähnlichen Zustand oder einem unabsehbar langen Terrorregime gäbe, um, falls die ausbeutenden ausländischen Kapitalgesellschaften einmal gingen, das notwendige Kapital für einen industriellen Aufbau zu akkumulieren. Eine Solidaritätsaktion wird notwendig, die mit den Mitteln des Profitdenkens gänzlich unmöglich ist, sondern eine Weltplanung voraussetzt, die nur aus einer anderen Verfassung geleistet werden kann, unter drastischem Verzicht auch auf unseren bisherigen Lebensstandard und unter Aufhebung aller bisherigen nationalen Gesichtspunkte. Sie wird nur möglich, wenn sich die Menschheit als Menschheit begreift. Nur so können wir unsere eigene Selbstachtung retten. Da bleibt wenig Zeit für langfristige Therapien, denn die Geschichte läuft uns davon; es geht um eine revolutionäre Aufhebung von Denkgewohnheiten, um der Friedensaufgabe für diese Zeit gerecht zu werden.

Das alles ist riskant, denn dieser Friede ist ohne Risiko nicht zu haben; überlieferte Herrschaft und überlieferte Interessen müssen in ihm untergehen. Die relative Friedenssicherung selbst wird zu einem Risiko, weil sie Veränderungen einschließt, die außerordentlich sind. Wir werden aus diesem Zwang nicht entlassen.

So sehr es auch darum gehen muß, die Wirksamkeit der Bildung zu erhöhen, aufzuklären, gedankliche Prozesse in Bewegung zu setzen, jede Mög-

lichkeit zu einer Reform wahrzunehmen, an Ort und Stelle das Realisierbare durchzusetzen, so wird dieser Prozeß nur anheben, wenn es eine Minderheit gibt, die aus vorgegebener Determination ausbricht und ihre eigene Selbstbestimmung anzeigt. Sie muß den gewaltlosen Aufstand einleiten, der auf Erkenntnis beruht, auf dem Willen, den Befehl aufzukündigen. Worauf es ankommt, ist das Durchbrechen der bisherigen gesellschaftlichen Gewohnheiten, auch um den Preis der Isolierung. Wenn wir dies gemeinsam tun, erziehen wir einander in gegenseitiger Hilfe, verändern wir uns selbst und damit die Gesellschaft, nicht nur in unserem Bewußtsein, denn die reine Erkenntnis kann über Verzweiflung zum Zynismus führen, sondern in dem, was wir sind. Wie die Armen in den Vereinigten Staaten ihre Wohnstatt vor dem Kapitol errichtet haben und dort nicht weichen wollen, bevor ihre Degradation beendet ist, so sollten wir im Angesichte unserer Gesellschaft vor jedermann anzeigen, daß wir niemandem Ruhe geben, bevor wir nicht wieder in Selbstachtung in einer Welt leben können, die Selbstachtung für alle anbietet; indem wir die Erniedrigung des Menschen als unsere eigene Erniedrigung annehmen. Wir müssen lernen, eine neue Stärke aus der Verheißung des Menschen zu erfahren, eine Erfahrung der Freiheit, die den Zwang durchbricht. Nicht dieses oder jenes Mittel ist heute notwendig, sondern eine radikale Veränderung, zu der wir unsere Gesellschaft um den Preis des Unterganges zwingen müssen. Sie ist nur möglich, wenn wir das Versprechen unserer Geschichte mit auf den Weg nehmen und aus seiner Verdunkelung befreien, möglich nur, wenn wir auf eine ganz neue Art zueinander finden; Liebeserfahrung, gegenseitige Hilfe, denn es wird nicht mehr Menschlichkeit in der Zukunft sein, auch nicht ein Deut, als die, die wir bereits durch uns selber anzeigen können. Die Veränderung der Bedingungen, die abstrakte Erkenntnis, die allem Handeln vorausgehen muß, schafft kein neues Leben, wenn nicht für dieses Leben selbst schon ein Zeichen gegeben wird, durch uns selbst und mit unserer Verwundung. Es ist keine Zeit mehr, sich auf langwierige Prozesse zu verlassen; mit der Schnelligkeit, mit der die Nacht sich ankündigt, muß jetzt die Vorhut da sein, die das Licht anzündet.

6. Antwort auf eine Kritik (Linker Defaitist) (1968)

Die Fachschaft der AFE hat in der „asta information“ (17. Oktober 1968, Nummer 27)¹ auf Grund eines Berichtes der FAZ zu einigen von mir vertretenen Auffassungen kritisch Stellung genommen. Eine Beantwortung dieser Stellungnahme muß sich auf einige wenige Gesichtspunkte beschränken. Auch wird es zunächst notwendig sein, auf das einzugehen, was ich wirklich gesagt habe.

Ich habe niemals eine Aussage über den Intelligenzgrad der AFE-Studenten gemacht; auch der Bericht der FAZ unterstellt eine solche Aussage nicht. Ich habe lediglich gesagt – und hier mußte die Formulierung zu Mißverständnissen führen –, daß der Zustand der Grundschulen in der BRD und der Charakter ihrer Lehrpläne in hohem Maße auch solche Studenten an der Arbeit auf dieser Stufe interessiert sein lassen, die einer geistigen Herausforderung entgegen wollen. Dies ist tatsächlich meine Meinung. Sie muß jedoch in dem Kontext verstanden werden, in dem sie geäußert wurde. Ich habe eine entscheidende Verbesserung, einen rationalen Charakter der Grundschularbeit sowie eine umfassende vorschulische Erziehung gefordert, weil hier, viel mehr als auf einer späteren Förderstufe, die Unterschiede der gesellschaftlichen Herkunft ausgeglichen werden können. Ich messe der Grundschule somit eine zentrale Bedeutung bei. Darüber hinaus möchte ich an dieser Stelle bemerken, daß das gesamte Lehrerstudium, einschließlich des Studiums der bisherigen Philologen, Gefahr läuft, zu einem Studium minderen akademischen Charakters zu werden. Die Entwicklung in den fortgeschrittenen technologischen Gesellschaften, vornehmlich in den USA, macht dies evident; auch hier ist eine gleiche Tendenz nicht zu übersehen. Wer diese Entwicklung verhindern will, muß nicht nur, wie es der qualifizierte Teil der Studentenschaft tut, auf einem anspruchsvollen Studium bestehen, sondern offen dafür eintreten, daß die ideelle und materielle Geltung des Lehrberufes in der Rüstungs- und Verschwendungsgesellschaft durchgesetzt wird. Wer damit einverstanden ist, innerhalb eines sechssemestrigen Studiums und unter unzulänglichen Bedingungen eine Fakultas für die bisherige Mittelstufe der Gymnasien zu erlangen, während Milliarden für unproduktive Zwecke zum Fenster hinausgeworfen werden, macht sich selbst zum Mittel der Degradation. Die Entwicklung der Produktivkräfte läßt einen neuen Schritt auf die Bildung des Menschen hin zu, doch werden wir nur das erhalten, was wir uns erkämpft haben.

Eben diese Möglichkeit wird heute durch eine neopositivistische Reform versperrt, die sich allerorts ankündigt. Das plötzliche Interesse der Gesellschaft

1 Siche editorischen Hinweis S. 303.

an einer Reform ihrer Bildungsinstitutionen ist um so merkwürdiger, als sie nicht daran denkt, ihre Herrschafts- und Produktionsstrukturen zu verändern. In Wahrheit sind die Gründe für diesen Reformwillen unschwer zu erkennen. Die Rezession hat zum ersten Male ernsthaftere Zweifel an der Stabilität der westdeutschen Wirtschaft geweckt, überalterte Produktions- und Ausbildungsweisen gerieten in eine prinzipielle Kritik. Es wurde deutlich, daß auch das überlieferte Schulwesen den Forderungen nach ökonomischer Effizienz, arbeitsteiligem Leistungsdrill und Rationalisierung nicht mehr genügt. Hier sind die Ansätze für die Entwicklung eines Schultypus von marktkonformem Charakter zu suchen. Entscheidend kommt jedoch hinzu, daß der wachsende Ansturm auf die Gymnasien nicht nur außerordentliche Investitionen notwendig macht, sondern daß sich die Schülerschaft dieser Gymnasien selbst, unter der Voraussetzung eines wertvollen, aber erniedrigten Bildungsgutes, gegen die Entwürdigung und Quantifizierung des Menschen zu wenden begann. Mit der gymnasialen Bildung für eine immer größer werdende Zahl junger Menschen hat ein qualitativer Veränderungsprozeß der Gesellschaft eingesetzt, den sie eben nicht zulassen kann, da er die Grundlagen ihres Herrschaftsverhältnisses berührt. Gerade um diese Entwicklung aufzufangen, wird uns eine Gesamtschule präsentiert, die über ihre Kurse den arbeitsteiligen Charakter der Klassengesellschaft reproduziert – nun aber wirksamer, als es die alten Systeme können, und mit besserer Stützung des Kreislaufs –, während über den Kernunterricht ein Unifikationsprozeß beschleunigt wird, der konsum-adäquate Verhaltensweisen sichert. Das leere Vokabularium des Fortschritts, an dem sich linke Pädagogen berauschen, kann über diesen Tatbestand nicht hinwegtäuschen.

Die spätkapitalistischen Schulsysteme, die hier als Vorbild dienen, machen dies zweifelsfrei deutlich: Funktionalisierung der intellektuellen Arbeit, Verlust der Einheit des Bewußtseins, perspektivenloser Kooperationsrummel sind ihr Ergebnis, das mit den Interessen der Herrschenden präzis übereinstimmt. Die Alternative ist eine Schule für alle Kinder des Volkes, die sich als Herstellung der Universalität und Freiheit des Menschen begreift. Nichts anderes hat die große Bildungstheorie von Comenius bis zu Humboldt und Marx intendiert und uns als unerledigte Aufgabe hinterlassen. Das Werden dieser Schule jedoch vollzieht sich mit dem Werden der Gesellschaft selbst, wenn wir es in unsere Hände nehmen.

7. Zur Genese des Neuhumanismus

Einleitung zu

Jachmann/Passow: Archiv Deutscher Nationalbildung

(1969)

Zum ersten Male seit seinem Erscheinen im Jahre 1812 wird das „Archiv Deutscher Nationalbildung“ der Öffentlichkeit wieder vorgelegt. Dem Vergessen fast ganz anheimgefallen, stellt es doch einen Höhepunkt in der Geschichte der deutschen Pädagogik dar. Die Gründe, die zu seinem Vergessen geführt, vor allem aber seinen entscheidenden Veranstalter, Reinhold Bernhard Jachmann, aus dem Bewußtsein gelöscht haben, sind nicht zu übersehen. Das revolutionäre Bildungsprogramm, das von Jachmann vorgelegt wurde, entzog sich jeder spätbürgerlichen Umdeutung, jeder Paralisierung und Heraussetzung in das Niemandsland des Geistes, wie sie an anderen Autoren bis zur Unkenntlichmachung vorgenommen wurden; der apodiktische Charakter dieses Programms schloß jede Einnahme aus. So wurde es der Vergessenheit überliefert und Jachmann nur hier und dort noch als verschrobenem Außenseiter kurze Erwähnung getan; die bestimmenden gesellschaftlichen Kräfte unseres Landes haben den Teil unserer nationalen Geschichte untergehen lassen, in dem die Hoffnung auf die Befreiung des Menschen einen Ausdruck fand. Jachmann erfuhr damit das gleiche Schicksal wie Peter Villaume, Karl Follen oder Franz Heinrich Ziegenhagen, deren Namen verschollen sind. Es ist heute endlich an der Zeit, diese unsere eigene, bessere Geschichte einzuholen. Jachmann und sein „Archiv Deutscher Nationalbildung“ gehören ihr auf hervorragende Weise an.

Es wird zunächst wichtig sein, auf einige Voraussetzungen hinzuweisen, die mitgedacht sein wollen, um das Werk Jachmanns und seiner Mitarbeiter zu verstehen; dies geschieht im thematischen Zusammenhang und kann den Charakter einer kurzen Einleitung nicht überschreiten. Mit Jachmann und dem von ihm geleiteten „Conradinum“ zu Jenkau bei Danzig vollzieht sich der Übergang von der Spätaufklärung zum Idealismus, der mit dem Beginn des neuen Jahrhunderts unter dem Einfluß der Philosophie vielfältig einsetzt; als strenger Schüler Kants sucht er die praktische Vernunft aus dem Reich des Gedankens in die Wirklichkeit zu übersetzen. Sein Bildungs- und Schulprogramm zeigt die radikale Konsequenz, mit der dieser Versuch unternommen wird. Zugleich bleibt deutlich, daß die vornehmste Tradition der Aufklärung in diesen Versuch eingegangen ist; was für Kant selber gilt, daß er die Aufklärungsphilosophie seiner Zeit nicht nur überwunden, sondern auf einer höheren Stufe fortgesetzt hat, gilt auch, mutatis mutandis, für seinen Schüler – Jachmann. Die antiaufklärerische Wendung des Idealismus wird zwar von seinen Vertretern subjektiv stark empfunden, zumal gerade im Bereich der Pädagogik mit vorherrschenden

Aspekten der aufklärerischen Theorie gebrochen wird, doch bleibt der objektive Zusammenhang auch hier gewahrt; die aufklärerische Vernunft wird zu sich selbst freigesetzt. blieb sie in der vorherrschenden pädagogischen Theorie des 18. Jahrhunderts fast immer an Stand und Beruf, an die Bedingungen einer vorgegebenen Klassenherrschaft gebunden und durfte nur innerhalb dieses Rahmens wirksam werden – Rochow und Salzmann, aber auch Resewitz waren sich dieser Grenzen stets gewärtig –, so erfährt sich diese Vernunft mit den Höhepunkten des Idealismus als Gleichheit aller, als revolutionärer Ansatz für eine kommende Geschichte. Das auch von der deutschen Aufklärung letzthin intendierte, ihr zumindest jedoch immanente Ziel wird damit auf die Höhe des Bewußtseins gehoben. Es ist nicht zufällig, daß spätere Zeiten diesen Zusammenhang geleugnet und Idealismus und Aufklärung einander ausschließend gegenübergestellt haben; es geschah dies, um dem Idealismus den Platz machtloser Größe außerhalb aller gesellschaftlicher Widersprüche zuzuweisen, die Aufklärung jedoch aus unserem Gedächtnis herauszunehmen oder sie der Lächerlichkeit zu überliefern. Doch zeigt gerade die größte Gestalt, mit der die pädagogische Aufklärung abschließt, Johann Heinrich Pestalozzi, wie eng Idealismus und Aufklärung ineinandergreifen und wie vielschichtig die Wirkungsfolgen anzusehen sind. Auf dem Hintergrund der Aufklärungspädagogik und dem Heraustreten aus ihren Bedingungen ist somit das Werk Jachmanns zu verstehen. Es stellt für seine Zeit eine äußerste Konsequenz dar, die in ihren Fragestellungen für die Gegenwart und eine mögliche zukünftige Entwicklung von erheblicher Bedeutung bleibt. Es ist jedoch notwendig, bevor Jachmanns Werk selbst Gegenstand einer kurzen Analyse wird, weiter zurückzugreifen und auf einige entscheidende Voraussetzungen hinzuweisen.

Die Aufklärungspädagogik wird auf eine Weise eingeleitet, die ihre höchste Möglichkeit antizipiert; das Werk des Jan Amos Comenius gehört zu den bedeutendsten Leistungen der Geschichte der Pädagogik. Der letzte Bischof der Böhmisches Brüder vermittelt zugleich eine Tradition, die der Entstehungsgeschichte der Demokratie angehört. Sein Werk macht den Ursprung deutlich, aus dem die aufklärerische Vernunft hervorgeht, vielmehr ist dieser Ursprung noch ganz vorhanden, als inneres Licht, das allen Menschen gemeinsam ist und sie zu Brüdern macht. Es sind dies Nachklänge einer revolutionären Mystik, die den Anbruch des Gottesreiches anzeigt. Die Brüder hüten dieses Erbe, in stillem, gemeinschaftlichem Tun, denn sie sind seine historischen Sachwalter; hinter ihnen liegen die Hussitenkriege, die frühe Rebellion des tschechischen Volkes, das neue Jerusalem zu Tabor. Die Vision, die im Werk des Comenius wirksam bleibt, verwandelt wieder erscheint, ist die gleiche, die dem großen Aufstand an der Wende der Zeiten unterliegt, im deutschen Bauernkrieg, bei Quäkern und Millenariern eschatologische Zeichen gibt, in den Niederlanden schließlich eine Fluchtstätte von langandauernder kommunikativer Wirkung

findet. Es ist kein Zufall, daß Comenius seine letzten Lebensjahre in Amsterdam verbringt. Doch ist das comenianische Werk mehr als eine auslaufende Spur, ein bewahrendes Gedächtnis, wie es die Mennoniten als Reste der wiedertäuferischen Bewegung kennzeichnet; es setzt dieses Gedächtnis auf die realen Bedingungen hin um, der Messianismus verbindet sich einem systematischen politischen Konzept. Die frühkapitalistischen Bedingungen werden in den Bildungsprozeß als Movens umfassend einbezogen, das auf die Veränderung des Menschen, auf die Befreiung seiner Vernunft hin gerichtete Handeln verbindet politische und pädagogische Perspektiven auf ungebrochene Weise. Die Wirklichkeit kann nur über die Einbeziehung ihrer Arbeits- und Produktionsweisen verändert, Bildung nur so wirksam werden, gleich wie die Politik an die gegebenen Voraussetzungen anzuknüpfen hat, um die Wiederherstellung des Menschen zu ermöglichen. Die große und weltzugewandte Weise der Vernunft verliert niemals ihr letztes Ziel aus den Augen, das auf die Überwindung der Herrschaft, auf einen endgültigen Frieden, auf den Tag eines neuen Reiches gerichtet ist. Geschieht die Befreiung der Vernunft auch auf eine Weise, mit der sie die vorgefundene Bedingung in sich aufnimmt, so läßt sie doch diese Bedingung zugleich wieder hinter sich, um den nächsten verändernden Schritt zu tun; das comenianische Schulsystem zeigt als System einer Einheitsschule schon Elemente einer künftigen, klassenüberwindenden Gesellschaft. Dies ist nicht möglich ohne die Hinterlassenschaft, die im comenianischen Werk fortlebt und ihre Modifikation erfährt; die deutsche pädagogische Aufklärung bietet zu Anfang nichts Gleiches, die Erinnerung an die großen Aufstände ist viel tiefer abgesunken, nur Ratke behauptet einen eigenen Rang.

Auch in Deutschland lebt jedoch die Reich-Gottes-Erinnerung, die Erinnerung an den Sofortbeginn einer neuen Wirklichkeit, wie er mit der Reformation ausbrach, unterirdisch fort, wird im inneren Reich, oft unerkannt, bewahrt und gerettet, verbindet sich als Pflanzstätte einer zunächst religiösen Erfahrung, dann einer keimenden aufklärerischen Vernunft der frühkapitalistischen Realität, um sie zu vermenschlichen. Der erste Auftakt dieser Aufklärungspädagogik wird in Deutschland mitten während des dreißigjährigen Krieges gegeben; einige kleine Territorialstaaten gehen weit voran, Herzog Ernst von Gotha sichert sich durch seine vorausschauende Initiative einen Platz in der Geschichte des Bildungswesens. Von Anfang an sind die Züge realistisch, auf die Entwicklung frühkapitalistischer Möglichkeiten und die Verbesserung der landwirtschaftlichen Produktion hin gedacht. Durch den ökonomischen Charakter der Bildungsauffassung wird der arme und verwahrloste Mensch zugleich zwangsläufig auf eine höhere Stufe gehoben, indem auch er in den Umkreis der Wissensvermittlung eingeschlossen wird; durch die Verbesserung seiner Produktionsfähigkeit kann er sich von den drückendsten Fesseln des Vegetierens befreien. Ansätze sind erkennbar, einen bewußten Untertanen zu

erziehen und damit eine erste Selbstverständigung auszulösen. Vor allem jedoch soll der mittleren, bürgerlichen Klasse eine adaequate Bildung zugute kommen, über die gleichzeitig ihre Bedeutung innerhalb des sozialen Gefüges gestärkt wird. Die Herrschaftsstruktur selbst wird an keiner Stelle in Frage gestellt, doch wird sie gemildert, ihr äußerster Rigorismus soll überwunden werden. Dies geschieht nun vornehmlich durch eine Verbindung, die den neuen Bildungsrealismus von Beginn an kennzeichnet: er tritt mit dem Frühpietismus gemeinsam auf und löst diese Verbindung zum Pietismus erst mit der fortschreitenden Säkularisation um die Mitte des 18. Jahrhunderts. Im Pietismus, der neuen Form religiöser Selbsterfahrung, lebt eben jene antihierarchische Tradition verborgen weiter, deren revolutionäre Virulenz untergegangen und fast vergessen ist; doch wird eine neue, gemeinsame Gotteskindschaft erlebt, die sich durch produktives Leben bewährt. Der Pietismus, dessen separatistische Splitterungen immer wieder auf seinen Ursprung hinweisen und den selbstgesetzten Rahmen demütiger Wirksamkeit zugunsten des sofortigen Gottesreiches sprengen, wird zum entscheidenden Bindeglied zwischen der revolutionären Mystik des auslaufenden Mittelalters und der aufklärerischen Vernunft. Es ist daher nicht zufällig, daß der bestimmende Einfluß des Pietismus auf die Entwicklung des Schulwesens fast bruchlos durch die säkularisierte Vernunftideologie abgelöst werden kann, die die religiösen Faktoren transformiert. In der hervorragenden Gestalt des Thomasius sind beide, pietistische und aufklärerische, Elemente widerspruchslos vereinigt.

Es sind die Stillen im Lande, vornehmlich kleine Gewerbetreibende und Handwerker, die die pietistische Bewegung tragen und durch ihren antifeudalen Lebensstil ein neues Selbstbewußtsein des Bürgertums vorbereiten, nachdem die alten bürgerlichen Stadtkulturen durch den Absolutismus fast gänzlich vernichtet waren. Die Franckeschen Anstalten in Halle sind das entscheidende pädagogische Vermittlungszentrum des Pietismus in Deutschland, ohne sie ist die weitere Entwicklung nicht denkbar. Es ist bezeichnend, daß Geist und Werk des Comenius hier einen Ort der Aufbewahrung finden, wenn auch nie voll verstanden. Pläne entstehen, die auf den Charakter einer Einheitsschule abzielen, so der Plan Gesners, der entschieden über die gegebenen Möglichkeiten hinausweist und trotz antipietistischer Elemente ohne die Vorarbeit der Franckeschen Organisation nicht hätte geleistet werden können. Jedoch soll auch mit ihm das Bewußtsein keineswegs revolutioniert werden; in der Kurfürstlichen Braunschweigisch-Lüneburgischen Schulordnung aus dem Jahre 1737, an der Gesner hervorragenden Anteil hat, wird die Aufgabe des Lehrers darin erblickt, „den Staat mit rechtschaffenen Bürgern und alle Stände darinnen mit tüchtigen Gliedern zu versehen“.¹ Die herrschaftsstrukturellen Bedingungen werden nicht in

1 Kurfürstlich Braunschweigisch-Lüneburgische Schulordnung. 1737, Vormbaum III, S. 358–434 (Schulordnung des 18. Jhs., 1864).

Frage gestellt, der Preußische Staat kann die durch den Pietismus geleistete Vorarbeit widerspruchslös fortsetzen, um sie seinen ökonomischen und politischen Interessen dienstbar zu machen. Auch dort, wo der vernenschlichende, auf eine frühkapitalistische Mobilität hin gerichtete Ansatz unverkennbar ist, werden die ständischen Grenzen nicht in Frage gestellt und festliegende Arbeitsmerkmale nicht bezweifelt. Der Mensch hat zu bleiben, wo er ist, seine Selbstverständigung führt über diese Grenze nicht hinaus. Dabei wird dem erwerbenden Bürgerstand eine wichtige Position innerhalb dieser anerkannten Herrschaftsstruktur zugewiesen: es sind dies „Kaufleute, Künstler, Schiffsherren, Manufakturisten, größere Land- und Hauswirte, sie mögen adlig sein oder nicht, und alle, welche große Erwerbungs-geschäfte unternehmen“² heißt es bei Resewitz in seiner berühmten „Erziehung des Bürgers“. Was für den Rest bleibt, hat der preußische Minister von Zedlitz im Jahre 1787, durchaus im Rahmen der pädagogischen Humanität des deutschen Aufklärungsbürgertums, formuliert: „Wenn der Schulunterricht den Endzweck haben soll, die Menschen besser und für ihr bürgerliches Leben brauchbarer zu machen, so ist es ungerecht, den Bauer wie ein Tier aufwachsen, ihn einige Redensarten, die ihm nie erklärt werden, auswendig lernen zu lassen; und es ist eine Torheit, den künftigen Schneider, Tischler, Krämer wie einen künftigen Konsistorialrat oder Schulrektor zu erziehen, sie alle Lateinisch, Griechisch, Hebräisch zu lehren und den Unterricht in Kenntnissen, die jene nötig haben, ganz zu übergehen oder diese Kenntnisse für sie unverständlich und unanwendbar vorzutragen“.³

In den Jahren, die der französischen Revolution unmittelbar vorangehen, vor allem aber während dieser Revolution selbst, erweist sich die deutsche Aufklärungspädagogik als zuverlässiges Instrument der Herrschaft. Untertanentum und Aufklärung werden von Salzmann als zwei Aspekte der gleichen Sache beschrieben. Es fehlt an allem, um über den eigenen Schatten zu springen, es fehlt nicht zuletzt an der großen, kritisch-analytischen Durchdringung der gesellschaftlichen Zusammenhänge, die die französische Philosophie während des ganzen Jahrhunderts geleistet hatte. Mit ihr konnte die Bildungsutopie jedoch erst möglich werden, Morelly und Rétif de la Bretonne; auf diesem Hintergrund entstehen die Schulpläne Condorcets und Lepeletiers, die weit in die Zukunft weisen, wird die erregende Diskussion im Konvent vorbereitet. Dies alles fehlt in Deutschland. Aufklärung wird auf die Düngung des Bodens reduziert. Es ist der degenerierte Zustand der deutschen Aufklärungspädagogik, die beachtet werden muß, wenn der aufkommende pädagogische Idealismus richtig verstanden sein will, ihre Unfähigkeit, die bestehende Ordnung in Frage zu stellen.

2 Resewitz, Friedrich Gabriel: Die Erziehung des Bürgers, Wien 1787, Reprint Glashütten im Taunus 1975, S. 89.

3 Minister von Zedlitz: Vorschläge zur Verbesserung des Schulwesens in den Königlichen Landen, in: Berlinische Monatsschrift, 1787, Bd. 10, S. 102f.

Die Industrie- und Armenschulen, die sie mit bemerkenswerten polytechnischen Ansätzen geschaffen hatte, gehen nicht nur deswegen unter, weil die beginnende industrielle Revolution ihre bisherige Form überflüssig macht, sondern auch deshalb, weil sie sich unter den gegebenen Bedingungen jeder progressiven Entwicklung verschlossen. Sie waren Schulen zur Vorbereitung einer künftigen Form geworden. Der Anschluß an die revolutionäre Bewegung wird über den Neuhumanismus gefunden. Die Aufklärungspädagogik konnte die in ihr enthaltene Vernunft somit nicht befreien, sie hat sie zuletzt nur noch verdunkelt. Es gibt einige wenige, große Ausnahmen; Campe und Trapp suchen einen Anschluß an die neue, revolutionäre Bewegung, C. F. Bahrdt hat in seiner Schrift „Rechte und Obliegenheiten der Regenten und Untertanen“ aus dem Jahre 1792 eine ganz neue Landschaft betreten. Peter Villaume schließlich setzte den auf die Überwindung des industriellen Territorialismus zielenden bürgerlichen Gedanken in eine radikal emanzipatorische Nationalbildung um. Sie läßt in der Tat alle soziale Determination hinter sich. „Die Menschenliebe? Würde es nicht zu viel von dem Volke gefordert sein? Ein Teil der Menschheit drückt es, ein anderer Teil läßt sich gegen dasselbe als Werkzeug der Bedrückung brauchen. Die Liebe beruht auf Achtung. Kann der Mensch aber denjenigen achten, den er sieht die Rechte seiner Mitmenschen und die seinigen unter die Füße treten? Kann er diejenigen achten, welche er sieht knechtisch kriechen und, stolz auf ihre Knechtschaft, sich der Verachtung und den Mißhandlungen der sogenannten Großen rühmen? O, die Menschenliebe wird sich in enge Schranken schließen, wenn sie der Achtung bedarf; und außer der Achtung ist sie doch weiter nichts als Barmherzigkeit gegen Elende“.⁴ Villaume geht es um die Veränderung der Bedingungen, denen der Mensch unterworfen ist, nicht mehr allein um Bildung; „Das verwundete Herz ist allen, auch den finstersten Eindrücken offen, und es bedarf weiter nichts, als einer Gelegenheit, es zum Verbrecher zu machen“.⁵ Somit wird der „Aufstand des Volkes“⁶ zur unabwiesbaren Forderung.

Um die neuhumanistische Reaktion auf die Aufklärungspädagogik zu verstehen, auf ihre Berufs- und Arbeitsgebundenheit, muß man ihr Ende mitdenken. Es war dies keine Rückkehr zum degenerierten Formalismus der gelehrten Schulen, sondern die einzig mögliche Position gegenüber einer Bildungsauffassung, deren originärer Charakter fast gänzlich verstümmelt und zum reinen Herrschaftsmittel instrumentalisiert worden war. Wo der Neuhumanismus seine stärkste Aussagekraft erreicht, wird er zu einem Versuch, die soziale Determination des Menschen aufzuheben, zum revolutionären Agens. Nur so ist die

4 Villaume, Peter: Abhandlungen das Interesse der Menschheit und der Staaten betreffend, Altona 1794, S. 156.

5 Ebd., S. 221.

6 Ebd., S. 219.

scharfe Distanzierung von jeder berufsbezogenen Ausbildung zu verstehen, wie sie uns im „Archiv Deutscher Nationalbildung“ entgegentritt; sie steht dem möglichen Schritt zum universellen Menschen sozialdeterministisch entgegen. Die Vernunft, die sich durch Aufklärung befreien sollte, war im Determinismus der Arbeitsteilung untergegangen, im Koordinatensystem der Klassenherrschaft; sie gewinnt sich abstrakt, als reine Vernunft zurück. Dieser Vorgang wird schon mit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts erkennbar und vollzieht sich in kritischer Distanzierung vom Arbeitsrealismus der Aufklärung. Der Bürger will sich als Mensch erfahren und nicht über eine soziale Fixierung, die seine Ketten nur geschmeidiger macht, er will sich als Menschheit für alle setzen. Verschiedene Einwirkungen sind hier zu beachten, an denen dieser Prozeß der Selbstverständigung seinen Inhalt gewinnt. Der nationale Gedanke löst sich aus seiner ursprünglichen, ökonomischen Verhaftung und gewinnt eine eigene, humanistische Qualität, wird mit Herder zum Band der Völker, die Rousseausche Befreiung der Natur, die nun schon romantische Sehnsüchte offenbart und einen neuen Naturbegriff vorbereitet, läßt eine tiefe Wirkung zurück. Dies alles zielt auf einen großen Sprung, auf ein neues Evangelium, das über die Geschichte heraustritt, doch wird zugleich eine eigentümliche Schwäche früh erkennbar. Der Versuch, den Menschen einzuholen, enthält von Beginn an Fluchtmomente, weicht der realen gesellschaftlichen Auseinandersetzung durch die Errichtung einer Wohnstätte in imaginärer Landschaft aus, zeigt eine veränderte Fortsetzung der aufklärerischen Intention, das ungelöste politische Problem über die Bildung zu unterlaufen. Wieder werden Bildung und Herrschaft getrennt, statt beide in Eins zu sehen, das bürgerliche Selbstbewußtsein emanzipiert sich im selbsterzeugten Elysium, an die Stelle einer degenerierten Aufklärung, die das Auge des Menschen auf den Boden haftet, tritt das irrealer Reich. Eine folgenschwere Dialektik wird auch darin erkennbar, daß sich die bürgerlich-nationale Emanzipation gegen Frankreich vollzieht, das zunächst als absolutistisch kulturelles Vorbild der deutschen Feudalherren, dann als Tyrann unter Napoleon erscheint. Selbstbestimmung und nationaler Charakter schienen somit gegen Frankreich erkämpft werden zu müssen, eine überraschende Wirkung der französischen Ideologie wurde paralysiert. Sie allein jedoch hatte die Voraussetzung einer revolutionären Möglichkeit entwickelt und die Frage nach der realen Verwirklichung des Menschen gestellt; dem deutschen Humanismus blieb dieser Zugang versperrt. Der reine Bildungsgedanke wird schließlich um so mehr verabsolutiert, als die Konsequenzen der französischen Revolution nicht mitvollzogen werden können, die Guillotine zum Trauma wird, auch der eigenen Frustration und Machtlosigkeit, nicht nur der Angst vor den Massen. Damit wird Bildung zur Selbstrechtfertigung; wenn Edmund Burke die Revolution als Sprecher des englischen Volkes verwarf, dann konnte er es tun, weil diese Revolution bereits stattgefunden hatte, der deutsche Bür-

ger mußte sie verwerfen, weil er sie nicht fertig brachte. Eine servile Anpassung an adelige Verhaltensweisen setzt früh ein und beschleunigt den Vorgang der Demoralisation, der am Ende dieser Entwicklung durch Heinrich Manns „Untertan“ repräsentiert wird. Zwar hätte das Wahlverwandtschaftsverhältnis zu den Griechen, das für die humane Emanzipation des deutschen Bürgertums von großer Bedeutung war und zu Zeiten eine Dimension von seltenem geistigen Rang gewinnt, in gleicher Weise wie der Brutus-Kult der Franzosen eine revolutionäre Spitze gewinnen können, doch ließen dies eben die Umstände nicht zu. Das Griechentum öffnet vielmehr neue Fluchtwege, bei metaphysisch-romantischer Unbestimmtheit, Narzissusbesessenheit und Hochzüchtung äußerster Sensibilität. Es wird zum Modell einer zerbrechlichen ästhetischen Welt auf dem Untergrund des Schreckens. So endet die zu sich selbst befreite Vernunft bald schon dort, wo auch die aufklärerische in Deutschland geendet hatte: Sie wird zur Rechtfertigung des Bestehenden, nur auf eine andere Weise. Hatte der Bildungsrealismus die gottgewollte Ordnung als unabänderlich hingestellt, jeder in seinem Stand zum Dienst der Herrschaft, so endet der Bildungsidealismus im Niemandsland und liefert damit eine neue Bestätigung des Gegebenen; er wird zum leeren Tauschwert, zum sinnentleerten Merkmal des Privilegs.

Die kompensatorische Herrschaft des Geistes wird dennoch in dieser ersten Periode, die dem Ende der Aufklärungspädagogik folgt, noch nicht in ihren vollen Konsequenzen entwickelt, es gibt Ansätze, die Herrschaft der Vernunft real zu machen, einen revolutionären Prozeß der gesellschaftlichen Umwälzung einzuleiten. Dies geschieht, auch im Bereich der Bildung, vor allem nach Jena und Auerstedt. Die von der Sinnlichkeit emanzipierte Vernunft schlägt mit großer Wucht auf die Realität zurück. Zwar wird auch hier die Schwäche erkennbar; dem direkten, umfassenden Angriff auf das Bestehende wird ausgewichen, der Gedanke, der sich der Bildung zuwendet, weiß schon zu sehr um die politische Aporie. Die Art und Weise aber, wie er dies tut, öffnet neue Horizonte: die Bildungsentwürfe haben dort, wo sich der nationale Gedanke nicht aus der menschheitlichen Verbindung löst, wahrhaft revolutionären Charakter. Indem Bildung zur Hoffnung wird, zum Modell einer zukünftigen Gesellschaft, bewahrt sie zugleich eine Hoffnung auf, die als Hoffnung der Menschheit gefaßt wird; im Besten läßt das Bürgertum seine eigene Bedingung hinter sich und wird zum Sprecher des ganzen Volkes, aller Erniedrigten. Damit überwindet es auf dem Höhepunkt seinen partiellen Charakter als Klasse und erweitert sich zur Universalität. Die universelle Bildung wird Bildung zur universellen Befreiung. Dies gilt für Fichte, wenn auch mit Einschränkungen – doch ist es längst überfällig, die aufklärerische Gewalt in Fichtes Denken neu zu entdecken –, für Humboldt in bleibendem, erst wieder aufzugrabendem Befreiungsansatz. Es gilt für Jachmann, wenn auch ohne den

Reichtum der Welten, in denen Humboldt zu Hause war, doch mit unerhörter Konsequenz. Mit dem Süvernischen Entwurf, der der Reaktion zum Opfer fällt und bereits Zeichen der Anpassung zu erkennen gibt, endet diese Periode. Die kurzen, erregenden Jahre dieser Erhebung, die 1848 ihr letztes Nachspiel finden, erreichen zwar nicht ihr Ziel; für die Geschichte der Pädagogik jedoch hinterlassen sie einen bemerkenswerten Ertrag. Dies ist nicht nur historisch zu verstehen; Jachmann läßt die bürgerliche Gesellschaft in seinen entscheidenden Positionen weit hinter sich und weist auf eine unangebrochene Zukunft. Hatte die Aufklärungspädagogik deutlich gemacht, daß sich der Mensch über seine realen Bedingungen zum Menschen bildet, so hat die Pädagogik des Idealismus in ihren größten Vertretern das Bild eines Menschen antizipiert, auf den alle Bildung gerichtet ist, der ständig aus der Verdunkelung befreit sein will, wenn unser Auge nicht blind werden soll. Der soziologische Aspekt der Aufklärung gewinnt erst dann in der Pädagogik eine humane Geltung, wenn die Vision eines befreiten Menschen in ihm erhalten bleibt, der seine Last von sich geworfen hat. Erst damit ergeben sich auch Zusammenhänge zwischen einer speziellen und allgemeinen Bildung im Sinne weiterwirkender Fruchtbarkeit. Ist es die spezielle Bildung, die den Menschen für seinen Tag, so ist es die allgemeine, die ihn für seine Zukunft fähig machen soll, zur universellen Wiedergewinnung.

„Jachmann: Reinhold Bernhard J., Dr. phil., Geheimer Regierungs- und Provinzialschulrat, den 16. August 1767 in Königsberg in Ostpreußen geboren, vorgebildet auf dem dortigen Altstädtischen Gymnasium, bezog eben daselbst 1783 die Universität, um Theologie zu studieren“⁷, heißt es in der „Allgemeinen Deutschen Biographie“. Es wird hinzugefügt, daß er sehr bald in eine enge Beziehung zu Immanuel Kant trat. Wir wissen in der Tat wenig über die Jugendjahre Jachmanns, kaum mehr als die eben zitierte Biographie berichtet, auch für die spätere Zeit ist das Material überaus spärlich und gibt kaum Hinweise auf Einzelheiten. Sicher ist, daß er der Sohn eines Schuhmachers war; wie viele große Deutsche dieser Zeit entstammte er beschränkten Verhältnissen. Im Jahre 1783 nahm er das Studium der Theologie an der Königsberger Universität auf, unter dem Dekanat Kants. Das Verhältnis der Schülerschaft, das ihn mit dem Philosophen verbindet, bestimmt sein gesamtes zukünftiges Leben; Kant selbst wünschte sich diesen seinen Schüler als Biographen, eine gewiß ungewöhnliche Auszeichnung angesichts des spröden, zurückhaltenden Mannes. Mit tiefer Bewegung weist Jachmann in seinem im Jahre 1794 anläßlich seiner Rektoratsprüfung eingereichten Lebenslauf auf diese Begegnung hin: „Praelectionibus P. Kantii absolutis, quoniam in examine quaestiones

7 Allgemeine Deutsche Biographie, XIII, Leipzig 1881, S. 528.

satis aptas a me reddi videret, vir ad obitum usque reverentia prosequendus talem in me cepit favorem, ut liberum mihi aditum ad praelectiones suas omnes concederet, me caeteris professoribus eodem consilio commendaret, amicitia me acciperet atque ad hodiernum usque diem innumeris adficeret beneficiis“. Kant ist es auch, der ihm seine ersten Hauslehrerstellen vermittelt und seine erste gedruckte Arbeit persönlich einleitet.

Die theologischen Studien stehen somit ganz im Schatten der Philosophie, doch ist dies nicht ungewöhnlich für die Zeit. Es besteht zudem kein Zweifel, daß Jachmann auch philosophisch Kantianer blieb, solange wir seine geistige Spur verfolgen können, obgleich behauptet worden ist, er habe später vornehmlich unter dem Einfluß Fichtes gestanden. Diese Behauptung ist nicht zu verifizieren; Fichtesche Ansätze werden zwar von Jachmann im „Archiv“ aufgenommen, doch bleibt der entscheidende Ausgangspunkt seines Denkens an Kant gebunden. Passow hat recht, wenn er Jachmann im Jahre 1810 als einen „Schüler von Kant“ bezeichnet. Die Tatsache, daß das „Archiv“ ein Bild Fichtes an den Anfang setzte, sollte vielmehr allen Lesern deutlich machen, daß sich die Gruppe um dieses Organ dem Befreiungskampf aktiv verpflichtet wußte.

1792 wird Jachmann als Pfarrer nach Marienburg gerufen, im Jahre 1794 wird er Rektor der dortigen Gelehrten Schule, „mit Beistimmung der ganzen Bürgerschaft“. Die bedeutendste Wende seines Lebens vollzieht sich, da er im Jahre 1801 als Direktor des „Provinzial-Schul- und Erziehungsinstituts“ nach Jenkau bei Danzig berufen wird. Dieses Institut beruhte auf einer Stiftung des Polnischen Kammerherrn K. F. von Conradi, der im Jahre 1798 starb. Testamentsvollstrecker Conradis wurde der Regierungspräsident von Beyer, dem Jachmann sein erstes Buch gewidmet hat. Beyer schätzte Jachmanns Arbeit sehr, er sei, so läßt er bei der Berufung wissen, „als vorzüglicher Pädagoge vorteilhaft bekannt“, er habe den Ruf, „der besten Schulanstalt der Provinz vorzustehen“. Das Institut wird am 10. Januar 1801 offiziell eröffnet, vorher hatten Jachmann und Beyer gemeinsam die inhaltlichen Richtlinien für die Gründung bestimmt; sie halten sich im wesentlichen an die Bestimmungen des Stifters, der die Schule im Geiste des Dessauischen Philanthropin eingerichtet wissen wollte. Im Vorwort der „Prüfung der Kantischen Religionsphilosophie“ wird auf die Aufforderung hingewiesen, „an der Errichtung dieser so nützlichen Anstalt“⁸ teilzunehmen. Bis zur Schließung des Instituts im Jahre 1813 liegen nur wenige Zeugnisse über die Person Jachmanns vor, der aus sich selbst nichts machte; sie ergeben dennoch, wenn man die subjektive Befangenheit der Beurteilung mit in Betracht zieht, ein gewisses Bild. Der preußische Minister von Massow, der das Institut im Jahre 1802 besucht, bemerkt über ihn: „Er

8 Jachmann, Reinhold Bernhard: Prüfung der Kantischen Religionsphilosophie in Hinsicht auf die ihr beygelegte Aehnlichkeit mit dem reinen Mystizismus, Königsberg 1800, S. 20.

zeichnet sich durch sein solides Verfahren ebenso als durch feines und anständiges Äußere aus“, doch wirft er ihm zugleich vor, dirigistisch gegenüber seinen Lehrern zu verfahren. Er meine, so fügt der Minister hinzu, daß sich kein Lehrer eine solche Behandlung auf die Dauer gefallen lassen könne; ein 1804 erlassenes Regierungsreglement über die Befugnis der Direktoren geht auf diesen Besuch in Jenkau zurück. Die Feststellung des Ministers, der keineswegs als liberal galt, ist erstaunlich, dies um so mehr, als er zugleich das Fehlen eines ständischen Bewußtseins im Institut kritisch vermerkt. Erst im Kontext mit den wenigen erhaltenen Bemerkungen zu Jachmanns Person und den in der Schule gegebenen Verhältnissen, wie wir sie dem Briefwechsel Passows entnehmen können, wird dieses autoritäre Verhalten verstehbarer. Jachmann wollte einen großen Schritt nach vorn, von Anfang an hatte er den Modellcharakter der Schule zu entwickeln versucht; er konnte dies nicht mit einer Lehrerschaft, die Züge einer allgemeinen Kretinierung aufwies.

Franz Passow, der Mitherausgeber des „Archivs“, tritt 1810 als zweiter Direktor in das Institut ein, er sollte Jachmann zur Ergänzung seines Wirkens beigegeben werden. Die Charaktere sind grundverschieden, obwohl die Bewegung der Zeit zunächst eine gemeinsame Grundlage schafft. Passow ist Patriot wie Jachmann, begeisterter Neuhumanist, ein Mann von stupender wissenschaftlicher Begabung, der auf die innere Entwicklung der Schule einen großen Einfluß gewinnt; die sozialrevolutionären Theorien des ersten Direktors interessieren ihn jedoch nur am Rande, so weit es sein bürgerliches Bewußtsein und die Augenblicke des geschichtlichen Aufschwungs eben zulassen: Sein wahres Interesse gilt der Antike. Es darf sogar angenommen werden, daß die Berufung Passows auch als Korrektiv für Jachmann gedacht war. „Jachmann hatte vortrefflich auf die sittliche und allgemeine Verstandsbildung gewirkt, aber freilich nur eine geringe Masse von Ideen und Kenntnissen in Umlauf gebracht“⁹, heißt es in Passows Briefwechsel; ein leichter skeptischer Unterton wird immer wieder spürbar, ein Zweifel an der Wissenschaftlichkeit Jachmanns im Sinne des bürgerlichen Wissenschaftsbegriffs. Doch: „An geselligem Umgang gebricht es nicht: allein Jachmanns Haus könnte uns genügen“.¹⁰ Jachmann habe zwar keine Beziehung zu den einzelnen Unterrichtsfächern, aber „Alle Einrichtungen, die sich auf die physische Bildung der Zöglinge, so wie auf ihre Sittlichkeit, ferner auf das Ökonomische ... der Anstalt beziehen, sind von Jachmann in musterhafter Vortrefflichkeit ausgeführt, so daß mich der höchst zivilisierte Zustand unserer kleinen Republik aufs angenehmste überraschte“.¹¹ In Ergänzung zu diesen Äußerungen lesen wir noch, daß Jachmann eine lateinische Chrestomathie für den Unterricht in der Quarta fast beendet habe. Der puritanische Charakter Jachmanns, die Aus-

⁹ Passow, Franz: Leben und Briefe, Hg. Albrecht Wachler, Breslau 1839, S. 133.

¹⁰ Ebd., S. 133.

¹¹ Ebd., S. 137.

schließlichkeit seiner gesellschaftlichen Intention werden zugleich gewürdigt und verhalten ironisch wieder aufgehoben. Jachmann sei ein „höchst angenehmer, gebildeter Mann“, anregend und überaus praktisch, „was er im letzten Krieg“ – gemeint ist die erste Belagerung Danzigs im Jahre 1807 – „vielfach bewährt hat“.¹² Wie deutlich Passow schließlich den Trennungsstrich zieht, wird mit der Suspendierung des „Conradinum“ am 15. Februar 1814 vollends erkennbar und widerspricht der Behauptung, daß es sich hier um eine Seelenfreundschaft gehandelt habe. Nun „ist es ganz gut, daß es so hat kommen müssen“, schreibt er, es ist „ein Gespinnst der unedelsten Bestrebungen gewesen“.¹³ Zwar wird der Name Jachmann nicht genannt, wenig später noch gibt Passow seinen Sohn nach dem Tod der Mutter bei Jachmanns Frau in Pflege, doch wird unübersehbar klar, daß er sich bewußt geworden war, welchen Weg er zu gehen hatte. Er war des sozialistischen Kantianers überdrüssig.

Gewinnt das Bild Jachmanns auf solche Weise harte, allzu apodiktische Züge, wird ihm eine reichere Beziehung zum geistigen Leben abgesprochen, so muß seine Kant-Biographie in diesem, auf seine Menschlichkeit hin gerichteten Zusammenhang als eine wichtige Quelle hinzugezogen werden. Hier entsteht das Bild eines Menschen, der tiefer Empfindungen fähig war, einer andauernden Freundschaft, auch der liebevollen Beobachtung des geringfügigsten Details. Die Biographie gibt nicht nur einen Hinweis auf die ungewöhnliche Breite des Interesses; sie offenbart einen ungewöhnlichen Charakter. „Mir war er Alles“, heißt es über Kant. Als der Philosoph, schon vom Tode gezeichnet, seinen Schüler nicht mehr zu erkennen vermag, lesen wir: „Ich flog mit wehmütigem Herzen an seine Brust, ich drückte ihm meinen kindlichen Kuß auf seine Lippen; ich bekannte ihm meine Freude, ihn wiederzusehen und Er – er blickte mich mit mattem, forschendem Auge an und fragte mich mit einer freundlichen Miene: wer ich wäre. Mein Kant kannte mich nicht mehr!“¹⁴ Für das ganze Wirken Jachmanns aber, für die Motive, die ihn dauerhaft bestimmten, bleibt jener Passus bezeichnend, in dem er von der sittlichen Kraft der Kantischen Philosophie spricht: „Ach, wie oft rührte er uns bis zu Tränen, wie oft erschütterte er gewaltsam unser Herz, wie oft erhob es unsern Geist und unser Gefühl aus den Fesseln des selbstsüchtigen Eudaimonismus zu dem hohen Selbstbewußtsein der reinen Willensfreiheit, zum unbedingten Gehorsam gegen das Vernunftgesetz und zu dem Hochgefühl einer uneigennütigen Pflichterfüllung! Seine Zuhörer verließen gewiß keine Stunde seiner Sittenlehre, ohne besser geworden zu sein“.¹⁵

12 Ebd., S. 138.

13 Ebd., S. 181.

14 Jachmann, Reinhold Bernhard: Immanuel Kant geschildert in Briefen an einen Freund. In: Immanuel Kant – sein Leben in Darstellungen von Zeitgenossen, Darmstadt 1978, S. 200.

15 Ebd., S. 133/134.

Es bleiben jetzt nur noch wenige Daten. Nach der Auflösung des Conradium mit der zweiten Belagerung Danzigs – die Stiftungsgüter waren nachhaltig verwüstet worden – wurde Jachmann 1814 zum Regierungsschulrat ernannt und nahm seinen Sitz in Gumbinnen. 1816 trat er einen neuen Dienst bei der Regierung in Danzig an, später wirkte er als Geheimer Regierungsrat im Provinzialschulkollegium zu Königsberg. Er leitete das Gymnasialwesen der Provinz und starb am 28. September 1843 während einer Dienstreise in Thorn. Obgleich es auf den ersten Augenblick scheinen mag, daß er die Jahre der Restauration gut überstanden und sein besseres Ich mit Erfolg verdrängt hat, so ergeben sich doch bemerkenswerte Gesichtspunkte. Bemerkenswert ist vor allem, daß Jachmann keine Zeile mehr schreibt, er schweigt, während viele seiner alten Mitkämpfer – man denke nur an Christian Wilhelm Harnisch –, sich durch stetige Rechtfertigungen dem neuen Regime anboten. Sicher erwartete man auch von ihm eine solche Rechtfertigung, doch er gab sie nicht her. Bemerkenswert bleibt zudem, daß er sich, obgleich für das Gymnasialwesen verantwortlich, unermüdlich der Volksschule annahm. Schließlich gründete er eine „Friedensgesellschaft“ in Erinnerung an den wiedergewonnenen Völkerfrieden, die sich armer, begabter Jungen annehmen sollte. Dies alles läßt darauf schließen, daß er sich nicht verriet, obgleich er seine Hoffnungen begraben sah, seine Sache vorerst unter den Rädern der Geschichte. Er tat, was ihm als einziges übrig zu bleiben schien: Er leistete Hilfe, wo es auch immer anging.

Der rein biographische Hinweis auf Jachmann ist dürftig, die Entwicklung seines Denkens liegt jedoch deutlich vor uns. Schon die erste gedruckte Schrift, „Prüfung der Kantischen Religionsphilosophie in Hinsicht auf die ihr beigelegte Ähnlichkeit mit dem reinen Mystizismus“, enthält Gesichtspunkte, die für die späteren Auffassungen unverändert wichtig bleiben. Den Rang dieser Arbeit hat Kant in seiner Einleitung selbst unterstrichen, sie soll „das Siegel der Freundschaft gegen den Verfasser zum immerwährenden Andenken diesem Buche beifügen“.¹⁶ Mit gutem Erfolg habe Jachmann versucht, die Afterphilosophie auszutilgen, „mein ehemaliger fleißiger und aufgeweckter Zuhörer, jetzt sehr geschätzter Freund“; doch habe die Schrift seiner Anpreisung „keineswegs bedurft“.¹⁷ Die Untersuchung zeigt nun, wie sehr Jachmann, im Gegensatz zu der zunächst entscheidenden Richtung der Kant-Nachfolge, den aufklärerischen Charakter der Kantischen Philosophie betont. Wird der Begriff der Mystik auch von seinem Ursprung getrennt und einer irrationalistischen Dogmatik gleichgestellt, so erkennt Jachmann doch mit Sicherheit, daß eine gegen die Aufklärung gerichtete Bewegung anhebt, die sich der Kantischen Ideen zu bemächtigen sucht; sein Blick ist nicht nur auf die Vergangenheit, sondern auf

16 Kant, Immanuel: Einleitung zu „Prüfung der Kantischen Religionsphilosophie“, z.a.O., S. 8.
17 Ebd., S. 7 f.

eine sich anbahnende Entwicklung gerichtet. „Mystik“ sei der „Tod aller Philosophie“ lesen wir, daher wird es, „in unsern Tagen von neuem wichtig, die kritische Philosophie in ihrer Lauterkeit zu erhalten, und sie vor der Annäherung des Mystizismus zu bewahren; denn in der Fichteschen Streitsache zeigt sich das besondere Phänomen, daß Philosophen, die den Kritizismus verließen und ihren eignen dogmatischen Weg gingen, in ein gefährliches Labyrinth gerieten und endlich in den Mystizismus verfielen, um in einem exaltierten Gefühl ein Vereinigungsmittel zu finden, wo der Verstand keinen Frieden mehr hoffen ließ“.¹⁸ Die scharfsinnige Schrift, die den Weg des Menschen als Weg „von der Tugend zur Begnadigung“¹⁹ ansieht, steht in direkter, ungebrochener Verbindung zu den entscheidenden Aussagen des „Archivs“. Wenn es dort heißt, daß der Mensch nicht geboren sei, um dieses oder jenes zu werden, sondern „um in einem unendlichen Fortschritt sich dem Ideal der vollkommenen Menschheit zu nähern“²⁰, so ist diese These mit dem ersten Werk Jachmanns voll ausgesprochen. Auch in den „Briefen“ des Jahres 1804, die das Leben Immanuel Kants schildern, wird der aufklärerische Charakter seiner Philosophie entschieden unterstrichen.

Jachmanns Intention wird eben in diesen Briefen überaus klar herausgestellt. Im Hinblick auf Kants Interesse an der Realisierung des Vernunftideals fügt er bezeichnend hinzu: „Es war das reine Interesse eines Weltbürgers und freidenkenden Philosophen, der dem Experiment, die von der Vernunft aufgebene Idee einer vollkommenen Staatsverfassung zu realisieren, mit eben dem Vergnügen zusah, als ein Naturforscher auf das Experiment hinblickt, daß eine wichtige Hypothese bestätigt“.²¹ Das „Conradinum“ war dieses Experiment, frei von aller romantischen Weltflucht; es sollte die Hypothese bestätigen, daß der Mensch eine Zukunft hat. Alle kommenden Veröffentlichungen Jachmanns sind ohne diese empirische Grundlage nicht mehr zu denken.

1801 erscheint ein erster Bericht über die Anstalt, der den Entwurf erhellt; er ist, da er nicht auffindbar war, nur über die späteren Veröffentlichungen zu rekonstruieren. In der Rede „Über das Ideal eines vollkommenen Erziehers“ aus dem Jahre 1802 jedoch wird die eigene Absicht zweifelsfrei deutlich. „Den Menschen erziehen heißt, seine körperlichen und geistigen Anlagen so entwickeln und ausbilden, daß er durch sie seine höchste Bestimmung als Mensch und als Staatsbürger zu erreichen imstande ist“.²² Eine umfassende Bildung des Lehrers wird gefordert, vor allem aber eine entschieden moralische Zielsetzung; es ist

18 Jachmann: Prüfung der Kantischen Religionsphilosophie, a.a.O., S. 10.

19 Ebd., S. 173.

20 Jachmann, Reinhold Bernhard: Archiv Deutscher Nationalbildung, Berlin 1812, Reprint Frankfurt am Main 1969, S. 238 („Berücksichtigung der Individualität bei der Erziehung“).

21 Jachmann, Reinhold Bernhard: Kant geschildert in Briefen, a.a.O., S. 175.

22 Jachmann, Reinhold Bernhard: Über das Ideal eines vollkommenen Erziehers, 1802 (nicht mehr auffindbar).

bekannt, daß Jachmann an sein Kollegium die höchsten Anforderungen stellte. Für das Jahr 1802 sind uns die Prüfungsthemen für einige Bewerber, die am „Conradinum“ arbeiten wollten, erhalten geblieben; sie stammen aus seiner Hand und zeigen einen bemerkenswerten Schwierigkeitsgrad. Unter den Themen wird eine Teilinterpretation des „Emile“ verlangt – dies ist aufschlußreich im Hinblick auf den über Kant vermittelten Einfluß Rousseaus – sowie eine „Darstellung des Einflusses der kritischen Philosophie auf die Pädagogik“. Nach der Kant-Biographie des Jahres 1804 meldet sich Jachmann erst im Jahre 1809 wieder zu Wort; er legt einen „Entwurf zur Nationalbildung“ vor und folgt damit einer bereits entwickelten Absicht. Auch bei diesem Entwurf muß, gleich der Rede „Über das Ideal eines vollkommenen Erziehers“, auf Sekundärquellen zurückgegriffen werden; Helmut König bemerkt in seiner in der Bibliographie angegebenen Jachmannstudie, daß die wenigen erhaltenen Exemplare des „Entwurfs“ vermutlich dem letzten Krieg zum Opfer gefallen sind. Jachmann verlangt in dieser Schrift eine zusammenhängende, stringente Organisation des Bildungswesens, die sich in ihren inhaltlichen Bestimmungen noch ganz an den Modellen der Aufklärung orientiert; die Pläne Stephanis haben sicher ihre Wirkung getan. Noch werden ständische Bedingungen in Betracht gezogen, wie sie der ursprünglichen Organisation des „Conradinum“ zugrunde lagen. Elementarschulen sollen das Fundament bilden, untere und höhere Bürgerschulen, die einander bedingen, ihnen angeschlossen werden; eine weiterführende, höhere Bildung baut sich auf dieser Grundlage auf. Dem gesamten Stufensystem steht eine zentrale Bildungsbehörde vor. Nicht ohne Einfluß Hippiels, der Jachmann bekannt war, wird eine durchgängige Koedukation zur Bedingung gemacht; wie nur wenige Zeitgenossen nimmt sich Jachmann der Emanzipation der Frau an. Die körperliche Ausbildung spielt eine große Rolle, sie zielt auf die Ablösung der feudalen Söldnerheere durch eine demokratische Volksbewaffnung. Endlich wird eine allgemeine Erwachsenenbildung in den Mittelpunkt gerückt; der neue „Volkslehrer“ soll entstehen, in dem Prediger und Lehrstand vereinigt sind, an den Universitäten soll die Pädagogik endgültig heimisch werden. Der Entwurf zeigt eine letzte, progressive Konsequenz der Aufklärungspädagogik, doch wird sie bald aufgehoben. Als 1811 das „Erste Programm des Conradinum bei dem Oster-Examen“ unter dem Titel „Über das Verhältnis der Schule zur Welt“ erscheint, war der aufklärerische Berufsbezug des Instituts bereits eliminiert; das Conradinum hatte eine Revolution erlebt. Der neue avantgardistische Schultyp liegt dieser Publikation schon zugrunde. Geist und Sinnlichkeit, Welt und Vernunft werden einander schroff gegenübergestellt; „So weit die Geschichte reicht, hat die Schule mehr oder minder im Dienste der Welt gestanden“²³, aber „wir halten dieses für eine

²³ Jachmann, Reinhold Bernhard: Über das Verhältnis der Schule zur Welt, Berlin 1811, in: Dokumente des Neuhumanismus I, Hg. Rudolf Joerden, Weinheim 1962, 2. Auflage, S. 88.

gänzliche Verkenning der wahren Natur und Bestimmung einer Schule“.²⁴ Bildung hat antizipierenden Charakter, sie ist auf die „Erreichung der höchsten Vernunftzwecke“²⁵ hin gerichtet. Sie ist „Aufgabe der Vernunft“²⁶, eine „Schule für die Menschheit“.²⁷ Wird der Bildungsbegriff den höchsten Zwecken der Menschheit subsumiert, so soll die Schule ihrem reinen Vernunftbegriff nach „die emporkommende Generation“²⁸ der Welt entziehen, um sie für die Zwecke des Menschengeschlechts auszubilden. Damit entfallen alle „Industrie-, Acker-, Handlungs-, Bau-, Kunstschulen“²⁹, sie sind nur vorbereitende Geschäftsstätten; die Schule wird zum Ort aller Menschen, ungeachtet ihrer Herkunft und bürgerlichen Bestimmung. Nach diesen Voraussetzungen darf es kein subordiniertes, fremdbestimmtes Verhältnis der Schule zur Welt mehr geben, auch kein koordiniertes; das präordinierte Verhältnis allein, das von allen herrschafts- und produktionsrelevanten Zwecken absieht, ist ihr gemäß. Die „Brauchbarkeit“ des Menschen im überlieferten Verstande wird damit radikal negiert, von ihr soll nichts übrig bleiben, die alte Schule sei eine groteske Reproduktion wechselnder Bedürfnisse gewesen. „Kaum hat das Zeitbedürfnis oder die Mode irgend eine Sprache, Disziplin oder Geschicklichkeit der Welt als nützlich oder angenehm empfohlen, so zeigt sie sich auch schon als Lehrobjekt in dem Lektionsverzeichnis dieser geschmeidigen Schulen“.³⁰ Auf den kapitalistischen Marktcharakter dieser Institute eingehend bemerkt Jachmann: „Solche Schulen gleichen einem Kramladen, der Modeartikel aus allen Weltgegenden für beliebige Nachfrage in Bereitschaft hält und zur Schau legt, um Käufer aller Art an sich zu locken. Gleich diesen erleichtern sie auch jedem den Handel dessen, was ihm not tut oder wünschenswert ist, ohne ihn zum Kauf alles übrigen zu zwingen. Daher stellen sie Klassen so nebeneinander, daß jeder nehmen und lassen kann, was ihm beliebt.“³¹ Nur Kenntnisse, „die einen Marktpreis haben“³², kommen in Betracht. Bildung wird ihrer Anwendbarkeit und somit notwendigerweise dem Profitgesetz unterworfen. Ein listiger Charakter wird produziert, der nur seinen Vorteil kennt. Unter diesen Gesichtspunkten analysiert Jachmann auch die Organisationsform der Schule. Institute, und dies erscheint höchst aktuell, die sich unter das Profitgesetz stellen, sind veranlaßt, „ihre Klassen nach den einzelnen Lehrgegenständen abzuteilen und die Klassen einzelner Disziplinen gleichzeitig nebeneinander zu stellen. Nur dadurch wird es möglich, daß ihr Schüler sich mit dem einen Gegenstande beschäftige, ohne den andern zu berühren, und daß er

24 Ebd., S. 89.

25 Ebd., S. 90.

26 Ebd., S. 91.

27 Ebd., S. 91.

28 Ebd., S. 91.

29 Ebd., S. 91/92.

30 Ebd., S. 93.

31 Ebd., S. 94.

32 Ebd., S. 94.

den einen weiter verfolge, wenn er mit dem andern auch nur erst den Anfang macht".³³ Die Ausbildung aller Kräfte ist nicht gefordert, sondern die rationelle Entwicklung einzelner Fähigkeiten nach dem Gesichtspunkt der Arbeitsteilung. Diesem „Accommodationssystem“ wird die neue Auffassung entgegengesetzt. „Wenn dort die veränderlichen Zeit- und Ortsbedürfnisse ein Mehr oder Minder von Kräften und ein willkürliches Hinstreben einzelner Kräfte zu einem selbstgewählten Ziele zulässig machten, so erheischt hier das unveränderliche Vernunftbedürfnis eine bestimmte Summe von Kräften, und eine feste Leitung aller dieser Kräfte zu einem gemeinsamen Ziele".³⁴ Die physische und die geistige Menschennatur sollen stufenweise ausgebildet werden, die Schule soll den ganzen Menschen umfassen, sie ist „Bildnerin der Menschheit“. Dieser Gedanke der harmonischen Entfaltung aller Kräfte und ihrer wechselseitigen Unterstützung führt Jachmann zum Klassenverband zurück, über den zugleich eine neue, den Atomismus der Gesellschaft überwindende Gemeinschaft erkennbar werden soll. „Tritt ein exzentrisch verbildeter Schüler in diese Schule ein, oder entwickelt sich beim Unterricht eine von Natur hervorstechende Kraft, und dadurch zugleich das ihr angemessene Lehrobjekt in ihm schneller, als alle übrigen, so hält sie nach diesem Klassensystem geflissentlich die vorausseilende Kraft zurück, bis jede andere einen angemessenen Grad von Kultur errungen und die Disharmonie sich wieder in Harmonie aufgelöst hat".³⁵ In der Einheitsschule wird jedoch eben nicht nur der einzelne Mensch harmonisch ausgebildet, sondern alle Kinder des Volkes sollen dem gleichen Unterricht und der gleichen Methode in einer Klasse unterworfen werden, der Unterricht soll das „idealische Leben“ bewirken, die bisher unbekannte Weise der Gemeinsamkeit. Wenige Fächer nur dienen diesem Auftrag: Philosophie, Religion, Mathematik und Altertumswissenschaften; sie dürfen nicht als Wissenschaften betrachtet und behandelt werden, „sondern als eigentliche Lebensweisen für den Geist ihrer Schüler".³⁶ Die objektiv-wissenschaftlichen Systeme sind der Universität vorbehalten, das subjektiv-idealische Leben kennzeichnet die erneuerte Schule. So soll „die Menschheit empor keimen"³⁷, in einer Schule, die dem Entwicklungsgang einer vernünftigen Natur folgt, in der jeder „das volle Bewußtsein seines bis dahin errungenen geistigen Lebens"³⁸ genießen kann; die ungewöhnliche Begabung wird zugleich alle entfalteten Kräfte auf ihre innere Bestimmung hin lenken. Die Schulreife endlich wird durch den Schüler selbst mitbestimmt, wenn ihn das Bewußtsein der ausgebildeten Humanität „aus der Schule in die Welt ruft"³⁹, um in ihr zu handeln. Der gewer-

33 Ebd., S. 97.

34 Ebd., S. 96.

35 Ebd., S. 98.

36 Ebd., S. 99.

37 Ebd., S. 102.

38 Ebd., S. 102.

39 Ebd., S. 103.

betreibenden Gesellschaft sucht Jachmann verständlich zu machen, daß ein auf diese Weise ausgebildeter Mensch auch sein „ganzes Gewerbe vervollkommen und sich schneller und gründlicher die notwendigen Berufskenntnisse“⁴⁰ aneignen würde; die Welt und ihre Staaten sollten „ihr wahres Interesse“⁴¹ erkennen. Doch wird damit kein Nachgeben angezeigt: „Wir sind daher auch der lebendigen Überzeugung, daß diese Schule der Humanität nicht einzelnen Ständen der bürgerlichen Gesellschaft, sondern der ganzen Menschheit angehört.“⁴² Nach Geist und Wesen „kann und muß es nur eine Schule für das Menschengeschlecht geben, eine Schule, in der die Menschennatur harmonisch entwickelt und zu einem tätigen Leben für den höchsten Zweck der Menschheit gebildet wird.“⁴³

So sind alle Voraussetzungen für das „Archiv“ gegeben, der Kantische Gedanke bildet den Ausgangspunkt, das „Conradinum“ die empirische Basis, die die Modalitäten der Verwirklichung stets wieder neu zu durchdenken zwang. Die endgültige Form der avantgardistischen Schule ist gefunden, die Konturen treten scharf hervor; über sie soll der zukünftige Mensch erkennbar werden. Die revolutionäre Intention ist von Anfang an Jachmanns Sache, er besaß den Willen, der auf die Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse dringt. Passow dagegen, seit 1810 Mitdirektor der Schule, hat zwar die veränderte Bildungsinhaltlichkeit entscheidend mitbestimmt, er war jedoch durch die wiedererstandene klassische Philologie allein geprägt, ein bürgerlicher Neuhumanist par excellence. Der Unterschied wird deutlich: So sehr das Bildungsprogramm nun auch inhaltlich durch Passow mitgeprägt ist, sein sozialrevolutionärer Charakter weist allein auf Jachmann, auf den Ausgangspunkt einer militanten Vernunft zurück.

