

Otto Friedrich Bollnow

Wagnis und Scheitern in der Erziehung*

Inhalt

1. Das Wagnis als Wesensmoment der Erziehung 1
2. Versuch, Risiko und Wagnis 3
3. Übertragung auf die Erziehung 4
4. Ein einfaches Beispiel als Ausgangspunkt 5
5. Das Wagnis des Vertrauens 6
6. Das Wagnis der deckungslosen Offenheit 8
7. Das Scheitern 10

1. Das Wagnis als Wesensmoment der Erziehung

Daß in der Erziehung etwas mißlingt, daß der Erzieher nicht zu seinem erstrebten Ziel kommt, daß sein Verhältnis zum Kind zu einem Kampf wird, bei dem er schließlich eine Niederlage erleidet, ja daß er endlich mit seinem ganzen Einsatz scheitert, das alles sind Vorgänge, die jedem Erzieher aus der täglichen Erfahrung seines Berufs nur allzu vertraut sind. Es ist die schmerzhafteste Schattenseite seines Berufs. Er spricht nicht gern davon. So ist es verständlich, daß sich die theoretische Besinnung in der Pädagogik selten mit diesen Dingen beschäftigt hat. Man nahm sie als etwas Zufälliges, das dem Menschen als einem unvollkommenen Wesen nun leider einmal passiert, das sich grundsätzlich aber durch eine bessere und geschicktere Erziehung hätte vermeiden lassen. Und man kam gar nicht auf den Gedanken, daß die Möglichkeit des Scheiterns im Wesen, ja in der Würde der Erziehung selber angelegt ist. In Wirklichkeit gehört der Wagnischarakter zum innersten Wesen der Erziehung selbst, sofern diese als Umgang mit freien und in ihrer Freiheit grundsätzlich unberechenbaren Wesen über ein bloß handwerkliches Tun hinausgeht. Der Zögling hat immer die Möglichkeit, aus unerforschlichen Gründen sich der Absicht des Erziehers zu entziehen oder sich gar gegen sie zu wenden und sie zu vereiteln. Darum ist die Möglichkeit des Scheiterns von Anfang an im erzieherischen Akt mit enthalten. Man muß sie mit Bewußtsein auf sich nehmen, wenn man diesen im vollen Sinn erfüllen will.

Dieser Zusammenhang mußte so lange verborgen bleiben, wie man die Erziehung in Analogie zu einem handwerklichen Tun begreifen wollte, und das tut man, wenn man es sich auch selten eingesteht, im Grunde auch heute noch. Wie der Handwerker aus gegebenem Material herstellt, was man bei ihm in Auftrag gegeben hat, oder wie der Bildhauer sein Bildwerk aus dem Stein heraus schlagen will, so will auch der Erzieher sein „Schülermaterial“ (ein unter diesem Gesichtspunkt geprägter barbarischer Begriff !) nach den Regeln seiner psychologischen Materialerkenntnis zu dem gegebenen Erziehungsziel hin formen. Gelingt diese Formung nicht, so ist es entweder ein Kunstfehler in der Ausübung seines Handwerks oder ein Materialfehler, den er aber hätte erkennen müssen und der darum im Grunde auch auf einen Kunstfehler hinausläuft. Grundsätzlich hätte es ihm nicht zu passieren brauchen, d.h. grundsätzlich ist der Erfolg seines Tuns allein [337/338] von der Fähigkeit und Sorgfalt des Tuns selber abhängig, grundsätzlich liegt der

* Erschienen in: Pädagogische Arbeitsblätter zur Fortbildung für Lehre und Erzieher, 10. Jahrgang Dezember 1958, Heft 8, S. 337-349. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt. .

Erfolg im Herrschaftsbereich menschlicher Planung.

Dasselbe gilt übrigens entsprechend, wenn man von der Vorstellung einer organischen Entwicklung ausgeht: Hier ist die Erziehung auf das Fernhalten von Störungen beschränkt, die Entfaltung selber aber vollzieht sich nach ihrer eignen Gesetzlichkeit, sie kann gar nicht mißlingen. Wenn trotzdem das vom Erzieher erwartete Ergebnis nicht zustandekommt, so ist es entweder der Fehler des Erziehers, der sich von der Art der vorhandenen Anlagen falsche Vorstellungen gemacht hat, oder es ist seine Schuld, insofern er aus Mangel an Aufmerksamkeit die von außen kommenden Störungen nicht hinreichend ferngehalten hat. In beiden Fällen hätte sich also der Mißerfolg vermeiden lassen, und insofern ist auch hier der Erfolg im Bereich menschlicher Planung. Es könnte höchstens sein, daß ein von außen her übermächtig hereinbrechendes Schicksal, Krankheit oder Unglücksfall etwa, alle verheißungsvoll beginnende Entwicklung gewaltsam unterbrochen hat. Dann aber ist es ein äußerer Umstand, der bei der Anlage der Erziehung nicht bedacht werden konnte. Der Erzieher braucht sich hier also keine Vorwürfe zu machen. Es ist ein Mißgeschick, aber kein eigentliches Scheitern, weil es den Erzieher nur von außen, aber nicht in seinem eigentlichen Kern getroffen hat.

