

Die Bedeutung Friedrich Wilhelm Foersters für die Pädagogik der Gegenwart

Walter Tröger

Kaum ein anderer Erzieher unseres Jahrhunderts hat ein so umfangreiches und vielseitiges Werk hinterlassen wie Friedrich Wilhelm Foerster; kaum ein anderer hat mit solcher Leidenschaft Stellung genommen; kaum ein anderer war so umstritten wie er; keiner hat so viel Zustimmung und Ablehnung erfahren. Seine Bücher – es sind über 30 – fanden weitere Verbreitung als die jedes anderen pädagogischen Autors seiner Zeit, er selbst aber stieß auf massive Ablehnung und mußte 1920 akademisches Lehramt und Vaterland verlassen.

Heute sind sein Leben und sein Werk nahezu vollendet. Die Streitfragen, um deren willen sein Leben so bewegt verlief, liegen zurück und sind inzwischen zum größten Teil von der Geschichte entschieden. Wir können versuchen, aus größerer Distanz als es seinen Zeitgenossen möglich war, nach dem Ertrag seines Lebens zu fragen.

*

Foersters Bedeutung kann erstens gesehen werden in seiner Auffassung der Erziehung als bewußter Formung des einzelnen. So selbstverständlich diese Auffassung auch beim ersten Anhören klingt, wir sind in der Gegenwart in Gefahr, sie zu vergessen, zumindest zu vernachlässigen, vor allem in der Praxis.

Erziehung ist ein Geschehen, das in früheren Zeiten fast von selbst verlief, im Mittelalter von eindeutigen und klaren Idealen beherrscht war, im Lauf der letzten Jahrhunderte jedoch immer verworrener und komplizierter wurde. Heute müssen die gegensätzlichsten Ziele mit hochdifferenzierten Methoden unter ganz unübersichtlichen Verhältnissen erstrebt werden. So entsteht die Gefahr, das dem Erkennen und Handeln nicht mehr Faßbare auf leichter beherrschbare Teilvergänge einzuengen und sich vor allem auf das zu beschränken, was im Augenblick besonders dringlich verlangt wird. Und verlangt wird heute von der Erziehung – und zwar mit Recht – ein Beitrag zur reibungslos funktionierenden Gesellschaft. Erziehung und Bildung treten immer deutlicher als unentbehrliche Voraussetzung für den störungsfreien Ablauf des wirtschaftlichen und politischen Kräftespiels

hervor. Damit hängt zusammen, daß sich Bildung mit dem Sozialprestige verbunden hat; so ist ein noch nie dagewesenes Interesse an Schule und Erziehung entstanden. Das wiederum hat zur Folge, daß die Erziehung, vor allem in der Schule, aber auch in der Familie, im außerschulischen Bereich der Jugendarbeit und in der Berufserziehung heute immer mehr auf die Rolle der Sozialisierung festgelegt wird; Sozialisierung vom einzelnen aus als Fit-Machen für seine künftigen Rollen in der komplizierten Gesellschaft, Sozialisierung von der Gesellschaft her als Garantie ihrer Kontinuität durch Einpassen des Individuums in die Vielfalt der sozialen Funktionszusammenhänge.

Über die grundsätzliche Berechtigung dieser pädagogischen Aufgabe ist kein Wort zu verlieren, auch nicht darüber, daß noch lange nicht genug getan ist, um ihr nachzukommen. Ebensowenig kann aber ein Zweifel daran bestehen, daß die endgültige Erhebung des Sozialisierungsprinzips zum allein maßgebenden pädagogischen Gesichtspunkt zu einer Einseitigkeit unseres Erziehungswesens führen müßte, die weder dem einzelnen, noch – auf die Dauer – den wahren Interessen der Gesellschaft gerecht werden könnte. Sie würde auch gegenüber der Erziehungstradition eine Verarmung und Verengung bedeuten. Seit dem Beginn der europäischen Pädagogik in der griechischen Idee der Paideia ist sie von dem Gedanken getragen, daß es in der Erziehung um die Entfaltung und Formung des einzelnen um seiner selbst willen geht, um die Suche nach seiner einmaligen und nur ihm allein gehörigen Lebens- und Wesensgestalt.

Wir haben heute mit den andrängenden Aufgaben der Zeit, mit der Erledigung der ins Ungemessene wachsenden Stoffmassen und mit dem Ausbau der Bildungsorganisation so sehr alle Hände voll zu tun, daß uns für diesen pädagogischen Eros, für die auf den einzelnen gerichtete Leidenschaft des Helfens und Entfaltens schon – von allen anderen Widrigkeiten ganz abgesehen – überhaupt kaum noch Zeit bleibt. Zum Teil ist die Akzentverschiebung der Erziehungsaufgabe zum bloßen Sozialisieren hin sicher auch eine Form realistischer Bescheidenheit, aus der Erfahrung heraus, daß die bewußte Erziehung oft wenig an Formung vermag und das Zu-sich-selbst-kommen des einzelnen vor allem der Ertrag seines gelebten Lebens ist. Trotzdem ist zu fragen, ob es richtig ist, diese Absicht so sehr in den Hintergrund zu drängen und die intentionale Erziehung mehr oder weniger auf die Vermittlung von sozial relevanten Kenntnissen und Fertigkeiten zu beschränken.

Von dieser Situation der Erziehung aus muß die Pädagogik Foersterns gesehen werden. Er hat, wie kaum ein anderer, in seinen Überlegungen den pädagogischen Anspruch des einzelnen, seine persönlichen Nöte und Bedürfnisse in den Mittelpunkt gestellt, und zwar des einzelnen in den konkreten Gebundenheiten seines Lebens, auch in seinen sozialen Verhältnissen, nicht in der lebensfremden individualistischen Isolierung des Neuhumanismus. Es geht in der Erziehung, das ist der Ausgangspunkt seiner Pädagogik, um ein Recht des Individuums auf Selbstentfal-

tung, um ein – noch gar nicht religiös verstandenes – „Heil der Seele“¹, das nicht aus den Ansprüchen der Gesellschaft abzuleiten ist, sondern ihnen in eigener, unabhängiger Würde gegenübersteht. Foerster wird nicht müde, dieses Recht zu begründen und die daraus folgenden Konsequenzen darzustellen. Besonders hebt er in den verschiedensten Zusammenhängen die Bedeutung des Selbstgefühls und der Selbstachtung des Jugendlichen hervor und betont immer wieder, daß die Erziehung etwas Dauerhaftes nur erreichen könne, wenn sie sich mit diesen Zentralkräften der Seele verbindet. Es bleibt sein Verdienst, der Druck- und Drillpädagogik nachgewiesen zu haben, daß sie gerade das nicht geleistet hat, worauf sie so besonders stolz war, die Erziehung zu Gehorsam und Disziplin². Ihre Bändigungsverfahren gingen zu sehr vom bloßen Recht des Stärkeren aus und hatten zu wenig Respekt vor der Selbstachtung der Jugendlichen, so daß sie lediglich Untertänigkeit hervorbrachte, die wirklichen inneren Ordnungskräfte des individuellen und sozialen Lebens jedoch, aufs Große gesehen, nicht zu wecken vermochte.

In allen pädagogischen, juristischen, wirtschaftlichen, politischen Streitfragen, die er erörtert, bedenkt Foerster immer auch die Sache vom einzelnen aus; wo dessen Recht bedroht ist, ergreift er grundsätzlich seine Partei gegenüber dem Kollektiv, bis hin zu seinem Eintreten für das „Recht des Rechtsbrechers“, von dem er sagt, daß das Wachstum der bürgerlichen Freiheit eng verbunden sei mit dem „Respekt vor der Freiheit gerade derer, die die Geduld der menschlichen Gesellschaft am meisten auf die Probe stellen“³.