Es bleibt, auf einzelne wichtige Gesichtspunkte sowie auf den inneren Zusammenhang der Jachmannschen Archivbeiträge einzugehen. Die grundlegende These wird sofort dargelegt. Es geht um „das Ideal der physisch und geistig vollendeten Menschheit“.⁴⁴ Unter dieser Voraussetzung wird „jeder einzelne Mensch der Stellvertreter der Menschheit“⁴⁵, der Gedanke der Perfektibilität wird uneingeschränkt bejaht, ein unendlicher Fortschritt ist möglich als Prozeß der Verwirklichung. „Da aber diese eigentümlichen Anlagen einer unendlichen Vervollkommenung fähig sind, so strebt die Vernunft nach einem letzten und höchsten Ziel, dem die Menschennatur zugebildet werden soll“⁴⁶, sie findet dies „in sich selbst“, in der Vorstellung einer „harmonisch ausgebildeten und vollendeten Menschheit“.⁴⁷ Nation und Individuum haben sich an dieser einen

40 Ebd., S. 104.

41 Ebd., S. 105.

42 Ebd., S. 105.

43 Ebd., S. 105.

44 Jachmann, Reinhold Bernhard: Archiv, a.a.O., S. 5 („Ideen zur National-Bildungslehre“).

45 Ebd., S. 8.

46 Ebd., S. 7.

47 Ebd., S. 7.

Menschheit zu orientieren, Humanität, Nationalität und Individualität offenbaren ein Rangverhältnis, in dem die Bildung zur Humanität jeder anderen Bildung vorangeht. Es ist wichtig, auf dieses, an keiner Stelle angezweifelte Verhältnis hinzuweisen. Der aufbrechende, aggressive Nationalismus verleitet Jachmann niemals dazu, die vorgeordnete Humanität anzuzweifeln oder dem deutschen Volk eine besondere, metaphysisch begründete Stellung zuzuweisen. Es gibt keine Spur, die hier auf Fichte hinweist; Jahns „Deutsches Volkstum“, das in dieser Zeit eine große Popularität gewinnt und dessen präfaschistische Elemente heute offen zu Tage liegen, wird von Jachmann nur einmal erwähnt. Er distanziert sich dabei von dem Jahnschen Begriff der „Volkstümlichkeit“, die Erziehung der Nation bleibt dem Ideal „vollkommener Menschheit oder Humanität“⁴⁸ untergeordnet. Dies ist gewiß bemerkenswert in einer Periode, in der die Grundlagen des späteren deutschen Nationalismus bereits voll entwickelt sind. Jachmann hält, mit seiner patriotischen Bindung, an einer allgemeinen menschlichen Vernunft fest, die es zu verwirklichen gilt. Das Verfahren, dem er dabei folgt, ist notwendigerweise deduktiv, die Vernunft setzt die Zwecke. „Nur aus der Verbindung des unbedingten Vernunftszwecks mit den Bedingungen des zu erziehenden Subjekts entsteht eine reelle Pädagogik“, es ist dieser „allgemein gültige und unbedingte Zweck“, der allein Nationen und Individuen „in eine Einheit“⁴⁹ verbinden kann. Die Position ist gegeben; mit ihr ist die Frage gestellt, wie sich „der allgemeine Vernunftszweck der Erziehung“⁵⁰ zu seinen empirischen Bedingungen verhält, wie sich das Unbedingte und das Bedingte aufeinander zuordnen lassen. Um diesen „Widerspruch“ zu beheben, muß „die bedingende Natur“⁵¹ erforscht werden, die Natur des Menschengeschlechts, der Nation, des Individuums. Auf diese Weise wird der Charakter einer „angewandten Pädagogik“ entwickelt.

Es ist nun kein Zweifel, daß sich Jachmann unter den gegebenen Voraussetzungen vor allem dem Verständnis der Nation zuwendet, das die aufsteigende bürgerliche Klasse gewinnen mußte, wenn sie ihre Aufgabe erfüllen sollte. Die verspätete Entwicklung Deutschlands machte dies unabweisbar. In dieser Auseinandersetzung um ein nationales Selbstverständnis wurde die neuere deutsche Geschichte verhängnisvoll präjudiziert; Jachmanns Verständnis der Nation ließ dagegen eine andere, menschlichere Möglichkeit offen. Die Nation, so meint Jachmann, habe, wie das Individuum, besondere Eigentümlichkeiten, die es zu erforschen gilt. Wir müssen ihren empirischen Charakter kennenlernen, die Bedingungen, unter denen er geworden ist, wenn wir die Nation vermenschlichen wollen. Die vollendete Nationalität ist Teil einer vollendeten

48 Ebd., S. 408 („Das Wesen der Nationalbildung“).

49 Ebd., S. 8 („Ideen zur National-Bildungslehre“).

50 Ebd., S. 5.

51 Ebd., S. 5.

Menschheit, aber die vollendete Menschheit wird erst über ihre Nationalitäten; der Weg zum Ganzen muß über konkrete Positionen durchlaufen werden. Der „Endzweck aller Erziehung“⁵² bleibt sonst abstrakt. Bei der Erforschung der empirischen Bedingungen ist davon auszugehen, daß die Nationalität nicht die Summe ihrer Erscheinungen ist, „sondern die Summe der in der Natur einer Nation befindlichen Ursachen jener Erscheinungen“.⁵³ Diese Ursachen werden von Jachmann jedoch nicht als metaphysische Konstanten behandelt, sondern es heißt rein aufklärerisch: „Die materielle Natur ist das Antecedens, die Nationalität das Consequens; erstere die Ursache, letztere die Wirkung“.⁵⁴ Die Natur geht der Nationalität voran, verändert sie sich, so verändert sich die Nationalität; Sprache und Institutionen werden von dieser Veränderung berührt, doch wirkt gleichzeitig das Bewußtsein auf die Nationalität zurück und modifiziert sie unablässig. Die Nationalbildung muß alle Erscheinungen in Betracht ziehen, die der Natur und der Vernunft gemäß sind, wobei der Naturbegriff entschieden materiell gefaßt ist. Vor allem kommt nach Jachmann die Sprache in Betracht; die Nation sei Ausdruck einer „besonderen Modifikation“⁵⁵ der Sprache und mit ihrem Umfang identisch. Doch werden daraus keine politischen Konsequenzen gezogen, die Nation ist ein reiner Naturverein, „dessen Zweck der reine Zweck der Menschheit ist“.⁵⁶ Der Staat sei dagegen eine äußere, bürgerliche Einrichtung mit dem Ziel der Machtausübung, die Staatserziehung verfolge nur die Absicht, Menschen „geschickt und willig zu machen“⁵⁷, um sie ihren Zwecken, den Zwecken der bürgerlichen Gesellschaft unterzuordnen. Um den empirischen Charakter einer Nation festzustellen, muß man nach Jachmann ihre geschichtlichen Denkmäler untersuchen, aber auch ihr vorhandenes gesellschaftliches Leben. Dies geschieht sehr präzise, „die bürgerlichen Stände in ihrer wechselseitigen Beziehung“⁵⁸ werden ins Auge gefaßt, man soll auf „den bürgerlichen Zustand des weiblichen Geschlechts“⁵⁹ achten, auf „die Strafen, und insbesondere die Todesstrafen“.⁶⁰ Das ist humanitär gedacht, fernab von jeder romantischen Verklärung; die Vorarbeit des 18. Jahrhunderts ist unverkennbar. Wenn Jachmann im gleichen Zusammenhang den Kosmopolitismus einer kritischen Analyse unterwirft, so ist es notwendig, die Gründe deutlich zu machen, die ihn dazu bewogen. Sie sind nicht nationalistischer Natur, sondern sie enthalten die Kritik an einer Verhaltensweise, die den konkreten Problemen auswich. Der Sprung vom Individuum zur Menschheit wird hier als Verzicht auf die progressive Lösung der eigenen nationalen Aufgabe angesehen. Kosmopolitismus wird von Jachmann als intellektueller Selbstbe-

52 Ebd., S. 408 („Das Wesen der Nationalbildung“).

53 Ebd., S. 412.

54 Ebd., S. 413.

55 Ebd., S. 10 („Ideen zur National-Bildungslehre“).

56 Ebd., S. 72 („Die Nationalschule“).

57 Ebd., S. 18 („Ideen“).

zug verstanden, „wohinter sich der grösste Egoismus verbirgt“⁶¹; über die Nationen müsse der sittliche Zweck der Menschheit erreicht, das Menschengeschlecht in ein sittliches Reich von Vernunftwesen verbunden werden. Nur so lasse sich das Herz erweitern „bis zur Liebe des vernunftverwandten Menschengeschlechts“.⁶² Der Mensch, der seine konkrete Wirklichkeit ignoriert, wird „über die Idee der Menschheit, die er in seinem Innern verfolgt, das wirkliche Menschengeschlecht aus dem Auge verlieren“⁶³, weil die Idee der Menschheit „ihm jeden Menschen in eine gleich weite und dunkle Ferne an dem Rande der unendlichen Sphäre der Menschheit hinstellt“.⁶⁴ In seinem Herzen kann sich kein wahrhaft menschliches Gefühl entwickeln. „Leere, fruchtlose Spekulation“⁶⁵ sei die Teilnahme vieler Gebildeter am Schicksal der Menschheit, sie arbeiteten an einer „höheren Geisteskultur nur um ihrerwillen“.⁶⁶ So muß der Mensch die Menschheit über das wirkliche Leben bilden. Nur ganz selten werden Untertöne vernehmbar, die einer anderen Denkart angehören, aber auch dann nur mit großer Zurückhaltung. Auf das „erste Jugendleben“ der Nation, auf ihren „Urkeim“ müsse der Blick gerichtet werden, um die „echte, reine, ursprüngliche Deutschheit“⁶⁷ zu finden, der nationale Mensch könne sich erst im nationalen Menschen verstehen. Die Bemerkungen sind sporadisch, auch Hinweise auf die Franzosen finden sich selten und bedienen sich keiner exaltierten Sprache. Entscheidend bleibt auch hier: „Durch Nationalität wollte die Natur das Individuum zur Humanität empor heben“⁶⁸, die Nationalvereine sollen jene Tugenden erwecken, „durch deren Mitteilung und Austausch unter allen Völkern der Erde die Kultur des Menschengeschlechts allererst denklich ist“.⁶⁹ Es wird zur Aufgabe der Nation, „mit allen in friedlichem Bunde an der Veredlung des Menschengeschlechts zu arbeiten“⁷⁰ und „die Rechte aller Völker des Erdbodens für heilig“⁷¹ zu halten. Schließlich: Die Idee, der sich die Nation unterwirft, „ist dieselbe, welche jeder einzelne Mensch und das ganze Menschengeschlecht an sich realisieren soll“⁷², eine Idee „nicht der Gottheit, sondern der vollkommenen Menschheit“⁷³, der „Vered-

58 Ebd., S. 30.

59 Ebd., S. 30.

60 Ebd., S. 30.

61 Ebd., S. 459 („Das Wesen der Nationalbildung“).

62 Ebd., S. 445.

63 Ebd., S. 446/447.

64 Ebd., S. 447.

65 Ebd., S. 447.

66 Ebd., S. 447.

67 Ebd., S. 42/43 („Ideen“).

68 Ebd., S. 73 („Die Nationalschule“).

69 Ebd., S. 440 („Das Wesen der Nationalbildung“).

70 Ebd., S. 431.

71 Ebd., S. 431.

72 Ebd., S. 427.

73 Ebd., S. 427 („Das Wesen der Nationalbildung“).

lung und Beglückung“⁷⁴, der Entwicklung einer höchsten physischen, ästhetischen, intellektuellen und moralischen Kultur.

Inmitten eines ersten, aufsteigenden Chauvinismus wahrt Jachmann damit in seinem Nationalverständnis einen eigenen Rang, er wendet sich gegen kein anderes Volk, Nationalität und Humanität bleiben auch in jenen erregenden Tagen, in denen die Beiträge zum „Archiv“ geschrieben wurden, ungetrennt. Ist die Menschheit der umfassendste, zugleich aber auch der abstrakteste Begriff, so nimmt die Nation eine entscheidende Mittlerrolle ein; das Individuum allein ist unmittelbarer Gegenstand aller Erziehung. In ihm sind Menschheit und Nationalität enthalten, aber als besondere Modifikation, die ihrer eigenen Bedingung unterliegt. Auch hier gilt, was für die Nationalität festgestellt wurde: Die Bedingungen sind zu untersuchen, der empirische Charakter zu klären, Bildung ist auf Veränderung, Freiheit, Verwirklichung hin gerichtet. Durch „angemessene Bildungsmittel“⁷⁵ soll ein individuelles Mißverhältnis „in das allgemeine Verhältnis einer vollkommenen Menschennatur“⁷⁶ umgewandelt werden. Das Individuum ist somit kein Endzweck, sondern eine vorgefundene Erscheinung, kein Naturwesen, sondern ein qualitativ menschliches Wesen, das die Natur beherrschen soll. Da es eine „Modifikation des Wesens der allgemeinen Menschennatur“⁷⁷ ist, muß die Menschheit in ihm über einen festen Entwicklungsgang aller seiner Kräfte freigesetzt werden. Obgleich alle Erziehung auf die individuelle Natur Rücksicht zu nehmen hat, finden wir doch in ihr nur „was gebildet, aber nicht das, wozu und wie es gebildet werden soll“.⁷⁸ Unter diesem Gesichtspunkt kommt Jachmann zur Forderung einer harmonischen Ausbildung der „ganzen Natur zum höchsten Zweck der Menschheit“.⁷⁹ Sie beginnt bereits damit, daß Vater und Mutter vor der Geburt, „ja, vor der Erzeugung“⁸⁰ die Bestimmung des Menschen in Betracht ziehen; die ersten Jahre sind „die wichtigsten und entscheidenden Jahre des Kindes“.⁸¹ Unter dem menschheitlichen Gesichtspunkt kommt nur eine gleiche Erziehung für alle Individuen in Betracht, weil der Entwicklungsgang einer wahren Menschennatur „als das Vorbild aller Erziehung, nur ein einziger ist“.⁸² Die harmonische Hervorbringung aller Kräfte soll zu einem mit Bewußtsein und Liebe geführten Vernunftleben gelangen: „Die Darstellung dieses progressiven und stufenweise sich erweiternden Verhältnisses von Kräften und Kraftäußerungen, welche alle die Bedingung der nächst höhern Kraftäußerung von dem ersten Atemzuge und von der ersten Eröffnung des

74 Ebd., S. 430.

75 Ebd., S. 232 („Die Berücksichtigung der Individualität bei der Erziehung“).

76 Ebd., S. 232.

77 Ebd., S. 217.

78 Ebd., S. 226.

79 Ebd., S. 228.

80 Ebd., S. 223.

81 Ebd., S. 245.

82 Ebd., S. 243.

Auges bis zum letzten Ziel eines idealischen Vernunftlebens sind, gibt uns das Bild einer vollkommenen Menschennatur in ihrem allmählichen Entwicklungsgange.“⁸³ Der auf diese Weise ausgebildete Mensch kann sich später seinem Beruf „als humaner Mann und Weltbürger, als Genosse einer Nation und bürgerlichen Gesellschaft“⁸⁴ widmen: So werde über Erziehung ein wahres Glück vermittelt. Die Forderung nach einer allseitigen Ausbildung des Menschen, nach Erkennbarmachung seiner Universalität, führt zu einer scharfen Kritik an der bürgerlichen Aufklärungspädagogik. Sie habe das Individuum dem „Marktpreis“ unterworfen, seine einzelnen Anlagen und Neigungen verabsolutiert und den jeweiligen gesellschaftlichen Interessen überliefert; ihr Naturbegriff sei ambivalent und verschleierte ihre realen Motive. Zwar klinge es human, das Kind seinen persönlichen Neigungen anheimzugeben, um ihm seine Jugend nicht zu verbittern, doch müsse das Prinzip erkannt werden, das sich hinter dieser Forderung verbirgt; mit erstaunlicher Klarheit erkennt Jachmann in diesen Postulaten die korrespondierende Harmonie des Smithschen Liberalismus. Nach diesem Standpunkt soll eine vielseitige Mittelmäßigkeit verhindert werden: Spitzenleistungen könnten nur durch solche Menschen erreicht werden, „die dazu geboren waren“⁸⁵, die spezifische Anlage allein mache glücklich, es müßten nur Hindernisse fortgeräumt werden, die ihr entgegenstehen. „Sollte das Menschengeschlecht in einer gesellschaftlichen und bürgerlichen Verbindung leben, und alle Segnungen dieser Verbindung genießen, so mußten die Individuen in ihren Anlagen, Neigungen, Kunstfertigkeiten, Bedürfnissen und Schwächen verschieden sein. Gerade die größtmögliche Verschiedenheit der einzelnen bringe die größtmögliche Harmonie des Ganzen hervor.“⁸⁶ Der Übertragung des ökonomischen Liberalismus auf die Pädagogik begegnet Jachmann, indem er selbst den Begriff der Natur aufnimmt und ihn einem normativen Vernunftprinzip zurückverbindet. Er fragt damit, unter eindeutigen Hinweis auf die gesellschaftliche Bedingtheit: Was heißt das, „einen Menschen nach der Natur erziehen?“⁸⁷ Das hier unterstellte Naturtalent zielt in seiner Konsequenz nicht nur auf Schulen für die verschiedenartigen Berufe, die in der bürgerlichen Gesellschaft benötigt werden, sondern auf eine Standesschule, die sich der sozialen Determination unterwirft und den individuellen Materialismus zum Prinzip erhebt. Auf die vorhandenen Schulen dieses Typus eingehend, bemerkt Jachmann, zunächst im Hinblick auf die subjektive Situation des Knaben – wobei dieser Begriff im Sprachgebrauch noch beide Geschlechter umfaßt –, daß „die Wahl der Unterrichtsgegenstände und Beschäftigungen seiner Willkühr überlassen war“⁸⁸,

83 Ebd., S. 221.

84 Ebd., S. 240.

85 Ebd., S. 205.

86 Ebd., S. 206.

87 Ebd., S. 209.

88 Ebd., S. 211/212.

er somit nur diejenigen wählte, „welche seiner Individualität zusprachen, keine Mühe kosteten und ihm doch das Bewußtsein gaben, daß er etwas sei und etwas leisten könne“.⁸⁹ Vielmehr jedoch werde deutlich, daß diese Schulen nur Kindern der frühkapitalistischen Klasse zugute kämen; Talent hat nur, wer es sich fördern lassen kann, die Kinder der arbeitenden Bevölkerung haben keine Talente. Aber: „Die Philosophie hat auch dem Tagelöhner seine Menschenrechte gerettet, und die Politik hat die arbeitende Volksklasse als den Kern der Nation achten gelehrt.“⁹⁰

Unter dieser Zielsetzung ergibt sich das System einer Nationalbildung, das zu den kühnsten gehört, das die Geschichte der Pädagogik kennt. Zunächst wird diese Bildung in ihren allgemeinen, menschheitlichen Zusammenhang gestellt; zwar hat eine jede „einen von der andern verschiedenen Anfang“⁹¹, hat aber „mit jeder andern, so wie mit der allgemeinen Menschenbildung, ein und dasselbe Ziel“.⁹² Sie stehe in einem umgekehrten Verhältnis zur Staatserziehung; jede Staatserziehung habe den gleichen Ausgangspunkt, ihre Ziele jedoch schlossen einander aus. Die Nationalbildung wendet nur solche Erziehungsmittel an, „die nicht allein aus der Nationalität selbst herfließen, sondern die von der Vernunft auch als übereinstimmend mit den sittlichen Zwecken der Menschheit geheiligt sind“.⁹³ Mit der Nationalbildung unterwirft sich die Nation dem Vernunftgesetz. Sie kennt daher nur eine Schule, einen Lehrplan, eine Art und Reihenfolge der Lehr- und Übungsmittel, eine Methode der Erziehung. Das ganze Leben wird von ihr umfaßt, die Schule nimmt „schon das zarte Kind, wenn es vernehmlich sprechen kann, in ihre Mitte auf“.⁹⁴ Daher sollen alle vorhandenen Schulen beseitigt werden: „Hinweg mit den sogenannten gelehrten und ungelehrten Schulen, mit den Gymnasien, höhern und niedern Bürgerschulen und wie sonst ihr Name seyn mag! Es ist nur Eine Menschheit! Es ist nur Eine deutsche Nation! Es muß auch nur Eine Nationalschule seyn!“⁹⁵ Jeder Mensch ist zu Vernunft und Freiheit berufen, wenn sich die Welt an der Menschheit je versündigt hat, so „durch jene Berufsschulen, die dem Geiste Fesseln anlegten“.⁹⁶ Aus dem „Zweck des Menschen“⁹⁷ ist kein Grund herzuleiten, verschiedene Schulen zu errichten, da jeder Mensch ein vollkommener Mensch werden kann; es darf „nur Eine Schule für die Menschheit“⁹⁸ geben. Erst nach dieser abgeschlossenen Bildung „zum Menschen und

89 Ebd., S. 212.

90 Ebd., S. 65 („Die Nationalschule“).

91 Ebd., S. 18 („Ideen zur National-Bildungslehre“).

92 Ebd., S. 18.

93 Ebd., S. 18.

94 Ebd., S. 246 („Berücksichtigung der Individualität“).

95 Ebd., S. 98 („Die Nationalschule“).

96 Ebd., S. 70.

97 Ebd., S. 69. der Nationalbildung“).

98 Ebd., S. 71

zum Staatsbürger“⁹⁹ kann die Berufsschule eine Funktion haben. Jachmann gibt das Ende der allgemeinen Bildung mit dem 18. Lebensjahr an, doch kann diese Zeit bei besonderen Fähigkeiten abgekürzt werden. Findet man zunächst den Hinweis, daß auch die „irdischen Verhältnisse“¹⁰⁰ den Bildungsweg abkürzen können, so wird dieser Standpunkt schließlich überwunden und alle noch einengenden Gesichtspunkte abgeworfen: „Sie führt alle ihre Lehrlinge“, heißt es von der neuen Schule, „soweit die Kräfte derselben reichen, einen und denselben Bildungsgang“. ¹⁰¹

Über diese Schule soll nun dem Armen eine neue Welt eröffnet werden. „Er sieht sich schon als Knabe in seinem Schulleben nicht dadurch zurückgesetzt und gedemütigt, daß er von Lehrgegenständen abgehalten wird, mit welchen sich seine Mitschüler zu höhern Zwecken beschäftigen. Er wird nicht in seinem Fleiß gehemmt, weil er nur weniger und leichtere Gegenstände erlernen darf“. ¹⁰² Er fühlt sich allen Kindern gleich, weil er mit ihnen die gleichen Aufgaben zu bewältigen hat. „Er faßt Zutrauen zu sich selbst, denn die Schule setzt kein Mißtrauen in ihm“. ¹⁰³ So erfährt er seine Menschenwürde. „Und wer kennt überhaupt die Bestimmung des Knaben schon in seinem ersten Schulleben; ... Wer ist im Stande voraus zu sehen, welche hervorragenden Kräfte sich durch eine zweckmäßige Kultur in ihm noch fernerhin entwickeln werden? Wie manches Talent, durch welches Wissenschaft und Kunst und die ganze Menschheit weiter geführt worden wäre, mag in unseren Berufsschulen erstickt worden sein!“ ¹⁰⁴ In der Nationalschule soll jeder die Möglichkeit einer allseitigen Entwicklung und der Vorbereitung für alle Zwecke des Lebens haben. Im Sinne dieser Voraussetzungen ist es daher im Geiste eines revolutionären Neuhumanismus nur konsequent, wenn Jachmann den obligatorischen Griechisch-Unterricht einführt, damit alle jenes Volk kennenlernen, das sich „am vollkommensten und bis zur höchsten Humanität aus sich selbst entwickelte und bildete“. ¹⁰⁵ Die Verbindung zur griechischen Antike gewinnt hier an keiner Stelle den Charakter eines ästhetischen Rückzugs; sie wird zum Agens der Befreiung. Die Ideen des „Wahren, Guten und Schönen“, die in ihr gefunden werden, das Modell der Sprache führen über die Erkenntnis der eigenen Nationalität zur Bestimmung des Menschseins. Der Lehrer endlich, der an einer solchen Schule wirkt, wird selbst zum „Künstler“.

⁹⁹ Ebd., S. 80.

¹⁰⁰ Ebd., S. 71.

¹⁰¹ Ebd., S. 455 („Das Wesen der Nationalbildung“).

¹⁰² Ebd., S. 83 („Die Nationalschule“).

¹⁰³ Ebd., S. 83.

¹⁰⁴ Ebd., S. 84.

¹⁰⁵ Ebd., S. 94.

Jachmann will nun diese Schule, in der sich der Mensch in einer realen Gleichheit erfährt, zum „Regulativ der Staatsverfassung“¹⁰⁶ machen, über sie soll ein grundlegender gesellschaftlicher Veränderungsprozeß eingeleitet werden. Da sich die staatliche Erziehung ihre Mittel nur gemäß ihres besonderen Interesses sucht, muß eine veränderte Bildungswirklichkeit von außen an den Staat herangetragen werden. Dennoch wendet sich Jachmann an den gleichen Staat, um seine Unterstützung zu gewinnen. Er erkennt damit die Legitimität des Bestehenden an. Unabhängig von der Frage, ob die Gesellschaft durch Bildung allein überhaupt verändert werden kann, bleibt hier ein offener Widerspruch. Sicher resultiert er nicht aus Feigheit, eher aus dem Unglauben, daß ein anderer Weg offenblieb. Die Wirklichkeit des „Conradinum“ zeigt uns eine vollkommene Umwälzung aller bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse, hier wird das Wesen, „welches einer unendlichen Vervollkommnung fähig ist“¹⁰⁷, bedingungslos unter die Vernunftidee gestellt, „zu welcher die Kunst in unendlichem Fortschritte hinstrebt“.¹⁰⁸

Die Beschreibung, die Jachmann vom Conradinum im „Archiv“ gibt, setzt eine bemerkenswerte Entwicklung voraus. Das Institut sollte ursprünglich aus einer Provinzialschule und zwei Landschulen bestehen; die Schüler sollten zu Landwirten, Lehrern und Handwerkern ausgebildet werden, nur in Ausnahmefällen für ein Studium. Die Provinzialschule wurde zu Jenkau, an Stelle der Landschulen wurde eine Industrieschule in Bankau eingerichtet. Ein ehemaliger Garnisonkantor wurde zu ihrem Leiter bestellt; inhaltlich wies sie den typischen Charakter einer Produktionsschule auf, landwirtschaftliches Arbeiten stand im Mittelpunkt, aber auch Nähen, Spinnen und Stricken für die Mädchen. Die Provinzialschule vornehmlich war durch das Legat reich ausgestattet, Lehrer, die an ihr tätig werden wollten, wurden durch den Direktor selbst geprüft. Die Zahl der Schüler war begrenzt; nur 40 sollten aufgenommen werden, die höchste Zahl betrug schließlich 52. Von Beginn an setzte Jachmann die gleiche Behandlung aller Schüler durch; sie trugen die gleiche Kleidung, im Sommer eine hellgraue Jacke, im Winter einen Leibrock mit Weste und Stiefel. Alle Schüler wurden mit dem Familiennamen und mit „Sie“ angesprochen, aristokratische Titel waren untersagt. Der preußische Minister von Massow, der Jenkau und Bankau visitierte, fand dies höchst anstößig. „In Ansehung des Tisches ist zu bemerken, daß er im ganzen zu gut zu sein scheint. Da alle Jünglinge, auch die ganz armen, daran teilnehmen, so werden sie, sonderlich die letzteren, zu sehr verwöhnt“.¹⁰⁹ Das Lehrplanprinzip spiegelt zunächst genau jene

106 Ebd., S. 19 („Ideen zur National-Bildungslehre“).

107 Ebd., S. 427. („Das Wesen der Nationalbildung“).

108 Ebd., S. 427.

109 Minister von Massow, in: P. Schwartz: Die Schulen der Provinz Westpreußen unter dem Oberschulkollegium 1787 bis 1806, in: Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, 16. Jg., 1926, S. 91.

Auffassung, die Jachmann später rigoros verwirft: Es wurde möglichst viel angeboten, Französisch, Englisch und Polnisch, Naturgeschichte, Anthropologie, Diätetik, Technologie und Staatsverfassung. Dem Individualitätsprinzip entsprechend gab es Lehrfachklassen, denen die Schüler nach ihren Leistungen zugewiesen wurden; Schulklassen gab es nicht. So konnte ein Schüler, leistungsgemäß, der ersten lateinischen und zugleich der fünften französischen Fachklasse angehören. Das Prinzip der Lehrfachklassen, das heute erneut über das Kursystem eingeführt werden soll, war bereits während des 18. Jahrhunderts vielfältig entwickelt worden und entsprach den Bedürfnissen des aufkommenden Industriebürgertums. Erst mit Passows Ankunft im Jahre 1810 – doch waren die entscheidenden Thesen Niethammers vorangegangen –, wird die innere Organisation des Conradinum grundlegend verändert. „Ich denke zu verhüten“, schreibt Passow kurz nach seiner Ankunft, „daß sich von Philanthropie hier keine Spur hervortun soll“.¹¹⁰ In der Tat kommt es in Jenkau zu einem Umsturz, über den Passow einen eingehenden, äußerst interessanten Bericht erteilt. Im Verein mit Jachmann, „der überall den redlichsten Willen und einen reinen, alles gemeine verachtenden, alle Bildung ehrenden Sinn zeigt ... habe ich in kurzer Zeit schon soviel erreicht, daß das Conradinum, das bisher gegen Jachmanns Willen geschwankt hatte zwischen einer gelehrten Anstalt und einem modigen Philanthropin, Pädagogium, sich nun durch eine gänzliche Reform zu einer wirklichen gelehrten Schule konstituiert hat, die keinem einzelnen Zweck huldigt, sondern die reinste menschliche Bildung zum Ziel hat“.¹¹¹ Dies habe auch Jachmann „längst als das rechte erkannt, aber noch nicht durchzusetzen gewagt“, weil er sich „zu allein fühlte“.¹¹² Das Klassensystem wird eingeführt, Griechisch wird obligatorische erste Fremdsprache: „Demnach ging es um eine genaue Musterung der Lehrgegenstände, unter denen sich ziemliche Contrebande befand, z.B. Chemie, Papparbeiten, Technologie, alle möglichen Scienzien, und die gesamte angewandte Mathematik“.¹¹³ Zum „Entsetzen unserer Kollegen“ sei nun alles umgeworfen, nur die „Altertumsstudien in ihrer gehörigen Extension“¹¹⁴ und die „reine Mathematik nebst den nötigsten historischen und naturwissenschaftlichen Hilfsmitteln“¹¹⁵ seien verblieben sowie eine recht vielseitige Behandlung der Muttersprache. „Was uns sehr zustatten kommt, ist die treffliche sittliche und physische Erziehung, die Jachmann schon seit der Errichtung des Instituts durchgeführt“.¹¹⁶ Humboldt und Niethammer müssen hier vorausgesetzt werden, aber es besteht kein

110 Passow: *Leben und Briefe*, a.a.O., S. 133.

111 Ebd., S. 138.

112 Ebd., S. 138.

113 Ebd., S. 138.

114 Ebd., S. 138.

115 Ebd., S. 138.

116 Ebd., S. 138.

Zweifel, daß Passow den veränderten Bildungsinhalt des Conradinum entscheidend selbst im Sinne eines philologisch geschulten Neuhumanismus bestimmt hat. Die gesellschaftliche Perspektive dagegen war von Beginn an allein Jachmanns originäre Leistung, er hatte jedoch einsehen müssen, daß sie unter den Bedingungen der absterbenden Aufklärungspädagogik, wie er es zunächst versucht hatte, nicht zu verwirklichen war. So hatte er sich dem Neuhumanismus geöffnet, spät erst und zögernd, denn der „Entwurf“ versucht immer noch mit den Mitteln der Aufklärungspädagogik den Schritt in die Zukunft zu tun. Um die neuhumanistische Bewegung recht zu verstehen und sie von ihrer späthürgerlichen, elitären Verdunklung zu befreien, ist gerade dieser Übergang Jachmanns von spezifischer Bedeutung; er sah in dieser Bewegung das einzig mögliche Instrument seiner Zeit, die Standesgesellschaft zu überwinden und einen neuen Menschen vorwegzunehmen. Das „Postskriptum“ der Schrift „Über das Verhältnis der Schule zur Welt“ geht auf diesen Zusammenhang sehr präzise ein. Das erste Dezennium des Instituts sei eine „Experimentalperiode“ gewesen. Zwar sei noch vor seiner Entstehung das ursprünglich geplante, reine Utilitätsprinzip eingeschränkt worden, doch konnte es nicht völlig überwunden werden. Dann sei die Schule in ein koordiniertes Verhältnis zur Welt getreten, aber immer habe ihr „ein noch weit höheres Ideal der Menschenbildung“¹¹⁷ vorgeschwebt. Die Kräfte hätten divergiert, nur der strenge Gemeinschaftscharakter des Instituts, das gemeinsame Leben aller und der Einfluß dieses Lebens auf die intellektuelle, moralische und ästhetische Bildung konnten einen begrenzten Erfolg sichern. Es gab eine „schädliche Ungleichförmigkeit“.¹¹⁸ Nun erst habe sich die Anstalt dem höchsten Zweck der Menschenbildung, „dem reinen Vernunftzwecke gemäß“¹¹⁹ reorganisiert. Ein feststehendes Klassensystem sei eingeführt worden, um die stufengemäße Ausbildung des Menschen zu sichern, Menschenkunde, Natur- und Erdkunde sollten die humanistischen und mathematischen Studien unterstützen. Französisch und Englisch würden dagegen nur außerhalb der Schulzeit erteilt. Die Lehrobjekte seien der inneren Ordnung entsprechend für die einzelnen Klassen festgelegt worden, man habe das wahre Wesen der Methode darin erkannt, „eine jede Wissenschaft in ihrer Beziehung auf die höchsten Zwecke der Menschheit aufzufassen“.¹²⁰ So solle der Unterricht die jungen Menschen lehren, mit sich selbst übereinstimmend, zu „empfinden, denken, leben und handeln“.¹²¹ Dies alles sei jedoch nicht endgültig, eine Schule, welche die Jugend und durch sie die Menschheit bilden will, darf „nie aufhören, sich selbst zu bilden“.¹²²

117 Jachmann: Über das Verhältnis der Schule zur Welt, a.a.O., S. 107 („Postskriptum“).

118 Ebd., S. 108.

119 Ebd., S. 108.

120 Ebd., S. 109.

121 Ebd., S. 110.

122 Ebd., S. 110.

Das ist der Hintergrund, auf dem der Bericht über das Conradinum verstanden sein will. Die Schüler werden auf den „Schauplatz der öffentlichen Welt“¹²³ hin erzogen, um dort zu handeln, das egalitäre Prinzip wird vollkommen durchgeführt. Sie sollen sich Kenntnisse für ein wahrhaft menschliches Leben erwerben. Die pädagogischen Details sind überaus wertvoll, das Selbststudium spielt eine große Rolle, die Schüler sollen „durch Lehrversuche ihre eigene Einsicht begründen und befestigen“.¹²⁴ Alles soll in ein richtiges Verhältnis zueinander treten, „einen innern, wesentlichen Zusammenhang erlangen, und zur Bewirkung echter Menschenbildung einander unterstützen“.¹²⁵ Der Charakter der Schule erschöpft sich nicht im Unterricht; die Anweisung, „wie ein Kind lernen, wiederholen, sich vorbereiten und überhaupt studieren soll“¹²⁶, ist so wichtig wie der Unterricht selbst. Jachmann, der Philosophie und Religion lehrt, vertritt zugleich jene Fächer, über die sich der Mensch gewiß wird. Ein gemeinsames Ehrbewußtsein steht im Mittelpunkt, es gibt nur wenige Strafen. Der Familiencharakter der Schule, der das Leben der Schüler in den geselligen Umkreis der Lehrer und ihrer Freunde einbezieht, erinnert an Hermann Lietz; ihr revolutionärer Vernunftcharakter an Leonard Nelsons „Waldemühle“, mit der ein gleicher Anfang gesetzt werden sollte.

Passow berichtet in einem Brief vom 9. Januar 1813 über die letzten Tage des Instituts. Die Russen rückten zur Befreiung heran – „wir erhielten unmittelbare und sichere Nachrichten von dem musterhaften Betragen aller russischen Heere, die bis auf 24 Meilen von uns herangerückt waren“¹²⁷, viele Bürger Danzigs flüchteten sich in das Conradinum, um der gefährdeten Stadt auszuweichen. Die Schule sei „des buntesten Lebens voll“¹²⁸, schreibt Passow; doch sind es die letzten Tage, die ihr beschieden sind. Der Versuch mit dem neuen Menschen war beendet. Er konnte nicht gelingen, weil er, bei begrenzten Stipendien, nicht über ein Internat gelingen konnte, dem nur wenige Schüler, vor allem aus den höheren Ständen, angehörten; gleiche Erfahrungen wurden in unserem Jahrhundert gemacht. Er konnte vornehmlich nicht gelingen, weil er keinem direkten, konsequenten Angriff auf die bestehende Herrschaft verbunden war. Doch wurde ein anderer Mensch vorweggenommen und in unser Gedächtnis gesetzt, aus dem er nicht wieder gelöscht werden kann.

Franz Ludwig Karl Friedrich Passow, am 20. September 1786 zu Ludwigslust als Sohn eines Prinzeninstructors geboren, war eine der glänzendsten Gestalten des deutschen Neuhumanismus. Unerhört begabt und neben seinen

123 Jachmann: Archiv, a.a.O., S. 274 („Beschreibung des Conradinum auf Jenkau bei Danzig“).

124 Ebd., S. 303.

125 Ebd., S. 299.

126 Ebd., S. 311.

127 Passow: Leben und Briefe, a.a.O., S. 173.

128 Ebd., S. 173.

klassischen Studien der literarischen und ästhetischen Welt reich zugetan, wurde er durch Vermittlung Goethes bereits im Jahre 1807 Professor der griechischen Literatur am Weimarer Gymnasium; er war seinerseits Schüler der berühmten Gothaer Anstalt gewesen. Passow war zu dieser Zeit noch nicht 21 Jahre alt und hatte noch keinen akademischen Grad erworben; die Universität konnte ihm kaum etwas bieten, als er sie betrat. In Weimar setzte er eine neuhumanistische Reform der Schule durch, unter starker Betonung der Anleitung zu selbständigem Arbeiten. Als der Rat der Stadt Danzig Passow im Jahre 1810 nach Jenkau ruft, konnte er bereits auf wichtige Veröffentlichungen hinweisen, darunter Übersetzungen seltener Texte – so die „Basia“ des Johannes Secundus – und einen Band eigener Gedichte. Passow durfte in Jenkau völlig selbständig arbeiten und war für die Unterrichtsorganisation vorrangig verantwortlich; sicher erwartete man auch hier von ihm eine neuhumanistische Reform. Die Arbeit in Jenkau erfüllte ihn zunächst so sehr, daß er 1811 eine Berufung an das Graue Kloster nach Berlin ablehnte. Nach der Auflösung des Conradinum erhielt Passow, der steten Umgang mit einer großen Zahl hervorragender Gelehrter hatte, 1815 eine ordentliche Professur für Altertumswissenschaften in Breslau. Wegen seines Eintretens für das Turnen im Sinne der Deutschen Bewegung der demokratischen Gesinnung verdächtig, mußte er im Jahre 1821 eine Haftstrafe von 8 Wochen verbüßen; er tat dies in einem als Gefängnis hergerichteten Zimmer der Universität. Passow ist allen Versuchen, sich seiner zu entledigen, mit persönlichem Mut entgegengetreten; er blieb in Breslau, konnte schließlich seine Professur behalten und ist, noch in frühem Alter, am 11. März 1833 gestorben. Er vertrat eine ausgesprochen bürgerlich-liberale Gesinnung, blieb damit zwar weit hinter Jachmann zurück, doch ist er dieser Gesinnung eindrucksvoll treu geblieben. Seine Leistungen als Altphilologe, vor allem seine bahnbrechenden lexikographischen Veröffentlichungen, können hier auch nicht annähernd gewürdigt werden. Er war eine der hervorragendsten Erscheinungen der deutschen Altertumswissenschaft.

In seinen Beiträgen zum „Archiv“ spielt der neuhumanistisch-philologische Standort die bestimmende Rolle. Griechisch soll nach ihm „mit der ersten wirklichen Unterweisung in der Muttersprache“¹²⁹ gleichzeitig gelernt werden; die Begeisterung für das Griechentum findet einen bewegenden Ausdruck. Die Griechen vermitteln uns die Erinnerung an eine „erste Unschuld des Daseins“¹³⁰, sie standen am Morgen des „großen Welttages“. ¹³¹ Über das Griechentum sollen die Deutschen zu sich selbst finden, die Griechen hätten sich „ohne fremdartige Einwirkung“¹³² zur „Höhe der reinsten Menschlichkeit“¹³³

129 Passow, Franz: Archiv, S. 326 („Der Griechischen Sprache pädagogischer Vorrang vor der Lateinischen, von der Schattenseite betrachtet“).

130 Ebd., S. 337.

131 Ebd., S. 337.

emporgebildet. Unter Hinweis auf Gedike werden die Griechen als Originale, die Römer dagegen als Kopien bezeichnet; die Hellenische Sprache sei die Sprache der ganzen Menschheit. Die Leidenschaft für das griechische Altertum führt bis zur Selbstaufgabe: Wäre es wahr, daß die Deutschen im Griechentum, aus dem sie sich Kraft schöpfen sollten, untergingen, dann ließe sich kein anderer Rat geben „als, alles übrige von sich werfend, sich einzig in die Überreste des hellenischen Altertums zu versenken“.¹³⁴ Die obligatorische Einführung des Griechischen für alle, auch die ärmsten Kinder des Volkes, wird von Passow am konsequentesten vertreten; hier trieb ihn seine Begeisterung weit über seine sonstigen Positionen hinaus.

Passows Beiträge enthalten vor allem auch wertvolle didaktische Hinweise, so wenn er im Zusammenhang mit dem Sprachunterricht darauf aufmerksam macht, daß unausgebildete Sprachen am schnellsten zur Anwendung gebracht werden können – „sie bleiben aber dann ein Bewußtloses“.¹³⁵ Sprachbildung und Bewußtseinsbildung werden in einem, besonders heute wieder zu beachtenden, geschlossenen Verhältnis gesehen. Auch die literarischen Selektionsprinzipien werden für die Schule in bedeutsamer Weise festgelegt; „Demnach sollte bei einem zu Zwecken der Erziehung zu erlesenden Werk seine allgemeine künstlerische Vollendung, der auch die höchste Reife des Lebens huldigen müßte, erstes Erfordernis sein“.¹³⁶

Politisch setzt Passow stärkere nationale Akzente als Jachmann, deutsche Tiefe und deutsches Gemüt werden berufen, Jahns „Deutsches Volkstum“ ist wiederholt anerkennend genannt. Die Beurteilung der französischen Sprache läßt auf den Einfluß Fichtes schließen. Auch recurriert Passow stärker auf den Staat, als dies bei Jachmann der Fall ist. Seine allgemeine schulpolitische Einstellung wird am besten an seiner Rezension Bernhardis – „Über die ersten Grundsätze der Disziplin in einem Gymnasium“ – erkennbar. Bernhardi, der der gleichen philologischen Schule wie Passow entstammte und ein Mann von ungewöhnlicher literarischer und wissenschaftlicher Bildung war, gehörte zu den einflußreichsten deutschen Pädagogen des 19. Jahrhunderts, er hat die ständische Dreigliederung des deutschen Schulwesens entscheidend mitbewirkt. Passow verhält sich in seiner Besprechung dem Bernhardischen Programm gegenüber rein deskriptiv, obwohl es autoritäre Züge aufweist. Auf Passows abschließende Beurteilung des Jenkauer Versuchs ist schon hingewiesen worden. Eine „wahrhafte Geschichte dieses Instituts“ müsse vom Augenblick

132 Ebd., S. 127 („Die Griechische Sprache nach ihrer Bedeutung in der Bildung Deutscher Jugend“).

133 Ebd., S. 127.

134 Ebd., S. 345 („Der Griechischen Sprache pädagogischer Vorrang...“).

135 Ebd., S. 109 („Die Griechische Sprache nach ihrer Bedeutung...“).

136 Ebd., S. 514 (Nachschritt von Passow zu einem Beitrag von Gustav Köpke „Soll der griechische Sprachunterricht dem Lateinischen aus unsern gelehrten Schulen vorangehen oder umgekehrt?“).

der Stiftung an „ein fortlaufendes Gemälde von Schlechtigkeit und Schwäche geben“¹³⁷; jahrelang habe er glücklich in Selbsttäuschung gelebt, nun verlasse er Jenkau, „aber mit innigem Schmerz, daß mir dies Scheiden sowenig zu Herzen gehn kann“.¹³⁸

August Meineke, am 8. Dezember 1790 zu Soest geboren, ist nur mit einer Rezension von hohem philologischen Niveau vertreten. Absolvent von Schulpforta, war auch er bereits mit wertvollen Arbeiten hervorgetreten und, gleich Passow, Mitglied der „Griechischen Gesellschaft“ Gottfried Hermanns in Leipzig gewesen. Ende des Jahres 1811 begann Meineke seine Tätigkeit in Jenkau und arbeitete dort besonders eng mit Passow zusammen. Er war Professor der griechischen und römischen Literatur am Institut; als er seine Arbeit aufnahm, war er noch keine 21 Jahre alt. Meineke hat später eine bedeutende pädagogische Wirksamkeit, vor allem als Direktor des Joachimsthalschen Gymnasiums, ausgeübt, sein Einfluß auf die Entwicklung des philologischen Studiums war beträchtlich. Er starb am 12. Dezember 1870 und muß gleichfalls zu den hervorragenden Vertretern der deutschen Altertumswissenschaften des 19. Jahrhunderts gezählt werden.

Johannes Karl Hartwig Schulze, am 15. Januar 1786 geboren, ist der Rezensent von Jachmanns Schrift: „Über das Verhältnis der Schule zur Welt“. Wie die anderen Jenkauer Neuhumanisten hatte er unter dem bestimmenden Einfluß Friedrich August Wolfs gestanden, der die klassische Philologie vor allen anderen in Deutschland neu begründet und eine geregelte Philologenausbildung eingeleitet hatte. Auch er gehörte dem Kreis um Gottfried Hermann an. Mit Passow befreundet und mit ihm zusammen in Weimar tätig gewesen, beabsichtigte er ursprünglich, seinem Freunde nach Jenkau zu folgen, doch zerschlug sich der Plan. Schulze war der demokratischen Bewegung der Zeit verbunden und trat offen für sie ein. In seiner späteren, langen und hervorragenden ministeriellen Tätigkeit überstand er schwere Gesinnungskonflikte, ohne sich jemals selbst aufzugeben; vielen bedrohten Professoren und Lehrern ist er in notvollen Jahren zur Hilfe gekommen, er blieb eine der wenigen aufgeklärten Personen in Preußens Ämtern. Schulzes ungewöhnliche Bedeutung für die Entwicklung des höheren Bildungswesens ist wiederholt dargestellt worden; für seinen Lebensgang ist es wichtig, daß er von 1819 bis 1821 sämtliche Vorlesungen Hegels besuchte und von ihm tief beeinflusst wurde. Zwischen ihm und Hegel kam es zu einer engen Freundschaft; Neuhumanismus und Geschichtsphilosophie fanden in Schulzes Person eine eindrucksvolle Verkörperung.

So gehörte er nicht nur zu den Herausgebern der hinterlassenen Werke Hegels, sondern er war auch Mitherausgeber der Schriften Winckelmanns,

137 Passow: *Leben und Briefe*, a.a.O., S. 181.

138 Ebd., S. 181.

durch die das Bewußtsein für die Antike entscheidend aufgeschlossen wurde. Er starb am 20. Februar 1869 nach einem Leben von außerordentlicher wissenschaftlicher, literarischer und praktischer Wirksamkeit. Es ist bemerkenswert, daß Schulze in seiner Rezension erklärt, daß „die hier aufgestellte Idee von dem Wesen der Schule die richtige ist“¹³⁹; einige geringfügige Einschränkungen können an diesem Urteil nichts ändern. Auch weist er auf die Bedeutung der sokratischen Methode für das Conradinum hin.

Zu dem erlesenen neuhumanistischen Mitarbeiterkreis des „Archivs“ gehört auch Georg Gustav Samuel Köpke, über lange Jahre Mitdirektor und Direktor des Berliner „Grauen Klosters“. Am 4. Oktober 1773 geboren, studierte er, wie so viele führende Köpfe der jungen Generation seiner Zeit, bei Wolf; auch Gedike hat einen Einfluß auf ihn hinterlassen. Er hat Beiträge zur Altertumswissenschaft geleistet und stand der demokratischen Bewegung nahe. Er starb am 28. Juni 1837 zu Berlin.

Schließlich gehört Karl Besseldt, der die aufkommende Germanistik in Jenkau vertrat, dem gleichen geistigen Bereich an. Sein Beitrag gibt einen guten Hinweis auf den romantischen Ursprung der Germanistik, doch enthält er Weltweite; Griechenland und Indien sind in ihm lebendig, die Wiederentdeckung der Frühzeit ist noch ohne teutomanen Charakter.

Neben dieser geschlossenen und höchst eindrucksvollen Mitarbeitergruppe stehen Karl August Zeller und Johann George Scheffner abseits. Scheffner gehört noch ganz dem 18. Jahrhundert an, er ist ein klassischer Aufklärer, Zeller dagegen wurzelt zwar sehr viel tiefer in diesem Jahrhundert als der Kreis der Neuhumanisten, ist jedoch zugleich einer neueren Zeit auf eine schwer einzuordnende Weise verhaftet. Am 15. August 1774 geboren, war er eine der eigenwilligsten und unfestlegbarsten Erscheinungen der Pädagogik des 19. Jahrhunderts, er führt, unter Umgehung der neuhumanistischen Bewegung, von der Aufklärung in dieses Jahrhundert weiter. Zunächst in der Schweiz, vornehmlich in der Lehrerbildung und mit internationalem Erfolg tätig, wurde er, der die Pestalozzische Methode an Ort und Stelle kennengelernt hatte und zu Pestalozzi in ein persönliches Verhältnis trat, schließlich nach Ostpreußen berufen. Seine Aufgabe als Oberschulrat war es, Musterschulen und Lehrerseminare im Geiste Pestalozzis einzurichten. Durch seine Freundschaft mit Campe und Salzmann der auslaufenden Aufklärungspädagogik eng verbunden, arbeitete er während seiner späteren Lebensjahre an den „Rheinischen Blättern“ Diesterwegs mit, deren sensualistischer Grundton auf das 18. Jahrhundert zurückweist. Zellers Methode war äußerst eigenwillig, sein Leben abenteuerlich, es gelang ihm nicht, an einer Stelle Fuß zu fassen und ein konti-

139 Schulze, Dr. Joh.: Archiv, a.a.O., S. 144 (Rezension von Jachmanns Schrift „Über das Verhältnis der Schule zur Welt“).

nuierliches Arbeitsverhältnis zu begründen. Der überaus kritischen Darstellung, die sein Wirken oft gefunden hat, muß entgegengehalten werden, daß er der deutschen Volksschule sehr geholfen hat, über ein methodisches Selbstverständnis zu einem eigenen Bewußtsein zu gelangen; mit seiner Beförderung des „wechselseitigen Unterrichts“ hat er eine Grundform der gegenseitigen Hilfe freigelegt. Seine Humanität wird am deutlichsten in seinen Arbeiten zur Reform des Strafvollzugs; er war ein entschiedener Anhänger der Rehabilitation und nahm sich stets der letzten in der Gesellschaft an. Ohne Zweifel verdient das Leben Zellers eine neue Würdigung, es wird zu entscheiden sein, wie weit dieser Mann, der sich stets zu sich selbst bekannte, auch Opfer seiner Umstände wurde und wie sehr bestimmte Eigentümlichkeiten aus diesen Umständen eben von ihren zermürbenden Auswirkungen abzuleiten sind. Der Beitrag Zellers für das „Archiv“ hat durchaus eigenes Gewicht. Der Lehrer wirft den Stab „mit Abscheu und Ekel von sich“¹⁴⁰, er muß die „Schuld in sich selbst und seinem Verfahren“¹⁴¹ suchen, wenn er die Entwicklung der Kinder gehemmt sieht. Der antidespotische Zug ist offenbar, die Methode wird für alle Kinder des Volkes entworfen. Es geht Zeller um die Entwicklung „des Menschenkinds“.¹⁴² Unter diesem Gesichtspunkt haben die Kinder ein eigenes Kontrollrecht, wenn sie ihr veto einlegen, sollen wir ausstreichen, was nicht taugt und „suchen, bis wir durch Finden für unsere Mühe belohnt werden“.¹⁴³ Was der junge Mensch auch immer selbst tun kann, soll ihm überlassen bleiben. Die Darstellung des zellerschen Internats trägt starke pestalozzische Züge, sie weist zugleich auf jene Arbeitsweisen hin, durch die Zeller den besonderen Charakter der weniggegliederten Schule mitgeprägt hat. Obwohl dieser Schultyp obsolet ist, enthält er doch eine humanistisch-pädagogische Qualität, die jenseits der institutionellen Form, aus der sie erwachsen ist, bleibende Bedeutung behält. Der Lehrer soll nach Zeller „kritisch, nicht mechanisch“¹⁴⁴ verfahren. An zwei Beispielen seiner Abhandlung wird am besten erkennbar, was damit als Praxis gemeint ist. Zur Frage der Bettverunreinigung im Internat durch halbverwahrloste Kinder wird bemerkt: „Wir betrachten ein solches Kind als einen Kranken, der gesund werden will“, und, „es ist keine Schande ... krank zu sein“.¹⁴⁵ Großartig schließlich die Darstellung des Klassenzimmers, in dem Webstuhl und Spinnrad ihren Platz haben: „Es ist ein eigener Anblick, die Mittel der äußern Freiheit zu schauen, mitten unter jenen der innern, und in demselben Zimmer, in welchem Grammatik, Musik und Mathematik das innere Leben entwickeln, die Geräte der niedern Klassen zu

140 Zeller, Karl August: Archiv, a.a.O., S. 167 („Unsere Kinderwelt“).

141 Ebd., S. 167.

142 Ebd., S. 177.

143 Ebd., S. 169.

144 Ebd., S. 180.

145 Ebd., S. 195.

finden, denen wir zwar das gleiche Himmelsglück, nur aber ja nicht das gleiche Erdenglück gönnen wollen, welches doch einzig darin besteht, daß der Mensch das werde, was er nach seinen Anlagen werden sollte. Über der Wandtafel und dem Tische des Lehrers lesen sie die Worte: Bewußtsein".¹⁴⁶ Dies ist pädagogische Aufklärung mit ihrer höchsten Aussage, eine Hinterlassenschaft, die der unglückliche, von schweren Widersprüchen gequälte Mann tapfer in seiner Zeit fortzusetzen versuchte.

Johann George Scheffner wurde am 8. August 1736 zu Königsberg geboren, nahm am siebenjährigen Krieg teil, war Kriegs- und Steuerrat, zuletzt Gutsbesitzer. Er war mit Hippel befreundet, kannte Hamann und Kant und stand mit Herder und Königin Luise im Briefwechsel. Er ist als Dichter und Übersetzer, darunter von Werken Machiavellis, hervorgetreten. Scheffner ist ein guter Vertreter der Aufklärung; obgleich es seinem Beitrag an Problembewußtsein ermangelt, erhält er doch einen Rang durch das Eintreten für die Redefreiheit und durch eine für das Jahr 1812 bemerkenswerte Beurteilung der Franzosen. „Sollte die den Franzosen gewöhnliche Freiheit, über alles dreist reden zu dürfen, ihnen nicht zu dem offenen Kopf geholfen haben, den sie so oft, ohne lesen oder schreiben zu können, äußern und geltend machen? Diese Publizität von unten herauf veredelt den Charakter".¹⁴⁷

Das empirische Material, das dem „Archiv“ beigegeben ist – in der „Kurzen Nachricht über den Zustand der Schulen“ und der „Tabellarischen Übersicht der Bildungsanstalten“ vornehmlich –, gibt ihm einen zusätzlichen und für die Kenntnis der Zeitumstände belangvollen Wert.

Jachmann hat in der Geschichte der Pädagogik kaum einen Nachhall gefunden; als sekundärer Vertreter des Neuhumanismus wird er gelegentlich genannt. Nur die Studie Helmut Königs macht hier eine Ausnahme. Gewiß ist an der vorherrschenden Beurteilung so viel richtig, daß Jachmann kein typischer Neuhumanist war; dem bleibenden Ausgangspunkt nach war er Kantianer und Aufklärer. Er hat, wie Villaume, jede Möglichkeit genutzt, um die untergehende Aufklärungspädagogik in eine neue Zeit zu überführen; erst nach dem Scheitern dieser Versuche geht er, ohne inneren Bruch, zum Neuhumanismus über, wie er ihm durch Passow und seine Freunde angeboten wurde. Das Beispiel Jachmanns zeigt, daß sich die Aufklärungspädagogik nicht mehr aus ihrer sozialdeterministischen Unterworfenheit zu ihrem Ursprung befreien konnte; es zeigt auch, daß die neuhumanistische Bewegung ein Angebot für eine radikale Befreiung des Menschen enthielt. So sehr dieses Angebot nun bald in Vergessenheit geriet und der Neuhumanismus den Privilegcharakter der bürgerlichen Klasse annahm, einer aus aller körperlichen Arbeit entlasse-

¹⁴⁶ Ebd., S. 60.

¹⁴⁷ Scheffner, Johann George: Archiv, a.a.O., S. 161 („Ueber Humanität, Popularität und Publizität“).

nen Existenz, die sich den Schein der Zweckfreiheit leistet, wird doch an Jachmanns Beispiel deutlich, daß er einen ursprünglich revolutionären Ausgang hatte. Hier war die Möglichkeit gegeben, den Menschen aus seiner gesellschaftlichen Verhaftung herauszusetzen, die ihn hoffnungslos strangulierte und nicht zu sich selbst kommen ließ, ihn seinem eigenen, menschlichen Bewußtsein zurückzugeben. So wird auch die Verbindung zum Griechentum bei Jachmann zu einer gesellschaftsverändernden Kraft, sie erfüllt die Aufgabe, die der römischen Republik im zeitgenössischen Frankreich zufiel. Die Historiographen der Pädagogik haben diesen Aspekt wohl erkannt; daher urteilt denn Joerden über diesen obligatorischen Griechisch-Unterricht, der auch den Ärmsten der Armen die Welt des Geistes öffnen sollte, er sei von einer „grotesken Konsequenz“.¹⁴⁸ Friedrich Paulsen, dessen überragende Bedeutung hier nicht geschmälert werden soll und der dem progressiven Bürgertum seiner Zeit zuzurechnen ist, bezieht eine vergleichbare Position; er meint, in den Archiv-Aufsätzen sei „wohl das Ausschweifendste jener an ausschweifenden Erziehungstheorien nicht armen Zeit – etwas Unerhörtes schien geschehen zu müssen, um die bessere Zukunft heraufzuführen – geleistet worden“.¹⁴⁹ Er erkannte nicht, daß eben dieses Unerhörte hätte geschehen müssen. Schließlich urteilt auch Karl-Ernst Schellhammer, der die „Geschichte der Einheitsschulidee“ nicht ohne Verständnis abgehandelt hat, in durchaus ähnlicher Weise. Jachmann schoß „weit übers Ziel hinaus, so weit, daß er auch heute in der revolutionierten Zeit darin nicht überboten wird“¹⁵⁰, schreibt er im Jahre 1925. Seine Pläne entbehrten „einer tieferen Begründung“¹⁵¹, er zeige die „Verstiegenheit des Theoretikers“, er liefere ein „Phantasiebild, auf welchem gewisse Ideologen auch heute noch Farben und Konturen erkennen wollen“.¹⁵² So habe er allen Bürgern „eine Bildung aufzwingen“¹⁵³ und Hand- wie Kopfarbeiter bis zum 18. Lebensjahr mit dem gleichen Lehrstoff bedacht wissen wollen. Er habe jeden Unterschied zwischen höheren und niederen Ständen vergessen. Von der Person Jachmanns dennoch angerührt fügt Schellhammer hinzu: „Seine Pläne zu einer deutschen Nationalschule sind ein Höhepunkt in der Entwicklung der Einheitsschulidee, da hier fast alle Vereinheitlichungsbestrebungen der vergangenen Zeiten zusammengefaßt und in ihrer Intensität gesteigert werden“.¹⁵⁴ Wird die Kritik damit zum höchsten Lob, so hat Helmut König, der als erster

148 Joerden, Rudolf, in: Dokumente des Neuhumanismus, a.a.O., S. 10.

149 Paulsen, Friedrich: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart, Bd. 2, 3. Auflage, Berlin/Leipzig 1921, S. 236.

150 Schellhammer, Karl-Ernst: Geschichte der Einheitsschule, Oppeln 1925, S. 65.

151 Ebd., S. 65.

152 Ebd., S. 65.

153 Ebd., S. 65.

154 Ebd., S. 65.

Jachmann wieder der Vergessenheit entrissen hat, seine Würdigung mit dem Bemerkten begründet: „Weil der Schuhmachersohn Reinhold Bernhard Jachmann Gedanken ausgesprochen hatte, deren Verwirklichung die Durchbrechung des bestehenden Bildungsmonopols bedeutet“.¹⁵⁵

Jachmanns Frage nach dem wahren nationalen Selbstverständnis hat ohne Zweifel in einer Zeit an Bedeutung verloren, in der sich Formen der übernationalen Kommunikation als immer notwendiger erweisen, die Art, wie er dieses Selbstverständnis faßt, bleibt dennoch in ihrer Ausgeglichenheit bedeutsam. Niemand kann zudem mit Sicherheit sagen, ob die Periode irrationaler nationalistischer Reaktionen in Europa wirklich zu Ende geht. Für die Bildungstheorie bleibt entscheidend, daß er den universellen und zu sich selbst gekommenen Menschen als Ziel aller Bildung erkannt hat, den Menschen, der die Ketten seiner Fremdbestimmung zerreißt. Unter den Zeitgenossen vollzieht nur noch Humboldt den gleichen Schritt, im Bild des Gelehrten, der Tische macht, des Tischlers, der die griechische Geisteswelt erfährt. Jachmann vollstreckt damit den pädagogischen Auftrag Kants: „Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit, und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden“.¹⁵⁶ Der Mensch wird Subjekt im eigenen Reich, nach überwundener Klassenherrschaft. Dagegen wird argumentiert werden müssen, daß die Schule, über die hier das Reich des Geistes vorweggenommen werden soll, selber gesellschaftlich determiniert ist. Doch gibt es zwei Gesichtspunkte zu bedenken. Der eine geht auf ein Ziel, das durch die Entwicklung der Produktivkräfte möglich werden kann, aber doch nur erreichbar ist, wenn es stets im Gedächtnis bleibt. Es umschließt das Bild eines Menschen, der durch die vollendete Herrschaft über die Natur für sich selbst frei geworden ist, für seine umfassende Verwirklichung. Jachmann hat um dieses Ziel unter Bedingungen gewußt, die es nur schwer erfahrbar machten, er hat an seiner Wegstation das Licht gehalten. Zugleich jedoch gilt es zu bedenken, daß die Schule kein mechanischer Reflex der gesellschaftlichen Machtverhältnisse ist, sie ist selber eine wirkende Kraft innerhalb der gesellschaftlichen Dialektik. Es geht darum, diese Kraft auf die Bestimmung des Menschen hin zu richten, im Zusammenhang mit der ganzen Gesellschaft und dem System ihrer Herrschaft, damit der Mensch fähiger wird, der blinden und determinierenden Integration zu widerstehen. Jachmann hat diesen Widerstand des Menschen über seine Bildung herausgefordert, um ihn damit fähig zu machen, mitten in seiner Wirklichkeit die in ihr enthaltene, menschlichere Zukunft zu öffnen. Die

155 König, Helmut: Deutsche Nationalerziehungspläne aus der Zeit des Befreiungskrieges (Einführung), Berlin 1954, S. 23.

156 Kant, Immanuel: Werke in 6 Bänden, Hg. Wilhelm Weischedel, Darmstadt 1966, Bd. VI, S. 704 („Über Pädagogik“).

Einheitsschule selbst ist, mit dem Inhalt, den er ihr gegeben hat, bereits Zukunft inmitten der Gegenwart. Somit hat er den Widerspruch vertieft, um ihn bloßzulegen und zu überwinden. Dies ist für die heutige Situation nicht ohne Belang, in der eine Gesamtschule als Reproduktion der kapitalistischen Leistungs- und Konsumgesellschaft zum Modell wird, um die Unterwerfung des Menschen unter die bestehende Verfügung dauerhaft zu machen. Die auf die Zukunft gerichtete Bildung, der Jachmann diente, scheiterte bald. Es ist wahr: Jachmann wurde zum Schweigen verurteilt, Bahrdt zu Tode geheizt, Ziegenhagen nahm sich das Leben, Villaume floh nach Dänemark, Follen entrann seinen Häschern im letzten Augenblick, um in Amerika seinen Kampf an der Spitze der Sklavenbefreiungsbewegung fortzusetzen. Humboldt endlich, der wie kein anderer seiner Zeitgenossen die menschliche Welt umschloß, blieb einsam in Tegel. Eine ganze Generation wurde vernichtet, zerstört, verstreut, um ihre Wirkung gebracht; es war dies weder das erste noch das letzte Mal. Doch ist die Geschichte unvollendete Hinterlassenschaft, die auf ihre Vollen- dung drängt, stetige Vorwegnahme dessen, was wir sein können. Es ist aus die- sem Geiste, daß Jachmanns „Archiv Deutscher Nationalbildung“ erneut vorge- legt wird.

Bibliographie

Die Bibliographie dient nur pragmatischen Gesichtspunkten; die behandelte Periode ist vielfältig bearbeitet. Für die in Betracht kommende Zeit kann es sich somit nur um Hinweise handeln.

Die Werke Jachmanns sind ausnahmslos in der Bibliographie genannt; von den übrigen Mitarbeitern des „Archivs“ wird auf einige Werke Passows und Zellers verwiesen. Wenn die restlichen Mitarbeiter des „Archivs“ in der Biblio- graphie nicht eigens berücksichtigt werden, dann ergibt sich dies ausschließ- lich aus dem Charakter ihrer Mitarbeit.

Im Hinblick auf die Bibliographie müssen die Arbeiten Helmut Königs besonders genannt werden. Er hat nicht nur Jachmann der Vergessenheit ent- rissen, sondern durch die Monumenta Paedagogica, Band I: „Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland“ eine ganze Periode der deutschen Bil- dungs- und Schulgeschichte wieder zugänglich gemacht.

1. Schriften Jachmanns

Prüfung der Kantischen Religionsphilosophie in Hinsicht auf die ihr bey- gelegte Aehnlichkeit mit dem reinen Mystizismus von Reinhold Bernhard Jachmann, Prediger der evangelischen Gemeinde zu Marienburg. Mit einer

Einleitung von Immanuel Kant. Königsberg bei Friedrich Nikolovius, 1800.

Nachricht an das Publikum von den Conradischen Erziehungs- und Schulanstalten, 1801 (nicht mehr auffindbar).

Über das Ideal eines vollkommenen Erziehers, 1802 (nicht mehr auffindbar).

Immanuel Kant geschildert in Briefen an einen Freund von Reinhold Bernhard Jachmann. Königlichem Director des von Conradischen Provinzial-Schul- und Erziehungsinstituts Königsberg, bei Friedrich Nikolovius, 1804.

Entwurf zur Nationalbildung, 1809 (nicht mehr auffindbar).

Über das Verhältnis der Schule zur Welt, 1811, neu abgedruckt in: Dokumente des Neuhumanismus I, bearbeitet von Rudolf Joerden, 2, Weinheim 1962.

Nach den Beiträgen zum „Archiv Deutscher Nationalbildung“ sind weitere Arbeiten Jachmanns nicht bekannt geworden.

2. Passow und Zeller

Franz Passow's Vermischte Schriften, hrsg. v. W. A. Passow, Leipzig 1843.

Franz Passow's Leben und Briefe. Eingeleitet von Dr. Ludwig Wachler, hrsg. von Albrecht Wachler, Breslau 1839 (mit ausführlicher Bibliographie).

K. A. Zeller, Schulmeisterschule, 4, Leipzig 1839.

ders., Lernmittel für den wechselseitigen Unterricht, Stuttgart 1839.

3. Allgemeine bibliographische Hinweise

F. von Baader, Über das dermalige Mißverhältnis der Vermögenslosen oder Proletaires zu den Vermögen besitzenden Klassen der Sozietät, München 1835.

J. F. J. Arnoldt, Friedrich August Wolf in seinem Verhältnis zum Schulwesen und zur Pädagogik, 2 Bände, Braunschweig 1861/62.

C. T. Perthes, Politische Zustände und Personen in Deutschland zur Zeit der französischen Herrschaft, 2 Bände, Gotha 1862.

Lübker, F., Gelehrtenschulwesen, in: Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, hrsg. von K. A. Schmid, Band 2, 1862.

R. Köpke, Zum Andenken an Dr. Joh. Schulze, Kl. Schriften, Berlin 1872.

Allgemeine Deutsche Biographie, XIII, 1881.

G. Voigt, Die Wiederbelebung des klassischen Altertums oder das erste Jahrhundert des Humanismus, 2 Bände, 3. Aufl. Berlin 1883.