Beide Auffassungen sind in ihren Grenzen gewiß anwendbar. Sie vermögen gewisse Seiten des Erziehungsvorgangs sinnvoll zu erhellen, aber beide Auffassungen verkennen schon in ihrem ersten Ansatz den eigentlichen Kern der Erziehung, der darauf beruht, daß hier ein freies Wesen einem andern freien Wesen fordernd entgegentritt und daß er dessen sich grundsätzlich aller Vorausberechnung entziehende Freiheit von Anfang an in seinen Ansatz einbeziehen muß. Diese Freiheit des andern Menschen anzuerkennen bedeutet aber zugleich auch den Wagnischarakter der Erziehung bejahen; denn darin ist grundsätzlich die Möglichkeit gegeben, daß aus dieser Freiheit des andern Menschen ein Verhalten entspringt, das sich ablehnend gegen meinen Erziehungsversuch wendet und diesen zunichte macht. Das ist etwas ganz anderes als die mangelnde Eignung des Materials, also die fehlende Bildsamkeit; es ist auch etwas anderes als der von außen kommende Zufall: Es ist die aktive Auflehnung des andern Willens gegen den des Erziehers. Und diese Möglichkeit muß ich mit einbeziehen, wenn ich überhaupt den andern Menschen in seiner Freiheit anerkennen will, die ja immer zugleich eine Freiheit zum Bösen (oder zu dem, was mir von meiner erzieherischen Zielsetzung her als böse erscheint) ist. Der Zögling hat immer die Möglichkeit, den noch so gut gemeinten Erziehungsversuch zu vereiteln. Und dies ist nicht mehr ein bloßes Versagen des Erziehers vor einer sachlichen Aufgabe; es ist ein Scheitern in seinem innersten menschlichen Kern. Der Versuch aber, den dadurch bedingten Wagnischarakter zu beseitigen und so die Gefahr des Scheiterns zu vermeiden, degradiert notwendig den andern Menschen zum bloßen Material meiner Bearbeitung, verletzt also die Würde dieses andern Menschen und damit zugleich die Würde der Erziehung selbst.

Diese Möglichkeit des Scheiterns macht die Schwierigkeit und häufig auch die Tragik des Erzieherberufs aus; denn dieses Scheitern ist etwas anderes als das [338/339] Versagen in irgend einem andern Beruf. Dort handelt es sich zumeist um das Versagen vor bestimmten sachlichen Aufgaben; der betreffende Mensch kann sich dann andern Aufgaben zuwenden und ist im Kern seines Wesens davon nicht berührt. Der Erzieher aber scheitert in seinem innersten Kern, weil er dort zusammenbricht, wo er sich im Existentiellen eingesetzt hatte. Der Erzieher muß täglich nicht nur den passiven Widerstand eines Materials überwinden, sondern den aktiven Widerstand seiner möglicherweise widerstrebenden Zöglinge. In diesem Umstand ist das Zermürbende und Abnutzende seines Berufs begründet, das so viele Erzieher vorzeitig alt werden läßt. Hier zu scheitern bedingt die Tragik des Erzieherberufs, die um so schwerer wiegt, als sie nicht in der Gloriole des Helden verklärt wird, sondern zumeist im Fluch der Lächerlichkeit ruhmlos ver rinnt. Die wirkliche Tragödie des Erziehers hat noch nicht seine dichterische Gestaltung und darum auch noch selten das Verständnis der Mitmenschen gefunden.

2. Versuch, Risiko und Wagnis

Wir versuchen, das Wesen des echten erzieherischen Wagnisses zunächst in einer begrifflichen Klärung deutlicher hervortreten zu lassen, indem wir es von zwei andern Erscheinungen abgrenzen, die in ähnlicher Weise der Möglichkeit des Mißerfolgs ausgesetzt sind, ohne daß man sie im eigentlichen Sinn als Wagnis bezeichnen könnte: vom Versuch und vom Risiko. Beides sind in der erzieherischen Wirklichkeit ebenfalls nicht wegzuleugnende Gegebenheiten und überschneiden sich vielfach mit dem Wagnis. Wir versuchen, zunächst in einer allgemeinen Betrachtung das Wesen dieser Begriffe hervorzuheben und dann nach ihrer Bedeutung für die Erziehung zu fragen.¹

Der Mensch kann etwas versuchen. Man sagt in dieser Beziehung vielleicht noch schärfer: er kann etwas probieren. Das ist schon bei jedem handwerklichen zweckhaften Tun der Fall. Er versucht etwas Neues, weil er das alte Verfahren für unzulänglich hält und er es besser machen möchte: ob man nicht das gebräuchliche Material durch ein andres, besseres oder billigeres ersetzen kann; oder man versucht einen neuen Handgriff, ein neues Herstellungsverfahren usw. Man versucht es zunächst nur, weil man nicht weiß, ob das erwartete Ereignis auch eintritt, ob der Versuch also „geht“. Man versucht es eben. „Probieren geht über Studieren“, sagt ein gebräuchliches Sprichwort und will damit sagen, daß der vorgängigen Überlegung enge Grenzen gesetzt sind und daß man darum eine neue Erfahrung entscheiden lassen will. Über die Richtigkeit des Versuchten entscheidet dann das Ergebnis. Der Versuch kann auch mißlingen - und vielleicht ist „mißlingen“ schon ein zu hartes Wort; denn daß das Versuchte nicht „geht“, ist die alltäglichste Sache der Welt und braucht den Betreffenden keineswegs in seinem Innern zu treffen. Natürlich tut es ihm leid, daß er Zeit und Kraft verbraucht hat, aber ein mißlungener Versuch ist auch ein Ergebnis; so geht es eben nicht, und man muß es anders versuchen, und durch beständig neues Probieren lernt der Mensch. [339/340]

Versuche in dieser Weise hat es schon immer gegeben, solange es Menschen gibt. Die moderne Naturwissenschaft hat den Versuch sodann aber zum geregelten kunstvollen Verfahren ausgebildet, indem sie durch die Reproduzierbarkeit der Versuchsbedingungen und Variation der beteiligten Faktoren eine systematische kausale Forschung ermöglicht hat. Das geschieht im Experiment, das in diesem betonten Sinn nicht mehr ein bloß tastendes Probieren, sondern ein planvolles Vorgehen im Dienst einer systematisch auszubauenden Erfahrung darstellt. Doch braucht davon hier nicht näher die Rede zu sein.

Der Mensch kann weiterhin etwas darauf ankommen lassen, etwas riskieren. Das führt in einen ganz andern Bereich und ist zunächst gar nicht ohne weiteres mit den Versuchen vergleichbar. Man kann beispielsweise ein Seil auf seine Festigkeit erproben, indem man es vor dem Gebrauch einer Belastung aussetzt; man kann es aber riskieren, es in Gebrauch zu nehmen, indem man auf die vorhergehende Probe verzichtet und sich darauf verläßt, daß es „schon gut gehen“ wird. Im Versuch will man etwas erfahren, bei ihm geht es um eine allgemein feststellbare Gesetzmäßigkeit. Im Risiko dagegen handelt es sich darum daß man sich dem grundsätzlich nicht voraussehbaren Zufall aussetzt. Man bleibt selbst dabei passiv, man hat auf den Ausgang des Geschehens keinen Einfluß, man läßt es eben darauf ankommen.

