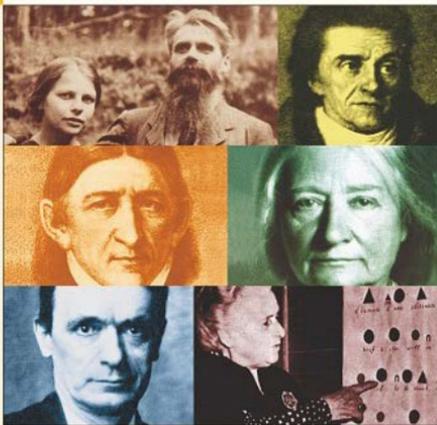


Wolfgang Scheibe

Die reformpädagogische Bewegung

PÄDAGOGIK



Eine einführende Darstellung

BELTZ

Leseprobe aus: Scheibe, Die reformpädagogische Bewegung, ISBN 978-3-407-22390-6

© 2012 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-22390-6>

Vorwort

Wesentliche Grundlagen und Ansätze zur Reform unseres heutigen Erziehungs- und Bildungswesens liegen in den pädagogischen Strömungen, die in den ersten drei Jahrzehnten des Jahrhunderts in Erscheinung traten. Sie werden insgesamt als Reformpädagogische Bewegung, ihr Ideengehalt und ihr praktisches Wirken als Reformpädagogik bezeichnet.

Tiefergehende Besinnung über pädagogische Tatsachen, Probleme und Konzeptionen unserer Zeit in Familie, Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung muß sich daher mit der Reformpädagogik auseinandersetzen, d. h. sie aus sich und ihren Zeitbedingungen heraus verstehen und im Hinblick auf das grundsätzlich Gültige und das für unsere Gegenwart Bedeutsame zu ihr Stellung beziehen. In diesem Sinn ist nach wie vor die Reformpädagogische Bewegung in erziehungswissenschaftlicher Forschung und Lehre an Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Fachschulen von besonderer Bedeutung. Entsprechend liegen über sie heute zahlreiche Einzelschriften: Quellensammlungen, Untersuchungen und Monographien vor.

Es ist die Absicht der hiermit vorgelegten Arbeit, eine Gesamtdarstellung der Reformpädagogischen Bewegung zu geben, die das Wesentliche hervorhebt und die Zusammenhänge aufzeigt zur Verdeutlichung ihrer inneren Einheit. Die Intentionen der Schulreform stehen im Vordergrund, hinzu treten die Reformen im Bereich der Sozialpädagogik und der Erwachsenenbildung. Dieses weite Blickfeld erfordert Beschränkung im einzelnen und ermöglicht nicht die eingehendere kritische Auseinandersetzung, wie sie sich aus dem heutigen historischen Abstand mit Notwendigkeit ergibt. Ansätze dazu und die Grenzen der Bewegung sind angedeutet.

Einleitung

„Selten ist wohl eine so große pädagogische Bewegung durch die Welt gegangen wie seit Beginn dieses Jahrhunderts durch unser deutsches Volk; ja in manchen Nachbarvölkern scheint die Bewegung ebenso groß, wenn nicht größer zu sein. Solche Bewegungen pflegen immer der Neugestaltung von Einrichtungen vorauszugehen; und so scheint wirklich jetzt die Zeit gekommen zu sein, wo wir durch den allgemeinen Willen des Volkes zu einer gänzlichen Neugestaltung unserer Schuleinrichtungen gedrängt werden“¹⁾.

Dies schrieb im Jahre 1912 der führende Reformpädagoge Berthold Otto in seiner Schrift „Die Reformation der Schule“. Das Wort „Bewegung“, das hier zur Kennzeichnung pädagogischer Intentionen verwandt wurde, war in jenen Jahren nicht ungewöhnlich. Schon lange zuvor war die Frauen-Bewegung in Aktion getreten, seit dem Jahrhundertbeginn machte die Jugend-Bewegung von sich reden, man sprach von einer sozialen Bewegung. Wo auch immer dieses Wort verwandt wurde, wies es darauf hin, daß etwas Neues im Aufbruch war, starke Kräfte sich regten und vorwärts drängten. Auch war in jenen Jahren der Begriff „Bewegung“ als eine geisteswissenschaftliche Kategorie von dem Berliner Philosophen und Pädagogen Wilhelm Dilthey entwickelt und verwandt worden. Im Unterschied zu einer „Schule“, etwa eines Wissenschaftlers, meint „Bewegung“ die Dynamik gleicher Gesinnungen, Überzeugungen und Willensrichtungen auf Grund bestimmter geistiger Entscheidungen. „Bewegung“ in diesem Sinn drängt immer zur Tat, will sich ausbreiten und Ziele verwirklichen.