C. Varrentrapp, Johannes Schulze und das höhere preußische Unterrichtswesen in seiner Zeit, Leipzig 1889.

C. Rethwisch, Deutschlands höheres Schulwesen im 19. Jahrhundert, Berlin 1893.

Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit, bearbeitet in Gemeinschaft mit einer Anzahl von Gelehrten und Schulmännern von K. A. Schmid, fortgeführt von Georg Schmid, 5. Band, Erste Abteilung, Stuttgart 1901.

John Edelheim, Beiträge zur Geschichte der Sozialpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der französischen Revolutionszeit, Berlin 1902.

Alfred Heubaum, Zur Geschichte des 1. preußischen Schulgesetzentwurfs (1798–1807), Monatsschrift für höhere Schulen, Berlin 1902, 1. Jahrgang.

Alfred Heubaum, Die Nationalerziehung in ihren Vertretern Zöllner und Stephani, Halle 1904.

Eduard Spranger, Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens, Berlin 1910.

G. Budde, Die Pädagogik der Preussischen höheren Knabenschulen unter dem Einfluß der pädagogischen Zeitströmungen von Anfang des 19. Jahrhunderts bis auf die Gegenwart, 2 Bände, Langensalza 1910.

Paul Schwartz, Die Gelehrtenschulen und das Abiturientenexamen in Preußen unter dem Oberschulkollegium 1788–1806, Band 1 und 3, Berlin 1910/12.

Eduard Spranger, Der Zusammenhang von Politik und Pädagogik in der Neuzeit. Umrisse zu einer Geschichte der deutschen Schulgesetzgebung und Schulverwaltung, in: Deutsche Schule, 18. Jg., 1914.

F. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts, 2 Bände, Berlin und Leipzig 1919–1921.

Hans Girsberger, Der utopische Sozialismus des 18. Jahrhunderts in Frankreich und seine philosophischen und materiellen Grundlagen, Zürich 1924.

Karl-Ernst Schellhammer, Geschichte der Einheitsschulidee. Ein Beitrag zur Geschichte der Schulorganisation in Deutschland, Oppeln 1925 (enthält wichtige Quellen).

Hans Seel, Beiträge zur Geschichte des Begriffs einer deutschen Nationalerziehung im Ausgang des 18. Jahrhunderts, Münster 1926.

Paul Schwartz, Die Schulen der Provinz Westpreußen unter dem Oberschulkollegium 1787–1806, in: Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, 16. Jg. (1926) (enthält wichtige Quellen).

Erich Feldmann, Der Preussische Neuhumanismus. Studien zur Geschichte der Erziehung und Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert, I. Band, Bonn 1930.

Elisabeth Siegel, Das Wesen der Revolutionspädagogik, Langensalza 1930.

Käte Rahut, Die pädagogischen Theorien der Französischen Revolution, Halle 1934.

Hubert Brocher, Das Problem der deutschen staatsbürgerlichen Bildung

und Erziehung vom Ausgang des 18. Jahrhunderts bis zum Ende der Preußischen Reformzeit, Köln 1936.

Robert Alt, Die Industrieschulen. Ein Beitrag zur Geschichte der Volksschule, Volk und Wissen Verlag, Berlin 1948.

Erziehungsprogramme der Französischen Revolution. Eingeleitet und erläutert von Robert Alt, Volk und Wissen Verlag, Berlin 1949 (enthält Schriften von Mirabeau, Condorcet und Lepeletier).

Deutsche Nationalerziehungspläne aus der Zeit des Befreiungskrieges. Eingeleitet und erläutert von Helmut König, Volk und Wissen Verlag, Berlin 1954 (enthält Schriften von Jachmann, Harnisch, Hillebrand und Follen).

Schriften zur Nationalerziehung in Deutschland am Ende des 18. Jahrhunderts, Volk und Wissen Verlag, Berlin 1954, eingeleitet und erläutert von Helmut König (enthält Schriften von Resewitz, Jachmann, Campe, Villeneuve, Wilhelm von Humboldt sowie Stephani).

Josef Dolch, Lehrplan des Abendlandes, Ratingen 1959.

Monumenta Paedagogica, Band I: Helmut König, Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland, hrsg. von der Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin (mit umfassender Bibliographie), Akademie-Verlag, Berlin 1960.

Gernot Koneffke, Menschenbildung und Kinderarbeit bei Pestalozzi und Owen. Eine Analyse der Erziehungswerke Pestalozzis und Owens als Beitrag zur Ideengeschichte der Arbeitsschule, 1961.

Wilhelm Roessler, Die Entstehung des modernen Bildungswesens in Deutschland, Stuttgart 1961.

Dokumente des Neuhumanismus I, bearbeitet von Rudolf Joerden, Weinheim 1962 (enthält Jachmanns Schrift: Über das Verhältnis der Schule zur Welt, sowie Schriften von Ast, Jacobs und Evers).

Adalbert Rang, Der politische Pestalozzi, Frankfurt a.M. 1967 (Frankfurter Beiträge zur Soziologie, Band 18).

Hans Weil, Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips, Bonn 1967.

8. Zum Verhältnis von Bildung und Politik (1969)

Der folgende Beitrag gliedert sich in drei Hauptabschnitte. Im ersten werden Bildung und Politik in ihrem allgemeinen Zusammenhang erörtert. Es wird zu zeigen sein, daß es die Bildung und nicht so sehr die Erziehung ist, über die ein Verhältnis zur politischen Idee gewonnen und die Vermenschlichung der Macht möglich werden kann; dies alles zunächst dem Begriffe nach. So beginnt der erste Abschnitt mit der Analyse eines Verhältnisses: Bildungsbegriff und Begriff der Politik werden einander gegenübergestellt. Da sich Begriffe immer auf gesellschaftliche Fakten beziehen, unter denen sich die Wirksamkeit des Geistes erweist, wird der abstrakte Ansatz auf seine geschichtlichen Bedingungen zurückverwiesen. Historische Ursprünge und Verlaufsformen werden angezeigt, über die sich die Verklammerung von Bildung und politischer Idee bei wachsender Differenzierung der Umstände erhellt.

Im zweiten Hauptabschnitt folgen drei Modelle: Humboldt, Fichte und Marx. Sie sind unter einem doppelten Gesichtspunkt ausgewählt. Einmal dürfen sie als paradigmatisch für eine Entwicklung gelten, in der die gegebenen Herrschaftsverhältnisse und die Bedingungen ihrer Humanisierung umfassend zum Gegenstand werden. In den Entwürfen kommt der Bildung eine entscheidende und widerspruchsüberwindende Aufgabe in einem antagonistischen Verhältnis zu, dem Verhältnis von Geist und Macht. Zum andern begründen sich mit Humboldt, Fichte und Marx Auffassungen, die bis in unsere Tage an Wirkung kaum eingebüßt haben und vermutlich noch lange wirksam bleiben werden: Liberalismus, Nationalismus und Sozialismus weisen, in vielfacher Verknüpfung, als politische Antriebe stets wieder auf sie zurück. Dabei dürfen die späteren Doktrinen nicht unkritisch mit ihren Veranlassern gleichgesetzt werden, es geht vielmehr darum, der ursprünglichen Aussage so nahe als möglich zu kommen. Die wechselnden historischen Gegebenheiten verändern die initiierten Ideen oft bis zur Unkenntlichkeit.

Im letzten Abschnitt wird die Frage nach der Bildung unter dem Gesichtspunkt einer Versöhnung von Geist und Macht erneut wieder aufgenommen. Es geschieht dies unter Einbeziehung unserer Situation. Es soll gezeigt werden, daß die geschichtlichen Modelle in ihrer Darlegung des Widerspruchsverhältnisses und ihrer freiheitsstiftenden Relevanz auch unserer Gegenwart den bestimmenden Hinweis geben.

Begriffliche Elemente

Die Begriffe, die hier in den Mittelpunkt gerückt sind, unterliegen einer vielfältigen Weise der Anwendung. Sie sind in den allgemeinen Sprachgebrauch eingegangen und entziehen sich daher leicht der terminologischen Eingrenzung. Weil das entscheidende Verhältnis sonst unerkennbar bleibt, ist eine Festlegung unumgänglich. Der Begriff der Bildung ist mit Bedacht gewählt und dem Begriff der Erziehung vorgezogen worden. Erziehung und Bildung meinen nicht das gleiche; auch dort, wo die Begriffe weithin austauschbar gebraucht werden, behalten sie ihre eigenen Akzente. Die Wurzeln des Erziehungsbegriffes reichen in die Ursprünge der menschlichen Zivilisation zurück, die Beziehung bleibt dem Intimbezirk verbunden und damit unabhängiger von einer jeweils erreichten Bewußtseinshöhe; sie hat archetypisch mütterlichen Charakter und weist auf die Einfügung in das Vorgegebene und Unabänderliche. Der Gedanke der Zucht ist in ihr enthalten, auch der über uns verhängten. Zwar ist Erziehung ein beabsichtigtes Handeln am Menschen, doch schließt sie ein reflektiertes Subjekt-Objekt-Verhältnis nicht notwendigerweise ein. Frühes, vorbeußtes, kultisch-rituelles Tun darf als Erziehung angesehen werden, desgleichen ein Wirken, das unter Imitationszwang auf Anpassung an die jeweils gegebenen Verhaltensweisen und die sie bedingenden Machtstrukturen zielt. Erziehung ist präliterarisch und postliterarisch möglich, in einer vorrationalen Welt und in einer Welt, in der die humane Rationalität zerfällt; sie geht neben der Bildung alle Wegstrecken einher. Bildung dagegen wird zwar erst möglich, nachdem Erziehung historisch vorausgegangen ist, nimmt daher aufgehobene und verwandelte Aspekte des Erzieherischen stets weiterhin mit, ist jedoch ganz in die Bewußtseinschelle gerückt. Sie ist Aufklärung als anhebendes Wissen des Menschen um sich selbst. Schon der geschichtliche Ursprung des Bildungsbegriffs macht eben dieses deutlich: Der spätaufklärerische und klassische Ausgang des Begriffs sowie seine große und frühe Entsprechung in der Antike sind auf das Bewußtsein gerichtet, das eben erst die Schalen dunkler Umfassung durchbrochen hat, damit auf Distanz, Reflexion, kritisch-analytisches, freiheitliches Verhältnis zur Welt. Zudem besitzt der Begriff der Bildung, auch durch den engen Rückbezug vornehmlich der deutschen Geistesentwicklung auf die griechische Antike, ein unverkennbar ästhetisches Element, das die Einholung des Menschen durch sich selbst in den Bereich des Schönen rückt, als Schönheit des wiedergefundenen Menschen, der die Zerrissenheit hinter sich hat. Der Mensch ist als Totum schon da, aber nur als Gegenüber, als „dieser Mensch dort“, wie Sokrates sagt, an dem gehandelt werden soll, noch nicht als Gesellschaftlichkeit, als volle Sichtbarwerdung der Gattung. Die Entdeckung des Ganzen im Gegenüber, im Menschen, an den das Wort gerichtet ist, und der die Gattung so lange vertreten muß, bis sie hergestellt ist, zeigt

somit den Ausgangspunkt an, von dem die Bildung zur Menschheit fortschreitet; sie hat ihren Ursprung in einer unmittelbaren Erfahrung. Nun ist die Geburtsstunde der Bildung zugleich eine Stunde, in der das mythische Leiden des Menschen abgelöst wird durch einen neuen Widerspruch, der unter das Gebot seiner rationalen Auflösung gestellt ist. Im gesellschaftlichen Widerspruch, der nunmehr an die Stelle des Schicksals tritt, in der Verfügung, die über den Menschen ausgeübt wird, wird „dieser Mensch dort“ als Totum erfahren, damit als unvollendeter Mensch, der zu sich selber anhebt und um seine Vollendung weiß. Der konkrete Mensch, auf den alle Bildung zielt und der stets etwas anderes bleibt als die Summe seiner Beziehungen, ist somit der Mensch, der zu seiner Heilung erst ansetzt, während die determinierenden Kräfte über ihn ihren Schatten werfen. Die Heilung des einzelnen weist auf die Heilung der Welt, da er von ihr nicht abstrahierbar ist. Ein solches Verhältnis eben muß der Erziehung fehlen, da sie in den gesellschaftlichen Zwängen gehalten bleibt und die Befreiung des Menschen über das Bewußtsein nicht vorbereiten kann, durch das sich der Geist auf seine eigene Wirklichkeit hin löst. Sie weist zurück auf eine noch vorbewußte, von fremden Ängsten gezeichnete Welt, in die der Bruch des Geistes noch nicht gesetzt ist. Bildung aber antizipiert; indem sie den Menschen aus Bergung und fraglos Gewesenem entläßt, aus aller Eingewöhnung und Selbstverständlichkeit, zeigt sie auf eine neue, von allen Zwängen befreite Wirklichkeit, in der das Licht des Geistes die Landschaft erhellt. Sie ist das Gedächtnis des heilen Menschen inmitten der Paradoxie; mitten in der geschichtlichen Determination zeigt sie die Möglichkeit der Freiheit mit jedem neuen Menschen wieder an. So meint sie Wiedergewinnung, nun aber auf der Stufe einer vollzogenen Selbstschöpfung, der vollen Einholung der individuellen und kollektiven Geschichte in das Bewußtsein. Es ist bezeichnend, daß sie daher auch das letzte Verhältnis des Menschen, sein Verhältnis zu Gott, nur synergistisch begreifen kann, wie es Comenius tat, als Gliedschaft in einem Bund. Im Begriff der Bildung kommt die Erziehung zu sich selbst; erst mit dem Bildungsbegriff wird eine eigene Qualität innerhalb der Gesellschaftlichkeit begründet.

Die Klärung der Art und Weise, in der der Bildungsbegriff in dieser Untersuchung verstanden wird, ist nun für das Verhältnis zum Politischen von außerordentlicher Bedeutung. Das Erzieherische kann kein Verhältnis zum Politischen haben, es sei denn als Exekutive. Wo es sich über die Reflexion selbst zum Gegenstand wird und somit eine eigene Qualität gewinnt, hat es seine ursprüngliche Bedeutung bereits verloren, sein originärer Charakter als Tun wird aufgehoben. Erst über das Selbstverständnis des Menschen, wie es dem Bildungsbegriff zugrunde liegt, öffnet sich eine Beziehung zum Politischen, die nun jedoch einen durchaus dialektischen Charakter gewinnt: Das Politische repräsentiert die gesellschaftliche Wirklichkeit des Menschen, innerhalb deren

er heiler Mensch werden soll und nicht kann. Bildung ist Emanzipation des Menschen aus einem unbewußten Drang nach Fortsetzung und Selbsterhaltung zu einem gewußten Verhältnis. Erst über diesen Prozeß der Bewußtwerdung, der Entlassung aus dunkler Verhaftung, der Verobjektivierung, kann ein Bereich seine Sonderheit gewinnen, kann er zu einer Größe werden, die zu anderen Größen in Beziehung tritt und sie nunmehr selbst nicht mehr unbeeinflusst läßt. Bildung unterliegt nicht nur dem Politischen. Sie ist selber ein Agens. Sie treibt es.

Dem Heraustreten der Bildung aus dem gesellschaftlichen Ganzen, aus vorarchaischer Schlafumfassung, zu einer eigenen Qualität entspricht nun ein durchaus vergleichbarer Vorgang im Bereich des Politischen. Auch das Politische, in der Strenge seines Begriffs, ist das Ergebnis eines Säkularisierungsprozesses, einer durchgängigen Emanzipation, einer wachsenden Rationalität der Gesellschaft, mit der sie ihre metaphysische Umdachung durchstößt. Obwohl eine vergleichbare terminologische Schwierigkeit, wie sie sich aus dem Verhältnis von Erziehung und Bildung ergibt, nicht besteht, so ist doch der Sache nach ein vergleichbares Verhältnis zu beachten. Zunächst weist auch hier das Politische auf die Ursprungsbestände menschlicher Entwicklung zurück, als Ausdruck des Bedürfnisses, der Selbsterhaltung und der Lebensnot. Erst mit dem Augenblick, in dem sich eine organisierte und säkularisierte, von mythischen Rechtfertigungen befreite Staatsverfassung herausbildet, kann sich das Politische seiner selbst bewußt werden; gewinnt es auch über den Staat das ihm eigene Instrument des Handelns. Auch hier muß eine Lösung aus ursprünglicher Verhaftung erreicht und die notwendige Verobjektivierung vollzogen sein, bevor der besondere Inhalt gewonnen werden kann. Erst mit diesem Prozeß der Selbstverständigung, mit dem die einzelnen Erscheinungsformen der Gesellschaft zu eigener, rationaler Substantialität herausgebildet werden, kann jene immanente Dialektik einsetzen, über die sich die Gesellschaft selbst weiterreibt. Der Prozeß verläuft dabei nicht gleichförmig, er hebt des öfters an und trägt archetypische Elemente stets weiter mit sich. Mit dem Heraustreten des Politischen aus seiner Naturgeschichte gewinnt der Staatsbegriff seine eigene, säkularisierte Qualität, gewinnt sich das Politische selbst über seinen Begriff; es bedarf einer Rationalität, die über das Institutionelle vermittelt wird. Hier wird nun ein charakteristischer Unterschied faßbar: Während die Bildung, von ihrem Ausgangspunkt her, nur des einzelnen, konkreten Menschen bedarf, ihr Ausgangspunkt somit als reine Macht des Geistes und institutionelle Machtlosigkeit gekennzeichnet ist, bedarf das Politische der Institution. Der Staat ist die institutionalisierte Form, über die das Politische in Erscheinung tritt und seine eigene Rason gewinnt, als Rason der Herrschaft. Zwar deckt der Staat den Begriff des Politischen nicht umfassend ab, aber er repräsentiert die Qualität, an dem er zu messen ist. Über ihre institutionelle

Verobjektivierung wird Politik zugleich etwas anderes als eine Summe von Interessen, wie berechtigt sie auch immer sein mögen und wie sehr sich in ihnen eine allgemeine Verbindlichkeit spiegeln mag. In aller Abhängigkeit von den gesellschaftlichen Interessen ist der Staat doch als eine eigene Größe von ihnen abstrahierbar; er ist nicht in sie auflösbar. Die Herausbildung und institutionelle Differenzierung des Staates, sein eigener Charakter innerhalb der Gesellschaftlichkeit, sind das entscheidende Kriterium des Politischen.

Es sind hier zunächst, in aller Abstraktheit, einige Elemente aufgewiesen, die für das Verhältnis von Bildung und Politik wesentlich sind. Ist Bildung zunächst Wissen des Menschen um sich selbst, über die Erfahrung des Gegenüber in Rede und Antwort, Erfahrung des konkreten Menschen, in dem sie die Menschheit sucht, so schreitet sie vom realen Menschen zum Begriff fort, vom einzelnen zur Gattung. Der Staat jedoch, als Inbegriff des Politischen, geht vom Begriff auf den empirischen Menschen zu; er ist das Wissen des Menschen um sich als Gattung. Der Staat gewinnt die Menschheit als Abstraktum über seinen eigenen Begriff. Die Gattung Mensch ist in ihm als Abstraktum schon da, als vorgegebene Totalität des Interesses, als Rechtsordnung, behauptete Gerechtigkeit und Identität von Begriff und Lebensfülle; er ist seiner Idee nach die Sichtbarkeit des Ganzen, aber nur nach der Idee. Real ist er die Partikularität der Herrschaft, und damit die Aufspaltung der Menschheit, die er als Totum bereits über sich anzeigt. Am Verhältnis von Naturrecht und positivem Recht wird dies am deutlichsten und zu einem der entscheidenden Probleme des menschlichen Selbstbewußtseins: Das Naturrecht wird dem Staat als seine eigene Anfänglichkeit unterstellt. In ihm wird die Menschheit vor ihrer geschichtlichen Verdunkelung erkannt; es erfolgt ein Hinweis, daß im Begriff des Staates eine ursprüngliche und wiederzugewinnende Natur des Menschen enthalten ist, die Menschheit als Totum. Die Geschichte wird damit zur Geschichte des Widerspruchs von Naturrecht und positivem Recht, von Totalität und Partikularität des Interesses. Über den geschichtlichen Prozeß, über die wachsende Rationalität des politischen Handelns wird dieser Widerspruch in das Bewußtsein genommen und erfährt damit eine Aussicht auf Heilung; er kann diese Aussicht nur erfahren, weil das Wissen um diese Heilung schon im Begriff des Staates selbst angelegt ist. Das Politische trägt somit seinen eigenen Widerspruch in der Geschichte aus, in der Region einer äußersten Gefährdung. Erst über das Bewußtwerden dieses Widerspruchs und die Entwicklung realer Voraussetzungen, die es ermöglichen, kann der Mensch als Abstraktum, als Staat, als ideelle Gattung in seine Konkretheit versetzt werden, in der er reale Gattung, befreiter Mensch werden soll. Der Widerspruch von Totalität und Partikularität des Interesses, der im Staat angelegt ist, umschließt zugleich das Problem der Herrschaft. Soll die reale Menschheit unter der abstrakten zum Vorschein kommen, selber an das Licht treten, so bleibt dieser Vorgang jedoch

zunächst auch dann noch im Bereich der Abstraktion, wenn sich das Politische aus seinem Widerspruch frei gemacht hat. Partikularität der Klassenherrschaft und Totalität der Gattung stellen in sich selbst einen begrifflichen Widerspruch dar, in dem der konkrete, leidende, einzelne Mensch nirgendwo in Erscheinung tritt; das Individuum streift den Charakter der Zufälligkeit niemals ab. In der Ordnung der gesellschaftlichen Beziehungen erscheint es an unterster Stelle, stets subsumiert unter einem übergeordneten Begriff. Im Ausgang der Bildung jedoch kehrt sich dieses Verhältnis um: Menschheit ist zunächst nur im Gegenüber, im einzelnen, den ich ansprechen kann; es gibt nur so viel Aussicht auf ihre Befreiung, wie es Aussicht darauf im konkreten Menschen gibt.

Faßt der Staat den Menschen als Menschheit abstrakt, auf dem Hintergrund der geschichtlichen Dichotomie, der wirklichen Zerrissenheit und Aufspaltung des geschichtlichen Menschen, so wird über diesen Hintergrund deutlich, daß die abstrakte Menschheit nur vorläufig sein kann, daß sie als Aufgabe angenommen werden muß, um sie in die volle Wirklichkeit zu versetzen. Der abstrakte Ausgangspunkt bleibt jedoch stets gegenwärtig; die aufgezeigte Möglichkeit einer endgültigen Koinzidenz von Partikularität und Totalität des Interesses als Befreiung der Gattung, als ihre bewußte geschichtliche Herstellung, gerät unversehens in die Nähe des Totalitären, indem der empirische Mensch dem Begriff lästig wird und keinen Anspruch auf Selbstgeltung erheben darf. Ist Bildung unmittelbare Erfahrung des empirischen Menschen, der durch keinen anderen ersetzt oder austauschbar gemacht werden kann, so bringt sie diesen empirischen Menschen in das Verhältnis zum Politischen ein. Doch ist eben dieser empirische Mensch, der konkrete, unmittelbare, antwortende Mensch, den die Bildung meint, so wenig endgültiges Totum wie die Gattung, die sich über den Staat als Abstraktion faßt. Über die Bildung wird der Mensch vielmehr im Widerspruch von Determination und Freiheit erfahren, als unmittelbare Wirklichkeit des Leidens; die Bildung, die den Menschen in seine Freiheit entläßt, entläßt ihn in Wahrheit in ein Koordinatensystem unerbittlicher Zwänge. Die Menschheit, das Allgemeine, das sich über den einzelnen zur Darstellung bringen will, bleibt verdunkelt, solange die Gesellschaft selbst der Verdunkelung unterliegt. Die Zerrissenheit, die die Bildung hinter sich lassen will, bleibt mitten in ihr; die Autarkie des einzelnen an der Grenze der Gesellschaft wird zum Wagnis der Existenz, das sich in steten Wanderungen durch Labyrinth aushalten muß. Freude, wie sie im Chor von Beethovens IX. Symphonie zu ihrer Befreiung ansetzt, ist späte Antwort auf ungeheuer Erlittenes. Der Riß der Existenz geht mitten durch den einzelnen hindurch und erfährt seine vorübergehende Heilung nur um einen bitteren Preis. Wie es die Fiktion der Staatlichkeit ist, sich selbst bereits als reale Gattung auszugeben, wie schließlich selbst dort, wo das Politische seinen eigenen Widerspruch überwinden will, nur der abstrakte Mensch in Erscheinung tritt, während der konkrete namen-

los bleibt, so ist es die Fiktion der Bildung, den von seiner Gesellschaftlichkeit abstrahierten Menschen befreien zu können. Sie wird zur Lebenslüge, indem sie den harmonischen Menschen bereits in einer Welt vorgibt, in der Abel stündlich erschlagen wird; indem sie die allseitige Entwicklung des Menschen in einer historischen Gesellschaft vortäuscht, die die partielle Begabung nach ihren Bedürfnissen erzeugt und wieder vernichtet. Wo sie diesen Widerspruch über sich selber austrägt, bleibt das ihr eigentümliche Defizit: Der zu sich selbst mit einem höchsten Bewußtsein freigesetzte Mensch wird zum König der künstlichen Paradiese, inmitten steter Bedrohung. So wie das Politische seinen Widerspruch nicht über sich selbst austragen kann, weil es den konkreten Menschen über seinen Begriff nicht erreicht, vermag auch die Bildung nicht über die Erfahrung des konkreten Menschen allein die Menschheit in ihm aufzudecken. Über den konkreten Menschen vielmehr reflektiert sich der gesellschaftliche Widerspruch; der Gedanke an seine Heilung muß die Heilung der Gesellschaft in sich hineinnehmen. Der einzelne wird erst mit der Gattung und die Gattung erst mit dem einzelnen in die wahrhaftige Fülle versetzt. Wenn die Bildung daher den Menschen konkret faßt, so wird ihr über den geschichtlichen Prozeß das Wissen, daß der konkrete Mensch nicht Mensch sein kann ohne das Ganze, daß die Menschheit in ihm so lange imaginär bleibt. Sie muß daher auf dieses Ganze zugehen, um des einzelnen Menschen willen, den sie im Auge hat und der ihre besondere Verantwortung bleibt. Eben dies ist nun von entscheidender Bedeutung. Faßt sich das Politische über den Begriff, antizipiert es die Gattung über den Staat als reine Abstraktion, so begreift sich die Bildung über den einzelnen und die Darstellung der Menschheit in ihm. Auch dort, wo sie auf das Ganze, in Erkenntnis der gesellschaftlichen Verhaftung, zugeht, ist sie konkrete Utopie. Der Begriff ist für sie nur wirklich, wo er im einzelnen Wohnstatt hat, als erfahrenes Glück. Der wiedergewonnene Mensch ist letztlich der einzelne Mensch; die Menschheit kann nur in ihm leben und an keinem andern Ort. Über die Selbstverwirklichung des einzelnen Menschen wird die Menschheit in den Begriff der Bildung einbezogen, in dem Wissen, daß sich der einzelne nicht verwirklichen kann ohne die geschichtliche Welt zu ihrer Verwirklichung anzutreiben; sie wird seine eigene Verwirklichung. So gewinnt die Bildung in ihrem Verhältnis zum Politischen eine ganz einzigartige Qualität: Sie löst das Abstrakte auf den einzelnen Menschen hin auf und verhindert damit eine neue Verfügung, die sich des Anspruchs, wiedergefundene Menschheit zu sein, bedient.

Es war versucht worden, das Verhältnis von Bildung und Politik als ein Verhältnis des Konkreten zum Abstrakten zu begreifen. Bildung und Politik unterliegt eine Vorstellung des heilen Menschen, die in aller Widersprüchlichkeit von Anfang an mitgedacht wird, jedoch auf verschiedene Weise; abstrakt als Gattung und konkret als erfahrener Mensch. Erschien es notwendig, die Elemente

zunächst aus ihrem historischen Kontext zu lösen und einer möglichen Verdunkelung zu befreien, so ist die Verklammerung von Bildung und Politik das Ergebnis eines geschichtlichen Prozesses. Mit ihm wird das Politische zum Gegenstand der Bildung und der konkrete Mensch zum Gegenstand der Politik. Historisch tritt dies vor allem dadurch in Erscheinung, daß das Politische die Bildung immer umfassender in seinen eigenen Bereich einbeziehen muß. Je mehr Bildung zum sozialen Faktor wird, auch zur Bedingung der Machtausübung, um so stärker wird sie dem Politischen verbunden und zur Auseinandersetzung mit ihm gezwungen. Damit vertieft sie den Widerspruch, in den das Politische mit sich selbst gerät und über den es die Bildung immer stärker an sich binden muß. Dieses Verhältnis steht schon am Anfang, obwohl es erst mit der industriellen Revolution seine eigene und auf die Zukunft weisende Qualität gewinnt, eine dialektische Möglichkeit von außerordentlicher Bedeutung. Am Anfang jedoch, als die ersten Formen einer sozialen Organisation der Bildung in Erscheinung treten, sind alle Momente bereits erkennbar. Das gesellschaftliche Interesse nimmt sich der Bildung an, vielmehr erzeugt es die Bildung, sie wird vom partikularen Interesse gezeugt, von der wachsenden politisch-ökonomischen Rationalität; Bildung ist eine historisch zu datierende Erscheinung. Sie soll Hilfe sein für die Schiffer und Kaufleute von Ephesos und Milet, die ersten Ansätze der Demokratie bedürfen ihrer. Die aufwachende Gesellschaft bedarf einer geregelten Vermittlung und Erweiterung ihrer Erfahrung. Mit diesem ihrem Ursprung aber begreift sich die Bildung als Frage nach der Wahrheit, als Herstellung des Menschen. Um dies zu sein, bedarf sie nur eines einzigen Menschen; sie bedarf keiner Gewalt und keiner institutionalisierten Herrschaft. Sokrates allein kann die Menschheit über den Menschen darstellen. Dies eben kann er und kann er nicht. Die Gesellschaft liquidiert ihn.

Geschichtliche Stadien

Historisch gesehen besteht kein Zweifel, daß erst ein zur Reife gebrachtes gesellschaftliches Bedürfnis, eine wachsende Rationalität und Differenzierung der Gesellschaft, die heraustretende Arbeitsteilung, als Voraussetzung einer systematischen Pflege und Erweiterung der Erkenntnis angesehen werden müssen. Die Loslösung des Wissens aus seiner hieratischen Verhaftung schließt eben diese Bedingungen ein. Dazu gehören Frühformen der Organisation, die schon bei den Vorsokratikern nachweisbar sind. Die Notwendigkeit, dem Bedürfnis durch eine entwickelte Organisation zu dienen, ihm eine institutionelle Form zu geben, wird in der späteren abendländischen Entwicklung, zunächst unter dem Einfluß der Kirche, noch weitaus erkennbarer. In dem Maße, in dem Bildung zur sozialen Größe wird, unterliegt sie der Institutionalisierung

und wird damit in den Bereich der geschichtlichen Machtausübung einbezogen. Der antike Versuch, über den autarken Menschen aus der Gesellschaftlichkeit auszutreten, wie er bei den Kynikern am deutlichsten in Erscheinung tritt, muß an sich selbst scheitern. Doch begreift sich die Bildung zugleich als Frage nach der Wahrheit und verwandelt damit das gesellschaftliche Bedürfnis, das sie gezeugt hat, über ein eigenes Bewußtsein; sie begreift sich als Frage nach der Totalität des Menschen, nicht des abstrakten, sondern des wirklichen, des erfahrenen Menschen. Sie begründet ihren eigenen Rang innerhalb der Gesellschaftlichkeit und macht erkennbar, daß sie der institutionellen Form, die sich aus der jeweiligen geschichtlichen Machtausübung ableitet, nur pragmatisch, jedoch nicht existenziell bedarf. Der einzelne kann jederzeit aus ihr heraustreten, durch ihn kann die Wahrheitsfrage bezeugt werden; der Tod des Sokrates gibt das historische Beispiel. Mit der andersartigen Beziehung zum Institutionellen, das die Räson des Staates bildet, wird zugleich ein andersartiges Verhältnis zur Macht erkennbar. Über Bildung antizipiert der Mensch im anhebenden Bewußtsein um sich selbst, was er geschichtlich noch nicht sein kann: Hergestellter Mensch, der der Macht des Menschen über den Menschen nicht mehr bedarf. Dies wird auch daran deutlich, daß alle institutionalisierte Bildung ihre Verfügung über den Menschen wieder zurückzieht, wenn sie den Augenblick für gekommen hält; nur sie widerruft sich selbst als Institution. Sie tut dies, um eine Freiheit anzuzeigen, in der der Mensch über sich selbst verfügen kann, ohne daß über ihn verfügt wird. Zwar ist die Freiheit nicht real im System der Zwänge, aber sie gibt inmitten der Determination ein Zeichen. Der Bruch des Geistes, die Dichotomie der Existenz soll nicht endgültig sein; der wiedergefundene Mensch soll nicht aus dem Gedächtnis gelöscht werden. Dem entspricht, daß der heranwachsende Mensch für eine Zukunft gebildet wird, in der er sich selbst noch als unbestimmbare Möglichkeit verbirgt, als Aussicht auf eine kommende, unabgeschlossene Geschichte des Menschen. Ist die Bildung schon in ihrer geschichtlichen Verhaftung einer Wahrheit antizipierend verbunden, die der Macht nicht mehr bedarf, so bleibt das politische als reale Machtausübung außerhalb eines solchen antizipatorischen Charakters. Vielmehr sucht sich die Macht in ihrer jeweils gegebenen Erscheinung zu versteinern; das Politische wird nur über die wirklichen Zwänge vorangetrieben, über die Veränderungen an der Basis, über die tatsächlichen Widersprüche, die zugleich ökonomisch quantifizierbar sind. Während die Bildung die Vorstellung des heilen Menschen in einer heillosen Welt antizipiert, gelangt die Politik schließlich durch die Geschichte selbst zur Erkenntnis ihres eigenen Widerspruches, widerwillig vorangetrieben von der Entwicklung der Produktivkräfte und den ununterbrochenen Spannungen, die sich über sie ergeben. Der antizipierende Charakter der Erkenntnis und der konservative Charakter der Macht treten damit in ihr eigentümliches, geschichtlich wirksames Verhältnis.

Frühzeitig wird eben dieses schon ganz erkennbar, noch ohne eine geschichtliche Entfaltung, die den Erkenntnisvorgang erschwert. Der griechische Sophismus, als erste Erscheinungsform einer aus dem gesellschaftlichen Bedürfnis erwachsenen Bildungsorganisation, versteht sich sofort als eigene Qualität innerhalb der Gesellschaftlichkeit und nicht nur als Exekutive vorübergehender, partikularer Interessen. Er gewinnt ein rationales Selbstverständnis, das die Frage nach der Wahrheit auf die radikalste Weise mit der Entmythologisierung der Macht verbindet. Der heile Mensch, um den die Bildung weiß, wird durch die Aufdeckung des gesellschaftlichen Verhältnisses freigelegt; es ist das gleiche gesellschaftliche Verhältnis, dem die Bildung selbst unterworfen ist, über das sie als soziale Erscheinung erst möglich geworden ist. Der Staat wird auf seinen naturrechtlichen Legitimitätsgrund hin untersucht, Politik als Herrschaft zu ihren soziologischen Strukturen in Verbindung gesetzt, der heile und der entfremdete Mensch werden einander beziehungslos gegenübergestellt, historisch noch unvermittelt. Mit der Sonde des kritischen Bewußtseins wird die Determination des Menschen als Ausdruck bestehender Herrschaftsverhältnisse erkannt, innerhalb deren er sich nur gebrochen verwirklichen darf. Zwar bringt der Tod des Sokrates dieses Verhältnis von Geist und Macht sogleich auf seinen dramatischen Höhepunkt und läßt es antithetisch auseinandertreten. Wahrheit und Macht, Gegenwart und Zukünftigkeit des Menschen werden ganz auseinandergerissen, doch erscheint diese Beziehung sogleich vielfach komplizierter. Sokrates erkennt, im Gegensatz zu den meisten Sophisten seiner Zeit, den Legitimitätsgrund des Staates an, sein bedeutendster Schüler, Platon, bindet den Bildungsgedanken an die geschichtliche Machtausübung; seine Theorie gewinnt Aspekte des totalitären Staates. Über die Wahrheitsfrage, über die Frage nach dem Heraustreten des Menschen aus seiner Verdunkelung, sucht sich die Bildung des Staates zu bemächtigen und vollzieht damit eine Identifikation selbst mit dem Polizeistaat, den der alternde Platon in den „Nomoi“ als die empirisch zu verwirklichende Möglichkeit entwickelt. Gerade bei Platon ist die Verschlingung des Problems am deutlichsten erkennbar. Am Anfang steht auch hier die Frage nach der Wahrheit, als beabsichtigte Wiederherstellung des Menschen, der sokratische Ausgangspunkt. Aber Wahrheit will historisch realisiert sein; sie kann es nur mit den Mitteln, die die Geschichte kennt. Die Verwirklichung des Bildungsgedankens vollzieht sich somit über den Staat, der zugleich Ausdruck des unvollendeten Menschen ist, der Abstraktion des Menschen, der noch nicht wirklich sein kann. Somit wird der Mensch, der in seine Freiheit gesetzt werden soll, unter die Zwänge seiner Geschichte zurückgetrieben. Wo aber auch immer nach Wahrheit gefragt wird, verliert die Macht den Charakter ihrer Endgültigkeit, lebt Aussicht auf ihre abschließende Überwindung, wird sie weitergetrieben über den Prozeß ihrer historischen Veränderung. Die Synthese von Wahrheit und Macht hält ihren eigenen Widerspruch nicht aus.

Das Verhältnis von Bildung und Politik gewinnt nun in der späteren europäischen Geschichte erst seine volle Ausprägung. Zwar vermag sich das rational-säkularisierte Selbstverständnis des Bildungsbegriffs erst nach Jahrhunderten wieder zur Geltung zu bringen, aber der Erlösungsbezug der Erkenntnis erfährt über das jüdisch-christliche Erbe eine beispiellose Vertiefung. Mit ihm geht eine neue Erfahrung des Individuums einher, das das Lot tief in sich senkt. Die Bildung des Menschen versteht sich aus dieser Frage nach seiner Erlösung, die alle zukünftigen säkularisierten Formen präjudiziert. Selbst dort, wo sich die Theorie der Bildung später pragmatisch begreift, ist der versteckte heilsgeschichtliche Anspruch noch zu entdecken. Ein Bewußtsein von der historischen Zeit kommt hinzu, das der Antike fremd war. Die *civitas terrena*, Ausdruck der Ungeheuerlichkeit menschlicher Vergewaltigung und Spott auf die Erlösung des Menschen, ist doch zugleich Teil eines göttlichen Plans, den der Mensch durchlaufen muß, weil er seine eigene Zukunft nicht beliebig einholen kann, sondern nur über das Durchlaufen der Zwänge zu sich selbst erkennbar wird. Damit erst wird ein geschichtliches Verhältnis zwischen Politik und Bildung freigesetzt, ein dialektisches Verhältnis, das sich nach den Möglichkeiten der Entwicklung bemißt. In ihm erscheint das Politische als historische Macht; Bildung, inmitten aller Auslieferung an die konkrete Situation und damit an die politisch bestimmenden Faktoren, als unauslöschbare Erinnerung an eine endgültige Bestimmung des Menschen, heiler Mensch zu sein, aus aller Verwundung entlassen, der Zerrissenheit bar.

Mit der Vertiefung des Bewußtseins von sich selbst wird die Bildung nun wachsend in den realen Bereich des Politischen und damit in seine Widersprüche einbezogen. Die Entwicklung gewinnt ihre moderne Dimension mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht; die Organisation der Bildung wird zu einem entscheidenden Aspekt der Staatlichkeit. Der politische Charakter der Bildungsinstitution tritt damit offen zutage; zugleich kann die Bildung selbst der Frage nach der Gesellschaftlichkeit des Menschen nicht mehr ausweichen, sie muß vom Menschen als Gegenüber zur Menschheit fortschreiten, die sich ihr als Inbegriff der politisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit öffnet. Mit der Reformation werden die neuen Voraussetzungen früh formuliert: Dem Staat wird die Aufgabe, Träger des Bildungswesens zu sein, in aller Offenheit zugewiesen, zugleich wird Bildung schon unter ihrem politisch-ökonomischen Gesichtspunkt verstanden, als gesellschaftliche Effizienz. Dies geschieht durch Luther, wenn der Staat dabei auch noch als Sachwalter einer über ihn selbst hinausweisenden Autorität auftritt. Der aufklärerische Staat versteht sich jedoch bereits als säkularisierter Träger der Bildungsinstitution, die er ausschließlich unter seinen eigenen Zwecken begreift. Institutionell wird Bildung somit zu einem Teil der Staatlichkeit und der Politik. Der gesellschaftliche Entwicklungsprozeß hat einen Reifegrad erreicht, der eine umfassende Institutionalisierung der Bildung mög-

lich und bald auch notwendig macht; über sie wird ein unmittelbares politisches Interesse berührt, das früher nicht in gleicher Weise gegeben war. Das Übergewicht des Staates ist um so größer, als sich der Staat selbst als Inbegriff institutionalisierter Machtausübung darstellt, während aus dem Selbstverständnis der Bildung keine notwendige Beziehung zum Institutionellen abzuleiten ist, da sie kein genuines Verhältnis zur Macht besitzt. Das Machtinteresse des Staates, der das Bildungswesen umfassend vorantreibt, erscheint vor allem in der Forderung eines auf ihn abgestimmten politischen Bewußtseins, das der Stabilisierung der Herrschaft dient, um damit einen Prozeß wachsender Rationalität auf sich selbst hin abzufangen; zudem als ökonomisches Interesse, das einen Aspekt der Macht darstellt. Gesetze und Erlasse des aufklärerischen Preußen machen dies im Zuge der Einführung der obligatorischen Elementarbildung mit einem überraschenden Pragmatismus deutlich; später, etwa in den Protokollen der Reichsschulkonferenzen von 1890 und 1900, geschieht dies unter dem Einfluß des Neuhumanismus verschleierter, da man sich des nackten Interesses schämt, jedoch nicht weniger entschieden. Das Bildungsbürgertum möchte sich die Präntention ewiger Werte nicht nehmen lassen, die zugleich weit aus aller Wirklichkeit herausgesetzt erscheinen, im Niemandsland einer brüchig gewordenen Existenz. Die Instrumentalisierung der Bildung für politische Zwecke gewinnt nun, angesichts einer stürmischen ökonomischen Entfaltung der Gesellschaft und der beschleunigten Veränderung ihrer Produktionsweisen, den Charakter einer umfassenden Anpassung, einer immer erkennbarer werdenden, totalen Absorption. Die Veränderungen an der Basis, die revolutionäre Entfaltung der Produktivkräfte zwingen die Gesellschaft zu einer äußerst differenzierten Therapie des Bewußtseins. Dort, wo ein neues Bildungswesen, wie in den Entwicklungsländern, erst entsteht, erscheint es diesen Bedingungen bereits gänzlich unterworfen und nur als Reflex polit-ökonomischer Motivation; die politisch-ökonomische Funktionalisierung des Bildungswesens wird zudem in den fortgeschrittensten Industrieländern am weitesten entwickelt. Damit wird ein steigendes Übergewicht des Politischen im weitesten Verstande erkennbar, da sich das Politische der Bildung nun erst in letzter Konsequenz annehmen muß und sich ohne die Einbeziehung der institutionalisierten Bildung in seinem unmittelbaren Aufgabenbereich nicht mehr behaupten kann. Das wachsende Übergewicht des Politischen im Bereich der Bildung ist daher das Ergebnis einer objektiven Entwicklung, die die Bildung schließlich willfährig macht, sich unter das Gebot der historischen Macht zu stellen und die Einsamkeit des geistigen Subjekts unendlich vertieft. Der Grad der Subventionierung, der zugleich notwendig wird, verschärft diese Tendenz; auch nichtstaatliche Bildungsträger werden damit faktisch der Abhängigkeit unterworfen. Bildung, mit dem Vorhandensein eines gesellschaftlichen Bedürfnisses erst möglich geworden und ihm legitimerweise auch unterlegen, läuft damit Gefahr, ihre eigene Qualität, die sie mit ihm gewonnen

hat, zu verlieren und in dieses Bedürfnis aufgelöst zu werden. Sie läuft Gefahr, ihrer Substantialität und damit ihres eigenen Beitrags für die Wirklichkeit des Menschen beraubt zu werden. Ihr Begriff würde damit gegenstandslos, denn er ist Ausdruck dieser Substantialität. Die Verabsolutierung eines Moments, des Moments, das die Bildung notwendigerweise an die vorhandenen gesellschaftlichen Strukturen knüpft, bringt den Begriff zur Auflösung.

Mit ihrer umfassenden Institutionalisierung wird die Bildung erst ganz in den Bereich des Politischen einbezogen; erst mit diesem Prozeß kann sie auch ihrer selbst ganz innewerden oder verlustig gehen. Der konkrete Mensch, ihr Gegenüber, ihr ursprüngliches Verhältnis als gegenseitige Hilfe, werden, unter dem Zwang der Vergesellschaftung, auf dem Hintergrund einer wachsenden Interdependenz erkannt, innerhalb deren das Gesicht des Menschen aufgedeckt werden soll. Der Staat, die abstrakte Gattung, real aber Partikularität des Interesses, kann nur die Partikularität des Individuums bilden; die über ihn repräsentierte historische Gesellschaft erzeugt partielle Talente und vernichtet sie wieder, nach ihren Bedürfnissen. Bildung aber versteht sich als Wissen des Menschen um seine Universalität. Damit kann sie den Widerspruch des Menschen zu sich selbst inmitten aller Interdependenz stets erneut freilegen und die Partikularität der Macht mitten in ihrem Eigentum unter dem Gesetz eines kommenden Menschen herausfordern. Als Bewußtwerdung des Menschen, als Inbegriff der Aufklärung, hilft sie dadurch mit, den Widerspruch der Macht zur Auflösung zu bringen. Indem sie den Widerspruch von Totalität und Partikularität bewußt macht, von abstrakter Gattung und Herrschaftsstruktur, bringt sie zugleich ihr Kostbarstes in diesen Widerspruch ein: den empirischen, wirklichen Menschen, den sie an ihrem Ursprung als Totum erfahren hat.

Die Bildung hilft damit dem Politischen, zum Bewußtsein seiner selbst zu gelangen und die Verwirklichung der Humanität freizusetzen. Sie kann dies nur, da das Politische sie in seinen eigenen geschichtlichen Prozeß, in die Interdependenz der Gesellschaft hineinnimmt; die Erkenntnis wird erst über den geschichtlichen Zwang möglich. Während das Politische jedoch über die geschichtlichen Bewegungskräfte weitergestoßen wird und nur ein Reflex des jeweils Bestehenden sein kann, wird der Mensch über Bildung bereits als vollendete Freiheit im Niemandsland des Bewußtseins erfaßt, wie gebrochen und leidverdunkelt seine empirische Wirklichkeit auch immer ist. Über die gesellschaftliche Verhaftung wird der antizipierende Charakter der Bildung in die Wirklichkeit gezwungen; es ist die Bildung selbst, die die politische Idee erzeugt, je unabwendbarer sie in das Politische einbezogen wird; sie erzeugt die politische Idee als Frage nach der geschichtlichen Möglichkeit der Humanität. Damit treibt sie die Gesellschaft über ihren gegebenen Ort hinaus. Sie tut dies über eine Reflexion, die um das zerstörte und um das heile Gesicht des Menschen weiß, um seine Entfremdung und um seine unbeschädigte Existenz. So

bleibt der Mensch nicht ausgeliefert; er wird in die Möglichkeit seiner Freiheit genommen.

Die Weise nun, in der die Bildung, unter wechselnder Bedingung, ihr Selbstbewußtsein als vermenschlichende Kraft gewinnt, als Agens, das die Geschichte auf den Menschen hin weitertreibt, schließt das einfache Arrangement mit der Ideologie der Herrschenden aus. Politische und pädagogische Ideen sind zugleich kaum voneinander zu trennen, sie sind Teil der einen Frage nach dem Menschen, der in das Bewußtsein gehoben und zu sich selbst gebracht werden soll. Im Gefolge der Ereignisse von 1789 ist ein erster großer Versuch in Deutschland erkennbar, die besondere Aufgabe der Bildung, schon unter den anhebenden Bedingungen der modernen Existenz, im engen Zusammenhang mit der politischen Wirklichkeit zu fassen, Bildung und politische Idee miteinander zu verbinden. Die vorangegangenen Erfahrungen der Aufklärung werden im Hegelschen Sinne aufgehoben und tiefgreifend verändert. Dieser Versuch geschieht mit aller geistigen Strenge und einer Wirkkraft, die sich die Möglichkeit stetiger Reaktualisierung sichert. Die Reformbewegung, die zu Ende des 19. Jahrhunderts einsetzt und unter vergleichbaren Gesichtspunkten betrachtet werden kann, leistet dagegen in ihrem systematischen Gehalt wesentlich Geringeres. Auch sind die Verfallserscheinungen des konstitutiven Vernunftelements nicht zu übersehen, die die spätbürgerliche Gesellschaft kennzeichnen, ein Irrationalismus, der trotz aller humanen Intention präfaschistische Züge aufweist. An dieser Stelle soll nun das Verhältnis von Bildung und politischer Idee an drei Beispielen dargetan werden, deren jedes in sich selbst eine charakteristische Möglichkeit unter vergleichbaren Bedingungen enthält: am Beispiel Wilhelm von Humboldts, Johann Gottlieb Fichtes und Karl Marx'. Über sie wird zugleich der besondere Widerspruch erkennbar, der die deutsche Geschichte kennzeichnet. Keiner von ihnen nimmt seinen Ausgangspunkt mit dem aktuellen pädagogischen Prozeß, aber auch keiner mit dem aktuellen politischen Handeln. In allem Kontradiktorischen bildet die Frage nach dem Menschen und nach der Erhellung seiner Existenz die gemeinsame Voraussetzung. Bildung in ihrem allgemeinsten Verstande liegt hiermit zunächst zugrunde, Hinführung des Menschen zu seiner Erkenntnisfähigkeit; erst von hier aus kann das speziellere Verhältnis gewonnen werden, gewinnen sich Bildungsprozeß und politische Idee, ohne daß die eine Komponente der anderen unterläge. Sie sind Konsequenzen einer Voraussetzung und greifen von daher vielfältig ineinander. Erst über die Frage nach der Existenz des Menschen wird die Frage nach dem Verhältnis von Bildung und politischer Idee aus der unmittelbaren Verhaftung durch die Macht entlassen und gewinnt ihre eigene ideelle Freiheit, von der her sie erneut und verändernd auf die Wirklichkeit zurückwirken kann.

Zum Problem vermittelt Wilhelm von Humboldt einen charakteristischen Zugang. Der Bildungsgedanke bleibt bei ihm in unaufgehobener Spannung zum Politischen; auch das persönliche Verhältnis zur Politik ist während der Jahre, in denen Humboldt dem Staat in führenden Positionen diente, nie ungebrochen. Gewiß sei es wohlthätig, heißt es in den „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“, wenn das Verhältnis der menschlichen und der bürgerlichen Existenz so weit wie möglich übereinstimme, doch sei ein solches nur dann möglich, wenn „das des Bürgers so wenig eigentümliche Eigenschaften fordert, daß sich die natürliche Gestalt des Menschen, ohne etwas aufzuopfern, erhalten kann – gleichsam das Ziel, wohin alle Ideen, die ich in dieser Untersuchung zu entwickeln wage, allein hinstreben“.¹

Dem Verhältnis von Menschentum und politisch-gesellschaftlicher Bestimmtheit, wie es hier angezeigt wird, muß nachgegangen werden; der Bildungsgedanke begreift sich als Freisetzung des Menschen aus seiner Determination. Doch sei an die Bemerkung Friedrich Meineckes gegenüber S. A. Kähler erinnert: „Humboldt ist eine Sphinx, welche jeden Betrachter anders ansieht, und welche jeder Betrachter anders ansieht“.² In der Tat ist das Humboldtsche Werk schwer systematisierbar, sein aperçuhafter Charakter ist nicht zu übersehen, eine romantisch-fragmentarische Gestalt, in der sich die Ambivalenz einer neuen Seinserfahrung ausdrückt. Der Ausdeutbarkeit sind damit keine strengen Grenzen gesetzt; gewählte Schwerpunkte mögen bestreitbar sein.

Die persönliche Erfahrung ist früh durch den Widerspruch des aufkommenden industriellen Zeitalters geprägt. Momente der romantischen Agonie sind erkennbar, reale und imaginäre Welt treten heillos auseinander. „Wer sich wahrhaft auf Genuß versteht, erduldet den Schmerz, der doch den Flüchtigen ereilt“, lesen wir in den „Ideen“³, die Entwertung der Gegenwart, da sie ihren Widerspruch nicht aushält, wird mit großer Radikalität vollzogen. „Ich kenne das Unglück nicht, dem nicht eigne Süßigkeit beigemischt wäre, und das Glück nicht, das, mit der ganzen Gestalt hinübergebeugt in die unsichere Zukunft oder die unerreichbare Ideenwelt, mehr als die äußerste Fußspitze auf die Wirklichkeit des Moments aufsetze“⁴, heißt es 1805. Aber selbst auf dem Höhepunkt der Befreiungskriege, während der Erhebung des Volkes, die auch

1 Wilhelm von Humboldt, Fünfbändige Werkausgabe, hg. v. Andreas Flitner und Klaus Giel, bei J. G. Cotta, Stuttgart 1961 f., Bd. I, S. 106.

2 S. A. Kähler: Wilhelm v. Humboldt und der Staat, München und Berlin 1927, S. 577.

3 Humboldt, a.a.O., Bd. I, S. 87 („Ideen“).

4 A. Leitzmann: Georg und Therese Forster und die Brüder Humboldt, Bonn 1936, S. 115.

ihn nicht unberührt läßt, wird die Weltgeschichte seit dem Untergang der Antike als ein „verwirrtes Gären von Kräften oder maschinenmäßiges Aufbauen toter Formen“ verstanden, als „die Bewegung eines edlen Sinnes in Fesseln der Not“.⁵ Die griechische Welt wird zur Traumwelt, zur ästhetischen Antizipation der Fülle angesichts der Heillosigkeit des Seins in stetiger Todesbedrohtheit; über die Griechen heißt es: „Auf der schmalen Grenze zwischen Leben und Tod wollten sie daher nur Leben und volles Leben“.⁶ Die Dichotomie von Diesseits und Jenseits des Menschen wird über den Schlaf versöhnt; das spezifisch romantische Moment gewinnt in der „Geschichte des Verfalls und Untergangs der griechischen Freistaaten“ seine höchste Ausdruckskraft. „Denn indem sie“, wird von den Griechen gesagt, „von einfachen und natürlichen Gegenständen ausgehen, von einem von wohlthätig üppiger Kraft überfließenden Jüngling, einem Mädchen, das, eben aufblühend, sich dieses Aufblühens mit Befremden bewußt wird, der Freiheit, mit der die Seele im Schlafe, aller Sorgen entfesselt, durch das leise verknüpfte Reich der Träume schweift, kommen sie zu Ideen, die ewig an sich unbegreiflich bleiben“.⁷ Je tiefer und schöner man die Idee des Schlafes fasse, fährt Humboldt fort, um so tiefer schlosse sich die im Bilde ausgedrückte Idee auf. Tageslicht erscheint als Irrationalität des Schicksals, das dem Menschen auflauert, dem er ausgeliefert ist; der heile Mensch wird über den Traum zurückgewonnen. Im Schlaf erst gewinnt der Mensch die Identität mit sich selber zurück; es ist die gleiche romantische Wirklichkeitsentfremdung, auf die Kierkegaards Bemerkung zielt, daß Schlafen höchste Genialität sei.

Dieser Hintergrund will mit umfaßt sein, um die ästhetisch-reflektierte Existenz Humboldts zu verstehen, deren innerer Monolog, wie im Brochschen Vergil, an der Todesgrenze geführt wird. Die späten Sonette vornehmlich besitzen den Charakter tiefer Desperation. Dennoch wird die Zerrissenheit der Welt über die ästhetische Existenz nicht allein ausgehalten; das Paradoxe hat nicht das letzte Wort. Die traumhaft erfahrene Fülle in der erloschenen Landschaft der Griechen, die Erinnerung an den heilen Menschen „auf der schmalen Grenze zwischen Leben und Tod“⁸, sind im Gedächtnis bewahrt; der Mensch, der sich als Traum ankündet, will schließlich in das geschichtliche Licht gesetzt sein. So wird die Wirklichkeit auf ihre determinierenden Kräfte hin untersucht, auf ihre Hoffnung für den Menschen befragt. Es geht darum, ihn inmitten aller Determination aufzuspüren, auch das verstümmelte Leben, über das die Befreiung anheben kann. Nichts ist hier weniger gesichert, als das

5 Theodor Kappstein (Hrsg.): Wilhelm v. Humboldt im Verkehr mit seinen Freunden, eine Auslese seiner Briefe, Berlin 1915, S. 265.

6 Humboldt, a.a.O., Bd. II, S. 69 („Über den Charakter der Griechen“).

7 Humboldt, a.a.O., Bd. II, S. 123 („Geschichte des Verfalls und Unterganges der griechischen Freistaaten“).

8 Humboldt, a.a.O., Bd. II, S. 69 („Über den Charakter der Griechen“).

freie, seiner selbst gewisse Individuum. Somit wird auch die Staatsidee nicht nur zum Ausdruck einer liberalen Theorie, die den Menschen als Produzenten glückbringend freisetzen will, obgleich auch dieser Aspekt der kapitalistischen Theorie erkennbar bleibt, sondern sie wird bereits in dem Wissen um eine immer begrenzter werdende Freiheit des Menschen entworfen; die Tendenzen der zukünftigen gesellschaftlichen Entwicklung werden deutlich antizipiert.

Früh schon wird in dem ästhetischen Versuch, „Über Goethes Hermann und Dorothea“, noch unter dem Eindruck der französischen Umwälzung, das immanente Gesetz der zukünftigen Gesellschaft dargelegt. Ein längerer Absatz ist hier von entscheidender Bedeutung; er soll wörtlich wiedergegeben werden, da über ihn die gesellschaftliche Hintergrunderkenntnis vermittelt wird, die für die gesamte Humboldtsche Bildungstheorie mitgedacht werden muß. „Das Übergewicht der Kultur“, heißt es dort im XCV. Kapitel, nachdem Kultur als vom Menschen abstrahierte Rationalität begriffen worden ist, „gibt unsrer ganzen Lebensart eine gewissermaßen unnatürliche und künstliche Gestalt, und einen ähnlichen Charakter tragen auch die Begebenheiten unsrer Zeit an sich. Da sie eine Menge neuer Bedürfnisse weckt und vor allem darauf ausgeht, die möglichst große Zahl der Zwecke mit dem möglichst kleinen Aufwande von Mitteln zu erreichen, so hat sie zwischen die Kraft des Menschen und das Werk, das er dadurch hervorbringt, eine Menge von Werkzeugen und Mittelgliedern gesetzt, vermöge deren ein Einziger mit geringerer Anstrengung eine große Masse bewegen kann. Der Mensch erscheint also seltner als die einzige Ursache einer Begebenheit und noch seltner als die unmittelbare. Er handelt nicht allein oder nicht frei oder wenigstens nicht selbst und geradezu. Das Zusammenwirken der Menschen und Ereignisse ist so vielfach und mächtig geworden, daß wir weit öfter den Zufall – das Zusammentreffen kleiner, für sich nicht bemerkbarer Umstände – als den Entschluß Einzelner herrschen sehen; die Ausführung der außerordentlichsten Unternehmungen hängt mehr von der klugen Berechnung der Umstände und einer geschickten Anlegung des Plans als von der Kraft und dem Mut des Charakters ab. Der reine Mensch für sich vermag nur wenig mehr über den Menschen und nichts über den Haufen; er muß immer durch Massen handeln, sich immer in eine Maschine verwandeln. Wenn noch eine Energie mächtig ist, so ist es allein die Energie der Leidenschaften, und die Leidenschaften selbst verlieren durch kleinliche Eitelkeit und kalten Egoismus von ihrer furchtbaren Naturgröße. Dadurch ist ein großer Charakter überhaupt oder doch wenigstens die Stimmung seltner geworden, ihn in Andern zu finden oder ihn sich selbst zuzutrauen“.⁹ Die Richtung, auf die sich die Wirklichkeit hinbewegt, ist illusionslos erkannt; die bedrückende Realitätsnähe läßt keine Haltung zu, die sich im Reiche des Geis-

⁹ Humboldt, a.a.O., Bd. II, S. 341 f.

tes mit täuschender Harmonie einrichtet. Der Charakter der Gesellschaftlichkeit wird über ihre anhebende abstrakte Interdependenz begriffen, innerhalb deren sich der Mensch „in eine Maschine verwandeln“¹⁰ muß; Freiheit, als Autonomie des Menschen, muß in ihr untergehen. Angesichts der bereits erkennbar werdenden naturwissenschaftlich-rationalen Struktur der Gesellschaft wird der Mensch über ihre Verdinglichung als angewandte Technik wachsend der Berechenbarkeit unterworfen; seine Freiheit wird fiktiv. Der gesellschaftliche Charakter wird zugleich als determinierend und als zufällig dargelegt. Dies erscheint widerspruchshaft, jedoch wird die Frage nach dem Verbleib des Menschen erst über diesen Widerspruch aufgeschlossen. Die fortschreitende Mechanisierung der Existenzbedingung, ihre Annäherung an die Stringenz eines naturwissenschaftlichen Zusammenhanges machen den determinierenden Charakter offenbar; der Begriff des Zufalls jedoch weist auf eine innewohnende Irrationalität. Da kein Raum bleibt für die Selbstbestimmung der Vernunft, muß die von aller Humanität abstrahierte Ratio ihren eigenen Widerspruch erzeugen; sie verhängt sich sinnlos über den Menschen, als „Zusammentreffen kleiner, für sich nicht bemerkbarer Umstände“¹¹, sie schließt die bewußte Erzeugung der menschlichen Inhaltlichkeit aus. Damit unterwirft sie den Menschen einer Verfügung, innerhalb derer seine eigene, human-rationale Qualität nicht mehr wirksam ist: der Mensch vermag seine Wirklichkeit nicht mehr als eigene Schöpfung zu fassen. Der Begriff des „Zufalls“ gewinnt nun für Humboldt eine sehr große Bedeutung. Es ist der Charakter der „menschlichen“ Gesellschaft, daß sie den Zufall überwindet und die Vernunft des Menschen über sich objektiviert.

Die Überwindung des Widerspruchs von Irrationalität und Vernunft bleibt eine entscheidende Fragestellung; sie wird stets wirklichkeitsnah gefaßt. Indem sie auf den tatsächlichen gesellschaftlichen Charakter rekurriert, schließt sie die Frage nach der Selbstbehauptung des Menschen unmittelbar ein. So wird seine Spur im Gitterwerk einer abstrakten Interdependenz verfolgt, es ist die Fremdbestimmung des Menschen, über die man nach Humboldts eigener Aussage seiner Wahrheit ganz nahekommt, die Frage nach seiner Wiederherstellung jedoch richtet sich allein auf die Differenz, die nach aller Determination übrigbleibt, auf eine unbekannte, zurückbleibende Größe. „So bleibt immer doch eine unbekannte Größe zurück“, heißt es in der Schrift über „Das achtzehnte Jahrhundert“, „die primitive Kraft, das ursprüngliche Ich, die mit dem Leben zugleich gegebene Persönlichkeit. Auf ihr beruht die Freiheit des Menschen, und sie ist daher sein eigentlicher Charakter“.¹² Die zitierte Stelle gibt nicht nur eine bemerkenswert knappe, auf den elementaren Bestand zielende Definition des Kraftbegriffes, auf dem die Humboldtsche Anthropologie beruht, son-

¹⁰ Ebd.

¹¹ Ebd.

¹² Humboldt, a.a.O., Bd. I, S. 479.

dem sie macht auch deutlich, daß es sich um die Aufgrabung der menschlichen Freiheit aus ihrer Verschüttung handelt. Kraft kann letztlich nur über das Individuum erfahren werden. Wie außergewöhnlich vorsichtig diese Voraussetzung von Humboldt entwickelt wird, auf der schließlich alle Menschenwürde beruht, geht aus einer weiteren Bemerkung der gleichen Schrift hervor. „Alles was wir mit Sicherheit zu behaupten im Stande sind, ist nur so viel, daß irgend eine Kraft, sei es nun eine gleiche oder ungleiche (obschon dies letztere, wenn man sich einmal ein Urteil, zu dem man nicht befugt ist, erlauben will, eine größere Wahrscheinlichkeit hat), zuerst und unabhängig von allen sie umgebenden Umständen vorhanden ist, weil ja sonst nichts da wäre, worauf von außen eingewirkt werden könnte“.¹³ Vermutbar nur, mehr sagt Humboldt hier nicht, sei es, daß die Kraft eine „ungleiche“ sei, womit das Individualitätsprinzip angezeigt ist. Es entbehrt somit aller Fraglosigkeit und es ist bezeichnend, daß die späteren Bildungspläne dieses Prinzip kaum in Erscheinung treten lassen, vielmehr eine gemeinsame, schöpferische, konstitutive Struktur des Bewußtseins. Doch ist es das bürgerliche Subjekt, das sich hier reflektiert und alle erfahrene Welt in die eigene Tiefe senkt. Innerhalb der Zwänge soll nun der Mensch seine Kraft entfalten, auf mühseligem Wege, weil sich alle Erwartung nur auf das gründet, was er selber vermag.

Die Individualität entehrt des Charakters der vollkommenen Sonderheit. Einen Begriff von der Menschheit kann man sich immer nur über den einzelnen Menschen machen; der Mensch wird zugleich nur zum Menschen, wenn er die Menschheit über sich darstellt. So lesen wir in der kleinen Schrift „Über den Geist der Menschheit“: „Einen Menschen beurteilen heißt nichts andres, als fragen: welchen Inhalt er der Form der Menschheit zu geben gewußt hat“.¹⁴ Menschheitliches und Individuelles sind somit ganz ineinander genommen, oder, wie Humboldt es auch ausdrückt: „Der Verstand sucht seine Totalität in der Welt und kennt keine andern Grenzen, als die auch die andern sind; der Wille findet die seinige in dem Individuum, und geht nie über dasselbe hinaus“.¹⁵ Die Menschheit verwirklicht sich, soweit sich Menschen verwirklichen; der Begriff reflektiert sich über das Individuum nicht als einer entferntesten Möglichkeit, so daß ihn dessen Vernichtung kaum ärmer macht, sondern er findet in ihm seine Heimstatt. Es ist dies die höchste Form, in der sich die bürgerliche Kultur verwirklicht: Für jede universelle Lösung wird die unverletzliche Würde des einzelnen in alle Zukunft mitgedacht. Der Prozeß der Menschwerdung vollzieht sich nun als Einholung des menschlichen Eigentums in das Bewußtsein des Menschen und damit in seine Freiheit. Ist es der konkrete, sinnliche Mensch, über den sich dieser Vorgang allein vollziehen kann,

13 Ebd.

14 Humboldt, a.a.O., Bd. I, S. 515.

15 Ebd., S. 507 f.

so zielt er auf nichts anderes als auf die Überwindung des Verhängtseins, des Schicksals, einer dunklen Bestimmtheit.

In einer großartigen Formulierung wird dies im Zusammenhang der „Betrachtungen über die Weltgeschichte“ erhellet. „Aber plötzlich wird wieder das Edelste ... verschlungen von Naturbegebenheiten, oder Barbarei; es ist sichtbar, daß das Schicksal das Geistig-Gebildete nicht achtet, und das ist die Unbarmherzigkeit der Weltgeschichte. Aus den Revolutionen gehen aber wieder neue Formen hervor, die Fülle der Kraft tritt in immer wechselnden und sich immer veredelnden Gestalten auf, und die Endabsicht, wie das Wesen alles Geschehenden besteht nur darin, daß sie sich ausspricht, und sich aus chaotischem Fluten zur Klarheit bringt“. ¹⁶ Das in Menschlichkeit, Vernunft Unauflösbare soll aufgelöst werden, über das Licht des Bewußtseins zu eigener Befreiung gelangen; wir sollen die Erinnyen hinter uns lassen. „Das allgemeinste Bestreben der menschlichen Vernunft ist auf die Vernichtung des Zufalls gerichtet. Im Gebiete des Willens soll er nie herrschen“. ¹⁷ Wo der Zufall zu herrschen scheint, „muß die Vernunft die Rechtmäßigkeit seines Besitzes prüfen“. ¹⁸ Das Ziel der Weltgeschichte wird in den gleichen „Betrachtungen“ auch über „die in der Menschheit begriffene Fülle und Mannigfaltigkeit der Kraft“ verstanden, die „nach und nach zur Wirklichkeit kommt“ ¹⁹, doch wird alles Dasein „durch die Flut des Schicksals durchbrochen“. ²⁰ Der Einbruch des Irrationalen macht alle menschliche Arbeit zunichte.