Das Risiko ist bisweilen nicht zu vermeiden. Der Kaufmann geht beispielsweise bei seinen Dispositionen notwendig ein Risiko ein, weil der Ausgang seines Geschäfts von der künftigen Marktlage und andern nicht voraussehbaren Faktoren abhängt, wenn auch das moderne Versicherungswesen versucht, das Maß diese Risikos zu verkleinern. Wer nichts wagt, der nichts gewinnt, sagt ein Sprichwort und hat damit genau das im Auge, was hier mit dem Eingehen eines

¹ Ich verweise auf die im Abschluß befindliche Dissertation von G. Kudritzki in der von anderer Seite ausgehend diese Gedanken wesentlich weiter verfolgt werden.

Risikos bezeichnet ist. Auch beim Beginn der Urlaubsreise geht man hinsichtlich des Wetters ein Risiko ein, wenn auch dieses die Versicherungen neuerdings zu verringern versuchen. Und so ist das ganze Leben von größeren oder kleineren Risiken durchzogen, und man muß versuchen, bei jedem Plan das Ausmaß des Risikos richtig einzuschätzen.

Das vermeidbare Risiko einzugehen aber ist Leichtsin, und dieser wird sträflich, wo es nicht mehr um äußere Glücksumstände, sondern um Tieferes geht. Wer sein Leben riskiert, handelt unverantwortlich, denn das Leben ist nichts, bei dem man es „auf gut Glück“ ankommen lassen könnte. Das Risiko bezieht sich stets auf eine verfügbare Sache. Das Leben zu riskieren, würde also bedeuten, das Leben zu einer solchen „Sache“ zu degradieren, über die man beliebig verfügen könnte. Man kann durchaus sein Leben für etwas einsetzen, aber das ist ganz etwas anderes als ein Risiko eingehen, da nehme ich um einer tieferen Verantwortung willen die Gefahr bewußt auf mich. Das ist dem Eingehen eines Risikos gegenüber ein echtes Wagnis.

Das Wagnis führt so wiederum in einen ganz andern Bereich. Wir können den Unterschied vielleicht am besten so bestimmen, daß wir sagen: ich riskiere immer etwas, aber ich wage im letzten mich. Wo ich etwas wage, da setze ich mich zugleich immer mit meiner ganzen Person ein. Mochte darum das Risiko sittlich indifferent und oft sogar bedenklich sein, so geschieht das echte Wagnis immer [340/341] aus voller sittlicher Verantwortung. Darum ist das Mißlingen des Wagnisses auch eine ungleich schwerer wiegende Angelegenheit. Wenn ein Versuch mißlingt, so bleibt das in der sachlichen Ebene, ohne daß der Mensch in seinem Innern davon berührt wird. Wenn ein Risiko „schief geht“, so kann das im einzelnen schmerzlich sein, aber auch das berührt den Menschen nur von außen. Wenn aber ein Wagnis mißlingt, dann ist der Wagende selber im Kern seiner Person dadurch getroffen. Darum ist ein mißlungenes Wagnis immer ein echtes Scheitern. Jedes Wagnis birgt schon als solches in sich die Möglichkeit des Scheiterns.

3. Übertragung auf die Erziehung

Alle drei Formen kehren jetzt auch im besonderen erzieherischen Handeln wieder. Der Lehrer, der den wechselnden Anforderungen seines Berufs genügen will, muß vielerlei versuchen. Er probiert eine neue Unterrichtsmethode, er sieht zu, wie die Schüler auf diesen oder jenen Stoff ansprechen, und bemüht sich, ihren Interessen entgegenzukommen. Der Lehrer bleibt lebendig nur, wenn er beständig Neues versucht. Der Versuch kann aber auch systematisch nach der Art des naturwissenschaftlichen Experiments vorgenommen werden. Aber damit sind wir schon im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Forschung und nicht mehr in dem der unmittelbaren Erziehung.

Auch der erzieherische, insbesondere der unterrichtliche Versuch kann mißlingen. Das bedeutet für den Erzieher nichts anderes als allgemein das Mißlingen eines Versuchs. Er kann es im einzelnen bedauern, aber er lernt daraus und wird zu neuen Versuchen weitergeführt. Die Versuche gehören so zum Handwerklichen der Erziehung und sind ein wichtiges Hilfsmittel im Fortschritt der Methoden. Darum ist auch ein mißlungener Versuch noch lange kein Scheitern.

Auch riskieren muß der Erzieher gelegentlich etwas, besonders wenn schnelle Entschlüsse gefaßt werden müssen, die ein genaueres Durchdenken nicht erlauben. Doch sind diese Lagen nicht wesentlich anders als sonst die Lagen, die das Eingehen eines Risikos erfordern, und nicht typisch für das erzieherische Verhalten. Wir können darum an dieser Stelle davon absehen.

Das Wagnis dagegen ist in besondrer Weise mit dem erzieherischen Verhalten verbunden. Knaben und Jünglinge müssen gewagt werden, sagt Herbart an einer bekannten Stelle² und meint damit kein beliebiges Risiko, wo es der Erzieher eben darauf ankommen läßt, daß die Entwick-

² C. F. Herbart. Allgemeine Pädagogik. 1. Buch. Sämtliche Werke, hrsg. v. K. Kehrbach. 2. Bd. S. 19.

lung richtig vor sich geht, wo dann auch ein Mißerfolg als Mißgeschick hingenommen werden müßte. Sondern die erzieherische Notwendigkeit selber erfordert dies Wagnis. Damit sie Männer werden, wie Herbart seinen Satz fortsetzt, darf man sie vor der Erprobung ihres jugendlichen Muts und auch Übermuts nicht zurückhalten. Es gibt eben in der Erziehung zur Freiheit und zur sittlichen Selbständigkeit keinen Weg, der dieses Wagnis vermeiden könnte, und übertriebene Vorsicht und Ängstlichkeit in der „Behütung“ verhindern, daß der heranwachsende Mensch überhaupt zur [341/342] Mündigkeit gelangt. Die Glucke, die ihren munter schwimmenden Entenküken hilflos nachgackert, ist ein treffendes Bild für die Behütungstendenz ebenso hilfloser Erzieher.