Der Ausdruck „Pädagogische Bewegung“ oder „Reformpädagogische Bewegung“ ist zu einem festen Begriff geworden, vor allem seitdem Herman Nohl die erste Darstellung von dem Gesamt-

zusammenhang der Vielzahl pädagogischer Richtungen jener Jahre gegeben hat. Dabei hat er auch die einzelnen Richtungen innerhalb der Gesamtbewegung als „Bewegungen“ bezeichnet, wie sie es selbst taten, und von der „Arbeitsschulbewegung“, der „Kunsterziehungsbewegung“, der „Landerziehungsheimbewegung“, der „Sozialpädagogischen Bewegung“, der „Volksbildungsbewegung“, der „Volksbüchereibewegung“ usw. gesprochen. Unter dieser Bezeichnung sind sie in die Geschichte der Pädagogik eingegangen. Viele „Strömungen“, wie sie das in den 20er Jahren weit verbreitete Buch von Otto Karstädt „Die methodischen Strömungen der Gegenwart“⁽²⁾ nannte, sind also in dem enthalten, was sich im Ganzen als die Pädagogische Reformbewegung darstellt.

Die Pädagogische Bewegung erstreckte sich auf die Gesamtheit unseres Erziehungs- und Bildungswesens, ging also im Laufe der Zeit weit über den Bereich der Schule hinaus, den Otto in dem obigen Zitat noch vorwiegend im Auge hatte. Es ist dabei festzustellen, daß in einzelnen Richtungen, etwa der „Arbeitsschule“, sehr unterschiedliche Auffassungen vertreten waren, die u. U. auch miteinander im Streit lagen, weil sie spezifische Ansätze verfolgten. Daher kann die Frage entstehen, ob und inwieweit zu Recht von einer Pädagogischen Bewegung im Ganzen gesprochen werden kann, ob es sich nicht vielmehr um einen Pluralismus von Richtungen handelte, die nebeneinander am Werk waren. Die Antwort muß lauten: Obwohl im einzelnen Unterschiede festzustellen sind, vor allem, wenn man den Fortgang der Intentionen über die drei Jahrzehnte der Bewegung hinweg berücksichtigt, Unterschiede, die eine generelle Aussage erschweren können, müssen doch die großen Übereinstimmungen in den wesentlichen Fragen gesehen und festgehalten werden. Hierzu Nohl 1926: „Wer unsre pädagogische Revolution von außen ansieht, für den zerfällt sie in lauter einzelne Bewegungen für Kunsterziehung, Arbeitsschule, Einheitsschule, Schulgemeinde, Lehrerbildung, Universitätsreform usw. Ja, jede einzelne dieser Bewegungen selbst ist noch umstritten und zerspalten, z. B. die Arbeitsschule. Und doch kann man von vornherein sagen: handelt es sich bei dem allen überhaupt um etwas Wahres und Lebendiges, dann *muß* eine letzte Einheit da sein, aus der es seinen besten Sinn und

seine Lebenskraft bezieht: die Einheit eines neuen Ideals vom deutschen Menschen und von einer höheren geistigen Volkskultur“³).

Die Anfänge dieser „pädagogischen Revolution“ sind bereits im 18. und 19. Jahrhundert zu suchen, vor allem bei Rousseau, Pestalozzi und Fröbel, also den Pädagogen, deren Konzeption weniger von Kultur und Gesellschaft ausging als von dem jungen heranwachsenden Menschen und die vorwiegend dem frühkindlichen Lebensalter bis zum Ende des ersten Lebensjahrzehnts zugewandt waren. Sie sind über Einzelpersönlichkeiten hinaus in den geistigen Bewegungen der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert zu finden, wie Nohl dies in seiner Darstellung der „Deutschen Bewegung“ aufgezeigt hat⁴). Als deren erste Phase sah er den Sturm und Drang mit der ihm eigenen Besinnung auf ursprüngliche deutsche Art und Kunst, als zweite die Romantik mit ihrem nationalen Erneuerungswillen aus den Kräften der Kultur- und Volkstradition und als dritte Phase die mit der Kulturkritik anbrechende Reformpädagogische Bewegung. Wie auch immer heute der Begriff einer deutschen Bewegung verstanden wird, mit ihm wurde die Reformpädagogik aus der pädagogischen Vereinzelung genommen und in den Zusammenhang der geistesgeschichtlichen Entwicklung gestellt.

Nicht zu Unrecht ist es üblich geworden, das im Jahre 1900 erschienene Buch der Schwedin Ellen Key „Das Jahrhundert des Kindes“ als den Anfang der eigentlichen Pädagogischen Bewegung zu bezeichnen. Ihr Ende ist mit der Machtergreifung des Nationalsozialismus zu datieren, der sie als Ausdruck des liberalen Systems des Weimarer Staates verurteilte. In der Mitte der beiden damit gegebenen Daten lag der erste Weltkrieg. Er bedeutete mehr als eine äußere Zäsur, denn die durch ihn bewirkten inneren Erschütterungen und die Weiterentwicklung der Lebensauffassungen wirkten sich auf die Anschauungen über die Erziehung aus. In der Vorkriegszeit wurden im Kampf gegen die alten Bildungs- und Schulformen sehr stark die Selbständigkeit und Freiheit des Individuums gefordert und in ihren pädagogischen Folgerungen durchdacht, in der Nachkriegszeit waren es der Gemeinschaftsgedanke und ein demokratischer Wille, die der pädagogischen Planung eine neue Richtung gaben, ohne daß dabei der individuelle Gesichtspunkt eliminiert

wurde. Dazu kam in den zwanziger Jahren als Ausdruck einer gewissen Revision der Reformbewegung die verstärkte Frage nach verpflichtenden Zielen und Gehalten der Erziehung⁵).