Nun wäre dies allein noch kein hinreichender Grund für eine besondere Hervorhebung; an Vertretern der Individualitätspädagogik fehlt es gerade in Deutschland nicht. Was die Stellung dieses entschiedenen Anwalts der persönlichen Belange so einzigartig macht, ist nicht allein die Tatsache, sondern mehr noch die Art und Weise, wie er die Unabhängigkeit des einzelnen sichern will.

Es beginnt damit, daß er immer vom realen Leben ausgeht. In langjährigen Studien und auf zahlreichen Reisen bemüht er sich um die Begegnung mit den wirklichen Menschen und ihren Nöten, vor allem in der Arbeiterjugend, in den Anstalten der Heilpädagogik und Fürsorge, in Gefängnissen, in der Jugendbewegung, die er als einer der ersten deutschen Pädagogen zur Kenntnis nimmt und in ihrem Anliegen begrüßt und unterstützt. Darüber hinaus sammelt er Erfahrungen in seinen ethischen Kursen für Jugendliche, besonders aus Arbeiterkreisen, in Zürich, in denen er acht Jahre lang über die Möglichkeiten systematischer moralischer Erziehung eindringende Erkenntnisse gewinnt. Vor allem aber brachte er eine Voraussetzung mit, die in der wissenschaftlichen Literatur, auch der pädagogischen, nicht eben häufig zu finden ist, die Fähigkeit, innere Erfahrungen zu machen und

¹ Friedrich Wilhelm Foerster: *Moderne Jugend und christliche Religion*. Psychologische und pädagogische Gesichtspunkte (Freiburg 1960) 61.

² Ders.: *Die Hauptaufgaben der Erziehung*. Freiburg 1959 (Überarb. Neuaufl. v. *Erziehung u. Selbsterziehung*) 153.

³ Ders.: *Schule und Charakter*. Moralpädagogische Probleme des Schullebens (Recklinghausen 1953) 50.

zu deuten. Das alles verband sich mit einem völlig illusionslosen Blick für die Realitäten des Lebens, insbesondere für die psychischen, der sich weder von Fassaden und Phrasen täuschen, noch von emotionalen Wallungen trüben ließ.

Neben der inneren und äußeren Erfahrung ist die zweite Erkenntnisquelle Foersters die Überlieferung in Philosophie und Dichtung, in der bildenden Kunst, in der Geschichte, in der Lehre und in den großen Heiligengestalten des Christentums. Sie sichern seinen Antworten auf die Fragen der Pädagogik eine Weite und Tiefe des Blicks, die über die Beschränktheiten menschlicher Einzellösungen immer wieder hinausweisen.

Die große europäische Tradition der Besinnung auf Sein und Sollen des Menschen hat im Lauf der Geschichte einen unermesslichen Reichtum an Gedanken über das Bild des Menschen geschaffen. Die Pädagogik unseres Jahrhunderts hat die Frage nach dem Erziehungsziel häufig entweder nur mit allgemeinsten Formalbegriffen beantwortet, etwa mit der „Vollkommenheit“ bei Dilthey, oder sie überhaupt nur auf die von der Zeit geforderten Teilgebiete beschränkt, so in der Berufserziehung oder der politischen Bildung; sie hat diesen Reichtum in erstaunlichem Umfang unbeachtet gelassen und dafür vielfach lieber von der Hand in den Mund gelebt. Foerster betrachtete es als eine seiner Hauptaufgaben, ihn für die Erziehung unserer Zeit wieder lebendig und fruchtbar zu machen⁴.

So erfuhr er bald, was in der individualistischen Entfaltungspädagogik meist übersehen wird: daß man das Selbst des Menschen nicht entfalten kann, weil es „das“ Selbst als in sich einheitliche und geschlossene Größe nicht gibt; daß die Förderung aller seelischen Kräfte unmöglich ist, nicht wegen äußerer Hemmnisse, sondern aus inneren Gründen; die Kräfte und Tendenzen der Seele widersprechen sich so, daß die Hilfe für die einen die Unterstützung der anderen ausschließt. Das gilt schon für viele intellektuelle und künstlerische Begabungen, so daß oft gerade reicher veranlagten Naturen die Berufswahl, die Studienentscheidung sehr schwer fällt; es gilt aber noch mehr – und hier setzt Foersters leidenschaftliche Teilnahme ein – für die Kräfte, die mit jenem unüberbrückbaren Gegensatz zu tun haben, den die Menschen seit jeher in der räumlichen Analogie von oben und unten, Himmel und Hölle, darstellen und mit dem zeitlichen Gegensatz von Vergänglichkeit und Dauer in Verbindung bringen. Es gibt einen – zunächst ganz unbestimmten – Drang der Seele nach oben, der zugleich eine Suche nach dem Bleibenden, Ewigen ist, und es gibt eine Kraft, die die Seele nach unten zieht in den Strudel wechselnder Antriebe, in die Unbeständigkeit und Vergänglichkeit hinein. Wir haben die Wahl, uns nach oben oder nach unten auszuleben⁵. Die Entscheidung zwischen diesen beiden Wegen des Wachsens und Entfaltens der Kräfte ist bei Foerster der Mittelpunkt jeder Erziehung⁶. Die Wahl des Herakles ist das pädagogische Grundmodell.

⁴ Ders.: *Erlebte Weltgeschichte 1869–1953. Memoiren* (Nürnberg 1953) 82.

⁵ Ders.: *Schule und Charakter* a.a.O. 405.

⁶ Ders.: *Erziehung und Selbsterziehung. Hauptgesichtspunkte für Eltern und Lehrer, Seelsorger und Jugendpfleger* (Zürich 1921) 65.

Foerster hat sich diese Forderung nach pädagogischer Entschiedenheit jedoch nicht durch vereinfachende Schwarz-Weiß-Malerei erleichtert. Er wird nicht müde zu betonen, wie geheimnisvoll, oft bis zum Ununterscheidbaren verschlungen, Wege und Wirkungen der zwei Grundkräfte der Seele sind und daß auch ursprünglich positive Antriebe fehlgehen und zum Verderben werden können. Es erfordert viel Geduld und Erfahrung, die klare moralische Unterscheidung von Gut und Böses auf das verwirrende Kräftespiel der Seele zu übertragen und nicht nur – nach Lessings Wort – die Laster hinter unseren Tugenden, sondern auch die Tugenden hinter unseren Untugenden zu erkennen⁷.

Solange es jedenfalls der Erziehung nicht gelingt, dem Héranwachsenden hier zur Klarheit und vor allem zur unzweideutigen Entscheidung zu verhelfen, ihn von der Realität des höheren, unsichtbaren Lebens zu überzeugen, ihm klarzumachen, daß alles Verlangen nach Kraft und Fülle, nach Sicherheit, nach Überwindung des Aufgehens und Vergehens in der vorbeihetzenden Lebenszeit hier sein Ziel hat, solange müssen alle Anstrengungen im Äußerlichen und Unwesentlichen bleiben. Erziehung heißt „die Zeit mit der Ewigkeit verbinden“⁸ und Charakterbildung ist „der Triumph des Absoluten über das Relative“⁹.

Auch hier ist wieder neben dem Daß das Wie bezeichnend. Es ist schwer, von objektiven Werten und Normen, von höherer Ordnung, von ewiger Wahrheit so zu sprechen, daß nicht bloß schön tönendes Wortgeklingel dabei herauskommt. Nichts davon bei Foerster. Wenn er vom höheren Leben der Seele spricht, so klingt es glaubhaft. Das liegt an seiner Sprache, an der konkreten Anschaulichkeit seiner Darstellung und an der Übereinstimmung von Lehre und Leben.