Ist es dieser irrationale Charakter der Geschichte, der es nach Humboldt bis heute so schwierig macht, aus der Erfahrung darzutun, daß sich die Menschheit im ganzen einem letzten und höchsten Ziel in gleichförmigen Schritten nähert, so leitet sich von hier die Aufgabe des handelnden Teilnehmers der Geschichte ab. Der entscheidende Aspekt seines Tuns, der Einfluß seines Handelns auf das Ganze der Menschheit muß unter diesen Gesichtspunkt gerückt werden. Es muß davon ausgegangen werden, und der Gedanke einer regulativen Idee wird im Anschluß an Kant erkennbar, „daß es auch hier ein festes Ziel und einen bestimmten Weg, es zu verfolgen, gebe, daß die ganze Menschheit diesen Einen Gang nehmen, und er seine Tätigkeit demselben anpassen müsse“. ²¹ Die Vernunft zeigt uns als Ziel aller Geschichte die Verwirklichung der humanen Rationalität; sie zeigt den Weg, auf dem sie erreicht und die Flut des Schicksals zum Rückzug gebracht werden kann. Viel mehr, als dies in der Regel angezeigt wird, weist Humboldt auch hier auf seinen aufklärerischen Ursprung, auf seinen Ursprung in einer großen deutschen Geistesepoche, die wir in unserem Bewußtsein gelöscht haben.

16 Humboldt, a.a.O., Bd. I, S. 572 („Betrachtungen über die Weltgeschichte“).

17 Humboldt, a.a.O., Bd. I, S. 380 f. („Das achtzehnte Jahrhundert“).

18 Ebd., S. 381.

19 Humboldt, a.a.O., Bd. I, S. 570 („Betrachtungen über die Weltgeschichte“).

20 Ebd.

Wenn sich die Menschheit über das Individuum darstellt, wenn es sie auf den Weg bringt, so ist dies doch nur über die Kooperation mit andern möglich. Nur durch ein vernünftiges Zusammenwirken aller humanen Bestrebungen wird es „unserm Geschlecht möglich von Stufe zu Stufe der Kultur fortzuschreiten“.²² Schon als elementare Beziehung wird diese Kooperation mit dem anhebenden Prozeß einer rationalen Habhaftwerdung des Wirklichen verbunden; der einzelne soll den Versuch machen, „einen so weiten Kreis, als ihm seine Lage nur immer verstattet“²³, zu durchschauen, um so an Planmäßigkeit der Handlungsweise zu gewinnen. Wird der Geist auch in eine unendliche Region eingeladen, so steht das Handeln innerhalb der Notwendigkeit enger Grenzen. Die Aktionsfähigkeit des Menschen sieht Humboldt in einem unmittelbaren Verhältnis zu seiner gesellschaftlichen Möglichkeit; nur innerhalb dieser Möglichkeit kann er den Weg der Menschheit auf einem eigenen schmalen Fußpfad beschreiten, hier aber mit festen Schritten fortgehen. Der Realismus ist außerordentlich; über die Vergegenwärtigung der konkreten Zwänge kann Freiheit erst wirksam werden. Die Hoffnung der Vernunft ist an die Möglichkeit eines nächsten Schrittes aus der bedingenden Determination gebunden, doch kann dieser Schritt nur getan werden, wenn eine endgültige Freiheit schon mitgedacht ist. Da der einzelne Mensch, auch in seiner gedachten, vollen Verwirklichung, die Menschheit immer nur über sich selbst, aber niemals gesellschaftlich darstellen kann, so sollen schließlich alle einzelnen Glieder des Menschengeschlechtes in einem Bunde vereint sein. Dies sei kein leeres Hirngespinnst, lesen wir, so wenig es ein Hirngespinnst sei, Bürger eines Staates und seiner Zeit und Bürger der ganzen Welt zu sein. „Wenn die Vernunft jedem einzelnen vorschreibt, sich zugleich durch Bestimmtheit und Vielseitigkeit des Charakters fähig zu machen, mit den Kräften, die zunächst mit ihm in Verbindung stehen, gemeinschaftlich tätig zu sein, wenn sie die Kreise dieser Mitwirkung, je nachdem es die Fähigkeiten und die Umstände verstatten, nach und nach erweitert, so kann sie, ihrer Natur nach, nicht eher befriedigt sein, als bis sie in dem letzten und größten die ganze Menschheit zusammenfaßt“.²⁴ Dies soll ein Ergebnis der Freiheit sein; Freiheit, als undeterminierbare Antwort des Menschen auf seine Determination verstanden, als Fähigkeit, sich als Verhängtsein hinter sich zu lassen. Wie schwer sich diese Freiheit aus ihrer bestimmenden Bedingung nur lösen kann, wie sehr sie auf den ersten, eben nur möglichen Schritt zu achten hat, wird schließlich an einer der bedeutendsten politischen Arbeiten Humboldts erkennbar, die er als Ergebnis seines Staatsdienstes zurückgelassen hat. Im Schatten der Karlsbader Beschlüsse wird die Abhandlung „Über Einrich-

21 Humboldt, a.a.O., Bd. I, S. 383 („Das achtzehnte Jahrhundert“).

22 Ebd., S. 384.

23 Ebd.

24 Ebd., S. 387.

tung landständischer Verfassungen in den Preußischen Staaten" geschrieben; sie stellt einen letzten Versuch dar, unter Anpassung an einmal gegebene Verhältnisse doch noch eine demokratische Evolution zu retten, die, wäre sie gelungen, für unser Land von unabsehbarer Bedeutung hätte sein können.

Löst sich die Freiheit hier unter Mühsal aus Ketten, an die der Mensch gefesselt ist, aus einer unsäglichen Verhaftung innerhalb deren er sich zu bewegen hat, so ist dieser gesellschaftspolitische Realismus Humboldts doch nur ein Moment der vielschichtigen Dimension seiner Existenz. Als er den Staatsdienst quittieren muß, geschieht dies mit dem Gefühl der Erlösung, einer verzehrenden Pflicht ledig zu sein. „Das Altertum ist das einzige, was mich eigentlich ganz lebendig ergreift“, heißt es 1813, als die Erhebung ihren Höhepunkt erreicht hat; „Und, wenn man bedenkt, daß in so vielen anderen Dingen das Höchste und Beste auch immer jenseits liegt, daß selbst die Liebe, das Reinste und Selbständigste, sich fast nie in ihrem wahren Wesen in dem Augenblicke der Gegenwart verklärt, so wird man tief inne, daß das wahre Glück nur aus Wehmut und Sehnsucht besteht und der Meeresluft gleicht, die einen von fernen Küsten her anweht ... Und so geht denn in der Genugthuung des Handelns und in dem Genusse der Sehnsucht das Leben hin, und das bloße Verfließen der Zeit macht, was ich unendlich in Anschlag bringe, mit jedem Moment die Weltansicht bedeutender. Aber wenn mitten darin mich Laute aus jenen einzigen Zeiten und Regionen berühren, so kann mich ein Zittern ergreifen, wie ein Bewußtsein entrückten Paradieses und verlorener Unschuld, und es bedarf Zeit, sich wieder in das alte Gleichgewicht zu wiegen“.²⁵ Traumerfüllung begleitet die Existenz von Jugend auf, Ausdruck eines romantisch zerrissenen Bewußtseins, das eigentliche Leben liegt „immer jenseits“.²⁶ Aber nun ist es von höchster Bedeutung, daß eben dieses „eigentliche Leben“²⁷ nicht nur in die Vergangenheit projiziert wird, als Erlösung im todesgezeichneten Traum der Griechen vom Menschen; das Leben ist ebenso erst auf dem Wege, es wartet auf seine zukünftige Befreiung, auf eine reale, kommende Glückserfahrung. Die entscheidenden Arbeiten Humboldts weisen auf diese Zukunft hin; in ihnen ist sie schon ganz vorhanden, als ob es keine Kraft gäbe, die den Menschen noch festhält.

Die Schulpläne, zu denen auch die Arbeiten für die Errichtung der Berliner Universität gehören, sowie der „Entwurf zu einer neuen Konstitution für die Juden“ aus dem Jahre 1809, sind in diesem Zusammenhang besonders bemerkenswert. Zunächst wirkt auch in den Schulplänen vornehmlich jener Realismus nach, der den aufmerksamen Beobachter der tatsächlichen gesellschaftlichen Bedingungen kennzeichnet. Angesichts der erkennbar werdenden rationalen

25 Kappstein, a.a.O., S. 265 f.

26 Ebd.

27 Ebd.

Interdependenz der anhebenden Industriegesellschaft, ihres vom Menschen abstrahierenden Charakters, versteht sich der Ausgangspunkt des Bildungsgedankens als ein großangelegter Versuch, den Menschen über einen ausgesparten Raum durch Reflexion auf sich selber zurückzuwerfen. Es geht hier gerade nicht darum, ihn der Realität zu entfremden, vielmehr wird ausschließlich beabsichtigt, seine Handlungsfähigkeit wiederherzustellen. Der Auslieferung des Menschen an die Gewalten soll eine Grenze gesetzt, eine Möglichkeit seiner Selbsterfahrung angeboten werden. Unausgesprochen ist auch die Skepsis gegenüber einer Vermenschlichung der deutschen Gesellschaft über politische Mittel wirksam; an die Freisetzung einer eigenen Qualität der Bildung bindet sich die Hoffnung. Über den Bildungsbegriff bietet sich Humboldt eine Möglichkeit des geistigen Widerstandes an; er vermittelt eine Aussicht, den Menschen aus seiner direkten Bedrückung herauszunehmen und für eine mögliche Zukunft auszurüsten. Was zeitlos und jenseitig erscheint, ist nichts anderes als ein Sicherungsraum, innerhalb dessen der Mensch die Kraft gewinnt, einen erneuten Vorstoß in die ihn umgebende Wirklichkeit zu wagen, den Ausbruch aus der belagerten Festung. Bildung wird damit in den Widerspruch zu ihrer konkreten Bedingung gesetzt, um sie auf den Menschen hin zu überwinden. Die Fremdheit des Stoffes und sein formaler Charakter, der Versuch, den Bildungsinhalt einer späteren Funktionalisierung so weit wie möglich zu entziehen, werden erst verständlich aus dieser Absicht, der Verhaftung des Menschen entgegenzuwirken und ihm die Möglichkeit aufzuschließen, seine Wirklichkeit als Objekt selbständigen und verändernden Handelns zu begreifen. Darauf zielt die Bemerkung, daß „dem Leben die speziellen Schulen vorzubehalten“ seien²⁸ und sein Bedürfnis „abgesondert“²⁹ werden müsse; die Bildung wirkt dem mechanisierten Integrationsprozeß entgegen, sie distanziert über das Bewußtsein. Unter diesem Gesichtspunkt ist auch die Humboldtsche Theorie des Staates zu verstehen; mit ihr soll angesichts einer wuchernden Verfügung im Bereich der unmittelbaren, politischen Einwirkung eine erkennbare Demarkationslinie gezogen werden. Die Grenzen des Staates weisen zugleich auf seine endgültige Überwindung durch den Menschen. Der letzthin antipolitische Charakter des Denkens zielt auf die Aufhebung aller Politik und damit aller Herrschaft durch eine restituierte Universalität. So wird über den Bildungsprozeß die Widerstandsfähigkeit des Menschen gegenüber seiner gesellschaftlichen Deformation zubereitet; dies ist nur möglich, wenn sich der Mensch als Totum im Widerspruch zur determinierenden Kraft erfährt. Eben deswegen soll „Die Übung der Kräfte auf jeder Gattung von Schulen allemal vollständig und ohne irgend einen Mangel“³⁰ vorgenommen werden, wird der Bildungsinhalt der alten Eliten für das ganze Volk geöffnet.

28 Humboldt, a.a.O., Bd. IV, S. 172 („Der Königsberger und der Litauische Schulplan“).

29 Ebd., S. 188.

30 Ebd., S. 172.

Die Humboldtsche Schule ist eine Einheitsschule, da die Frage nach der Befreiung des Menschen schlechthin über sie gestellt ist. Sie schützt ihn vor früher sozialer Determination, die seine Handlungsfähigkeit auslöscht, vor dem schnellen Raub seines Lebens. Von der Anlage her hebt sie die Klassengesellschaft auf; die Organisation des Schulwesens „bekümmert sich daher um keine Kaste“³¹, der gesamte Unterricht „kennt daher auch nur ein und dasselbe Fundament“.³² Er hat „ziemliche Gleichheit“³³ zum Resultat. Bildung zielt auf die Freilegung eines konstitutiven und allgemeinen Bewußtseins auf dem Hintergrund unendeter Partikularität. Wie radikal dieser Ansatz in die unmittelbare politische Wirklichkeit eingreift, zeigt sich an Humboldts Forderung, die Kadettenschulen zu beseitigen; sie enthielt den Versuch, eine der Grundfesten der Gesellschaftsverfassung zu zerschlagen.

Die Vernünftigkeit des Bürgers muß ihn schließlich selbst aufheben; er wird Mensch. Das Bild dieses Menschen wird angezeigt; es liegt jenseits aller bestehenden Wirklichkeit als volles, wiedergewonnenes Diesseits. Der Mensch hat seine widerspruchsvolle Geschichte hinter sich. Kultur, so heißt es in „Hermann und Dorothea“, als „Werk des abgesondert wirkenden Verstandes“³⁴, als mechanischer Charakter, „ist nichts Selbständiges, eine bloße unbestimmte Tauglichkeit zu allem Möglichen“.³⁵ Sie geht darauf aus, „Selbständigkeit, Kraft und Leben überall zu töten, wo sie es findet. In dem Augenblick also, da der Mensch Kultur sucht, muß er ihr auch entgegenarbeiten, in dem Augenblick, da er, das Gebiet der bloßen Natur verlassend, in ihr Gebiet hinübertritt, beginnt für ihn ein Kampf, der nicht eher geendigt ist, als bis er sie mit der Natur in Übereinstimmung gebracht hat“.³⁶ Hat sich die ursprüngliche, natürliche Kraft des Menschen durch Kultur bereichert, so muß er „ihrer unbestimmten Tauglichkeit ein bestimmtes Ziel geben und das Tote nach und nach in Leben verwandeln“.³⁷ Die Wiederherstellung des Menschen zielt auf eine höhere Verbindung seiner ursprünglich sinnlichen, vorrationalen Natur mit seiner emanzipierten, aus ihrer humanen Bindung entlassenen Rationalität. „Wir werden nun wieder zu eben dem, was wir waren, ehe wir ausgingen, aber wir selbst und die Welt sind uns nun verständlich und klar“.³⁸ Im „Litauischen Schulplan“ wird das Bild dieses erwarteten Menschen entworfen: „Griechisch gelernt zu haben könnte auf diese Weise dem Tischler ebenso wenig unnütz sein, als Tische zu machen dem Gelehrten“.³⁹ Fast verspielt heißt es dann, mit allen Zeichen einer romantischen

31 Ebd., S. 188.

32 Ebd., S. 189.

33 Ebd.

34 Humboldt, a.a.O., Bd. II, S. 340.

35 Ebd., S. 339.

36 Ebd.

37 Ebd., S. 340.

38 Ebd.

39 Humboldt, a.a.O., Bd. IV, S. 189 („Der Königsberger und der Litauische Schulplan“)

Antizipation: „Auch können die grellen Kontraste immer vermieden werden, und es braucht nie dahin zu kommen, daß ein Handwerker Griechisch, kaum Lateinisch gelernt habe“. ⁴⁰ Geist und Sinnlichkeit haben einander im universellen Menschen wiedergefunden; die Überwindung der arbeitsteiligen Gesellschaft und ihres entfremdenden Charakters ist angekündet. Die befreiende Vorstellung bleibt jedoch nicht abstrakt, kann nicht als Selbsterlösung in imaginärer, dem Zugriff entzogener Dimension des Geistes begriffen werden; sie läßt die Luzidität weit hinter sich. Sie wird mitten in die politische Wirklichkeit hineingesetzt; es geschieht dies mit einer Frage, die Humboldt tief bewegt hat und deren Konsequenzen für die zukünftige deutsche Geschichte grauenerregend offenbar wurden. In der „Konstitution für die Juden“ wird zweifelsfrei deutlich gemacht, was unter verwirklichter Humanität verstanden werden soll. Es geschieht dies im Widerspruch zu jeder herrschenden Bewußtseinslage, nicht nur en détail, sondern im Hinblick auf die gesamte Zukunft des Menschengeschlechts. Der Staat soll nicht die Juden achten lehren, heißt es zunächst, er soll die unhumane und vorurteilsvolle Denkungsart aufheben, die einen Menschen nicht nach seinen eigentümlichen Eigenschaften, sondern nach seiner Abstammung und seiner Religion beurteilt, ihn gegen jeden wahren Begriff der Menschenwürde nicht wie ein Individuum, sondern wie zu einer Rasse gehörig ansieht. Dies kann er nur, wenn er laut und deutlich erklärt, daß er keinen Unterschied zwischen Juden und Christen mehr anerkennt. Zugleich aber wird ausgesprochen, wozu das jüdische Problem nur den Anlaß bot. „Wenn ein widernatürlicher Zustand in einen naturgemäßen übergeht, so ist kein Sprung, wenigstens gewiß kein bedenklicher vorhanden; diesen kann man nur da finden, wo ein widernatürlicher mit wirklicher Überspringung des natürlichen in einen widernatürlichen entgegengesetzter Art überginge. Wer vom Knecht zum Herrn wird, der macht einen Sprung; denn Herren und Knechte sind ungewöhnliche Erscheinungen. Aber wem man bloß die Hände losbindet, die erst gefesselt waren, der kommt nur dahin, wo alle Menschen von selbst sind“. ⁴¹ Herr zu sein gründet ein unmenschliches Verhältnis, vom Knecht zum Herrn zu werden gründet ein unmenschliches Verhältnis; dorthin zu kommen, wo alle Menschen von selber sind: Was anderes soll dies heißen, als daß die befreite Vernunft Herren und Knechte nicht mehr kennt.

Die ästhetische Antizipation der Fülle, der Traum der Griechen, wird zur Wirklichkeit einer wiedergefundenen Welt.

40 Ebd.

41 Humboldt, a.a.O., Bd. IV, S. 101.

Johann Gottlieb Fichte

Es wird vorerst darauf ankommen, den Ausgangspunkt festzulegen. Die Ansichten Fichtes sind durch ihren ungewöhnlich systematischen Charakter gekennzeichnet; das deduktive Verfahren läßt bruchlose Bestimmungen zu. Jedoch unterliegt das Fichtesche Denken im Zuge seiner Entwicklung beträchtlichen Modifikationen: Spekulativ religiöse Elemente gewinnen eine erhebliche Bedeutung, eine metaphysisch bestimmte Auffassung des nationalen Charakters tritt in den Vordergrund. Die entscheidenden Positionen bleiben trotzdem unverändert, auch wenn sich die Begriffssprache wandelt und die angewandte Methode neuen Gesichtspunkten folgt. Trotz der erkennbaren Versetzung des aufklärerischen Ausgangs in die Romantik bleiben Ausgang und Ziel über alle Perioden innerhalb einer evidenten Vergleichbarkeit.

Zunächst sind die bewegenden Denkanstöße zu nennen, über die auch der Bildungsgedanke seine Inhaltlichkeit gewinnt. Die Kantsche Philosophie wird zum Anlaß, die Frage nach der Freiheit als die entscheidende Frage menschlicher Selbstverständigung aufzunehmen; dies geschieht unter schweren Erschütterungen. Bis zum Ende bleibt dieser Freiheitsbegriff an die Möglichkeit der Vernunft gebunden; seine rationale Herkunft bleibt immer erkennbar, auch dort, wo ihn irrationalistische Momente überlagern. Die erste große politische Übersetzungsmöglichkeit der Freiheit bietet die Französische Revolution an; sie stellt die Frage nach der Wiederherstellung des Menschen innerhalb einer vernünftigen Gesellschaft. Auch dies bleibt bestimmend; die Auslösungen der Französischen Revolution sind in der Philosophie der nationalen Erhebung stets wiederzufinden. Der im Jahre 1794 niedergelegte Satz aus der „Bestimmung des Gelehrten“ behält seine Gültigkeit: „Wir werden Rousseau besser verstehen, als er sich selbst verstand, und wir werden ihn in vollkommener Übereinstimmung mit sich selbst und mit uns antreffen“.⁴² Der politische und der philosophische Anstoß, die nur abstrakt voneinander scheidbar sind, führen in den ersten Jahren der Fichteschen Entwicklung zu dem entscheidenden Höhepunkt seines Schaffens. Die politische Theorie nimmt dabei Elemente des Liberalismus, vorallem in der Form des bürgerlichen Rechtsstaates, auf; der Vernunftbegriff, den die Aufklärung zur Reife gebracht hat, gerät jedoch bei Fichte durch seinen allgemeinen, begrifflichen Charakter schon bald in den Widerspruch zum empirischen Menschen, den die Vernunft soeben befreit hat. Die Vernunft als das Allgemeine verschlingt das empirische Ich. Die Nähe des Liberalismus zur totalitären Verfassung wird auch hier erkennbar und verweist auf eine im Vernunftbegriff selbst enthaltene Dialektik: Die

42 Johann Gottlieb Fichte: Werke. Auswahl von sechs Bänden, Leipzig 1911. Hg. Fritz Medicus. Bd. I, S. 265.

Vernunft befreit das Individuum, da sie sich nur über den empirischen Menschen zur Geltung bringen kann; zugleich ist der empirische Mensch ihr gegenüber zufällig, die Besonderheit seines Anspruchs ist ohne Belang.

Mit dem Ausgangspunkt wird das Absolute gesetzt; in der ersten Auflage der „Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre“ heißt es: „Wir haben den absolutesten, schlechthin unbedingten Grundsatz alles menschlichen Wissens aufzusuchen“.⁴³ Es geht um diejenige Tathandlung, „die unter den empirischen Bestimmungen unsers Bewußtseins nicht vorkommt, noch vorkommen kann; sondern vielmehr allem Bewußtsein zum Grunde liegt, und allein es möglich macht“.⁴⁴ Das absolute Ich, von dem Fichte seinen Ausgang nimmt, muß über uns selbst gefunden werden, durch einen Akt intellektueller Anschauung, der sich im unmittelbaren Bewußtsein unseres Handelns gründet. „Dasjenige, dessen Sein (Wesen) bloß darin besteht, daß es sich selbst als seiend setzt, ist das Ich, als absolutes Subjekt. So wie es sich setzt, ist es; und so wie es ist, setzt es sich; und das Ich ist demnach für das Ich schlechthin und notwendig“.⁴⁵ Die ungewöhnliche Abstraktheit der These erschwert zunächst das Verständnis; sie bedarf, da sie für den Gegenstand von entscheidender Bedeutung ist, einer zusätzlichen Erhellung.

Fichte geht davon aus, daß das Ich ursprünglich schlechthin sein eigenes Sein setzt. Die Frage nach der Verständigung des Bewußtseins über sich selbst, über seinen eigenen Inhalt, liegt hier zugrunde. Wird das Bewußtsein als Erzeugung seiner Objekte verstanden, so kann es die Kette der Determination an keiner Stelle zerreißen, es wird zum Reflex des Notwendigen. Damit entfällt die Frage nach einem erkenntnisgebundenen, freien Handeln, der Mensch unterliegt der Berechenbarkeit. Die Bewußtseinstheorie der Französischen Aufklärung entwickelt gerade auch diesen Aspekt. Als Erzeugung des Bewußtseins allein kann die Welt zur Aufgabe unserer Freiheit werden, zur Aufgabe schließlich, sie in diese Freiheit zurückzunehmen. Die klassische These des Bewußtseinsidealismus ist darin erkennbar. Das empirische, individuelle, an die Umstände seines Handelns gebundene Bewußtsein setzt Bewußtsein schlechthin voraus als ursprüngliche, schöpferische Qualität; wo auch immer das Ich eine Setzung vollzieht, hat es sich selber bereits vorausgesetzt als Anwesenheit der Vernunft. Vor aller Spaltung zwischen Subjekt und Objekt ist die Vernunft schon da als intellektuelle Anschauung, in ewiger Identität mit sich selbst; sie erst entläßt den Widerspruch aus sich, um ihrer selbst als das innezuwerden, was sie schon immer war. Die Problemnähe zur Hegelschen Phänomenologie ist ganz offenbar; auch Fichte bedient sich der dialektischen Methode im Verfahren der Deduktion, ohne dieses Verfahren jedoch entscheidend auf den Geschichtsprozeß anzuwenden und die abstrakte Dialektik über ihre historische Entfaltung an ein Beziehungssystem

43 Fichte, a.a.O., Bd. I, S. 285.

44 Ebd.

45 Ebd., S. 291.

zu binden. Die Selbstsetzung des Ich ist somit Selbstsetzung der Vernunft; ihre Tathandlung versteht sich als schöpferischer Bewußtseinsakt. Ein cartesianisches Moment ist der Formulierung der Ausgangsposition zu eigen: „Das Ich ist, und es setzt sein Sein, vermöge seines bloßen Seins. – Es ist zugleich das Handelnde, und das Produkt der Handlung; das Tätige, und das, was durch die Tätigkeit hervorgebracht wird; Handlung und Tat sind Eins und ebendasselbe und daher ist das: Ich bin, Ausdruck einer Tathandlung; aber auch der einzigen möglichen, wie sich aus der ganzen Wissenschaftslehre ergeben muß“.⁴⁶

Dies erste, die Selbstsetzung der Vernunft als schöpferisches Bewußtsein, wird in der Wissenschaftslehre von 1804 auch unter Rückgriff auf neuplatonische Ursprünge und eine große Tradition als Licht bezeichnet. „Es ist daher klar, daß das Licht, oder die Vernunft, oder das absolute Sein, welches alles Eins ist, sich als solches nicht setzen kann, ohne sich zu konstruieren, und umgekehrt: daß daher in seinem Wesen beides zusammenfällt, und durchaus Eins ist, Sein und Selbstkonstruktion, Sein und Wissen von sich“.⁴⁷ Aus dem Licht soll die Erscheinung des Lichtes abgeleitet werden, „in welcher letzteren das Mannigfaltige sich ergeben wird“.⁴⁸ Später wird die absolute Vernunft mit Gott identifiziert, mit dem Logos, der in sein Eigentum kommt. Sein und Bewußtsein sind in diesem Logos als Widerspruch aufgehoben, die Transzendentalphilosophie setzt das Absolute unter Aufhebung allen Widerspruchs. An der Auseinandersetzung mit Spinoza in der Wissenschaftslehre des Jahres 1801 werden die spezifischen Konsequenzen dieser Voraussetzung aufgedeckt; sie schließen eine pantheistische Möglichkeit aus. „Das Ewige kann sich nicht spiegeln in gebrochenen Strahlen: sondern diese Welt ist Bild und Ausdruck der formalen – ich sage formalen – Freiheit, ist diese für und in sich, ist der beschriebene Kampf des Seins und Nichtseins, der absolute innere Widerspruch“.⁴⁹ In der dialektischen Deduktion führt der Schritt vom Ich zum Nicht-Ich, vom Geist zur Welt, zu ihrer gegenseitigen Begrenzung. These und Antithese, Denken und Sinnlichkeit, Freiheit und Determination stehen sich mit abrupter Schärfe gegenüber. Alle geschichtliche Existenz lebt in diesem Widerspruch bis an die Grenze des Zerbrechens. Die Aufgabe der Vernunft ist es, das Nicht-Ich, ihr Gegenüber als Welt aufzudecken und schließlich in sich zu holen. Es geschieht dies ausschließlich über das Bewußtsein, selbst in der johanneisch-mystischen Fassung der „Anweisung zum seligen Leben“⁵⁰ bleibt diese Position grundlegend; die Ewigkeit wird über den Gedanken ergriffen. So endet die Wissenschaftslehre mit ihrem Anfang: Das Ich als Vernunft, mit dem sie beginnt, hebt schließlich die Welt als

46 Ebd., S. 290.

47 Fichte, a.a.O., Bd. IV, S. 312 („Wissenschaftslehre 1804“).

48 Ebd., S. 324.

49 Fichte, a.a.O., Bd. IV, S. 87 („Wissenschaftslehre 1801“).

50 Fichte, a.a.O., Bd. V, S. 103 („Anweisung zum seligen Leben“).

Spaltung auf, läßt den Widerspruch absterben; mit dem Untergang der empirischen Individualität geht auch das Subjekt-Objekt-Verhältnis unter. Das Selbstbewußtsein macht sich als allgemeines Bewußtsein die Welt zu eigen.

Anfang und Ende greifen somit ineinander, wenn auch in der Unendlichkeit. „Was auf ein Objekt geht, ist endlich; und was endlich ist, geht auf ein Objekt“, lesen wir in der „Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre“ des Jahres 1794.⁵¹ „Dieser Widerspruch wäre nicht anders zu heben als dadurch, daß das Objekt überhaupt wegfiel; es fällt aber nicht weg, außer in einer vollendeten Unendlichkeit. Das Ich kann das Objekt seines Strebens zur Unendlichkeit ausdehnen; wenn es nun in einem bestimmten Momente zur Unendlichkeit ausgedehnt wäre, so wäre es gar kein Objekt mehr, und die Idee der Unendlichkeit wäre realisiert, welches aber selbst ein Widerspruch ist.“⁵² Es ist bezeichnend, daß Fichte diesen Widerspruch nicht auf sich beruhen läßt; er ist Widerspruch in der Zeit, aber dem Menschen schwebt die „Idee einer solchen zu vollendenden Unendlichkeit“⁵³ vor, sie ist im Innersten seines Wesens enthalten. „Wir sollen, laut der Aufforderung desselben an uns, den Widerspruch lösen“⁵⁴, auch wenn wir diese Lösung nicht als möglich denken können. „Aber eben dies ist das Gepräge unserer Bestimmung für die Ewigkeit“.⁵⁵

Die Selbstverständigung des Menschen geht allem Handeln voraus, sie begreift sich bereits als Handeln. „Wissenschaftslehre also ist vollkommen freie, sich selbst im Besitz habende, Erkenntnis“⁵⁶, heißt es in der Staatslehre von 1813, „Wissen und Freiheit sind unzertrennlich vereinigt“ in der „Darstellung der Wissenschaftslehre“ aus dem Jahre 1801⁵⁷; die Sittenlehre des Jahres 1812 enthält den Hinweis: „Die Vernunft oder der Begriff ist praktisch“.⁵⁸ Praktisch heißt hier nun eminent politisch, zielt auf die unmittelbare Aktion. „Der Zweck des Erdenlebens der Menschheit ist der, daß sie in demselben alle ihre Verhältnisse mit Freiheit nach der Vernunft einrichte“.⁵⁹ Diese Forderung wird in die Unmittelbarkeit der geschichtlichen Situation übersetzt: die Partikularität der Herrschaft wird an der Gattungsvernunft gemessen. Alle Herrschaft versteht sich als Durchgangsstation zu ihrer erwarteten Überwindung. „Das Leben im Staate gehört nicht unter die absoluten Zwecke des Menschen“, wird in den Vorlesungen „Über die Bestimmung des Gelehrten“ aus dem Jahre 1794 bemerkt, „sondern es ist ein nur unter gewissen Bedingungen stattfindendes Mittel zur Gründung einer vollkommenen Gesellschaft. Der

51 Fichte, a.a.O., Bd. I, S. 462.

52 Ebd.

53 Ebd.

54 Ebd.

55 Ebd.

56 Fichte, a.a.O., Bd. VI, S. 434 („Vorlesungen des Jahres 1813“).

57 Fichte, a.a.O., Bd. IV, S. 31.

58 Fichte, a.a.O., Bd. VI, S. 7.

59 Fichte, a.a.O., Bd. IV, S. 401 („Wissenschaftslehre“).

Staat geht, ebenso wie alle menschlichen Institute, die bloße Mittel sind, auf seine eigene Vernichtung aus: es ist der Zweck aller Regierung, die Regierung überflüssig zu machen“.⁶⁰ Obwohl Fichte auf keine terminierbare Erwartung hinweist, mit der dies möglich werden könnte, so wird doch angezeigt, daß „auf der a priori vorgezeichneten Laufbahn des Menschengeschlechts ein solcher Punkt liegt, wo alle Staatsverbindungen überflüssig sein werden“.⁶¹ Das Verhältnis zur Geschichte, zur vielfältigen Erscheinung, ist dabei nur schwach ausgeprägt, die exzeptionell systematische Begabung schließt dies ein. Geschichte wird a priori konstruiert, aus reiner Vernunft, um die Bestimmung des Menschen in ihr freizusetzen, die Empirie wird zum Material. Die Konstruktion zeigt die notwendige Richtung des Handelns an, sie hat heilsgeschichtlichen Charakter. In den erst 1820 aus dem Nachlaß herausgegebenen Vorlesungen des Jahres 1813 kommt dies in der entschiedensten Form zum Ausdruck: „Hauptepochen: I. Der Staat als Absolutes im Glauben: – im Glauben, also in einer gegebenen Gestalt; für jeden in der, in welcher er ihm gegeben ist. Fortbestimmung dieser Gestalt und Form durch den partiellen Verstand, indes der Glaube an den Staat überhaupt feststeht. – Alte Welt. II. Gänzlicher Untergang des Staates durch das Prinzip des vollendeten Verstandes: Beginn der neuen Welt. – Er wird zu einem Übel. Fortentwicklung des Verstandes. Gelten des Staats als eines Mittels, und als Vorbereitung der Bedingungen, um die für die freie Kunst entstandene Aufgabe – die Errichtung des Reichs – zu lösen“.⁶² Reich meint hier, daran kann kein Zweifel sein, Reich Gottes, das unter die Menschheit kommt, von ihr als aufgetragene Bestimmung verwirklicht wird. Das nationalkonservative Fichtebild des deutschen Bürgertums hat die entscheidende Motivation des Fichteschen Denkens fast vollkommen zugeschüttet; es bedarf einer umfassenden Korrektur. Die Eruption des Menschheitsgedankens hält bis zum Ende hin an, auch wenn die Menschheit nun über die Nation auf den Weg geschickt wird; der Ansatz der Aufklärung wird auf einer neuen Stufe des Bewußtseins mit unveränderter Radikalität fortgesetzt. Der deutsche Idealismus bleibt, trotz aller späthürgerlichen Verdunkelung große, rationale Befreiungsphilosophie des Menschen.

Der Staat, der demnach nicht Endzweck ist, sondern sich mit der wachsenden Vernunft des Geschlechts zur Aufhebung bringt, behält dennoch den Charakter eines entscheidenden geschichtlichen Mittels; über ihn vollzieht sich die Bildung der Menschheit für ihre Aufgabe. Das Individuum, das empirische Ich, gilt Fichte nur wenig; was ihm überdauernde Bedeutung gibt, ist sein intelligibler Charakter, seine Moralität als allgemeine Vernunft, die Fähigkeit, Maximen zu setzen. Gott selbst wird niemals von dieser Vernunft getrennt, er hat

60 Fichte, a.a.O., Bd. I, S. 234.

61 Ebd.

62 Fichte, a.a.O., Bd. VI, S. 541.

kein Eigensein neben ihr. Ist es die Gattung, die allein in den Mittelpunkt rückt, so geht es darum, die Menschheit zur absoluten Identität mit sich selbst zu bringen. Dieser Zweck, unter dessen Gesichtspunkt der Staat gesehen sein will, wird in den Vorlesungen „Über die Bestimmung des Gelehrten“ eindeutig formuliert. „Alle die verschiedenen vernünftigen Wesen“, lesen wir dort, sollen „auch unter sich gleichförmig gebildet werden.“⁶³ Die Anlagen aller Menschen seien gleich, „da sie sich bloß auf die reine Vernunft gründen“; „so muß das Resultat einer gleichen Ausbildung gleicher Anlagen allenthalben sich selbst gleich sein; und wir kommen hier auf einem andern Wege wieder zu dem letzten Zwecke aller Gesellschaft: der völligen Gleichheit aller ihrer Mitglieder.“⁶⁴ Vom Postulat her wird damit auch der Eigentumsbegriff als Grundlage aller bürgerlichen Herrschaft aufgehoben, und Fichte führt diese Konsequenz im Prinzip auch aus, ohne sie jedoch im einzelnen zum Gegenstand eines aktuellen politischen Rasonnements zu machen. Der Staat, als vorläufiger Repräsentant der Gattung, bereitet zugleich die inhaltlichen Bestimmungen einer kommenden Menschheit vor. So lesen wir in den Vorlesungen des Jahres 1813 über die „Neue Welt“: „Der Staat will, daß alle ihm gleich unterworfen sind, und hat gar keine Lust, zugestandene Privilegien zu ehren, will über das Eigentum aller verfügen, und macht sogleich, falls es nach seinem Sinne geht, daß keinem mehr übrig bleibt, als die bloße Notdurft. Dazu hilft die Erkenntnis: da verschwindet Adel und Reichtum.“⁶⁵ Die dem Staat innewohnende Dialektik wird präzise entwickelt: Seinem Begriff nach kann er sich nur als Macht verstehen, aber die Umstände, unter denen er seine Macht erweitert, dienen zugleich seiner Aufhebung. „So läßt sich auf die Fortdauer des notwendigsten Zwanges rechnen, solange er nötig sein wird. Der Staat glaubt sich selbst zu dienen, und dient, ohne sein Wissen oder Willen, einem höheren Zweck.“⁶⁶ Mit eindrucksvoller Klarheit setzt Fichte hier einen Gedanken fort, der schon in Kants „Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht“ vorbereitet wird und zur kommenden Geschichtsdiialektik hinführt: Der Staat wird über seine eigene Notwendigkeit dazu gezwungen, gegen sich selbst zu verfahren. Die Fichtesche Begründung ist dabei gerade im aufgegebenen Zusammenhang von Interesse. Der moderne Staat hat die Tendenz „sich einzuverleiben“⁶⁷, er unterscheidet sich darin vom Staat des Altertums, der auf Zerstörung ausging. Der Krieg aller gegen alle nötigt ihn, mächtig zu sein. „Nun fängt es aber schon an deutlich zu werden, und wird, je mehr der Verstand sich verbreitet, es immer mehr werden, daß das sicherste Mittel für Macht und Reichtum eines Staates

63 Fichte, a.a.O., Bd. I, S. 242.

64 Ebd.

65 Fichte, a.a.O., Bd. VI, S. 622.

66 Ebd., S. 623.

67 Ebd., S. 622.

dieses ist, die verständigsten und gebildetsten Untertanen zu haben. Dies wird ihnen von der Seite der Naturerkenntnis und der Kunstentwicklung ein fort-dauerndes Interesse für die Erhaltung, Erhöhung und Verbesserung sogar der Schule geben, sie werden nicht Schulen genug haben können“.⁶⁸ Naturerkenntnis und Kunstentwicklung, die technischen Kräfte somit, denn dies ist angezeigt, treiben die Dialektik des Staates voran, indem sie den Grad der gesellschaftlichen Rationalität steigern. So heißt es von den Regierenden: „Kümmern sie sich nicht um Christen, so kümmern sie sich um geschickte Handarbeiter und Ackerbauer, und alles dieses beruht auf Verstandeserkenntnis“⁶⁹; schließlich: „So ist es schon geschehen. Arzneikunde und Staatswirtschaft bringt die Wissenschaft durch. Die letzte ist ein vortreffliches Surrogat für den eingegangenen Respekt gegen das Christentum. Was sonst der Beichtvater, ist jetzt der Leibarzt, und ganz besonders der Finanzminister“.⁷⁰ Der moderne Staat wird daher über sich selbst hinausgetrieben. „Es müßte darum, um die Zeit des ersten Durchbruchs des Reichs Gottes in einem christlichen Volke, der christliche Völkerverein in der Lage gegeneinander sein, daß zwar die Bereitschaft zum Kriege fort dauerte (um das Interesse der Staaten für ihre Macht, und so für die Schule zu erhalten), des wirklichen Krieges aber alle herzlich müde wären, weil eben keiner, bei dem allgemeinen Eifer, sich so mächtig als möglich zu machen, des Sieges sicher ist, jeder darum sich scheute anzufangen, und so ein sehr langwieriger Friede entstände“.⁷¹ Die erste Wahrnehmung tritt nun auf, daß kein Zwang mehr nötig ist, „indem die Zwingenden und Regierenden ohne alle Beschäftigung blieben“.⁷² Die allgemeine Bildung, die der Staat über die Dialektik der Macht bewirkt, macht ihn schließlich überflüssig; die „hergebrachte Zwangsregierung“ wird „allmählich einschlafen“, „die Obrigkeit jahraus jahrein kein Geschäft finden“.⁷³ So wird der dermalige Zwangsstaat „an seiner eigenen, durch die Zeit herbeigeführten Nichtigkeit ruhig absterben, und der letzte Erbe der Souveränität, falls ein solcher vorhanden, wird eintreten müssen in die allgemeine Gleichheit, sich der Volksschule übergebend, und sehend, was diese aus ihm zu machen vermag“.⁷⁴ Mit dem Ende aller Herrschaft ist der Mensch für seine Bildung endgültig frei.

Die Kritik am empirischen Staat versteht sich aus dieser zukünftigen Befreiung. Im Jahre 1813 schreibt Fichte: „Den Erleuchteten geht ein Staat, aufgebaut auf den Grundbegriff der Eigentumserhaltung, mit allem seinen Treiben in einem Kriege gar nichts an, außer, wiefern er ihn betrachtet als den

68 Ebd.

69 Ebd.

70 Ebd.

71 Ebd., S. 623.

72 Ebd. S. 624.

73 Ebd.

74 Ebd.

Entwicklungspunkt eines Reiches der Freiheit. Sein Zweck ist nur das letztere; für dieses aber, und, falls es auch selbst noch nicht in der Wirklichkeit wäre, für die Hoffnung und künftige Möglichkeit desselben, ist er stets bereit, Eigentum und Leben auf das Spiel zu setzen“.75 Die zeitweilig starke, romantisch-nationalistische Überhöhung läßt die entscheidende These unberührt, die schon zu Beginn, mit überraschender Deutlichkeit in Erscheinung tritt. 1797 lesen wir in der „Grundlage des Naturrechts“: „Die Menschheit sondert sich ab vom Bürgertume, um mit absoluter Freiheit sich zur Moralität zu erheben; dies aber nur, inwiefern der Mensch durch den Staat hindurchgeht“.76

Der Staatsbegriff entspricht dem Begriff der Gattung. Die empirisch gebotene Staatsidee, die die Gattung aus sich heraussetzt, damit sie ihrer selbst habhaft wird, legt Fichte im „geschlossenen Handelsstaat“ vor; in den „Grundzügen des gegenwärtigen Zeitalters“ wird der konkrete geschichtliche Ort bestimmt. In aller Verwirrung ist ein Prozeß erkennbar, der mit dem Vernunftsinstinkt rousseauhaft beginnt; menschliche Geschichte ist nichts anderes als Einholung des Menschen in sein Bewußtsein, Zurücknahme der Natur in die Vernunft. Freiheit versteht sich nur darin; der Begriff ist Grund alles Seins. Das „gegenwärtige Zeitalter“ ist es, in das die Bildungsidee gesetzt wird, als Zeitalter einer beginnenden Rechtfertigung. Der Sprung des Menschen in seine eigene Freiheit wird möglich, doch bleibt das geschichtliche Verhältnis auch hier sekundär; es wird vielmehr zum Hebel, um die menschliche Kraft freizusetzen. Das Verhältnis von Freiheit und Natur unterliegt nicht dem Augenblick, den die Geschichte anbietet; es steht unter dem kategorischen Imperativ seiner dauernden Aktualisierung. Die Bildungsidee, die mit der politischen Erneuerung angeboten wird, soll sie jedoch weit über sich selbst hinaustreiben und ihre Impulse auf das kommende Reich des Menschen lenken. Bildung zielt auf die Selbstdarstellung des Menschen in seiner Totalität; dies ist die Sprengkraft, die ihr innewohnt. Über die Bildung gerät der Mensch in seinen tiefsten Widerspruch; er hält sich in seiner Degradierung nicht mehr aus. Hinsichtlich dieser Bildung des ganzen Menschen heißt es in einer Anmerkung der Wissenschaftslehre: „Die Wissenschaftslehre soll den ganzen Menschen erschöpfen; sie läßt daher sich nur mit der Totalität seines ganzen Vermögens auffassen. Sie kann nicht allgemein geltende Philosophie werden, solange in so vielen Menschen die Bildung eine Gemütskraft zum Vorteil der andern, die Einbildungskraft zum Vorteil des Verstandes, den Verstand zum Vorteil der Einbildungskraft, oder wohl beide zum Vorteil des Gedächtnisses tötet“.77 Der Mensch, lesen wir 1813, soll „aus einem Stücke“78 gebildet werden. Doch bedarf der Begriff der Totalität zugleich einer

75 Ebd., S. 467 f.

76 Fichte, a.a.O., Bd. II, S. 210.

77 Fichte, a.a.O., Bd. I, S. 477 („Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre“).

78 Fichte, a.a.O., Bd. VI, S. 614 („Vorlesung des Jahres 1813“).

Erhellung, da einzelne Momente einen erheblichen Bedeutungswandel erfahren haben; Gemüt und Einbildungskraft verstehen sich nachromantisch anders als noch auf dem Höhepunkt des Idealismus. Im „System der Sittenlehre“ von 1798 wird das Gemeinte angezeigt. „Das Reflektierende ist zufolge der Anschauung der Reflexion höher als das Reflektierte“, und: „Nur das Reflektierte ist Natur; das Reflektierende ist ihm entgegengesetzt, sonach keine Natur und über alle Natur erhaben.“⁷⁹ Subjekt und Objekt des Bewußtseins werden einander scharf gegenübergestellt. Einbildungskraft ist schöpferische Bewußtseinskraft; Bildung zur Totalität ist Bewußtseinsbildung, zur Totalität des Bewußtseins. In den „Reden an die deutsche Nation“, in denen Fichtes Bildungstheorie ihren präzisesten Ausdruck findet, wird dies eindringlich exemplifiziert. Bildung des Menschen ist Selbsterschaffung der Menschheit. „Soll sie nicht bleiben in diesem Nichts, so muß sie von nun an zu allem, was sie noch weiter werden soll, sich selbst machen.“⁸⁰ Die Formulierung, die den „Reden“ entnommen ist, findet sich in abgewandelter Form noch einmal im Jahre 1811 in den Berliner Vorlesungen über die „Bestimmung des Gelehrten“, in denen auf die Berufung des Menschengeschlechts hingewiesen wird: „Dasselbe ist bestimmt, mit absoluter Freiheit in jedem einzelnen zu allem selbst sich zu machen, was es sein soll.“⁸¹ Die transitorische Erziehung durch den Staat versetzt die Gattung in die Möglichkeit ihrer absoluten Selbstschöpfung.

Der Ausgangspunkt ist das dunkle, seiner noch ungewisse Bewußtsein; die zeitlich erste Grundart des Bewußtseins ist „die des dunklen Gefühls“⁸², doch hier bleibt der Mensch umfängen. „Denn nur das dunkle Gefühl gibt dem Menschen sein Selbst als ein Genußbedürftiges und Schmerzscheuendes; keineswegs aber gibt es ihm also der klare Begriff, sondern dieser zeigt es als Glied einer sittlichen Ordnung.“⁸³ Die entscheidende Aufgabe der Bildung versteht sich darin, daß der Grundtrieb des Menschen „in klare Erkenntnis übersetzt wird“⁸⁴; nur durch sie wird es möglich, daß die Menschheit „als gegenwärtiges Geschlecht sich selbst als zukünftiges Geschlecht erzieht.“⁸⁵ Dies sind die Voraussetzungen, unter denen die von Fichte geforderte Selbsttätigkeit in der Erziehung zu verstehen ist; „diese unmittelbar die geistige Selbsttätigkeit des Zöglings anregende Erziehung erzeugt Erkenntnis“.⁸⁶ Das „Bestimmtein des Subjekts zur Selbstbestimmung“⁸⁷ meint die Selbstbestimmung des erkennenden Subjekts. Erkenntnis aber, Befreiung des Bewußtseins zu sich selbst, versteht sich als

79 Fichte, a.a.O., Bd. II, S. 525.

80 Fichte, a.a.O., Bd. V, S. 417.

81 Fichte, a.a.O., Bd. V, S. 650 („Bestimmung des Gelehrten 1811“).

82 Fichte, a.a.O., Bd. V, S. 413 („Reden an die deutsche Nation“).

83 Ebd., S. 415.

84 Ebd.

85 Ebd., S. 417.

86 Ebd., S. 399.

87 Fichte, a.a.O., Bd. II, S. 37 („Grundlage des Naturrechts“).

Antizipation des kommenden Menschen. Alles zielt darauf ab, daß der Zögling „ein Bild von der gesellschaftlichen Ordnung der Menschen, so wie dieselbe nach dem Vernunftgesetze schlechthin sein soll“⁸⁸, entwerfe. Das antizipierende Bewußtsein soll sich im Bildungsprozeß stetig erfahren und den Schmerz nicht zurückweisen; „Dies ist nun abermals bloßes Werk der Erkenntnis“.⁸⁹ Im Nationalerziehungsgedanken bleibt der Menschheitsgedanke aufbewahrt, er soll vielmehr über ihn erst erkennbar werden, als seiner notwendigen Station, da nur die ganze Menschheit die Vernunft zur Darstellung bringen kann. Erziehung wird als „eine gänzliche Umschaffung des Menschengeschlechts“ verstanden, durch die neue Erziehung „soll in der Mehrheit, ja gar bald in der Allheit, allein der Geist leben und dieselbe treiben“.⁹⁰ Bildung wird schließlich absolut gesetzt, zum einzigen Mittel, den Menschen über seinen historischen Ort fortzutreiben.

Alles ist somit darauf gerichtet, „die dunklen Gefühle zu verbannen, und allein der Klarheit und der Erkenntnis die Herrschaft zu verschaffen“.⁹¹ Die aus dem dunklen Gefühl stammende Welt „ist versunken, und sie soll versunken bleiben“; die Welt des „aus dem Geiste zu entbindenden Seins“⁹² soll anbrechen. Die neue Erziehung, über die sich die Zukunft der Menschheit ankündigt, versteht sich als Einheit von Lernen und Arbeiten, Erkennen und Handeln, ohne daß eines vom anderen abstrahierbar wäre. Da sie die Zukunft des ganzen Geschlechts anzeigt, muß sie die reale Ungleichheit der Geschlechter in der bürgerlichen Gesellschaft überwinden. „Die kleinere Gesellschaft, in der sie zu Menschen gebildet werden, muß, ebenso wie die größere, in die sie einst als vollendete Menschen eintreten sollen, aus einer Vereinigung beider Geschlechter bestehen; beide müssen erst gegenseitig ineinander die gemeinsame Menschheit anerkennen und lieben“.⁹³ Die Vernunft setzt die Gleichheit als Gleichheit der Geschlechter und Gleichheit im realen, gesellschaftlichen Verhältnis; die Schule der Vernunft ist eine Schule der Gleichheit, sie ist Hinweis auf eine Egalität, die noch nicht da ist. Zwar sind platonische Momente vorhanden; die Stellung des Gelehrten findet eine besondere Würdigung, auch läßt der Gedanke der Volksbildung und seine methodische Durchführung die Spuren Pestalozzis erkennen. Der entscheidende Aspekt des Erziehungsgedankens wird jedoch nur im Zusammenhang des ganzen Systems erkennbar. In ihrer radikalsten Form wird die Erziehung allein auf sich selbst gestellt, wird sie zum Anfang ex nihilo, führt sie zur Trennung von aller bisherigen Gesellschaftlichkeit, zur Erzeugung eines neuen Geschlechts, das die bisherige Gesellschaft zur Auflösung bringt. Wie sehr dies politisch ist, wird in der „Staatslehre“ von 1813 noch einmal deutlich: „Die im Unterrichte gezeigte angeborene

88 Fichte, a.a.O., Bd. V, S. 403 („Reden an die deutsche Nation“).

89 Ebd., S. 404.

90 Ebd., S. 511.

91 Ebd., S. 417.

92 Ebd., S. 418.

93 Ebd., S. 533.

Verstandesanlage bestimmt die Stelle, die jeder im Reiche einnimmt: jedwede ohne Ausnahme, nicht bloß die Oberstelle. Der Sohn des Niedrigsten kann zur höchsten, der Sohn des Höchsten zur niedrigsten Stelle kommen: nämlich die Geburt verhindert es nicht. – Eine solche Einrichtung müßte sogar denen, die durch ihre Abstammung edler zu sein behaupten, höchst wünschenswert sein. Wie edleren Standes? Dies können sie immer nur sagen, niemals beweisen, weil sie in der Bildung mit anderen nie auf gleichen Fuß gesetzt werden; und dies müßte ihnen, wenn sie wirklich Ehrgefühl haben, sehr lästig sein".⁹⁴

Das Objekt des Menschen sei immer der Mensch, war in der „Sittenlehre“ von 1812 ausgesagt, und: „Das einzige Kriterium darum, an welchem die Erhebung eines Individui zum realen Bewußtsein klar wird: wenn es sich als Glied der Gemeinde, Glied eines Ganzen, als dessen integrierender Teil erscheint".⁹⁵ Die letzte Bestimmung aller vernünftigen Wesen „ist demnach absolute Einigkeit, stete Identität"⁹⁶, die Übereinstimmung aller Dinge außerhalb des Menschen „mit seinen notwendigen praktischen Begriffen von ihnen".⁹⁷ Die statuierte Vernünftigkeit der Gattung läßt die bürgerliche Gesellschaft hinter sich, sie ist „Aufhebung aller Oberherrschaft und bürgerlichen Ungleichheit".⁹⁸ Ist der Zweck aller Gesellschaft in „der völligen Gleichheit aller ihrer Mitglieder"⁹⁹ zu finden, wie es der Zweck aller Regierung ist, „die Regierung überflüssig zu machen"¹⁰⁰, so muß sich der Mensch zu diesem Zweck hin aus seiner historischen Situation befreien. Entscheidend geschieht dies durch seine neue Bildung. Sie setzt das Allgemeine im erkenntnisgebundenen Handeln frei, über sie wird Gemeinsamkeit erfahren, sie ist Freisetzung des Menschen in seine Vernunft. Dies wird mitten im Widerspruch vollzogen: Fremdbestimmung und Selbstbestimmung, Herrschaft und Freiheit werden in ihrem Antagonismus bewußt. Im Erzwingen der geschichtlichen Freiheit des Menschen wird die Nähe des Totalitären erkennbar, als vorübergehendes Moment, doch apodiktisch, in der Härte des Staates, der die Gattung bis zu ihrer Befreiung vertritt. Ist Erziehung Antizipation der menschheitlichen Vernunft, Ankündigung kommender Herrschaftslosigkeit, so läßt die abstrakte Dialektik dem Individuum nur einen begrenzten Wert. Doch ist dieser Wert zugleich unaustauschbar, weil nur der empirische Mensch sitlich handeln kann und sich in diesem Handeln durch keinen Begriff vertreten läßt. „Jeder ohne Ausnahme“, heißt es in der „Anweisung zum seligen Leben“, „erhält seinen ihm ausschließend eigenen, und schlechthin keinem andern Individuum außer ihm also zukommenden Anteil

94 Fichte, a.a.O., Bd. VI, S. 502.

95 Fichte, a.a.O., Bd. VI, S. 701.

96 Fichte, a.a.O., Bd. I, S. 225 („Über die Bestimmung des Gelehrten“).

97 Ebd., S. 227.

98 Fichte, a.a.O., Bd. VI, S. 567 („Vorlesung des Jahres 1813“).

99 Fichte a.a.O., Bd. I, S. 234 („Über die Bestimmung des Gelehrten“).

100 Ebd., S. 234.

am übersinnlichen Sein, welcher Anteil nun in ihm in alle Ewigkeit fort sich also entwickelt, – erscheinend als ein fortgesetztes Handeln, – wie er schlechthin in keinem andern sich entwickeln kann“. ¹⁰¹

Karl Marx

Die Frage nach dem Menschen bildet den Ausgangspunkt. „Ein Wesen“, so heißt es in dem Manuskript „Nationalökonomie und Philosophie“, das 1932 zum ersten Mal gedruckt wurde und dem eine entscheidende Bedeutung für die Anthropologie Marxens zukommt, „gibt sich erst als selbständiges, sobald es auf eigenen Füßen steht, und es steht erst auf eigenen Füßen, sobald es sein Dasein sich selbst verdankt“. ¹⁰² Erst mit dem Bewußtsein von sich selbst wird der Mensch zu seinem eigenen Schöpfer, der er immer, ohne es zu wissen, gewesen ist. Er erschafft die Gesellschaft und wird von ihr erschaffen, „wie die Gesellschaft selbst den Menschen als Menschen produziert, so ist sie durch ihn produziert“. ¹⁰³ Das dialektische Element ist erkennbar; die Frühschriften zeigen die stetige Auseinandersetzung mit Hegel und zugleich den Versuch, ihn aus der Entfremdung der Abstraktion in die Konkretheit des gesellschaftlichen Prozesses zu übersetzen. Hegel hat das Verdienst, „die in ihrem ganzen Umkreis erschöpfte Abstraktion als Gegenstand der Kritik geschaffen zu haben“. ¹⁰⁴ An die Stelle des Begriffs, der sich schließlich in sich selbst zurücknimmt, tritt die Menschheit: „Das produktive Leben ist aber das Gattungslieben. Es ist das Leben erzeugende Leben. In der Art der Lebenstätigkeit liegt der ganze Charakter einer species, ihr Gattungscharakter, und die freie, bewußte Tätigkeit ist der Gattungscharakter des Menschen. Das Leben selbst erscheint nur als Lebensmittel“. ¹⁰⁵ Der Mensch unterscheidet sich vom Tier, indem er seine Lebenstätigkeit zum Gegenstand seines Bewußtseins macht; nur dadurch ist „seine Tätigkeit freie Tätigkeit“. ¹⁰⁶ Als bewußtes Wesen kann er seine Vergangenheit einholen; er kann das Zukünftige antizipieren. Die berühmte Stelle im ersten Bande des Kapitals lautet: „Wir unterstellen die Arbeit in einer Form, worin sie dem Menschen ausschließlich angehört. Eine Spinne verrichtet Operationen, die denen des Webers ähneln, und eine Biene beschämt durch den Bau ihrer Wachszellen manchen menschlichen Baumeister. Was aber von vornherein den schlechtesten Baumeister vor der besten Biene auszeichnet, ist,

101 Fichte, a.a.O., Bd. V, S. 243.

102 Marx, Karl, und Friedrich Engels: Werke in 39+1 Bänden. Berlin 1956 ff. (MEW). Erg. Bd., Teil 1, S. 544.

103 Ebd., S. 537.

104 Ebd., S. 586.

105 Ebd., S. 516.

106 Ebd., S. 516.

daß er die Zelle in seinem Kopf gebaut hat, bevor er sie in Wachs baut. Am Ende des Arbeitsprozesses kommt ein Resultat heraus, das beim Beginn desselben schon in der Vorstellung des Arbeiters, also schon ideell vorhanden war. Nicht daß er nur eine Formveränderung des Natürlichen bewirkt; er verwirklicht im Natürlichen zugleich seinen Zweck, den er weiß, der die Art und Weise seines Tuns als Gesetz bestimmt und dem er seinen Willen unterordnen muß".¹⁰⁷ Der Prozeß der menschlichen Befreiung ist damit angezeigt; während aber für den befreiten Menschen die Existenz selbst nur als Mittel für seine Lebenstätigkeit erscheint, kehrt sich das Verhältnis im Zustande der Entfremdung um, in dem „der Mensch, eben weil er ein bewußtes Wesen ist, seine Lebenstätigkeit, sein Wesen nur zu einem Mittel für seine Existenz macht".¹⁰⁸ Er kann sich nicht selbst zum Gegenstand werden.

„Die Gesellschaft“, so lesen wir, „ist die vollendete Wesenseinheit des Menschen mit der Natur, die wahre Resurrektion der Natur, der durchgeführte Naturalismus des Menschen und der durchgeführte Humanismus der Natur".¹⁰⁹ Die befreite Gesellschaft, von der hier die Rede ist, hebt den Widerspruch zwischen sich und dem Individuum auf, sie hat sich als Abstraktion hinter sich gelassen und in die konkrete menschliche Fülle aufgelöst; „Das Individuum ist das gesellschaftliche Wesen".¹¹⁰ Es bleiben nur Hinweise, die eine Möglichkeit künftigen Reichtums anzeigen, je mehr „die Daseinsweise des individuellen Lebens eine mehr besondere oder mehr allgemeine Weise des Gattungslebens ist, oder je mehr das Gattungsleben ein mehr besonderes oder allgemeines individuelles Leben ist".¹¹¹ Mit der Zurückgewinnung des Menschen als eines gesellschaftlichen Wesens, seiner Selbsterfassung als „allgemeines Bewußtsein"¹¹², wird auch der Antagonismus von Geist und Sinnlichkeit, von Humanismus und Naturalismus überwunden. „Die abstrakte Feindschaft zwischen Geist und Sinn ist notwendig, solange der menschliche Sinn für die Natur, der menschliche Sinn der Natur, also auch der natürliche Sinn des Menschen noch nicht durch die eigene Arbeit des Menschen produziert ist".¹¹³ Unter den Bedingungen der Entfremdung sind Naturtrieb und Reflexion auseinandergerissen, erst mit der Wiedergewinnung des Menschen tritt seine Totalität hervor, der wahre Mensch beginnt seine eigene Geschichte. „Man sieht, wie Subjektivismus und Objektivismus, Spiritualismus und Materialismus. Tätigkeit und Leiden erst im gesellschaftlichen Zustand ihren Gegensatz, und damit ihr Dasein als solche

107 MEW, Bd. 23, S. 193.

108 MEW, Erg. Bd. 1, S. 516.

109 Ebd., S. 538.

110 Ebd.

111 Ebd., S. 539.

112 Ebd., S. 538.

113 Ebd., S. 532.

Gegensätze verlieren“.¹¹⁴ Der durchgeführte Humanismus ist somit weder Idealismus noch Materialismus, sondern „ihre beide vereinigende Wahrheit“.¹¹⁵ Es ist entscheidend, diese Voraussetzung zu verstehen, da sie stets wieder verdunkelt wird. Der Mensch, der aus seiner Geschichte hervortritt und dessen Erscheinung erst über seine Vergegenwärtigung im Bewußtsein möglich wird, ist der aus seinen Widersprüchen erlöste Mensch; Idealismus und Materialismus sind Ausdruck der Unerlöstheit, des unaufgehobenen Widerspruchs. Die Erlösung des Menschen ist durch den über Bildung vermittelten Erkenntnisvorgang bedingt; „Um sich ihre Sünden vergeben zu lassen“, heißt es in einer glänzenden Stelle der „Deutsch-Französischen Jahrbücher“, „braucht die Menschheit sie nur für das zu erklären, was sie sind“. So wird sich dann zeigen, „daß die Welt längst den Traum von einer Sache besitzt, von der sie nur das Bewußtsein besitzen muß, um sie wirklich zu besitzen“.¹¹⁶ Der befreite Mensch ist sinnlich-geistige Universalität, indem er sich zu sich selbst „als der gegenwärtigen, lebendigen Gattung verhält, indem er sich zu sich als einem universellen, darum freien Wesen verhält“.¹¹⁷

Das befreite Individuum erkennt sich als Gattung wieder; es ist selbst ihre Totalität. Der Mensch ist „die Totalität, die ideelle Totalität, das subjektive Dasein der gedachten und empfundenen Gesellschaft für sich, wie er auch in der Wirklichkeit, sowohl als Anschauung und wirklicher Geist des gesellschaftlichen Daseins wie eine Totalität menschlicher Lebensäußerung da ist“.¹¹⁸ Die wiedergewonnene menschliche Welt ist die befreite Totalität des empirischen Menschen. Der Prozeß dieser Wiedergewinnung ist jedoch ein geschichtlicher Prozeß; erst über sein geschichtliches Verhältnis erfährt sich der Mensch. In der Geschichte ist der Mensch als Totum immer schon da, „die Vernunft hat immer existiert, nur nicht immer in der vernünftigen Form“¹¹⁹, formuliert Marx in den gleichen „Deutsch-Französischen Jahrbüchern“; „Wir entwickeln der Welt aus den Prinzipien der Welt neue Prinzipien“. Wir zeigen ihr nur, fährt Marx fort, „warum sie eigentlich kämpft, und das Bewußtsein ist eine Sache, die sie sich aneignen muß, wenn sie auch nicht will“.¹²⁰ Es sind diese Prämissen, aus denen sich die entscheidende Rolle des Bildungsgedankens herleitet. So lesen wir in Engels Vorrede zum „Kommunistischen Manifest“ aus dem Jahre 1890: „Für den schließlichen Sieg der im Manifest aufgestellten Sätze verließ sich Marx einzig und allein auf die intellektuelle Entwicklung der Arbeiterklasse, wie sie aus der vereinigten Aktion und der Diskussion notwendig hervorge-

114 Ebd., S. 542.

115 Ebd., S. 577.

116 MEW, Bd. 1, S. 346.

117 MEW, Erg. Bd. 1, S. 515 („Ökonomisch-philosophische Manuskripte“).

118 Ebd., S. 539.

119 MEW, Bd. 1, S. 345.

120 Ebd.

hen mußte".¹²¹ Wird hier bei Engels auch die zentrale Bedeutung der Bewußtseinsbildung im Marxschen Denken rechtens herausgestellt, so wird doch zugleich ein Notwendigkeitsbegriff unterschoben, der zumindest für den frühen Marx in dieser Weise nicht zutrifft. Vielmehr tritt der Gesichtspunkt, nach dem das menschliche Bewußtsein zur Erkenntnis seines wahren Inhalts genötigt werden muß, wiederholt auf.

Die Bewegung der Geschichte, heißt es im Hinblick auf den Menschen, ist „der Geburtsakt seines empirischen Daseins“.¹²² Die Menschheit entwickelt sich über ihre gesellschaftliche Arbeit auf dem Hintergrund wachsender Produktivkräfte; die Produktionsverhältnisse zeigen den Widerspruch an, der sich zwischen der Herrschaftsbedingung und ihrer ökonomischen Hintergrundsverfassung aufzut. Der Mensch entäußert sich über seine Arbeit, sie wird zum Spiegel seiner Existenz, zum Mittel seiner Selbstverständigung; sie gewinnt schließlich, mit der vollendeten Arbeitsteilung, den Charakter der extremen Partialität, einer vollkommenen Aufspaltung des Menschen. Erst das „zu sich selbst gekommene, das sich selbst verstehende, das sein Wesen erfassende Selbstbewußtsein“ ist „die Macht über die Geschöpfe seiner Selbstentäußerung“.¹²³ Die Geschichte ist „die wahre Naturgeschichte des Menschen“¹²⁴, sie ist Werden „der Natur zum Menschen“¹²⁵; für den sozialistischen Menschen ist die ganze sogenannte Weltgeschichte „nichts anderes als die Erzeugung des Menschen durch die menschliche Arbeit“.¹²⁶ Angesichts wachsender Widersprüche durch die beschleunigte Freisetzung der Produktivkräfte wird die Geschichte zum Inbegriff revolutionärer Veränderung; über ihre Erkenntnis wird der Mensch zum Subjekt der Revolution. Die politischen Fragen werden damit „in die selbstbewußte menschliche Form gebracht“.¹²⁷ Als Bildungsaufgabe stellt Marx die „Analysierung des mystischen, sich selbst unklaren Bewußtseins“¹²⁸; die Analyse schließt nach seinen eigenen Worten jede Dogmenbildung aus. Es besteht kein Zweifel: Bestimmt auch das Sein das Bewußtsein, insofern es seiner selbst erst über seine Entäußerung durch die gesellschaftliche Arbeit habhaft werden kann, so kann doch das Sein nur über das Bewußtsein erlöst werden. Sein wird schließlich als ganze Natur verstanden, die aus der Entfremdung durch den Menschen zurückgeholt werden will, so wie die Herrschaft der bürgerlich-kapitalistischen Welt als „ganze Herrschaft der totgeschlagenen Materie über die Menschen“¹²⁹ bezeichnet wird. Zugleich ist diese Möglichkeit der

121 MEW, Bd. 14, S. 584.

122 MEW, Erg. Bd. 1, S. 536.

123 MEW, Bd. 2, S. 42 („Die Heilige Familie“).

124 MEW, Erg. Bd. 1, S. 579.

125 Ebd., S. 544.

126 Ebd., S. 546.

127 MEW, Bd. 1, S. 346 („Briefe deutsch-französischer Jahrbücher“).

128 Ebd.

129 MEW, Erg. Bd. 1, S. 507 („Ökonomisch-philosophische Manuskripte“).

Selbsterlösung an einen bestimmten Ort des historischen Prozesses gerückt, mit dem sich die Wirklichkeit zum Gedanken drängt; die Theorie wird zur materiellen Gewalt.