Die Pädagogische Reformbewegung war keine isolierte und keine rein deutsche Angelegenheit, — im Gegenteil war sie, wie schon in Berthold Ottos obigem Zitat angedeutet, Teil einer sich zur gleichen Zeit in West und Ost abspielenden pädagogischen Bewegung. In fruchtbarer Wechselwirkung hat sie Anregungen mit Skandinavien, den USA und anderen westlichen Ländern ausgetauscht. Daß im Osten entsprechende pädagogische Reformtendenzen wirksam waren, ist uns erst in den letzten Jahren offenbar geworden. Das Interesse des Auslands für das, was sich im Bereich der Pädagogik in Deutschland ereignete, war beträchtlich, ohne daß bis heute schon klar zu umreißen ist, welche Einflüsse deutscher Reformpädagogik auf das Ausland effektiv geworden sind. — Nur andeutungsweise sind in unserem Zusammenhang diese bemerkenswerten übernationalen Aspekte berücksichtigt, die nach 1945 wieder aufgenommen werden konnten⁶).

Erster Abschnitt:

Motive der Bildungskritik im ausgehenden 19. Jahrhundert

Es ist eine bemerkenswerte Erscheinung, daß das Jahrhundert, an dessen Anfang die große Epoche der Klassik und Romantik stand, das dann auf wissenschaftlichem Gebiet, in Naturwissenschaft und Geschichte vor allem, außerordentliche Leistungen vollbrachte, in dessen Verlauf die Technik die Industrie hervorrief mit der Folge der „ersten technischen Revolution“, das auf politischem Gebiet zur Einheit des Reiches führte und das in der Breite der Bevölkerung ein Bewußtsein des Fortschrittes, ein Gefühl des Stolzes auf die erungenen Erfolge entstehen ließ — daß dieses Jahrhundert an seinem Ausgang eine grundsätzliche geistige Selbstkritik erfuhr. Unter der Bezeichnung „Kulturkritik“ ist sie in das moderne Bewußtsein eingegangen und die durch sie hervorgerufene Erschütterung der Selbstsicherheit hat bis in unsere Zeit hineingewirkt. Neue historische Ereignisse gaben dem Krisenbewußtsein weitere Begründungen. Die Kultur- und die Geschichtsphilosophie von Georg Simmel, Oswald Spengler und Karl Jaspers u. a. bestätigten sie.

Es ist hier nicht auf diese Kulturkritik des fin de siècle näher einzugehen, sie muß nur aus zwei Gründen kurz erwähnt werden: einmal, weil sie den Untergrund der gesamten späteren pädagogischen Bewegung bildete, die immer und immer wieder von den negativen Erscheinungen ihrer Epoche ausging und aus dem Glauben, durch Erziehung eine bessere Zeit mit besseren Menschen herbeiführen zu können, ihre Kraft schöpfte, zum zweiten, weil diese Kulturkritik im Vorhof der Pädagogischen Bewegung bereits spezielle Akzente einer „Bildungskritik“ enthielt, d. h. einer Kritik, die sich unter pädagogischen Gesichtspunkten mit der Bildungslage und den Bildungsproblemen der Zeit auseinandersetzte. Es war dies die Kritik am Rationalismus, am Intellektualismus und an der Verwissen-

schaftlichung der Bildung, getragen von den drei führenden Persönlichkeiten der Kulturkritik: Julius Langbehn, Friedrich Nietzsche und Paul de Lagarde.

1. Die Kritik am Rationalismus und an der Verwissenschaftlichung der Bildung (Julius Langbehn)

Julius Langbehn (1851—1907) war Kunsthistoriker, Kulturreformer, Schriftsteller mit Zügen des Sonderlings — Hans Thoma hat ihn gemalt mit entblößtem Oberkörper, ein Ei in der Hand haltend (Kunsthalle Karlsruhe). — Er wurde durch ein einziges Buch berühmt: „Rembrandt als Erzieher, von einem Deutschen“ (1890 in erster Auflage, der zahlreiche weitere folgten)¹⁾. Von ihm wurde daher auch als dem „Rembrandtdeutschen“ gesprochen. Das umfangreiche, apodiktisch, emotional und unsystematisch geschriebene Buch setzte sich polemisch mit der Zeit auseinander. „Deutsche Kunst“, „Deutsche Wissenschaft“, „Deutsche Politik“, „Deutsche Bildung“, „Deutsche Menschheit“ heißen Kapitel seines heute zeitbedingt erscheinenden Buches, das jedoch damals erregend und aufrüttelnd wirkte und zu heftigen Diskussionen führte. Daß Langbehn in Rembrandt — dem Menschen, dem Maler, dem Genie — das große Vorbild für eine Erneuerung der deutschen Kultur sah und dies in vielfältigen Deutungen aufzuzeigen verstand, verstärkte das Echo dieses Buches, das besonders auch die spätere Kunsterziehungsbewegung anregte.