Seine Sprache: Auch wer sie als zu hart, zu aggressiv empfindet, muß zugeben: wenn Foerster vom Drang der Seele nach dem Ewigen spricht, ist nichts Phrase; man spürt, daß die Worte aus lebendiger Erfahrung kommen. Er weiß, wovon er redet.

Das liegt nicht nur am Tonfall, sondern auch am Inhalt. Foerster bleibt nie im Abstrakten. Das allgemeine Prinzip bis in die konkreten Einzelheiten des Alltags hinein verfolgen und in den kleinen Dingen des Lebens die Gleichnisse tieferer Entscheidungen sichtbar machen, diese Verbindung von Idee und Realität ist die bis heute unerreichte Kunst vor allem seiner „Jugendlehre“ und „Lebensführung“. Von seinem Werk geht eine unserer Zeit des Ungefährlichen und Unverbindlichen so nötige Entschiedenheit und Sicherheit aus, aber eine Entschiedenheit ohne Enge, eine Grundsatztreue ohne Borniertheit, eine Sicherheit ohne Hochmut.

Die dritte und vielleicht entscheidendste Legitimation für seine Rede von Wahrheit und Ordnung ist die Übereinstimmung von Lehre und Leben. Da er Realist genug war, um zu sehen, daß eine durchgreifende Änderung der Erziehung nur in

⁷ Ders.: *Erlebte Weltgeschichte 1869–1953* a.a.O. 126; ders.: *Erziehung und Selbsterziehung* a.a.O. 368.

⁸ Ders.: *Erziehung und Selbsterziehung* a.a.O. 6.

⁹ Ebd. 14.

Verbindung mit der Gesamtgesellschaft möglich ist¹⁰, beschränkte er seine Wirksamkeit nicht auf den pädagogischen Bereich. Auch wer seiner Beurteilung der deutschen Politik vor und nach dem ersten Weltkrieg nicht in allen Einzelheiten zustimmt, kann sich der Unerbittlichkeit und Präzision der Voraussagen neuen und immer schlimmeren Unheils nicht entziehen; sie haben für den Nachkommenden, der erlebt hat, in welcher schauerlicher Weise sie in Erfüllung gegangen sind, wie Franz Pöggeler zweifellos zu Recht feststellt, etwas Prophetisches an sich.

Aber als er sie aussprach, wurden die Warnungen von den Zeitgenossen als maßlos übertrieben, ja als Verleumdung Deutschlands empfunden. Sie brachten ihm nicht nur – was ihn kalt ließ – den Haß der Nationalsozialisten ein, die seine Bücher öffentlich verbrannten, sondern, und das schmerzte ihn tief, die Kritik großer Gelehrter und Politiker und den Bruch mancher Freundschaft, vor allem der mit Carl Muth, der sich erst wieder nach dem Beginn des Hitler-Reiches mit ihm aussöhnte, als seine Voraussagen schon im Begriff waren, sich zu bewahrheiten¹¹. Dem Beruf des öffentlichen Warners opferte er seine Laufbahn als Hochschullehrer. Der Weg, der ihn zum Bruch mit der Universität führte, war sicher nicht die einzige Möglichkeit, den Geist gegen die Barbarei zu verteidigen, es war sein Weg, die Entscheidung des Gewissens, auf seine Weise Professor, Bekenner zu bleiben.

Er hätte das Leben des einsamen Warners nicht führen können, wenn er nicht gewußt hätte, daß das Recht auf seiner Seite war, daß er im Dienst einer höheren Wahrheit, auch im Dienst eines höheren Begriffs von Vaterland stand. Sein Leben dokumentiert seine Überzeugung, daß die wirklich „unerschütterliche Haltung der Persönlichkeit gegenüber der Welt und Menschen nur durch ewige und unerschütterliche Wahrheiten begründet werden kann“; denn „welche Vermessenheit würde dazu gehören, nur auf Grund einer subjektiven Meinung einer ganzen Welt standzuhalten! Nur auf dem Boden des Unvergänglichen ist man dem Vergänglichen gewachsen“¹².

Fassen wir das bisher Gesagte zusammen, so läßt sich Foersterns pädagogische Bedeutung in Bezug auf das Erziehungsziel darin sehen: Bei ihm ist, was sonst meist getrennt aufzutreten pflegt, auf überzeugende Weise verbunden. Er ist der Entscheidung voraus, das Prinzip der Expansion ist dem einzelnen nur zum Heil, und der Selbstachtung des zu Erziehenden, die so oft als unwesentlich oder gar als auszurottendes Unkraut betrachtet werden. Aber bei ihm werden sie von der Ichverkrampfung gelöst und auf ihre wahre Grundlage hingewiesen. Entfaltung setzt Entscheidung voraus, das Prinzip der Expansion ist dem einzelnen nur zum Heil, wenn es durch das Prinzip der Konzentration gestrafft und gefestigt wird¹³. Durch diesen Ausgangspunkt vom einzelnen aus hat er der höheren Lebensordnung das finstere Gesicht der „Pflicht“ zu nehmen gewußt, die nur durch Knebelung aller

¹⁰ Ders.: *Erlebte Weltgeschichte 1869–1953* a.a.O. 68.

¹¹ Ebd. 199 ff.

¹² Ders.: *Erziehung und Selbsterziehung* a.a.O. 90.

¹³ Ders.: *Autorität und Freiheit. Betrachtungen zum Kulturproblem der Kirche* (31911) VIII.

natürlichen Regungen der Seele erfüllt werden darf. Er hat es wie kein anderer verstanden, die Zuordnung der persönlichen Entfaltung auf die überpersönlichen Gesetze überzeugend aufzuzeigen und dadurch das Ethische „nicht so sehr vom Ernst des Sollens als von der Freude des Könnens her begreifbar zu machen“¹⁴.

*

So hat sein Erziehungsziel einen gleichzeitig entschiedenen und umfassenden Zug. Dasselbe gilt von seinen Methoden, auch sie sind eindeutig, aber niemals einseitig. Die Eindeutigkeit der Zielrichtung ergibt sich aus der Einsicht, daß der Grund für die wirklich dauerhafte pädagogische Wirkung aller Erziehungsmittel selbst kein Mittel ist. Was die Methoden begründet, liegt allem Methodischen voraus: es ist die Klarheit des Willens, die der Erzieher erst einmal bei sich selbst erkämpft und erlitten haben muß. Auf die Dauer gesehen wirkt nicht die einzelne erzieherische Maßnahme, sondern die gesamte Persönlichkeit, nicht das Tun, sondern das Sein. Die wichtigste Erziehung ist daher die indirekte, auf dem Weg über die Selbsterziehung des Erziehers¹⁵. Foersters Realismus zeigt sich indessen wieder darin, daß er die oft so gedankenlos vorgebrachte Maxime, nur das Beispiel des vom Erzieher selbst Realisierten wirke beim Zögling, einschränkt; nicht das wirklich Vollbrachte ist das Entscheidende, denn im Vollbringen sind wir alle hinfällig, sondern „die Ehrlichkeit des Mitstrebens“¹⁶.