Im dialektischen Prozeß der Geschichte wird dieser Ort bestimmt. Die „Deutsche Ideologie“ bietet eine charakteristische Formulierung. „In der Wirklichkeit trug sich die Sache natürlich so zu, daß die Menschen sich jedesmal soweit befreiten, als nicht ihr Ideal vom Menschen, sondern die existierenden Produktivkräfte ihnen vorschrieben und erlaubten. Allen bisherigen Befreiungen lagen indes beschränkte Produktivkräfte zugrunde“. ¹³⁰ Erst mit der vollen Reife der bürgerlichen Gesellschaft ist die Entfaltung der Produktivkräfte zu einem Punkte gediehen, der die Befreiung des Menschen real möglich macht; wie das Bürgertum im Leibe des Feudalismus genährt wurde, um schließlich als geschichtliche Macht aus dem Widerspruch der Produktionsverhältnisse hervorzugehen, so erzeugt es selbst die Klasse, der die Aufhebung der Entfremdung aufgetragen ist. Das Proletariat besitzt gegenüber allen anderen, vorhergehenden Klassen, denen ein nur partieller Charakter zukam und deren Befreiungsperspektive daher begrenzt bleiben mußte, den Charakter der Universalität. Sein Begriff wird als Universalität des Leidens und als universelle Aufhebung dieses Leidens verstanden; der partiellen Befreiungsperspektive der Vergangenheit entspricht das partielle Leiden, das erst mit der vollendeten Entfremdung des Menschen seine Totalität gewinnt. Die abhängige, über sich selbst nicht verfügende proletarische Klasse stellt jedoch Universalität nicht nur über ihr Leiden und die Möglichkeit seiner Aufhebung dar; sie wird quantitative Universalität im Zuge des historischen Prozesses, sie umfaßt schließlich die Menschheit. „Die bürgerlichen Produktions- und Verkehrsverhältnisse, die bürgerlichen Eigentumsverhältnisse, die moderne bürgerliche Gesellschaft, die so gewaltige Produktions- und Verkehrsmittel hervorgezaubert hat, gleicht dem Hexenmeister, der die unterirdischen Gewalten nicht mehr zu beherrschen vermag, die er heraufbeschwor“, lesen wir im „Kommunistischen Manifest“. ¹³¹ Der depravierte Mensch vermag nun zum ersten Mal die Menschheit in sich zu fassen und das partikuläre Interesse als Klassenherrschaft zu überwinden; die Entwicklung der Produktivkräfte macht die Aufhebung aller Klassenherrschaft möglich. Jedoch ist der entstellte Mensch selber noch Teil der alten Welt, die er hinter sich lassen will; er muß sie noch in sich aushalten. Er faßt die Menschheit in sich erst als Begriff, noch nicht als Verwirklichung. Es sind einige Aspekte festgehalten, da sich der Bildungsgedanke im einzelnen der Analyse der historischen Situation unmittelbar verbindet.

In der Periode, die hier in Betracht kommt, hat das Kapital den höchsten Grad an Abstraktheit gewonnen; es ist reif geworden, vom Menschen zurück-

130 MEW. Bd. 3, S. 417.131 MEW. Bd. 4, S. 467 („Manifest der Kommunistischen Partei“).

131 MEW. Bd. 4, S. 467 („Manifest der Kommunistischen Partei“).

genommen zu werden. „An dem Arbeiter existiert es also subjektiv, daß das Kapital der sich ganz abhanden gekommene Mensch ist, wie es im Kapital objektiv existiert, daß die Arbeit der sich abhanden gekommene Mensch ist“.¹³² Die Industrie ist das „wirkliche geschichtliche Verhältnis der Natur und daher der Naturwissenschaft zum Menschen: wird sie daher als exoterische Enthüllung der menschlichen Wesenskräfte gefaßt, so wird auch das menschliche Wesen der Natur oder das natürliche Wesen des Menschen verstanden“.¹³³ Unter den Bedingungen seiner entwickelten industriellen Existenz erfährt der Mensch eine absolute quantitative Reduktion, er hat nur noch Existenz im Hinblick auf das Kapital, womit ein menschlich gleichgültiges Verhältnis angezeigt ist; er unterliegt der Totalität der Entmenslichung. Die abstrakte Existenz des Menschen, die dem Nichts preisgegeben ist, verhält sich zur abstrakten Existenz des Kapitals. Damit erfährt der geschichtliche Prozeß eine äußerste Zuspitzung, die die Möglichkeit ihrer Auflösung um den Preis der Barbarei in sich trägt. Erst der sich gänzlich abhanden gekommene Mensch kann sich wiederfinden.

Das Entfremdungsproblem ist damit umrissen; es findet in den Frühschriften Marxens eine sehr präzise Definition. Der wahre Geist des entfremdeten Zustands ist „die Selbstbetäubung“.¹³⁴ Entfremdung erscheint sowohl darin, „daß mein Lebensmittel eines anderen ist, daß das, was mein Wunsch, der unzugängliche Besitz eines anderen ist, als daß jede Sache selbst ein anderes als sie selbst“¹³⁵ ist, „daß überhaupt die unmenschliche Macht herrscht“.¹³⁶ Es ist das Wesen der Entfremdung, „daß jede Sphäre einen anderen und entgegengesetzten Maßstab an mich legt, ein anderer die Moral, ein anderer die Nationalökonomie, weil jede eine bestimmte Entfremdung des Menschen ist und jede einen besonderen Kreis der entfremdeten Wesenstätigkeit fixiert, jede sich entfremdet zu der anderen Entfremdung verhält“.¹³⁷ Die vollendete Herrschaft der unmenschlichen Macht, die den Warencharakter des Menschen absolut setzt, läßt seine befreite Wirklichkeit erstmalig fassen: „Setze den Menschen als Menschen und sein Verhältnis zur Welt als ein menschliches voraus, so kannst Du Liebe nur gegen Liebe austauschen, Vertrauen nur gegen Vertrauen“.¹³⁸

Der Prozeß, über den der Warencharakter des Menschen überwunden wird, der Prozeß seiner anhebenden Universalität, ist in sich selbst von grausamer Kompliziertheit. Die Aufhebung des Privateigentums ist so wenig ein Akt wirklicher menschlicher Aneignung, wie die Aufhebung der Religion; die Aufhebungsakte sind nur Ausdruck der Negation, über die sich der Mensch auf den

132 MEW, Erg. Bd. 1, S. 523 („Ökonomisch-philosophische Manuskripte“).

133 Ebd., S. 543.

134 Ebd., S. 552.

135 Ebd., S. 554.

136 Ebd.

137 Ebd., S. 551.

138 Ebd., S. 567.

Weg macht. Der rohe Kommunist ist zunächst die Vollendung des Neides und des Nivellements. „Die erste positive Aufhebung des Privateigentums, der rohe Kommunismus, ist also nur eine Erscheinungsform von der Niedertracht des Privateigentums, das sich als das positive Gemeinwesen setzen will“¹³⁹; sie ist selbst eine Form der Entfremdung. Zwar weiß sich der Kommunismus „schon als Reintegration oder Rückkehr des Menschen in sich als Aufhebung der menschlichen Selbstentfremdung, aber indem er das positive Wesen des Privateigentums noch nicht erfaßt hat und ebensowenig die menschliche Natur des Bedürfnisses verstanden hat, ist er auch noch von demselben befangen und infiziert. Er hat seinen Begriff erfaßt, aber noch nicht sein Wesen“.¹⁴⁰ Noch deutlicher wird dieser Gesichtspunkt im Verhältnis zur Religion dargelegt. „Der Atheismus, als Leugnung dieser Unwesentlichkeit, hat keinen Sinn mehr, denn der Atheismus ist eine Negation Gottes und setzt durch diese Negation das Dasein des Menschen; aber der Sozialismus als Sozialismus bedarf einer solchen Vermittlung nicht mehr: Er beginnt von dem theoretisch und praktisch sinnlichen Bewußtsein des Menschen und der Natur als des Wesens. Er ist positives, nicht mehr durch die Aufhebung der Religion vermitteltes Selbstbewußtsein des Menschen, wie das wirkliche Leben positive, nicht mehr durch die Aufhebung des Privateigentums, den Kommunismus vermittelte Wirklichkeit des Menschen ist“.¹⁴¹ Der Kommunismus ist nur die „Negation der Negation“, das „wirkliche, für die nächste geschichtliche Entwicklung notwendige Moment der menschlichen Emanzipation und Wiedergewinnung“¹⁴², aber nicht die Wiedergewinnung selbst. Es ist bemerkenswert, wie sich der Begriff des Kommunismus hier mit dem Charakter des Umwegs verbindet, während Sozialismus die restituierte menschliche Natur anzeigt. Der Umweg, auf dem diese Restituierung erreicht wird, muß das ganze Leid des Menschen noch einmal wiederholen: „ad ibidem. Die Aufhebung der Selbstentfremdung macht denselben Weg, wie die Selbstentfremdung“.¹⁴³

Über die Frage nach der Universalität des Menschen steht Marx in unmittelbarer Verbindung zur deutschen Klassik, sie wird von ihm unter den Gesichtspunkten der Emanzipation zentral aufgenommen. Die Vorstellung wird deutlich umrissen. Es geht um die „sinnliche Aneignung des menschlichen Wesens und Lebens“¹⁴⁴, der Mensch „eignet sich sein allseitiges Wesen auf eine allseitige Art an, also als ein totaler Mensch“.¹⁴⁵ Die Betätigung der menschlichen Wirklichkeit ist daher ebenso vielfach, „wie die menschlichen

139 Ebd., S. 535 f.

140 Ebd., S. 536

141 Ebd., S. 576.

142 Ebd., S. 23.

143 Ebd., S. 533.

144 Ebd., S. 539.

145 Ebd., S. 23.

Wesensbestimmungen und Tätigkeiten vielfach sind; menschliche Wirksamkeit und menschliches Leiden, denn das Leiden, menschlich gefaßt, ist ein Selbstge-
nuß des Menschen".¹⁴⁶ Zielt dies auf seine kommende Erscheinung, so muß
sie über die reale Gesellschaftlichkeit freigesetzt werden; es geht darum, ihren
geschichtlichen Anknüpfungspunkt aufzuweisen. Die entfremdete Gesellschaft
gewinnt ihren Charakter erst endgültig über die industrielle Arbeitsteilung:
„Die Teilung der Arbeit ist der nationalökonomische Ausdruck von der Gesell-
schaftlichkeit der Arbeit innerhalb der Entfremdung".¹⁴⁷ Sie ist das entfrem-
dete Setzen der menschlichen Tätigkeit „als einer realen Gattungstätigkeit oder
als Tätigkeit des Menschen als Gattungswesen".¹⁴⁸ Zugleich bietet sich jedoch
über die industrielle Tendenz eine kommende Universalität des Menschen an.
In der „Deutschen Ideologie" wird dies deutlich ausgesprochen. Die Universa-
lität des Menschen ist die kommende Gestalt, welche „die Gegenwart in ihrem
Schoße trägt".¹⁴⁹

Die Möglichkeit einer Aufhebung der Arbeitsteilung als determinierender,
verstümmelnder Tätigkeit, als industrieller Pathologie, wird erst real „durch die
Entwicklung des Verkehrs und der Produktivkräfte zu einer solchen Universa-
lität, daß das Privateigentum und die Teilung der Arbeit für sie zu einer Fessel
wird".¹⁵⁰ Produktivkräfte und Verkehr haben den Charakter der Allseitigkeit
gewonnen und können nur „von allseitig sich entwickelnden Individuen ange-
eignet, d.h. zur freien Betätigung ihres Lebens gemacht werden".¹⁵¹ Das Pri-
vateigentum kann erst aufgehoben werden „unter der Bedingung einer allseitigen
Entwicklung der Individuen".¹⁵² Eben dies wird über eine „durch die
jetzigen Produktivkräfte und den Weltverkehr gegebene Basis"¹⁵³ angeboten;
bei einem Individuum, „dessen Leben einen großen Umkreis mannigfaltiger
Tätigkeiten und praktischer Beziehungen zur Welt umfaßt, das also ein vielsei-
tiges Leben führt, hat das Denken denselben Charakter der Universalität wie
jede andere Lebensäußerung".¹⁵⁴ Der universelle Mensch wird möglich, da
sich eine reale Universalität im industriellen Prozeß selber ankündigt. Mit der
Entwicklung dieser realen Universalität, im Vorwärtstreiben der Produktivkräfte,
wird der Mensch zu einer neuen Stufe geführt. Die kapitalistische Gesellschaft
macht es „zu einer Frage von Leben oder Tod, die Ungeheuerlichkeit einer
elenden, für das wechselnde Exploitationsbedürfnis des Kapitals in Reserve
gehaltenen, disponiblen Arbeiterbevölkerung zu ersetzen durch die absolute

146 Ebd., S. 540.

147 Ebd., S. 557.

148 Ebd.

149 MEW, Bd. 1, S. 343.

150 MEW, Bd. 3, S. 424.

151 Ebd.

152 Ebd.

153 Ebd.

154 Ebd., S. 246.

Disponibilität des Menschen für wechselnde Arbeitserfordernisse; das Teilindividuum, den bloßen Träger einer gesellschaftlichen Detailfunktion, durch das total entwickelte Individuum, für welches verschiedene gesellschaftliche Funktionen einander ablösende Betätigungswesen sind".¹⁵⁵ Im „Elend der Philosophie“ wird der Gedanke auf eine knappe, zukunftsweisende Formulierung gebracht: „Was die Teilung der Arbeit in der mechanischen Fabrik kennzeichnet, ist, daß sie jeden Spezialcharakter verloren hat. Aber von dem Augenblick an, wo jede besondere Entwicklung aufhört, macht sich das Bedürfnis nach Universalität, das Bestreben nach einer allseitigen Entwicklung des Individuums fühlbar. Die automatische Fabrik beseitigt die Spezialisten und den Fachidiotismus".¹⁵⁶ Damit gewinnt auch das Denken einen veränderten Charakter, indem es sich nicht mehr abstrakt fixiert: „Es ist immer von vornherein ein nach Bedürfnis verschwindendes und sich reproduzierendes Moment im Gesamtleben des Individuums".¹⁵⁷ Das Zitat aus der „Deutschen Ideologie“ weist auf die Überwindung des Gegensatzes von körperlicher und geistiger Arbeit, der einseitigen Bestimmtheit des Individuums überhaupt; der Mensch gewinnt seine absolute Disponibilität als Gattungswesen, über das Individuum wird die Universalität der Gattung transparent. „Die exklusive Konzentration des künstlerischen Talents im einzelnen und seine damit zusammenhängende Unterdrückung in der großen Masse ist Folge der Teilung der Arbeit".¹⁵⁸ In einer menschlichen Gesellschaft entfällt die „Subsumtion des Individuums unter diese bestimmte Kunst, so daß es ausschließlich Maler“ ist, womit seine „Abhängigkeit von der Teilung der Arbeit“¹⁵⁹ ausgedrückt wird; in einer sozialistischen Gesellschaft gibt es keine Maler, sondern höchstens Menschen, die unter anderm auch malen".¹⁶⁰ Der Sozialismus setzt somit die Individualität in ihren besonderen Anlagen keineswegs frei, sondern bringt sie vielmehr zum Verschwinden; sie erscheint als Gattungsuniversalität wieder. In der Arbeiterklasse, die von der politischen zur menschlichen Emanzipation fortschreitet, wird diese anhebende Universalität des Menschen nun erkennbar, weil sie über sich selbst den bewußten Schritt von der partiellen zur universellen Emanzipation unter Übereinstimmung mit den historischen Bedingungen tun kann. In der „Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie“ wird die Frage nach der Möglichkeit dieses Schrittes wie folgt beantwortet: „In der Bildung einer Klasse mit radikalen Ketten“, einer Klasse, „welche einen universellen Charakter durch ihre universellen Leiden besitzt“, welche „mit einem Wort der völlige Verlust des Menschen ist, also nur durch die völlige Wiedergewinnung des Menschen sich selbst gewinnen

155 MEW, Bd. 23, S. 512 („Das Kapital“).

156 MEW, Bd. 4, S. 157.

157 MEW, Bd. 3, S. 246.

158 MEW, Bd. 4, S. 378 („Das Elend der Philosophie“).

159 Ebd., S. 379.

160 Ebd.

kann".¹⁶¹ Universelles Leiden und universelle Wiedergewinnung entsprechen einander; von daher gewinnt die Arbeiteremanzipation ihre historische Bedeutung, weil „in ihrer Emanzipation die allgemein-menschliche enthalten ist“.¹⁶² Die Aufhebung der Selbstentfremdung des Menschen ist die Gewinnung seiner Universalität.

Erst unter diesen Voraussetzungen kann der spezielle Bildungsgedanke verstanden werden; die historisch-anthropologischen Prämissen implizieren bereits, daß nur über Bildung, über den Prozeß der Bewußtmachung, eine Möglichkeit sinnvollen geschichtlichen Handelns angeboten wird. Erkenntnis steht vor allem Handeln, so sehr auch erst über das Handeln die Wirklichkeit selber verändert werden kann. Tatsächlich greifen Erkenntnis und Handeln in der Einheit von Theorie und Praxis unmittelbar ineinander; abstrakt jedoch ist kein Handeln denkbar, dem nicht die Erkenntnis vorangegangen wäre. Das tiefe Mißtrauen Marxens gegenüber jeglicher Spontaneität ist hierfür bezeichnend; es ist dies ein Punkt, an dem später die Kritik Rosa Luxemburgs einsetzt. „Selbstverständigung“ steht am Anfang. Es handelt sich um die „Vollziehung der Gedanken der Vergangenheit“¹⁶³, es wird sich zeigen, „daß die Menschlichkeit keine neue Arbeit beginnt, sondern mit Bewußtsein ihre alte Arbeit zustande bringt“.¹⁶⁴ Bildung wird damit zum Agens, zur weitertreibenden Kraft; sie ist Mittel der Emanzipation. Zwar wird der Erzieher selbst über den geschichtlichen Prozeß erzogen; er wirkt zugleich über Bildung auf diesen Prozeß zurück. An ihm wird offenbar, was in der ersten Feuerbach-These als Wesen der „praktisch-kritischen Tätigkeit“¹⁶⁵ erfaßt wird, in der sich Idealismus und Materialismus verbinden und ihre bisherige philosophische Trennung hinter sich lassen. „Man muß das Studium, die Wißbegierde, die sittliche Energie, den rastlosen Entwicklungstrieb der französischen und englischen Ouvriers kennengelernt haben, um sich von dem menschlichen Adel dieser Bewegung eine Vorstellung machen zu können“.¹⁶⁶ Die Selbstbildung der Arbeiterklasse ist ein entscheidendes Moment ihrer Emanzipation, sie steht in ununterbrochenem, dialektischem Bezug zum Handeln. Bildung, so betont Marx hier, umfaßt eben nicht nur die unmittelbaren Bedürfnisse dieser Klasse, sondern sie wird zum Mittel der Selbstverständigung schlechthin. „Nun haben die englischen und französischen Arbeiter Assoziationen gebildet, in welchen nicht nur ihre unmittelbaren Bedürfnisse als Arbeiter, sondern ihre Bedürfnisse als Menschen den Gegenstand ihrer wechselseitigen Belehrung bilden“.¹⁶⁷ Erst über eine Bildung, die sich als umfassende

161 MEW, Bd. 1, S. 390 („Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie, Einleitung“).

162 MEW, Erg. Bd. 1, S. 521.

163 MEW, Bd. 1, S. 346 („Briefe deutsch-französischer Jahrbücher“).

164 Ebd.

165 MEW, Bd. 3, S. 5 („Thesen über Feuerbach“).

166 MEW, Bd. 2, S. 89 („Die Heilige Familie“).

167 Ebd., S. 55.

Selbstverständigung des Menschen versteht, wird der Entfremdungscharakter der Wirklichkeit bewußt erfahren, wird er zum Gegenstand des Bewußtseins und damit in die Möglichkeit eines ihn überwindenden Handelns gerückt. Diese Menschen „empfinden sehr schmerzlich den Unterschied zwischen Sein und Denken, zwischen Bewußtsein und Leben“. ¹⁶⁸ Über Bildung wird somit ein totales Verhältnis aufgedeckt: nur unter diesem Gesichtspunkt darf sie ein subjektives Bedürfnis befriedigen. Es geht nun um die Frage nach den einzelnen Elementen, die sie konstituieren, sowie um die Methode ihrer Aneignung. In den „Instruktionen für die Delegierten des Provisorischen Zentralrats“ aus dem Jahre 1866 werden diese Elemente für die Jugenderziehung dargelegt in einer bezeichnenden und nicht zu überschenden Reihenfolge. „Unter Erziehung verstehen wir drei Dinge“, lesen wir dort. „Erstens: Geistige Erziehung. Zweitens: Körperliche Erziehung.“ Dann erst wird die dritte und historisch in ihren Konsequenzen bedeutsamste Position genannt: „Polytechnische Ausbildung, die die allgemeinen Prinzipien aller Produktionsprozesse vermittelt und gleichzeitig das Kind und die junge Person einweiht in den praktischen Gebrauch und die Handhabung der elementaren Instrumente aller Arbeitszweige“. ¹⁶⁹ Geistige Erziehung geht voran: Dies nicht nur, weil Marx selber in der klassischen Welt zu Hause war und sie liebte; „jedes Jahr las er Äschylos im griechischen Urtext“. heißt es in den Erinnerungen Paul Lafargues. ¹⁷⁰ Entscheidend ist, daß die polytechnische Erziehung für sich selbst blind ist, reines Mittel des industriellen Interesses; erst in Verbindung mit den Kategorien des menschlichen Selbstverständnisses gewinnt sie ihre humanistische Perspektive. Damit erst wird sie menschliche Bildung und erhebt den Menschen schließlich zum Subjekt seiner Welt. Die polytechnische Erziehung selbst ist geistige Bildung in einer neuen, durch die Entwicklung der Produktivkräfte bedingten Form. Sie setzt das Bewußtsein nicht abstrakt neben die menschliche Arbeit, sondern bezieht es in sie ein. Diese Verbindung „von bezahlter produktiver Arbeit, geistiger Erziehung, körperlicher Übung und polytechnischer Ausbildung“, so glaubt Marx, „wird die Arbeiterklasse weit über das Niveau der Aristokratie und Bourgeoisie erheben“ ¹⁷¹, und: „Der aufgeklärtere Teil der Arbeiterklasse begreift jedoch sehr gut, daß die Zukunft seiner Klasse und damit die Zukunft der Menschheit völlig von der Erziehung der heranwachsenden Arbeitergeneration abhängt“. ¹⁷² Der Rückgriff auf die Industrieschulen der Aufklärung ist offenkundig; zugleich verbindet er sich dem großen, klassischen Gedanken menschlicher Universalität. Der Bildungsgedanke, den Marx, etwa

168 Ebd.

169 MEW, Bd. 16, S. 194.

170 Paul Lafargue: Das Recht auf Faulheit. (Persönliche Erinnerungen an Karl Marx). Frankfurt/Main 1966, S. 58.

171 MEW, Bd. 16, S. 195.

172 Ebd., S. 194.

in seinen Beiträgen zur „New York Daily Tribune“, immer wieder aufnimmt, steht nun gerade unter den Gesichtspunkten der Heranbildung einer kommenden Generation in engem Zusammenhang mit seiner politischen Philosophie. Die Bildung des jungen Menschen wird als hervorragendes Instrument der Veränderung betrachtet, das bereits unter den Bedingungen der kapitalistischen Gesellschaft mitentscheidend wirksam wird. So heißt es in der „Kritik des Gothaer Programms“ des Jahres 1875: „Allgemeines Verbot der Kinderarbeit ist unverträglich mit der Existenz der großen Industrie“, da die „frühzeitige Verbindung produktiver Arbeit mit Unterricht eines der mächtigsten Umwandlungsmittel der heutigen Gesellschaft ist“.¹⁷³

Die Kritik Marxens an der kapitalistischen Kinderarbeit, an der „intellektuellen Verödung“¹⁷⁴ der Kinder im Fabrikssystem, darf ihre wahre Bedeutung nicht verdunkeln. Erst die Entwicklung der Großindustrie schafft die Voraussetzungen für die öffentliche Erziehung. Die kapitalistische Kinderarbeit ist, so sehr sie den Menschen verstümmelt, ein Mittel, die Entwicklung der Produktivkräfte weiter voranzutreiben und damit die Widersprüche im Kapitalismus zu vertiefen. Sie besitzt dialektische Qualität; die Aufhebung der kapitalistischen Gesellschaft kriecht auch hier aus ihrem Leibe hervor. Arbeit und Bildung sind unmittelbar einander verbunden; das Bewußtsein kann sich an der entscheidenden industriellen Form menschlicher Selbstentäußerung bilden, über ihre Entwicklungstendenz verändert werden und sie zugleich selbst in ihrer anhebenden Universalität auf einen menschlichen Inhalt hin verändern. Die humanistisch bestimmte polytechnische Erziehung soll eben dieses bewirken. Eine allgemeine Bildungstendenz bereitet diese Möglichkeit vor: „Ein auf Grundlage der großen Industrie naturwüchsig entwickeltes Moment dieses Umwälzungsprozesses sind polytechnische und agronomische Schulen“.¹⁷⁵ Der wachsende Arbeitswechsel und die Notwendigkeit einer vielseitigen Bildung des Arbeiters sind Momente der kapitalistischen Entwicklung selbst; der Kapitalismus vermag sie jedoch nicht human zu übersetzen. Mit der Tendenz des historischen Prozesses wird hier somit der Bildungsgedanke konzipiert; die Großindustrie selbst muß stetig gebildete Arbeiter fordern, da nur sie den sich ununterbrochen verändernden Bedingungen des Produktionsprozesses gewachsen sind. Der Kapitalismus wird in einen tödlichen Widerspruch gezwungen: Er muß die Bildung der Massen heben und zugleich dafür Sorge tragen, daß sich diese Bildung nicht in eine umfassende, befreiende Erkenntnis umsetzt. Engels vor allem hat darauf hingewiesen; die kapitalistische Bildung zielt auf die Revolution der Produktivkräfte, die Revolution an der Basis, während sie die Revolution im Bewußtsein verhindern müsse. Dieser Widerspruch soll genutzt wer-

173 MEW, Bd. 19, S. 32.

174 MEW, Bd. 23, S. 421 („Das Kapital“).

175 Ebd., S. 512.

den; er muß bereits im kapitalistischen Bildungsrealismus bewußt gemacht werden. Es unterliegt keinem Zweifel, schreibt Marx, „daß die unvermeidliche Eroberung der politischen Gewalt durch die Arbeiterklasse auch dem technologischen Unterricht, theoretisch und praktisch, seinen Platz in den Arbeiterschulen erobern wird. Es unterliegt ebensowenig einem Zweifel, daß die kapitalistische Form der Produktion und die ihr entsprechenden ökonomischen Arbeiterverhältnisse im diametralsten Widerspruch stehn mit solchen Umwälzungsfermenten und ihrem Ziel, der Aufhebung der alten Teilung der Arbeit. Die Entwicklung der Widersprüche einer geschichtlichen Produktionsform ist jedoch der einzig geschichtliche Weg ihrer Auflösung und Neugestaltung“. ¹⁷⁶ Insofern entspringt, wie Marx unter Rückbezug auf Owen und John Bellers sagt, aus der kapitalistischen Kinderarbeit, aus dem Fabriksystem „der Keim der Erziehung der Zukunft“; nicht nur als „eine Methode zur Steigerung der gesellschaftlichen Produktion, sondern als die einzige Methode zur Produktion vollständig entwickelter Menschen“. ¹⁷⁷

Der Zusammenhang zwischen dem Bildungsdenken und der politischen Idee ist evident; ihre Verklammerung im geschichtlichen Befreiungsprozeß des Menschen von zwingender Notwendigkeit. Da die Befreiung des Menschen bereits unter den Bedingungen des Kapitalismus anhebt, wird unter diesem Gesichtspunkt schließlich auch Marxens Forderung verstehbar, den Einfluß des Staates auf die Schule auf das Unumgängliche zu beschränken. Der Staat ist Ausdruck der Klassenherrschaft, obwohl er bereits die vollendete Vernunft unterstellt, der Klassencharakter der Erziehung wird im „Kommunistischen Manifest“ programmatisch herausgestellt. Wo auch immer der Staat zum Erzieher wird, muß der Klassencharakter der Bildung am wirksamsten werden. Zugleich zeigt die kommende Befreiung des Menschen die Überwindung des Staates an; über seine Überwindung erst wird der Mensch vom abstrakten zum konkreten Wesen. Die Organisation der „forces propres“ des Menschen vollzieht sich, indem „der wirkliche individuelle Mensch den abstrakten Staatsbürger in sich zurücknimmt“. ¹⁷⁸ Die Gründung freier Universitäten während der Pariser Kommune wird von Marx begrüßt, da sie nicht mehr „Staatsparasiten“ ¹⁷⁹ sind, im zweiten Entwurf des „Bürgerkrieges in Frankreich“ wird die Befreiung aller Erziehungseinrichtungen von staatlicher Vormundschaft und Versklavung der Brechung der geistigen Macht des Despotismus gleichgesetzt. In der „Kritik des Gothaer Programms“ wird diese Ansicht gerade im Zusammenhang mit den Schulforderungen wiederholt; „Doch das ganze Programm, trotz alles demokratischen Geklingels, ist durch und durch vom Untertanenglauben der

176 Ebd.

177 Ebd., S. 508.

178 MEW, Bd. 1, S. 370 („Zur Judenfrage“).

179 MEW, Bd. 17, S. 530 („Erster Entwurf zum ‚Bürgerkrieg in Frankreich‘“).

Lassalleschen Sekte an den Staat verpestet".¹⁸⁰ Zwar ist der Staat 'Träger der Gesetzgebung, auch eine Kontrollfunktion muß ihm zugestanden werden, jedoch bedarf das Volk nicht der Erziehung seitens des Staates, sondern der Staat „einer sehr rauen Erziehung durch das Volk".¹⁸¹ Erst über ihre Abgrenzung vom Staat kann die schulische Erziehung eine dialektisch-humane Funktion zur Geltung bringen. Es ist kein Zweifel, daß Marx dabei dem Lehrer auf Grund seiner gesellschaftlichen Existenzbedingung eine besondere Rolle zuweist; er wird von ihm als „Proletarier der Gelehrtenklasse"¹⁸² bezeichnet.

„Es ist also die Aufgabe der Geschichte, nachdem das Jenseits der Wahrheit verschwunden ist, die Wahrheit des Diesseits zu etablieren", heißt es in der „Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie".¹⁸³ Im gleichen Jahre wird diese Aufgabe der „leidenden Menschheit, die denkt, und der denkenden Menschheit, die unterdrückt wird"¹⁸⁴, zugewiesen, die Vereinigung der Leidenden und der Denkenden wird das Produkt in die Welt treten lassen, „welches die Gegenwart in ihrem Schoße trägt".¹⁸⁵ Die politische Idee bedarf der Bildung als ihrer eigenen Bedingung; beide jedoch gewinnen erst unter realen Zwängen ihren geschichtlichen Inhalt, schließlich die Kraft, sie zu sprengen. In einem nur selten beachteten Absatz des Manuskriptes „Nationalökonomie und Philosophie" wird die Befreiung des Menschen im Gang seiner Bildungsstufen, abseits der großen Kämpfe, über die Verinnerlichung der Geschlechterbeziehung dargetan:

„Das unmittelbare, natürliche, notwendige Verhältnis des Menschen zum Menschen ist das Verhältnis des Mannes zum Weibe. In diesem natürlichen Gattungsverhältnis ist das Verhältnis des Menschen zur Natur unmittelbar sein Verhältnis zum Menschen, wie das Verhältnis zum Menschen unmittelbar sein Verhältnis zum Anfang seiner eigenen natürlichen Bestimmung ist. In diesem Verhältnis erscheint also sinnlich, auf ein anschauliches Faktum reduziert, inwieweit dem Menschen das menschliche Wesen zur Natur oder die Natur zum menschlichen Wesen des Menschen geworden ist. Aus diesem Verhältnis kann man also die ganzen Bildungsstufen des Menschen beurteilen. Aus dem Charakter dieses Verhältnisses folgt, inwieweit der Mensch als Gattungswesen, als Mensch sich geworden ist und erfaßt hat; das Verhältnis des Mannes zum Weibe ist das natürlichste Verhältnis des Menschen zum Menschen. In ihm zeigt sich also inwieweit das natürliche Verhalten des Menschen menschlich oder inwieweit das menschliche Wesen ihm zum natürlichen Wesen, inwieweit seine menschliche Natur ihm zur Natur geworden ist. In diesem Verhältnis zeigt sich auch, inwieweit das Bedürfnis des Menschen zum menschlichen

180 MEW, Bd. 19, S. 31.

181 Ebd.

182 MEW, Bd. 7, S. 85 („Die Klassenkämpfe in Frankreich 1848 bis 1850").

183 MEW, Bd. 1, S. 379.

184 MEW, Bd. 1, S. 343 („Briefe deutsch-französischer Jahrbücher").

185 Ebd.

Bedürfnis, inwieweit ihm also der andere Mensch als Mensch zum Bedürfnis geworden ist, inwieweit er in seinem individuellsten Dasein zugleich Gemeinwesen ist.“¹⁸⁶

Zur Selbstverständigung über den eigenen Ausgang

Souveränität und Distanz des *Gentilhomme*, der Haß des gedrückten Proletariersohnes auf alle hereditäre Macht, das unerhörte Befreiungsbedürfnis aus Ghetto und auferlegter Enge weisen in eine vergleichbare Richtung. Die subjektiven Antriebe verlieren an Gewicht, mißt man sie an den Perspektiven, die aufgetan werden, an ihrer Transponierung auf die Menschheit. Die unausgelöschte Erinnerung an eine Glückserfahrung vor aller Qual und Zerrissenheit wird zum Zeichen kommender Erfüllung, einer Wiederauffindung des Menschen über sein eigenes Bewußtsein. Es geschieht dies auf dem Hintergrund einer philosophischen Tradition von Weltgeltung, der sich der Bildungsgedanke noch nicht entfremdet hat, um, sich selbst überlassen, ein dürres Leben zu fristen. Die Anstöße der großen Philosophie lösen seinen höchsten Entfaltungsprozeß aus. „Kinder“, so heißt es bei Kant, „sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit, und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden“.¹⁸⁷ Dies sei eine kosmopolitische Aufgabe, nicht „chimärisch“, kein schöner Traum, sondern „gar nicht unmöglich“.¹⁸⁸ Es ist dieser Gedanke, der seine Ausführung findet, als Erkenntnisprozeß, „denn Einsicht hängt von der Erziehung, und Erziehung hängt wieder von der Einsicht ab“.¹⁸⁹ Entscheidend ist zudem, daß der Eintritt in eine neue geschichtliche Periode bewußt registriert wird; der Bildungsgedanke wird ihren Bedingungen zugedordnet, damit der Mensch ihrer schließlich Herr werden kann. Die Auseinandersetzung mit der politischen und anhebend industriellen Wirklichkeit ist dabei vielgestaltig, revolutionär antithetisch, dialektisch vermittelnd, begreift den Auftrag der Bildung als einen umfassenden Versuch, den Menschen über Distanz, über die Lösung aus seiner Verhaftung handlungsfähig zu machen. Immer wird Bildung als eine eigene Qualität in den Prozeß gesetzt, um ihn auf den Menschen hinzutreiben, sie nimmt die Vergangenheit nur als Zukunft mit. Das Verhältnis zum empirischen Bedürfnis, zur vorgegebenen Herrschafts- und Gesellschaftsstruktur ist bei Marx ganz dicht, von aufrührerischer Enge, bei

186 MEW, Erg. Bd. 1, S. 535.

187 Immanuel Kant, Werke in 6 Bänden. Hg. von Wilhelm Weischedel, Darmstadt 1966. Bd. VI, S. 704 („Über Pädagogik“).

188 Ebd., S. 799/701.

189 Ebd., S. 702.

Humboldt weit ferngerückt; doch wird dem Gleichen gedient, einem bis in die einzelne Formulierung hinein identischen Ziel der Versöhnung von Geist und Sinnlichkeit, von Natur und Veräußerlichung des Menschen, um die entrissene Universalität zurückzuholen. Der antizipierende Charakter ist um so beklemmender, je weniger das historische Bildungswesen selbst den wechselnden Stand seiner Gegenwart zu erreichen vermag, vielmehr hinter ihm herkeucht. Der Befreiungsauftrag der Bildung gelangt jetzt erst zu voller Bewußtheit, da er auf eine neue, geschichtliche Dimension bezogen werden kann, auf die nun ganz erfahrene Historizität des Menschen. Auch hier muß erst Dämmerung werden, bevor die Eule der Minerva zum Flug ansetzen kann.

Die große Periode des deutschen Geistes ist auch die Periode seiner Selbstverständigung über den Bildungsbegriff; das aufgedeckte Verhältnis zum Politischen wird bald schon spätbürgerlich verfälscht, aus der Realität herausgesetzt; um seiner revolutionären Gewalt entkleidet zu werden, fällt es dem Vergessen anheim. Den Gedanken zu reaktualisieren und einer Neuinterpretation angesichts veränderter Verhältnisse zu unterwerfen, ist eine unerläßliche Aufgabe. Seine umfassende Bedeutung wird letztlich auch dort erkennbar, wo die Akzente verhaltener gesetzt sind und die einzelnen Komponenten mit äußerster Vorsicht gegeneinander abgewogen werden. So mag es vertretbar sein, das aufgedeckte Verhältnis auch an Friedrich Schleiermacher zu verifizieren, ohne die gesteckten Grenzen zu überschreiten. Es ist dies um so bedeutsamer, als die Intensität des Gedankens hier einen durchaus anderen Charakter aufweist; er entwickelt sich im Gespräch, als dialogestai im Sinne des ursprünglichen Ansatzes; die historisch zugewachsenen Möglichkeiten grenzen sich nicht scharf gegeneinander ab. Das Denken kommt „in der Rede zur Vollendung“¹⁹⁰, als Gespräch mit anderen oder als innerer Monolog. Die Gegenwart wird dabei stärker festgehalten und der Zukunft gleichberechtigter gegenübergestellt, die Angebote der Geschichte werden miteinander versöhnt. „Alles muß ablöslich sein, aber keine Ablösung muß können erzwungen werden“¹⁹¹, und, wie es im literarischen Nachlaß heißt: „Wenn ein Staat als Demokratie entstanden ist, strebt er nach der Monarchie. Wenn er als Monarchie entstanden ist, strebt er nach Demokratie, bis sich beide einander saturiert haben“.¹⁹² Doch wird der Geist des aufsteigenden Bildungsbürgertums, das sich als Menschheit gewinnen will, nicht nur über die vita erkennbar, die den furchtlosen Verteidiger der demokratischen Freiheiten zeigt. Auch hier sind Ursprung und Ziel des Menschen erkennbar, eine ursprüngliche und eine wiedergewonnene Natur, zu der über die politische Vermittlung durch Bildung hingeführt werden soll. Der Staat ist

190 Friedrich Schleiermacher, Auswahl in vier Bänden, hg. von Otto Braun und Johannes Bauer, Leipzig 1910, Bd. 3, S. 7.

191 Friedrich Schleiermacher, Sämtliche Werke, Berlin 1845, Bd. 8, S. 236 („Zur Philosophie“).

192 Ebd., S. 225.

eine Gesellschaft „von Regierern und Regierten“¹⁹³; es ist kein Zweifel, daß die Überwindung seiner ursprünglichen Form angezeigt ist. Die Entstehung der staatlichen Macht über die Erziehung wird historisch gerechtfertigt und der kritischen Analyse zugleich unterworfen; sie ist immer in Gefahr, „Unterdrückung des unteren Standes durch die Erziehung und falsche künstliche Hebung des oberen“¹⁹⁴ zu sein; „gänzliche Auflösung“¹⁹⁵ oder „gewaltsame Reaktion“¹⁹⁶ bleiben stets in ihrer Nähe. Über Herrschaft vermittelte Erziehung ist vollkommen „tyrannisch zu halten dem Geiste nach“¹⁹⁷, wenn sie den niederen Stand „in neue außer seiner ursprünglichen Lebensweise liegende Bahnen zu führen“¹⁹⁸ sucht, „ohne ihn dennoch höher zu erheben, lediglich seiner Nutzbarkeit halber“.¹⁹⁹ Die Vermittlung von Politik und Bildung wird erst fruchtbar, „indem die Erziehung einen Charakter bekommt, der die bisherige beschränkende Sitte weit hinter sich läßt“.²⁰⁰ Die Erziehungsaufgabe des Staates führt dahin, ihn schließlich selbst als Erziehungsträger gegenstandslos zu machen und seine eigene Herrschaftsgewalt zu verkürzen; damit wird eine öffentliche Erziehung möglich, die „unter den Betrieb und die Leitung des Volkes selbst gestellt und durch den in demselben herrschenden gleichen Sinn in Gleichheit gehalten“²⁰¹ wird. Die Erziehung wird „in die Hände des Volkes“²⁰² zurückgegeben. Auch hier wird die überlieferte Herrschaft nur interimistisch als erzicherische Gewalt bejaht, und nur deshalb, weil sie „eine höhere Potenz der Gemeinschaft und des Bewußtseins derselben zu stiften“ hat.²⁰³ Zwar ist weder die „ursprüngliche noch diese wiedererlangte Gleichheit“ eine absolute, vielmehr wird „die Differenz gemeiner und edler Naturen“²⁰⁴ erst offenbar werden und die geschichtlich wirksamen Kräfte bleiben für alle Zukunft aufbewahrt, doch ist das Ziel unverkennbar. In der Akademierede über Friedrich den Großen vom 24. Januar 1817 heißt es, gerade angesichts der Verehrung für den preußischen König: „daß nächst einem Könige, dem vergönnt ist sein Volk dahin zu führen, wo es für immer große Könige entbehren kann, kein größerer Segen für ein Volk möglich ist als ein großer König“.²⁰⁵ Die Priorität ist deutlich, die qualitative Differenz unübersehbar.

193 Friedrich Schleiermacher, Pädagogische Schriften, hg. von Erich Weniger, Düsseldorf 1957, S. 158.

194 Ebd., S. 163.

195 Ebd.

196 Ebd.

197 Ebd., S. 164.

198 Ebd.

199 Ebd., S. 163.

200 Ebd., S. 166.

201 Ebd.

202 Ebd.

203 Ebd., S. 160.

204 Ebd.

205 Friedrich Schleiermacher, Handschriftlicher Nachlaß, hg. von L. Jonas, Berlin 1835, S. 40 („Reden und Abhandlungen der Königlichen Akademie der Wissenschaften“).

Auch in der versöhnlichsten Form bleibt das unterliegende Spannungsverhältnis von Bildung und Politik unaufgehoben. Gerade bei Schleiermacher bleibt es über die historische Vermittlung, in der Vielfältigkeit seiner Ansätze als ein auf die Befreiung des Menschen hin gerichtetes Verhältnis erkennbar. Zwar ist die Absolutheit des Standpunktes gemildert, die Relativität jedes einseitigen Ausgangspunktes wird über die angezeigten Variationsbreiten deutlich. Doch sind die vielen, feinen Linien nicht ohne Konvergenz.

Über die Frage nach dem Menschen, nach seiner Aufdeckung, wird ein Verhältnis von Bildung und politischer Idee vermittelt, das die geschichtliche Bewegung antreibt. Nimmt man die höchsten Formen der Selbstbildung für sich, mit denen sich die Bildung von jedem materiellen Bedürfnis emanzipiert und eine eigene, oft lebensunfähig machende Dimension von Tiefe und Schönheit gewinnt, so vollzieht sie sich über Institutionen, die ein reales Interesse spiegeln. Über sie muß die antreibende Vermittlung gesucht werden, es gilt, ihre spezifische Dialektik freizusetzen. Es ist dies der Gesichtspunkt, unter dem zuletzt eine knappe Selbstverständigung über die gegenwärtige Situation versucht werden muß.

Um einen solchen Versuch eher möglich zu machen, soll noch eine Variante in Betracht gezogen werden, die den Zugang zum Thema auf eine spezifische Weise erschließt. Im Verhältnis der Allgemeinbildung zur Spezialbildung wird eine innere Spannung des überlieferten Bildungsgefüges angezeigt, ein Widerspruch, der einer stetigen Versöhnung bedarf. Abstrakt stehen sich die Begriffe schroff gegenüber, doch gewinnen sie sich erst aneinander. Im Begriff der Spezialbildung ist der Hinweis enthalten, daß alle institutionalisierte Bildung dem gesellschaftlichen Bedürfnis unterworfen ist und seinem Wechsel zu folgen hat, daß sie dem partikularen Anspruch dient. Die Allgemeinbildung zielt jedoch auf eine Überwindung eben dieses partikularen Verhältnisses, auf die Restitution des Menschen; in ihr wird sich der Mensch selber zum Gegenstand. Im Laufe der Bildungsgeschichte hat sich das Gewicht der Begriffe vielfach verschoben, der innewohnende Antagonismus hat zu einschneidenden Zäsuren in der Entwicklung geführt. Die Begriffe haben sich schließlich selbst mit ihrer Geschichte verändert. Ist die Spezialbildung auf dem Höhepunkt der Aufklärung der Verwirklichung des Menschen unmittelbar verbunden. Movens der Humanität, so verliert sie später zunehmend diese Relevanz und sinkt zum pragmatischen Stellenwert herab. Sie wird quantifiziert, der reinen Utilität ausgeliefert. Damit vermag sie nicht mehr über sich selbst hinauszudeuten, sie ist herausgefallen aus einem umfassenderen Bewußtsein; sie macht die Entfremdung dauerhaft, die fragmentarische Existenz, indem sie den Widerspruch ausschließt. So wird sie Dienstbarmachung des Menschen; sie schneidet das Bewußtsein in Stücke. Die Allgemeinbildung hingegen unterliegt, sobald sie

ihre abstrakt revolutionäre Gewalt verliert, der Irrealisierung, die Befreiung des Menschen wird in den Intermundien angesiedelt; Bildung erniedrigt sich zum gesellschaftlichen Tauschwert, zur Etikette des Klassenprestiges, zur dürftigen, leeren Enzyklopädie. Allgemeinbildung und Spezialbildung sind somit, ohne eine stetige Vermittlung, für sich selbst einer schließlichen Verdorrung ausgeliefert; die Wirklichkeit bleibt sich überlassen, das Wort des Geistes wird brüchig. Erst über seine reale Gesellschaftlichkeit kann sich der Mensch auf den Weg machen, er muß seine konkrete Bedingung mitnehmen, aus Vorfindbarem aufbrechen, aus gegebener Herrschaft und Verfassung. Doch wird eben dieses nur möglich, wenn er um sich selber weiß; nur so kann er die Aufhebung seiner eigenen, verstümmelnden Bedingung intendieren. Die Art und Weise nun, in der sich die Momente des Bildungsbegriffes, deren abstrakte Scheidung zunächst notwendig ist, aufeinander zuordnen, enthüllt seine schöpferische Bedeutung. Am Widerspruch von Spezialbildung und Allgemeinbildung, konkreter Verhaftung und Antizipation des Menschen, gewinnt die Bildung über ihre eigenen Momente ein Verhältnis zur politischen Idee, muß sie sie selbst erzeugen. Mit der politischen Idee wird die Brücke von der Vorläufigkeit des Menschen zum Menschen geschlagen, wird Bildung zur geschichtlichen Macht. Sie wirkt auf das Bedürfnis zurück, durch das sie gezeugt worden ist und verwandelt es, indem sie ihm dient. Sie macht die Freiheit des Menschen unter Zwängen offenbar, die sie in das Bewußtsein einholt.

Es wird, angesichts der Situation dieser Zeit, nach den besonderen Bedingungen zu fragen sein, denen sie unterworfen ist. Bei dem Versuch einer Beantwortung müssen die Grenzen bewußt bleiben, innerhalb deren er ausschließlich möglich wird. Die Aussage ist nicht nur eingengt auf einen begrenzten Zeitabschnitt, dessen charakteristische Tendenzen immerhin erkennbar sind, sondern sie kann sich zugleich nur auf eine bestimmte Region mit eigenen historischen und gesellschaftlich-ökonomischen Bedingungen beziehen, denen eine vorwiegende psychologische Verfassung entspricht. Die permanente Revolution an der Basis der Gesellschaft ist hier zunächst entscheidend, die Entfesselung der Produktivkräfte, eine stetig wachsende Beschleunigung des geschichtlichen Fortgangs. Mit ihm tritt eine neue Form der gesellschaftlichen Interdependenz in Erscheinung, ein Spinnengewebe, dem sich niemand entziehen kann. Der Staat selbst vermag seine eigene, den partiellen Gebilden der Gesellschaft gegenüber behauptete Qualität angesichts des durch die Produktivkräfte hervorgerufenen Monopolisierungsprozesses kaum mehr zur Geltung zu bringen; sein bisheriger Charakter verdunkelt sich. Die alten, ihrem Ursprung nach präindustriellen Bildungsinstitutionen geraten in einen immer tieferen Widerspruch, der sie zu ihrer Auflösung zwingt. Die Tendenz geht dahin, sie umzufunktionieren, in die Interdependenz spannungslos einzubeziehen, sie in den gewaltigen Integrationsprozeß einer naturwissenschaftlich strukturierten Gesellschaft untergehen

zu lassen. Indem sich das soziale Moment der Bildung voll entfaltet und ihr politökonomisches Gewicht von niemandem übersehen werden kann, wird sie Teil der gesamten planification. Nichts soll außerhalb des Integrationsprozesses verbleiben, die Funktionsfähigkeit stören, Effizienz und politische Machtausübung gefährden. Hieraus ergibt sich eine Neuformulierung der Spezialbildung, welche die Elemente einer Pseudouniversalität als Austauschbarkeit des Menschen in sich aufnimmt, da sie nicht mehr einer statischen, sondern einer mobilen Gesellschaft zu dienen hat. Sie stellt sich als flexible, produktionseffiziente Rationalität dar, die innerhalb ihrer partiellen Aufgabenbereiche wechseln kann. Die Stringenz des Vorgangs ist unverkennbar; sie entspricht dem hohen Rationalisierungsgrad der Gesellschaft und den Merkmalen ihrer Produktion. Damit verbindet sich die Übersetzung des technologischen Instrumentariums auf den Bildungsprozeß, die eine gleichzeitige Umfunktionierung der Stoffe notwendig macht. Es ist dieser Bereich, aus dem die neue Funktionselite hervorgehen wird. Hingegen zerfällt die Allgemeinbildung als Ausgang humaner Rationalität, Ort einer universellen Überlieferung und Zukunft. Sie geht ihres Charakters als Selbstverständigung des Menschen verlustig, reduziert sich vielmehr weithin auf die Einübung von Anpassungsvorgängen in einer Gesellschaft, deren Mechanismen ohnehin total werden. Einstmals Ausdruck der Möglichkeit des Menschen, seiner eigenen Würde bewußt zu werden, wird sie zum Mittel der Fremdbestimmung. Ihre irrationalistische Zersetzung ist unverkennbar; über sie wird das Bewußtsein im Widerspruch zu einer Wirklichkeit gehalten, die es als funktionelle Rationalität weitertreiben soll, als kritisch humane Rationalität dagegen nicht weitertreiben darf, um das bestehende Herrschaftsgefüge nicht zu gefährden. Während die neuen Perspektiven der Spezialbildung den hohen Leistungsstand der industriellen Rationalisierung widerspiegeln, zeigt der Verfall der Allgemeinbildung den Verfall der Humanität an. Der reaktionäre Bildungspositivismus, der eine den übrigen Industriezweigen vergleichbare Bildungsindustrie entwickeln möchte und sich dabei eines täuschenden progressiven Vokabulars bedient, weist auf die Möglichkeit eines Rückfalls aus schmerzlich erworbener Freiheit in die Naturgeschichte des Menschen. Symptome einer Rebellion sind erkennbar, die sich nicht nur gegen die gegenwärtige, industrielle, sondern gegen die ganze bisherige Zivilisation richtet, um aus ihr auszubrechen. Tendenziell ist alles schon vorhanden: der total integrierte, berechenbare Mensch und der irrationale Aufstand des gleichen Menschen gegen sich selbst, seine Depravation; sein Versuch, sich über eine Revolution zu retten, die die Nähe des Rausches offenbar macht. Es sind diese Umstände, unter denen sich der Bildungsgedanke neu gewinnen muß, als humane Rationalität, als Fortsetzung einer großen und strengen Überlieferung, in der die Zukunft schon mitgedacht ist, als Versuch, die Geschichte auf den Menschen hin zu verändern. Damit sich Bildung und politische Idee erneut in der

Wirklichkeit treffen, ist es notwendig, die Dialektik des Bildungsbegriffes für die Gegenwart freizulegen. Mit der Verabsolutierung des Bedürfnisses, das sich als Bedürfnis einer naturwissenschaftlich bestimmten Gesellschaft und ihrer Produktionsgesetze manifestiert, als Integration des Menschen in einen unmenschlichen Herrschaftsmechanismus, muß die im Bildungsbegriff enthaltene Antithese konsequent freigesetzt werden. Sie verlangt, den bewußtlosen Funktionsablauf um des Menschen willen zu unterbrechen, sein zerstörtes Gesicht aufzudecken, das geblendete Auge sehend zu machen. Dies kann nicht mit den Mitteln einer spätbürgerlichen Bildungsideologie bewirkt werden, die der Verschleierung des Wirklichen dient. Es bedarf der harten Analyse, einer unerbittlichen Anatomie, des Willens, die Realität nicht aus der Umfassung durch das Denken zu entlassen. Die Pauperisierung der Humaniora ist auch Ausdruck ihrer eigenen Hilflosigkeit, ihrer Unfähigkeit, in einer postbürgerlichen Existenz zu überleben. Es ist diese Zeit, die ein antiintegratives Bildungsverständnis verlangt, eine Selbstgewinnung des Menschen durch das Zurückwerfen des Menschen auf sich selbst, eine Erfahrung der Freiheit als Leidens- und Verheißungsgeschichte des Geistes. Erst damit kann eine Vermittlung von Geist und Wirklichkeit möglich werden, die eine antizipierende Idee des Politischen zeugt, das Bewußtlose bewußt macht, die Notwendigkeit nicht wieder vom Menschen freigibt, sondern in seiner verwundbaren Hand festhält.

(Manuskript abgeschlossen: Herbst 1968)

9. Elemente einer Friedenserziehung (1969)

Friedenserziehung, wenn sie mehr sein soll als Ausdruck des guten Willens oder der Illusion, des Weltproblems über eine Schulstube habhaft werden zu können, muß zunächst ihre eigenen Voraussetzungen überprüfen. Die Geschichte hat uns ihre Trümmer hinterlassen, eine Gewalt, die das Chaos nur mühsam bändigt, ohne seine Kräfte für den Menschen freizusetzen; die Krater sind nicht erloschen, das Vernichtungsinstrumentarium ist ohne Beispiel. Friedenszeiten waren kurz und regional begrenzt; sie wurden im besten Falle durch eine mühsame, äußerst kunstvolle Balance der Interessen gewährleistet, stets in Gefahr, über Nacht zu Ende zu kommen. Friede, der auf nackter Macht beruht, verdient diesen Namen nicht, trägt seinen Widerspruch bereits in sich; er verdunkelt die menschliche Möglichkeit, die auf Bewegung, Veränderung beruht, auf der Aussicht, aus übermächtigen Zwängen ins Freie zu gelangen. Die Ursachen des Krieges werden nicht beseitigt, sondern nach innen gekehrt, um dort den Prozeß der Selbstzerstörung fortzusetzen; die Aggressionen werden verwandelt. Zwar beruht auch alle innere gesellschaftliche Friedensordnung bis heute auf Gewalt, doch kann Gewalt nur soweit dem Frieden dienen, als sie die Möglichkeit zuläßt, Widersprüche partiell produktiv zu machen. Wo dies nicht gelingt, muß das gesellschaftliche System früher oder später zugrunde gehen. Äußerer und innerer Friede läßt somit nur eine Gewalt zu, die die Möglichkeit in sich enthält, ihre eigenen Grenzen zu überschreiten, ohne neue, furchtbarere Gewalten hervorzurufen. Friedenserziehung muß daher nach den Ursachen des Krieges fragen, wenn Friede nicht nur durch die Abwesenheit eines offenen Krieges definiert werden soll, sondern als qualitativ bestimmte Inhaltlichkeit, als gegenseitige Hilfe, als Möglichkeit der Gattung zu ihrer schöpferischen Verwirklichung. Damit wird zugleich vorausgesetzt, daß der Krieg abschaffbar ist, nicht als Verhängnis über uns lastet, daß die gleichen Antriebe, die den Krieg bis heute produziert haben, zwar nicht beseitigt, jedoch anders gerichtet werden können, daß sie zugleich eine bisher fehlgeleitete menschliche Möglichkeit enthalten, die aus ihrem Widerspruch entlassen sein will.

Mit Frieden ist eine mögliche Geschichte des Menschen gemeint, die bisher erst in Ansätzen in Erscheinung getreten ist, den Umständen stets wieder anheimgefallen und der Paralisierung überliefert, aber sich doch ankünde und in der Vorstellung des Geschlechts als verinnerlichte, machtlose Erwartung seit jeher gelebt hat. Wenn man nicht davon ausgeht, daß der Mensch sein eigener, ewiger, verhängter Widerspruch bleiben muß, dann geht es eben darum, diesen Widerspruch geschichtlich zu lösen und auf seine Lösung hin zu erziehen. Dies schließt den Sprung über den Abgrund für jemanden aus, der sich, unter

Leugnung aller geschichtlichen Bedingung, auf das rettende Ufer setzen möchte, da niemand der Voraussetzung entkommt, unter die er gestellt ist. Friedenserziehung muß sich auf eine vorhandene Bedingung richten, auf den möglichen Schritt, den sie in sich enthält. Objektive Vorgegebenheiten bestimmen die Grenzen und die realen Ausblicke. Dies erscheint wenig, ist jedoch unerhört viel, läßt alle institutionalisierte Friedenserziehung weit hinter sich, die sich auf kaum etwas anderes richtet als auf die Rechtfertigung bestehender Machtverhältnisse und Frieden mit der Verewigung bestehender Interessen gleichsetzt. Eine solche Friedenserziehung geht, bei aller Berücksichtigung der historischen Bedingung, von einem anthropologischen Charakter aus, der den Menschen zum bewußten Gestalter seiner Welt bestimmt; ihre aktuell revolutionäre Komponente ist darin zu sehen, daß sie auf ein adäquates Verhältnis von Bewußtsein und Wirklichkeit abzielt. Sie zielt darauf ab, das Bewußtsein des Menschen der durch die technologische Revolution grundlegend veränderten materiellen Bedingung anzugleichen und damit den Prozeß seiner eigenen Revolutionierung einzuleiten.

Knapp nur sind einige Voraussetzungen angesprochen worden; es wird zunächst darum gehen, die Vermittlung der Ausgangspunkte, die nur eben erkennbar wurden, bewußter vorzunehmen. Für die Ortsbestimmung ist dies unerläßlich. Erziehung erkennt sich, gemäß ihrem höchsten Verständnis, als volle Freisetzung des Menschen. Die griechische Aufklärung, Sokrates vor allem, macht dies deutlich: Der Mensch entdeckt in sich selbst seine volle und ursprüngliche Vernunft über einen Erkenntnisakt, der ihn von den Blutmythen befreit. Prinzipiell gilt dies für Comenius so gut wie für Rousseau oder Humboldt, für alle große Pädagogik, über die zu reden sich überhaupt lohnt. Mit der Perspektive der aufsteigenden humanistisch-bürgerlichen Klasse hat Shaftesbury diese neue geistige Geburt des Menschen, seine Befreiung zu der ihm unterliegenden Fülle auf großartige Weise formuliert: „For the mind conceiving of itself, can only be assisted in the birth. Its pregnancy is from its nature.“¹ Das ist absolute Emanzipation durch Selbstakt, zu der nur geholfen werden kann, noch ganz unbestimmbare Offenheit des Menschen für sich selbst. Der Mensch stellt sich selbst wieder her. Aber eben dieser Restituierung steht die arbeitsteilige Realität der Gesellschaft gegenüber, die sich zugleich als Herrschaftsabhängigkeit dartut; der wiederhergestellte Mensch wird zum Besitzer einer imaginären Landschaft, da er der wirklichen noch nicht habhaft werden kann. Die Wirklichkeit kann den Menschen nur als Teilstück verwenden, im unbeendeten Herr- und Knecht-Verhältnis. Doch wird die Absicht auch von der Schule metaphorisch angezeigt: Ihrer Deklamation nach entläßt sie den Menschen zur vollen Mündigkeit, wenn auch in Wahrheit in eine Realität, in

1 Shaftesbury: *Characteristics of Men, Manners, Opinions, Times*, 3 Bdc., o. O. 1727, Band II, S. 410.

der der Mensch noch nicht Mensch sein kann. In allem ist dennoch Zukunft mitgedacht, in der er sich mit sich selber versöhnt. Erziehung geht somit von einer unbeeendeten Geschichte aus; schon ihr Objekt, der unabgeschlossene Mensch, nötigt sie dazu. Er ist ein Entwurf, der sich in unbekannter Zukunft verwirklicht, in ihr soll er Mensch sein, mit allen anderen. Mit jedem Menschen fängt in diesem Sinne die Geschichte der Menschheit wieder an, er wird zu Geburt ohne Vergangenheit. Alles ist offen und unbestimmt, hat es mit dem nur zu tun, was unfestgelegt Anlaß zu einer Verwirklichung ist, das Gesicht der Kreatur, von der blutigen Kruste befreit, die auf ihm liegt und es enthüllt. Damit dient die Erziehung dem Selbstakt des Menschen als Erlösung von seiner Angst, dem dumpfen Mord, der die Spur seiner Geschichte ist. Sie ist emanzipatorisches Bewußtsein, abstrahiert von aller Bedingung, und macht den Menschen zum unmittelbaren Gegenstand, zeigt die Möglichkeit des Geistes, auf die Wirklichkeit zurückzuschlagen, ist geschichtlich unvermittelte Aufklärungstat, die den Widerspruch bloßlegt. Dies ist die äußerste Konsequenz des Begriffs, wie sie auf der Höhe seiner geschichtlichen Inhaltlichkeit in das Bewußtsein rückt, seine antideterministische Gewalt. Wo sie nicht wirksam bleibt, wächst das Gefühl der Auslieferung ins Ungewisse, das Wissen um den stetigen unsichtbaren Griff an unsere Kehle, um den Kafkaschen Prozeß. Erziehung geht daher von der Voraussetzung aus, daß der Mensch über seine bisherige Geschichte noch nicht erkennbar geworden ist, nur als tragisches Tier, um mit Nietzsche zu reden, als Ausdruck des Verhängtseins, am Rande seines eigenen Abgrundes. Sie will schließlich nichts hinter sich herschleppen, ist harter Anfang, sie will den befreiten Menschen hier und jetzt.

Dem antizipatorischen Charakter des Begriffs, dem Glauben an den stetigen Anfang einer wiedergehorenen, hülfreichen Kreatur, steht die Determination des Menschen gegenüber; er wird zum Ergebnis seiner ganzen bisherigen Geschichte. Schon das Kind ist der gesellschaftlichen Aggression ausgeliefert und spiegelt sie über sich wieder. Es unterliegt dem Koordinatensystem der Zwänge, hilfloser und leidender noch als der Erwachsene; im Dunkel des Mutterleibes heben sie an und lassen oft unüberwindbare Verwundung zurück. Kinder bereits sprechen die Sprache einer Gesellschaft, die das Produkt ihrer Geschichte ist. Mit der Entwicklung des Bewußtseins dringen die vorgegebenen Inhalte ein; nur über sie ist Befreiung möglich. Die Sprache ergreift Gewalt über uns, sie ist eine objektive Größe und impliziert geschichtlich erworbene Vorurteile, weist zurück auf den mythisch-semantischen Ursprung. Wertungen dringen in das Unterbewußtsein und können von dort nur über das Licht des Bewußtseins, über die Analyse der Inhalte wieder hervorgeholt werden. So legt die Sprache Bedeutungen fest: Im Dunkeln ist Nacht aufbewahrt, unüberwundene Angst, die Farbskala enthält traumatische Möglichkeiten, die auf ethische Antagonismen übertragen werden. Entscheidende geschicht-

liche Vorgänge wirken über die Sprache weiter; Judas Ischariot weckt Assoziationen, ohne die der säkularisierte und damit erst zu seiner letzten Folgerung getriebene Antisemitismus nicht möglich gewesen wäre. Die unmittelbare Bedeutung des Problems wird an dem gestellten Thema evident: *éducation* und Erziehung weichen entscheidend voneinander ab; Erziehung meint deutsche Geschichte, Zucht, Verhängtsein, Reproduktion der Herrschaft, keine Hinausführung über sie; der aufklärerische Gegenbegriff der Bildung bleibt unreal, Befreiung im Niemandsland. Das Beispiel zeigt eine Verstrickung an, die schwer auflösbar ist und hier auf sich beruhen soll. Die Determination des Menschen verobjektiviert sich somit über die Sprache, doch enthält sie zugleich alle Kategorien, die auf einen zukünftigen Inhalt warten. Die Analyse der Sprache kann bewußt machen; verändert jedoch wird sie nur durch die Inhalte, die der Mensch durch seine Geschichte bewirkt. Erst der selbsterworbene Zuwachs einer menschlicheren Erfahrung vermag auch die Sprache zu verändern; revolutionäre Akte sind daher in hohem Grade sprachschöpferisch. Die Sprache der Herrschaft dagegen verdeckt, sie kastriert den emanzipatorischen Begriff. So ist es eine Fiktion zu glauben, die Welt könne gleichsam unter Umgehung ihrer Geschichte naturalistisch erlöst werden und die stets wieder beginnende Natur des Menschen sei der ursprüngliche Ansatz. Mord und Totschlag sind nicht durch eine einmalige Revision zu erledigen. Nur mit seiner Geschichte kann der Mensch jene Freiheit erwerben, die ihn in Wahrheit friedensfähig macht. Die insulare Pädagogik, die den Sofortversuch ohne jede geschichtliche Vermittlung unternimmt, besitzt zwar revolutionäre Gewalt und erfüllt eine notwendige historische Funktion, da sie die entscheidende Perspektive im Gedächtnis bewahrt, aber sie muß sie zugleich wirkungsunfähig machen und romantisch abdrängen, sie fällt schließlich der Wirklichkeit zum Opfer. Ein Gleiches gilt für jeden Versuch, eine geschichtslos, repressionsfreie Subkultur neben der Gesellschaft zu begründen. Verzweiflung und Fluchtversuch verbergen sich nur zu oft in der abstrakten Antithese, tief verstehbar in einer Welt, deren Steuerungsmechanismen eine Perfektion erreicht haben, die dem Menschen nur eine geringe Möglichkeit läßt, seine eigene Verwirklichung mitzubestimmen. Der personale Fluchtversuch der spätbürgerlichen Welt, die Erbauung des eigenen, brüchigen, geistigen Reichs, war schon ein Reflex der Ängste, deren Wurzelstrang tief in den Boden wies, der Tagtraum war schon umklammert. Ein Gleiches gilt für alle Versuche, eine naturalistische Kollektiverlösung unter den Bedingungen der sozialisierten Gesellschaft freizusetzen. Sie können, wie ihre Vorgänger, nicht mehr als Zeichen sein, die sich bald wieder verdunkeln. Die absolute Determination steht dem absoluten Freiheitsakt gegenüber, für sie wechseln nur die Erscheinungen, während der Mensch unverändert bleibt. Aggressionen können somit nur verdrängt, aber nicht schöpferisch überwunden werden. Die durch die Verdrängung entstehenden Reservoirs

eines neuen Irrationalismus bedürfen der stetigen Steuerung, permanenter Manipulation, müssen durch bare Gewalt unter Kontrolle gehalten werden, um eine Katastrophe zu verhindern. Die Inhalte einer im Prinzip gleichbleibenden Geschichte legen das Bewußtsein fest. Auch unter dieser Voraussetzung kann für den Frieden argumentiert werden, da ihn ein rationalisierter Selbsterhaltungstrieb notwendig macht, aber für das Fehlen des traditionellen Auswegs muß ein unerhörter Preis bezahlt werden. Der status quo der Großmächte, der die Permanenz des Krieges in regional begrenzten, präindustriellen Gebieten durchaus noch zuläßt, legt den Schatten der nackten Gewalt über die Erde, storniert jeden Versuch einer gesellschaftlichen Veränderung in den Interessenzonen, erhebt ein labiles furchtloses Gleichgewicht zum Maß aller Dinge, um das Minimum der Existenz, das physische Überleben zu garantieren. Gemäß der Voraussetzung wird eine offene Austragung des Menschheitsproblems verhindert, da der Mensch keine Glaubwürdigkeit verdient; es wird sich nach innen wenden, neue Formen der Perversion erzeugen. Der Krieg muß sich auf andere Weise reproduzieren. Der Determinismus ist zweifelsohne nicht ohne empirischen Beleg, wenn man die bisherige Geschichte zugrunde legt und sie nicht als einen ersten Schritt des Menschen aus der Natur zur Freiheit ansieht; für ihn spricht die offenbare Widerlegung der Prognosen, auf die sich der Optimismus der bürgerlichen Philosophie gründete. Das Bündnis von Industrialismus und Humanität, das den Evolutionstheorien des 19. Jahrhunderts zugrunde lag, hat sich als trügerisch erwiesen; neue säkularisierte Formen des Irrationalismus entstanden, die mit der Industrialisierung erst möglich wurden. Der Faschismus war ihr Ergebnis. Bestimmte Erscheinungen, die ihn charakterisieren – dies darf man heute sagen – begrenzen sich keineswegs ausschließlich auf kapitalistische Systeme; er ist seiner Potenz nach ganz unüberwunden. Zugleich wird deutlich, daß die abstrakte Vergesellschaftung der Produktionsmittel den Krieg nicht beendet hat; es besteht eine latente Kriegsgefahr auch innerhalb der kommunistischen Welt. Die letzte Konsequenz des Determinismus ist eine bisher unbekannte Gewalt, die sich als Frieden ausgibt, weil sich der Friede über die Selbsterhaltung erzwingt, aber ohne den Krieg aufzuheben, da von der Unabänderbarkeit der Aggression ausgegangen wird. Es ist die Hobbes'sche Konsequenz: homo homini lupus, der Mensch ist des Menschen Wolf. Friedenserziehung jedoch, wenn sie einen geschichtsrelevanten Inhalt haben soll, muß Elemente beider Positionen in sich aufnehmen; nur so wird sie zu einer realen Größe. In der Darlegung der deterministischen Komponente war Freiheit daher hier schon immer mitgedacht. Friedenserziehung ist Herausführung, educatio im Sinne des Comenius, des großen Bischofs der Böhmischen Brüder, Führung des Menschen über seine Grenzen zu sich selbst.

