

Friedrich Kümmel

DIE KATEGORIE DER WIRKLICHKEIT ALS LEITLINIE EINER
PÄDAGOGISCHEN ANTHROPOLOGIE*

Inhalt

1. Problem und Methode einer Pädagogischen Anthropologie 1
2. Das Prinzip der Unergründlichkeit als Frage nach der Wirklichkeit des Menschen 3
3. Die Selbstverwirklichung des Einzelnen als Weg zur Wirklichkeit des Menschen 5
4. Das Sein des Kindes als Ausgangspunkt einer Erziehung zur Wirklichkeit 6
5. Der Konflikt mit der gesellschaftlichen Erziehung 8
6. Der Umgang mit Widersprüchen als zentrales Problem einer Erziehung zur Wirklichkeit 9
7. Abschluß 10

1. Problem und Methode einer Pädagogischen Anthropologie

Der philosophischen und pädagogischen Anthropologie geht es um die Wahrung des Subjekts in einer vergegenständlichten, technisch-funktionalen Welt. Vergegenständlichung bestimmt die Form der Theorie ebenso wie die der Praxis. Sie ist in einem Sinne konstitutiv für die menschliche Weltstellung und insbesondere auch für die wissenschaftliche Methode. Die Gefahr ist, daß einzelne Aspekte unter der Hand zu Reduktionsformeln werden und den Blick aufs Ganze verstellen. Der Mensch als Mensch, das Kind als Kind gerät aus dem Blick. Um dieser Tendenz auf Vergegenständlichung entgegenzuwirken, hat die pädagogischen Theoriebildung seit Rousseau den Gesichtspunkt einer Pädagogik „vom Kinde aus“ geltend gemacht und gegenüber den vielfältigen Formen einer zunehmenden gesellschaftlichen Entfremdung festgehalten. An diese aufklärerische Tradition der Nichtvergegenständlichung des Menschen knüpft die moderne philosophische und pädagogische Anthropologie an.

Das methodologische Problem läßt sich dabei nicht von einer inhaltlichen Grundaussage trennen. Die pädagogische Anthropologie gewinnt ihre eigene Dimension mit der Einsicht in die konstitutive Bedeutung des „pädagogischen Bezugs“ (H. Nohl) für alles Menschsein. Der Mensch wird in ihrem Verständnis zum *homo educandus et educabile*, zu einem wesentlich durch Erziehung bestimmten und auf Erziehung angewiesenen Wesen. Dies gibt der erziehenden Generation eine tief prägende, zum Guten wie Bösen verwendbare Macht über das Kind. Befreiend wird dieser Bezug jedoch nur unter der Voraussetzung, daß er den einzelnen Menschen in seiner Selbst-Wirklichkeit anspricht, die dieser vor und in aller Erziehung ist und schöpferisch sein will. Menschli-

* In japanischer Übersetzung erschienen in der Festschrift zum 77. Geburtstag von Prof. Yukichi Shitahodo, Kyoto 1982.

che Entwicklung ist im ganzen durch eine „individualisierende Kreativität“¹ bestimmt und nicht lediglich als Anpassungsleistung zu verstehen. Erziehung wird damit zu einer „menschlich-existentiellen Situation“ der „Begegnung“ (a. a. O., S. 43), in der das Kind selbst gemeint und direkt angesprochen ist. Langeveld weist mit Nachdruck darauf hin, daß auch die funktionalen Leistungen des menschlichen Organismus in dieser Weise existentiell bedingt sind und nicht einfach neutral konditioniert werden können. Es gibt letztlich kein Lernen ohne den Lerner, keine Wahrnehmung ohne den Zeugen, keine Entwicklung und Bewußtwerdung ohne das Subjekt, wie immer verschüttet in Denkmustern und Verhaltensgewohnheiten dieses auch sein mag.

Dies hat Konsequenzen für den Forschungsansatz der pädagogischen Anthropologie. Sie kann auf das direkte Umgangsverhältnis als Erkenntnisquelle nicht verzichten (vgl. a. a. O., S. 38), weil der Mensch nur in offenen Situationen des Umgangs wirklich aus sich herausgeht und sich zeigt in dem, was er ist und vermag. Objektivierte „Tatsachen“ über den Menschen lassen sich deshalb nicht ohne weiteres in eine direkte Beziehung zu ihm umsetzen, und in dieser scheut man sich wiederum vor der Festlegung auf Tatsachen. Die Verschiedenheit der Bezugnahme auf Personen und Tatsachen verbietet eine unmittelbare Übertragung und macht es in jedem Falle zur besonderen Aufgabe, die Relevanz von Tatsachen über den Menschen hinsichtlich einer auf ihn bezogenen Praxis zu erschließen. Diese Schwierigkeit tritt auch in der historisch ausgebildeten Differenz von philosophischer bzw. wissenschaftlicher Anthropologie einerseits und praktischer bzw. empirischer Menschenkunde andererseits zutage.

