

Professor Dr. Georg Geißler
Direktor des Pädagogischen Instituts und des Seminars für Erziehungswissenschaft

über Erziehung durch Umwelt 1

Das Thema, über das ich zu Ihnen sprechen möchte, hat Fritz Schumacher in einer kleinen Schrift formuliert, die kurz nach dem letzten Krieg erschienen ist und den Titel „Erziehung durch Umwelt“ trägt. Schumacher stand damals vor den Trümmern Hamburgs, seiner Stadt, deren Gesicht er so

stark mit geprägt hat. Er beschreibt „die leeren Fensterhöhlen, die verbogenen Träger, die gestaltlosen Zementbrocken, die nackten Schornsteine, die wie hilfeschend ihre langen Arme aus dem unendlichen Schutt recken“, und angesichts dieses „unkenntlichen. Durcheinanders“ muß er feststellen:

„Wer solche Eindrücke täglich aufnimmt oder gar sein Leben durch das Einnisten in solche Trümmer fristet, der Stumpft ab gegen alle Regungen, die in den Umkreis dessen fallen, was man Kultur nennt.“

Doch Schumacher wehrt sich gegen die Resignation, denn er weiß:

„Wenn wir unsere kulturellen Ziele nach dem Maßstab der gegenwärtigen Not messen, geben wir uns verloren.“

Wo die unmittelbare Umgebung versagt, da wird es immer wichtiger, was Kirchenraum und Schulhaus, die man dem allgemeinen Chaos entreißt, zu sagen haben; wie der Friedhof wirkt und der Gemüsegarten, den die Natur vielleicht schneller ordnet, als der Mensch das mit dem Trümmerfeld in der Stadt zu tun vermag; oder was die Straße bedeutet, die verschont geblieben ist, und das Gerät, das allmählich wieder dem verarmten Menschen zur Verfügung gestellt wird.“ Seit damals sind fünfzehn Jahre vergangen, die Erinnerung an die Not ist verblaßt, und eine junge Generation wächst heran, für die jene Zeit schon den Schleier der Geschichte trägt. Darum ist es gut, wenn wir uns am heutigen Tage an die zerstörte Stadt erinnern, nicht um mit kritiklosem Stolz festzustellen, wie herrlich weit wir es inzwischen doch gebracht haben, sondern um uns auf die Erwartungen und Forderungen jenes großen Baumeisters zu besinnen, nach ihrem Sinn zu fragen und zu prüfen, ob wir vor ihnen bestehen können.

Schumacher spricht davon, daß Kirchenraum, Schulhaus und Gerät etwas zu sagen haben, und in der Einleitung zu seiner Schrift heißt es, daß

„die Umgebung, in die das tägliche Leben den Menschen führt, einen maßgebenden Einfluß auf seine kulturelle Einstellung ausüben“

könne und die bewußte Erziehung zu Verständnis und Geschmack durch eine unbewußte Erziehung ergänze. Daraus ergibt sich als Konsequenz, daß bei der Gestaltung unserer Umwelt ihr erzieherischer Einfluß mit bedacht werden muß. Der Architekt - oder wer auch immer den Dingen in unserer Lebenswelt Form gibt - wird auf seine Weise zum Erzieher. Nun gibt es seit langem zwischen *Baukunst und Erziehung* eigentümliche Beziehungen. Unser Hamburger Fachkollege Gottfried Hausmann hat in einem Aufsatz „Architekt als Erzieher“, der sich mit dem Leben und *Neck* von Paul Bonatz beschäftigt, mit Recht darauf hingewiesen, daß einige dieser Beziehungen in tiefe Sinnschichten hinabreichen. Die pädagogischen Intentionen der Baumeister des 20. Jahrhunderts sind unverkennbar: ich brauche nur an Walter Gropius und das Bauhaus zu erinnern oder an den Deutschen Werkbund, zu dessen Gründern Fritz Schumacher gehört hat. All den großen Namen dieser Generation ist das Bewußtsein ihrer erzieherischen Verantwortung

gemeinsam, und die von ihnen getragene Bewegung des „Neuen Bauens“ läuft parallel mit den Bestrebungen Lichtwarks und der Kunsterziehungsbewegung. Der Pädagoge mag erfreut sein über die Hilfe, die ihm da von außen kommt und seine so oft angezweifelte Überzeugung von der Wichtigkeit der Erziehung eindrucksvoll bestätigt. Verfällt man hier aber nicht leicht einem sehr gefährlichen Mißverständnis? Kann und darf man das Bauen, die handwerkliche oder die industrielle Produktion an pädagogischen Zielen orientieren und mit pädagogischen Maßstäben messen, oder haben diese Lebensbereiche nicht ihre eigene Motivation und ihre eigenen Gesetze?