1. Verfall des geistigen Lebens des deutschen Volkes

„Es ist nachgerade zum öffentlichen Geheimnis geworden, daß das geistige Leben des deutschen Volkes sich gegenwärtig in einem Zustand des langsamen, einige meinen auch des rapiden Verfalls befindet. Die Wissenschaft zerstückt allseitig im Spezialisismus; auf dem Gebiet des Denkens wie der schönen Literatur fehlt es an epochemachenden Individualitäten; die bildende Kunst, obwohl durch bedeutende Meister vertreten, entbehrt doch der Monumenta-

lität und damit ihrer besten Wirkung; Musiker sind selten, Musikanten zahllos. Die Architektur ist die Achse der bildenden Kunst, wie die Philosophie die Achse alles wissenschaftlichen Denkens ist; augenblicklich gibt es aber weder eine deutsche Architektur noch eine deutsche Philosophie. Die großen Koryphäen auf den verschiedenen Gebieten sterben aus; les rois s'en vont . . . Zudem ist die gesamte Bildung der Gegenwart eine historische, alexandrinische, rückwärtsgewandte; sie richtet ihr Absehen weit weniger darauf, neue Werte zu schaffen als alte Werte zu registrieren.“ (S. 1)

Mit diesen Worten beginnt das Buch des Rembrandtdeutschen, und eben diese Kennzeichnung des Verfalls der Bildung, überhaupt des geistigen Lebens seiner Zeit bildet sein Hauptthema. Der Verfall besteht für ihn darin, daß es auf allen Gebieten der Kultur und Bildung an Größe, an bedeutenden Persönlichkeiten fehlt. Dieser Mangel an schöpferischen Leistungen ist für ihn kein ein für allemal gegebenes Faktum deutschen Schicksals, sondern die Folge eines Niederganges in seiner geschichtlichen Entwicklung. Die großen kulturellen Epochen gehören der Vergangenheit an. Als Folge eines rückläufigen Prozesses befindet sich die Gegenwart im Zustand geringer kultureller Bedeutung mit dem niedrigen Bildungsniveau einer „Halbbildung“.

Die Ursachen dieser geistigen Entwicklung und der Bildungssituation seiner Gegenwart lagen für Langbehn in der ständigen Zunahme der Rationalität, d. h. der Verstandesherrschaft, und in dem Verflochtensein der Bildung mit der Wissenschaft. Verstand und Vernunft, die in der neueren geschichtlichen Entwicklung bestimmend waren, und die Wissenschaft, die dem Jahrhundert bedeutende Leistungen ermöglicht hatte, kennzeichnete Langbehn als Ursachen des Niederganges. Die Bildung und die durch sie geförderte rationale Struktur der Zeit erschienen ihm fragwürdig.

„Es scheint in der menschlichen Natur tief begründet, daß sich die Völker zeitweilig von einer rein verstandesmäßigen Bildung beherrschen lassen und daß sie, solange sie unter dem Einfluß dieser Bildung stehen, nicht bemerken, wie hohl und unwahr dieselbe ist,“ (S. 173) sagte er, und weiter, die Wissenschaft ironisierend: „Der Professor ist die deutsche Nationalkrankheit.“ Er stellte der Wis-

senschaft die Kunst gegenüber: „Insbesondere werden Kunst und Wissenschaft sich darüber auseinandersetzen müssen, welcher von ihnen die Herrschaft im deutschen Geistesleben zukommt; der Streit muß ehrlich geführt werden und das deutsche Volk wird über dessen Ausgang richten; sein Wort entscheidet“. Ihm selbst war gewiß, daß der Kunst der Vorrang zukommt, und Rembrandt, der größte Künstler des Abendlandes, war für ihn die geistige Gestalt, durch die sich das deutsche Geistesleben und die deutsche Bildung wieder erneuern sollten.

2. Argumente gegen die Wissenschaft

Langbehn's Kritik an Wissenschaft und Verstandesherrschaft als den Ursachen von Sterilität, Tiefstand und Hohlheit der Bildung enthielt eine Mehrzahl von Gesichtspunkten, die sich als Gegensatzpaare darstellen:

Zum ersten war der Gegensatz von Gefühl und Verstand ein Leitmotiv seines Denkens. Von einer hohen Wertung des Gefühls, des Empfindungslebens, der Phantasie, der irrationalen Kräfte des Menschen aus, in denen die Grundlagen seiner schöpferischen Leistungen liegen, polemisierte er gegen den Verstand. Der Einseitigkeit der ratio stellte er die Fülle des Emotionalen gegenüber. Der Verstand erscheint „kalt“ gegenüber der „Wärme“ des Gefühls, er erscheint „tot“ gegenüber der „Lebendigkeit“ der Empfindungen, sein Urteil unsicher gegenüber der „Stimme des Herzens“. Wie schon 100 Jahre zuvor im Sturm und Drang, bei Herder oder im „Werther“ des jungen Goethe im Namen von Gefühl und Leidenschaft, von Herz und Leben der Kampf gegen den „kalten“ Verstand der Aufklärung geführt wurde, zeigten sich bei Langbehn die Ansätze einer impulsiven Hinwendung zum gefühlsbetonten Leben, durch die die vorhandene Erstarrung überwunden werden sollte. „Eine Bildung, die keinerlei Herzenstöne anschlägt, ist tot, daß diese Töne in der landläufigen deutschen Bildung so gut wie ganz fehlen, weiß jedermann.“ (S. 240)