Nur bei solcher Entschiedenheit über die Richtung ist eine Differenzierung der Methoden sinnvoll. Was Foerster über das ausgedehnte Gebiet der Erziehungsmittel aus seiner reichen Erfahrung gesagt hat, läßt sich hier auch nicht andeutungsweise nachweisen. Als Beispiel sei ein Thema herausgegriffen, das häufig übersehen wird. Foerster war bei aller Betonung der Spontaneität und der Selbsttätigkeit auch ein Anwalt des Wortes in der Erziehung, nicht durch dessen besondere, ausdrückliche Apologie, sondern indem er seine pädagogischen Möglichkeiten in differenziertester Weise beschrieb. Man könnte hier zunächst einwenden, daß das Wort in unserer Erziehung ja doch wohl keinen Fürsprecher nötig hätte; es sei ganz undenkbar, daß das, was etwa in unseren Schulen geredet wird, irgend jemandem noch zu wenig sein könnte. Das ist richtig, allein es geht hier nicht um die Zahl der Worte, sondern um ihre Funktion.

Es scheint doch, daß wir in Gefahr sind, die unendlichen Möglichkeiten der Sprache in der Erziehung auf wenige Einfachformen zu normieren, auf die systematische „Information“ vor allem und auf die weniger systematischen Formen von Lob und Tadel.

¹⁴ Franz Pöggeler: *Die Pädagogik Friedrich Wilhelm Foersters. Eine systematische Darstellung* (Freiburg 1957) 12.

¹⁵ Friedrich Wilhelm Foerster: *Erziehung und Selbsterziehung* a.a.O. 16.

¹⁶ Ebd. 371.

Bei Foerster ist das Wort erstens ein Mittel der Aufklärung¹⁷. Damit ist eine Vertiefung der Lebenserfahrung, eine Schärfung des Blicks für die Zusammenhänge unserer Handlungen mit unserem Schicksal und dem der anderen gemeint. Er ist sich mit Paulsen darin einig, daß die ethische Unterweisung nicht beweisen könne, daß man etwas nicht tun solle, „wohl aber könne sie dem Menschen den ganzen Inhalt seiner Handlung vor Augen stellen, ihre ganze Rückwirkung auf ihn selbst und auf andere und ihn dann fragen: „Willst du auch jetzt noch?“¹⁸ Die Aufklärung spricht zunächst noch gar nicht davon, daß man nicht lügen soll, sondern davon, was Lüge ist; sie sagt nicht: Tu keinem was zuleide, sondern zeigt, was Gewalttat ist: „Was ist Gewalttat, wenn wir sie nicht nach dem oberflächlichen Augenschein beurteilen, sondern das ins Auge fassen, was sie im Innern des Menschen entfesselt und was sie dort lähmt und tötet? Was ist Gewalttat, wenn wir sie nicht nach dem Tageserfolge bewerten, sondern ihre Wirkung auf die Fundamente des gesellschaftlichen Lebens betrachten?“¹⁹

Die so verstandene Aufklärung stützt sich auf die Überzeugung, daß viele Rücksichtslosigkeiten der Menschen im Grunde nur auf Unwissenheit oder Denkfaulheit beruhen. In einer seiner klassischen Besprechungen erzählt er den Jugendlichen vom „Prügelknaben“, der am französischen Hof stellvertretend Schläge bekam, wenn der Dauphin, den man selbstverständlich nicht antasten durfte, etwas angestellt hatte. Er fragt nun weiter: Hat nicht auch jeder von euch einen Prügelknaben, nur mit dem Unterschied, daß ihr nichts von dessen Prügeln seht und hört? Wirkt nicht euer Beispiel in schmutzigen Worten, in der Schlamperei, in zahllosen Fehlern und Unterlassungen auf andere, die es nachmachen und dann dafür ihre Schläge beziehen? Werden euere eigenen Kinder nicht später einmal die Prügelknaben sein für die Fehler, die sie von euch lernen?²⁰

Solche Betrachtungen nach dem Motto: „Wahre Bildung bedeutet: Wissen, wie den andern zu Mute ist“²¹, suchen ihr Ziel nicht durch Ermahnung oder Drohung zu erreichen, sondern durch Erklärung, durch Öffnung der Augen; sie lassen die Konsequenz unausgesprochen, im Vertrauen auf die eigene Kraft des dadurch geschärften Gewissens.

Eine zweite Funktion des Wortes ist der Appell²², das direkte Ansprechen der seelischen Kräfte, das die erzieherische Wirkung nicht aus der Information, nicht aus dem Bewirken einer Einsicht holt, sondern aus dem unmittelbaren Bündnis mit dem tieferen Selbst des Kindes. Der Appell ist ein Kurzverfahren. Es ist oft nicht nötig, lange moralpsychologische Analysen anzustellen, um dem Zögling neue Verhaltensweisen zu erschließen, vor allem, wo die Fehlhaltung – wie das ja eben oft

17 Ders.: Jugendlehre. Ein Buch für Eltern, Lehrer und Geistliche (Berlin 1906) 30.

18 Ders.: Schule und Charakter a.a.O. 414.

19 Ebd. 404.

20 Ders.: Jugendlehre a.a.O. 395.

21 Ders.: Erziehung und Selbsterziehung a.a.O. 275.

22 Ebd. 36.

genug der Fall ist – nur auf Gedankenlosigkeit beruht. Bei den häufigen Bubenstreitigkeiten kommt es z. B. nicht selten vor, daß einer die Fehler eines früheren Freundes ausplaudert, um ihn vor andern herunterzusetzen. Hier kann unter Umständen die einzige Frage genügen: Ist es großmütig, so zu handeln?, um das bessere Empfinden zu wecken und den Jungen zu einer neuen Sicht der Dinge zu verhelfen²³.

Hinter dieser Form des Appells steht der schon erwähnte Grundgedanke, daß die Tugend dem Menschen nicht von außen beigebracht wird, sondern nur aus der Erweckung der inneren Kräfte erwachsen kann. Das gilt auch für Verwahrloste und Kriminelle, bei denen der Appell an ihr Ehrgefühl und ihre Selbstachtung manchmal Wunder wirkt.

Foerster zitiert in diesem Zusammenhang Kant: „Man kann niemand besser machen als mit dem Rest des Guten, der in ihm ist.“²⁴ Dieser Rest muß freilich oft sehr mühsam gesucht und hinter den seltsamsten Verkleidungen gefunden werden, in der Renommiersucht und den Flegelleien der Pubertät, hinter der merkwürdigen Eitelkeit vieler Verbrecher oder hinter der Verstocktheit jugendlicher Krimineller, die oft mehr die Folge der Tat, des Schocks über die eigene Handlung ist als deren Ursache. Wo ein solcher „Rest des Guten“ nicht vorhanden oder nicht zu finden ist, bleibt jede Mühe vergebens. In der Zeit, als sich Foerster dem Studium der Jugendkriminalität widmete, machte ihn ein Gefängnisarzt einmal darauf aufmerksam, daß man sich bei der Beurteilung von Kriminellen nicht von sanften Gesichtern täuschen lassen dürfe. Es ist durchaus nicht so, „daß die wild zerrissenen Gesichter den bösen Menschen verraten, dem nicht mehr zu helfen ist, während die sanften, ruhigen und glatten Gesichter charakteristisch für diejenigen sind, die nicht von bösen Leidenschaften besessen sind. In Wirklichkeit ist alles umgekehrt . . . Die zerrissenen Gesichter gehören denen an, die unter ihrer Schuld aufrichtig leiden und die Ausstoßung der menschlichen Gesellschaft, die ihnen droht, sehr tragisch nehmen. Die sogenannten Madonnengesichter aber, die glatten und ruhigen Gesichtszüge, verraten zumeist diejenigen Charaktere, die in schrecklicher Gleichgültigkeit verharren und nicht unter sich selber und ihrer Schuld leiden.“²⁵

Eine weitere Aufgabe des Wortes ist die Anleitung. Sie kann einmal in der Hilfe zum Durchdenken und Verarbeiten der eigenen Erfahrung bestehen. Viele Lebensschwierigkeiten bei Kindern – und bei Erwachsenen, kann man hinzufügen – kommen davon her, daß sie den Konflikten ihres Alltags hilflos gegenüberstehen, weil sie niemand gelehrt hat oder ihnen behilflich ist, ihre Erlebnisse zu verarbeiten. Auch die gebildete Jugend ist in bezug auf die Anwendung des Denkens auf persönliche Lebensfragen erstaunlich unreif. So wie wir heute unsere Schuhe und Klei-

²³ Ebd. 261.