Trotzdem ist auch hier das echte Wagnis scharf vom bloßen Abenteuerertum zu unterscheiden. Der Abenteurer sucht die Gefahr und genießt sie als einen besonderen Reiz. Er wagt alles, aber nicht um des Zieles, sondern um dieses Reizes willen. Es gibt so auch abenteuernde Erzieher. Unter den Führern der Jugendbewegung waren sie wohl nicht ganz selten. Es sind diejenigen, die sich an ihrem Einfluß auf die Jugend berauschen und die ihnen anvertrauten Jüngeren in eine Gefährdung hineintreiben, der sie vielleicht gar nicht gewachsen sind. Das echte erzieherische Wagnis aber unterscheidet sich vom bloßen Abenteuer dadurch, daß es notwendig ist und von einem höchsten sittlichen Verantwortungsgefühl getragen wird.

Im einzelnen ist dieses Wagnis sehr verschiedener Art. Es kann nur versucht werden, in einer tastenden Bemühung einige typische Möglichkeiten herauszuheben und darin das Allgemeine dieses Wagnisses deutlich zu machen. Die Schwierigkeit besteht ohnehin darin, daß wir uns hier auf einem Gebiet bewegen, das hart an den Grenzen der Sagbarkeit gelegen ist, und wir zufrieden sein müssen, dem schwer zu Bestimmenden wenigstens einige bestimmtere Züge abzugewinnen, die dann zur Grundlage weiterer Klärungsversuche werden können.

4. Ein einfaches Beispiel als Ausgangspunkt

Es ist vielleicht am einfachsten, wenn ich den wagenden Einsatz des Erziehers an einem Beispiel zu verdeutlichen suche, das mir aus meiner eignen erzieherischen Situation am nächsten steht, obgleich es selber nur am untersten Rande der hier zu behandelnden Erscheinungen steht: dem Verhältnis des akademischen Lehrers zu seinem Doktoranden. Denn wenn dieser unter seiner Leitung eine wissenschaftliche Arbeit beginnt, so ist das ein gemeinsames Unternehmen, an dem nicht nur der Schüler, sondern auch der Lehrer scheitern kann. Schon einem bestimmten Menschen ein bestimmtes Thema zur Bearbeitung vorzuschlagen, ist ein Wagnis; denn jeder braucht „sein“ Thema, und es ist nicht von vornherein abzusehen, wie dieser bestimmte Mensch sich mit diesem Thema einspielt. Die wenigsten Studenten haben heute ein Verständnis dafür, daß man ein Thema erst finden muß, daß man Verschiedenes versuchen und wieder aufgeben muß, bis dann aus dem vageren Umkreis der Möglichkeiten sich langsam das konkret zu bearbeitende Thema herauskristallisiert.

Doch davon spreche ich nicht, sondern von den Spannungen, die sich aus dem verschiedenen Abstand zur Sache ergeben. Der Lehrer sieht beispielsweise den Schüler auf einem Abweg, und so wichtig es ist, daß jeder seine eignen Erfahrungen erst selber sammeln muß, so sucht er ihm doch den Umweg zu verkürzen, wenn er fürchtet, daß dieser viel Zeit nutzlos verbrauchen wird, besonders wenn wirtschaftliche Verhältnisse auf einen baldigen Abschluß hindrängen. Oder er sieht den Schüler sich an Aufgaben abmühen, die offenbar seine Kräfte übersteigen, und er rät ihm dann, das lieber fortzulassen. Auch das ist nicht [342/343] einfach, weil der Betreffende meist an diesen schwierigen und ins ungewisse führenden Fragen mit besondrer Liebe hängt und sich nicht davon abbringen lassen will. Und schwieriger noch ist es in den Fällen, wo es sich um wirkliche Irrwege handelt und der Schüler sich in falsche Gedankengänge verrannt hat. Immer

dann ist ein Eingreifen erforderlich. Und am Beispiel dieses Eingreifens erkennt man sogleich die ganze Schwierigkeit des erzieherischen Wagnisses.

Jeder ist in seine eignen Gedankengänge verliebt, oder er steht ihnen noch zu nah. So hört er nicht auf den leiseren Zuspruch. Man muß schon deutlicher und bisweilen hart werden in der Kritik, um den andern überhaupt zum Hinhören zu zwingen. Man muß gelegentlich sogar die Krise in der Arbeit durch scharfe Kritik herbeiführen. Dann kann es gelingen, daß ein Irrweg aufgegeben und die Arbeit in befreiter Form jetzt erst richtig in Gang kommt. Aber es kann auch vorkommen, daß der Betreffende durch die Kritik erschreckt und zum Widerspruch gereizt wird. Dann ist das Gelingen der Arbeit überhaupt in Frage gestellt, und nicht nur der Schüler scheitert daran, sondern auch der Lehrer.

Es gibt in der Betreuung der Arbeit sozusagen einen weichen und einen harten Weg. Der weiche Weg besteht darin, daß man dem Schüler zuredet, ihn in seiner Art bestärkt, die eignen Bedenken zurückhält und hofft, daß sich in der späteren Entwicklung schon alles zurecht legen wird. Aber oft legt sich eben nicht alles zurecht, und dann muß man den harten Weg versuchen. Dann muß man mit schärferer Kritik herangehen, die Schwächen schonungslos aufdecken, einen wirklichen Umbruch in der Arbeit herbeizuführen versuchen. Wie weit man da gehen kann und gehen muß, das ist nun genau die Frage des Wagnisses: Man kann in einer fruchtbaren Kritik den Durchbruch ins Freie ermöglichen, man kann aber auch durch die Entmutigung den Abbruch der ganzen Arbeit herbeiführen oder den Schüler für längere Zeit mißtrauisch machen. Welches von beiden geschieht, ist grundsätzlich nicht vorauszusehen, und trotzdem muß man den Eingriff wagen. Hinzu kommt, daß man oft unvermutet in eine solche Situation hineingestellt wird, daß der Eifer des Gesprächs die Dinge schneller vorantreibt, daß man also im Augenblick handeln muß, wo man die Tragweite im einzelnen gar nicht abwägen kann. Und oft kann es passieren, daß der ehrliche Wille zu helfen nicht wieder aufzuhebendes Unheil anrichtet. Dann ist nicht nur der Schüler, sondern auch der Lehrer an dieser Aufgabe gescheitert, wenn sich das Scheitern des letzteren auch meist für die Öffentlichkeit unbemerkt in der Einsamkeit eines pädagogischen Verantwortungsbewußtseins vollzieht.