Ein weiteres Merkmal der Intellektualität der Bildung ist ihre Abstraktheit. Worte und Begriffe als Erzeugnisse des Verstandes sind

Abstraktionen, sind nicht die Sache selbst, nicht die lebendige Wirklichkeit. Die ratio tendiert immer dahin, sich von der Wirklichkeit zu entfernen, die Beziehung zur konkreten Welt einzubüßen und sich in die höheren Regionen der abstrakten Begriffe zu verlieren. Diesen Tendenzen ist nach Langbehn's Meinung die deutsche Bildung verfallen. „Die deutsche Bildung, welche so lange zum Abstrakten und Glänzenden hinaufgegangen ist, muß nunmehr wieder zum Schlichten und Konkreten heruntergehen, sonst könnte sie sich gleich einer zu hoch gespannten Stimme überschlagen“. (S. 167)

In diesem Zitat sind abstrakt und konkret, sind glänzend und schlicht gegenübergestellt. Die Bildung ist „zu hoch“, sie soll herunterkommen auf den Boden der Tatsachen und sie soll wieder schlicht und einfach werden wie die Volksbildung, die er als Vorbild der von der Wissenschaft her bestimmten gelehrten Bildung gegenüberstellte. (S. 182) Langbehn war einer der Begründer einer „volkstümlichen Bildung“, wie sie lange Zeit, oft unter Berufung auf ihn, von Vertretern der Volksbildung in Volksschule und Erwachsenenbildung vertreten worden ist.

Langbehn's dritten Ansatz seiner Kritik an der ratio bildete die Eigenschaft des Verstandes, durch Zergliederung eines Objektes in seine Bestandteile seiner Herr zu werden. Unter Bezug auf Goethe sprach er von der „mikroskopisch beobachtenden und mikroskopisch denkenden Wissenschaft“. (S. 59) Das Mikroskop erschien ihm als Symbol des Haftens an der Einzelheit, über dem der Blick für das Ganze verloren geht; er erwähnte, daß Goethe Leute mit Brillen nicht leiden konnte und zitierte aus dem „Faust“: „Dann hat er die Teile in seiner Hand, fehlt leider! nur das geistige Band“. Die „Froschperspektive“ kennzeichnet den beschränkten Horizont. Langbehn verurteilte die Spezialisierung der Wissenschaft und die entsprechende Zerstückelung der Bildung, die in sich keine Einheit mehr darstellen. „Das einseitige Spezialistentum des deutschen Geisteslebens der Gegenwart“, „die heutige Bildung, in ihrer spezialistischen Einseitigkeit und Äußerlichkeit“ (S. 182), heißt es bei ihm. Da alle großen Leistungen nur aus dem Ganzen kommen können, muß wahre Bildung ganzheitlich sein. „Denn im rechten Sinne für das Ganze kann überhaupt nur der arbeiten, der aus dem Gan-

zen arbeitet“. Er forderte: „Unsere zerstückelte moderne Bildung muß sich wieder zum Ganzen abrunden“. (S. 175) Ganzheitlich ist ihrem Wesen nach die Kunst und ganzheitlich ist das Volk in seinem Denken und Empfinden. So ergibt sich auch unter diesem Gesichtspunkt wieder: „Die jetzige deutsche Gelehrtenbildung muß zu einer künftigen deutschen Volksbildung werden“. (S. 182)

Ein weiterer Gesichtspunkt der Kritik bestand für ihn im Gegensatz von „allgemein“ und „individuell“ im Denken und Sein seiner Zeit. Wie das Denken auf die allgemeine und grundsätzlich geltende Aussage hin tendiert, so liegt es im Wesen der Wissenschaft, zu allgemeingültigen Ergebnissen gelangen zu wollen. Entsprechend ist es der Wissenschaft eigen, über die nationalen Grenzen hinauszugreifen und den Anspruch der Universalität zu erheben.

Langbehn sah in beidem eine Gefahr für die Bildung. Indem sie sich der Wissenschaft verschreibt und nicht der Kunst, verliert sie den Gesichtspunkt der Individualität. Er sagte, daß das ursprünglich ganz auf die ihm wesensgemäße Individualität eingestellte deutsche Volk den Sinn für das Individuelle und damit die Voraussetzung und Bedingung für große Leistungen verloren habe. Er bekannte sich ausdrücklich zum „Individualismus“ und sah in der Individualität mit ihren Besonderheiten Sinn und Ziel der Menschenbildung. „Die Erziehung zum Individualismus und im Individualismus erweist sich mithin als die nächste Aufgabe des deutschen Volkes auf geistigem Gebiet.“ (S. 4) Ausgeprägte Individualität stellte sich ihm dar als Persönlichkeit, und Persönlichkeit war für ihn Ziel aller Menschenbildung.