²⁴ Ders.: Schuld und Sühne. Grundfragen des Verbrecherproblems und der Jugendfürsorge (Trier: PaulinusVerlag 1961) 146.

²⁵ Ders.: Erlebte Weltgeschichte 1869–1953 a.a.O. 143.

der nicht mehr selbst machen, sondern sie uns liefern lassen, nehmen viele Gebildete fertige Lebensgrundsätze und Weltanschauungen aus zufällig gelesenen Büchern auf und lassen das persönlich Erlebte und Erfahrene unbenutzt und unorganisiert in der Seele liegen²⁶. So kommt es zu einem „unbedachten Leben und unbelebten Denken“²⁷.

Dem Ziel, moralische Probleme im eigenen Leben überhaupt einmal als solche zu erkennen und durch eigenes Nachdenken zu lösen, dienen etwa Fragen von der Art: Wie kann man Wahrheit und Liebe vereinen? (Bekanntlich meinen wir Deutsche, wenn wir erzählen, wir hätten jemand „die Wahrheit gesagt“, daß wir ihm nur Grobheiten an den Kopf geworfen haben.) Wirkungsvoller als Tadel oder Ermahnung ist oft das Hinwenden der intellektuellen Aufmerksamkeit auf solche Alltagskonflikte, um die Phantasie der Kinder zur Suche nach Lösungen anzuregen. Ihren Antrieb holt sich diese Suche dann zunächst weniger aus ausdrücklichem Tugendstreben als aus dem mehr intellektuellen Reiz des Problemlösens.

Die Anleitung dient schließlich der Willensübung in den kleinen Dingen des Alltags, ohne die es nach Foersters Auffassung keine wirkliche Charakterbildung gibt. „Charakter wird gebildet durch die Erziehung zur Treue und Selbstüberwindung in den kleinsten und einfachsten Dingen des Lebens.“²⁸ Das ist nicht Pedanterie; denn pedantisch sein heiße das Kleine um des Kleinen willen tun, hier aber gehe es darum, daß das Kleine als Gleichnis großer Gesichtspunkte gesehen werde. Es sei wichtig zu sehen, „wieviel Großes auf dem Spiele steht in der Art, wie wir das Kleine vollbringen“²⁹. Daher sei die Aufgabe des Pädagogen nicht, „das Kleine zu verachten, sondern das Große in das Kleine hineinzutragen“³⁰.

In diesem Sinn gehören Aufgaben, wie die Anleitung zur „Herrschaft über die Türklinke“³¹, zur Beseelung der Tischmanieren, zur Pünktlichkeit, zur Reinlichkeit, überhaupt zur klaren und gewissenhaften Erledigung gerade der Kleinigkeiten im Alltag zum Fundament jeder Charaktererziehung.

Diese Formen der Aufklärung, der Anleitung, des Appells, sind in gewissem Sinn zusammengefaßt in dem, was Foerster die „Inspiration“ des Willens³² nennt. Was das ist, läßt sich nicht leicht sagen. Sie teilt mit der Aufklärung das Moment des Wissens, das sie vermittelt; aber wie dies geschieht, entspricht mehr dem Appell, während das Abzielen auf konkrete Handlungsmöglichkeiten wieder der Anleitung ähnelt. Die Inspiration ist eine ganzheitliche Form des Gesprächs, die nicht restlos in Einzelteile aufgelöst werden kann. Hier zeigt sich, daß das Wort nicht bloß ein Transportmittel ist, nicht nur Trger einer vom Wort-Laut abspaltbaren und so quantifizierbaren „Information“, sondern Reprsentant der Gesamtpersn-

²⁶ Ebd. 128 ff.

²⁷ Ebd. 129.

²⁸ Ders.: Schule und Charakter a.a.O. 269.

²⁹ Ebd. 272.

³⁰ Ebd. 273.

³¹ Ders.: Erziehung und Selbsterziehung a.a.O. 186.

³² Ebd. 123.

lichkeit. Es ist der Brennpunkt in der Begegnung zweier Seelen, also zweier Welten, und was im Wort von einem zum andern übergeht, reicht in nicht aufhellbare Tiefen – oder kann zumindest in sie reichen.

In der Inspiration wendet sich der Erzieher an die Gesamtheit der Seelenkräfte, gemäß der Einsicht, daß der menschliche Wille nicht ein spezielles Organ darstellt, das für sich allein stark oder schwach sein kann, wie die Armmuskeln oder die Augen, sondern daß er eine Funktion der Seele als Ganzes ist. Seine wirklich weltbewegende Macht kommt nicht aus der isolierten Stoßkraft des Sich-Durchsetzens, sondern aus der Fähigkeit, große Ideen zu erfassen. „Der Mensch muß zuerst wissen, wer er ist, dann erst begreift und erfaßt er, was er soll“³³.

Die Inspiration unseres Handelns ist der Aufschwung zu den großen Leitgedanken des Lebens und ihre konsequente Realisierung im Kleinkram des täglichen Einerlei. Sie bringt Denken und Leben in Verbindung und hilft dem einzelnen, jene Scheu „vor der Anwendung höchster Wahrheiten auf das wirkliche Handeln“ zu überwinden, die bei vielen modernen Menschen so groß, ja geradezu krankhaft ist, daß man sie „nur mit der Platzangst Nervöser vergleichen kann“³⁴.

Foerster beruft sich dabei ausdrücklich auf die Lehre des Sokrates, daß Unrecht tun auf Unwissenheit beruhe³⁵. Diese Auffassung läuft nicht auf die naive Vorstellung hinaus, es genüge zu wissen, was wir tun oder lassen sollten – daran fehlt es meist nicht –, sondern warum wir es tun oder lassen sollten. Wenn wir wüßten, was wir anrichten durch eine Lüge, beim andern, in den Wechselbeziehungen des sozialen Lebens, in uns selbst, wenn wir wüßten, wie einfach und wirkungsvoll wir anderen helfen könnten, durch ein Wort, durch ein bloßes Zuhören, oft durch eine keineswegs anstrengende Unterstützung, wenn wir einen Blick hätten für die Wirkung unseres Tuns auf andere und auf unser eigenes Schicksal, und vor allem: wenn wir wirklich wüßten, was auf dem Spiel steht, wenn sich die wechselvolle Reihe der Tage zu dem merkwürdigen Gebilde zusammenfügt, das wir unser Leben nennen, wenn wir all das wüßten, oder auch nur eine halbwegs zutreffende Vorstellung davon hätten, so würden wir anders leben.

Allerdings deckt sich Foersters Auffassung nicht ganz mit der des Sokrates: Es ist nicht so, daß das Wissen die gute Tat mit Notwendigkeit zur Folge hätte. Das Christentum hat uns über das mysterium iniquitatis, das Geheimnis der Bosheit, tiefer belehrt, als es die Antike wußte. Zu den tiefsten Stellen seines ganzen Werkes gehören Foersters Gedanken über das, was in der Sprache der christlichen Offenbarung „Erbsünde“ und „Folgen der Erbsünde“ heißt³⁶. Diese Folgen bestehen ja nicht darin, daß wir eine böse Natur in uns haben, die den guten Willen

³³ Ebd. 126.