Dies ist aus meiner besonderen Situation gesehen, wo ich selber die Schwierigkeiten oft schmerzlich empfunden habe, aber entsprechende Situationen gibt es in jeder Erziehung. Man muß Anordnungen treffen, Entscheidungen fällen usw., deren Folgen man nicht im voraus übersehen kann und die doch im Augenblick getroffen werden müssen. Das ist kein Versuch, der um der zu erwartenden Erfahrung willen angestellt wird. Dazu fehlt auch die sachliche Überlegenheit, die den einen Versuch machenden selber unbeteiligt läßt. Manchmal kann es fast zum Risiko hinüberspielen, weil man eben vieles in der Hoffnung auf die Richtigkeit der Entscheidung darauf ankommen lassen muß. Aber es ist doch ein echtes Wagnis, weil ich mich selber darin ganz einsetzen und auch bewußt die Verant- [343/344] wortung für den Ausgang übernehme. Darum ist dann auch das Mißlingen kein bedauerliches Mißgeschick, sondern ein echtes Scheitern, in dem der Betreffende in seinem innersten Kern getroffen ist.

5. Das Wagnis des Vertrauens

Nach diesem vorbereitenden Beispiel versuchen wir einige typische Möglichkeiten erzieherischen Wagnisses und erzieherischen Scheiterns auseinanderzulegen. Eine Möglichkeit des unumgänglichen Wagnisses liegt in dem Vertrauen, das der Erzieher dem Kind entgegenbringen muß. Es ist an anderer Stelle ausführlicher dargestellt worden, wie sich eine gesunde menschliche Entwicklung nur vollziehen kann, wenn sie sich in einer Atmosphäre des Vertrauens bewegen

kann³. Jedes Mißtrauen, das ich einem andern Menschen entgegenbringe, verändert diesen Menschen. Es macht ihn ebenso faul und dumm und hinterhältig, wie ich es in meinem Mißtrauen von ihm erwartet habe. Und umgekehrt; jedes Vertrauen verwandelt ihn im positiven Sinn in den besseren Menschen, den das Vertrauen in ihm vorausgesetzt hat. Man kann den andern Menschen gradezu besser machen, indem man ihn für besser hält. „Die vom Glaubenden ausgehende moralische Kraft ist eine eminent erziehende Kraft“, sagt Nicolai Hartmann einmal, „der Glaube kann den Menschen umschaffen, zum Guten wie zum Bösen, je nachdem, was er glaubt“⁴.

Ein solches dem jungen Menschen entgegenzubringendes Vertrauen ist besonders in den kritischen Situationen erforderlich, wo er durch erzieherischen Eingriff (Ermahnung oder Strafe) aus einer falschen Richtung herausgerissen worden ist und wo sich zaghaft und verletzlich in ihm die Anfänge eines neuen Lebens abzeichnen. Die Beharrlichkeit im neuen Vorsatz hängt wirklich nicht nur von ihm allein ab, sondern auch von dem Vertrauen, das ihm bei seinem neuen Vorsatz vom Erzieher entgegengebracht wird. Wenn z.B. ein Mensch nach irgendeiner Verfehlung ehrlich die Besserung verspricht, so ist seine Kraft für dieses neue Leben davon abhängig, daß der Erzieher, dem er es verspricht, auch daran glaubt, daß der Betreffende sein Versprechen hält. Ohne die Hilfe dieses Vertrauens verläuft auch der festeste Vorsatz hilflos im Sande. Und es gibt in der Tat nichts Erkältenderes und Entmutigenderes, als wenn der Erzieher mit nackten Worten erklärt, daß er nach so viel Enttäuschungen dem Versprechen nicht glauben könne, daß der Betreffende doch wieder rückfällig werden würde. Diese Skepsis mag durch noch so viele Erfahrungen begründet sein, sie wirkt dennoch zerstörend, weil sie dem Betreffenden bei all seinem ehrlichen Wollen die Kraft zur Durchführung entzieht, die immer vom Glauben dessen abhängt, dem das Versprechen entgegengebracht wird. Darum muß der Erzieher trotz aller Enttäuschungen immer wieder neu diese Kraft des Vertrauens in sich aufbringen.

Aber das Schwierige daran ist, daß diese umschaffende Wirkung des Vertrauens nicht in der Art einer mechanischen Wirkung ist, d.h. daß sie ihr Er- [344/345] gebnis nicht zwangsläufig hervorbringt, sondern ebenfalls auf einem Wagnis beruht, das der Erzieher jedesmal neu aufbringen muß. So betont auch Hartmann an der eben angegebenen Stelle: „Alles Vertrauen und aller Glaube ist ein Wagnis, es gehört immer ein Bruchteil sittlichen Mutes und seelischer Kraft dazu. Es geschieht immer mit einem gewissen Einsatz der Person.“ Und weiterhin: Der Vertrauende begibt sich in die Hand dessen, dem er traut, er setzt sich selbst aufs Spiel“⁵. Darum kann das Wagnis des dem Kind entgegengebrachten Vertrauens gelingen - und dann hat sich der erzieherische Einsatz gelohnt. Es kann aber auch mißlingen, und dann steht der Erzieher als derjenige da, der es an der notwendigen Vorsicht hat ermangeln lassen, vielmehr in verantwortungsloser Gutgläubigkeit und Dummheit gehandelt hat. Er hat zum Mißlingen seiner Arbeit noch den Spott zu tragen.