Die ständige Verbindung und Durchdringung beider Erfahrungsweisen gibt der pädagogischen Anthropologie ihren spezifischen Charakter einer ebenso sehr theoretischen wie praktischen Disziplin. Aus demselben Grunde ist sie gegenüber den isolierenden Einzelwissenschaften vom Menschen im Ansatz interdisziplinär. Ihre Frage geht gleichursprünglich aufs Ganze wie aufs einzelne bzw. den Einzelnen. Das Erfordernis einer „integralen Anthropologie“: „wie die Fülle der divergenten Kenntnisse, welche die Wissenschaften über den Menschen zutage fördern, vom Ganzen des Humanen her zu verstehen sei“², gibt zugleich den Schlüssel für das Verständnis der einzelnen Phänomene, die ja selbst schon ganzheitlicher Natur sind und einer selektiven Fragestellung verschlossen bleiben müssen. „Somit ist die pädagogische Wissenschaft gerade dadurch fruchtbar und in ihrer eigenen Methode erst konstituiert, daß sie beide Ansatzpunkte, den empirischen und den spekulativen, verbindet und ein *drittes Verfahren* daraus gewinnt.“³ Als „dritter Weg“ ist sie aber gerade keine nachträgliche Zusammenstückung von hier wie dort gewonnenen Einsichten, sondern umgekehrt der beiden Erkenntnisweisen vorgeordnete originäre Zugang zum Menschen, der allein diesen in seiner Wirklichkeit trifft. Der konstitutive Bezug erweist sich so auch für die Erkenntnis als der letztlich allein produktive.

¹ M. J. Langeveld, Studien zur Anthropologie des Kindes. Max Niemeyer Verlag, 2. erw. Aufl. Tübingen 1964, S. 15.

² A. Flitner u. a., Wege zur pädagogischen Anthropologie. Versuch einer Zusammenarbeit der Wissenschaften vom Menschen. Verlag Quelle & Meyer, 2. Aufl. Heidelberg 1967, S. 14.

³ W. Flitner, Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Verlag Quelle & Meyer, 3. Aufl. Heidelberg 1963, S. 22.

Man kommt weder theoretisch noch praktisch aus dem hermeneutischen Zirkel der anthropologischen Interpretation heraus, den Bollnow so formuliert hat: „Wie muß das Wesen des Menschen im ganzen beschaffen sein, damit sich diese besondere, in der Tatsache des Lebens gelegene Erscheinung darin als sinnvolles und notwendiges Glied begreifen läßt?“⁴ Weder das Ganze des Menschen noch seine einzelnen Wesenszüge lassen in dieser Verschränkung eine abschließende Bestimmung zu. Die menschlichen Wesenszüge erweisen sich vielmehr als konkrete Leistungsformen eines produktiven Könnens, von dem her sich ein je spezifisches Ganzes des Menschen jeweils vorsichtig extrapolieren, aber nicht abschließend bestimmen und begrifflich verallgemeinern läßt.⁵ Damit verbietet sich jedes apriorische oder reduktive Verfahren. Die so verstandene „anthropologische Reduktion“ meint im Unterschied zu Feuerbachs Religionskritik gerade keine Aufhebung oder Abschwächung der Realität, sondern die Zurückführung einer abgelösten Gegenständlichkeit auf den Mensch und Welt ... gemeinsam umfassenden Bezug.“⁶ Die Wesensfrage ist hier entschieden festgehalten, zugleich jedoch konsequent in die Offenheit der geschichtlichen Daseinshorizonte gestellt, die jede vorschnelle Wertung und dogmatische Enge verbieten. Immer geht es hier darum, die einzelnen Phänomene und Bezüge vom ganzen Menschen als Subjekt seiner Wirklichkeit her zu sehen, der sich in ihnen tätig findet, erkennt und verantwortlich übernimmt. Jedes derartige subjektzentrierte Wissen ist in seinen Grundlagen nicht voll objektivierbar, es enthält eine unvordenkliche Tat der Freiheit und bleibt deshalb bei aller empirischen Evidenz philosophischer Art.

Damit ist einer doppelten Ableitung geehrt. Die philosophisch-pädagogische Anthropologie stellt sich einerseits entschieden auf den Boden der Erfahrung, erlaubt aber nicht deren Abschließung, und ihr wissenschaftliches Ethos entzieht andererseits einer bodenlosen Spekulation das Wort, ohne doch selbst wieder dogmatisch werdenden Reduktionen ihres Gegenstandsbereichs und ihrer Methode zu erliegen.