Aus dem Gegensatz zur Wissenschaft und ihrem universalen Charakter ist auch Langbehns ausgesprochen nationale Einstellung zu verstehen, und zwar in dem Sinne, daß nur ein Volk mit sehr charakteristischer Ausprägung seines Wesens zu großen kulturellen Leistungen befähigt ist. Die markante und kraftvolle Ausbildung eines Volkscharakters ist die Bedingung für das Hervorbringen einer großen individuellen Persönlichkeit, etwa eines Genies wie Rembrandt. Der Nationalismus Langbehns bezog sich also weniger auf die staatlichen Mächte als auf kulturelle und geistige Werte. Er war dem Volksbegriff Herders und Fichtes verwandt,

die die Idee des Volkscharakters und der Kulturnation entwickelt hatten. Entsprechend lautete Langbehn's Forderung für Bildung und Erziehung: „Schlichter Volkscharakter, reich nuanciert und vielseitig vertieft und zum Ausgangspunkt aller Bildung gemacht, würde dem heutigen deutschen Geistesleben einen vornehmen Stempel aufdrücken; aus ihm würde eine Saat von Persönlichkeiten hervorgehen; und nur solche können gebildet sein“. (S. 45)

Als „das größte Problem der Gegenwart“ betrachtete Langbehn die Kluft zwischen den Gebildeten und dem Volke. Nur ein kleiner Teil des Gesamtvolkes hat eine höhere Bildung erfahren und gilt entsprechend als „gebildet“, die Masse dagegen nicht. Die Spaltung in eine wissenschaftlich gebildete obere Schicht und das Volk, das von den Gebildeten her gesehen die „Ungebildeten“ ausmacht, bezeichnete für ihn tiefste geistige Not. Er sah es als Ziel, „den so gewaltig klaffenden Riß zwischen Gebildeten und Ungebildeten zu überbrücken; vermittelt der bisher so beliebten Halbbildung läßt sich dasselbe nicht lösen. Nicht von oben aus rekonstruiert man Häuser und Nationen; nur wenn der Volksboden seine schöpferischen Tiefen auftut, kann neues geistiges Leben in Deutschland erblühen.“ (S. 168)

Das Zitat weist auf einen weiteren Gesichtspunkt von konstruktiver Bedeutung bei Langbehn: Nicht „von oben“ her, von der höheren wissenschaftlich geprägten Bildung aus ist die Erneuerung des geistigen Lebens zu erreichen, sondern „von unten“ her. Im „Volksboden“ liegt die schöpferische Kraft, das Volk ist der Urgrund alles Lebens und aller großen Leistung. Darum wird auch die Kluft im geistigen Leben der Nation nicht von der wissenschaftlichen Bildung her überwunden, sondern von einer Volksbildung aus, und zwar einer Volksbildung, die nicht von der Wissenschaft genährt ist, sondern von der Kunst. Sie allein ist dem Volke nah und ihm gemäß.

So stark auch die Vorbehalte sein mögen, die gegen die hier verkürzt vorgebrachten Gedanken Langbehn's von der Sicht der Gegenwart aus zu erheben sind, er muß als einer der großen Initiatoren eines neuen Bildungsdenkens gesehen werden. Er war der Kritiker einer einseitig intellektuellen, ganz von der Wissenschaft her be-

stimmten Bildung, die er wegen ihrer Fragwürdigkeiten und Mängel anklagte. Er proklamierte eine neue Bildung, die von der Kunst erfüllt und getragen ist und in der die irrationalen Seiten des Lebens voll zur Geltung kommen können. Es gibt nur wenige Bücher seiner Zeit, die über Jahrzehnte hinweg so stark auf das deutsche Geistesleben und insbesondere auf die pädagogische Bewegung gewirkt haben, wie das Werk des Rembrandtdeutschen.

II. Die Kritik am Historismus der Bildung (Friedrich Nietzsche)

Das Lebenswerk des Philosophen Friedrich Nietzsche (1844—1900) ist durchzogen von geistiger Auseinandersetzung, scharfer Kritik und Anklage gegen seine Zeit, ihre geistige Verfassung, ihre Kultur in allen ihren Erscheinungen, ihre Bildung. In seinem Hauptwerk „Also sprach Zarathustra“ mit dem Untertitel: „Ein Buch für Alle und Keinen“ verbindet sich in dichterisch-prophetischer Weise die Anklage mit dem Aufruf zur Besinnung auf das, was not tut. Ein Abschnitt dieses Buches, „Vom Lande der Bildung“, schließt mit dem Satz: „An meinen Kindern will ich es gut machen, daß ich meiner Väter Kind bin: und an aller Zukunft — diese Gegenwart! —“

Nietzsche hat sich in mehreren Arbeiten mit den Fragen der Bildung und Erziehung im besonderen auseinandergesetzt, am tiefsten und bedeutendsten mit der Bildung des altsprachlichen Gymnasiums in der Fragment gebliebenen Vortragsfolge von 1871/72: „Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten“. Eingekleidet in ein Gespräch zwischen einem Philosophen und Studenten bei einem Treffen auf Rolandseck entwarf er seine Gedanken für eine „völlig erneute und gereinigte Bildung“, die nur von einer geistigen im wahren Sinne bildungsfähigen Elite auf reformierten Gymnasien mit hohen Ansprüchen an Lehrer und Schüler und auf Universitäten zu leisten ist. Der Volksbildung gegenüber zeigte er sich fern und ablehnend.