Wird nicht ihr Sinn verfehlt, wenn sie der Erziehung dienstbar gemacht werden?

Um diese Frage zu beantworten, muß ich zunächst auf die *Hauptthese* eingehen, *die Umgebung des Menschen habe maßgebenden Einfluß auf seine Erziehung*. Daß der Mensch durch Dinge überhaupt beeinflussbar ist, brauche ich nur mit einigen Beispielen in die Erinnerung zu rufen. Wir wissen alle, wie in unbekanntem Gelände ein Weg uns locken kann, weil er bequemeres Vorankommen verheißt oder dem Verirrten ein hoffnungserweckendes Zeichen für die Verbindung mit den Mitmenschen ist.

Ein Baumstumpf kann uns zum Sitzen einladen – die bequemen Sessel draußen in der Halle tun es natürlich erst recht.

Die Psychologie spricht vom „Aufforderungscharakter“, den die Dinge haben können, und je offener die Sinne des Menschen für die Eindrücke der Welt sind, um so stärker vernimmt er ihren Anruf. Die Kindheit ist eine Zeit größter sinnlicher Weltoffenheit, darum empfinden Kinder so stark die von den Dingen ausgehenden Reize, für die der Erwachsene oft kein Organ mehr hat. Für sie ist der umgestürzte Baum eine Aufforderung zum Klettern und Wippen, der sie nicht widerstehen können; die gefrorene Pfütze verlockt sie zum Gleiten, die Schräge des Hangs zum Hinabrutschen. Die weite, ungegliederte Fläche des Schulhofs ist ein ständiger Anreiz zum lärmenden Herumrennen und Toben; wir wissen heute aber auch, wie bei der modernen Schulanlage ein Pausengarten die ungehemmte Bewegung regulieren und wie etwa ein Schulgartenteich zum ruhigen Beobachten und Verweilen einladen kann.

Die Dinge unserer Umwelt sind also nicht tot, sondern sie haben uns etwas zu sagen. Sie sprechen den Menschen an, sie fordern ihn auf, sie sind Zeichen für etwas, sie haben Bedeutung. Das gilt im Prinzip sowohl für die natürlichen wie auch für die von Menschenhand geschaffenen Dinge. Der einzelne ist in verschiedenem Maße ansprechbar, je nach seinen individuellen Anlagen, seiner Bildung, seinem Alter, der jeweiligen Situation usw. Die Dinge sind mit dem, was sie zu sagen haben auf das Gehörtwerden angewiesen; sie können von sich aus nichts dazu tun, sich besser verständlich zu machen oder ihre Aufforderung durchzusetzen; ihre Sprache ist sozusagen festgelegt. Sofern der Mensch die Sprache der Dinge überhaupt vernimmt, ist er frei, ihr zu gehorchen. Er kann dem gewundenen Weg in den Anlagen folgen oder quer über den Rasen auf sein Ziel losgehen; er kann Zäune, die seine Bewegungsfreiheit einengen, überspringen, und er kann die Messerklinge als Schraubenzieher verwenden. Diese Freiheit ist freilich begrenzt. Wir sind von den Dingen unserer Umgebung oft stärker abhängig als wir wissen, besonders in unseren Stimmungen, in denen sich ja die ursprüngliche Einheit von Mensch und Welt offenbart. Ein trüber Regentag läßt uns melancholisch werden, während die durchbrechende Sonne uns aufheitert. In diesem Hörsaal steht das kühle Grün des schwedischen Marmors zu dem warmen Brauntönen der Teakholzwände in einem eigentümlichen Kontrast, der uns in aufnahmebereite Spannung versetzt, und wenn erst einmal die Orgel gebaut ist, dürfte der Stimmungsgehalt des Raumes noch reicher werden.

Oder - um noch ein anderes Beispiel anzuführen: die heute so modernen Weiß- und Grautöne, die Nüchternheit und Distanz ausstrahlen und in ihrer harten, kalten Unverbindlichkeit leicht etwas Unmenschliches haben können, sind in diesem Hause in einer - wie ich finde - glücklichen Weise kompensiert.