³⁴ Ebd. 143.

³⁵ Ders.: Jugendlehre a.a.O. 384.

³⁶ Ders.: Moderne Jugend und christliche Religion a.a.O. 85, 89 f.; Erziehung und Selbsterziehung a.a.O. 56 ff.; Religion und Charakterbildung. Psychologische Untersuchungen und pädagogische Vorschläge (Zürich u. Leipzig 1925) 100 ff.

beständig von der Tugend abzieht; die Denunzierung des Natürlichen ist mehr antik-heidnisch als christlich. Die Lehre von den Folgen der Erbsünde besagt vielmehr, daß im Willen selbst, also im Geist, der Hang zum Verrat steckt, nicht, daß der Wille sich zur Auflehnung verleiten läßt, sondern daß er sie selber will. In der unergründlichen Freiheit des posse peccare, des Sündigen-könnens, d. h. des Sich-sondern-könnens, auch von der klar erkannten Wahrheit, hat jede Erziehung ihre unüberschreitbare Grenze.

*

Nach dem bisher Gesagten könnte der Eindruck entstehen, daß Foerster eine abstrakte, zeitlose Pädagogik vertreten hat, die den einzelnen unmittelbar mit den ewigen Werten konfrontiert, ihn ganz auf die überzeitliche Erfüllung seines Lebens hinordnet und ihn so von den zwar heute dringenden, aber durchaus vergänglichen Bedürfnissen seiner Zeit ablenkt. Es gehört nun wieder zur Universalität seiner Pädagogik, daß er dieser Einseitigkeit – die sich gerade in Deutschland auf eine lange Tradition stützen könnte – nicht verfallen ist. Nicht die bloße Entfaltung des Geistes ist das Ziel seiner Pädagogik, sondern die Herrschaft des Geistes über das Leben³⁷. Sein Lebenslauf ist das stärkste Zeugnis für die Entschlossenheit, mit der er sich den Herausforderungen der Zeit gestellt hat, und bei der für ihn charakteristischen Übereinstimmung von Lehre und Leben kann es nicht anders sein, als daß auch seine Pädagogik von dieser Zeitnähe bestimmt ist. Nur ist es eine Zeitnähe, die von einem klaren Standpunkt aus antwortet und nicht bloß nachsagt.

Um das an einigen Beispielen zu zeigen: Seine Anregungen zur religiösen Erziehung, zur Darstellung der christlichen Lehre in der Sprache unserer Zeit sind noch lange nicht ausgeschöpft; vielleicht kommt die freie und offene Einstellung der christlichen Erzieher zu den Anders- und Nichtgläubigen, die die Voraussetzung für eine sinnvolle Anwendung von Foersterns Vorschlägen wäre, jetzt erst allmählich zum Zuge.

Wegweisend ist ferner nach wie vor, was er zur Sexualpädagogik sagte. Die Warnung vor allzuviel Optimismus in bezug auf die bloß intellektuelle Aufklärung, wie überhaupt vor den allzu direkten Methoden der Beeinflussung, ist von der pädagogischen Erfahrung inzwischen immer wieder bestätigt worden.

Die stärkste Hervorhebung verdient vielleicht – wegen ihrer ungeschwächten, ja womöglich noch gestiegenen Aktualität – seine Darstellung der Probleme in der sozialen und politischen Erziehung. Viele seiner Forderungen haben schon vor 40 und 50 Jahren Aufgaben formuliert, in denen pädagogische Konsequenzen aus ganz modernen Untersuchungen vorweggenommen werden: etwa die Bedeutung der Allotria, über die er schon schrieb³⁸, als Begriffe wie Freizeitgestaltung und

³⁷ Ders.: Erziehung und Selbsterziehung a.a.O. 143, 183.

³⁸ Ebd. 51.

Hobby bei uns noch unbekannt waren; oder die Feststellung, daß die Erziehung nicht auf die Vermeidung von Konflikten abzielen solle, sondern auf ihre humane Austragung, was ganz der modernen soziologischen Konfliktstheorie entspricht³⁹; ferner der Appell an die Studierenden der Oberschicht⁴⁰, nach dem Vorbild der englischen „settlements“ die Arbeiter einmal wirklich kennenzulernen (dazu wieder Dahrendorfs Vermutung, „daß in unseren Gerichten die eine Hälfte der Gesellschaft über die ihr unbekanntere andere Hälfte zu urteilen befugt ist“, was man mehr oder weniger wohl auch auf die anderen Sektoren der Oberschicht übertragen kann⁴¹). Dann würde ihnen z. B. auch klar, daß die Arbeiter nicht in erster Linie um mehr Geld und weniger Arbeit kämpfen und streiken, sondern vor allem darum, als Menschen respektiert und behandelt zu werden, nicht bloß als wortlos funktionierendes Betriebsinventar⁴². Seit den klassischen Hawthorne-Experimenten unter Mayo und Roethlisberger wurde das von der Betriebsforschung in allen westlichen Industrienationen in vollem Umfang bestätigt.

Unüberholt ist schließlich nach wie vor die Hauptthese, von der er ausgeht, das große Problem unserer Zeit bestehe darin, daß wir die „Technik der Gegenseitigkeit“ aufs äußerste gesteigert haben und dabei innerlich ganz antisozial“ geblieben seien⁴³. Aus der Einsicht der Soziologie, daß das Funktionieren einer so komplizierten Arbeitsteilung wie der unseren nur mit einem außerordentlichen Maß an Solidarität möglich ist, folgen pädagogische Aufgaben, die Foerster schon sehr bald erkannte, und wenn sich auch die äußeren Verhältnisse inzwischen geändert haben, so sind die pädagogischen Probleme doch im wesentlichen die gleichen geblieben. Wie soll, um ein aktuelles Beispiel herauszugreifen, die Standfestigkeit des überwachenden Arbeiters in der berühmten menschenleeren automatischen Fabrikhalle sichergestellt werden? Bloß durch den Hinweis auf seine Verantwortung für das viele Geld, das die schöne Anlage gekostet hat, oder durch eine Nervenbeanspruchungszulage?

Vielleicht wird sich die pädagogische Fruchtbarkeit der Foersterschen Gesichtspunkte, etwa über die Rückwirkung unseres Tuns auf uns selbst, über den Gleichnischarakter des Kleinen, seine Methode, den Jugendlichen klarzumachen, was Festigkeit und Unabhängigkeit der Seele wirklich ist, gerade durch die modernen Aufgaben der Berufserziehung noch deutlicher als bisher zeigen.

Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit und Sorgfalt der Arbeit kamen bislang immer noch weitgehend aus der Nachwirkung von Traditionen und Gewohnheiten, für die die weltanschaulichen Grundlagen bei den meisten schon längst verloren waren, wie ja auch die große marxistische Utopie im Grund wohl zu Recht als eigentlich technikfremde Säkularisierung christlicher Heilserwartung aufzufassen ist.

³⁹ Ralf Dahrendorf: *Gesellschaft und Freiheit. Zur soziologischen Analyse der Gegenwart* (München 1961) 112 ff.

⁴⁰ Friedrich Wilhelm Foerster: *Erziehung und Selbsterziehung* a.a.O. 274.

⁴¹ Dahrendorf: *Gesellschaft und Freiheit* a.a.O. 195.