Eben hier wird Erziehung zum großen Versuch, zur Entdeckung des unbekannten Menschen. Die antizipatorische These nimmt diesen Menschen schon

vorweg, aber sie kann ihn nur stammeln, er ist noch keine Wirklichkeit. Auf seine Wirklichkeit hin wird der Schritt getan. Es gilt, gerade angesichts der Verwundbarkeit der modernen Gesellschaft, ein revolutionäres Bewußtsein, das von der unangebrochenen Zukunft des Menschen ausgeht, mit dem eben nur möglichen Schritt über die gegenwärtige Bedingung zu versöhnen, eine schwierige und stets wieder am konkreten Fall zu erhellende Aufgabe. Die formale Bestimmung muß sich daher auf den Inhalt der geschichtlich relevanten Aggression beziehen, auf die Widersprüche, deren Überwindung am dringlichsten ist. Aggression beruht auf Verkrüppelung des Menschen, vorenthaltener Glückserfahrung; sie ist Objektivierung des Mangels, Ausdruck einer unzulänglichen Bedingung. Ihrem Begriffe nach hebt die Vernunft den Widerspruch auf; dies ist der Ausgangspunkt aller Aufklärung. Die Vernunft des Individuums kann zudem nur mit der Vernunft der Gattung befreit werden; die historisch-gesellschaftlich bedingte Aggression ist nicht auf dem Sofa des Psychoanalytikers aufzulösen. Sie ist nur auflösbar über die Veränderung der Bedingungen, die Gegenstand der Vernunft werden. Friedenserziehung kann nur wirksam werden, wenn sie die entscheidenden Widersprüche der Gegenwart erkennt und sich an ihren Voraussetzungen orientiert. Es wird sich darum handeln, diese Widersprüche aufzudecken. Auf sie wird schließlich die reale Erziehungsmöglichkeit bezogen. Hier kommen zwei Erscheinungen in Betracht, die, wichtiger als alle anderen, auf die Dauer über die Möglichkeit des Friedens entscheiden. Beide weisen aufeinander hin und besitzen, trotz räumlicher Entfernung, einen tiefen sachlichen und psychologischen Konnex. Sie sind deutlich zu bestimmen. Bei wachsender ökonomischer Interdependenz der Welt werden ihre wirtschaftlichen Widersprüche ununterbrochen größer. Die Interdependenz verklammert und reißt zugleich Abgründe auf. Je unvermittelter Hunger und Überfluß einander gegenüberstehen, um so deutlicher wird ein gemeinsamer Klassenkampf der technologischen Gesellschaften gegen die Armut erkennbar, der die bisherigen Formen des innergesellschaftlichen Klassenkampfes zwar nicht aufhebt, aber in den Hintergrund zu rücken beginnt. Der Prozeß der Bewußtseinsentwicklung bei den Erniedrigten ist zugleich schneller, als es jede nur mögliche Therapie sein kann. Der sich unheimlich vertiefende Antagonismus kann nicht durch gesellschaftliche Systeme überwunden werden, die auf kapitalistischer Profitmaximierung, Eingrenzung des wissenschaftlichen Erkenntnisaustausches und nationaler Herrschaftspolitik beruhen. Die Verklammerung der technologischen Gesellschaften, ihr innerökonomischer Verkehr, der innerhalb ihrer Grenzen schnell wachsende Überfluß führen eine Ghetto-Situation herbei, während sich jenseits des Ghettos die Pest ausbreitet. Im Widerspruch von psychischer Verkrüppelung und Reichtum kann es für den ungeheuren Slum allein einen Gewaltfrieden geben, die Hand der Unterdrückten an der Gurgel. Für die immer weiter zurückbleibenden Gesellschaften gibt es nur die

Möglichkeit, das notwendige eigene Kapital für die Industrialisierung über terroristische Verfassungen zu akkumulieren, falls dies überhaupt gelingt. Selbst diese Möglichkeit erscheint oftmals fraglich, weil die Unterlegenen nicht einmal instande sind, jene Schwelle zu erreichen, die man erreicht haben muß, um überhaupt Widerstand leisten zu können. Der Slum produziert die Demoralisation, aber er produziert sie nicht nur in seinen eigenen Grenzen, sondern die Demoralisation springt über, die Pest dringt in das Ghetto der Reichen, macht ein Leben in Selbstachtung zunichte, auf dem alle Zivilisation beruht, führt zu neuen, unkontrollierbaren Aggressionen. Mit dem Pfahl im Fleisch kann es keinen Frieden geben. Die Aggressionen erzeugen sich gegenseitig; am Beispiel des Rassenproblems in den Vereinigten Staaten wird der Gesamtzusammenhang an einem innergesellschaftlichen Modell verdeutlicht. Auf dem Hintergrund dieses Antagonismus wird nun ein zweiter Prozeß erkennbar, der mit dem ersten in tiefem Zusammenhang steht: Der in der technologischen Gesellschaft depravierte Mensch, das psychisch verkrüppelte, um seine menschliche Qualität gebrachte Subjekt, identifiziert sich mit dem Paria; ein Desintegrationsprozeß mit unübersehbaren Folgen setzt ein. Eine antihumane, in ihren Prämissen irrationale, letztlich auf kaum verhüllter Gewalt beruhende technische Zivilisation erzeugt den Aufstand des Menschen; sie muß ihren Widerspruch um so unverhüllter produzieren, je unerträglicher der Antagonismus zwischen dem durch die technologische Revolution wachsend erzeugten materiellen Angebot und dem gesellschaftlichen Bewußtsein wird. Während die „Neandertaler“ im Weltraum segeln, sterben Millionen vor Hunger, akkumuliert sich physisches und psychisches Leid in unaufhaltsamem Fortschreiten. Es gibt keine Lösung des Friedensproblems, ohne die entscheidende Fragestellung in den Mittelpunkt zu rücken; Perversionen unbekannten Ausmaßes kündigen sich an, ein permanenter Bürgerkrieg. Dies ist keine Überakzentuierung; der Prozeß ist im Gange. Nun ist der Aufstand gegen die Gesellschaft, die technische und humane Rationalität unversöhnt läßt, vielfach selbst ihr Reflex, irrationale Reaktion auf irrationale Prämissen, blinde, destruisierende Spontaneität, die keine Auswege anzeigt. Aber das Verlangen des Menschen nach sich selbst sucht in ihm seine Sprache, die noch der Artikulation entbehrt, weil sie sich mit den überkommenen Mitteln nicht auszudrücken vermag. Es gibt heute schon eine Scheidewand der Sprachen, die mitten durch die historischen Gesellschaften hindurchgeht. Der Aufstand in unserer Welt wird somit von zwei zunächst heterogenen Gruppen bestimmt, den hungernen Massen der Entwicklungsländer und den psychisch strangulierten der Überschußregion. Ein tiefer Identifikationsakt wird möglich, der auf einer gemeinsamen Erniedrigung beruht und auf dem gleichen Wissen, daß sie nicht zwangsläufig ist, sondern Mittel für ihre Überwindung vorhanden sind. Denn jetzt, wie niemals vorher, gibt die Wirklichkeit die Voraussetzungen für ihre

eigene Veränderung an die Hand. Die Entwicklung der Produktivkräfte läßt zu, daß der Mensch zum Subjekt seiner eigenen Geschichte wird, determinierende Widersprüche aufzulösen sind, die unter Not und Mühsal erworbene Verinnerlichung des Menschen freigesetzt werden kann. Die Bedingung des Krieges, der Ausdruck der Deformation des Menschen ist, kann überwunden werden. Dies zielt auf Selbstbestimmung, Aufhebung der Ausbeutung des Menschen durch den Menschen, Einsetzung des Menschen in sein Eigentum. Eben dies aber würde eine Veränderung der gesellschaftlichen Strukturen in einem bisher nicht dagewesenen Ausmaß notwendig machen. Kapitalistische und staatssozialistische Strukturen werden obsolet, wenn der Mensch das materielle Angebot in seine Hand nimmt, einen ersten Versuch macht, aus dem Verhängtsein in eine anhebende Freiheit zu gelangen. Es ist der beherrschte, zu kurz gekommene, ausgeplünderte Mensch, auf dem Friede als verschleierte Akt der Gewalt beruht; der aufwachende Mensch wird dies erkennen. Je mehr jedoch eine solche Möglichkeit näherrückt, um so dramatischer wird der friedensgefährdende Widerspruch, das Ausmaß an Unterdrückung. Friede ist nur zu erreichen, wenn mit der Veränderung der Gesellschaft sofort begonnen wird. Die Revolutionierung der objektiven Bedingung macht diese Veränderung immer dringlicher, ihr Ausmaß immer größer; die Gesellschaft jedoch läßt keine Veränderung an der Basis zu. Es gilt dies für alle technologischen Gesellschaften ohne Rücksicht auf ihr ideologisches Selbstverständnis. Der entscheidende Gesichtspunkt, der eine umfassende Abrüstung heute verhindert, hat mit der überlieferten militärischen Rason nurmehr wenig zu tun: Die Gesellschaft, die die Vernichtung ihres Überflusses einstellt, wird zur Veränderung gezwungen, sie muß ihre eigenen Herrschaftsstrukturen vernichten; dies eben sucht sie zu verhindern. Sie wird aus diesem Grunde weiterrüsten, um ihre Immobilität abzusichern. Friedenserziehung muß daher damit beginnen, die Veränderung der eigenen Gesellschaft unter dem Gesichtspunkt eines weltweiten Zusammenhanges einzuleiten. Dies ist ein Prozeß, der Entschiedenheit und Vorsicht zugleich verlangt, denn der Abgrund ist nebenan. Die Konsequenzen eines irrationalen backlash der Macht sind heute unüberschbar. Somit wird es keinen Frieden geben ohne Veränderung an der Basis, aber zugleich besteht doch kein Zweifel, daß der Versuch einer solchen Veränderung in sich selbst eine große Gefahr enthält, wenn er nicht im Kontext mit den gegebenen Faktoren und einem hohen Bewußtseinsgrad vorgenommen wird. Die Situation ist äußerst labil. Die Erkenntnis, die die Aufhebung der Kriegsursachen intendiert, muß eine Variationsbreite von Methoden in Betracht ziehen, wenn sie sich in die Wirklichkeit übersetzen will. Die weitgespannte Voraussetzung schließt viele einzelne Schritte ein: verbesserte Weltkommunikation, Auflösung einseitiger Pakte, Kontrolle der atomaren Energie, internationale Vermittlung des geistigen Menschheitserbes. Der einzelne Schritt bleibt dabei stets ambivalent, seine

partielle, pervertierbare Vernunft muß stets wieder bezogen werden auf die umgreifende Bedingung, durch die die ganze, unteilbare Vernunft in ihr Licht gerückt werden will. Auch die partielle Vernunft gewinnt sich erst selbst unter dem Gebot eines größeren, auf die Zukunft verweisenden Zusammenhanges.

Friede beginnt mit Veränderung vor der Haustür; Friedenserziehung ist nicht möglich ohne die kritische Analyse der eigenen Gesellschaft. Die Zusammenhänge sind abstrakt, die wachsenden Antagonismen innerhalb der Menschheit geben sich nicht über die unmittelbare, konkrete Erfahrung preis, sie kann nur den Anlaß bieten, über den weiter fortgeschritten werden muß. Selbst evidente, materielle Erkenntnishebel fehlen in den Überfluggesellschaften. Abstraktionsfähigkeit erst bedeutet Handlungsfähigkeit, Öffnung des Auges. Es ist bezeichnend für unsere Pädagogik, daß sie die systematische Bildung zur Abstraktionsfähigkeit immer nur einer Minderheit vorbehalten hat, die zur Verfügung über andere bestimmt war. Frühe Bildung zur Abstraktion ist heute um so mehr eine entscheidende Forderung, als die Vielzahl der Kommunikationsmittel ununterbrochen auf das Kind einwirkt und seine Entwicklung präjudiziert. Es ist dabei selbstverständlich, daß die Abstraktion einer emotionellen und anschaulichen Stützung bedarf. Friedenserziehung verlangt eine umfassendere, auf Abstraktionsfähigkeit beruhende Erkenntnismöglichkeit. Frieden möchte ein jeder, doch vermag er die Ursachen des Krieges nicht zu erkennen, er vermag sie nicht auf dem Grund seiner eigenen Gesellschaft, unter dem Anspruch der Legalität und den Spielregeln der Macht zu entdecken. In der Gesellschaft selbst wird das atavistische Kompensationsbedürfnis aufrechterhalten, wenn auch innerhalb der Grenzen eines gegebenen Gesetzes. Wo die Erkenntnisfähigkeit unentwickelt ist, bleibt die Gesellschaft unerkannt, macht sie den Menschen zum Opfer, muß auch die Rebellion blind und geschichtslos werden. Nur die Erkenntnis kann so darum wissen, daß auch ein Friede der Herrschenden in einer bestimmten Zeit nützlicher sein mag als ein irrationaler Aufstand. Friede ist daher ein komplizierter Vorgang, dessen Etappen stets wieder unter Berücksichtigung der verschiedenartigsten Komponenten bestimmt werden müssen. Es ist diese Kompliziertheit, die den Pädagogen, der sich der Aufklärung verpflichtet weiß, vor erhebliche Probleme stellt. Gewiß werden progressive Minderheiten auch in der voraussehbaren Zukunft eine hervorragende Rolle spielen, aber ihre Verbindung zu den Massen kann heute leichter abgeschnitten werden als in der Vergangenheit. Dem Frieden gegenüber müssen zudem schlichte, emotionelle Einstellungen versagen; sie sind vielmehr ein Reservoir des Faschismus. Die vorgefundene gesellschaftliche Bewußtlosigkeit ist ungeheuer; sie ist sorgfältig produziert worden. Es ist nun leicht, daraus die Konsequenz zu ziehen, daß jede systemimmanente Möglichkeit blockiert ist und nur die Destruktion des gesamten Systems einen offenen Raum schaffen kann. Die These ist faszinierend, doch enthält sie eine Katastrophentheorie.

die erschauern macht. Es wird daher notwendig sein, auch die systemimmanenten Anknüpfungsmöglichkeiten zu suchen, weil auch sie partielle Vernunft besitzen, die freigelegt sein will. Doch kann sie eben nur freigelegt werden, wenn sie unter ein revolutionäres Bewußtsein gerückt wird, nur so vermag sie ihre gesellschaftlichen Grenzen zu transzendieren. Damit ergibt sich ein schwieriger Zusammenhang. Eine klassische revolutionäre Lösung ist in der technologischen Gesellschaft ebenso unmöglich geworden wie das Vertrauen auf eine Evolution, die mit Hilfe eines hypostasierten geschichtlichen Gesetzes ans Ziel kommt. Es wird darum gehen müssen, Revolution und Evolution miteinander zu vermitteln und sich innerhalb einer solchen Vermittlung zu bewegen.

Für eine Friedenserziehung bieten sich die überlieferten Erziehungsträger an; außerhalb ihrer gibt es z. Z. keine bedeutenden Möglichkeiten. Elternhaus und Schule müssen somit auf ihre potentielle Bedeutung hin untersucht werden. Obwohl die Bedeutung des Elternhauses tiefgreifende gesellschaftliche Wandlungen erfahren hat und weiterhin erfahren wird, ist sein erzieherisch-psychologisches Gewicht außerordentlich groß. Bergung und Vereinsamung des Menschen werden in den entscheidenden Entwicklungsphasen an ihm gemessen. Die aufklärerische These kann zudem nicht in die Forderung münden, das Elternhaus aufzulösen; es geht vielmehr auch hier darum, die in ihm enthaltene Innerlichkeit freizusetzen, sie der Fremdbestimmung zu entziehen. Es ist jedoch eine Tatsache, daß das Elternhaus als konservativer Erziehungsfaktor angesehen werden muß, es wird von Bewußtseinsveränderungen am spätesten erreicht. Dies entspricht auch dem subjektiven Charakter seiner Verinnerlichung, der das Kind vor dem Schmerz bewahren will, den der Widerspruch zum Gegebenen unweigerlich mit sich bringt. Natürlich gilt eine solche Feststellung nur generell; in dunkelsten Zeiten hatten wir die schmale Kontinuität an Menschenwürde nicht zuletzt hervorragenden Elternhäusern zu danken. Sind die Möglichkeiten des Elternhauses daher auf eine Minorität begrenzt, so bieten die gesellschaftlichen Bildungsinstitutionen ohne Zweifel entscheidende Anknüpfungspunkte. Auch hier gilt zunächst, vor allem für die Schule, daß das in ihr angelegte Moment der Zukunft überlagert ist von konkreten Interessen, die einer kritischen Entwicklung des Bewußtseins entgegenwirken. Die Schule ist eine gesellschaftliche Einrichtung; sie unterliegt dem Interesse der bestehenden Herrschaft, sie reproduziert bestehende Abhängigkeiten und ökonomische Strukturen. Ein starker, konservativ gerichteter Einfluß des Elternhauses muß mit in Betracht gezogen werden. Institutionell erreicht sie daher oft noch nicht einmal den Stand des zeitgenössischen Bewußtseins, sondern bleibt hinter ihm zurück. Dennoch bieten Schule und Universität einen Schlüssel für die Friedenserziehung unter der gegebenen Bedingung an, es kommt ihnen eine hervorragende Bedeutung zu. Es wird nur darum gehen, diese Behauptung zu

präzisieren. Schule und Universität, eher eben retardierende gesellschaftliche Kräfte, enthalten in sich selbst die Möglichkeit ihrer revolutionären Umkehrung.

Der Umfang der öffentlichen Erziehung muß quantitativ und qualitativ stetig wachsen. Die Entwicklung der Institutionen folgt dem Bedürfnis der Produktion, ihr politökonomischer Charakter ist unverkennbar. Sie sollen die Entwicklung der Produktivkräfte vorantreiben; die Bedingungen der internationalen Konkurrenz und der Machtrelationen beschleunigen den Prozeß. Die Entwicklung der Produktivkräfte ist jedoch nicht möglich, ohne die rationalen Fähigkeiten einer immer größer werdenden Anzahl junger Menschen gleichzeitig mitzuentwickeln. Technologische Effizienz erfordert Rationalität. Die technisch-rationale Ausbildung bewirkt zwar noch nicht über sich selbst humane Rationalität, sie bleibt auch für die Unmenschlichkeit jederzeit offen, doch enthält sie eine wesentliche Voraussetzung für den humanen Erkenntnisakt. Obgleich alle schulische Ausbildung nur darauf gerichtet ist, das Bewußtsein bei gleichzeitiger Anpassung an den Produktionsprozeß zu paralysieren, kann sie dem eigenen Widerspruch daher immer schwerer entgehen. Sie muß mit wachsenden rationalen Mitteln der humanen Rationalität, dem verändernden Bewußtsein zugleich zu entgehen suchen. Die Mittel der Neutralisierung werden durch die überlieferte Ideologie angeboten, aber – und dies ist nun ein bedeutsamer Prozeß – eben diese Mittel kehren sich gegen sich selbst. Die institutionalisierte Bildung lebt aus der Vorgabe eines Menschenbildes, das sie nicht realisieren kann, mit dem sie sich aber dennoch, um ihrer eigenen Rechtfertigung willen, identifizieren muß. Der mündige, seiner Vernunft innegewordene Mensch wird als Ziel der Erziehung prätendiert; er unterliegt aller großen geistigen Überlieferung, setzt doch zumindest in ihr an. Eben diese Überlieferung war stets mehr als die Summe ihrer Bedingungen, sie stellt Kommunikation über die Zeiten her, weil das Bewußtsein in ihr seine eigene Bedingung überschreitet. Der fiktive Charakter dieser Überlieferung wird jedoch immer offener, ihr Widerspruch zur Realität. Solange nur Kinder einer kleinen Herrschaftsklasse eine weiterführende Bildung genossen, konnte es gelingen, diesen Widerspruch in Grenzen zu halten, aber der systemimmanente Zwang öffnet die Bildung für eine immer größer werdende Zahl. Das Reich der Idee, das im Jenseits bleiben sollte, verbindet sich nun dem Diesseits, die Degradation der Werte, ihre Erniedrigung wird anerkannt, während die Gesellschaft zugleich die formalen Mittel für diese Erkenntnis entwickeln muß, da es die gleichen sind, die sie für ihre Produktion benötigt. Über die Dialektik von technischer Rationalität und degradiertem Humanismus wird der Revolutionierungsprozeß des Bewußtseins von denselben Institutionen eingeleitet, die ihn verhindern sollen. Es bedarf nur eines Funkens. Hier ist der Ansatz, den man nicht aus der Welt schaffen kann; es war Immanuel Kant, der ihn zuerst verstanden hat.

Der „Ewige Friede“ beruht nicht auf der Subjektivität des Menschen; plötzlich hebt Kant seine eigene Prämisse des moralischen, aber wirklichkeitsohnmächtigen Subjekts auf, die „Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht“. Aber auch die „Anthropologie“ weist dies in großartiger Weise nach. Friede kann nur über einen Prozeß realisiert werden, der sich auf den Antagonismus der Geschichte stützt. Der Realitätssinn ist ungewöhnlich; die Eltern sorgen dafür, daß ihre Kinder in der Welt gut fortkommen, die Fürsten betrachten ihre Untertanen als Instrumente für ihre Absichten. Das zeigt zunächst keinen Ausweg an, die These bleibt abstrakt, daß der Mensch einen Charakter hat, „den er sich selbst schafft, indem er vermögend ist, sich nach seinen von ihm selbst genommenen Zwecken zu perfektionieren; wodurch er als mit Vernunftfähigkeit begabtes Tier (*animal rationabile*) aus sich selbst ein vernünftiges Tier (*animal rationale*) machen kann“.² Es ist die List der Natur, die über den Widerspruch hinweghilft, der ansonsten in die Verzweiflung führen müßte. Von den Menschen gilt, „daß die Natur den Keim der Zwietracht in sie gelegt hat“³, sie ist es, die als Mittel einer unerforschlichen Weisheit das Tor zur Befreiung öffnet. Nun wird die Argumentation konkret: Die Herrschaft muß, bei wachsender Konkurrenz, ihre eigene Voraussetzung maximal entwickeln, ihr Instrumentarium rationalisieren, wenn sie im Spiel bleiben will. Damit wird auch die institutionalisierte Erziehung in bedeutender Weise umfaßt. „Jetzt sind die Staaten schon in einem so künstlichen Verhältnisse gegeneinander, daß keiner in der inneren Kultur nachlassen kann, ohne gegen die anderen an Macht und Einfluß zu verlieren“⁴ Ein Prozeß setzt an, der geschehen macht, „was der Mensch nach Freiheitsgesetzen tun sollte, aber nicht tut“, er wird „durch einen Zwang der Natur, daß er es tun werde, gesichert“.⁵ Der Friede bedarf somit der objektiven Nachhilfe; später weist Marx darauf hin, daß die öffentliche Erziehung, wie sie erst mit der Großindustrie möglich wird, einen bedeutenden Hebel für die Selbstfindung des Menschen an die Hand gibt. Erziehung enthält somit selber ein transzendierendes Element, dessen Bedeutung um so größer wird, je mehr die Gesellschaft aufgrund ihres eigenen Interesses auf die Entwicklung umfassender öffentlicher Einrichtungen angewiesen ist. Auf diese Voraussetzung muß sich die Friedenserziehung stützen, sie muß den reifen Widerspruch, der in allen unseren Institutionen offen zu Tage tritt, für sich nutzen. Die Geschichte macht ein Angebot; es geht darum, es zu nutzen. Nichts entwickelt sich naturwüchsig, es sei denn ein kollektiver Untergang. Die Vereinigung der „leidenden Menschheit, die denkt,

2 Kant, Immanuel: Werke in 6 Bänden, Hg. Wilhelm Weischedel, Darmstadt 1966, Bd. VI, S. 673 („Anthropologie in pragmatischer Absicht“).

3 Ebd., S. 673.

4 Kant, a.a.O., Bd. VI, S. 46 („Idee zu einer allgemeinen Geschichte weltbürgerlicher Absicht“).

5 Kant, a.a.O., Bd. VI, S. 223 („Zum ewigen Frieden“).

und der denkenden Menschheit, die unterdrückt wird“⁶, wie es Marx formuliert, will in Bewegung gesetzt sein. Sie ist die große, international komplementäre Möglichkeit zur Internationalität einer auf Herrschaft und Ausbeutung gegründeten technischen Zivilisation.

Somit sind bedeutende Voraussetzungen für eine Friedenserziehung gegeben. Es ist abstrakt, wenn man der Schule und den Universitäten aufgrund ihrer institutionellen Abhängigkeit von einem herrschenden gesellschaftlichen Interesse jede Möglichkeit absprechen würde, progressiv wirksam zu werden und die Beschädigung des Menschen bewußt zu machen. Die Bakuninsche These, die man allorts hört, ist nicht nur gefährlich, sondern barbarisch; sie vernichtet alle bisherigen Ergebnisse der Zivilisation, statt ihre Möglichkeit zu entdecken und sie über sich selbst hinauszuführen. Es gilt vielmehr, die objektive Verlogenheit der Bildungsdeklamation, in der sich doch machtloses Verlangen des Menschen nach sich selbst verbirgt, unerbittlich auf die Realität zu beziehen. Die Deklamation postuliert den Frieden; so sei sie ernst genommen, sie muß es sich gefallen lassen. Die revolutionäre Alternative kommt nicht von außen; das System produziert sie in seinen Institutionen selbst, je mehr Bewußtsein und Wirklichkeit in einen unüberbrückbaren Widerspruch geraten. Der Mensch hält diesen Widerspruch nicht aus; es kommt darauf an, daß der denkende Mensch ihn nicht aushält.

Die technologischen Bildungskonzepte, die in den Industriegesellschaften angeboten werden, vertiefen den Widerspruch. Die gesellschaftliche Mobilität zwingt zu Konzepten universellen Charakters, doch wird die in ihnen enthaltene, umstürzende Möglichkeit zugleich pervertiert durch funktionelle Steuerung der Lernprozesse, individuelle Leistungsatomisierung, bewußtlose Anpassung an produktionskonforme Verhaltensweisen. Der Horizont bleibt verschlossen. So wird es zur Aufgabe des Pädagogen, diese Konzepte unerbittlich unter die humanistische Forderung zu rücken, damit die in ihnen enthaltene Möglichkeit aktualisiert werden kann. Erst unter dieser Voraussetzung kann die Frage nach der Vernünftigkeit technologischer Prämissen und damit nach ihrem Beitrag für eine Friedenslösung virulent werden. Es wird zur Aufgabe, den überall einsetzenden und durch das öffentliche Erziehungssystem selbst produzierten Aufstand von seinen eigenen irrationalen Voraussetzungen zu befreien, die ihn zum Reflex der bestehenden Gesellschaft machen; erst durch den zu Ende geführten Erkenntnisprozeß lassen wir das Bestehende wahrhaft hinter uns. Dieser Prozeß erfordert ein hohes Maß an innerer Disziplin. Die sich rapide ausbreitende Frustration richtet sich gegen die Lernprozesse; dies ist nur soweit sinnvoll, als sie auf irrationalen Voraussetzungen beruhen. Die individuelle Frustration wird damit zum wichtigen Anknüpfungspunkt. Die Emanzipation des

6 Marx, Karl, und Friedrich Engels: Werke in 39+1 Bänden, 1956 ff., Bd. 1, S. 343 („Briefe aus den deutsch-französischen Jahrbüchern“).

Individuums jedoch, die volle und uneingeschränkte Selbstentfaltung des Menschen, ist nicht sofort zu haben, sowenig wie die volle Emanzipation der Menschheit. Der Weg zu ihr ist voller Mühsal und Arbeit. Wir werden unsere unge lösten inneren Probleme noch lange mit uns herumschleppen müssen. Es wird somit darauf ankommen, mehr als bisher und aufgrund vernünftigerer Prämissen zu lernen. Pädagogik versteht sich als Hinführung zu rational verm ittelter Spontaneität, zur kooperativen Selbsttätigkeit des erkennenden Menschen. Gerade unter diesem Gesichtspunkt bietet das technologische System außerordentliche Möglichkeiten an. Es gründet die Schularbeit wachsend auf Bedingungen, die durch die industrielle Produktionsweise vorgeschrieben sind; mit ihnen sind kooperative Ansätze von großer Bedeutung gegeben, sie bedürfen nur des sehend gewordenen Auges. Der Aufstand der Schüler und Studenten, die Erhebung gegen die Demoralisation des gesellschaftlichen Zustands, kann diesen Bedingungen verbunden werden. Aus dem Zusammenwirken der Voraussetzungen können sich kollektive Lernprozesse ergeben, die über sich selbst eine neue Qualität des Verhaltens, Erkenntnisprozesse im Sinne aufklärerischer Realpräsenz anzeigen. Dies sprengt das System von unten, setzt Zukunft in die Gegenwart der Institution, bringt Lehrer und Schüler in ein emanzipatorisches Verhältnis. Theorie und Praxis überwinden somit den personalen Stil der bürgerlichen Epoche, ohne ihr Erbe zu verleugnen. Es wird erkennbar, daß eine kommende Wirklichkeit des Menschen nicht auf dem Austausch von Machtgruppen, sondern auf erfahrbarer Gemeinsamkeit beruht. Der Lernprozeß wird damit auf die Höhe der materiellen Produktion gebracht, gewinnt einen neuen gesellschaftlichen Charakter, verweist auf die zu erledigende Aufgabe. Er befreit zwar noch nicht von der Repression, da sie ein objektives Faktum ist, aber er leitet die Befreiung subjektiv und objektiv ein. Der Prozeß der Erziehung wird revolutionär. Er erfordert veränderte Einstellungen des Lehrers, dessen Bedeutung eher noch größer wird; sein Informationsvorsprung bleibt uner läßlich, er allein kann, durch das schon gelebte Leben, Mut machen, die gute Sache nicht aufzugeben, sondern es lange mit ihr auszuhalten. Das war nicht leicht; es wird nicht leichter werden.

Unbestreitbar sind somit Ansatzpunkte für eine Friedenserziehung vorhanden, wenn man das Friedensproblem als entscheidenden Aspekt eines gesellschaftlichen Gesamtzusammenhangs ansieht. Vermittlung von Erkenntnis ist notwendig; es ist notwendig, den Sprung zwischen Erkenntnis und Willen über gemeinsame Erfahrungsinhalte zu schließen. Der Aufstand der jungen Generation für eine menschlichere Bedingung darf nicht in Selbstzerstörung, Rausch oder Zynismus enden. Der Friede beginnt mit der Veränderung unserer eigenen Gesellschaft unter dem Anspruch der Menschheit. Dazu bedarf es des Lehrers, der im alten sokratischen Verständnis Geburtshilfe leistet, die Ambivalenz der spontanen Prozesse auf ein erkanntes Ziel richtet. Innerhalb

unserer Erziehungsinstitutionen wird eine realistische Antizipation möglich, die gegenseitige Hilfe unter den Menschen ankündigt. Der Friede der Strangulation und der Selbstmorddrohung darf nicht das letzte Wort haben, sondern der Friede der Freundlichkeit. Je größer die Widersprüche werden, um so mehr wird es notwendig sein, mit einer noch unangebrochenen Zukunft zu leben, dem unbeendeten Geschäft der Geschichte, die über die Menschen der Vergangenheit zu uns spricht und sie zu unseren Weggefährten macht. Es wird notwendig sein, das Licht, das in uns ist, stets wieder erneut zu suchen, in grenzenüberwindender Kommunikation. Die Gesellschaft hat einen großen Magen, und ehe man sich versieht, ist man in ihm verschwunden. Vielleicht war es dieses Wissen, das Karl August Zeller, einen vergessenen und gequälten deutschen Pädagogen, die erzieherische Aufgabe in einem Wort formulieren ließ, das auch für die Friedenserziehung entscheidend ist. Er hatte eine Klasse armer Kinder, die er liebte, und er berichtet über die Einrichtung seines Klassenzimmers. Da standen Webstuhl und Spinnrad, Zeichen einer stets gegenwärtigen Arbeit unter dem Joch. An die Tafel aber war in großen Buchstaben ein Wort geschrieben, das nicht ausgelöscht werden durfte und Lehrer und Kinder auf eine kommende Menschlichkeit wies: „BEWUSSTSEIN“.

10. Die Welt in die Hand des Menschen
Ein Vorkämpfer der klassenlosen Gesellschaft:
Jan Amos Comenius
(1970)

Das Gesamtwerk des Jan Amos Comenius, dessen Ruhm sich über Jahrhunderte fast ausschließlich auf die didaktische Theorie gründete, wird erst heute aus seiner Verschüttung befreit. Die Septembertagung in Prag, die aus Anlaß des 300. Todestages einberufen wurde und an der Gelehrte aus 21 Nationen teilnahmen, machte vollends deutlich, daß hier ein gewaltiges, oftmals erratisch ausgestreutes Oeuvre von barocker Universalität hinterlassen ist; wichtige Teile galten bis in die jüngste Zeit hinein als verschollen.

Die tschechischen und lateinischen Originale sind schwer zugänglich; Komenský, wie sein tschechischer Name lautet, war überdies ein Schriftsteller von höchster sprachschöpferischer Eigenart, er schrieb ein unauswechselbar eigenes Latein, drang zudem auf eine Weltsprache, die Menschheitseigentum werden sollte. An der Schwelle der Frühaufklärung enthält das Werk einen umfassenden Versuch menschlicher Neuordnung; es ist auf die volle Realisierung der Vernunft hin gerichtet.

Werk und Person werden über ihre geistige Herkunft erkennbar. Die Spuren der großen häretischen Bewegungen liegen offen. Eine neuplatonische Mystik ist auch hier stets gewärtig, wie sie von der Rezeption der Aristoteles-Kommentare des Averroes bis hin zu Jakob Böhme den geistigen Untergrund aller revolutionären Bewegungen bildete; es ist dies die Mystik des inneren Lichtes, des „inner light“, des „sich zu Grunde lassens“, mit der Gleichheit erfahren, zum gesellschaftlichen Aktionsprinzip wird. Von dieser Mystik führt ein direkter Weg zur egalitären Vernunft der Aufklärung: „Das intellektuelle Objekt des Lichtes ist die menschliche Vernunft.“ Weist die Herkunft damit auf einen übergreifenden Hintergrund, so gewinnt sie zugleich ihren spezifischen Inhalt durch die frühe nationale Geschichte des tschechischen Volkes, dem sich Comenius innig verbunden wußte. Er war der letzte Bischof der Brüderunität, die 1458 in Kunwald entstanden war, als gewaltlose Konsequenz des Hussitentums, fünf Jahre nach der letzten Vernichtungsschlacht. Ein gewaltiger Aufstand war vorausgegangen, der weit durch Europa getrieben wurde und überall Zellen des Umsturzes zurückließ, wie dies noch 1517 von Pirkheimer für Deutschland notiert wird. Er war Ausdruck einer nationalen Emanzipation, wie sie mit dem zerfallenden Mittelalter hervortritt, Ausdruck eines kämpferischen Versuches der frühen bürgerlichen Klasse, ihre eigene gesellschaftliche Artikulation zu finden, aber von Anbeginn eben auch mehr.

Wie sehr die Bewegung internationale Geltung gewinnt, wird an dem Prager Anschlag Thomas Münzers deutlich, in dem er nach seiner Flucht in der Nacht zum 17. April 1521 aus Zwickau verkündet: „Gott wird wunderbare Dinge tun mit seinen Auserwählten, sonderlich in diesem Lande. Denn hier wird die neue Kirche angehen: dies Volk wird ein Spiegel der ganzen Welt sein.“¹

Auch Komenský, Sohn des gemeinen Volkes, gerät in die Widersprüche der frühen Bewegung. Die Thesen des aufsteigenden Bürgertums schlagen über ihm nieder, doch werden sie stets wieder transzendiert, zugunsten einer klassenlosen Menschheit. Die revolutionäre These gewinnt sich aus dem sozialen Messianismus des Alten Testaments: „Das Reich Gottes wird kommen zu allen Völkern unter dem Himmel.“

Alle unter gleichen Gesetzen

Über die Herborner Studienzeit rundet sich die Vorgeschichte. Hier war Komenský von 1611 bis 1613 immatrikuliert. Herborn war für wenige Jahrzehnte ein kosmopolitisches Zentrum von ungewöhnlicher geistiger Virulenz; die calvinistische Akademie bot ein Spektrum von Theorien, die dem lutherischen, staatsobödiennten Deutschland weithin fremd bleiben mußten. Hier hatte bis 1604 Althusius gelehrt, der radikalste Vertreter einer naturrechtlichen Theorie auf deutschem Boden; hier waren seine entscheidenden politischen Werke, in steter Kommunikation mit dem linken, auf Volkssouveränität zielenden Flügel des französischen Protestantismus, entstanden.

Naturrecht verstand sich eben hier als Wiederherstellung einer unbeschädigten Vernunft, mit der die gesellschaftliche Verdunkelung durchbrochen wird. Chiliastische, auf eine neue Selbstgewinnung hinweisende Vorstellungen kommen hinzu, wie sie gerade die Herborner Theologie angesichts eines angstbesessenen, nostalgischen Übergangs kennzeichnen. Als Comenius Herborn verläßt, sind die entscheidenden Elemente seines Denkens abgeschlossen.

Das Comenianische Werk versteht sich als Artikulierung einer menschheitlichen Vernunft: „Dem unendlichen Licht soll das größte Objekt geschaffen werden.“² Mit der menschheitlichen Vernunft wird die Vernunft Gottes im Menschen aufgedeckt, sie deckt sich als konkrete gesellschaftliche Vernunft auf. Zu diesem Werk sind alle aufgerufen, „Christen oder Mohammedaner, Juden oder Heiden“, wer sie auch immer sein mögen, „Griechen, Römer, Klassiker und

1 Münzer, Thomas: Sein Leben und seine Schriften, Hg. Otto H. Brandt, Jena 1933, S. 61.

2 Comenii, Johannis Amos: De Rerum Humanarum Emendatione. Consultatio Catholica, Hg. Academia Scientiarum Bohemoslovaca, Prag 1966, 2 Bände, Bd. 1, S. 211 („Panagía“).

Moderne, Doktoren oder Rabbiner“³. Alle sollen an dem Friedenswerk teilnehmen, an dem Werk, das den Turmbau zu Babel durch den salomonischen Tempel ablöst.

„Was hier gesagt wird, wird allen gesagt“⁴, es kann von allen erkannt werden. Soziale Schranken werden niedrigerissen, Adelige, Bürger, aus dem Dunkel kommende Analphabeten sind gleichermaßen umfaßt. Wie sehr alle Schranken niedrigerissen sind, wird auch daran erkennbar, daß die Emanzipation der Frau uneingeschränkt einbeschlossen ist. Sie ist zum prophetischen Dienst berufen, der Zugang zu hohen Würden soll offenstehen, die Frauen sind „participes Regni futuri seculi“, Teilhaber des kommenden Reiches.

So setzt sich ein endloser Zug in Bewegung, Lastträger und Rabbiner, Mohammedaner und Frauen, Herren und Knechte, um das Neue Jerusalem zu finden, die Stätte der Verheißung, an der die Glücksvorenthaltung endet. „Da wir alle Bürger einer Welt sind, was hindert, daß wir uns in einem Gemeinwesen unter gleichen Gesetzen zusammenfinden?“⁵ Aber eben dies wird auf eine Weise ausgesagt, die das bürgerliche Individualitätsprinzip gleich zu Beginn hinter sich läßt. Erst mit der Aufhebung der Separation wird der Ausweg aus Labyrinth erkennbar. Die bürgerliche Individualität wird zum Ausdruck der gesellschaftlichen Unentrinnbarkeit.

Verfolgungs- und Leiderfahrung der Brüder schützen Komenskys Vision vor jedem totalitären Zugriff, wie er der Utopie naheliegt; der Weg wird als Geduld gefaßt, als Erkenntnisprozeß verstanden. Die unsichtbare zerstreute Kirche des Geistes wird erst unter Mühsal sichtbar. Die Pansophie versucht stets aufs neue, Wissen und Weg zu umschreiben, das Ziel zu verdeutlichen. Ein internationales Kollegium des Lichts soll der Aufklärung dienen, ein Weltkonsistorium die Einheit der Kirchen vorantreiben, ein Welttribunal sich der großen gesellschaftlichen Initiativen annehmen und ihre völkerrechtliche Sicherung betreiben. Universelle Bücher sollen geschrieben werden, universelle Schulen entstehen, ein universelles Kollegium soll die Erkenntnis prüfen und ihre didaktische Vermittlung absichern.

Das große Thema der Aufklärung von Bacon bis zu Helvetius ist gestellt; auch hier ist die Veränderung des Bewußtseins an eine sich in der Wirklichkeit selber vollziehende Veränderung gebunden. Die Aufschließung der Welt, ihre Aufdeckung als Vernünftigkeit, wird an den Prozeß der Bewältigung der Natur durch den Menschen gebunden. Der Satz, daß der „Berufstätige die Welt zu Gott führt“⁶, meint nichts anderes, als daß erst mit der vollen Entwicklung der

3 Comenius, Johannes Amos: Opera Didactica Omnia, Prag 1957, 3 Bände, Hg. Academia Scientiarum Bohemoslovenica, Bd. 1, S. 428/429 („Pansophici libri delineatio – Prodomus Pansophiae“).

4 Ebd.

5 Ebd.

6 Comenii: De Rerum ..., a.a.O., Bd. 2, S. 401 („Pampaedia“).

Produktivkräfte vernünftige Freiheit möglich wird, Mensch und Realität in ihr endgültiges, mündiges Verhältnis geraten.

Um diesen Prozeß anzutreiben, wird nun ein beispielloses, antizipatorisches Bildungssystem entwickelt, das allen alles lehren soll. „Wir wollen die Menschen dahin bringen, daß sie alles erlangen, dessen sie bedürfen.“⁷ Der *Orbis pictus* zeigt an, wie auch hier die sinnliche Welt im Mittelpunkt steht, Handwerk und Manufaktur, von Schöpfung und Erlösung eingerahmt. Der Mensch wird für die Welt gebildet. Aber gerade hier wird die unendliche Differenz zu vergleichbaren, frühbürgerlichen Mobilitätsentwürfen auf dem Gebiet der Bildung erkennbar.

Pädagogik: Versuch mit dem Menschen

Comenius bildet nicht für die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes, über den die Herrschaft verfügt; die Schule liefert das Wissen, das „wir den Menschen schuldig sind“.⁸ Das Individuelle ist nur die Spielperipherie der Gattung. Der Entwurf der Vernunftpädagogik bietet allen die gleiche Ausbildung an; das Eintauchen in die Vernunft der Dinge, das die Voraussetzung aller Pädagogik bildet, findet die Vernunft als gemeinsamen Besitz. Die sinnliche Welt wird nicht vorgewiesen, um ihrer Determination anheimzufallen, sondern um sie kollektiv zu bewältigen. Auch hier wird auf den Sieg der Menschheit, nicht auf den Sieg der bürgerlichen Klasse verwiesen; Bildung wird zudem in steter, unauflösbarer Interdependenz mit dem politischen Handeln begriffen.

Eine realistische Bewußtseinsbildung einzigartigen Stils wird entworfen als Inbegriff einer vernünftigen Freiheit; der zu Ende gebrachte Begriff der Bildung wird zur geschichtlichen Macht. Bildung ist „educatio“, Hinausführung, Exodus aus dem Verhängtsein. Nie wieder ist der Begriff der Bildung auf gleiche Weise gefaßt worden; Pädagogik als Versuch mit dem Menschen wird radikal zu Ende gedacht. Vom Mutterleib bis zur Todesstunde wird Bildung als Möglichkeit begriffen, stets wiederzubeginnen, sich selbst hinter sich zu lassen, die Macht des Geistes auch über den siechen Körper zu erfahren.

Eben dies war für Komenský selber bezeichnend. Unermüdlich politisch und lehrend tätig, jahrelang auch vor einfachen Schulklassen, in ununterbrochener Kommunikation mit der Welt durch Reisen und einen nie abreißen den Briefwechsel, setzt er Hoffnung in eine Zeit der Desperation. Er setzte sie in der Gewißheit, daß die Desperation ihren Widerspruch nicht aushält. Im zermürbenden Antagonismus seines Lebens („Ich hatte keine Heimat. Ich wurde

7 Ebd., S. 33.

8 Comenius: *Opera Didactica Omnia*, a.a.O.

9 Comenius, Joh. Amos: *Das einzig Notwendige (Unum necessarium)*, Hg. Ludwig Keller, Jena und Leipzig 1904, S. 194.

ruhelos immerfort umhergeworfen“) ⁹ leistete der Verfolgte, dessen Volk erdröselte wurde, eine äußerste Anstrengung, Mensch zu sein, leistete er für sich selbst im voraus, was einmal für alle leicht werden sollte.

Er behauptete die Macht des Geistes in unaufhörlicher Erfahrung seiner Machtlosigkeit. Seine tiefe, frühpietistische Frömmigkeit ließ ihm die Verwüstung leichter werden; es ist kein Zufall, daß sein Werk durch August Hermann Francke bewahrt blieb. Die oft übersehene Bedeutung des Pietismus für die gesellschaftliche Veränderung wird auch hier offenbar.

Instrument der Befreiung

In einer alten Welt wurde Komenský zum Hinweis auf eine kommende, die er in sich mächtig machte. Sein Werk wird nun aufgeschlossen. Die 1966 zum ersten Mal durch die Prager Akademie der Wissenschaften herausgegebene „Allgemeine Beratung über die Verbesserung der menschlichen Dinge“ stellt einen Höhepunkt innerhalb der fortschreitenden Edierung dar. Der erste Band einer Gesamtausgabe liegt inzwischen vor. In der Bundesrepublik wird eine internationale wissenschaftliche Tagung noch in diesem Monat die Probleme der Comeniologie in der Arnoldshainer Akademie zum Gegenstand machen; am 20. November wird in Herbord ein Relief des hessischen Bildhauers Knud Knudsen enthüllt, das an den ungewöhnlichen Studenten erinnert. Eine größere Publikation über den Stand der Comeniologie wird gleichfalls noch in diesen Monaten unter Beteiligung tschechischer, deutscher, französischer und englischer Gelehrter in deutscher Sprache vorliegen.

Erst heute ist die materielle Basis der Gesellschaft so weit entwickelt, um Bildung wahrhaft zum Instrumentarium menschlicher Befreiung zu machen; gewinnt sie einen massenhaften Charakter, gerät die menschlichere Welt in den Bereich der Möglichkeit. Die Welt des Menschen in die Hand des Menschen zu geben, die Produktionsmittel von ihrer Bindung an den Tödestrieb zu lösen, ist comenianische Konsequenz. Das Werk des Comenius, dieses Weltzeugen protestantischer Überlieferung, steht mit seiner Dringlichkeit, als Hinweisung zum Frieden, zur grenzenüberwindenden Entdeckung des Menschen, immer noch am Anfang, inmitten physischer und psychischer Verwüstung. Es weist auf das einzige, was zu tun ist: „Nobilissima actio est productio rei novae“; die vornehmste Aktion ist die Schaffung des neuen Inhalts.¹⁰

10 Comenii: De Rerum ..., a.a.O., Bd. 1, S. 344 („Pansophiae“).

11. Erziehung (1970)

Gesellschaft

Erziehung weist auf den Ursprung der Zivilisation zurück. Über Erziehung sucht sich eine gegebene Gesellschaft zu reproduzieren, sucht sie in ihre Produktionsweisen und das System ihres Verkehrs einzuführen, ihre Werte zu vermitteln. Im Begriff ist der Hinweis auf Zucht enthalten, auf Unterwerfung unter eine Faktizität, die den heranreifenden Menschen unter ihre Gebote zwingt. Beweise für eine unter diesem Anspruch durchlaufene Erziehung werden schon früh gefordert; Initiationsriten spielen seit jeher eine bedeutende Rolle. Die Geschichte der Erziehung ist jedoch keine Wiederholungsgeschichte der menschlichen Unterwerfung; sie ist zugleich eine Geschichte der Erziehung des Bewußtseins, das sich über sie entfaltet und die Möglichkeit einer rational begründeten Freiheit gewinnt. Ohne einen geschichtsnotwendigen Prozeß zu unterstellen und bei aller Einschränkung, der jede Analogie unterliegt, ist doch eine Vergleichbarkeit zwischen dem individuellen und dem historischen Erziehungsprozeß nicht von der Hand zu weisen. Die verhängte Fremdbestimmung, die dem Kind schon in frühen Lebensjahren um seiner physischen Erhaltung willen auferlegt wird, muß mit dem wachsenden Erkenntnisvorgang des Individuums in ihre eigenen Widersprüche geraten, muß ihre eigene Aufhebung vollziehen, wenn sie nicht widernatürlich werden will. Damit wird die Öffnung des Menschen zu sich selbst vollzogen, zwar nicht im Sinne einer absoluten Freiheit, so doch zu einer eigenen, nur ihm gemäßen Aktionsfähigkeit innerhalb der Zwänge. Die Geschichte der Erziehung zeigt damit die Möglichkeit eines Befreiungsprozesses an, der auf eine wachsende Selbstbestimmung des Menschen verweist, wenn auch stets nur im Kontext seiner Bedingung. In dieser Geschichte sucht der Mensch seinen eigenen Inhalt. Je mehr sich der Begriff der Erziehung füllt und die Erfahrungen des Geschlechts in sich aufnimmt, um so stärker treten seine einzelnen Momente in einen eigentümlichen Widerspruch. Erziehung bleibt stets an gegebene Voraussetzungen angeschlossen, je umfassender ihre gesellschaftliche Bedeutung wird und sich die institutionalisierten Formen entwickeln, in denen die Erziehung ihre Verbindung zur organisierten Wissensvermittlung eingeht, um so empfindlicher wird auch das politisch-ökonomische Interesse, das sich über Erziehung reproduzieren und gegen Veränderungen abschützen will. Gesellschaftlich ist die Erziehung daher ein konservierendes Phänomen; die gleiche Gesellschaft, die sich den Veränderungen im Produktionsprozeß sofort unterwirft, läßt im Erziehungsbereich Veränderungen nur zögernd zu, da er ihr unmittelbares Herr-

schaftsinteresse berührt. Der Erziehungsbegriff gewinnt jedoch mit dem Prozeß seiner Selbstverständigung, der sich dem historisch-gesellschaftlichen Prozeß stetig vermittelt, eine spezifisch antizipatorische Spitze. In der griechischen Aufklärung wird dieser Gesichtspunkt bereits voll erkennbar; in Deutschland gewinnt er mit dem ursprünglichen Ansatz des Neuhumanismus seine größte Aussagekraft. Er charakterisiert sich hier über einen Bildungsbegriff, der den Menschen als unmittelbaren Selbstschöpfer versteht. Unter dem Gesichtspunkt der Perfektibilität gewinnt die Erziehung einen Zukunftscharakter, der die gesellschaftlichen Bedingungen hinter sich läßt, sie vielmehr als Widerspruch zur menschlichen Verwirklichung begreift. Der Sozialisationscharakter der Erziehung, der sie unter das Gebot eines herrschenden Interesses stellt, wird damit übersprungen, sie soll aus dem gegebenen Bedürfniszusammenhang herausführen. Lessings „Erziehung des Menschengeschlechts“ drückt dies bereits auf dem Höhepunkt der Aufklärung aus, in unserem Jahrhundert hat Rosenzweig diesen Gesichtspunkt zu einer knappen Formulierung verdichtet; Erziehung sei „Weisen in die Zukunft“. Schleiermacher vollzieht eine bildungstheoretisch bedeutsame Vermittlung. Erziehung muß Gegenwart und Zukunft in gleicher Weise beachten; als Erziehung des Individuums muß sie die unmittelbare Aktualisierbarkeit des Eingriffs, die Möglichkeit seiner Aneignung mit seiner Bedeutung für die Zukunft der Person verbinden, sie richtet sich in gleicher Weise auf Gegenwärtiges und zu Vollendendes. Individueller und gesellschaftlicher Prozeß werden gleichzeitig berührt. Erziehung unterliegt somit stets einem vorgegebenen gesellschaftlichen Interesse, das auf die Stabilisierung der Bedingung gerichtet ist, sie ist zugleich ein Instrument, um den verborgenen Menschen an das Licht zu bringen, ihn aus seiner Geschichte auftauchen zu lassen. Sie ist Instrumentarium zur Verwirklichung des Geschlechts. Am Begabungsbegriff kann das Gemeinte exemplifiziert werden. Die arbeitsteilige Gesellschaft bedarf immer nur eines fragmentarischen Menschen; Begabungen werden, den wechselnden Produktionsbedürfnissen gemäß, erzeugt und wieder vernichtet. Der Widerspruch zwischen geistiger und körperlicher Arbeit wird mit dieser Arbeitsteilung aufrecht erhalten, Verfügung somit über den Menschen, die ihn an der Selbstergreifung hindert. Arbeitsteilige Formen sind Herrschaftsformen. Als historischer Prozeß muß sich der Erziehungsprozeß diesen Bedingungen der gesellschaftlichen Arbeit und den mit ihr geprägten Verkehrsformen unterwerfen. Erziehung ist daher kein Vorgang, der an und für sich genommen werden könnte, alle Erziehung vollzieht sich an konkreten, vorgegebenen Inhalten und wird über sie wirksam. Diese Inhalte begrenzen; sie stellen die Entwicklung der menschlichen Fähigkeiten unter das Gebot ihrer gesellschaftlichen Verwertung. Zugleich jedoch muß Erziehung als unendeter Versuch verstanden werden; der Gedanke, daß der einseitigen und damit verstümmelten Erscheinung des Menschen eine universelle Möglichkeit

unterliegt, wird mit der Renaissance, durch Humboldt und Marx entscheidend artikuliert. Damit wird eingeschlossen, daß Erziehung, als Prozeß der Bewußtmachung, eine Freiheit hervorbringt, durch die sich der Mensch selber und mit sich selbst seine Umwelt verändern kann, um schließlich ganz unverkürzt in seine Geschichte einzutreten. Makarenko hat diesen dynamischen Charakter des Erziehungsvorgangs durch einen Begriff der Perspektive zu stützen versucht, die den Menschen über ein jeweils erreichtes Stadium seiner individuellen und gesellschaftlichen Geschichte hinaustreibt; diese Perspektive soll über gegenseitige, kollektive erzieherische Handlung erfahrbar werden. Reduziert man den Begriff der Erziehung jedoch auf die reine Lebenshilfe, so bleibt nur die Hilfe zum Überleben innerhalb gegebener Determinanten; die Hilfe zum menschlicheren Leben bleibt ausgeklammert.

Bei aller Bedeutung der gesellschaftlichen Bedingung und des wachsenden Gewichts kollektiver Erziehungsformen, hat es alle Erziehung mit dem direkt angesprochenen Menschen, mit dem Menschen als Gegenüber zu tun. Der Mensch als Gegenüber, „dieser Mensch da“, um mit Sokrates zu reden, ist der für sie spezifische Ausgangspunkt aller Gesellschaftlichkeit. Sie spricht den Menschen im Sinne einer lebenslangen Möglichkeit an. So wie der gesellschaftliche Erziehungsprozeß unbeendet ist, bleibt der persönliche ohne Abschluß. Comenius, der letzte Bischof der Böhmisches Brüder, hat eben diesen Gedanken auf großartige Weise gefaßt. Erziehung beginnt mit der Erziehung des Kindes im Mutterleib, durch den Ernst, mit dem sich die Eltern auf diesen ihren Beruf vorbereiten; sie endet als Selbsterziehung mit der Stunde des Todes als einer letzten Möglichkeit, Leben zu beginnen, obgleich es erlischt. Auf jeder Stufe bleibt Selbsterziehung im Werk dieses erst wieder ganz zu entdeckenden Pädagogen und politischen Reformers an die Umwelt gebunden; die Veränderung des Menschen ist Teil einer gesellschaftlichen Veränderung, die es in allen Bereichen durchzusetzen gilt. Die Einbettung des Erziehungsprozesses in die gesamte Wirklichkeit wird als dauerhafter Erkenntnisvorgang gefaßt, dem das Handeln durch die Übung des Willens unterworfen wird, der unsere Empfindungen klärt; Erziehung ist Licht der Vernunft, das sich ausbreiten will, mitteilt, die Wiederkehr durch die Vermenschlichung unserer Erde vorzubereiten.

Der Erziehungsprozeß erfordert die stetige Anstrengung des Subjekts. Die harmonische Entwicklung in einer disharmonischen Welt ist eine betrügerische Fiktion. Der Prozeß muß die vorgegebenen Widersprüche durchlaufen, sich ihre Inhalte aneignen, ihre Probleme austragen. Dies setzt Entäußerung voraus, Sublimierung, innere Disziplin, die sich an selbstgewonnene Erkenntnis gebunden weiß. Anstrengung darf jedoch nicht deshalb nur gefordert werden, weil die Gesellschaft selbst diese Anstrengung verlangt und denjenigen, der sie nicht aufzubringen weiß, untergehen läßt. Sie muß gefordert werden, weil sie unerläßliche Voraussetzung für ein veränderndes Wirken ist. Vielmehr setzt die

Gesellschaft selbst isolierte Bereiche auch im Erziehungsprozeß wachsend im Sinne eines egoistischen Lustprinzips frei, um den auf diese Weise paralysierten Menschen für ein gesellschaftsveränderndes Handeln unfähig zu machen. So ist z.B. die isolierte sexuelle Liberalisierung nichts anderes als Teil eines Versuchs, von objektiven Widersprüchen abzulenken und einen neuen, durch die Entwicklung der Produktivkräfte freigewordenen Konsummarkt zu öffnen. Erziehung, die die verändernde Handlungsfähigkeit des Menschen im Auge hat, größeres, zukünftiges Glück für alle in einer Welt, in der ungezählte Menschen nicht einmal physisch überleben dürfen, muß auf ein menschlich qualitatives Glück verweisen. Den seinem subjektiven Genuß nachgehenden Menschen braucht eine unmenschliche Gesellschaft nicht zu fürchten. Die Anstrengung, die die Erziehung verlangt, ist daher nur zu rechtfertigen, wenn sie über sich selbst hinausweist und einen zukünftigen Inhalt anstrebt; Anstrengung, die sich nur an der Repression einer Gegenwart orientiert, ist menschenfeindlich. Auch hier wird das Spannungsgefüge erkennbar. Erziehung muß sich den vorgegebenen Widersprüchen unterwerfen, da nur über ihre Aneignung Zukunft möglich wird, sie muß sich an der Geschichte abarbeiten; das Durchlaufen eines gegenwärtigen Widerspruchs rechtfertigt sich jedoch nur über die Zukunft. Die Mühsal steht unter dem Anspruch, Gegenwärtiges hinter sich zu lassen; nur dann darf sie nicht zurückgewiesen werden.

Erziehung wird somit in ein umfassenderes, zutiefst antagonistisches Verhältnis gerückt. Sie ist ein qualitativ eigenes Phänomen innerhalb der Gesellschaftlichkeit, durch sie determiniert, aber zugleich dazu bestimmt, verändernd auf sie zurückzuwirken. Sie ist ein lebenslanger Vorgang, der über die Fremdbestimmung durch Eltern und Lehrer zur Selbstbestimmung führt, soweit diese in einem konkreten historischen Augenblick möglich ist; sie sucht diese Selbstbestimmung über die Öffnung des Bewußtseins zu erreichen. Die Frühphasen der Entwicklung sind dabei von entscheidender Bedeutung, weil sie das Leben weithin determinieren. Erziehung vollzieht sich dabei über Inhalte oder Anlässe, die inhaltliche Bedeutung haben, nicht über die Abstraktion. Der Begriff, auf dessen innere Spannweite hingewiesen worden ist, enthält ein Erleiden und eine Aktivität des Subjekts, das dieses Erleiden transzendiert. Elternhaus und Schule sind nach wie vor die entscheidenden Erziehungsfaktoren, da Erziehung nur über einen intentionalen Ansatz verstanden werden kann. Dem Erziehungsvorgang laufen ungezählte Einwirkungen parallel, die sich bei wachsend anonymem Charakter der Kontrolle entziehen. Die Manipulation des jugendlichen Bewußtseins wird um so größer, je mehr die Altersgruppen als Marktfaktor entdeckt werden. Ohne Zweifel wird damit die Bewußtseinslage von Eltern und Lehrerschaft mit verändert. Ein Defaitismus ist dennoch unangebracht. Nach wie vor macht nur der Mensch dem Menschen Hoffnung zu leben. Erkenntnis allein bewirkt Verzweiflung; die Fremdbestimmung erzeugt

kein Glück, sondern wachsende Neurosen, die Ausdruck eines dauerhaften gefährlichen Leidens sind. Erkenntnisvermittlung und glaubhaft gemachte Hoffnung auf Leben machen den Erziehungsvorgang aus; er ist weder ersetzbar noch quantitativ ausdrückbar. Die Wirkung des Menschen auf den Menschen bleibt eine entscheidende Größe; selbst eine flüchtige, aber bedeutsame Begegnung kann ein bestimmendes Gewicht für das Leben haben. Der technologische Apparat, der heute von der Erziehung Besitz ergreift, ist der Sache nach indifferent; er wird mit den Inhalten gefüttert, die ein bestehendes Interesse erheischt. Mit ihm steigern sich, wie über alle Bereiche der Technologie, Möglichkeiten; er kann neues instrumentarium possibilis salutis sein, aber auch einer bisher unbekannten Perversion. Was der Erzieher selber beiträgt, gewinnt daher unabsehbare Bedeutung; er muß den Einbruch des Bewußtseins in die Determination auslösen. Im „Kot der Welt“, um mit Pestalozzi zu reden, muß er sich selbst erziehen, Erkenntnis und Moralität unaufhörlich entwickeln. Der Hinweis erscheint konservativ; zu Ende gedacht ist er revolutionär, bringt er den Erzieher doch an die Spitze des Kampfes um die Realisierung der Menschenwürde.

Eltern

Die Rolle des Elternhauses im Erziehungsprozeß unterliegt Veränderungen, die vielfältig registriert worden sind. Die Stellung des Vaters ist durch sie vor allem betroffen. Der Autoritätsverlust der Gesellschaft, der an ihr erkennbare Widerspruch von Deklamation und Wirklichkeit, reflektiert sich über die Vaterstellung, die ihre Autorität aus dieser Gesellschaft, schließlich aus ihrer metaphysischen Deckung abgeleitet hatte. Auch der veränderte Produktionsprozeß, der wachsende Verlust vor allem einer relativen Selbständigkeit, die das bürgerliche Subjekt kennzeichnete, müssen sich niederschlagen. Die Stellung der Frau bleibt von dieser spezifischen Veränderung fast unberührt, doch bedarf vornehmlich ihre Funktion im Erziehungsprozeß einer einschneidenden Neuformulierung. Die elterliche Aufgabe ist bis heute am Bild der bürgerlichen Familie orientiert; sie war die familiäre Erziehungseinheit par excellence. Die feudale Welt entzog sich weithin der persönlichen Erziehungsaufgabe an ihren Kindern und ließ sich vertreten, die proletarischen Massen lebten unter naturwüchsigen Bedingungen, die eine Verinnerlichung des familiären Erziehungsvorgangs in vergleichbarer Weise ausschlossen. Die gesellschaftlichen Voraussetzungen für die bürgerliche Familie sind jedoch im Untergehen, damit auch die Erziehungsinhalte, die diesen Voraussetzungen verbunden waren. Es kann nur um die Konsequenzen gehen, die daraus gezogen werden müssen. Die in unserem Bewußtsein immer noch gültige, bürgerliche Leitvorstellung ist von Herbart knapp formuliert worden; er identifiziert den Vater mit dem Prinzip der Auto-

rität, die Mutter mit dem Liebesprinzip. Der Vater spiegelt die objektive Welt, Vernunft, Hierarchie des öffentlichen und des gesellschaftlichen Lebens, die Mutter das Gefühl, subjektive Verinnerlichung. Die Krise der bürgerlichen Familie führt zu einer Krise des Familienprinzips überhaupt, das in der Form der Monogamie keineswegs naturnotwendig, sondern Ergebnis eines geschichtlichen Prozesses ist. Damit wird es zu einer ernsten Frage, ob die erzieherische Funktion des Elternhauses noch in der traditionellen Form abgehandelt werden kann. Soll die Familie jedoch, über das Verhältnis zweier Personen hinaus, als ursprüngliche Zelle gegenseitiger Hilfe erhalten bleiben, wie sie Landauer gerade im Sinne eines sozialistischen Prinzips gekennzeichnet und in ihr den verborgenen Hinweis auf größeres, gesellschaftliches Glück aufgedeckt hat, so wird sie den Prozeß einer tiefgreifenden Umgestaltung durchlaufen müssen. Sie muß, wenn sie Zukunft enthalten will, auf einem neuen Verhältnis von Mann und Frau beruhen, damit eine unbeendete Form der Sklaverei, die Abhängigkeit der Frau, zur konsequenten Aufhebung bringen. Die schnell fortschreitende sexuelle Emanzipation der Frau muß, wenn sie isoliert bleibt, zum antimenschlichen Widersinn werden, wenn sie nicht mit ihrer vollen, uneingeschränkten Einbeziehung in den Prozeß der geschichtlichen Abarbeitung verbunden wird. Historisch gesehen sind alle Funktionen austauschbar; ethnologische Untersuchungen bestätigen dies. Lediglich biologische Differenzen bleiben zurück; der Mensch ist jedoch keine Natur, er ist das Gegenteil von Natur, darin besteht seine Möglichkeit und seine unerhörte Gefährdung. Wenn alle Erziehung auf Veränderbarkeit des Menschen beruht, sich als unbeendeter Versuch begreift, dann kann sie gerade in diesem Zusammenhang nicht von metaphysischen Konstanten ausgehen, die die Geschlechter auf bestimmte Inhalte festlegen, in Wahrheit aber nur das Ergebnis einer vorherrschenden historischen Arbeitsteilung sind. Platon und Comenius haben, im pädagogischen Kontext, zuerst die vollkommene Gleichberechtigung der Frau für alle gesellschaftlichen Aufgaben herausgestellt. Auf dem proletarischen Boden der Volksmassen stand die bürgerlich-familiäre Arbeitsteilung stets außer Betracht. Der normierte Arbeitsprozeß der technologischen Gesellschaft kann nur gleiche Arbeitsaufgaben für beide Geschlechter stellen, er wird die Geschlechter aneinander angleichen, ohne damit bereits notwendigerweise einen menschlich qualitativen Prozeß einzuleiten. Es wird daher darauf ankommen, der Frau alle Möglichkeiten im politisch-ökonomischen Bereich der Gesellschaft zu öffnen, sie aus der vorherrschend undifferenzierten Arbeitsfestlegung zu entlassen und sie dem gleichen intellektuellen Anspruch zu unterwerfen, der an den Mann gestellt wird. Soll dieser Prozeß jedoch menschlichere Zukunft intendieren, so muß auch der besondere Inhalt, den die Frau durch ihre geschichtliche Stellung erworben hat, zum gemeinsamen Besitz beider Geschlechter werden. Bei der Überwindung der überkommenen Polarität wird es darum gehen müssen, Wahrheit und Liebe,

Denken und Empfindung, Vernunft und Innerlichkeit miteinander zu versöhnen. Die historische Form der Ehe wird somit nur dann Zukunft haben, wenn sie auf einer Verbindung bewußter Menschen beruht, die den gleichen Bedingungen unterworfen sind, nicht juristisch, sondern faktisch. Damit werden auch die erzieherischen Aufgaben austauschbar, werden sie der Gemeinsamkeit unterworfen, von beiden Geschlechtern zu jeder Phase geleistet. Da Erziehung eine geistige und nicht biologisch, durch Geburtsvorgänge bedingte Leistung ist, Erkenntnis, Liebe und Entäußerung verlangt, kann sie von beiden Geschlechtern auf gleiche Weise erbracht werden. Nur eine neue Perspektive und der Wille zu grundlegender Transformation kann die überlieferte Ehe und damit die bedeutende Erziehungsmöglichkeit des Elternhauses für die Zukunft retten.