Neben solchen mehr *unbewußten Einflüssen*, die auf die Stimmung wirken, stehen *andere, die mit Bewußtsein aufgenommen werden wollen*. Wenn man vom Haupteingang aus die Südseite des Hauptgebäudes betrachtet, so fällt einem auf, daß die Front des Erdgeschosses und die Front der darüberliegenden Obergeschosse zwei verschiedene Ebenen bilden, die einander kreuzen. Das mag anfangs befremden, regt aber zum Nachdenken an - denn Herr Baudirektor Seitz muß sich ja wohl auch etwas dabei gedacht haben. Hat man dann, begriffen, daß der obere Teil des Gebäudes gegen die in der Gesamtplanung des Geländes festgelegte Flucht des Erdgeschosses gleichsam mit leichter Hand verschoben ist (so wie man Steine aus dem Baukasten hin- und herschieben kann), dann wird einem die spielerische Eleganz dieses Baukörpers bewußt, die durch das Filigranwerk der vorgehängten Sonnenblenden noch verstärkt wird. So stößt man bei der Betrachtung dieses Gebäudes immer wieder auf Dinge, deren Bedeutung sich erst dem genaueren Nachdenken enthüllt.

Man entdeckt hinter der Bauform die Funktion, die jeweilige Zweckbestimmung, aus der sich in erster Linie die Gestalt eines Raumes oder einer Raumgruppe ergeben hat. Man erkennt auch andere Gesichtspunkte, etwa formal-ästhetische, technische oder wirtschaftliche, und man begreift, daß die Bauform nicht auf ein einziges Gestaltungsprinzip zurückgeführt werden kann, sondern immer mehrere bestimmende Momente hat. Wer das Haus und seine Einrichtung betrachtet, sieht zunächst nur die fertigen - oder auch die noch nicht fertigen - Lösungen. Es ist aber beim Bauwerk nicht anders als beim sprachlichen oder beim musikalischen Kunstwerk: beim tieferen Eindringen erkennt man die bewegenden Kräfte in ihrem Miteinander und ihrem Gegeneinander, und man bekommt eine Ahnung von dem Ringen dieser Kräfte um den bestimmenden Einfluß auf die endgültige Form.

Man muß dieses Ringen der Kräfte so konkret wie möglich verstehen: die Pädagogen, die Architekten, die Techniker, die Bauleute, die Männer der Verwaltung und, nicht zu vergessen, diejenigen, die für die Bewilligung der Ausgaben und die Bezahlung der Rechnungen zuständig sind, sie alle sind ja nicht anonyme Dienststellen, sondern lebendige Einzelpersonen mit jeweils spezifischer Verantwortung, mit oft ganz verschiedenen Auffassungen, Vorstellungen, Urteilen und Meinungen, Menschen, die sich zu einer gemeinsamen Entscheidung zusammenzufinden hatten. Ich verrate kein Geheimnis, wenn ich sage, daß es bei den vielen Verhandlungen und Auseinandersetzungen oft hart hergegangen und daß manches nicht so geworden ist, wie wir Pädagogen es gern gehabt hätten. Es gibt auch noch unerfüllte Wünsche, die uns sehr am Herzen liegen. Aber alles in allem genommen, ist das Zusammenwirken dieser gegensätzlichen Kräfte doch fruchtbar gewesen.

Es hat zu Lösungen geführt, in denen die Gegensätze des Lebens gebunden, was nicht heißen muß, daß sie zur Harmonie gebracht sind. Die moderne Anthropologie hat wieder entdeckt, was schon Plato gewußt hat, daß nämlich „der Mensch das nicht auf Harmonie angelegte, sondern in Gegensätzen verfangene und gerade an Gegensätzen wachsende Wesen ist. Der antithetische Grundcharakter unseres Daseins wird auch in der modernen Baukunst sichtbar. Man braucht sich nur etwa die Grundrisse dieses Gebäudes anzusehen, an denen die konstruktive Spannung *der* Bauteile abgelesen werden kann, die kein harmonisches, aber ein klar durchgegliedertes und proportioniertes Ganzes bilden. So wird dem aufmerksamen Beobachter die architektonische Gestalt zur Aussage über das Leben; sie fordert zur Stellungnahme und zur Aus-einandersetzung auf.