⁴² Friedrich Wilhelm Foerster: *Christentum und Klassenkampf. Gesichtspunkte und Anregungen zur sozialen Arbeit und zur Verständigung der Klassen* (Zürich 1919) 275 ff. Ders.: *Moderne Jugend und christliche Religion* a.a.O. 301; ders.: *Politische Erziehung* (Freiburg 1959) 115 f.

⁴³ Ders.: *Erziehung und Selbsterziehung* a.a.O. 253.

Vieles deutet darauf hin, daß die Überreste dieser Traditionen heute aufgezehrt sind⁴⁴. Die vollkommen nüchterne Sachlichkeit gegenüber der Maschinenwelt, wie sie bei den jungen Arbeitern unserer Tage zu finden ist, deuten erfahrene Beobachter als die nunmehr vollzogene Anpassung des Menschen an die technisierte Arbeitswelt, in der alle Formen eines technikfremden Idealismus verschwunden sind⁴⁵.

Wie auch immer die geistesgeschichtlichen Zusammenhänge zu interpretieren sind, wir können uns jedenfalls heute nicht mehr darauf verlassen, daß sich eine über die Kalkulation des Greifbaren hinausgehende Arbeitsmoral aus Traditionsresten irgendwie von selber einstellen werde. Um mit Norbert Wiener zu sprechen: Es genügt nicht mehr, den künftigen Technikern nur das „know-how“ beizubringen und das „know-what“ wegzulassen, d. h. nur das Wie der Technik anzulernen ohne nach ihrem eigentlichen Ziel in der menschlichen Gesellschaft zu fragen⁴⁶.

Wenn wir dem noch das „know-why“ hinzufügen, das Wissen, warum wir eigentlich arbeiten sollen und leben, so entsprechen diese Forderungen genau dem, was Foerster nicht müde wurde, vorauszusagen und in den pädagogischen Konsequenzen zu durchdenken.

Es geht hier in der Berufserziehung wie in der Vorbereitung auf das soziale Leben im allgemeinen um zwei Aufgaben der Erziehung, deren Dialektik nicht verwischt werden darf. Nirgends in der pädagogischen Literatur ist das so klar herausgearbeitet wie bei Foerster. Zunächst handelt es sich um die Erziehung zur Anpassung und Kooperation, zur Ein- und Unterordnung unter die Notwendigkeit der vielfältigen Sozialformen, der Betriebe, Behörden, Verbände, Parteien.

Die Einübung in die Zusammenarbeit darf nicht innerhalb der Kollektive bleiben. Gegenüber den von Kerschensteiner geförderten Arbeitsgruppen in der Schule macht Foerster den seither oft zitierten Einwand, daß hier im wesentlichen nur Gleichstrebende zusammenkämen. Damit bestreitet Foerster nicht den bedeutenden Wert der Arbeitsgruppen für das Selbstständigkeitsprinzip im Unterricht und für die politische Erziehung. Er will nur betonen, daß Gruppenarbeit nicht genügt; denn staatliche Kultur ist „eine Einheit von Gegensätzen, und zwar von Gegensätzen in bezug auf vitale Interessen und Überzeugungen“. In diesem Sinn müßten Kinder von klein auf angeleitet werden, mit unsympathischen Kindern auszukommen. „Überall wo entgegengesetzte Parteien, Klassen oder Weltanschauungen durch Freundschaft und Hochachtung überbrückt werden, da wird ‚Staat‘ gebildet und ‚Staat‘ vertieft und erweitert.“⁴⁷

Neben der Erziehung zur Zusammenarbeit und zur Verständigung steht jedoch die zweite Hauptaufgabe der politischen Erziehung: die Befestigung des einzelnen

44 Karl Löwith: Weltgeschichte und Heilsgeschehen (Stuttgart 1953).

45 Fitz Blättner: Über die Berufserziehung des Industriearbeiters, in: Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, hrsg. von Hermann Röhrs (Frankfurt 1963) 279 ff.

46 Norbert Wiener: Mensch und Menschmaschine (Berlin 1958) 177 f.

47 Friedrich Wilhelm Foerster: Erziehung und Selbsterziehung a.a.O. 280 f.

gegenüber den unübersehbaren Formen des Sozialzwangs. Als das große Beispiel stellt Foerster die Antigone des Sophokles hin, die gegenüber König Kreon und seiner „Staatsraison“ „der Götter urgewaltig ewig Recht“ vertritt. Er wirft der Pädagogik seiner Zeit vor, nur dem Kreon gehorsame Bürger zu erziehen – es sei nur an Kerschensteiners berühmte Formel vom „brauchbaren Staatsbürger“ erinnert – und dabei zu übersehen, „daß letzten Endes doch Antigone, die Hüterin der sittlichen Mächte, und nicht Kreon, der einseitige Vertreter oberflächlicher politischer Zweckmäßigkeit, die wahren Fundamente staatlicher Lebenskraft vertritt“⁴⁸. So kommt er zu dem Ergebnis: „Die Erziehung zum Jasagen und Mitmachen ist gewiß wichtig, die Fähigkeit zum Neinsagen und Nichtmittun aber wird für die Gesundheit des politischen Lebens um so unentbehrlicher, je größeren Einfluß die leidenschaftlich bewegten Massen in den politischen Entscheidungen gewinnen.“ Es ist zu bedenken, daß diese Sätze während des ersten Weltkriegs geschrieben wurden.

Was heute vielfältig als Erziehung zum „unbequemen Staatsbürger“ umschrieben wird, als „Einübung in den Ungehorsam“, als das Recht und die Pflicht zum Widerstand, ist bei Foerster schon in aller Klarheit durchdacht. Es gibt bis heute keine tiefere Pädagogik des Widerstands als in seiner politischen Erziehung; sie unterscheidet sich von gegenwärtigen Versuchen auf diesem Gebiet sowohl durch die Entschiedenheit des Eintretens für die Freiheit des einzelnen wie durch die ebenso entschiedene Bindung des Gewissens an die Objektivität der Wahrheit und des Rechts, ohne die sich der Staat im Subjektivismus der Launen und Meinungen auflösen würde.

Von besonderer Bedeutung ist endlich, was Foerster über die Erziehung zum Frieden sagt. Mitten im ersten Weltkrieg, als die Welt um ihn herum noch von Haß und Rachedurst erfüllt war, schrieb er, die Erziehung zum Frieden müsse „die eigentliche Antwort der Erziehungswissenschaft auf die Katastrophe des Weltkriegs sein“⁴⁹. Der Friede ist nach Thomas von Aquin das Ziel der Politik, *bonum autem et salus*, das Gut und das Heil der Gesellschaft⁵⁰. Man kann kaum sagen, daß die deutsche Pädagogik nach dem ersten Weltkrieg das erkannt und konsequent danach gehandelt hätte; wir haben heute erneut und vielleicht zum letzten Mal eine Chance, uns für dieses Ziel einzusetzen.

Foersters Bedeutung für die Pädagogik unserer Zeit kann in der Universalität seiner Methoden wie seiner Ziele gesehen werden. Sie umfaßt den einzelnen in seiner Zeit und die überpersönliche, überzeitliche Ordnung. Die Dialektik, die diese so schwer in einer Erziehungsintention zusammenzufassenden Ziele verbindet, ist nicht bloß ein „Ergänzen“, noch weniger ein äußerliches Aneinanderreihen von Einzelaufgaben, die alle „auch“ wichtig sind. Sie werden vielmehr zusammen-

⁴⁸ Ebd. 281.

⁴⁹ Ebd. 252; ders.: *Die deutsche Jugend und der Weltkrieg. Kriegs- und Friedensaufsätze* (Leipzig 1916) 90 f.