2. Das Prinzip der Unergründlichkeit als Frage nach der Wirklichkeit des Menschen

Auf die geistesgeschichtlichen Voraussetzungen dieser Blickstellung will ich nur am Rande hinweisen, um mich auf die sich aus ihr ergebenden Konsequenzen konzentrieren zu können. Die Aufklärung und die mit ihr verbundene geschichtliche Weltansicht hat die Relativität sozialer Systeme, kultureller Stile und religiöser Glaubensformen zum allgemeinen Bewußtsein gebracht. Mit der Vielfalt und Unvordenklichkeit der geschichtlichen Erfahrung verbindet sich nun ein offenerer Wesensbegriff des Menschen und erlaubt es, diesen entschiedener auf seine Freiheit und Selbstverantwortlichkeit hin anzusprechen. Zugleich machte die sich zeigende Unfestgelegtheit und Plastizität des Menschen wiederum aufmerksam auf die prägende Gewalt der Verhält-

⁴ O. F. Bollnow, *Das Wesen der Stimmungen*. Verlag Vittorio Klostermann, 3. Aufl. Frankfurt a. M. 1956, S. 16.

⁵ Vgl. K. Giel, *Philosophie als Anthropologie*. In: *Wege zur pädagogischen Anthropologie* (s. Anm. 2) S. 134 ff.

⁶ O. F. Bollnow, *Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik*. Neue deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH. Essen 1965 (neue pädagogische Bemühungen 23), S. 31 f.

nisse und brachte das große politische Problem der Menschenführung erneut zum Bewußtsein. Die Konsequenz aus dieser Entwicklung ist, daß nun die einbindenden biologischen, sozialen und kulturellen Rahmen nicht mehr abgeschlossen sein können und grundsätzlich daraufhin beurteilt werden müssen, inwieweit sie für die Selbsttranszendenz des Menschen ermöglichende und/oder verstellende Bedingungen darstellen. Das von Plessner formulierte anthropologische „Prinzip der Unergründlichkeit oder der offenen Frage“ des Menschen⁷ hält ausdrücklich offen, was der Mensch ist und sein kann: „Es muß *offen* bleiben, um der Universalität des Blickes willen auf das menschliche Leben in der Breite aller Kulturen und Epochen, wessen der Mensch fähig ist. Darum rückt in den Mittelpunkt der Anthropologie die Unergründlichkeit des Menschen. ... Nur wenn und weil wir nicht wissen, wessen der Mensch noch fähig ist, hat es einen Sinn, das leidvolle Leben auf dieser Erde zu bestehen. Die Unergründlichkeit seiner selbst ist das um des *Ernstes* seiner Aufgabe willen verbindliche Prinzip seines Lebens und seines Lebensverständnisses“ (a. a. O., S. 258).

Es ist dann aber nicht nur im methodologischen Sinne wichtig, wie diese Leerstelle 'X', die große Unbekannte 'Mensch' behandelt und anvisiert wird. Hinsichtlich der Theoriebildung in den Wissenschaften vom Menschen hat man sich weithin darauf beschränkt, die Offenheit des Menschen im Sinne einer regulativen Idee zu verstehen, die als kritischer Vorbehalt jede Antwort vorläufig und prinzipiell überholbar macht. Dieses methodologisch sinnvolle Offenhalten der Frage nach dem Menschen darf jedoch nicht dazu verleiten, das menschliche Sein lediglich im Sinne einer *Möglichkeit* anzusetzen, die es begrifflich zu antizipieren und praktisch einzulösen gilt. Man muß vielmehr von vornherein von der *Wirklichkeit* des Menschen ausgehen, wie verborgen oder verschüttet diese auch immer sein mag. Das Sein des Menschen, seine lebendige Existenz ist als Wirklichkeit für seine Möglichkeit konstitutiv. Von dieser läßt sich somit nicht nur im Sinne einer regulativen Idee der Freiheit, der Unergründlichkeit u. a. reden, die nach Belieben ausgefüllt oder gar als ein unverbindliches Als-ob fiktiv verstanden werden könnte. Würde man grundsätzlich nur so verfahren, so würde sich die Bestimmung des Menschen bestenfalls auf ein ethisches Prinzip beschränken, dessen Erfüllbarkeit jedoch ohne ein *fundamentum in re* ewig in Frage gestellt bliebe.

Ein solcher Ansatz verkennt, daß menschliches Sein nur zu verwirklichen ist, wenn und indem es in seiner vorgängigen Wirklichkeit anerkannt ist und konkret angesprochen werden kann. Die Frage nach dem Sein des Menschen offenzuhalten heißt somit genauer, seiner wirklichen Existenz je konkret zu entsprechen und sie in ihren Selbst-Äußerungen zu akzeptieren. Es darf ihr keine wie immer zu gestaltende Möglichkeit vorgeordnet werden, an der sie gleichsam von außen gemessen werden könnte. Wo nicht abstrakt von der Unergründlichkeit des Menschen ausgegangen wird und die Frage nach ihm konkret offengehalten ist, bestimmt sich seine Möglichkeit nach Maßgabe einer Wirklichkeit, die in ihrer vorgängigen Bestimmtheit wie in ihrer unabsehbaren Bestimmbarkeit in sich selbst zentriert ist.