Quantitativ wird diese Erziehungsmöglichkeit fraglos rückläufig sein. Das gesellschaftliche Interesse fordert eine umfassendere Entwicklung der Begabungsmöglichkeiten, die auf die Dauer ohne Tagesheimschulen nicht zu leisten ist, die Gleichberechtigung der Frau macht eine feste Institutionalisierung der Erziehung vor Eintritt in das schulpflichtige Alter notwendig; die objektive Tendenz ist seit langem erkennbar. Quantitative Verluste der familiären Erziehung können jedoch durch qualitativen Zugewinn ausgeglichen werden. Die Erziehung der führenden englischen Klassen in den Public Schools ist seit Jahrhunderten mit der Lostrennung von der Familie verbunden; die mit den ersten Fröbelschen Kindergärten auftauchenden Ängste vor einer Familienzerstörung haben sich nicht bewahrheitet. Die die Familie einengenden Veränderungen müssen somit als neue Möglichkeiten gesehen werden. So wie die Familie unter Verlust ihres bürgerlichen Charakters nur als bewußte Lebensgemeinschaft gleichberechtigter Menschen eine Zukunft hat, so wird sie die Vielzahl von Einübungs- und Anpassungsvorgängen, die ihr traditioneller Charakter mit sich brachte und deren Reduktion unvermeidbar ist, durch bewußte Leistungen ausgleichen müssen. Liebesinstinkt und Autoritätsanspruch genügen nicht; auch die Familienerziehung wird sich weit mehr als bisher auf Kenntnis psychologischer und pädagogischer Vorgänge, auf allgemeine Sachkenntnis und die Fähigkeit rationaler Begründung von Maßnahmen stützen müssen. Dies wird um so notwendiger, je unkontrollierter gesellschaftliche Faktoren unmittelbar in die Familie hineinwirken; angesichts der gesellschaftlichen Medien ist eine sinnvolle elterliche Erziehung nur bei überlegten Selektionsprinzipien möglich. Erziehung wird damit zu einer intellektuellen Leistung; sie kann als halbbewußter Vorgang nicht mehr weiterbestehen. Diese Leistung muß der elterlichen Schutzfunktion verbunden werden, die auch weiterhin, vor allem in der frühen Kindheit, eine hervorragende Bedeutung besitzt, da sich das Bewußtsein des Kindes auch in unserer Gesellschaft am Elternhaus und seiner menschlichen Umdachung orientiert. Das Elternhaus entscheidet darüber, ob hilfloser Schmerz bereits in die frühe Kindheit ein-

bricht oder ob diese Schmerzerfahrung des Menschen verlangsamt und einer wachsenden Erkenntnis vermittelt werden kann. Da die für uns geltende historische Form der Familie mit ihren geschichtlichen Voraussetzungen untergehen kann, wird nur die veränderte Einstellung gegenüber einem veränderten Leben Werte der Verinnerlichung sichern und modifizieren können, auf die kein Verzicht geleistet werden darf. Historische Beispiele zeigen, daß die Familie den veränderten Umständen standhalten kann. Die kommunistischen Huterer führten mit der Reformation ein Lebensgemeinschaftsprinzip ein, das dem Prinzip der heutigen israelischen Kibbuzim weithin gleicht, ohne die Familie in einem qualitativ bestimmten Kollektiv aufzulösen. Ähnliches gilt für vergleichbare Versuche in der Geschichte der pädagogischen Utopie. Der wachsende Kollektivierungsprozeß der modernen Gesellschaft kann der Familie eine neue Inhaltlichkeit vermitteln, wenn es gelingt, ihn qualitativ zu bestimmen; der leere Sozialisationszusammenhang der Gewinn- und Überlebensgesellschaft wird sie dagegen vernichten und durch verinnerlichungslose Promiskuitätsgruppen ersetzen. Auch hier gilt, daß man überlieferte Bereiche nicht unverändert gegen die objektive Tendenz der Geschichte erhalten kann, wie es mit gleichem Nachdruck gilt, daß man diese Tendenz nicht sich selbst überlassen darf.

Der familiäre Erziehungsprozeß muß mechanische und Einübungsprozesse in hohem Maße einschließen; Imitation, reine Nachahmungshandlungen spielen zudem eine große Rolle. Jeder Schritt, der über die gegebene Bedingung hinaus getan sein will, führt durch sie hindurch, ihre vielfältige, schließlich differenziert intellektuelle Aneignung ist ein entscheidender Teil des Erziehungsvorgangs. Obgleich alle vernünftige Erziehung darauf gerichtet sein muß, Eigenverantwortung überall zuzulassen, wo eine Fragestellung im Ansatz erfaßt werden kann – kein Erwachsener könnte verantwortlich handeln, wenn seine Handlungsfähigkeit von der vollen Erfassung aller Komponenten abhinge –, bedarf die Erziehung zugleich eines Spannungsgefüges. Sie ist ein Prozeß, der des Widerspruchs bedarf, weil der Mensch nur in der Spannung zum Gegenüber ein Selbstbewußtsein und damit Freiheit erfährt. Ein unreflektiert liberales Prinzip führt in das Nichts. Spannungen können schmerzlich sein; der Versuch, diesen Schmerz aus dem Erziehungsprozeß herauszueskamotieren und Widerspruchslosigkeit vorzutäuschen, da doch der Widerspruch unsere Welt spaltet, setzt den Menschen aus ihm heraus, die Möglichkeit des ihm eigenen Glücks. Emanzipationsprozesse, die sich daraus ergeben, müssen ertragen werden; sie sind um so schmerzlicher, je tiefer die Bindungen sind, die ihnen zugrunde liegen. Sich von Liebe, Hilfe losreißen zu müssen, von denen, die das Licht des Bewußtseins in uns angezündet haben, weil wir uns selbst finden müssen, ist ein unerhörter, gewaltsamer Vorgang, schwer für den, der ihn durchführen, schwerer für die noch, die ihn erleiden müssen. Erziehen schließt die Bereitschaft ein, diesen Vorgang ertragen zu wollen, in der Gewißheit, daß

der geistige Anspruch auch in diesen Widersprüchen nicht untergeht, sondern auf vielfältige Weise weiterwirkt. Die wirkliche Leistung in der Erziehung entzieht sich fast immer der direkten Registrierbarkeit. Der Emanzipationsprozeß der Generationen ist ein natürlicher Vorgang; er überschreitet nur dann das normale Gefüge einer Gesellschaft, wenn objektive Bedingungen hinzukommen, die ihm einen politischen Charakter vermitteln. Der Generationswiderspruch der Gegenwart reicht weit über die ihm eigene, ursprüngliche Bedeutung hinaus, da er nicht mehr im Koordinatensystem einer gegebenen Gesellschaft austragbar ist. Er reflektiert einen unignorierbar gewordenen objektiven Widerspruch, den die Gesellschaft stetig vertieft, den Widerspruch zwischen der schnell wachsenden Produktion des materiellen Überflusses und der Verstümmelung des Menschen, zwischen Weltraumschiffahrt und Hungertod, zwischen Rationalisierung und Verlust des moralischen Bewußtseins. Unter diesen Bedingungen müssen die überlieferten Verhaltensansprüche ihre Glaubwürdigkeit verlieren; die überlieferte Kultur widerlegt sich selbst, wird zum leeren Dekor von Gaskammern und Atomraketen. Daher ist das gegenwärtige Generationenproblem auch nicht durch die Entwicklung neuer Integrationsformen, subtilere Weisen der Anpassung oder durch psychoanalytische Therapie zu lösen, sondern nur durch strukturelle Veränderungen der Gesellschaft selbst. Dies ist nicht allein Sache der heranwachsenden Generation, sondern unsere eigene, um uns vor ihr rechtfertigen zu können. Es ist die vornehmste Überlieferung protestantischen Denkens, die eigene Gewissenserforschung unerbittlich vorwegzunehmen, bevor der erste Anspruch erhoben wird. Dieser Anspruch darf auch in der Erziehung durch das Elternhaus nicht mehr auf dem Hintergrund einer unbezweifelbaren Autorität erhoben werden; die überlieferte Autorität ist leer geworden, die Wirklichkeit hat sie widerlegt, die Analyse sie destruiert, sie ist für die Zukunft nicht mehr zu wünschen. Geht man davon aus, daß der Begriff der Erziehung ein konservativer, den gegebenen Bedingungen unterliegendes und noch über sie zurückweisendes *und* ein in die Zukunft gerichtetes Moment enthält, so besteht doch an dem durchgängig konservativen Charakter des Elternhauses kein Zweifel. Mehr noch als die Schule ist es durch die Sorge gekennzeichnet, Erfolg und Überleben in einer gegebenen Wirklichkeit für das Kind zu sichern. Dies hat seit jeher kritiklose Unterwerfung eingeschlossen, mögen sich Deklamationen geändert haben. Damit läuft das Elternhaus jedoch Gefahr, immer tiefer in die Widersprüche der Gesellschaft verwickelt zu werden und ihnen schließlich anheimzufallen. Für eine bewußte Elternschaft geht es daher darum, sich zu wagen, Mut für ein menschenwürdiges Leben zu machen, ohne sein Risiko zu verheimlichen. Die gesellschaftliche Wirklichkeit besorgt ihr Geschäft; um uns an sie anzupassen, bedarf es keines besonderen Aufwands, der Aufwand ist perfekt. In der Erziehung geht es um den bewußten Eingriff des Menschen, um das, was kein anderer für ihn tut,

um den Eingriff in die Bedingung. Der Eingriff muß verstehbar sein, er muß rationale Fruchtbarkeit intendieren, er muß durch Leben gedeckt sein. Dies ist die unauswechselbare Qualität des Erziehens.

Kindheit

Die Entdeckung der Kindheit als eines Phänomens sui generis ist ein später geschichtlicher Vorgang. Es gibt Ansätze in der Spätantike; Augustins Konfessionen decken erste Erlebnisse auf. Kindheit wird jedoch durch die Jahrhunderte fast gänzlich über die Erwachsenenwelt verstanden, über ihre Vorstellungen gewertet, als ihre noch unvollkommene Erscheinungswelt begriffen. Dies bleibt partiell richtig; Kindheit ist ein Durchgangsprozeß und kann nicht ausschließlich über sich selbst begriffen werden. Hier ist die Grenze aller Theorien, wie sie vor allem durch die Reformbewegung während der ersten Jahrzehnte unseres Jahrhunderts entwickelt worden sind, deren Ansätze auf die Entdeckung der Kinderkunst gegen Ende des vergangenen Jahrhunderts zurückweisen. Es ist der Versuch zu erkennen, den Begriff der Kindheit mit den Merkmalen einer uneingeschränkten Eigenständigkeit zu versehen und ihn aus dem Gesamtzusammenhang der Lebensfaktoren zu abstrahieren. Dennoch enthält der Begriff mehr als den Hinweis auf eine Unvollkommenheit, die sich über einen Entwicklungsprozeß zur Aufhebung bringt.

Ein vertieftes Verständnis der Kindheit wird im geschichtlichen Prozeß erst mit dem Zeitpunkt möglich, in dem die eigene Individualgeschichte zum Gegenstand werden kann; ein solches Verhältnis bildet sich erst langsam mit der Selbsterforschung des bürgerlichen Individuums heraus, es erfordert Distanz und ist von daher mit der Entwicklung des Geschichtsbewußtseins vergleichbar, das erst spät zu seiner vollen Möglichkeit ansetzt. Zwischen der Geschichte des Romans als einer individual- und gesellschaftsanalytischen Distanz erfordern die Kunstform und der Geschichte des Kindheitsbewußtseins gibt es zudem eine aufschlußreiche Analogie. Die religiöse Selbstprüfung ist in diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung; von den Journalen der frühen Quäker bis zu der durch den Pietismus vermittelten Ichanalyse wird dieser Vorgang vorangetrieben, fast immer verbunden mit der Suche nach der Bekehrungserfahrung in einer hinfälligen Welt. Damit wird ein Raum freigesetzt, in dem die Kindheit Leuchtkraft gewinnt, Züge des Evangeliums, zur Unschuld vor aller Schuld wird. Säkularisiert wird die Kindheit einem naturrechtlich vermittelten Ansatz verbunden, sie gewinnt die Sprengkraft des Anfangs, wird zum Zeichen des Neubeginns gegenüber aller Deformation. Mit ihr beginnt der Mensch aufs neue, vermag er die Ketten der historischen Bedingung durch seine Zeugung zu zerreißen. Damit wird Anfang inmitten aller Geschichte möglich. Dieser Gesichtspunkt hat eine unerhörte Bedeutung und will stets jenem anderen,

der die gesellschaftlich-historische Vermitteltheit des Kindseins zugrunde legt, hinzugedacht sein. Mit Rousseau vor allem wird diese Neuentdeckung der Kindheit als Einbruch einer unbeschädigten Vernunftnatur in die Beschädigung verstanden und fordert von daher ihre pädagogische Konsequenz; wird sie zur Herausforderung. Unschuld des Seins ist hier noch im Sinne der Aufklärung rational fixiert, wenn auch zugleich schon im Kontext einer Sentimentalisierung, die den Übergang zum Irrationalismus der Romantik vorbereitet, mit dem Kindheit mythisiert, zum Reflex der gesellschaftlichen Ängste bei Anbruch des Industriezeitalters wird. Kindheit wird nun zum Ausdruck vorbewußter Sinnfülle, nostalgischer Beziehungen auf dem Hintergrund eines zerrissenen Bewußtseins, Suche nach der verlorenen Zeit. Mit der Abdrängung in die Irrationalität entsteht ein Kindheitsbegriff, der bis heute bedeutsam weiterwirkt und seine gesellschaftliche Vermittlung außer acht läßt. Doch bleibt, daß Kindheit auch Neubeginn ist, stets wiederholte Möglichkeit. Die jüdische Tradition hat dies so gefaßt, daß ein jedes Kind der Messias sein kann. Psychologisch ist die Bedeutung der Kindheitserfahrung schließlich erst durch die Tiefenpsychologie, vor allem aber durch Freud aufgeschlossen worden. Die oftmals entscheidend präjudizierende frühe Erfahrung für das gesamte Leben ist damit bewußt geworden.

Schule

Die Schule wird fortschreitend zum entscheidenden Erziehungsfaktor, der Umfang ihres Einflusses unterliegt einem stetigen Wachstumsprozeß. Da sich Erziehung vor allem über die Aneignung von Sachinhalten begreift, an denen sich das Bewußtsein entwickelt, wird sie auch unter diesem Gesichtspunkt zur entscheidenden Instanz. Erfahrung und Umgang müssen ihr zwar, um mit Herbart zu reden, vorangegangen sein, ein Ansatz von Denkfähigkeit und verarbeiteter sozialer Erfahrung; seine Grenze läßt sich jedoch schwer bestimmen.

Die Schulbildung wird für das politisch-ökonomische Gewicht einer Gesellschaft immer bedeutsamer, während sich der Anteil des gesellschaftlichen Arbeitsprozesses im Leben des Menschen angesichts der Entwicklung der Produktivkräfte laufend verkürzt; das Wachsen des Schulbereichs will unter diesen Aspekten verstanden sein. Die Einführung der Schulpflicht zeigt die Abhängigkeit eines breit organisierten Schulsystems von dem Grad der ökonomischen Entwicklung und den historisch-politischen Bedingungen deutlich an. Unter den großen Ländern geht Preußen voran, weil seine politisch-ökonomische Lage dieses Instrumentariums dringend bedurfte; England und Frankreich setzen die Schulpflicht erst nach der Mitte des 19. Jahrhunderts durch, als der Fortgang der industriellen Entwicklung dazu zwang. Erst mit dem Vorhandensein der Großindustrie, bemerkt Marx, wird ein umfassendes obligatorisches Schulsystem

unvermeidlich. Für die Entwicklungsländer ist daher gegenwärtig der Aufbau eines qualifizierten Schulwesens weithin gleichbedeutend mit dem Versuch, nationale Unabhängigkeit über die Entwicklung eigener industrieller Ressourcen zu begründen. Eine idealistische Auffassung hat oft über diesen elementaren Tatbestand hinweggetäuscht. Der Erziehungsvorgang, der sich über die Schule vollzieht, und die ihm eigentümlichen, systematisierten Lernprozesse weichen vor diesem Hintergrund erheblich von dem elterlichen Erziehungsprozeß ab. Sie realisieren sich über die Aneignung von Sachinhalten und Fertigkeiten, die für die Gesellschaft in vielfältigem Sinne materiell und ideologisch nützlich sind; die subjektive Beurteilungsgrundlage der Eltern wird durch eine Fremdbestimmung des Kindes abgelöst, die über ein an Leistungsnormen orientiertes, erzieherisches Verdikt wirksam wird. Über den institutionellen Charakter der Schule, den Lernverband und die Stellung des Lehrers reproduziert die Gesellschaft ihre eigenen Einrichtungen, das System ihrer Autorität und das für sie notwendige Produktionsverhalten. Da die Schule, vor allem nach Ausgang des Mittelalters, von der öffentlichen Hand subventioniert wird, verobjektivieren sich ihre Interessen über die Institution auf eine vielfältigere und zugleich unmittelbarere Weise, als dies über das Elternhaus der Fall sein kann, das vergleichbaren Zwängen kaum weniger wirksam unterliegt, sie jedoch einer anderen, persönlich vermittelten Interessenlage verbindet. Hegel weist darauf hin, daß erst ein reifer Grad der gesellschaftlichen Organisation die umfassende Sicherung des Schulsystems möglich und notwendig macht, ein Gesichtspunkt, der der bedingenden Entwicklung der Produktivkräfte verbunden sein will: Bildung sei jedoch „in ihrer absoluten Bestimmung die Befreiung und die Arbeit der höheren Befreiung“¹, sie sei der „absolute Durchgangspunkt“. Indem die Gesellschaft mit dem wachsenden rationalen Grad ihres Verkehrs, ihrer sich entfaltenden funktionellen Rationalität ohne die Erfüllung immer vielfältiger werdender, rational bestimmter Arbeitsleistungen nicht mehr existieren kann, muß sie zugleich Elemente dieser Rationalität auf ein öffentliches Schulwesen übertragen. Damit wird ein zwiespältiger Prozeß eingeleitet, der der bestehenden Gesellschaft dient, sie aber zugleich auf unübersehbare Weise in Frage stellen kann, da alle Rationalität Negation ihrer Möglichkeit nach enthält. Sie braucht nur angestoßen zu werden, angezündet, wie man eine Kerze anzündet. Die funktionsbestimmte Rationalität, die die Schule vermittelt, beruht bis heute auf mythischen Prämissen, mit denen sich die Gesellschaft rechtfertigt und sich der Analyse zu entziehen sucht. Je differenzierter diese funktionelle Rationalität jedoch wird, je tiefer der Widerspruch wird, der sich zwischen ihrem indifferenten Charakter und der gesellschaftlichen Glücksmöglichkeit auftut, um so eher kann es gelingen, mit ihrer Hilfe die Kraft eines Bewußtseins freizusetzen, das auf die Wirklichkeit zurückwirkt.

1 Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Sämtliche Werke in zwanzig Bänden*, hg. v. H. Glockner, Stuttgart 1965, Bd. 7, S. 268 („Philosophie des Rechts“).

Geschichtliche Aspekte

Die Entwicklung der Theorie vollzieht sich über bemerkenswerte Stadien; sie sind erkennbaren historischen Entwicklungsperioden verbunden. Mit ihnen gewinnt sich das Verständnis der institutionalisierten Erziehung. Die Bausteine werden damit geliefert, ohne die eine Beurteilung der gegenwärtigen Situation unmöglich ist. Der geschichtslose Neopositivismus schneidet das Verständnis der Vergangenheit ab, weil er Zukunft verschlossen halten, das Bewußtsein der Unabwendbarkeit verhängen will. Die erste Periode der Theorie ist dem Aufstieg des Bürgertums, der frühen Phase der Kapitalakkumulation und der Arbeiteraskese verbunden. Mit Luther wird der öffentlich-staatliche Charakter des Schulwesens entscheidend vorangetrieben; mit der Reformation wird der Gedanke der Schulpflicht zu einer ersten Reife gebracht. Der realistische Ansatz ist gerade bei Luther ganz unverkennbar, die Kinder sollen für ihre vielfältigen, ständisch bestimmten Lebensaufgaben vorbereitet werden, die Mädchen werden in diese Überlegung bereits einbezogen. Die Aneignung selektierter Sachverhalte wird einem gesellschaftlichen Lernprozeß verbunden, der die Verinnerlichung der Verkehrsformen bewirkt. Der Bildungsrealismus Luthers begründet sich theologisch auch darin, daß die auf kenntnisreiche Arbeitsweisen gegründete Ordnung der Welt vor dem Einbruch des Dämonischen schützt, das auf dem Sprunge steht. Der realistische Gedanke verbindet sich der Forderung nach Lesefähigkeit, wie sie mit der Neuentdeckung der Schrift einhergeht und eine neue Inhaltlichkeit der Menschenwürde begründet. Die entscheidenden Aussagen finden sich in dem Sendschreiben aus dem Jahre 1524 „An die Rats Herrn aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollten“ und dem „Sermon, daß man solle Kinder zur Schule halten“ aus dem Jahre 1530. In der Tat wird das realistische Prinzip fast ausschließlich durch den Protestantismus und die ihn tragende bürgerliche Schicht entwickelt. Der Pietismus wird zum bestimmenden Träger dieses Vorgangs, er bringt das Arbeitsprinzip im Erziehungsbereich zu seiner ersten historischen Reife, stets auf praktische Übersetzung in die Welt bedacht, auf unmittelbare Bewährung. Die Frankeschen Anstalten in Halle werden zum organisatorischen Muster; die ständischen Arbeitsbereiche schlagen sich über die Schulformen nieder, die ihnen dienen. Anschauung und realistische, am unmittelbaren Arbeitsprozeß gewonnene Bewußtseinsbildung stehen im Mittelpunkt, sie bilden die Grundlage für Industrieschule, mit der die Erziehung dem unmittelbaren Produktionsvorgang und einer ihm dienenden allgemeinen Bildung verbunden wird. Mit der durch die Industrieschulen vermittelten Disziplin wird der entscheidende Vorbereitungsprozeß für die anhebende industrielle Revolution durchlaufen und ein erstes Selbstbewußtsein an der Kette der Notwendigkeit geschaffen; es ist die Knechtsgestalt, über die sich der Mensch auch in der

Erziehungsgeschichte gewinnt. Die Verfahrensweise wird von Sextro, einem evangelischen Theologen, 1785 in seiner Schrift „Über Bildung der Jugend zur Industrie“ dargestellt. Es müßte auf die Bildung der Kinder für das Leben und ihre künftige Bestimmung Rücksicht genommen werden; „so müssen religiöse Gesinnungen, Arbeitsamkeit und Fleiß nicht nur gelehrt, sondern die Kinder auch dazu angeführt werden, solche Gesinnungen, Arbeitsamkeit und Fleiß auf der Stelle zu beweisen; so darf endlich, so viel wie möglich, hier keine Minute in untätiger Muße oder zweckloser Zeitanwendung verstreichen.“² Dies kann auf keine wirksamere Art geschehen, „als wenn man mit diesen bisher so genannten Lehrschulen auch an jedem Ort eine Arbeitsschule genau verbinden wollte. Aus dieser Verbindung würde mit der Zeit eine religiöse Industrieschule für die wachsende Menschheit an jedem Ort entstehen: der wahre Grund zur echten Verbesserung!“³ Ist hier an die Industrieschule des Proletariats gedacht, so wird auch ein differenzierteres materiales Prinzip für die Schulen des Bürgertums entwickelt; Resewitz, Abt zu Loccum, formuliert den Gesichtspunkt: Der „bessere und gesittete Stand“⁴ muß sich Schulen schaffen, um „zu den Geschäften des bürgerlichen Lebens verständig und tauglich zu werden“. Mit dem aufsteigenden Bürgertum begreift sich Erziehung als ein Versuch, über Aneignung und Verinnerlichung der Arbeitswelt, über ihre produktive Steigerung Humanität freizusetzen. Bildungsrealistische Prinzipien wirken, im Gefüge der jeweiligen Gesellschaftsstruktur und ihrer Arbeitsteilung, über das ganze 19. Jahrhundert weiter und besitzen ein hervorragendes Gewicht für das gegenwärtige Gesamtschulkonzept. Die höchst bedeutsame Entwicklung der Mittel- und Realschule seit 1872 sowie die Schaffung naturwissenschaftlicher Gymnasialtypen während der Wilhelminischen Periode gehören in diesen Zusammenhang. In den angelsächsischen Ländern ist der Bildungsrealismus schon früh, vor allem durch den hervorragenden Quäker Bellers entwickelt worden, auf den sich Marx⁵ in seinen bildungstheoretischen Ansätzen wiederholt bezieht. Der bedeutsame Aspekt des Realismus besteht fraglos darin, daß er die Bildung des Bewußtseins über seine unmittelbare Produktionsverfah- tung, den konkreten gesellschaftlichen Arbeitsprozeß, zu erreichen sucht; er setzt, in einer differenzierteren Form, einen Prozeß fort, der in der ursprünglichen Einheit von Familie, gesellschaftlicher Produktion und Erziehung gegeben war. Über die Befähigung des Menschen, die Entwicklung der Produktiv-

2 Heinrich Philipp Sextro, *Über die Bildung der Jugend zur Industrie*, Göttingen 1785 (Reprint Frankfurt/Main 1968), S. 75.

3 Ebd.

4 Friedrich Gabriel Resewitz, *Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit*, Wien 1787 (Reprint Glashütten/Ts. 1975), S. 3.

5 John Bellers, *Proposals for raising a college of industry of all useful trades and husbandry with profit for the rich, a plentiful living for the poor and a good education for youth*, 1696, in: *A Supplementary Appendix to the 1st Volume of the life of Robert Owen ...*, London 1858, S. 155ff., in: MEW, Bd. 23, S. 513 („Das Kapital“ I).

kräfte voranzutreiben und die materielle Bedingung des Seins zu verändern, wird zugleich die Geschichte seines Selbstbewußtseins begründet. In der Einheit von Theorie und Praxis gewinnt sich die Erziehung über Erkenntnisakte, die dem Gegebenen unterworfen sind und sich seine Voraussetzung aneignen. Ist es Ziel der Erziehung, über das Gegebene hinauszuführen, so setzt dieses Ziel die Entäußerung an die Wirklichkeit voraus. Erst über das Eintauchen in die „rationes rerum“, wie Comenius formuliert, gewinnt sich der Mensch; der Bildungsrealismus wird zur notwendigen historischen Periode. Keine Erziehungs- und Bildungstheorie kann die Ergebnisse dieses Realismus außer acht lassen; seine objektive Bedeutung wird um so größer, je mehr die institutionalisierte Form der Wissensvermittlung zu einem der mächtigsten gesellschaftlichen Mittel zur Entwicklung der Produktivkräfte wird. Ist daher dieser Ansatz stets mitzudenken, so wird seine Ambivalenz im Verlauf der Geschichte zugleich überaus deutlich. Der auf dem realistischen Prinzip beruhende Erziehungs- und Bildungsansatz läuft Gefahr, unter Verlust jeder Befreiungsmöglichkeit sozial- und produktionsintegrativ zu enden, ohne dem Menschen eine Möglichkeit kritischer Distanz zu vermitteln; er läßt ihn im Arbeitsprozeß, in einer bedingenden Verfügung untergehen. Der am materiellen Inhalt der Gesellschaft orientierte Vorgang enthält über sich selbst keine hinausweisende Verständigung, er hängt das Bewußtsein an der Realität auf. Damit ist die Gefahr einer Paralisierung gegeben, einer Machtlosigkeitserfahrung. Dies wird mit dem Desintegrationsprozeß der spätbürgerlichen Welt erkennbar; der Wertzerfall wirkt hier spezifisch auf die Schule zurück. Ein sozialdarwinistischer, kanibalisierter Realismus wird durch den Erzieher Kaiser Wilhelms II., Professor Hinzpeter, auf der Schulkonferenz des Jahres 1900 zum Ausdruck gebracht: „Die persönliche geistige Entwicklung galt früher als hohes, erstrebenswertes Ziel, und jetzt gilt sie nur noch als Mittel zur erfolgreichen Betätigung im wilden Kampfe ums Dasein. Man will nicht bloß höhere Lebensanschauung wie damals, man will höhere Lebenshaltung, und zwar die ganze Nation so gut wie der einzelne.“⁶ Realistische Bildung wird auf der gleichen Konferenz von dem preußischen Kultusminister Studt als ein hervorragendes Mittel für eine imperialistische ökonomische und militärische Politik angesehen: Ein manipulierter Realismus unterliegt heute höchst verfeinerten Mitteln der Bewußtseinssteuerung. Pestalozzi hat ohne Zweifel den Gedanken, daß sich der Erziehungsprozeß über die wirkliche Welt gewinnen muß, am tiefsten gefaßt; das Selbstbewußtsein erfährt sich inmitten der Unentrinnbarkeit. Dies ist bei ihm, der neben Comenius der größte Pädagoge bewußt evangelischer Selbsteinschätzung war, in stetiger religiöser, wenn auch dogmatisch nur

6 Deutsche Schulkonferenzen, Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, Halle 1902 (Reprint Glashütten/Ts. 1972), Bd. 2 (1900), S. 3.

schwer fixierbarer Erhellung angezeigt, es ist das zerstörte Gesicht des Menschen, in dem wir Gott begegnen. In der Verdinglichung jedoch, in der wir uns wunden arbeiten, wird der Notschrei des Menschen, der den Terror seiner Existenz hinter sich lassen will, schrill vernehmbar. In der kleinen Schrift „Gesetzgebung und Kindermord“ wird die gesellschaftliche Basis analysiert, die den Menschen schuldig werden läßt, in den „Nachforschungen“ artikuliert sich ein unerhörter Widerspruch. „Wenn der Mensch einen Baum oder eine Blume pflanzt, so gräbt er die Erde um, er legt Mist an die Wurzeln und deckt sie wieder mit Erde. Was tut er mit allem diesem für das innere Wesen des Baums und der Blume?“⁷ Im „Joch des gesellschaftlichen Lebens“⁸ ist der Mensch des Menschen Wolf, muß er sich masochistisch finden, um frei zu werden, „Das Elend des alternden Weltteils ist unabsehbar“.⁹ Damit wird die unreflektierte Progreßgläubigkeit des Realismus von seinem größten Vertreter auf ihr Maß gesetzt.

In einem verkürzten und daher notwendigerweise problematischen Verfahren kann es nur darum gehen, entscheidende Akzente zu setzen. Die Antithese zum Realismus, die ihn als Abarbeitungsprozeß an der Wirklichkeit voraussetzt, als Schritt zum Selbstbewußtsein, ist der Versuch einer antizipatorischen Menschenentdeckung. Er setzt formale an die bisherige Stelle der materialen Bildung, setzt Bewußtsein als produktive Größe. Der fragmentarische Mensch soll durch den universellen abgelöst werden, der das verkettete Bewußtsein befreit. Der Prozeß, der als Bildung begriffen und der traditionellen Erziehung entgegengesetzt wird, versteht sich als rational vermittelte Spontaneität, entscheidend als Selbstakt. „For the mind, conceiving of it-self, can only be assisted in the Birth. Its Pregnancy is from its nature“¹⁰ heißt es bei Shaftesbury. Die Wurzeln weisen auf eine durch die Renaissance vermittelte Antike zurück, der Charakter ist ästhetisch-literarisch, das bürgerliche Selbstbewußtsein hat den Höhepunkt erreicht. Die Theorie steht zugleich in unmittelbarer Beziehung zum revolutionären Frankreich.

Selbstverfügung des Menschen, Aktualisation seiner vollen Freiheit, seiner Möglichkeit, der Determination zu entgehen, um sein eigener Zweck zu werden, ein Wille, alle bisherige Geschichte hinter sich zu lassen, zeigen die bestimmenden Auslösungen an. Kant hat entscheidende Hinweise formuliert. „Die Eltern nämlich sorgen gemeinlich nur dafür, daß ihre Kinder gut in der Welt fortkommen, und die Fürsten betrachten ihre Untertanen nur wie Instrumente zu ihren Absichten. Eltern sorgen für das Haus, Fürsten für den Staat.

7 Johann Heinrich Pestalozzi, *Sämliche Werke*, hg. v. Buchenau, Spranger, Stettbacher, Berlin 1927 ff., Bd. 12, S. 38 („Nachforschungen“).

8 Ebd., S. 78.

9 Ebd., S. 50.

10 Shaftesbury, *Characteristics of Men, Manners, Opinions, Times*, 3 Bde., o. O. 1727, Bd. II, S. 410.

Beide haben nicht das Weltbeste und die Vollkommenheit, dazu die Menschheit bestimmt ist, und wozu sie auch die Anlage hat, zum Endzwecke.¹¹ Der Mensch ist nichts, „als was die Erziehung aus ihm macht“,¹² Erziehung wird ausschließlich als Hinweis auf Zukunft verstanden, auf noch nicht Eingetretenes. Sie ist Inbegriff des Versuchs, Instinkt durch Vernunft, Schicksal durch Selbstbestimmung, das animal rationabile durch das animal rationale abzulösen. Im Rousseauschen Emile wird der Erziehungsprozeß, der den kommenden, geschichtlich noch unrealisierten Menschen zum Ziel hat, daher gegen alle gesellschaftlichen Einflüsse abgesichert; die Gesellschaft hält den Menschen am Fuße fest. Dies steht bereits unter den Vorzeichen einer kommenden Erhebung. In der deutschen Theorie findet der vergleichbare Ansatz andersartige historische Bedingungen; für Humboldt wird Bildung zu einer Art Überwindung des Menschen, zum Versuch, ihn aufzubewahren, zur Festung, aus der er zu seiner Zeit ausbrechen kann. Gegenüber dem Verhängtsein, einer ungeheuren Determination, die den Menschen stranguliert, gilt es, jene geringe Freiheit in den Mittelpunkt zu rücken, die seine unverwechselbare Eigenheit ausmacht, sie einer schöpferischen Vernunft zu verbinden, die der „Flut des Schicksals“¹³ Herr wird. Die Humboldtsche Theorie kann niemand auslassen, der die Erziehungsmöglichkeit an den Bedingungen der Gegenwart messen will.

Mit dem Prozeß einer rationalen Habhaftmachung soll das Subjekt-sein des Menschen über die Wirklichkeit möglich werden, er zielt auf die volle Entfaltung seiner Anlagen jenseits arbeitsteiliger Verfügung, auf die schließliche Austauschbarkeit aller Arbeit; der Gelehrte soll Tische machen, der Tischler Griechisch lernen.¹⁴ Mit der Universalität wird die Überwindung des Herr- und Knecht-Verhältnisses als endgültiges Resultat des Bildungsvorgangs angezeigt. „Wenn ein widernatürlicher Zustand in einen naturgemäßen übergeht, so ist kein Sprung, wenigstens gewiß kein bedenklicher, vorhanden; diesen kann man nur da finden, wo ein widernatürlicher mit wirklicher Überspringung des natürlichen in einen widernatürlichen entgegengesetzter Art überginge. Wer vom Knecht zum Herrn wird, der macht einen Sprung; denn Herren und Knechte sind ungewöhnliche Erscheinungen. Aber wenn man bloß die Hände losbindet, die erst gefesselt waren, der kommt nur dahin, wo alle Menschen von selbst sind.“¹⁵ Der antizipatorische Versuch muß die Ausbildung der formalen Kräfte in den Mittelpunkt rücken, da sie Gemeinsamkeit des Bewußt-

11 Immanuel Kant, Werke in sechs Bänden, hg. v. Wilhelm Weischedel, Darmstadt 1966, Bd. VI, S. 704 („Über Pädagogik“).

12 Ebd., S. 699.

13 Wilhelm von Humboldt, fünfbändige Werkausgabe, hg. v. Andreas Flitner und Klaus Giel, bei J. G. Cotta, Stuttgart 1961 f., Bd. I, S. 380 („Das achtzehnte Jahrhundert“).

14 Humboldt, a.a.O., Bd. IV, S. 172 („Der Königsberger und der Litauische Schulplan“).

15 Humboldt, a.a.O., Bd. IV, S. 101 („Konstitution für die Juden“).

seins, eine allen gemeinsame Vernunft indizieren, während der materiale Inhalt über die Herrschaftsbedingung selektiert wird. Mit der Vorherrschaft der formalen Bildung über die materiale entwickelt Humboldt ein Schulsystem, das seinem radikal egalitären Ansatz nach bis heute nicht wieder erreicht ist und über neue organisatorische und inhaltliche Prinzipien jenen Realismus außer Kraft zu setzen versucht, der der Klassengesellschaft verfällt. „Die Übung der Kräfte auf jeder Gattung von Schulen allemal vollständig und ohne irgendeinen Mangel vorzunehmen, alle Kenntnisse aber, die sie überhaupt wenig oder zu einseitig befördern, wie notwendig sie auch sein mögen, vom Schulunterricht auszuschließen, und dem Leben die speziellen Schulen vorzubehalten.“¹⁶ Damit soll der Mensch vor dem Verfügtsein geschützt werden, es versteht sich, daß diese Schule, die auf die Freisetzung des Bewußtseins und damit auf Zukunft in aller Gegenwart abzielt, als Einheitsschule, als menschliche Schule schlechthin gedacht ist. „Die Organisation der Schulen bekümmert sich daher um keine Kaste“, und: „Dieser gesamte Unterricht kennt daher auch nur ein und dasselbe Fundament.“¹⁷ Humboldts gewaltiger Ansatz, in der spätbürgerlichen Interpretation bis zur Unkenntlichkeit umfunktioniert, schließt ein, daß auch der notwendige materiale Inhalt vor unmittelbarer Verhaftung an eine gegenwärtige Determination geschützt werden muß. Es ist dies einer der Aspekte, die die Antike in den Vordergrund rücken, der naheste Umgang mit dem Fremden läßt den Menschen zu sich selbst kommen und macht ihn für die Gegenwart widerstandsfähig; über ihn wird das Instrumentarium entwickelt, mit dem er auf die Realität zurückschlägt. Bildung schließt zeitweilige Entfremdung ein; der Entfremdungsbegriff wird mit dieser spezifischen Bedeutung, als didaktische Kategorie von Hegel in seinen „Gymnasialreden“ entwickelt. Brecht nimmt den Gedanken im „Kleinen Organon für das Theater“ auf. Während der Realismus Lebensnähe intendiert, löst sich die revolutionäre Didaktik von jeder vordergründigen Verhaftung, weil sie das Selbstbewußtsein des Menschen überwuchert und ihn hoffnungslos macht. So heißt es bei Brecht über den Bildungsprozeß des Menschen: „Damit all dies viele Gegebene ihm als ebensoviel Zweifelhafte erscheinen könnte, müßte er jenen fremden Blick entwickeln, mit der der große Galilei einen ins Pendeln gekommenen Kronleuchter betrachtete.“¹⁸ Der in Deutschland vor allem über den Neuhumanismus entwickelte emanzipatorische Bildungsansatz gerät jedoch ebenso wie der realistische in seinen spezifischen Widerspruch. Endete der realistische Ansatz als Unterwerfung unter den Realismus der Herrschaft, so endet der antizipatorische im imaginären Reich, in einer künstlichen Welt des Bewußtseins, die von den Widersprüchen der Wirklichkeit umspült und schließ-

16 Ebd., S. 189.

17 Ebd., S. 189.

18 Bertolt Brecht, Schriften zum Theater, Frankfurt/Main 1957, S. 151.

lich vernichtet wird; Zweckfreiheit als intendiertes, vollendetes Menschentum wird schließlich zum Marktwert, zum Prestigeattribut des Reichtums, der sich das Zwecklose leisten kann und sich über Bildung rechtfertigt. Ein leerer, affirmativer Idealismus bleibt zurück.

Die beiden überdauernden Ansätze, über die sich der Begriff entfaltet und ohne die keine Vermittlung des gegenwärtigen Problems institutionalisierter Bildung möglich ist, werden von Marx auf eine historisch konsequenzenreiche Weise aufgenommen. Marx nimmt den realistischen Ansatz entscheidend auf, den ihm die Aufklärung überliefert. Die Geschichte des Menschen ist die Geschichte seiner Arbeit, über die Objektivierung vollzieht sich die Selbstverständigung. Erziehung und Bildung müssen dieser Arbeitsgeschichte daher unmittelbar produktiv verbunden werden; sie müssen es auch deswegen, weil „die Entwicklung der Widersprüche einer geschichtlichen Produktionsform“ der einzige „geschichtliche Weg ihrer Auflösung und Neugestaltung“¹⁹ ist. Von daher wird die Aufgabe der polytechnischen Bildung formuliert. 1866 wird diese Position bezeichnet. „Polytechnische Ausbildung, die die allgemeinen Prinzipien aller Produktionsprozesse vermittelt und gleichzeitig das Kind und die junge Person einweicht in den praktischen Gebrauch und die Handhabung der elementaren Instrumente aller Arbeitszweige.“²⁰ Durch seine Teilhabe am Produktionsprozeß und die Aneignung seiner wissenschaftlichen Voraussetzung gewinnt der Mensch sein Subjektsein, erfährt er den Widerspruch, der diesem Prozeß innewohnt. Für den Heranwachsenden gilt dies in gleicher Weise. Die industrielle Produktion, die dabei in Betracht kommt, ist noch über ihre handwerkliche Voraussetzung aufschließbar, sie hat noch nicht den Grad der Abstraktheit des 20. Jahrhunderts gewonnen. Zugleich jedoch enthält der moderne Produktionsprozeß, und dies wird von Marx weit vorausschauend erkannt, eine Tendenz zur Universalität, er tendiert dahin, die alte Form einer in Reserve gehaltenen disponiblen Arbeiterbevölkerung „durch die absolute Disponibilität des Menschen für wechselnde Arbeitserfordernisse“ zu ersetzen: „das Teilindividuum, den bloßen Träger einer gesellschaftlichen Detailfunktion, durch das total entwickelte Individuum, für welches verschiedene gesellschaftliche Funktionen einander ablösende Betätigungsweisen sind“.²¹ Die gesellschaftliche Arbeit enthält somit selbst jene universelle Möglichkeit, die vom Humanismus als Ideal des gebildeten Menschen postuliert wird; die Gegensätze schließen sich zusammen. Die Universalität des Menschen ist nach Marx die kommende Gestalt, welche die Gegenwart in ihrem Schoß trägt. Sie kann aber nur aktualisiert, über die Widersprüche aus dem Leib der Wirklichkeit gezerrt werden,

19 Marx, Karl, und Friedrich Engels: Werke in 39+1 Bänden, 1956 ff. (MEW), Bd. 23, S. 512 („Das Kapital“).

20 MEW, Bd. 16, S. 194 („Instruktionen für die Delegierten des Zentralrats“).

21 MEW, Bd. 23, S. 512 („Das Kapital“).

wenn der Arbeitsbegriff einem anthropologischen Ansatz verbunden wird, der dem Bewußtsein eine aufbrechende, seine jeweilige Determination sprengende Möglichkeit zuweist. Im Begriff des Bewußtseins, das durch den Erziehungsprozeß entfaltet werden soll, liegt die ganze Vergangenheit des Menschen als mystische, noch unklare Selbstfassung beschlossen; es enthält zugleich unangebrochene Zukunft. Der Realismus wird damit auf eine Welt hin überschritten, in der Naturtrieb und Reflexion miteinander versöhnt sind; die idealistische Vermittlung ist klar erkennbar. Die Einheit von Theorie und Praxis im Bildungsprozeß kann nur fruchtbar werden, wenn die Theorie die Praxis zugleich übergreift, das Bewußtsein in seine materielle Bedingung unauflösbar bleibt, so sehr es ihr auch verhaftet wird. Erst damit wird ein dialektischer Prozeß eingeleitet. „Was aber von vornherein den schlechtesten Baumeister vor der besten Biene auszeichnet, ist, daß er die Zelle in seinem Kopf gebaut hat, bevor er sie in Wachs baut.“²² Arbeitserziehung wird somit mehr als Gewinnung eines realistischen, produktionsbezogenen Bewußtseins, das sich an vorgegebenen Bedingungen orientiert. „Nun haben die englischen und französischen Arbeiter Assoziationen gebildet, in welchen nicht nur ihre unmittelbaren Bedürfnisse als Arbeiter, sondern ihre Bedürfnisse als Menschen den Gegenstand ihrer wechselseitigen Belehrung bilden“²³; diese Menschen „empfinden sehr schmerzlich den Unterschied zwischen Sein und Denken, zwischen Bewußtsein und Leben.“ Der von der politischen Massenbasis her eingeleitete Erziehungsprozeß wird gegen den Staat gerichtet, dessen Aufsichtsfunktion über die Schule auf ein Minimum reduziert werden soll. Marx teilt diese Ansicht mit der überwiegenden kritischen Bildungstheorie des 19. Jahrhunderts; der fortschreitende Dehumanisierungsprozeß der gesellschaftlichen Macht wird erkannt.

Soweit der die Kindheit ablösende, institutionalisierte Erziehungs- und Bildungsprozeß in Betracht kommt, sind die entscheidenden theoretischen Ansätze knapp gekennzeichnet; sie bilden sich in der großen Theorie des bürgerlichen Aufstiegs und finden mit Marx einen Abschluß. Der Theorieverfall wird zu einem Aspekt des Verfalls der bürgerlichen Welt; dies gilt auch für den Bereich der Pädagogik. An die Stelle der Theorie treten schließlich positivistisch-behavioristische Funktionssysteme, die den Erziehungs- und Bildungsprozeß seines Widerspruchs entkleiden und ihn am Muster der Verkehrserziehung moderner Industriestaaten orientieren. Er wird damit effizienter, seine individuellen und gesellschaftlichen Prämissen werden zugleich unter den Rand des Bewußtseins gedrückt.

²² Ebd., S. 193.

²³ MEW. Bd. 2, S. 55 („Die Heilige Familie“).

Gegenwärtige Fragen

Tendenzen der Veränderung

Erziehung und Bildung unterliegen gegenwärtig einer grundlegenden Veränderung. Das sich in Volks-, Mittel- und Oberschule aufteilende, in sich weithin isolierte System, wie es sich im Laufe des 19. Jahrhunderts entwickelt hatte, geht seinem Ende entgegen. Es hatte zwischen 1870 und 1914 industrielle Revolution und Weltmächtaufstieg in Deutschland mit sichergestellt, sich dabei als funktionsgerecht und unerhört wirkungskräftig erwiesen; die Grenzen seiner Verwertbarkeit sind jedoch erreicht. Das Gymnasium vor allem ist über seinen institutionellen und Bildungscharakter in einen Widerspruch geraten, der es, bei wachsendem Schüleransturm, zur Keimstätte der gesellschaftlichen Revolution machen muß; ein gleiches gilt für die Universität. Rationelle Auswertung von Bildung für industrielle Verwertungsprozesse und Angst vor einer kommenden Erschütterung der Machtverhältnisse sind die entscheidenden Motive für eine fundamentale Veränderung. Eine allgemeine Gymnasialbildung hätte eine Veränderung der Distribution des Sozialprodukts zur Folge gehabt und damit die Basis des ökonomischen Interesses berührt; die neuhumanistische These der reinen Menschenbildung beginnt auf dem Hintergrund einer Überflußgesellschaft ihren idealistischen Charakter zu verlieren und wird über Nacht zur Waffe gegen geschichtlich überholte Formen der Unterdrückung. Die Einführung der Gesamtschule ergibt sich aus den bedingenden Voraussetzungen. Sie entspricht, in ihrer geplanten Fassung, dem realen Mobilitätsbedürfnis einer kapitalistischen Konkurrenzgesellschaft, dem Disponibilitätscharakter der modernen Industrie, ist auf Effizienz, Rationalisierung und Herrschaftsstabilität über funktionale Bildungsprozesse abgestellt. Zugleich macht die Entwicklung zur Gesamtschule auch im pädagogischen Bereich eine Monopolisierungstendenz deutlich, die die gesamte Entwicklung kennzeichnet: mit ihr verschwindet auch im Schulbereich jene bürgerliche Klasse, die sich über einen gesonderten Bildungscharakter verstand. Die Gesamtschule ist, wenn man den Begriff nicht materiell einengt, sondern als Verlust der Unabhängigkeit, als direktes oder indirektes Lohnverhältnis bestimmt, Ausdruck der gesellschaftlichen Pauperisierung. Das Orientierungsmodell ist die schwedische, vor allem aber die nordamerikanische Schule; die letztere vornehmlich zeigt einen hohen Grad technologischer Stringenz, der sich mit hoher individueller Beweglichkeit verbindet. Damit bietet der Schultyp bisher unbekannte Aufstiegschancen, die bis zur oberen Mittelklasse führen; der Aufstieg in die Oberschicht unterliegt auch in den USA bildungsmäßig strengen Selektionsprinzipien. Mit der Rationalisierung des Schulsystems und der Universitäten werden zugleich die lenkenden positivistisch-empirischen Bildungsforschungszentren ausgelagert und mit einem

eigenen Charakter monopolisiert. Der neue Schultypus erreicht seine besondere Wirksamkeit über die entscheidenden Momente der Integration und der Differenzierung. Die Differenzierung spiegelt die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes in bisher unbekannter Weise vielfältig wider. Sie vollzieht sich über Kurse, deren Stoffselektion verwertungsgerecht, deren Arbeitsprinzip auf Leistungskonkurrenz abgestimmt ist. Damit die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes über leistungsunterschiedliche Kurse reflektiert werden können, muß die Variationsbreite der Schule außerordentlich sein; Systeme unter 3000 Schülern sind absolut unrationell. Um individuelle Neigung, individuelle Begabungsförderung, wie sie zweifelsfrei wesentlich früher und systematischer als bisher ansetzt, mit dem gesellschaftlichen Bedürfnis zu vermitteln, wird ein System der Beratung, der child guidance entwickelt, das den Charakter eines Steuerungsapparats besitzt. Sind die Kurse somit auf Leistung angesetzt, wobei ein Übergangssystem zwischen Kursen verschiedenen Leistungsstandards notwendig ist, betreffen sie Fächer, die sich über Leistung gesellschaftlich ausweisen müssen, so fällt dem Prinzip der Integration eine überaus wichtige Ergänzung zu. Es verzichtet auf eine vergleichbare Individualisierung, auf „contest mobility“, auf den Kampf ums Dasein; es ist vielmehr seine Aufgabe, systemkonforme, produktions- und konsumgerechte Verhaltensweisen zu entwickeln. Im Integrationsbereich verschwinden die ehemaligen Fachstrukturen, es findet keine Auslese statt, es gehen nur diejenigen Fächer in den Bereich ein, bei denen Leistungseffizienz keine primäre Rolle spielt. Erdkunde, vor allem aber Geschichte und Sozialkunde, erhalten hier der Sache nach den bestimmenden Auftrag, dazu die musisch-gymnastischen Aufgaben. Der Integrationsbereich, der sich als Gesamtunterricht versteht, soll somit eine Einheit des Bewußtseins erreichen, die die Spezialisierung korrigiert. Die Entwicklung eines gesamtunterrichtlichen Verfahrens steht in einem Zusammenhang mit dem fortschreitenden Zerfall überlieferter Wertansprüche. Die Sicherstellung der Einheit des Bewußtseins war in der Vergangenheit vornehmlich auch über einen obrigkeitssorientierten Religionsunterricht erreicht worden, der die beziehungslosen Aspekte der einzelnen Sachbereiche verklammerte; dies ist auf gleiche Weise nicht mehr möglich.

Entscheidend für die Entwicklung ist die systematisierte Verbindung von Technologie und Bildung. Über die Fachkurse wird sie am unmittelbarsten erkennbar. Kybernetik, Normierung der Lernprozesse, Programmierung lösen die bisherige Funktion des Lehrers weitgehend ab oder zwingen sie zu tiefgreifenden Modifikationen: die über die Person vermittelte Autorität wird dysfunktional. Die „Objektivierung“ der Lernprozesse zeigt an, daß die Gesellschaft ihre Interessen nicht mehr über einzelne Subjekte vermittelt, sondern ihre eigene Subjektivität als Objektivität anbietet. Während der Leistungsprozeß rationalisiert wird, bleiben die gesellschaftlichen Prämissen der Leistung von einer ratio-

nal-kritischen Analyse ausgeklammert. Dies wird gerade am Beispiel der Testauslesen und Leistungsmessungsverfahren erkennbar; sie sind Ausdruck eines Bewußtseins, das sich nicht selbst zum Gegenstand machen kann. Über die positivistisch-empirische Forschung, die sich auf quantitative Übersetzbarkeit menschlicher Erscheinungen begrenzt und nur über zentrale, investitionsstarke Zentren zur Auswirkung kommt, werden die wesentlichen Bildungsentscheidungen präjudiziert. Trotz eines erkennbaren Rückfalls in mechanistische Lernprozesse zeigt die Entwicklung dennoch einen fortschreitenden inneren Widerspruch an. Die technologisch normierte Schule, die die Verwertbarkeit des Menschen perfektioniert, ist das zeitgerechte Instrument, die Entwicklung der Produktivkräfte durch Bildung voranzutreiben, sie verschärft damit ununterbrochen den Antagonismus von Überfluß und menschlich-psychischer Verkrüppelung. Dies geschieht auf dem Hintergrund wachsender Mobilität: einer schnell wachsenden Zahl von Menschen werden formale Entwicklungsmöglichkeiten vermittelt, leistungsdifferenzierende Prozesse beginnen bereits in die Kindheit einzugreifen. Angesichts der Widersprüche werden die Steuerungsmechanismen perfektioniert, die das Bewußtsein unter Fremdbestimmung halten, objektiver Progreß und Paralisierung sind eng verbunden. Der Integration in die Produktionsmaschine, die die Denkfabrik vorzubereiten hat, welche mit den ideologischen Daten der jeweiligen Herrschaft gefüttert wird, steht eine wachsende Zahl von drop outs gegenüber, von Ausfällen, zerbrechenden Menschen, die in Subkulturen verschwinden; auf dem Untergrund bildet sich eine jederzeit in politische Perversität übersetzbare Kollektivneurose. Der gesellschaftliche Bildungsprozeß ist mit einer bisher unbekannten Stringenz auf systemimmanente Funktionalität gerichtet; keine Erziehungs- und Bildungstheorie kann die in ihm enthaltene Notwendigkeit außer acht lassen. Bildung jedoch fragt nach dem Verbleib des Menschen; sie ist dysfunktionaler Einbruch.

Im Hinblick auf das kommende Schulsystem muß nach den Anknüpfungsmöglichkeiten gefragt werden, die dieses System für den Selbstgewinnungsprozeß des Menschen enthält; sie sind nicht gering. Auf reine Evolutionsprozesse ist kein Verlaß; das 20. Jahrhundert hat die Hypothesen des 19. widerlegt. Klassische Revolutionen sind in der technologisch entwickelten Gesellschaft unmöglich geworden. Für ein Verständnis von Erziehung und Bildung als risikoreicher Bewegungskraft, als Eingriff in die menschliche Bedingung, bietet die Gesamtschule neue Möglichkeiten an. Die Produktionsbedingungen machen es notwendig, Rationalität früh zu vermitteln, weil ansonsten die technische Apparatur nicht zu bewältigen ist; Rationalität muß en masse vermittelt werden, wenngleich versucht wird, sie damit zu isolieren und funktionell abzugrenzen. Das Beziehungssystem ist nicht lückenlos, es enthält Angebote, Möglichkeiten der Widerspruchsüberwindung von geistiger und körperlicher

Arbeit, den unübersehbaren Hinweis, Leiden in rationale Produktivität zu übersetzen.

Die institutionelle Form der Bildungseinrichtung ist ein Reflex der Herrschafts- und Produktionsstruktur der Gesellschaft. Auch in diesem Bereich vollziehen sich gewichtige, wenn auch keineswegs prinzipielle Veränderungen. Die alte Schule spiegelte die hierarchische Struktur, Eingewöhnung und Unterordnung waren an dieser Struktur orientiert. Das unmittelbare Autoritätssystem besaß eine metaphysische Rechtfertigung. Der Übergang zu mittelbaren Zwängen kennzeichnet die Entwicklung. Die historische Autorität der Gesellschaft ist zutiefst verunsichert; die Vermittlung der Autorität über Subjekte ist nicht umfassend kontrollierbar. Die Möglichkeiten der indirekten Steuerung sind groß genug, um auf direkte Autorität weithin verzichten zu können; aus dem gleichen Grund ist die bürgerliche Demokratie keine Gefahr mehr für vorgegebene Interessen. Persönliche Autorität wird auch in der Schule immer seltener gewagt; die Produktionsverfassung selbst bedarf andersartiger, auf immanenten Sachzwängen beruhende Verhaltensweisen, die kollektiver Natur sind. War die frühere Arbeitsweise auf persönliche Autorität und individuelle Konkurrenz der Schüler gegründet, spiegelte sie somit typische Strukturen der Vergangenheit, so sind die Veränderungen der gegenwärtigen Bedingung adäquat. In den auf Effizienz abgestellten Kursen tritt eine permanente, präfabrizierte Leistungskontrolle an die Stelle alter Verfahren und entwickelt so den Normzwang. Die Autorität wird durch die Sache repräsentiert; sie ist anonym. Gleich wichtig sind andersgeartete Formen, die für den Gesamtunterricht gelten. Die Voraussetzungen sind hierfür in Deutschland vor allem durch den wirkungsreichen Pädagogen Petersen entwickelt worden, der empirisch-positivistische Forschung mit Aspekten eines Gemeinschaftsirrationalismus verband. Die Modifikation der Autorität ist dabei ein höchst differenzierter Vorgang. Er führt auf den Begriff einer natürlichen Erziehung zurück; wie in andern, ist der gewaltige und keineswegs abschbare Einfluß Rousseaus zu bemerken. Natur wird zunächst als Widerspruch zur Zivilisation verstanden, als Neuanfang; damit sie sich entwickeln kann, muß sie den Einflüssen dieser Zivilisation entzogen, künstlich erstellt werden. Eine künstliche Umwelt wird entwickelt, die der angeblich wahren Natur des Kindes entspricht und innerhalb deren sie sich entfalten muß; der Naturprozeß ist als Triebprozeß gefaßt, der als Ganzheitserfahrung einem durchlöcherten Bewußtsein gegenübergestellt wird. Damit wird das Subjekt-Objekt-Verhältnis in Frage gestellt; es wird eine Reizwelt, eine Welt von Stimulantien und Arbeitsinstrumentarien entwickelt, die das Wachstum des Kindes als Kulissennatur determinieren, unter dem Anspruch, Menschlichkeit freizusetzen. Montessori hat diesen Ansatz systematisch und naturwissenschaftlich durchdrungen. Die Unterstellung, daß eine somit zur Befreiung geführte Menschennatur ihre historische Verdunkelung gleichsam über die

Retorte loswerden kann, wird zum zeitadäquaten Lenkungsinstrument dieser Verdunkelung selbst. Da es keine historisch unvermittelte Bestimmung des Menschen gibt, sondern der Prozeß der Selbsterfahrung auch beim Kinde die wachsende analytische Aneignung der geschichtlich-gesellschaftlichen Bedingung einschließt, damit die Erkenntnis realer Determinanten, wird mit diesem manipulierten Naturprozeß vielmehr eine Fiktion erzeugt, die der Stabilisierung des Bestehenden dient. Es ist die Fiktion der Freiheit, des Subjektseins ohne Restriktion, der freien Kooperation. Der Naturalismus des Protests, der heute den Widerspruch einer jungen Generation kennzeichnet, die fata morgana des Sofortglücks, wird auf vergleichbare Weise zum Reflex seiner gesellschaftlichen Präjudizierung, zur irrationalen Nichtigkeit, schließt damit jeden wirklichen, historisch erfolgreichen Widerstand aus. Die fiktive Natur, die die moderne Schule entwickelt, erweist sich als eine ins System gebrachte Determination, die sich auf die Selbstbestimmung des Kindes beruft, als umfassende Einübung in letztlich bewußtlose Konformität. Die Prämissen des Systems sind schwer durchschaubar, weil es sich als Natur vorstellt; es läßt sie im Dunkel, es gibt keine Postulate mehr, die über Personen vorgetragen werden, zu denen man nein sagen kann. Das direkte Spannungsgefüge, das dem Erziehungsvorgang unterliegt, wird damit wachsend durch ein indirektes, schwer zu erkennendes Verhältnis abgelöst, das dem Funktionsbezug des modernen gesellschaftlichen Verkehrs entspricht. Methode, Ziel und Stoffselektion sind dabei sorgfältig aufeinander abgestimmt und bilden einen gesellschaftsrelevanten Zusammenhang. Dennoch wird gerade hier auch das Angebot erkennbar. Da die Schule der Zukunft Elemente von Rationalität en masse vermitteln muß, und der im Gesamtunterricht wirksam werdende, angeblich natürliche Spontanitätsgang verdunkelt gegenseitige Hilfe, Subjektsein des Menschen, Solidarität und kollektive Selbstbestimmung enthält, wird es möglich, ihn in das Bewußtsein des Menschen zu nehmen und wirkungsvoll zu verändern. Dem Lehrer kommt hier eine entscheidende Aufgabe zu: Er muß spontane Selbstbestimmungsprozesse, die künftig mehr als bisher aufbrechen werden, nicht nur entbinden, sondern rational bestimmen helfen; Entäußerung, innere Disziplin, qualitativ auf menschliches Glück hin gerichtete Leistung vermitteln, um den Aufstand am Nichts vorbeizuführen, um ihn auf die geschichtliche Möglichkeit hin zu richten. Seine Aufgabe ist eine kritische Identifikation, die eine stetige Vermittlung von Rationalität und Spontanität, Selbstbestimmung und Denken im Auge hat.

Den tiefgreifenden Veränderungen im Schulgefüge entsprechen Veränderungen, denen das Hochschulwesen und die Erwachsenenbildung unterliegen. Die Widersprüche, in die die Universität geriet, sind denen des Gymnasiums immerhin vergleichbar; auch hier geriet eine obsoletere, elitäre, aber damit auch freigesetztere Institution mit zunehmender Massenhaftigkeit in den eigenen

Antagonismus von Deklamation und Wirklichkeit. Der sprunghaft anwachsende Bedeutungscharakter der Wissenschaft für die Verwertungsprozesse der Macht rückt das Hochschulproblem in den Mittelpunkt. Ein vergleichbarer Rationalisierungsprozeß ist angestrebt, der das auf Humboldts „hülfreich Einsamkeit“ beruhende System der bürgerlichen Persönlichkeitsbildung ablösen wird, im besten Falle für eine kleine Minderheit beläßt. Da die Forschung durch Auslagerung dem unmittelbaren Zugriff entzogen wird, verlieren die universitären Demokratisierungsvorgänge erheblich an Bedeutung; sie berühren die kapitalintensive Forschung kaum. Die Erwachsenenbildung schließlich unterliegt insofern der stärksten Veränderung, als sie bis heute noch keine dauerhafte Form der Institutionalisierung gewonnen hatte. Die Erwachsenenbildungsbewegung der Weimarer Republik stand vielmehr institutionalisierten Formen mit großer Skepsis gegenüber und verstand sich als freier Erneuerungsansatz durch Selbstbildung. Heute verändert sich der Charakter der Erwachsenenbildung auf zwiefache Weise. Inhaltlich wird die Erwachsenenbildung immer stärker Ausbildungsinteressen verbunden, je mehr Arbeitsplatzwechsel, Rationalisierung und eine stetig wachsende allgemeine Disponibilität Umstellung erfordern. Diese kann zum Teil über eine institutionalisierte Erwachsenenbildung geleistet werden; damit wird sich der organisatorische Charakter des Bildungszweiges verändern und dem gesamten Bildungssystem integriert werden. Ansätze zu einer solchen Entwicklung sind allgemein zu verzeichnen. Die neue hessische Gesetzesvorlage für das Erwachsenenbildungswesen mag als Beispiel dienen. Sie sieht vor, daß Landkreise und kreisfreie Städte zur Errichtung und Unterhaltung von Volkshochschulen verpflichtet werden; das Land wird als finanzieller Ergänzungsträger bindend herangezogen. Mit der Planung wird die Errichtung von Bildungszentren und Zentralbüchereien verbunden. Ohne Zweifel wird damit die künftige Tendenz angezeigt.

Der kritisch-aktive Ansatz für eine Erziehungs- und Bildungstheorie muß über die Analyse einer gegenwärtigen Gesellschaft vermittelt werden; er muß anthropologische Voraussetzungen enthalten, die in die Gegenwart übergreifen. Nur so vermag er über sie hinauszukommen. Die großen Entwürfe wollen dabei berücksichtigt sein, doch muß zugleich in Erinnerung bleiben, daß sie in ihren einzelnen Momenten von der Grundintention isolierbar sind und praktisch in ihr Gegenteil verkehrt werden können. Der futurologische Ansatz von Comenius und Ratke endet im deterministischen Ständestaat, die Perspektive Humboldts mit der leeren Deklamation einer untergehenden Klasse. Polytechnische Bildung, bei Marx Antrieb zur Universalität des Menschen, wird unter den entgegengesetzten ideologischen Systemen zum blinden Mittel der Integration und der Produktionssteigerung, zumal der abstrakte Charakter des industriellen Prozesses nicht mehr über handwerkliche Grundlagen aneignbar ist. Er bleibt entfremdet. Die gegebene gesellschaftliche Situation entscheidet

über die Akzente, die gesetzt werden müssen: für einen historischen Augenblick besitzen sie Notwendigkeit. Dies will bedacht sein; alles andere ist abstrakt. Die Gesellschaft wird an ihrem Bildungssystem erkennbar; man kann ihm nicht ausweichen, wenn man nicht in hilflose Zivilisationskritik zurückfallen will. Die Tendenz muß durchlaufen werden, um sie aufzubrechen; man kann den Ausgang des Kanalisationssystems nicht außerhalb seiner selbst finden. Erziehung führt über die Repetition des Vergangenen an ihre Gegenwart heran, um sie anzueignen und um sie zu überwinden, Befreiung und Unterdrückung sind ineinander gerückt. Was für die menschliche Geschichte gilt, gilt für die Geschichte des Individuums. Die Welt, in der wir „Vertrauen gegen Vertrauen und Liebe gegen Liebe austauschen“²⁴, um eine große Formulierung von Marx heranzuziehen, erhält niemand als Geschenk. Der Prozeß, mit dem wir unsere eigene Wirklichkeit aneignen, ist bereits Unterwerfungsprozeß; keine Erziehung kann auf ihn verzichten, wenn sie Zukunft intendiert. Die Kritik muß zugleich ein Äußerstes an Schärfe gewinnen, wenn sie nicht sofort integriert und in die Verwertungsprozesse abgeleitet sein will; sie muß sich antithetisch verhalten. Nur so kann sie die in den Bildungsinstitutionen selbst enthaltene Möglichkeit ihrer Transzendierung freisetzen. Der gegenwärtige Vorgang ist offensichtlich. Dem Rückgang der elterlichen Erziehungsfunktion steht eine Institutionalisierung gegenüber, deren Zubringercharakter immer deutlicher wird. Der Mensch jedoch, um den es geht, ist mehr als die Summe quantitativer Erfassbarkeiten. Erziehung und Bildung sind Teil eines großen Versuchs, den Menschen an das Licht zu bringen, ihn im zerstörten Gesicht zu entdecken. Das ist Vorstoß in ein Reich ungehobener, verschütteter Möglichkeiten. Pädagogik wird zum unerhörten Experiment; der Mensch ist an der Oberfläche seiner Geschichte eben erst erkennbar. Aufgabe der Erziehung ist es, sich diesem Menschen zuzuwenden, sein Geäder aufzudecken, seine vielfältige Bedingung zu erspüren, in seine Not einzukriechen; nur so wird konkrete Liebe möglich. Sie leistet rationale Arbeit, über die sie sich erweisen muß; die Hingabe selbst bleibt stumm. Inmitten der Paradoxie will sie den Menschen zu seiner Verantwortung freimachen, deckt sie den Widerspruch auf und will über ihn hinaus. Die umfassende Funktionalisierung, das System der perfekten Technik, läßt keinen Widerspruch zu, drängt ihn unter den Rand des Bewußtseins, wo er auf irrationale Eruptionen wartet. Dieser Widerspruch soll bewußt werden, verändernd sich gegen die Institutionen wenden, die ihn verdrängen. Er soll sie aufbrechen, da die materielle Entwicklung eine neue geschichtliche Erfüllung zuläßt. Es ist der leidende Mensch, der seiner selbst nicht habhaft werden kann; Erziehung ist Leidensbefreiung. Habhaftmachung unserer Bedingung wird damit zum Ziel, Erkenntnis der Deformation in einem vorgetäusch-

24 MEW, Erg. Bd. 1, S. 567 („Ökonomisch-philosophische Manuskripte“).

ten Bild, Aktionsfähigkeit im Wirklichen. Es ist kein Zweifel, daß der Religionsunterricht, solange ihn die Gesellschaft noch an den Schulen für tunlich hält, hier eine Möglichkeit gewinnt, falls sie wahrgenommen werden sollte: In ihm kann sich der Mensch zum Gegenstand werden, in widersprüchlicher Freiheit erfahren, ohne daß die Gesellschaft den Inhalt im Vorwege festlegt. Zur Realisierung gegebener Interessen bedarf die Gesellschaft des Pädagogen nur insofern, als sie des Finanzinspektors bedarf, als Exekutionsorgan. Um die reale Anpassung braucht sich die Erziehungstheorie keine Sorgen zu machen, sie wird besorgt. Was durch funktionale Soziologie und Lernpsychologie erledigt werden muß, wird über die Apparate bereitgestellt. Zwar enthält der Bildungsstoff selbst ein *Movens*, erzeugt Problembewußtsein, doch sind die Versuche der Stoff-Funktionalisierung, der Funktionalisierung der Sprache vor allem, weit gediehen, um paralyisierende Korrektive zu schaffen. Die Gesellschaft bedarf des Pädagogen jedoch als Provokation; er weist auf den Abgrund zwischen der Wirklichkeit und einer möglichen menschenwürdigeren Erfüllung. Er will ihn über das Subjekt schließen, das ihm anvertraut ist. Er kann ihn nicht aufweisen, ohne auf die Bedingung der Macht und des Besitzes hinzuweisen, die durchbrochen werden muß. Es ist ein Irrtum zu glauben, daß die Person ohne Aussicht ist. Auf dem Boden realer Möglichkeiten ist ihre Aussicht ungebrochen. Freiheit und Veränderung wollen durch sie angezeigt sein, inmitten der Determination. Damit öffnet sich der Horizont; Transzendenz und Geschichte, Eschatologie und Messianismus gehen letztlich aufeinander zu. Mitarbeit am *theatrum mundi* aber heißt, lange im Unerlösten verharren zu können, einen langen Atem zu haben; das egoistische Lustprinzip hilft nicht, Besitzverhältnisse auf dieser Erde so einzurichten, daß Millionen nicht mehr Hungers sterben. Dieses Prinzip hilft nur dem Bestehenden. Das Glück, das dem Menschen über Erziehung angeboten wird, bleibt lange noch sublimiertes, schmerzhaft erworbenes Glück. Die Bedeutung der Person für den Erziehungsprozeß hat Buber in den „Reden über Erziehung“ erhellt. In seinem Beitrag „Hoffen und Glauben“, einer großen atheistischen Pfingstpredigt, die dem Bande „Bildung und Konfessionalität“ eingefügt ist, formuliert Bloch: „Es ist nicht so, daß die Welt leer an Zeichen wäre“.²⁵ Kein Warten auf Godot. Damit der „*mellon aion*“ wird, kommt alles darauf an, daß wir die „Weichensteller“ sind im Weltprozeß oder doch mit Weichensteller sind. Dafür ist Glaube nötig, „der hoffnungsvoll ist, der die Hoffnung erträgt“. Erziehung ist synergistisch, sie beruht auf dem unwiderruflichen Bund zwischen Gott und seiner Menschheit. Sie lebt aus der Verheißung des Exodus, die sich erst mit ihrer Geschichte endgültig erkennbar macht und den Gang durch die Wüste einschließt.