Eine solche Situation lag beispielsweise vor, als in der Zeit nach 1918 die Fürsorgeerziehung auf die bis dahin üblichen Gitter und verschlossenen Türen verzichtet hatte und darauf vertraute, daß die ihr anvertrauten Zöglinge auch ohne solchen äußeren Zwang nicht fortlaufen würden. Es ist bekannt, daß große erzieherische Erfolge von diesem Wagnis ausgegangen sind. Aber ein solches Vertrauen bleibt immer ein Wagnis, in dem wie in jedem andern Wagnis die Möglichkeit des Scheiterns immer mit in Kauf genommen werden muß. Es kann daher nur gelingen, wo die ganze erzieherische Kraft dahinter steht, und es mißlingt sofort, sobald diese Kraft nachläßt und das Vertrauen zu einer Angelegenheit der Routine werden soll.

Vertrauen heißt immer wieder: sich rückhaltlos an etwas ausliefern, was nicht beweisbar und nicht erzwingbar ist, weil es von dem grundsätzlich nicht voraussehbaren freien Willen eines an-

³ Vgl. O. F. Bollnow. Neue Geborgenheit, Stuttgart 19551, S. 19 ff, ders. Wesen und Wandel der Tugenden, Frankfurt a. M. 1958, S. 175 ff. A. Nitschke. Angst und Vertrauen. Die Sammlung, 7. Jahrg., S. 175 ff.

⁴ N. Hartmann. Ethik, Berlin 1926, S. 429 f.

⁵ a. a. O. S. 426 f.

dem Menschen abhängt. Darum muß der Vertrauende sich immer exponieren, sich mit seiner ganzen menschlichen Kraft einsetzen und eben dadurch auch dem möglichen Mißerfolg aussetzen. Und weil er sich rückhaltlos mit seiner ganzen Person hat einsetzen müssen, darum wird er dann auch durch den ausbleibenden Erfolg in seinem Innersten getroffen, darum ist der Mißerfolg ein wirkliches Scheitern, in dem er irgendwie vernichtet ist. Denn nicht nur bei dem, der das Vertrauen enttäuscht hat, sondern auch bei allen andern Zöglingen ist der Erzieher durch einen solchen Mißerfolg in seinem Ansehn und dadurch auch in der Aussicht auf Erfolg in einem andern Fall aufs schwerste geschädigt.

Dabei ist immer zu beachten: Der Erzieher scheitert nicht deswegen, weil er einen Fehler gemacht hätte, der sich durch bessere Einsicht hätte vermeiden lassen. Die Folgen eines Fehlers liegen in einer ganz andern Ebene. Der Erzieher aber kann auch dort scheitern, wo er alles genau richtig gemacht hat, eben weil die Enttäuschung des Vertrauens zu den im Wesen des Wagnisses gelegenen grundsätzlich nicht voraussehbaren, weil grundsätzlich nicht kausal bedingten Ereignissen gehört. Darin meldet sich das Schicksalhafte, das hier in die Erziehung einbricht und alles durch menschliche Sorgfalt Erreichbare zunichte machen kann.

Nun könnte man versuchen, das Risiko des Vertrauens dadurch zu vermeiden, daß der Erzieher dem Kind (oder dem andern Menschen überhaupt) gegenüber [345/346] zwar das Vertrauen ausspricht, das dieser als Rückhalt für seine Entwicklung braucht, daß der Erzieher selber aber sich nicht voll mit diesem Vertrauen identifiziert, sondern demgegenüber sein „realistisches“ Wissen von der menschlichen Schwäche als Einschränkung und als Vorbehalt benutzt, daß er also von vornherein eine gewisse Wahrscheinlichkeit der Enttäuschung einkalkuliert. Ein solches Verhalten mag sehr realistisch sein und der Betreffende sich dabei gut zu sichern verstehen, aber erzieherisch ist es wertlos. Es genügt nicht, daß der Erzieher aus pädagogischen Gründen so tut, als ob er vertraue, sondern er muß auch für sich selber von diesem seinem Vertrauen ehrlich überzeugt sein, er muß sich selbst ganz in diesem seinem Vertrauen einsetzen, sonst wirkt er auch auf das Kind (oder den andern Menschen) nicht glaubwürdig. Das heißt nun wiederum nicht, daß er sich in leichtsinniger und vertrauensseliger Weise billigen Illusionen überlassen darf. Nein, er braucht sein ganzes skeptisch-realistisches Wissen. Aber die Auseinandersetzung mit diesem Wissen und das Wagnis des Vertrauens trotz dieses Wissens muß er in seiner eignen Seele ausgebracht haben. Er muß trotz seines ganzen Wissens um die Gefahr der Enttäuschung ehrlich selber vertrauen, wenn sein Vertrauen auch für den andern tragend sein soll.

Diese Anforderung an das Vertrauen kennzeichnet vor allem die besondere Schwierigkeit des Erziehers. Es liegt im notwendigen Schicksal seines Berufs, daß er in seinem Vertrauen auch enttäuscht wird. Er kann mit seinem Vertrauen scheitern. Die Gefahr der Resignation oder der Verbitterung liegt daher nahe. Und es ist nicht zu vermeiden, daß ein großer Teil der Erzieher dieser Verbitterung verfällt und seinen Beruf nur noch als eine Routineangelegenheit rein äußerlich betreibt. Seine Aufgabe aber ist immer wieder, sich dieser Resignation zu entreißen und trotz der Enttäuschungen immer wieder neu die Kraft des Vertrauens aufzubringen. Das geht oft fast über menschliche Kraft, und man kann sagen, daß der Erzieher in der Anforderung an sein Vertrauen beständig überfordert wird. Diese Überforderung dürfte es im letzten sein, die so viele Erzieher vorzeitig alt macht. Aber umgekehrt gilt auch eben so sehr, daß die Lebendigkeit dieses Vertrauens es ist, in dem die Erzieher innerlich jung bleiben.