⁷ H. Plessner, Macht und menschliche Natur. Ein Versuch zur Anthropologie der geschichtlichen Weltansicht (1931). In: Ders., Zwischen Philosophie und Gesellschaft. Ausgewählte Abhandlungen und Vorträge. Francke Verlag Bern 1953, S. 270 ff.

3. Die Selbstverwirklichung des Einzelnen als Weg zur Wirklichkeit des Menschen

Menschliche Selbstverwirklichung ist an eine auf das konkrete Sein des Einzelnen bezogene Selbstbewußtwerdung gebunden. Die traditionell von der Theologie oder der Philosophie wahrgenommene Wesens- und Zielbestimmung des Menschen muß dann aber konsequent einer Anthropologie übertragen werden, die selber praktisch wird, indem sie den Einzelnen auf sich selbst hin anspricht und nicht mehr im allgemeinen zu wissen vorgibt, was der Mensch ist und sein kann. Die Frage nach dem Menschen wird so in einem Sinne unbestimmter, weil normative Orientierungen ihre Kraft verlieren, in anderem Sinne aber wird sie konkreter, weil nun auf die handelnd-geschichtliche Konstitution menschlichen Wesens in einem je konkreten Weltbezug abgehoben werden muß. Dieser verlangt den existentiellen Selbsteinsatz und realisiert sich in Formen eines Könnens, das produktiver Selbstverwirklichung Raum gibt.

Mit dieser grundsätzlichen Respektierung der konkreten Existenz und dem damit verbundenen Verzicht auf allgemeine Wertung und Beurteilung ist keineswegs einer Beliebigkeit das Wort geredet. Mit der nun anders gewichteten, unaufhebbar doppelseitigen Bestimmung des Menschen als „Schöpfer“ und „Geschöpf“ seiner Kultur⁸ verbindet sich die harte Einsicht, daß er für sich selbst und für die Gestalt seiner Welt die volle Verantwortung trägt und alle Versuche aufgeben muß, andere Instanzen dafür verantwortlich zu machen. Diese Verantwortung erstreckt sich auf kollektive Unternehmungen ebenso wie auf die Taten und Leiden des Einzelnen und den Zusammenhang der Generationen.

Das Prinzip der Selbstverantwortlichkeit des Menschen widerspricht nicht den Tatsachen seiner Determination. Die Anerkennung der Relativität geschichtlich-kultureller Daseinsbestimmungen ist vielmehr eine notwendige Voraussetzung für die Erkenntnis der universalen Züge und Verflochtenheiten menschlicher Existenz und gibt Einsicht in die in ihr waltende tiefere Gesetzmäßigkeit. Erst auf der Ebene existentieller Selbstverwirklichung tritt die verborgene, wurzelhafte Einheit des Menschen so zutage, daß sie der Offenheit seines Wesens entspricht und sich mit der Vielfalt und Widersprüchlichkeit seiner Äußerungen verträgt. Die „Vereinigung des Widersprüchlichen“ (Heraclit) mag ein theoretisch unlösbares Problem sein - als praktische Aufgabe stellt es sich mit jedem Schritt des Bewußtwerdens. Der in gesellschaftlichen und ethischen Systemen unter dem Diktat des Allgemeinen ausgeschlossene, aber gerade deshalb ewig wiederkehrende Widerspruch menschlicher Existenz wird nur dann und in dem Maße lösbar, in dem der Mensch bei aller vorgegebenen biologischen und sozialen Bedingtheit sich selbst zur entscheidenden Voraussetzung wird und sich in seiner Freiheit übernimmt. Die so verstandene, dem Prinzip der Selbstverantwortlichkeit un-

⁸ M. Landmann, Der Mensch als Schöpfer und Geschöpf der Kultur. Geschichts- und Sozialanthropologie. Ernst Reinhardt Verlag München/Basel 1961. Vgl. F. Kümmel, Kulturanthropologie. In: Wege zur pädagogischen Anthropologie. A. a. O. (vgl. Anm. 2), S. 162 ff.

terliegende Integration des eigenen Lebenszusammenhanges schließt die eigentlich menschliche Dimension des Sichverstehens und Lebenkönnens erst auf.