25 Ernst Bloch, in: Heydorn u. a. (Hrsg.), *Bildung und Konfessionalität*, Frankfurt 1967, S. 35.

Im Widerspruch des Begriffs ist Erziehung Möglichkeit des Heils, auf ihre Weise. Sie ist „educatio“, wie es Comenius gesagt hat, „Hinausführung“.

Ungelöste Probleme

Der knappe zeitliche Abstand, der mit der zweiten Auflage des Handbuchs in Betracht zu ziehen ist, schließt keine Veränderungen ein, die die entscheidende Tendenz widerriefen. Grundsätzliche Gesichtspunkte, die für die inhaltliche Füllung der Begriffe bestimmend sind, ergeben sich ohnehin aus dem gesamten Prozeß, aus dem Versuch seiner umfassenderen Erhellung. Dennoch sind Nuancen registrierbar, die Aufmerksamkeit verdienen. Mit ungebrochener Stärke artikuliert sich eine Tendenz, aus den institutionellen Zwängen, die mit der Bildungsorganisation verhängt sind, auszutreten; sie entspricht der weitverbreiteten Disposition, einem Leistungszwang zu entinnen, der sich nur noch als materielle Produktivität rechtfertigen kann. Auch im Bereich der Bildung schlägt sich der Wunsch nieder, aus der historischen Gesellschaft auszutreten, deren abstrakt monströser Charakter nicht mehr zu bewältigen ist. Erscheinungen dieser Art gewinnen ein um so stärkeres Gewicht, als der Zusammenbruch der Bewegung von 1968 an einer kurzfristigen Bewältigung des geschichtlichen Problems zu Gunsten des Menschen zweifeln ließ; zugleich hatte diese Bewegung selbst jenen illusorischen Charakter bereits in sich geborgen, der jenseits ihres Zerfalls in dogmatische Gruppen selbständig weiterwirkt. Der außerordentliche Erfolg von Neills „Summerhill“, in dem anarchische Erziehungskonsequenzen im Sinne einer letzten Fortsetzung des bürgerlichen Liberalismus erkennbar werden, setzt sich, mit sozialer Modifizierung, über jene Versuche fort, die in vorwiegend präindustriellen, proletarisierten Regionen unternommen werden. Der Einfluß, den Illich auf das heutige Bewußtsein ausübt, ist dafür bezeichnend. Mit dem Gedanken der institutionellen Auflösung der historischen Zuchtanstalt, der Liquidation von Schule, wird ein sozialer Romantizismus verbunden, der sich über die Verbindung mit der entrechteten Welt gewinnt und pseudomessianische Züge annimmt. Die Bedingungen, unter denen Bildung in einer vielfach noch unalphabetisierten Welt Fuß fassen kann, werden auf eine hochentwickelte technische Zivilisation übertragen, die ihre eigene Bedingung widerrufen möchte. Hier, über Illich, auch über Freire, werden Ansätze entwickelt, deren pädagogische Bedeutung im Detail oftmals sehr gewichtig ist, deren Gesamtübertragbarkeit jedoch an objektive Grenzen stößt, da der institutionelle Charakter des Bildungssystems der Industriestaaten nicht zufällig ist und daher nicht nach Belieben aufgehoben werden kann. Es kommt hinzu, daß die in Betracht zu ziehende Theorie ihre Prämissen primär nicht an den Bedingungen der Dritten Welt gewonnen hat, sondern entschei-

dend an einer europäischen Bildungsgeschichte orientiert ist, wie sie auf Rousseau zurückweist. Eine Bildungsorientierung geht heute ohne Zweifel in dieser Richtung; ihr romantischer Charakter ist dabei ebensowenig zu verkennen wie der soziologische Hintergrund einer in Auflösung begriffenen bürgerlichen Gesellschaft. Für die Wirklichkeit selbst bleiben diese Tendenzen, so aufschlußreich sie auch unter psychologischen Gesichtspunkten sind, ohne wesentliche Bedeutung. Die Verzahnung von Technologie und Bildungswesen, die Einbeziehung des Bildungswesens in den gesamtgesellschaftlichen Produktionsbereich, schreitet vielmehr der Sache nach ununterbrochen fort. Dies führt zu Normierungen, aus denen es kein Entrinnen gibt.

Theoretisch ist die Gestalt eines veränderten Bildungssystems in allen Umrissen deutlicher geworden. Das vorzüglichste Beispiel hierfür bietet der „Strukturplan für das Bildungswesen“ des „Deutschen Bildungsrats“ aus dem Jahre 1970. Die rationale Stringenz der Organisation ist vollkommen und auf eine Gesellschaft bezogen, die sich als naturwissenschaftliche Notwendigkeit präsentiert; die Quantifizierung des Bildungsbegriffs wird zu Ende geführt. Der Positivismus läßt keine Geschichte mehr zu, keine Differenz zwischen Wesen und Erscheinung, damit keine Perspektive inhaltlicher Zukunft. Der Verwertungscharakter ist absolut. Auch die marginale Zulassung anderer Bereiche, etwa der Religion, ändert an dieser Bestimmtheit nichts. Die durchgeführte Effizienz des Konstrukts erscheint nur auf den ersten Blick im Gegensatz zu jener Tendenz, mit der der Mensch auch auf dem Gebiet der Bildung einer Zerstörung seiner Qualität zu entgehen sucht. Der Fluchtversuch und der Versuch einer umfassenden, aber unsichtbar gewordenen Kasernierung gehören zueinander. Es ist an dieser Stelle zu bemerken, daß sich während der letzten Jahre zugleich eine linke Bildungstheorie entwickelt hat, deren ökonomistische Interpretation des Marxismus letztlich dem gleichen Produktionsfetischismus verhaftet bleibt, der die bestimmende gesellschaftliche Richtung kennzeichnet. Bedarf die Gesellschaft der Handhabung ihres Apparats und der dafür notwendigen Ausbildung innerhalb verschiedener Stufen der Spezialisierung im Rahmen einer fortschreitenden Disponibilität, so werden die allgemeinen Verhaltensmuster durch einen immer bedeutsamer werdenden Biologismus gestützt. Skinners wichtige Untersuchung: „Beyond freedom and dignity“ führt gerade auf dem Gebiet der Bildung sozialdarwinistische Ansätze konsequent weiter. Der Tierversuch wird für die Verhaltensnorm zum entscheidenden Kriterium, um jenes Spektrum von Anpassungen sicherzustellen, deren die Gesellschaft bedarf, um überleben zu können. Freiheit und Menschenwürde, bewußtes Leben, das seine Widersprüche um den Preis des Zerbrechens aushält, werden damit zur Gefahr für eine Gesellschaft, die ihre Verhaltensmuster unterhalb der Bewußtseinschwelle ansetzt, um unausgesetzt funktionieren zu können. Die vernünftige Hoffnung des Menschen, die sich auf artikulierbares Leiden stützt, wird damit unerkennbar.

Ist der Systemcharakter einer veränderten Bildungsorganisation und einer veränderten Inhaltlichkeit von Bildung damit durchaus weiter fortgeschritten, so bleiben die tatsächlichen Veränderungen in der Bundesrepublik weit hinter diesen Ergebnissen zurück. Dies ist nicht nur auf eine Reformüberdrüssigkeit zurückzuführen, die einen back lash bewirkt. Der Prozeß der Retardierung erklärt sich nicht zuletzt auch daraus, daß das bisherige Gesamtschulmodell im Hinblick auf seine materielle Aufwendigkeit zweifelhaft geworden ist. Das Verhältnis von input und output, von Wirtschaftswachstum und Bildungsinvestition, ist nicht mehr unbestritten. Es ist heute möglich, einen knapp alphabetisierten Gasterbeiter aus Anatolien innerhalb weniger Monate zu einem vorzüglich funktionierenden angelernten Arbeiter zu machen. Damit wird die Aufwendigkeit der bisherigen Pläne problematisch. Zwar bleibt die Disziplinierungsaufgabe der Schule und ihre Einstellung auf veränderte Arbeits- und Funktionsbedingungen unbestritten, auch die Aufgabe der Schule, unerläßliche Zivilisationstechniken zu vermitteln und sie disponiblen Verhaltensweisen zu verbinden; ein darüber hinaus gehender Aufwand wird jedoch, auf die Masse hin gesehen, in Frage gestellt. Obwohl die Tatsache bestehen bleibt, daß die Verkürzung der Arbeitszeit eine Verlängerung der Schulzeit einschließt und lebenslange Umstellungsprozesse mitgedacht werden müssen, sind die Rentabilitätsprobleme einer wachsenden Kritik unterworfen. Weitere Verzögerungen in der Entwicklung sind daher nicht auszuschließen; ein economy-Modell der Gesamtschule, das ökonomischen Bedenken Rechnung trägt, mag sich herauskristallisieren. Das Schwergewicht der Auseinandersetzung hat sich nicht zufälligerweise auf die Berufsbildung verlegt, weil der ökonomische Nutzen und die Übertragbarkeit angeeigneter Fähigkeiten in diesem Bereich überschbarer sind.

Somit sind einige Gesichtspunkte beachtet, die in der Zwischenzeit erkennbarer geworden sind. Grundlegend bleibt, daß der Bildungsprozeß Unterwerfung einschließt, daß aber in jeder Aneignung Befreiung als Möglichkeit schon enthalten ist, die Negation dessen, dem wir unterliegen. Wir beginnen nicht ex nihilo, sondern sind Teil unserer Geschichte. Die Aneignung einer naturwissenschaftlich bestimmten Gesellschaft schließt die Aneignung ihrer spezifischen Bedingungen ein; ein Bestand an Rationalität wird damit notwendigerweise durch Bildung allgemein. Diese Rationalität bleibt jedoch vom Prozeß menschlicher Selbstverständigung getrennt. Sie gewinnt sich nicht als menschlicher Inhalt, sondern nur als entfremdete Form. Humanismus und Naturwissenschaften sind weiter denn je auseinandergerissen, die Maschinerie verbirgt ihre Geschichte, obwohl sie nichts als geronnene Geschichte des Menschen ist, sie schließt über sich keine Identifikationsmöglichkeit auf. Das Heilshedürfnis des Menschen, das Bildung in säkularisierter Form stets verwahrt, kann sich daher immer schwerer verständigen, das rationale Potential kann sich nicht aktualisieren; Fluchtversuche, Aggressionen, kollektive Neurosen werden an Bedeu-

tung gewinnen. Die analytische Aufgabe muß mit aller Radikalität zu Ende geführt werden, um das Gesicht des Menschen erkennbar zu machen, sie muß auf die Mittel verweisen, die heute zur Verfügung stehen, und auf die Bedingungen ihrer Entziehung. Hoffnung auf Selbstfindung bleibt jedoch im Letzten gebunden an die Unwiderrufbarkeit einer Zusage auch an die menschliche Geschichte.

12. Einige Anmerkungen zum Bildungsproblem (1970)

Im Hinblick auf die gegenwärtige Diskussion um den Stand unseres Bildungswesens und die Aufgaben, die ihm in dieser Zeit gestellt sind, sollen hier einige wenige Gesichtspunkte dargeboten werden. Wesentliche Momente bleiben dabei völlig außer acht; die heute weithin im Vordergrund stehenden Fragen um die äußere Gestalt der Schule, um ihre gesetzlich fixierbare Form, um den formalen Zusammenhang, der in ihrer gesamten Erscheinung verwirklicht soll, bleiben ganz unberücksichtigt. Ihre Bedeutung wird damit nicht gemindert; die institutionelle Erscheinung, in der sich der Geist verwirklicht und die er ob seines eigenen Suchens immer erneut in Frage stellen muß, bildet eine wesentliche Voraussetzung für das fruchtbare Gelingen der Bildung. Sie muß jedoch, wenn sie ihrer Aufgabe gerecht werden will, den Grundproblemen der menschlichen Existenz in einer gegebenen Wirklichkeit unmittelbar verbunden sein.

Die Schule ist eine gesellschaftliche Institution, ihre charakteristischen Entwicklungsperioden weisen den Zusammenhang zwischen den gesellschaftlichen Interessen und ihrem unmittelbaren Aufgabenbereich überzeugend nach. Sie stellt damit keinen autonomen Raum dar, sondern sie ist von Anfang an in das Spannungsfeld der Belange gestellt, die eine Gesellschaft in ihren vorherrschenden Gruppen und den von ihnen rationalisierbaren Bedürfnissen kennzeichnen. In dieser ihrer Abhängigkeit, die immer wieder des Korrektivs durch freie und institutionell unabhängige Schulgemeinden bedarf, wird zudem noch ein zusätzliches Wesensmoment erkennbar: Durch die Schule möchte sich die Gesellschaft und der sie repräsentierende Staat gegen den Einbruch der Geschichte absichern, nur zögernd wird die Schule der allgemeinen geschichtlichen Bewegung geöffnet. Das Werdende, das Zukünftige, unter der Oberfläche der Formen nach Ausdruck und Mächtigkeit Suchende hat in der Schule keinen Ort, der ihm zugewiesen wäre; sie bleibt dem Erhaltenden verpflichtet und fügt sich nur langsam der allgemeinen Entwicklung ein. Zu dieser Abhängigkeit der Schule von den bestehenden Vorstellungen, vielmehr noch von einer Vorstellung, die weithin im Jugend- und Bildungserlebnis der tragenden gesellschaftlichen Gruppen wurzelt und die den heranreifenden Menschen dem Gewordenen und seinem Verständnis zuführt, steht eine andere Tatsache in einem nur schwer zu verdeckenden Antagonismus. Die Schule, die den noch Unmündigen darauf vorbereitet, in einer konkreten Wirklichkeit Mensch zu sein, muß ihn damit auch letztlich auf eine Wirklichkeit vorbereiten, die zur Zeit seiner Formung noch gar nicht vorhanden ist, in die er erst eintreten soll, an die er ausgeliefert wird. Die Wirklichkeit, um die es geht, ist noch im Kommen, sie ist das noch nicht Vorhandene, ein Erwartetes, unlösbar verbunden

mit der Erwartung des noch unfertigen, unvollendeten jungen Lebens. Alles deutet hier auf das Zukünftige hin, in dem eine relative Vollendung des ganzen Geschlechtes erneut möglich werden soll. Dieser Gesichtspunkt wird um so bedeutsamer, je mehr die Veränderung der objektiven Umstände der menschlichen Existenz beschleunigt wird, je inadäquater sie den sich nur langsam angleichenden Verhaltensweisen der Gesellschaft zu werden droht; er verliert an Bedeutung in Zeiten, in denen sich das Flußbett der Geschichte nur träge bewegt. Seit dem Anbeginn der industriellen Revolution jedoch ist die Geschwindigkeit, mit der sich die faktische Welt verändert, ununterbrochen gestiegen, kaum daß wir noch fähig sind, die veränderte Wirklichkeit in unserem Bewußtsein zu spiegeln, um sie in ihrem ewig gefährdeten Gleichgewicht zu erhalten.

Der Widerspruch zwischen dem Gegenwärtigen und dem Zukünftigen, das sich aus seinem Schoße mit einer unvergleichbaren Intensität der Zeit in unseren Tagen entwickelt, erfährt jedoch in der Aufgabenstellung der Schule noch eine zusätzliche Vertiefung. Hier geht es nicht nur um den sachlichen Widerspruch des Wissens, Könnens und Verstehens zu einer Wirklichkeit, die uns immer schneller davonläuft, um den Verlust ihrer Angemessenheit, um die rein intellektuelle Bewältigung der Realität, an der die überkommene Auslese und didaktische Zubereitung des Stoffes oder seine methodische Darbietung ihre Unzulänglichkeit erfahren mögen. Die Schule, die den Menschen fähig machen soll, in seiner konkreten Existenz Mensch zu sein, muß ihm zunächst gewiß die Möglichkeit einer zureichenden intellektuellen Orientierung in einer vorhandenen Welt mitgeben: sie bildet die Voraussetzung dafür, daß sich der Mensch in einer gegebenen Wirklichkeit zunächst einmal im Sinne seiner legitimen Selbsterhaltung bewähren und sichern kann und vor allem in die Lage versetzt wird, das Wirkliche soweit zu rationalisieren, wie es notwendig ist, um sich in ihm als Mensch überhaupt zu entfalten. Die geistige Fremdheit zur Welt, das Ausgeliefertsein an sie schließt die Entwicklung eines Menschentums aus, das sich eben an dieser Welt, an ihrer geistigen Durchdringung erweisen soll, indem es sie in die Innerlichkeit des Menschen zurücknimmt; nach dem steigenden Verlust der wärmenden, greifbaren, nahen, gleichsam noch zu ertastenden Seinswirklichkeiten der Vergangenheit, durch die auch der leidenden Existenz vielfach Dach und Umschließung, ein Geborgensein vor den Grenzen äußerster Vereinsamung gewährt wurde, gewinnt die Frage nach der Möglichkeit eines Mindestmaßes an geistiger Durchdringung des Wirklichen eine durchaus entscheidende Bedeutung. Der Widerspruch zwischen der Wirklichkeit und ihrer rationalen Bewältigung ist aber mit einem noch sehr viel bedeutsameren Antagonismus verknüpft: Aller Formung des Menschen geht das Bild eines zu vollendenden Menschentums voraus, das der Heillosigkeit entrissen bleibt, eine Vorstellung, die tief in uns eingesenkt ist und die Rechtfertigung des Leidens, die Schärfe und Unerbittlichkeit des Gewissens einschließt, die den Wider-

spruch alles Menschlichen an seine Verheißung knüpft. In diesem Widerspruch ist zugleich die Hoffnung des Menschentums aufbewahrt, wo er verloren geht, öffnet sich die Steppe; wenn an ihm gelitten wird, aber ohne Erkenntnis, ohne das Wissen um ein gegebenes Versprechen, zersetzt er die Existenz, wendet sich nach innen, und treibt in das Nichts. Vieles an der sporadischen Unordnung, an schwer verständlichen Formen und den Verhaltensweisen junger Menschen vornehmlich in den hochindustrialisierten Gebieten der Welt, in denen zudem ein Höchstmaß an materieller Existenzsicherheit gewährleistet wird, erklärt sich aus diesem Fehlen zweier entscheidender Bedingungen: Die Welt bleibt unrationalisierbar, in ihr ist kein Anfang und kein Ende, sie gleicht dem Bilde der Kanalisation großer Städte, in der sich niemand zurechtfindet und in der dennoch ein System der perfekten Ordnung obwaltet, das ein esoterisches Geheimnis der Eingeweihten bleibt, und sie ist ohne Perspektive. Ihre Zukunft ist den Händen der Menschen entrissen, ihr Wesen ist der reine Vollzug, niemand kennt die Zeichen. Es gibt keine bindende Vorstellung, der sich die Welt unterwerfen soll. Die sinnlose Revolte gegen die technisch perfektionierte Welt, der Ausbruch aus ihrer Umklammerung ist nur ein Ausdruck des Suchens, ein Tasten der verstümmelten Existenz an kahlen Wänden, ein gefährlicher und zugleich tröstender Beweis, daß die Nabelschnur zwischen dem Menschen und seiner ursprünglichen Bestimmung doch nicht zerrissen ist, noch jemals zerrissen werden kann. Obgleich die Schule als Institution den Interessen der Gesellschaft zu dienen hat, so darf sie doch niemals ihr Bild vom Menschen der relativierenden Immanenz des reinen Gesellschaftsdenkens ausliefern, an dessen Ende nur noch der Funktionswert der Person übrigbleibt; der Mensch bleibt unter den Anspruch der Wahrheit gestellt, in der seine ursprüngliche Bestimmung aufgehoben ist. Ursprung und Ende aller menschlichen Existenz fallen in diesem Sinne zusammen, so wie Ursprung und Ende aller Geschichte die Grenzen umreißen, innerhalb derer sich das Weltendrama vollzieht; inmitten aller Verdunkelung der Wahrheit aber vermag der Mensch den Augenblick der Ewigkeit zu verbinden, obgleich ihn seine Unruhe nie verläßt. Die Schule entläßt somit die ihr anvertrauten Menschen in den unaufhebbaren Widerspruch aller Existenz, der alleine die Möglichkeit der Steigerung des Lebens in sich umfaßt, einen immerwährenden Versuch, die Bruchstückhaftigkeit unseres Daseins zu verwinden.

Es ließe sich somit unter dem Vorausgesetzten sagen, daß die Schule, deren zentrale Stellung auf den Gebieten der Bildung und Erziehung angesichts der Abschwächung anderer Erziehungsfaktoren immer erkennbarer wird, heute vornehmlich zwei Aufgaben in Betracht zu ziehen hat: Sie soll dem jungen Menschen eine schwer durchschaubare und äußerst differenzierte, zudem äußerst veränderliche Wirklichkeit soweit nahebringen, daß ein Rationalisierungsansatz gesichert bleibt, und sie soll seinem Leben eine Perspektive bie-

ten, ohne die es verkümmern muß. Ohne die Möglichkeit, das Wirkliche zumindest in seinem Ansatz zu verstehen, bleibt die Entfaltung des Menschentums ohne Anknüpfungspunkt und damit ohne Frucht, es wird auf die engsten Beziehungen zurückgeworfen; der Mensch verdorrt, seine Freiheit wird zur Fiktion, seine Entscheidung bleibt ohne Grund. Ohne Perspektive schließlich bleibt das Leben ohne Wachstum und ohne Mut, ohne die Fähigkeit, auch das Verlassensein zu ertragen, heimatlos treibt der Mensch zwischen den Grenzpfählen seiner Existenz und streunt umher, er ergreift die Surrogate und wirft sie fort, er mordet sein Leben und ist schließlich gewillt, es fortzuwerfen oder der Barbarei auszuliefern. In das vorhandene Vakuum wirkt der heilsgeschichtliche Anspruch der Ideologien hinein, früher oder später. Eine solche Perspektive ist nicht gleichzusetzen mit der einfachen Wiederholung idealistischer Erziehungsziele, die uns die Geschichte aus der Hand gerissen hat; sie kann heute nur aus einer Erfahrung kommen, die sich der Gefährdung des Menschentums ständig bewußt bleibt. Sie sieht sich vielmehr selber gefährdet und dauernd in Frage gestellt in dem Wissen, daß es keine Sicherheit mehr vorzutäuschen gibt; wir haben nichts mehr als selbstverständlich übernommen. Unter diesen Gesichtspunkten soll der Bruch zwischen Schule und Lebenswirklichkeit, der als Problem dieser Untersuchung zu Grunde liegt, betrachtet werden. Dabei wird es notwendig sein, einige kurze historische Orientierungspunkte zu setzen, mit denen auf die Geschichte der pädagogischen Ideen hingewiesen wird; sie sollen jedoch nur dazu dienen, unsere gegenwärtige Lage besser zu verstehen und erheben keinen Anspruch auf eigene Geltung. Vor allem soll der Versuch gemacht werden, hinsichtlich der jüngeren Geschichte pädagogischen Bemühens einige Anhaltspunkte zu suchen, um die Grenzsituation zwischen Vergangenheit und Zukunft klarer zu bestimmen.

Für das zu Grunde liegende Problem, wie es sich in dem Spannungsverhältnis von Bildung und Lebenswirklichkeit ausdrückt, lassen sich einige wenige bedeutsame Zäsuren feststellen; sie finden in der allgemeinen Schulgeschichte ihren entsprechenden Niederschlag. Die Entwicklungsperioden des Schulwesens jedoch zeigen zugleich den tiefgreifenden Unterschied, wie er zwischen dem elementaren und dem gelehrten Schulwesen fast immer erkennbar bleibt und zu Zeiten gemeinsame Verbindungslinien ausschließt. Die unmittelbare Tradition eines elementaren sowie auch sehr bald eines mittleren Schulwesens beginnen an der Schwelle der Aufklärung, die Traditionen des höheren Schulwesens reichen an die Wurzeln der europäischen Geschichte. Die Aufklärung, die in Deutschland das elementare Bildungswesen institutionalisiert, berührt, mit wenigen Ausnahmen, so zum Beispiel der Philantropine, das gelehrte Schulwesen kaum, das vielmehr während des 18. Jahrhunderts einem sichtbaren Degenerationsprozeß unterliegt. Die vorgezeichnete Tradition dieses Schulwesens und seine soziologische Ortsbestimmung schlossen entscheidende Gedan-

kengänge aus, die der Entwicklung des elementaren Schulwesens den Weg gebahnt hatten. Der bestimmende Gedanke der Vernünftigkeit aller Wesen, zu Beginn dieser Periode von Johann Amos Comenius und zu ihrem Ende wieder von Pestalozzi in tiefem Zusammenhang mit ihrer übergeschichtlichen Heilsbestimmung erfaßt, schließt die Bildungsfähigkeit des ganzen Menschengeschlechtes ein; die Vernunft setzt zugleich die metaphysische Norm wie auch den Auftrag, alle Wirklichkeit ihrem Wesen gemäß zu ordnen. Der Geist, der die Wirklichkeit erschafft, als göttliche Vernunft das höchste Prinzip alles Seienden, erkennt sich in ihr wieder, er rückt sie gleichsam zurecht, beide Gesichtspunkte, der reale, oft eindeutig ökonomische und der ideelle, letztlich heilsgeschichtliche Aspekt zeigen sich gerade im Werke des großen Bischofs der böhmischen Brüder unlösbar verbunden. Während die gelehrte Schule des 18. Jahrhunderts zerfällt, beweisen die Schulgesetze und Schulordnungen des sich entwickelnden elementaren und mittleren Schulwesens einen erstaunlichen realitätsbezogenen Charakter; die Lehrpläne der Halleschen Anstalten gehen hier in beispielhafter Weise voran. Die Entwicklung im einzelnen läßt sich am besten erkennen, wenn man den zu Beginn der Epoche entstandenen *Orbis Pictus* mit dem Basedowschen Elementarwerk vergleicht, zugleich wird ihr Verfall damit angezeigt; Pestalozzi allein, schon an der Schwelle eines neuen Zeitalters stehend, bringt noch einmal ihre bedeutendsten Merkmale zur Geltung, damit, wie in vielem, unerreicht und ganz auf sich selbst gestellt. Durch die Nachfolgezeit verdunkelt, bleibt der Aufklärung das Verdienst, Norm und Wirklichkeit, Zielbestimmung und Praxis des tätigen Daseins mehr als irgendeine andere Epoche im Bereich der Bildung verbunden und damit den Widerspruch zu der unmittelbaren Lebenswirklichkeit weit hin aufgelöst zu haben.

Während die Aufklärung die höhere Schule kaum erfaßt, so wird sie durch die nunmehr einsetzende Gegenbewegung tiefgreifend umgestaltet; sie wird als Institution gleichsam neu erschaffen. Die aus dem Bewußtseinsidealismus entwickelte Vorstellung eines reinen Menschentums, das durch den Bildungsprozeß zu seiner Selbstverständigung gelangen soll, die Umdeutung des aufklärerischen Verstandes in das Organon einer metaphysischen Vernunft, erreicht dagegen die Volksschule nur innerhalb enger Grenzen. Zwar wird der Gedanke der allgemeinen und reinen Menschenbildung von Humboldt auch auf die Volksschule übertragen, aber es bleibt bezeichnend, daß auf sie vielmehr einige – wenn auch dem Idealismus nicht unverbundene – Teilaspekte der Pestalozzischen Methode und später der stark in die Aufklärung zurückweisende Herbart wirksam werden. Das Erbe der Aufklärung wird um die Jahrhundertmitte in der repräsentativen Erscheinung Diesterwegs sichtbar wieder aufgenommen; das aufklärerische Element in dem Wirklichkeitsbezug, den die Volksschule pflegt, wird zum Gegenstand wiederholter politischer Spann-

gen. Dennoch wird die Kluft zwischen Idee und Wirklichkeit inmitten großer Krisen im gesamten Bereich der Bildungsinstitutionen während des 19. Jahrhunderts immer stärker erkennbar; die ungelösten politischen Probleme und die beginnende Industrialisierung drängen den Bildungsidealismus in einen imaginären Raum, das Grollen der Wirklichkeit wird unüberhörbar. Bildungsziel und Daseinsverhaftung, die Vollendung des Menschentums und seine Krankheit am Wirklichen, das aus dem Stoff der Schule weithin ausgeschlossen bleibt, klaffen unsäglich auseinander. Erst nach der Reichsgründung, mit dem Falkschen Schulaufsichtsgesetz, mit der Öffnung der Volksschule für den naturwissenschaftlichen Erkenntnisstand, vor allem aber in der Durchsetzung des Realgymnasiums und der Oberrealschule als legitimer höherer Schultypen wird der Versuch gemacht, Bildung und Wirklichkeit wieder näher zusammenzuschließen. Mit der allgemein einsetzenden pädagogischen Reformbewegung jedoch wird eine neue Zäsur gesetzt; jene wird immer noch unausgesprochen mitgedacht, wenn heute über das Problem der Bildung verhandelt wird.

Es ist wichtig, einige Motive dieser Bewegung zu klären, deren Folgen vor allem für die Volksschule wichtig werden, während sich die höhere Schule, obgleich einige ihrer Vertreter zu den Exponenten der Reform gehören, ihnen eher verschließt und die durch ihre Neugründung um die Wende des 18. Jahrhunderts begründete Tradition fortzusetzen sucht.

Die Reformbewegung, die sich vordergründig zunächst an der Auseinandersetzung mit den Herbartschen Formalstufen entwickelt, geht weithin von einem anderen Menschenbilde aus, als es den vorangegangenen Epochen zu eigen war. War der Mensch bisher wesentlich durch seine Vernunft, durch das Vorhandensein eines schöpferischen Bewußtseins charakterisiert – und in dieser Grundposition ist die Geistesbewegung des deutschen Idealismus durchaus eine Weiterführung und metaphysische Vertiefung der Aufklärung –, so wird jetzt das Bewußtsein als konstituierendes Element zurückgedrängt zugunsten des Moments einer ursprünglichen Willensentfaltung, das durchaus mit der allgemeinen Verschiebung des Menschenbildes korrespondiert. Der voluntaristische Ansatz, der im zeitgenössischen Denken unverkennbar ist, spiegelt sich in der Reformbewegung vorherrschend wieder. Die ursprünglich schöpferischen Akte, die freigelegt werden sollen und der unverdorbenen Natur des Menschen entsprechen, werden gegen eine intellektualistische Auffassung des Bildungsprozesses abgegrenzt. Es ist bezeichnend, wie etwa Berthold Otto das qualitative Anderssein des Menschen gegenüber der Natur eliminiert. Dieses neue Verständnis der Natur des Menschen wird zudem nicht ohne Zusammenhang mit den evolutionistischen und sozialdarwinistischen Theorien der Zeit gewonnen; Ellen Key spiegelt die entscheidenden Motive in vorzüglicher Weise wider. Der Begriff der menschlichen Natur, mit dem der Bildungsprozeß wieder auf seinen elementaren Charakter zurückgeführt werden soll, ist roman-

tisch und grausam zugleich; der im Wesen des Menschen liegende, geistige Widerspruch ist ausgelöscht und mit ihm der objektive Anspruch, dem sich das Leben anzunähern hat. Der Mensch erfährt seine Neusetzung als Natur.

In der Konsequenz dieser Voraussetzung wird die reine und letztlich ungehinderte Selbstentfaltung des Menschen in den Mittelpunkt gerückt, in der extremen Form wird das *laissez faire* des Wirtschaftsliberalismus auf die menschliche Existenz übertragen. Soziale Bildung und geistige Aneignung des Stoffes werden zu einer durch den Schüler selbst zu lösenden Aufgabe, dem Lehrer wird nur noch die Organisation des kindlichen Schaffens zugewiesen. Für die Erlösung des Menschen zu seinem eigenen Schöpferum bedarf es nur noch der entsprechenden äußeren Bedingungen; ihre Erstellung wird zu einem entscheidenden Problem. Es ist bezeichnend, daß die Kunsterziehungsbewegung in diesem Zusammenhang einen allgemeinen und gewichtigen Einfluß ausübt, weil sie die grundlegenden Charakteristika des Menschenbildes enthält, das der Bildungsvorstellung zu Grunde liegt. Nur wenige, wie etwa Kerschensteiner, erhalten den Anspruch objektiver Größen und ihrer strengen Gesetzmäßigkeit aufrecht, um dem Wesen der Sache genüge zu tun. Auf dem Hintergrund der vorwiegend naturalistischen Bildungsauffassung wird jedoch zu gleicher Zeit der fortschreitende Verfall der bisherigen sozialen und geistigen Autoritäten erkennbar; ihre innere Leere wird unausgesprochen vorausgesetzt. Da die geltenden Werte relativiert und andere, neue Verbindlichkeiten nicht an ihre Stelle gesetzt werden, wird ein von außen kommender Anspruch auf den zu bildenden Menschen zur Fremdbestimmung und damit schließlich zur Vergewaltigung.

Während der Naturbegriff den Verfall der bisherigen geistigen Ordnung widerspiegelt und damit auch seine Beziehung zu einer tiefer verstandenen Lebenswirklichkeit fragwürdig wird, vollzieht sich gleichzeitig eine Veränderung des Sozialgefüges, wie sie geschichtlich ohne Beispiel ist. Deutschland hört auf, ein Agrarland zu sein, das Wachstum der Städte übertrifft alle Vorstellungen, die Desintegration des bisherigen Gesellschaftsgefüges geht unaufhaltsam voran. Der erziehende Unterricht konnte zu Herbarts Zeiten seine Aufgabe wohl erfüllen; das erzieherische Geschäft war primär keine Funktion der Schule, die hier nur eine ergänzende Tätigkeit wahrnahm. Die Sozialstrukturen waren in der Regel noch übersehbar, die Produktionsweisen verständlich, der Widerspruch zwischen Schule und Leben konnte faktisch immer wieder ausgeglichen werden. Nach 1870 wird dieser Widerspruch unverwindbar. Die Landerziehungsheimbewegung, der allgemeinen deutschen Jugendbewegung in vielem wurzelhaft verbunden, ist ein Versuch, diesen Widerspruch zu überwinden und damit der Fatalität des modernen technischen Lebens zu entgehen. Sie scheitert im Kern an den gleichen Ursachen, an denen die Jugendbewegung scheitern mußte, und dies trotz ihrer einzigartigen pädagogischen Faszination.

nationskraft: Sie stellte sich der Wirklichkeit nicht auf ihrem eigenen Felde. Um den sinnfälligen Widerspruch zu überwinden, den die Häßlichkeit und steigende Sinnentleerung des Wirklichen deutlich macht, werden zwei Momente innerhalb des Denkens besonders gewichtig: Angesichts der Desintegration der sozialen Welt soll die Schule selbst zur Stätte der sozialen und gesellschaftlichen Bildung werden, zugleich soll sie sich dem Stoff und den Methoden des wirklichen Lebens enger verbinden. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis schien diesen Zweck nicht mehr zu gewährleisten; der Einsamkeit und dem Auseinanderfallen der Welt soll durch das unmittelbare Erlebnis der Gemeinschaftshaftigkeit schulischen Lebens und durch seine erzieherische Wirkung begegnet werden. Die Methode der geistigen Aneignung schließlich wird in diesen Prozeß der Selbsterziehung mit eingeschlossen, sie wird zugleich, wenn auch nur innerhalb von Grenzen, am Beispiel der industriellen Welt entwickelt. Arbeitsteilung und Arbeitsvereinigung, die Entwicklung der geistigen Mobilität sollen auf diese Wirklichkeit vorbereiten, die verschiedensten Formen der produktiven Betätigung, vorwiegend am Handwerklichen oder am Muster der landwirtschaftlichen Arbeit orientiert, sollen die Realität in die Schule hereinnehmen. Bemerkenswert bleibt, daß sich die Forderung nach einer unmittelbaren Beziehung zur industriellen Produktion in Grenzen hält, schließlich auch, daß die Forderung nach einer Vermehrung des exakten naturwissenschaftlichen Stoffes zwar erhoben und von der durchaus überragenden Persönlichkeit Kerschensteiners in ihrer vollen Bedeutung erkannt wird, im Ganzen jedoch keineswegs im Mittelpunkt der Bewegung steht. Der Widerspruch von Bildung und Leben soll primär durch die Schaffung einer natürlichen, oftmals spezifisch musischen Schulwirklichkeit überwunden werden, die im krassen Gegensatz zu dem steigenden Anpassungszwang der industriellen Welt steht; die Lebensfülle, der der Schüler teilhaftig werden soll, schafft eine noch tiefere Kluft zwischen Bildung und Leben, als sie bisher denkbar war. Auf die Versachlichung der menschlichen Ordnung reagiert die Schule durch eine neue Form der Isolierung. Der Stoff, der nunmehr in sie Eingang findet, vertritt zudem nur scheinbar oder innerhalb sehr enger Grenzen die Sachwirklichkeit der industriellen Welt, er führt nur bedingt zu einem vertieften Verständnis der technischen Realität. Die aufgeworfenen Fragen bleiben offen.

Das ursprüngliche Problem der Reformbewegung besteht in verschärfter Form auch heute. Ihm liegt der Tatbestand einer mit unvergleichlicher Schnelligkeit vor sich gehenden Veränderung der objektiven Bedingungen unserer Existenz zu Grunde, die immer größer werdende Kluft zwischen der Möglichkeit Mensch zu sein und den Fakten der Wirklichkeit. Hier wird die entscheidende Aufgabe der menschheitlichen Gesellschaft überhaupt erkennbar, die Welt, die sie aus sich entlassen hat, verwandelt wieder in sich zu nehmen und sie damit dem Geistigen zu verbinden. Die zwingende Kraft der Überlieferung ist nur

noch für eine Minderheit erfahrbar, hinter den ausgesagten Vordergründen lauert die Angst, die Gefahr einer perfektionierten ideologischen Ortung des Lebenssinnes ist immer noch und unmittelbar gegeben. Der evolutionistische Optimismus ist in sein Gegenteil verkehrt: Die Antizipation der Zukunft erfüllt mit Schrecken. Keine beruhigenden Vokabeln können diesen Tatbestand auslöschen. Der Verdunkelung der Perspektive entspricht die Unerkennbarkeit des Wirklichen, die Schwierigkeit, den Eingang zu finden, eine Schwierigkeit, die um so größer wird, als sich das Ganze nicht mehr als sinnumfängen darstellt. In diesem Spannungsgefüge stellt die Schule einen neuralgischen Punkt von besonderer Bedeutung dar. Ihre Möglichkeiten sind begrenzt; ihre Abhängigkeit von den tragenden Vorstellungen ist augenfällig, ihre institutionelle Form schließt zudem eine allzu unmittelbare Beziehung zur Lebenswirklichkeit schlechthin aus. Dennoch ist ihr Gewicht ungewöhnlich groß.

Die entscheidende Aufgabe der Schule besteht darin, dem heranreifenden Menschen zu helfen, innerhalb einer konkreten Wirklichkeit Mensch zu sein. Mensch zu sein, oder besser, Mensch zu werden, da es sich um eine niemals abgeschlossene Aufgabe handelt, ist jedoch nur möglich in einer Welt – und damit klingt das Grundthema wieder an –, deren Erscheinungsbild jedenfalls rationalisierbar ist; in einer Welt, deren Zeichen verstanden werden, in der sich eine erfahrbare Sinnhaftigkeit im Wirklichen abbilden läßt. Es ist von entscheidender Bedeutung, daß eine Wirklichkeitserfahrung möglich bleibt, an der das menschliche Leben wachsen kann: sie ist zugleich nicht denkbar ohne eine begrenzte intellektuelle Bewältigung der Realität. Die Wirklichkeit, der wir konfrontiert sind und deren Entwicklungstendenzen wir beobachten können, ist durch einen fortdauernden und immer umfassendere Gebilde schaffenden Rationalisierungszwang gekennzeichnet, sie ist zu gleicher Zeit in ungezählte Zellen aufgegliedert, die alle dem gleichen Zwang höchster Rationalität unterworfen sind, ohne daß das Klopfen an die Wand der einen in der anderen unbedingt vernehmbar werden muß. Ihre Beziehung zum Menschentum ist zunächst rein funktional und statistisch, die eigentlich menschliche Welt kommt für sie nur unter den Gesichtspunkten der Produktivität in Betracht; nur unter diesen Gesichtspunkten muß sie gewisse Formen der psychologischen Therapie entwickeln. Während sich aber das Verlangen nach vollem Menschentum, wenn auch ungeklärt und gleichsam im Dunkel, erhält, kommt der Manipulation und Normierung der Wachträume eine steigende Bedeutung zu. Auf dem Hintergrund zerfallender Werte und inmitten einer nicht mehr zu rationalisierenden Welt entwickelt sich eine Form des perfekten Funktionierens, die auf einer Bewußtseinspaltung beruht. Die technisierte Wirklichkeit und der perfektionierte Traum stehen einander gegenüber, während sie zugleich denselben Gesetzen der Berechenbarkeit unterliegen; auch der Traum wird zu einem Teil des rationalen Ganzen. Der Augenblick der Scheinerfüllung

hat keine Dauer; er ist ohne Symbol. Der Fluchtversuch gelingt nicht. Niemand verläßt das Gewebe der Spinne. Die Ideologie, der kollektive Rausch, der entführende Tagtraum sind immer bedenklich nahe, den Widerspruch zu verdecken, denn das Verlangen hat nie aufgehört, das Wirkliche menschlich umschließen zu wollen. Die Schule aber, die dem Menschen helfen soll, der Welt eine relative und wahrhaftige Erfüllung abzugewinnen, kann dieser Wirklichkeit nicht dadurch begegnen, daß sie einen Raum des Erlebens schafft, der in ihr keine entsprechende Ergänzung findet, dessen fiktiver, brüchiger und vorläufiger Charakter nur allzu offenbar wird. Ihre erste Aufgabe besteht vielmehr darin, der durch ein Höchstmaß an Bewußtheit gesteuerten und manipulierten Welt, ihrer analysierenden und planenden Rationalität gegenüber eine strenge rationale Grundhaltung zu entwickeln. Nur ein Höchstmaß an rationaler Disziplin, an distanzierender Bewußtheit vermag der Wirklichkeitsstruktur gerecht zu werden, ihre Erkenntnis vorzubereiten und zugleich von ihr frei zu machen. Nur auf diese Weise ist es möglich, die für das Handeln notwendige Orientierung zu vermitteln und den fatalistischen Zwang abzuschütteln; nur über die wiedererkannte Welt gibt es eine Möglichkeit, das menschliche Selbst in ihr abzubilden. Die strenge und bewußte Objektivierung der Gegenstände muß sofort einsetzen, wenn es die Altersstufe gestattet, sie muß auch in der Volksschule im Mittelpunkt der Überlegung stehen. Es ist nur selbstverständlich, daß dem exakten naturwissenschaftlichen Tatbestand eine hervorragende Bedeutung zugemessen werden muß angesichts seines Gewichtes für die Tatsachen der modernen Welt. Hier ist es vordringlich, den Gegensatz zwischen der humanistischen Tradition und dem naturwissenschaftlichen Denken zu überwinden, in der Erkenntnis, daß beide dem gleichen Ursprung verhaftet sind, und sich gerade die humane und geistige Verbindlichkeit aus dem naturwissenschaftlichen Denken weder herauslösen lassen kann noch darf. Hier wird der Schule zweifellos eine besondere Aufgabe übertragen, da die Emanzipation des naturwissenschaftlichen Denkens aus seinem humanen Ursprung zu den unmittelbarsten Gefahren dieser Zeit gehört. Wie sich jedoch das naturwissenschaftliche Denken von seinem humanem Ursprung zu lösen droht, so drohen sich die Humaniora ihrerseits in einer unerträglichen Weise dem Gebot der Wirklichkeit zu entziehen, die Welt des Schönen und des Erhabenen wird zu einer Art Fluchtborg vor der Häßlichkeit und Erniedrigung der Realität; wir werden für einen Augenblick aus der Verhaftung entlassen um uns zu erlösen, die Spaltung des menschlichen Seins wird qualvoll vertieft. Um das Gemeinte paradigmatisch verstehbar zu machen: Es ist geboten, vornehmlich die Literatur auf dem Hintergrund ihrer Zeitlichkeit zu erfassen, sie als einen Versuch des Menschen anzusehen, eine vorgegebene und in seiner Wirklichkeit enthaltene Aufgabe zu meistern. Wo dies in einer beispielhaften Weise geschieht, gelingt es, das Zeitliche in die Dauerhaftigkeit zu übersetzen. Das Wesen des Klassischen

besteht jedoch nicht darin, nunmehr in einer imaginären Sphäre seiner selbst genug zu sein, als unerreichbares Ideal und der Konkretheit des Betrachters entrückt, es bewährt sich ausschließlich in seiner Fähigkeit, über Jahrhunderte oftmals hinweg, die konkrete Existenz des Menschen in seiner Zeitlichkeit immer erneut anzurühren. In dieser Fähigkeit, die Verbindung zum Wirklichen jederzeit neu zu erstellen, wird es zum Antrieb der menschlichen Selbstverständigung, erfährt es die schöpferische Verwandlung, die allem Großen zu eigen bleibt. Es ist nur natürlich, daß dem modernen Schrifttum dagegen ein gültiges Wertmaß seiner ästhetischen Bedeutung fehlt, um so mehr vermag es, die geforderte Beziehung zur Konkretheit zu entwickeln. Mehr noch als auf irgendeinem anderen Gebiet ist hier die Aufgabe, den Stoff der Lebenswirklichkeit zu verbinden, übersehen.

Die Bildung des Menschen kommt somit dem Wirklichen am nächsten, wenn sie vor allem die ihm innewohnende Struktur verstehbar zu machen sucht; der Stoff, den sie dafür braucht, darf nur nach seinem sachlichen Gewicht betrachtet werden, ohne alle Nebenabsichten der Lustbetontheit oder der spielerischen Selbsterlösung. So sehr die Reformbewegung für die Entwicklung methodischer Prinzipien zweifellos Wertvolles geleistet hat, so ist ihr vorwiegender Antiintellektualismus gleich nutzlos wie gefährlich. Umgekehrt ist es notwendig, das Bewußtsein nach den Gesetzen strenger geistiger Ordnung zu entwickeln. Der stofflichen Hineinnahme der Wirklichkeit in die Schule sind enge Grenzen gesetzt, sie erscheint fast immer nur in einer modifizierten und didaktisch abgewandelten Form. Das zentrale Problem ist völlig übersehen, wenn eine vordergründige Hineinnahme des Wirklichen in den Schulbereich in den Mittelpunkt gerückt wird, etwa durch Betriebsbesichtigungen, wahllos aufgegriffenes oder gerade aktuelles soziologisches Material, durch unzulängliche Nachahmung von Produktionsweisen. Diese Art von Wirklichkeitsbezug endet in der Regel in barem Unsinn. Es geht um die Entwicklung einer strengen und gänzlich unromantischen Geistesverfassung, durch die die Erkenntnis des Wirklichen überhaupt erst möglich gemacht wird.

Die Schule der alten Zeit lag in einer engen Welt; diese Welt war gedeckt durch ihre Ordnung. Gewiß ist es gefährlich, zu idealisieren, das Dunkle und Unerlöste tritt uns auch im Bilde der Vergangenheit immer wieder gegenüber. Aber es unterliegt keinem Zweifel, daß die revolutionären Veränderungen der objektiven Existenzgrundlagen und der unaufhörliche Prozeß, der durch sie eingeleitet ist, das geistige Ordnungsgefüge unseres Daseins in seinen Grundfesten erschüttert hat. Die Perspektive des Lebens, die um die Jahrhundertwende von vielen bedeutenden Pädagogen der Reformbewegung angeboten wurde und seine Wiedererstellung als Natur zum Ziele hatte, führte geradewegs in die Barbarei; die Geschichte selbst darf zum Zeugen dafür angerufen werden. Es geht hier um einen objektiven und nicht um einen subjektiven

Zusammenhang. Nur als letztlich übergeschichtlicher und geistiger Anspruch ist eine Perspektive denkbar, die den Menschen vor der Geschichte nicht verläßt, sondern ihn vielmehr ihren Aufgaben um jeden Preis zuführt. Ein solcher Anspruch jedoch kann nur vom Menschen zum Menschen weitergegeben werden; er ist nur denkbar über das Medium der Person. Die zweite Frage des Grundthemas tritt nun in ihre Rechte: Die Frage nach der Verwirklichung des menschlichen Lebens, nach der Möglichkeit einer menschenwürdigen Existenz im Bereiche des Wirklichen, nach der Möglichkeit, in ihm zu bestehen.

Die Schule als sozialer Erlebnisraum, die Erkenntnis gegenseitiger Abhängigkeit, die Übung des Anpassens, die Entwicklung funktionaler erzieherischer Möglichkeiten scheinen hier die Antwort zu sein; sie stellt die pragmatisch modifizierte Form dar, in der einige tragende Ideen der Reformbewegung heute wieder auf uns zukommen. Wenn es aber bei der Übung des Erkennens darum ging, Schule und Lebenswirklichkeit zu verbinden, so geht es nunmehr um ein qualitativ völlig andersartiges Problem. Die Grundtendenz des Wirklichen führt zum Konformismus kraft ihrer reinen Faktizität. Mit der Entwicklung der Technik und der Rationalisierung der Arbeit wird ein Anpassungszwang auf alle Menschen ausgeübt, dem sich niemand entziehen kann. Die Wirklichkeit selbst normiert, die Steigerung der Produktivität schließt eine unaufhörliche Steigerung der Konformität und der Normierung des Arbeitsprozesses in sich. Der Anpassungszwang der technischen Gesellschaft, der in einer perspektivenlosen Ordnung seine einzige Rechtfertigung durch eine laufende Steigerung des Wohlstandes erfährt, wirkt ununterbrochen auf die allgemeinen sozialen Verhaltensweisen zurück. In der Gesellschaft selbst wird der Anpassungsfähige zu einem Problem ihrer sozialen Rechtfertigung, der ursprüngliche Begriff der Gemeinschaft hat in ihr keinen Platz. Der Ausbruchversuch des einsamen Wolfes vor der Weichenstellung des Daseins wird zum Gegenstand einer pädagogisch-psychologischen Betreuung, die in den Vereinigten Staaten einen höchsten Grad der Perfektion erreicht hat. Die Absicht, Spannungsmomente zu vermindern, wie sie in diesem pädagogischen Funktionalismus erkennbar ist, wird verständlich angesichts der chaotischen Bedrohung einer Welt, die sich am Rande des Abgrundes zu erhalten sucht, in der Zone einer höchsten Gefährdung. Das Problem der Toleranz wird zu einer Frage der Lebenserhaltung; der ihm innewohnende Relativismus gewinnt existentielles Gewicht, die allgemeine Gefährdung läßt das Aufbrechen letzter Widersprüche nicht mehr zu. Diese Argumente haben jedoch nur insoweit Bedeutung, als sich die Form, in der sich der geistige Widerspruch äußern darf, um den Preis der Katastrophe nach den Gesichtspunkten der menschlichen Selbsterhaltung richten muß. Aber hier geht es nicht in erster Linie um die Erlernung und Übung der Spielregeln der Gesellschaft oder die Rollen, mit denen wir uns bekleiden; das Problem der Form tritt zurück.

Worum geht es? Es geht um den Inhalt. Es geht um das Wagnis zum eigenen Sein, um das Wagnis zur eigenen Verwirklichung, die nicht geübt werden können. Es geht darum, einen Widerspruch zwischen Existenz und Wirklichkeit zu akzeptieren, der allein das Leben zu steigern vermag; um die Heillosigkeit des Daseins und um seine Möglichkeit des Heils. Die Realität will schließlich in ihren Sinnbezug zurückgenommen werden; der Mensch erträgt es nicht auf die Dauer, ohne die tief in ihm angelegte Hoffnung auf Verwirklichung zu bleiben. Die Unruhe des Geistes durchdringt die Mauern aller Verliese der Welt.

Das Ganze des Lebens aber, seine Hoffnung, seine grenzenlose Möglichkeit zwischen Chaos und neuer Erfüllung, seine Rechtfertigung und auch seine fruchtbare Leidverhaftung können nur durch die Lehrer offenbart oder verdunkelt werden. Er ist der archimedische Punkt aller Erziehung. Ihm ist es aufgegeben, das Licht brennend zu halten, das Erbe der Toten zu bewahren, mit ihnen zu sein und neue Gemeinschaft zu stiften. Die Erweckung des Geistes geschieht von Person zu Person; sie wird auch im Suchen und in der schmerzlich empfundenen Ungewißheit zur Kraft des Daseins, in der sich die Welt zur Aufgabe des Menschentums verwandelt.

Die Rettung des letzten und des Verlorensten so ernst genommen zu haben wie die Rettung des ganzen Geschlechtes hat der Jubilar, dem diese Untersuchung gewidmet ist, in beispielhafter Weise dargetan.

Editorische Hinweise

(Die Veröffentlichung in der 1979–1981 erschienenen ersten Ausgabe der Schriften wird unter „Schriften I – IV“ vermerkt.)

1. Vom Zeugnis möglicher Freiheit.

In: Bildung und Konfessionalität. Kritische Beiträge zur Bildungstheorie. Hrsg. von Heinz-Joachim Heydorn, Berthold Simonsohn, Friedrich Hahn, Anselmus Hertz. 1967. S. 127–155; Schriften I, S. 161–191.

2. Zum Bildungsproblem in der gegenwärtigen Situation.

In: Zum Bildungsbegriff der Gegenwart. Kritische Beiträge zur Bildungstheorie. Hrsg. von Heinz-Joachim Heydorn, Berthold Simonsohn, Friedrich Hahn, Anselmus Hertz. 1967. S. 5–63; Schriften I, S. 75–135.

3. Humaniora und Naturwissenschaften.

In: Der Evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie. 20. Jg., Heft 1, Januar 1968. S. 37–39; Schriften I, S. 267–269.

Kurzreferat zum Abschluß einer Tagung des Mitarbeiterkreises der Zeitschrift „Der Evangelische Erzieher“ und der „Gesellschaft für humanistische Bildung“ in der Evangelischen Akademie Arnoldshain vom 1.–3. September 1967.

4. Wilhelm von Humboldt. Abstand und Nähe.

(Vortrag bei einem Festakt in der Universität Frankfurt am Tage des 200. Geburtstages Wilhelm von Humboldts, 1967)

In: Der Evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie. 20. Jg., Heft 1, Januar 1968. S. 41–56; Heinz-Joachim Heydorn, Bruno Liebrucks, Thomas Ellwein: Wilhelm von Humboldt. Abstand und Nähe. Drei Vorträge zum Gedenken seines 200. Geburtstages. 1968; Heinz-Joachim Heydorn / Gernot Koneffke: Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung. 2 Bde. 1973. Bd. 2, S. 57–84; Schriften I, S. 247–266.

5. Erziehung und Frieden.

(Unveröffentlichtes Manuskript)

Einleitungsreferat auf dem ersten Jugenddelegiertentag des Deutschen Bundesjugendringes am 8.–9. Juni 1968.

6. Antwort auf eine Kritik (Linker Defaitist).

In: Asta Informationen, Nr. 29, November 1968.

Der „Antwort“ Heydorns war in den Asta-Informationen Nr. 27 vom 17.10.1968 folgende Kritik der Fachschaft der Abteilung Erziehungswissenschaften vorausgegangen:

„Linker Defaitist. Professor H. J. Heydorn hat nach dem Bericht der FAZ vom 24.9.68 bei einer Pressekonferenz des „Aktionsausschusses hessische Schulgesetze“ das Schulgesetz als „objektiv reaktionär“ bezeichnet und dies damit begründet, daß der Anti-Intellektualismus der Grundschule in einer obligatorischen Förderstufe um zwei Jahre verlängert würde. Daß auch für die Zukunft dieser „Anti-Intellektualismus“ gewährleistet sei, schließt Prof. Heydorn daraus, daß „zur Ausbildung als Grundschullehrer junge Leute streben, die hoffen, in ihrem Beruf mit bescheidenen intellektuellen Mitteln auszukommen“. Wir sind nicht in der Lage festzustellen, ob wirklich die Mehrzahl der Studenten an der Abteilung für Erziehungswissenschaften mit „bescheidenen intellektuellen Mitteln“ ausgestattet ist. Wir wissen auch nicht – falls Prof. Heydorns (von der FAZ so dargestellte) Beobachtung richtig sein sollte –, ob die Studenten schon vor Beginn ihres Studiums dumm waren, und trotz ihres Studiums dumm bleiben – oder ob nicht gerade dieses Studium die Verdummung fördert. Herr Prof. Heydorn hat offenbar seine Überzeugung aus seiner Erfahrung als Ordinarius an der AfE gewonnen. Er hat aber auch bei verschiedenen Diskussionen über eine Reform des Studiums während des letzten Jahres sich mit den Studenten solidarisch erklärt. Er teilt offenbar das Interesse der Studenten an einer besseren Ausbildung. Einige Studenten sind sich mit ihm darüber einig, daß eine „Verbesserung“ der Ausbildung nicht nur einer besseren Befriedigung der Ansprüche der spätkapitalistischen Gesellschaft dienen soll, sondern daß sie auf kritisches Bewußtsein der zukünftigen Lehrer zielen muß. Gerade wegen seiner Haltung den AfE-Studenten gegenüber hat uns das öffentlich ausgesprochene flache Urteil Prof. Heydorns befremdet. Es gibt zu einigen Fragen Anlaß: Was führt Prof. Heydorn zu der Annahme, daß die Studenten der AfE nur über „bescheidene intellektuelle Mittel“ verfügen? Hält er diesen Mangel für unabänderlich? Welches ist dann das Ziel seiner Arbeit als Professor der AfE? Oder glaubt er, daß diesem Mangel gesellschaftliche Ursachen zugrunde liegen, die dazu führen, daß dieses Studium nur solche Leute anlockt, die nur zu geringen intellektuellen Leistungen fähig und bereit sind, und daß deren Dummheit durch dieses Studium nicht bekämpft oder gar gefördert wird? Ist es ihm gleichgültig, daß durch derartige diffamierende Feststellungen der scheinbar desolante Zustand der Studenten nicht aufgehoben, sondern zementiert wird, und daß er damit dem „Anti-Intellektualismus“ im Sinne einer „self-fulfilling

prophecy“ Vorschub leistet? Gedenkt er diesen Zustand an der AfE hinzunehmen – oder will er zu seiner Veränderung beitragen? Obwohl an der AfE eine Studienreformkommission besteht und die Studenten mit der Verweigerung der Unterschrift unter ein professorales Schreiben an den Kultusminister ihre Bedenken gegen eine formalistische Studienreformatarbeit zum Ausdruck brachten, wendet Herr Heydorn seine Kritik gerade nicht gegen seine Kollegen, die durch ihr scheinreformerisches Wirken den „Anti-Intelktualismus“ begünstigen, sondern gegen die Studenten. Die Studenten der AfE bemühen sich selbst unter den miserablen Verhältnissen der AfE-Ausbildung um wissenschaftliches Arbeiten. Sollten nicht für Prof. Heydorn die Bemühungen um eine Verbesserung des Studiums mindestens so wichtig sein wie die Sorge um eine Schule, deren Untergang nach seiner Meinung durch auch von ihm ausgebildete Lehrer vollendet werden wird? Sieht er, daß sein Urteil eine Resignation einschließt, die es uns schwer macht, seine Pädagogik zu akzeptieren? Welche Vorstellungen hat Prof. Heydorn für eine Reform des Studiums anzubieten, damit Lehrer ausgebildet werden können, die seinem niederschmetternden Urteil nicht mehr entsprechen? Die gegenwärtige Ausbildung der Gymnasiallehrer entspricht hoffentlich seinen Vorstellungen.“

7. Zur Genese des Neuhumanismus.

Zuerst als Einleitung erschienen in: Reinhold Bernhard Jachmann / Franz Passow: Archiv deutscher Nationalbildung. (Dr. Fritz Helling zum 80. Geburtstag gewidmet). Reprint in der Reihe Paedagogica. Kritisch eingeleitete unveränderte Neudrucke historischer pädagogischer Werke mit pragmatischer Bibliographie. Hrsg. von H.-J. Heydorn und G. Koneffke. 1969. S. V–LIX; Heinz-Joachim Heydorn / Gernot Koneffke: Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung. 2 Bände. 1973. Bd. 2, S. 11–56; Schriften I, S. 270–307.

8. Zum Verhältnis von Bildung und Politik.

In: Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Erster Band: Das Erziehen als gesellschaftliches Phänomen. Deskription und Analyse eines geschichtlich-gesellschaftlichen Zusammenhangs. Hrsg. Thomas Ellwein, Hans-Hermann Groothoff, Hans Rauschenberger und Heinrich Roth. 1969. S. 59–100; Schriften III, S. 7–62.

9. Elemente einer Friedenserziehung.

Referat, gehalten am 10.6.1969 auf der Internationalen Tagung der Sozialakademie Dortmund „Entspannung und Abrüstung“. In: Herbert Scholz (Hrsg.): Entspannung und Abrüstung. 1970. S. 123–137; Schriften I, S. 136–149.

10. Die Welt in die Hand des Menschen. Ein Vorkämpfer der klassenlosen Gesellschaft: Jan Amos Comenius.

In: Frankfurter Rundschau, 14.11.1970; Schriften I, S. 192–196.

In Prag fand mit Unterstützung der UNESCO vom 8.–12. September 1970 zum 300. Todestag von Jan Amos Comenius ein Kongreß statt, an dem Pädagogen und Gesellschaftswissenschaftler aus 21 Ländern teilnahmen. Der in der „Frankfurter Rundschau“ erstmals veröffentlichte Artikel entstand im Zusammenhang mit dieser internationalen Tagung in Prag und einer darauffolgenden Tagung in Amsterdam (13.–14. November 1970), zu der die Holländische Akademie der Wissenschaften eingeladen hatte, sowie der Tagung in der Evangelischen Akademie in Arnoldschhain (16.–19. November 1970) und einer Tagung mit einer Gedächtnisfeier in Herborn am 20. November 1970. In Amsterdam wurde auf Antrag Heydorns eine Internationale Comenius-Gesellschaft gegründet. In Arnoldschhain hielt Heydorn einen Vortrag „Zur Aktualität des Jan Amos Comenius“, in Herborn war das Thema seines Vortrags „Jan Amos Comenius – Elemente seines Werks“. Für ihre Verdienste um die Erschließung des comenianischen Werkes wurden in der alten Herborner Kirche Hildburg Bethke, Klaus Schaller, Martin Stöhr und Heinz-Joachim Heydorn die neugeschaffene Comenius-Plakette der CSSR verliehen.

(s. auch Texte 1 und 3 in Band 4)

11. Erziehung.

In: Gert Otto (Hrsg.): Praktisch-Theologisches Handbuch. 1. Aufl. 1970. S. 131–153; 2. Aufl. 1975. S. 152–177; Schriften III, S. 63–94.

12. Einige Anmerkungen zum Bildungsproblem.

(Manuskript 1970?)

Der Ort im Nachlaß, an dem dieses Manuskript aufgefunden wurde, gab keinen Hinweis auf Datierung und Umstände der Entstehung. Der im letzten Absatz so bezeichnete „Jubilar“ war nirgendwo benannt und ließ sich nicht identifizieren, obwohl sich das Manuskript in einer Form vorfand, die bei Heydorn regelmäßig ein zum Druck vorbereiteter Text aufwies. Wegen der konzentrierten Untersuchung des Verhältnisses von Bildung und Leben, Schule und Gesellschaft vor dem Hintergrund einer Kritik der pädagogischen Reformbewegung auf seine immanenten Widersprüche und pädagogischen Konsequenzen hin war die Aufnahme des Textes dennoch unabweisbar. Als sicher darf gelten, daß der Text zu den späten Arbeiten gehört.

Heinz-Joachim Heydorn
Werke
Studienausgabe

Herausgegeben von Irmgard Heydorn
Hartmut Kappner, Gernot Koneffke und Edgar Weick

Bildungstheoretische und pädagogische Schriften (Band 1-4)

Bildungstheoretische und pädagogische Schriften. 1949-1967

Einleitung: Gernot Koneffke. Aus dem Inhalt: Zur geistigen Situation der Studentenschaft (1947); Hoffnung im Ungewissen. Erziehung in unserer Zeit (1951); Die gesellschaftliche Funktion der Erziehung (1953); Zur inneren Schulverfassung. Elemente und Kritik der deutschen Bildungs-ideologie (1967).

2004. Studienausgabe Band 1. 278 Seiten. Broschur. Ldpr. 20,- Euro (D)
ISBN 3-88178-331-8

Bildungstheoretische und pädagogische Schriften. 1967-1970

Humaniora und Naturwissenschaften (1968); Wilhelm von Humboldt. Abstand und Nähe (1968); Zur Genese des Neuhumanismus (1969); Elemente einer Friedenserziehung (1969).

2004. Studienausgabe Band 2. 308 Seiten. Broschur. Ldpr. 22,- Euro (D)
ISBN 3-88178-332-6

Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. 1970

Grundlagen - Perioden - Aussicht.

2004. Studienausgabe Band 3. 336 Seiten. Broschur. Ldpr. 24,- Euro (D)
ISBN 3-88178-333-4

Bildungstheoretische und pädagogische Schriften. 1971-1974

Zur Aktualität der klassischen Bildung (1971); Die Hinterlassenschaft des Jan Amos Comenius als Auftrag an eine unbeendete Geschichte (1971); Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs (1972); Bildungstheorie Hegels (1973); Überleben durch Bildung. Umriss einer Aussicht (1974).

2004. Studienausgabe Band 4. 290 Seiten. Broschur. Ldpr. 20,- Euro (D)
ISBN 3-88178-334-2

Heinz-Joachim Heydorn
Werke
Studienausgabe

Herausgegeben von Irmgard Heydorn
Hartmut Kappner, Gernot Koneffke und Edgar Weick

Philosophische Schriften (Band 5–6)

Julius Bahnsen.

Eine Untersuchung zur Vorgeschichte der modernen Existenz. 1952
Wahrheit und Vordergründe; Der Mensch und das Schicksal; Geburts-
stunde des Nihilismus; Etappen der Verwirklichung; Schopenhauer und
die Krise; Widerspruch und Überwindung; Der Wille und die Geschichte;
Staat und Gesellschaft; Die Dialektik des Rechts; Kommentar zur Zeit;
Kritische Nachschrift.

2004. Studienausgabe Band 5. 280 Seiten. Broschur. Ldpr. 20,- Euro (D)
ISBN 3-88178-335-0

Philosophische Schriften. 1939–1974

2005. Studienausgabe Band 6. 340 Seiten. Broschur. Ldpr. 24,- Euro (D)
ISBN 3-88178-336-9

Politische Schriften. 1946–1974 (Band 7)

2005. Studienausgabe Band 7. 440 Seiten. Broschur. Ldpr. 30,- Euro (D)
ISBN 3-88178-337-7

Vermischte Schriften. 1942–1974 (Band 8)

2005. Studienausgabe Band 8. 340 Seiten. Broschur. Ldpr. 24,- Euro (D)
ISBN 3-88178-338-5

Literarische Arbeiten.

Gedichte – Nachdichtungen – Prosa – Aphorismen (Band 9)

2005. Studienausgabe Band 9. 330 Seiten. Broschur. Ldpr. 24,- Euro (D)
ISBN 3-88178-339-3

Erziehung weist auf den Ursprung der Zivilisation zurück. Über Erziehung sucht sich eine gegebene Gesellschaft zu reproduzieren, sucht sie in ihre Produktionsweisen und das System ihres Verkehrs einzuführen, ihre Werte zu vermitteln. Im Begriff ist der Hinweis auf Zucht enthalten, auf Unterwerfung unter eine Faktizität, die den heranreifenden Menschen unter ihre Gebote zwingt. Beweise für eine unter diesem Anspruch durchlaufene Erziehung werden schon früh gefordert; Initiationsriten spielen seit jeher eine bedeutende Rolle. Die Geschichte der Erziehung ist jedoch keine Wiederholungsgeschichte der menschlichen Unterwerfung; sie ist zugleich eine Geschichte der Erziehung des Bewußtseins, das sich über sie entfaltet und die Möglichkeit einer rational begründeten Freiheit gewinnt.