1. „Unzeitgemäße Betrachtungen“

Die eigentliche Bildungskritik Nietzsches enthalten mehrere Auf-

sätze, die gesammelt, schon in ihrem Titel provozierend, als „Unzeitgemäße Betrachtungen“ erschienen. Die „Bildung“ der Zeit, er setzte das Wort häufig in Anführungsstriche, und der „Bildungsphilister“, den er an David Friedrich Strauß (1808—1874) demonstrierte, sind Objekte seiner Anklage. Er argumentierte gegen ihre Nützlichkeit, gegen alle Selbstsucht und Oberflächlichkeit in einer Zeit des Epigontums. Pseudokultur und Pseudobildung sind Zeichen eines Verfalls. In dem Aufsatz „Schopenhauer als Erzieher“ würdigte er Schopenhauer in der Wahrhaftigkeit seiner Aussage, in der Strenge seines Denkens und der Tiefe seiner Überlegung als den großen Philosophen und als Vorbild für eine geistige Renaissance. Ein besonderer Aspekt seiner Kritik an der „Bildung“ und an der hinter ihr stehenden Wissenschaft ist in der dritten, bedeutendsten der „Unzeitgemäßen Betrachtungen“ enthalten: „Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben“. In systematischer Analyse werden die Prinzipien der Geschichtswissenschaft und die Bedeutung der Geschichte für das Leben und die Bildung verdeutlicht. Zugleich enthält sie, als ein Hauptthema, die Kritik an der durch ein Übermaß von Geschichte korrumpierten Bildung der Zeit, den Kampf gegen den Traditionalismus, gegen die Stoffüberfüllung und damit gegen eine Bildung mit gegenwartsfernen Inhalten. Nietzsches Schrift muß aus der historischen Situation verstanden werden, in der sie im 19. Jahrhundert entstand. — Es war ein bedeutsamer Schritt auf eine neue geistesgeschichtliche Stufe gewesen, als Johann Gottfried Herder (1744—1803) im ausgehenden 18. Jahrhundert ein neues historisches Bewußtsein begründete und die geschichtliche Bedingtheit alles menschlichen Daseins aufzeigte. Ihm folgte die die Geschichte Europas auf allen Gebieten von Kultur und Gesellschaft neu entdeckende Romantik, folgten teils unmittelbar zu ihr gehörig, teils an sie anschließend die Generationen der großen Historiker und geschichtlich orientierten Philosophen. Sie schufen durch eine umfassende bedeutende historische Forschung und ein entsprechendes Geschichtsdenken eine neue Grundlage für das abendländische Bewußtsein. In solcher geistesgeschichtlichen Situation stellte Nietzsche seine Thesen „Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben“

auf²). Der Titel ist charakteristisch genug. Er stellt die Geschichte in ihrer Bildungsbedeutung zur Diskussion und fragt nach beidem: Nutzen und Nachteil. Sein Ausgangs- und Richtpunkt ist das Leben — das Leben, dessen geistiger Gestaltung Nietzsches Lebenswerk dienen wollte. —

2. Die drei Arten, Geschichte zu treiben

In dreifacher Hinsicht sah Nietzsche die Geschichte sinnvoll dem Leben zugeordnet und damit in ihrem „Nutzen“ bezeichnet:

Eine erste Art Historie ist die monumentalische. Sie entspricht dem Tätigkeitsdrang des Menschen, seinem strebenden Bemühen. Sie kann ihm behilflich sein, indem sie ihm Vorbilder gibt, denn sie nährt das Andenken an die großen Menschen, die Erinnerung an eine bedeutende Vergangenheit, sie ermutigt und hält aufrecht, auch in einer Gegenwart, die vielleicht klein und erbärmlich ist. Der Glaube an die Humanität begründet sich in der Reihe der großen Persönlichkeiten im Verlauf der Jahrtausende und von ihm geht die Forderung zum Tätigsein in ihrem Sinne aus.

Die zweite Art, die antiquarische Historie, gehört dem Bewahrenden und Verehrenden. Ihr Sinn ist die Ehrfurcht der Vergangenheit gegenüber, aus der wir leben, und sie pflegt das Erbe vergangener Völker und Zeiten. Nicht alles Alte ist ehrwürdig, und ehrwürdig ist das Alte nicht, weil es alt ist. Der Mensch sollte mit Liebe und Treue dorthin blicken, woher er gekommen ist. Aber: „Die antiquarische Historie entartet selbst in dem Augenblicke, in dem das frische Leben der Gegenwart sie nicht mehr beseelt und begeistert.“ (S. 25)

Die dritte Art, die kritische Geschichtsschreibung, „muß die Kraft haben und von Zeit zu Zeit anwenden, eine Vergangenheit zu zerbrechen und aufzulösen, um leben zu können.“ Sie ist deswegen notwendig, weil in der Geschichte auch Schwächen und Verirrungen des Menschen zur Auswirkung kommen, „denn da wir nun einmal die Resultate früherer Geschlechter sind, sind wir auch die Resultate ihrer Verirrungen, Leidenschaften und Irrtümer, ja Verbrechen. Es ist nicht möglich, sich ganz von dieser Kette zu lösen.“ (S. 27) Die

kritische, d. h. richtende und verurteilende Historie ist dann ein Mittel, sich von dem beklemmenden Druck einer Not zu befreien.