Die radikale existentielle Verselbständigung des Menschen geht nicht auf Kosten seiner tiefen Verbundenheit mit der Natur und leugnet nicht seine Angewiesenheit auf andere Menschen. Weder handelt es sich bei ihm um eine isolierte Existenz noch lediglich um ein in vielfältigen Abhängigkeiten gebundenes Wesen. Zur menschlichen Daseinserfüllung gehört die zwischenmenschliche Beziehung, die Teilnahme an der Gestaltung der gemeinsamen Welt und die gegenseitige Hilfe bei der Erfüllung der Bedürfnisse. In alledem ist die Wirklichkeit des Menschen aber nur so zu gewinnen, daß der Einzelne sich aus Bindungen herauslöst und den Weg zu sich selbst betritt. Auf diesem Weg gibt es grundsätzlich keine Stellvertretung. Damit verbindet sich die Würde des Menschen, aber auch das ethisch-pädagogische Prinzip, daß keiner dem anderen gehört und von ihm in Besitz genommen werden darf.

Wirklichkeit erweist sich damit nicht nur als die allgemeinste, sondern zugleich als eine streng individuelle Kategorie. Es gibt sie grundsätzlich nur im selbst gelebten und existentiell vollzogenen Hier und Jetzt. Der Einzelne ist darin streng unvertretbar⁹ und verfehlt sich selbst wie den anderen, wenn er den existentiellen Selbsteinsatz nicht wagt und sich wie ein von außen Zufallendes erwartet. Weil kein Mensch dem anderen die Wirklichkeit seiner selbst geben und das damit verbundene Realitätsgefühl vermitteln kann, ist jeder Zurechnungssubjekt seiner eigenen Wirklichkeit und diese eine individuelle Kategorie.

Die soziale Konstitution von Wirklichkeit ist damit nicht in Abrede gestellt. Es gibt jedoch keinen Dispens von der Tatsache, daß jeder, wie weitgehend er sich auch von anderen her verstehen kann, letztlich doch auf sich selber zurückkommen und die ganze Verantwortung für sich übernehmen muß. Er erkennt dann auch Abhängigkeit, Fremdbestimmung und Bindung als selbst gewählte und beibehaltene Möglichkeiten, die durch eigene Stellungnahmen geworden sind, was sie sind. Es gibt in der Dimension der Freiheit keine Fremdkausalität, sondern nur die Auswirkungen des eigenen Tuns, seien sie gewollt oder ungewollt. Alles wird hier zu „meiner Tat“ und ist zu verstehen als Ausdruck meiner Existenz. Der eigene Lebenskreis wird dadurch nicht in sich abgeschlossen, sondern allererst auf paradoxe Weise geöffnet für den universalen Zusammenhang alles Seins. Wer wirklich bei sich selbst angekommen ist, der ist auch schon über sich hinaus und lebt unvertretbar in einem Ort, in dem kein Ansehen der Person mehr ist.

4. Das Sein des Kindes als Ausgangspunkt einer Erziehung zur Wirklichkeit

Eine dem Wesen des Menschen entsprechende Erziehung wird damit notwendig eine Erziehung zur Wirklichkeit, die sich grundsätzlich nicht mehr vorrangig an äußeren Bedingungen und fremden Erwartungen orientieren darf. Ihr Ansatzpunkt ist das Sein

⁹ Y. Shitahodo. Drei Prinzipien der anthropologischen Pädagogik. I. Teil: Die anthropologische Grundstruktur des Prinzips der Unvertretbarkeit. Verlag Quelle & Meyer Heidelberg 1971.

des Kindes, das unbefangen ist, bevor es lernt, etwas aus sich zu machen, das offen und klar ist in seiner Selbst-Äußerung, bevor es gezwungen ist, soziale Person zu werden und eine Maske zu tragen. Es gilt deshalb, das kleine Kind vor anderen sein zu lassen durch Akzeptation und liebende Teilnahme. Auch wenn der existentielle Selbstvollzug in seiner bewußten, ausdrücklichen Form eine Möglichkeit des Erwachsenen ist, die dem Kind nicht abverlangt werden kann, muß auch schon die früheste Erziehung davon ausgehen, daß das kleine Kind ein ursprüngliches Selbst ist und sich als solches äußert, bevor es, oft allzu früh, in die Schemata eines sozial normierten Verhaltens gezwängt wird.

Der Ansatzpunkt beim Sein des Kindes als eines „ursprünglichen Selbst“ verkennt nicht, daß die Wirklichkeit sich ihm vom ersten Lebenstag an als eine soziale Welt präsentiert. Es kann keinem Kind erspart werden, seinen Ort in der Gesellschaft zu finden und soziale Person zu werden. Jeder muß durch die verschiedenen Stadien der partiellen Selbst-Entfremdung hindurchgehen und die nötigen Ich-Stärken darin entwickeln, bevor er daran gehen kann, sein ursprüngliches Selbst als Erwachsener von neuem und nun mit Bewußtsein zu manifestieren. Dabei wird deutlich, in welchem Maße das heranwachsende Kind durch Lebensumstände und Erziehung den lebendigen Kontakt mit sich selbst verloren hat und in seiner Tiefenperson verschüttet wurde.