⁵⁰ Dolf Sternberger: *Begriff des Politischen* (Frankfurt 1961) 17.

gehalten durch die innere Logik der Dinge, die ihre eigene Vollendung erst im jeweils andern finden: Die Seele des Heranwachsenden sucht sich selbst ihr Wesen und ihren Weg; aber sie findet beides nur, wenn sie aus dem Käfig des Ichs ausbricht zu dem hin, was größer ist als der Mensch, und wenn sie das Absolute und Ewige in der Geschichtlichkeit dieses unseres Lebens in immer ungenügenden, aber darum nicht vergeblichen Ansätzen zu verwirklichen sucht. Zwischen diesen drei Polen, dem einzelnen, der objektiven Wahrheit und der Herausforderung der Geschichte ist die Erziehung eingespannt und in diesem Rahmen haben uns die in einem leidenschaftlich erfüllten Leben erfahrenen und erlittenen Antworten Foersters etwas zu sagen.

*

Wilhelm Dilthey hat auf der Suche nach den Grundlagen der Erziehungswissenschaft den pädagogischen Genius beschrieben, seit Sokrates und Platon, über Comenius zu Pestalozzi, Herbart, Fröbel bis zu Salzmann, Campe, Diesterweg.

Sein Kennzeichen ist erstens der pädagogische Blick. Vielleicht ist das ergreifendste Beispiel dafür Pestalozzi, wie er auf dem Neuhof oder in Stanz, wirtschaftlich ruiniert, selbst ein Armer unter Armen, herumstreunende Kinder um sich sammelt und hinter ihren verstockten oder aufsässigen Gesichtern die Menschlichkeit sucht. „Ich habe in ihm“, so schreibt er 1777 aus dem Neuhof über eines seiner Landstreicherkinder, „ganz das Bild eines in der Wildnis erzogenen Kindes gesehen; es wird unaussprechliche Freude für mich sein, wenn dieser emporstrebende Keim der Menschheit, dieser unvertilgbare Adel unserer Seele noch ganz durchbrechen und ihm Beruhigung für sein Leben ganz versichern wird.“

Das zweite Merkmal des pädagogischen Genius ist die unerschöpfliche Erfindergabe, diesen verborgenen Keim des Humanen gegen alle Widerstände hervorzulocken und zu entfalten. Das Urphänomen solchen Erfindens ist wieder Pestalozzi, wie er, „verwahrloste Kinder um sich, mit den einfachsten, elementarsten Aufgaben ringt und die Elementarmethode erfindet“⁵¹.

Es wäre wohl noch ein drittes Kennzeichen anzufügen: Was der pädagogische Blick im Kind als den „Keim der Menschheit“ sieht, ist nicht zu beweisen, kaum zu beschreiben, für den, der diesen Blick nicht hat. Aber der wirkliche Erzieher ist von der Realität des Gesehenen oder auch nur Geahnten so überzeugt, daß er sein Leben daran setzt, ihm ans Licht zu verhelfen. So haben Pestalozzi und Fröbel ihr Leben unter den Kindern gelebt, so hat Comenius, der „Mann der Sehnsucht“, auf den langen Flucht- und Irrwegen seines Lebens die Methode gesucht, omnia omnes docere, alle alles zu lehren und sie dadurch zu dem Unum Necessarium, zu dem Einen Notwendigen zu führen.

⁵¹ Wilhelm Dilthey: Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft (Weinheim/Bergstr. 41963) 32.

Diese drei Züge finden sich bei Friedrich Wilhelm Foerster wieder, der pädagogische Blick, der in den scheinbar kleinen Kindernöten die Weichenstellungen für die Grundlinien des Lebens sieht, die methodische Erfindungsgabe, das bessere Ich anzusprechen und in dem Vertrauen auf seine Kraft zu festigen, und zuletzt der Einsatz von Leben und Existenz für eine Lebensordnung des einzelnen und der Gesellschaft, in der Freiheit und Recht zusammen bestehen.

Was aus solcher Verbindung von Lehre und Leben, von Tätigkeit und Besinnung hervorgeht, ist, wie Dilthey von Fröbel sagt, „tiefsinnig, elementar, konkret wahrhaftig, nicht nach dem Richtmaß wissenschaftlicher Analysen zu messen, ein Ding für sich in der Welt des Grübelns über Menschennatur“⁵². Diese Kennzeichnung trifft auch auf die Wahrheit und die Tiefe im Werk Friedrich Wilhelm Foerstes zu. Unsere Erziehung wird beides heute und in der kommenden Zeit noch nötig haben.

Weitere Literatur:

Friedrich Wilhelm Foerster: *Angewandte politische Ethik. Anmerkungen zum Verständnis der gegenwärtigen Weltlage* (Ludwigsburg/Württ. 1922); ders.: *Angewandte Religion oder Christsein inmitten der gegenwärtigen Welt* (Freiburg 21962); *Christentum und Pädagogik. Eine Auseinandersetzung mit Domdekan Dr. Kiefl* (München 1920); *Christus und das menschliche Leben* (Recklinghausen 31953); *Deutsche Geschichte und politische Ethik* (Nürnberg: Glock u. Lutz 1961) 247 S., Lw. 22,50; *Bericht über die Ethische Bewegung* (Nr. 2). Im Auftrag d. Ethischen Bundes hrsg. von W. Foerster (Bern 1897). *Für und wider die allgemeine Volksschule*. Von R. Seyfert und F. W. Foerster (Leipzig 1918); *Lebensführung* (Berlin u. Leipzig 1919); *Politische Erziehung* (Freiburg 1959); *Schriften zur politischen Bildung*. Besorgt von K. G. Fischer (Paderborn 1964); *Politische Ethik und politische Pädagogik* (München 1920); *Programm einer Lebensarbeit. Eine Schrift von und über F. W. Foerster*. Mit einem Beitrag von Hans Schwann u. einem Nachwort v. Franz Pöggeler (Freiburg 1961); *Das Reichs-Jugendwehr-Gesetz*. Von F. W. Foerster u. a. (Leipzig 1917); *Sexualethik und Sexualpädagogik. Eine neue Begründung alter Wahrheiten* (Recklinghausen 1952); *Strafe und Erziehung* (München 21913); *Was wir täglich erleben. Gespräche mit Buben und Mädchen* (Erlenbach-Zürich 1934); *Weltpolitik und Weltgewissen* (München 1919). – F. W. Foerster zum 2. Juni 1959. Festgabe zum 90. Geburtstag Friedrich Wilhelm Foerstes, New York. Zugleich 1. Arbeitsbericht des Willmann-Instituts Freiburg (Wien, Freiburg/Br. (1959); Friedrich Wilhelm Foerster und seine Bedeutung für die Pädagogik der Gegenwart. Festschrift zur Vollendung des 85. Lebensjahres, hrsg. v. Joseph Antz u. Franz Pöggeler (Ratingen 1955).

Handeln aus dem Glauben

Hans Wulf SJ

Ein namhafter Moraltheologe hat vor einigen Jahren in einem Aufsatz über „Bestrebungen in der Moraltheologie“ dezidiert den Satz geäußert: „Die Diskussion um die Krise der Moral ist zum Gemeinplatz geworden.“¹ Er meinte damit nicht das sittliche Leben im Vollzug, sondern die Moraltheologie, die kirchliche Lehre

⁵² Ebd. 31.

¹ Franz Böckle, *Bestrebungen in der Moraltheologie*, in: *Fragen der Theologie heute* (Zürich-Köln 1957) 425–446.