Auf der Grundlage dieser dreifachen positiven Einschätzung der Geschichte zeichnete Nietzsche, und das ist das kritische Thema seiner Schrift, das negative Bild der Geschichte in der Wissenschaft und Bildung seiner Zeit: die im Übermaß und ohne Bezug zum tätigen Leben betriebene Geschichte.

Er greift die „Übersättigung“ mit Geschichte an, ihre Übersteigerung in der Forschung, ihr Eindringen in alle geistigen Bereiche und ihre Geltung im geistigen Leben, die sich dahingehend auswirken, daß das Leben darunter leidet. „Aber es gibt einen Grad, Historie zu treiben, und eine Schätzung derselben, bei der das Leben verkümmert: ein Phänomen, welches an merkwürdigen Symptomen unserer Zeit sich zur Erfahrung zu bringen jetzt ebenso notwendig ist, als es schmerzlich sein mag“. (S. 3) Die übertriebene Einschätzung der Geschichte ist nicht als ein Zuviel, ein Luxus zu sehen, der niemandem schadet und der leicht zu beseitigen wäre, sondern sie hat Schädigungen elementarer Bedürfnisse und Lebensnotwendigkeiten zur Folge. Das Überflüssige ist der Feind des Notwendigen, denn die historische Bildung lenkt die Aufmerksamkeit und die Lebenskräfte weg von der Gegenwart und ihren vordringlichen Aufgaben und schwächt damit den Willen zu Leben und Tat. Eine Bildung, die nicht hervorgegangen ist aus Bedürfnissen und motiviert von notwendigen Aufgaben, kann nicht fruchtbar und dem Leben dienlich sein. Sie ist nicht Bildung im eigentlichen Sinne, „sie ist gar keine wirkliche Bildung, sondern nur eine Art Wissen um die Bildung, es bleibt in ihr bei dem Bildungs-Gedanken, bei dem Bildungs-Gefühl, es wird kein Bildungs-Entschluß daraus“. (S. 30) „Der moderne Mensch schleppt zuletzt eine ungeheure Menge von unverdaulichen Wissenssteinen mit sich herum, die dann bei Gelegenheit auch ordentlich im Leibe rumpeln, wie es im Märchen heißt“. (S. 29) Darauf aber kam es Nietzsche in erster Linie an: auf das Leben und auf die Tat, und über den Eingang seiner Schrift stellte er das Goethewort: „Übrigens ist mir alles verhaßt, was mich bloß belehrt, ohne meine Tätigkeit zu vermehren oder unmittelbar zu beleben“.

3. Das Übermaß historisch orientierter Bildung

„In fünffacher Hinsicht scheint mir die Übersättigung einer Zeit in Historie dem Leben feindlich und gefährlich zu sein“ (S. 36):

Den Gebildeten seiner Zeit kennzeichnet der „Kontrast von Innerlich und Äußerlich“. (S. 36) Zwischen seiner Innerlichkeit, seinem Denken und Wissen, seiner Bildung und seinem Auftreten, Sich-äußern und Handeln besteht ein Gegensatz. Seiner inneren Verfassung entspricht nicht sein tatsächliches Leben. Nietzsche ironisierte die Deutschen als „das berühmte Volk der Innerlichkeit“ und ihre enzyklopädische Literatur, die man überschreiben könnte: „Handbuch innerlicher Bildung für äußerliche Barbaren“. (S. 31) Insofern fehlt den Deutschen auch die eigentliche Kultur, denn Kultur im Gegensatz zur Barbarei ist „die Einheit des künstlerischen Stils in allen Lebensäußerungen eines Volkes“. (S. 32)

Die Kluft zwischen innerer Bildung und äußerem Sein als Folge der historisch orientierten Bildung wirkt sich in einer Schwächung der Persönlichkeit aus. Der Mangel an starken Persönlichkeiten ist ein Kennzeichen der Zeit — bedenklich im Gedanken an die Zukunft, denn „die Geschichte wird nur von starken Persönlichkeiten ertragen, die schwachen löscht sie vollends aus“. (S. 40) Der „ausgehöhlte Bildungsmensch“ (S. 42) ist keine Persönlichkeit, „in dem Mangel der Herrschaft über sich selbst, in dem was die Römer impotentia nennen, verrät sich die Schwäche der modernen Persönlichkeit.“ (S. 42) Nietzsches Ruf nach der starken Persönlichkeit, nach dem „Übermenschen“ wie er später sagte, hat wesentlich mit bewirkt, daß das Thema der „Persönlichkeit“ im geistigen Leben der folgenden Jahrzehnte und insbesondere im pädagogischen Denken eine markante Rolle spielte.

Als zweiten Gesichtspunkt warf Nietzsche die Frage auf, ob und inwieweit die Wissenschaft und die ihr entsprechende Bildung in ihrem Streben nach Objektivität und Wahrheit die Tugend der Gerechtigkeit des „Gebildeten“ hervorgerufen habe und was diese Tugend wert sei. Indem er in diesen Qualitäten höchste Werte sah, griff er die Historiker und die Vertreter historischer Bildung an, daß sie zwar den Anspruch auf diese Qualitäten erhöhen, aber ihnen nicht