Es kommt somit entscheidend darauf an, wie der soziale Raum in seiner erziehenden Funktion verstanden wird und auf das Kind einwirkt. Erziehung zur Wirklichkeit heißt in sozialer Hinsicht, das Kind in seinem eigenen Bemühen zu unterstützen, in der Welt Fuß zu fassen, denn davon hängt nicht nur äußerlich sein Überlebenkönnen ab. In seiner Ausgangslage ist das neugeborene Kind weder ein sozial angepaßtes noch ein realitätsgerechtes Wesen; seine Beziehung zur Wirklichkeit ist von vornherein konflikthaft und bedroht. Um in der Welt Fuß fassen zu können, ist es auf die Hilfe anderer angewiesen. Die Mutter wird ihm zur „ersten Welt“ und bestimmt entscheidend die Grundqualitäten seiner späteren Weltbeziehung und seines Wirklichkeitsgefühls im ganzen. Wiewohl Kinder zunächst eine andere, nicht festgelegte Wahrnehmung haben und multidimensionale Wirklichkeiten sich für sie mischen, sind sie um des Überlebens willen bereit, ein soziales Realitätsprinzip zu akzeptieren und sich an die Sehgewohnheiten und Denkformen seiner Umwelt anzupassen. Wirklichkeit bleibt durch diesen Zugang für den Menschen im Kern zwischenmenschlich bestimmt; für ihre Ausprägung und gefühlsmäßige Tönung sind Qualitäten des Vertrauens oder Mißtrauens, der Abweisung oder Zugänglichkeit von ausschlaggebender Bedeutung.

Erziehung stellt somit auch in der sozialen Perspektive eine „wesenhaft menschlich-existentielle Situation“ der „Begegnung“ dar¹⁰, in der das Kind ohne Bedingung angenommen, auf sich selbst hin angesprochen und persönlich gemeint sein will. Nur in der Getragenheit dieses Bezugs kann es Fuß fassen in der Welt und seinen eigenen Ort in ihr finden. Diese notwendige Zuweisung eines sozialen Ortes erfüllt zunächst vor allem die Funktion der Sicherung. Um ruhig in der Welt zu sein muß das Kind „zu jemandem gehören“, es will von anderen gesehen, gehört und beachtet sein. Es bean-

¹⁰ M. J. Langeveld, a. a. O. (vgl. Anm. 1), S. 43.

spricht seinem Alter entsprechende Status und übernimmt die damit verbundenen Aufgaben, Rechte und Pflichten. Es will erwachsen werden und, wo immer es kann, am Leben der Erwachsenen teilnehmen. Es konstituiert innerhalb dieses Rahmens seine innere Realität durch Selbstabgrenzung und die Gestaltung von Eigenräumen, zu denen es den anderen den Zutritt verwehrt.

5. Der Konflikt mit der gesellschaftlichen Erziehung

Schon die wenigen Hinweise belegen eine nahezu unüberbrückbar erscheinende Diskrepanz zwischen der gegebenen gesellschaftlichen Wirklichkeit der Erziehung und dem hier gezeichneten Bild einer Erziehung zur Wirklichkeit. Die leitenden Erziehungsnormen orientieren sich an gesellschaftlichen Erwartungen und Zwängen und nicht am Kind selbst und seinen existentiellen Bedürfnissen. Neurotisierende Verhältnisse zwingen es zu einer selbstzerstörerischen Anpassung und fixieren den psychischen Menschen auf einem infantilen Stadium seiner Entwicklung. Die von außen auferlegte soziale Person erweist sich oft genug als ein „falsches Selbst“¹¹, durch das der lebendige Kontakt mit sich selbst verlorenght und die Gefühle verwirrt werden. Das daraus resultierende manipulative Verhalten zerstört die Grundlagen der zwischenmenschlichen Beziehung.

Die vorherrschenden Prinzipien der gesellschaftlichen Regulation decken sich nicht mit dem hier zugrunde gelegten Realitätsprinzip, das auf ursprünglichem Selbstsein, eigenem Können, direkter Erfahrung und authentischer Entsprechung begründet ist. Die gegebene Sozialisation erfüllt deshalb nicht die Aufgabe einer Erziehung zur Wirklichkeit und entwickelt nicht die menschlichen Potentiale. Soziale, wissenschaftliche und technische Systeme in ihrer heutigen Gestalt lassen vielmehr die tieferen Kräfte und Organe des Menschen verkümmern und dienen nicht seiner ganzheitlichen Entwicklung. Der Bruch zwischen Theorie und Praxis sowie zwischen den erstrebten Zielen und den ungewollten Auswirkungen des eigenen Tuns wird zunehmend zu einem unlösbaren Problem.