*Von den Dingen unserer Umwelt geht also in zweifacher Weise ein bildender Einfluß auf uns aus: ein irrationaler, der auf unsere Stimmungen und auf unser unbewußtes erhalten wirkt, und ein anderer, der zur bewußten Auseinandersetzung auffordert und unseren Geist in Bewegung setzt.*¹

¹ Theodor Litt, Das Bildungsideal d. dt. Klassik u. d. moderne Arbeitswelt, 1955, S. 109

Beide sind nicht leicht zu erfassen und lassen sich schwer voneinander trennen, aber gegenüber einer bei Pädagogen wie bei Architekten anzutreffenden Neigung zu mystischen Deutungen halte ich es für notwendig, das nüchterne rationale Moment besonders hervorzuheben.

Nun ist die Tatsache der Beeinflussung des Menschen durch die Gegenstände seiner Umwelt dem pädagogischen Denken von altersher bekannt und in der praktischen Erziehung immer wieder genutzt worden. Ich kann hier nicht im einzelnen anführen, welche Bedeutung die großen Pädagogen - unter ihnen vor allem Rousseau - der „*Erziehung durch die Dinge*“ jeweils beigemessen haben, doch möchte ich auf ein pädagogisches System der jüngsten Vergangenheit hinweisen, in dem dieser Gedanke zum tragenden Prinzip geworden ist.

Ich meine die Pädagogik *Maria Montessoris*. Nicht nur, daß die „Kinderhäuser“, die Maria Montessori gebaut hat, mit ihrer gesamten Einrichtung den Maßverhältnissen der Kinder Rechnung tragen und dadurch von den Kindern als *ihre eigene Welt* empfunden werden, sondern das gesamte Material, mit dem die Kinder sich beschäftigen, ist im Hinblick auf seine bildende Wirkung ausgesucht oder eigens dafür geschaffen. Es enthält eine pädagogische Absicht und ist so konstruiert, daß die Kinder, die mit diesem Material in der ihm angemessenen Weise „spielen“, unmerklich, aber zwangsläufig einen Weg geführt werden, auf den ihre Sinne, ihre Aufmerksamkeit, ihr Gedächtnis, ihre Fertigkeiten geschult werden.

Die erzieherische Einwirkung geschieht hier nicht unmittelbar von Mensch zu Mensch, sondern durch die pädagogisch geformte dingliche Umwelt.

Die Erziehung ist gegenständlich geworden, die Umwelt des Kindes in einem hohen Grade pädagogisiert. Das hat seine Vorzüge nicht nur für das frühe Kindesalter, sondern auch für die Schulerziehung, wie der weltweite Erfolg der Montessori-Methode in Kindergärten und Schulen beweist. Aber mit zunehmendem Alter der Kinder wird auch die Grenze des Montessori-Prinzips deutlich.

a) Diese Grenze liegt zunächst darin, dass der gegenständliche Reiz im wesentlichen auf die Sinne wirkt, während die höheren geistigen Funktionen von den Dingen her weniger leicht anzusprechen und zu steuern sind. Nicht alle erzieherischen Absichten und Maßnahmen lassen sich vergegenständlichen, und die großen Inhalte des geistigen Lebens mit denen die höheren Stufen der Schulerziehung zu tun haben, können nicht in didaktisches Material umgemünzt werden. Sie begegnen dem Heranwachsenden in der Person des Lehrers oder etwa im Kunsthandwerk, das vom Lehrer gedeutet wird. Man kann aber den Gegenständen unserer Umwelt, die einem sachlichen Zweck dienen, keine differenzierte geistige Bedeutung verleihen oder gar eine vorgeplante pädagogische Führung in sie hineinverlegen, die sich dann im Umgang gleichsam zwangsläufig auswirkt und die unmittelbare persönliche Einwirkung des Erziehers überflüssig macht. Das gilt auch für das moderne technische Gerät, obwohl hier oft sehr komplizierte geistige Prozesse objektive Gestalt gewonnen haben und die bildende Wirkung des Umgangs mit Technik, die wir bei unseren Kindern tagtäglich beobachten können, von der planmäßigen Erziehung noch wenig erkannt und anerkannt ist. Im allgemeinen wird man jedenfalls sagen dürfen, dass die unmittelbare Aussage der Dinge im Bereich des Elementaren bleibt und dass die Erschließung tieferer geistiger Zusammenhänge der Gegenstandswelt sich immer der Sprache bedienen muß und damit an die Person des Erziehers gebunden bleibt.