6. Das Wagnis der deckungslosen Offenheit

Eine weitere Form des erzieherischen Wagnisses liegt darin, daß der Lehrer dem Kind nicht nur das zumuten darf, zu dem es auf seiner derzeitigen Entwicklungsstufe ohne weiteres imstande ist, sondern in seinen Anforderungen jeweils darüber hinausgehen muß. Er spricht beispielsweise

zum kleinen Kind nicht in der Form seiner derzeitigen sprachlichen Entwicklungsstufe, sondern in einer nächsthöheren, um damit den Anreiz zur weiteren Entwicklung zu geben, um sozusagen einen Entwicklungssog zu schaffen, der das Kind vorwärts zieht. Ein Wagnis ist aber auch dies immer, denn es kann leicht sein, daß die Spannung zu groß angesetzt ist, daß das Kind ihr gegenüber versagt und so entmutigt wird. In diesem Sinn muß allgemein der Lehrer dem Kind, wenigstens zeitweilig, etwas zumuten, was hart an den Rand seiner Kräfte geht, schon auf intellektuellem Gebiet, aber auch im sittlichen Bereich, in der Härte sich selbst gegenüber, an Selbstüberwindung oder an andern sittlichen Ansprüchen. [346/347]

Das führt zu einem besonderen Ausmaß des Risikos dort, wo es sich nicht um rein sachliche Fertigkeiten und Kenntnisse handelt, sondern um Dinge, die den Menschen zugleich in der Gefühlsphäre ansprechen und irgendwie an den Bereich desjenigen rühren, was dem Menschen „heilig“ ist. Das ist etwa bei den Gehalten der großen Dichtung der Fall oder allgemein bei Fragen der menschlichen Gesittung. Immer muß hier mehr an die Kinder herangebracht werden, als sie auf der betreffenden Stufe ihrer Entwicklung auch anzunehmen bereit oder imstande sind. Immer ist dabei die Gefahr gegeben, daß ihnen der Zugang nicht gelingt und daß sich ablehnende Urteile in ihnen ausbilden und verfestigen, die ihnen dann auch später den angemessenen Zugang verstellen, oder daß sie sich auch nur in einer augenblicklichen Trothaltung dagegen wehren. In diesem vorausgreifenden Wagnis setzt sich der Lehrer in seinem eigensten innersten Leben aus, denn es besteht immer die Gefahr, daß er in dem, was ihn am innersten angeht, bei den Kindern verdächtig oder gar lächerlich wird.

Das führt hier zu dem entscheidenden Punkt. Der Lehrer muß sich immer für die von ihm zu vermittelnden geistigen Gehalte einsetzen und darf dabei auch den innersten Bereich seiner Gefühle und Überzeugungen nicht ausnehmen, den der Mensch sonst als den verletzlichsten Kern seiner Seele scheu zu verbergen pflegt. Er muß also sozusagen die Intimsphäre seiner Seele für den noch unreifen andern Menschen öffnen, weil dies der einzige Weg ist, ihn selber in diesen Bereich hineinzuführen. Für jeden andern Menschen gibt es das Recht, den Bereich der ihn am tiefsten berührenden Dinge vor dem Blick des andern Menschen abzuschirmen. Er hat sozusagen das Recht zu einer Maske, hinter der er sein Heiligstes verbirgt, und nur in seltener Stunde enthüllt er dies vor dem vertrauten andern Menschen. Nur der Lehrer ist gezwungen, sich immer wieder hinzustellen und von den heiligsten und zerbrechlichsten Dingen vor Menschen zu sprechen, von denen er nicht weiß, wie sie diese aufnehmen. Der Dichter ist hier in der sehr viel günstigeren Lage, weil er in der Einsamkeit des Zimmers dies Innerste niederschreiben kann und es nicht selber Auge in Auge vor einem Hörer zu vertreten hat. Nur der Lehrer - und in ähnlicher Weise der Geistliche - steht in der Lage, von den ihn im innersten berührenden Dingen sprechen zu müssen. Das besagt, wie zur Abwehr eines Mißverständnisses noch besonders hervorgehoben sei, nicht, daß er von sich und seinem Seelenleben zu sprechen hätte. Das wäre in der Tat schamlos und Verletzung einer notwendig bleibenden Distanz⁶. Aber indem er von den „Sachen“ spricht, sind diese „Sachen“ selber so sehr mit seinem Innersten verbunden, daß er schon dadurch, daß er von ihnen mit ehrlicher Ergriffenheit und ohne ironische Überdeckung spricht, sein eigenstes Fühlen offenbart. Dem aber darf sich der Erzieher nicht entziehen; das ist vielmehr der Einsatz, den er immer wieder zu leisten hat: jedesmal neu das Wagnis dieser Offenheit aufzubringen.

Hier setzt freilich zugleich die Gefahr ein, daß diese innersten Dinge bei ihm zum „Stoff“ werden, den er ohne innere Hemmung, ja vielleicht mit einem Gefühl der Befriedigung vor den andern entwickelt. Dann entsteht leicht jener [347/348] „salbungsvolle“ oder „rührselige“ Ton, der für den Hörenden nur noch peinlich wirkt; denn der echte Hörer empfindet mit dieselbe schamhafte Zurückhaltung, er wird nur ergriffen, wo er im Sprechenden zugleich die Anstrengung der

⁶ Vgl. die Dissertation von E. Meinberg über das pädagogische Problem der Distanzlosigkeit.

Selbstüberwindung spürt, die notwendig ist, um von diesen zerbrechlichen Dingen in öffentlicher Form zu sprechen.

So ist es im innerlich lebendigen Lehrer jedesmal neu der Kampf gegen das natürliche Schutzbedürfnis, das überwunden werden muß, um von den für ihn entscheidenden Dingen zu sprechen. Dann kann es sein, daß ihm die Vermittlung dieser letzten Gehalte gelingt. Und wie Orpheus die wilden Tiere durch die Kraft seines Gesangs zum Still-sein gezwungen hat, so kann dann auch der Lehrer durch das Opfer seiner deckungslosen Offenheit den andern Menschen Dinge nahebringen, die ihnen bisher fern gelegen hatten und zu denen diese selber nie gelangt wären. Es kann sein, daß ihm das gelingt. Aber es bleibt immer ein Wagnis, und immer besteht zugleich die Gefahr, daß der Kontakt nicht zustande kommt oder wieder abreißt, und daß er dann mit dem, was ihn im Innersten berührt, nur seltsam wirkt oder gar Spott erntet. Der Lehrer, so können wir sagen, muß seine Seele offen zeigen, wo jeder andre sie hinter schützenden Hüllen verbergen darf. Durch das immer neu von ihm zu leistende Wagnis der Offenheit ist er darum in einer ganz besonderen Weise gefährdet und in der Hand seiner Schüler.