Das strukturelle Paradox moderner Gesellschaften¹² besteht darin, daß diese nach wie vor auf menschliche Leistungen angewiesen sind, deren Erbringung sie selbst nicht mehr gewährleisten können. Sie schließen etwas von sich aus, was zugleich Voraussetzung ihres eigenen Bestandes ist und leben so gleichsam parasitär von einer menschlichen Substanz, die sie fortschreitend zerstören. Zu dieser Substanz gehören auch die kindlichen Potentiale. Die gesellschaftliche Entwertung dessen, was Kinder sind und sein können, bringt die Gefahr mit sich, daß das künstlich genährte Selbstwertgefühl des Kindes sich von seinem Wirklichkeitsgefühl trennt. Wirklichkeit wird von ihm dann gar nicht mehr im eigenen Sein und Können erfahren, sondern nur noch

¹¹ Vgl. R. D. Laing, Das geteilte Selbst. Eine existentielle Studie über geistige Gesundheit und Wahnsinn. Rowohlt Taschenbuch Verlag Reinbek bei Hamburg 1976, bes. S. 81 ff.

¹² Vgl. F. Kümmel, Schule und Identität ein reiner Widerspruch? In: F. Kümmel, F. Maurer, W. Popp, H. Schaal, Vergißt die Schule unsere Kinder? Piper Verlag München 1978, S. 49 ff.

als eine äußere, teils willenlos gewährende, teils erdrückende Macht. Der Widerspruch der heutigen kindlichen Lebenssituation spitzt sich in der Dimension Wirklichkeit / Unwirklichkeit in letzte Schärfe zu.

6. Der Umgang mit Widersprüchen als zentrales Problem einer Erziehung zur Wirklichkeit¹³

Will man in dieser Situation nicht einem schlechten Utopismus des pädagogischen Wunschdenkens verfallen, sich aber auch nicht bei einer Erziehungspraxis beruhigen, die das Kind seiner Potentiale und Entwicklungsmöglichkeiten beraubt, so kann eine Lösung meines Erachtens nur in der Richtung gesucht werden, daß die gekennzeichnete Widersprüchlichkeit der gesellschaftlichen und individuellen Situation selbst zum Ausgangspunkt gemacht wird. Der Umgang mit Widersprüchen wird damit zum Kernpunkt einer Erziehung zur Wirklichkeit.

Widerspruchsfreiheit ist nicht vorauszusetzen und kann auch nicht das Ziel der Erziehung und gesellschaftlichen Entwicklung sein. Die Wirklichkeit präsentiert sich vielmehr auch schon dem Kind als eine Welt widerstrebender Kräfte, in der es leben lernen muß. Daß Widersprüche nicht ausgeschlossen werden können, gehört zu den grundlegenden Bedingungen eines Seins-in-Beziehung. Das Kind erfährt, daß alle Kontakte konstitutiv unterbrochen sind und nur dadurch lebendig sein und sensitiv gemacht werden können. Seine Beziehungen entwickeln sich auf der Grundlage der Gewährung, aber auch des Entzugs. Alle Veränderung ist einer Beharrungstendenz abgerungen. Der Übergang von schützenden Bedingungen in offenere und schutzlosere macht die Formen der Wirklichkeitsbewältigung zunehmend schwieriger. Negative Momente der Wirklichkeit sind untrennbar mit den positiven verbunden. Man kann nicht ausgehen vom Bild einer widerspruchsfreien Erziehung und Entwicklung. Kinder müssen sich vielmehr auf jeder Stufe ihrer Entwicklung mit Widersprüchen auseinandersetzen, die geradezu ein Kennzeichen der kindlichen Situation und Lebensform sind.

Eine Erziehung zur Wirklichkeit kann sich deshalb nicht orientieren am Bild eines festen Rahmens bzw. Gehäuses, das fraglose Sicherheit zu geben verspricht. Sie ist im Gegenteil nur möglich in offenen Beziehungsformen, deren Sicherheit nicht mehr auf einem Weltabschluß beruht. Es stellt sich die Aufgabe, auch im Verhältnis zum Kind offene Beziehungsformen zu realisieren, die es erlauben in Widersprüchen zu leben, ohne ihnen zu verfallen, die den Gefühlskonflikt lösen ohne Rückgriff auf Konvention und Besitz, die Getrenntsein ertragen lassen ohne Flucht in die Neurose. Dies ist keine Überforderung des Kindes, das mit offenen und widersprüchlichen Situationen meist viel besser umgehen kann als der Erwachsene. Kinder brauchen Verlässlichkeit, aber nicht Konsistenz im Verhalten und erwarten nicht die Widerspruchsfreiheit von Perso-

¹³ Vgl. dazu F. Kümmel, a. a. O. (s. Anm. 12), S. 32 ff.

nen, Rollen und Beziehungen. Die Härte der Wirklichkeit oder die schwankenden Forderungen der Eltern wirken als solche nicht neurotisierend, solange das Kind darauf reagieren darf, wie es dazu gerade dazu in der Lage ist. Hier sind die Erwachsenen oft rigide normorientiert und in Wertungsgegensätzen verfangen, die für das Kind noch gar keine Rolle spielen.