Ein Gebäude wie dieses Institut verkörpert die Vielfalt seiner architektonischen Einzelheiten und seiner Einrichtung Absichten und Ideen, an denen jeder, der darin lebt und arbeitet, in irgendeiner Weise teilhat. Dieses baumaterial und in der Bauform gebundenen Ideen können sich jedoch pädagogisch nur dann voll auswirken, wenn sie auch im Leben dieses Hauses verwirklicht und in seine geistige Welt aufgenommen werden. Hier ist die Kunst der Bauleute zu Ende; die Aufgabe der Pädagogen beginnt.

b) Um nocheinmal auf das für unsere Betrachtung so aufschlußreiche Montessori-Prinzip zurückzukommen, so findet es seine Grenze aber vor allem in der Freiheit des Menschen gegenüber dinglichen Aufforderungen. Das Montessori-Material übt zwar einen starken Reiz aus, der in ihm verborgene pädagogischen Fähigkeiten zu folgen, aber es ist eine bekannte Tatsache, daß die Kinder Kinder oft auch ganz anders reagieren. Statt daß sie die verschiedenen großen Holzzylinder in die dazu passende Löcher einzusetzen und so unmerklich ihr Auge und ihren Tastsinn üben, lassen sie sich von ihrer Phantasie dazu hinreißen, mit den Zylindern Dampfwalze und Förderband zu spielen, und werfen damit das so schön ausgedachte Erziehungsprogramm über den Haufen. Daran wird deutlich, daß das erzieherische Eingreifen durch seine Objektivierung, seine Verdinglichung, zwar eine feste Form gewinnt und dadurch unabhängig wird von zufälligen Gegebenheiten, daß aber diese Form auch Starrheit bedeutet, weil sie der jeweils besonderen Lage nur schwer angepaßt werden kann. Das gilt für alle Erziehung durch die Dinge; je stärker man die gegenständliche Umwelt des Menschen pädagogisiert, um so mehr gerät man in Gefahr, seine Bewegungsfreiheit einzuengen. Nun lassen sich aber beim Bauen die pädagogischen Absichten nicht so eindeutig objektivieren, wie es beim didaktischen Material Maria Montessoris der Fall ist.

Das ist gut so, denn *der Architekt will nicht in erster Linie erziehen, sondern bauen*. Das Bauwerk hat seine eigenen Gesetze, und der Baumeister erzieht am besten, wenn er anständig baut. Er hat auch keine Garantie für die pädagogische Wirkung seiner Leistung. Beim modernen Schulbau kann er zwar durch quadratischen Grundriß der Klassenzimmer, doppelseitige Belichtung, bewegliches Gestühl und ähnliche Einrichtungen bestimmte Unterrichtsformen und Verhaltensweisen der Schüler anregen und fördern; aber das ist nur ein Rahmen, der erst noch mit Leben gefüllt werden muß. Auf dieses Leben, das durch den Rahmen gehalten, aber doch nicht eingeeengt werden soll, kommt es schließlich an. So wichtig Form und Ordnung der Dinge in unserer Umwelt für die Erziehung sind, so können sie doch den freien persönlichen pädagogischen Bezug in der Erziehungsgemeinschaft nicht ersetzen.

Damit komme ich zu einem Faktor unserer Umwelt, den ich bisher bewußt ausgeklammert habe. Wir sind nicht nur von Dingen umgeben, sondern stehen weit stärker noch unter dem *Einfluß der menschlichen Umwelt und ihrer Ordnungen*. Hier gibt es den freien persönlichen Umgang mit oder ohne pädagogische Absichten und Wirkungen, es gibt aber auch feste Formen des gemeinsamen Lebens, von denen erzieherischer Einfluß ausgeht. Die Gepflogenheiten und die Sitten, die unser Zusammenleben regeln, die politische Ordnung, die Bestimmungen des Rechts, die Einrichtungen des geselligen, des religiösen, des wissenschaftlichen oder des wirtschaftlichen Lebens, diese objektiven Lebenserscheinungen, in die der einzelne eingebettet ist, sind vor allem gemeint, wenn von Erziehung durch die Umwelt die Rede ist. Die sogenannte "Milieupädagogik" hat die Auffassung vertreten, der Mensch sei durch seine Umweltbedingungen kausal bestimmt, und wenn man ihn ändern wolle, müsse man sein Milieu ändern. Diese Theorie hat eine sehr einseitige, auf die ökonomische Bestimmtheit eingeengte Ausprägung im Marxismus erfahren., aber sie greift ursprünglich viel weiter aus und sucht die große Vielzahl der wirkenden Faktoren - der sachlichen wie der menschlichen - zu erfassen. Das eindruckvollste Beispiel dafür liefert der junge *Pestalozzi* mit seinem Roman „*Lienhard und Gertrud*“, in dem die Verwahrlosung der Menschen auf die mannigfaltigen Mängel ihrer Umgebung zurückgeführt wird und die sittliche Regeneration des Volkes ihre Krönung erfährt in einer pädagogisch orientierten Gesetzgebung, die alle Lebensbereiche erfaßt. Später, als Pestalozzi die sittliche Freiheit des Einzelnen zum Fundament seiner Anthropologie und Pädagogik macht, hat er seine frühere Auffassung zwar relativiert, ihre unleugbare Wahrheit aber nicht preisgegeben. Als er in dem vom Krieg zerstörten