7. Das Scheitern

Ein weiterer Zug läßt sich an einem Beispiel verdeutlichen, das noch nicht eigentlich in den Bereich des wirklichen Scheiterns gehört, aber doch zu ihm hinüberführt. Es ist erstaunlich, welchen Eindruck es in den Erinnerungen an die Schulzeit - oft nach Jahrzehnten noch - macht, wenn ein Lehrer sich bei seinen Schülern wegen eines begangenen Fehlers, etwa eines geäußerten Verdachts, der sich als unbegründet erwiesen hat, oder eines unbesonnenen Scheltworts hinterher in der richtigen Weise entschuldigt hat. Ein solcher Fehlgriff ist noch lange kein Scheitern. Das Auffällige aber ist, daß der Fehler, deswegen sich der Lehrer entschuldigt, eine ungleich größere Wirkung hat, als jede noch so fehlerfreie Erziehung hätte erzielen können. Wir fragen also: worauf beruht diese unerwartet positive, diese geradezu unverhältnismäßige Wirkung? Es dürfte wohl sein, daß der Lehrer hier von seiner Vollkommenheit hinuntergestiegen ist und im Schüler eine letzte Gleichberechtigung anerkannt hat, durch die das übliche Lehrer-Schüler-Verhältnis aufgehoben ist. Der Schüler fühlt sich in dieser Anerkennung gehoben, aber der Lehrer ist dadurch in seinen Augen nicht gesunken, sondern seinerseits gestiegen. Die Selbstüberwindung, zu der er sich freiwillig entschlossen hat, hat ihm die größere Achtung seiner Schüler eingetragen.

Aber man könnte noch einen Schritt weiter gehen und auf andre Fälle hinweisen, wo Lehrer und Erzieher wirklich, jetzt also im echten Sinn gescheitert sind, wo sie in menschlicher Verzweiflung zusammengebrochen sind vor dem Widerstand der Schüler. Und dabei kommt es jetzt - nicht immer, aber doch häufig - vor, daß von dem Scheitern und dem verzweifelnden Zusammenbruch des Lehrers eine ganz unerhörte (man kann jetzt nicht mehr sagen: pädagogische) [348/349] Wirkung auf die jungen Menschen ausgeht. In ihnen geht als Folge ihres unerwarteten „Erfolgs“ etwas vor, wodurch sie im Innersten betroffen werden. Es ist so, als ob in der erlebten Möglichkeit, die eigne Macht rücksichtslos durchzusetzen, die Sinnlosigkeit dieser Macht und die Überlegenheit einer höheren Seinsform offenbar wird, die eben in der Unmöglichkeit, sich gegen die rohe Gewalt zu wehren, die Innere Überlegenheit offenbart. Es ist die bestürzende Erfahrung des bereuenden Gewissens: Das habe ich nicht gewollt, so weit habe ich den Scherz nicht treiben wollen. Oder schärfer gefaßt: Es ist die Erfahrung eines Ehrfurchterweckenden, das grade in seiner Verletzlichkeit, in seiner Unfähigkeit, sich gegen die Gemeinheit zur Wehr zu setzen, in seiner ganzen Reinheit erstrahlt. Es scheint so zu sein, daß die Erfahrung des Ehrfurchterweckenden grundsätzlich nicht auf rein anschauende Weise erreicht werden kann, sondern sich immer nur in der beschämenden Erfahrung, die Ehrfurcht verletzt zu haben, auf-

schließt⁷.

So etwas ist es, was in einer einmalig erschütternden Weise in der Erfahrung von der scheiternden Wehrlosigkeit eines Erziehers bewußt werden kann. Das braucht nicht immer zu geschehen. Und darum ist das Scheitern vieler Erzieher endgültig. Es wird sich meist nur bei denen ergeben, deren Qualität vorher schon auf andre Weise deutlich geworden ist. Und darum ist auch dieser Erfolg auf keinen Fall durch bewußte Planung zu verwirklichen, ebensowenig wie zuvor im Fall der Entschuldigung für einen Fehler. Wer dies bewußt herbeiführen wollte, der würde den Ernst dieses Vorgangs zum bloßen Schauspiel erniedrigen, das bald auch in seiner inneren Unwahrhaftigkeit erkannt würde. Vielmehr: erst an der Grenze der bewußten Planung, erst an der Grenze der Erziehung überhaupt bricht jenes Erschrecken auf, das den Menschen wirklich bis in seine Tiefen erschüttert und in der Weise einer echten Krisis auch reinigt. Hier handelt es sich um die Erfahrung einer echten Grenzsituation in der Erziehung. Etwas Absolutes ist schicksalhaft in den alltäglichen Gang eingebrochen.

Dieser Grenzcharakter besagt zugleich, daß man die Betrachtung nicht in dem Sinn übersteigern darf, als gehörten diese Dinge zum täglichen Leben der Erziehung. Bei aller Betonung der immer drohenden Gefahr des Scheiterns muß man sich aber zugleich hüten, diese Seite zu übertreiben. Gewiß ist es für den Erzieher schlechthin furchtbar, wenn es zu einem solchen Scheitern kommt. Aber glücklicherweise gehören solche Ereignisse auch wieder nicht zum normalen Alltag des Erzieherberufs, sondern sind verhältnismäßig selten. Nicht das Scheitern, sondern nur die Möglichkeit des Scheiterns ist es, was in jedem Augenblick wagenden Vertrauens in das erziehende Verhalten einbezogen werden muß. Das Scheitern bleibt (glücklicherweise) die Ausnahme, aber eine Ausnahme, die nicht durch einen äußeren Zufall gelegentlich hereinbricht, sondern schon im Wesen der Erziehung von vornherein angelegt ist. Aber „unterhalb“ der durch die Gefahr des Scheiterns gekennzeichneten Schicht geht das Leben der planvollen Erziehung weiter seinen normalen Gang. Die Notwendigkeit, sorgfältig aufzubauen und die einbrechenden Störungen mit allen Mitteln auszuschalten, bleibt dadurch unangefochten. [349/350]

⁷ Vgl. über den Zusammenhang von Ehrfurcht und Scham allgemein O. F. Bollnow. Die Ehrfurcht. 2. Aufl. Frankfurt a. M. 1958.