Das Problem liegt dann vielmehr in der Frage an den Erwachsenen, wie er selber mit den gegebenen Widersprüchen und Ambivalenzen umgehen und realitätsgerechter fertig werden kann. Dazu muß er von der Vorstellung eindeutig 'positiver' Beziehungen Abschied nehmen. In bezug auf jede Beziehungsform und -qualität gibt es die Möglichkeit der Perversion und der Stagnation, aber auch der positiven Erfüllung und Entwicklung. Dieses Spiralgesetz des Fortschreitens in der einen oder anderen Richtung ist schwer zu erfüllen, denn es gibt hier keine stabile mittlere Lage, und in beiden Extremen kann man sich gleichermaßen verlieren. Aus diesem existentiellen Trilemma ergibt sich hinsichtlich der Dynamik des Widerspruchs die paradox erscheinende Anweisung, daß gleichzeitig auf seine Steigerung und auf seine Moderation hin gearbeitet werden muß. Beidem zu genügen erfordert jenseits der einfachen Alternativen komplexe Vermittlungen, für die entsprechend dem antiken *téchne*-Begriff die schwebenden Zwischenlagen, günstige Zeiten und richtige Dosierungen wichtig sind.

Das Problem der Sicherung des Menschen läuft so darauf hinaus, mit „fortschreitendem Sicherheitsverlust“¹⁴ leben zu können. Die dem Kind gebotene Sicherheit muß derart sein, daß es von einem infantilen Sicherheitsbedürfnis zunehmend frei wird und den Mut hat, Schritte ins Ungesicherte zu tun. Dabei darf man jedoch keineswegs gewaltsam verfahren. Versagungen und Forderungen müssen sich grundsätzlich danach bemessen, wie tragfähig die sie unterfangende Beziehung in ihren positiven Aspekten ist. Das negative Moment der Wirklichkeit wirkt nur förderlich, solange es in einer Balance zum positiven gehalten ist. So kann nur der, der in der Welt wirklich Fuß gefaßt hat, Schritte über sie hinaus tun, und nur dasjenige Ich ist bereit von sich selbst zu lassen, das zuvor stark gemacht worden ist.

7. Abschluß

Das Problem einer Erziehung zur Wirklichkeit kommt in dieser paradoxen Fassung mit dem von Plessner formulierten anthropologischen Grundprinzip der „Unergründlichkeit“ des Menschen überein und nimmt seiner Offenheit den Anschein eines rein utopischen Standorts. Daß der Mensch nur Mensch wird durch Erziehung heißt nun zugleich, daß er sich in seiner Freiheit nur ergreifen kann, insofern in der Erziehung bereits der Grund eines solchen Könnens gelegt wurde. Wenn immer der Mensch seiner selbst bewußt wird, kommt er auf sich als auf ein schon gewordenes, durch Natur, Umstände und Erziehung tief geprägtes Wesen zurück und muß sich mit dieser Vergangenheit seiner selbst auseinandersetzen, um selbst zur bestimmenden Kraft seines

¹⁴ M. J. Langeveld, *Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule*. Georg Westermann Verlag, 3. Aufl. Braunschweig 1966, S. 107.

Daseins zu werden. Er ist notwendig „Werk der Natur“ und „gesellschaftliches Geschöpf“, *bevor* er im sittlichen Zustand zum „Werk seiner selbst“ werden kann¹⁵. Die Trennung dieser Komponenten wirkt sich ebenso verhängnisvoll aus wie ihre nivellierende Einebnung und Verwischung.

Der Mensch ist als das gewordene das in seine Freiheit gestellte Wesen. Das Kind muß in seine Umwelt hineinwachsen können und ist in der Auseinandersetzung mit ihr zugleich auf sich selbst verwiesen. In dieser zirkelhaften Verschränkung von Zurückkommenkönnen auf sich und Hinausgehenkönnen über sich ist die gewordene Faktizität menschlicher Existenz mit ihrer Freiheit positiv und konkret vereinbar. Alle Bedingtheit und Bestimmtheit menschlichen Wesens ist so in die „Relation der Unbestimmtheit zu sich“¹⁶ aufgenommen und wird von daher erfüllbar wie aufhebbar. Erst in der ausdrücklichen Rückwendung auf sich und nicht schon durch soziale Assimilation und kulturelle Formung kann der Mensch seine Menschlichkeit verwirklichen. Letztlich kommt er in allem Begegnis und Widerfahrnis immer nur wieder auf sich selber zurück und lernt die Geschichte seiner Taten und Leiden als eine Herzensgeschichte kennen.

¹⁵ J. H. Pestalozzi, *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts*.

¹⁶ H. Plessner, a. a. O. (vgl. Anm. 7), S. 280.