Dorfe Stanz die verwilderten elternlosen Kinder in seine Obhut nimmt, ist die .Besserung ihrer äußeren Verhältnisse seine erste und zunächst einzige Sorge. Dann kommt die Übung des sittlichen Verhaltens und erst zuletzt die von der Aufklärung so hochgeschätzte Belehrung.

In seinem tiefen Mißtrauen gegen das Wort, dieses „gefährliche Zeichen des Guten und Bösen“ wie er sich einmal ausdrückt, will er die Umwelt der Kinder zum eigentlichen Bildungsmittel machen, und er schreibt in dem berühmten Brief über seinen Stanzer Aufenthalt: „Die Erfahrungen haben mich gelehrt, daß die *Angewöhnungen an die bloße Attitüde* eines tugendhaften Lebens unendlich mehr zur wirklichen Erziehung tugendhafter Fertigkeiten beitragen, als alle Lehren und Predigten, die ohne diese Fertigkeiten gelassen werden.“ Die Angewöhnungen an die bloße Attitüde, an die äußere Verhaltensweise - ist das nicht ein Schlag ins Gesicht aller Pädagogik, die die äußere Form nur als Ausdruck des Innern gelten läßt und darum die bloße Attitüde als unecht, ja als verlogen bekämpft? Gewiß: die äußere Haltung der Kinder in der Schule gilt als wichtig um der Disziplin willen, aber dabei handelt es sich, wie Herbart sagt, um Maßnahmen der „Regierung“, die bloß Ordnung halten will und mit der Erziehung selbst nichts zu tun hat. Daß die Gewöhnung an die bloße .Attitüde zur wirklichen Erziehung beitrage, über diese Stelle bei Pestalozzi hat die idealistische Pädagogik immer hinweggelesen. Mit dem „Keep smiling“ hat sie sich gar nicht erst abgegeben.

Und doch steckt eine tiefe pädagogische Weisheit darin, weil nämlich *das äußere Verhalten auf die innere Haltung zurückwirkt und sie formen hilft*. Es gibt gewiß ein nur anerlerntes, „gefrorenes“ Lächeln, aber wer sich ernsthaft um einen freundlichen Ausdruck bemüht, kann in der Seele nicht finster bleiben.

Die *autoritären Systeme* wissen nur zu genau von der Rückwirkung des Äußeren auf das Innere. Sie zwingen mit ihrem Terror die Menschen zu äußeren Verhaltensweisen und Bekenntnissen, die mit der inneren Überzeugung zunächst keineswegs übereinstimmen. Aber die Spaltung zwischen außen und innen und damit die ständige Lüge kann auf die Dauer niemand aushalten.

Unter dem permanenten äußeren Druck fressen sich die anbefohlenen Verhaltensweisen langsam nach innen hinein und nehmen unmerklich Besitz von der Seele. Die traditionelle Innerlichkeitspädagogik möchte das nicht gern wahrhaben, doch sprechen die Ereignisse hinter dem Eisernen Vorhang eine unüberhörbare Sprache, und wer von uns Älteren ehrlich genug zu sich selber ist, wird in Erinnerung an den Nationalsozialismus nicht leugnen können, daß es Dressur gibt, die in Fleisch und Blut übergehen kann. Wer heute als Pädagoge oder als Politiker diese gefährliche Tatsache bagatellisiert oder gar die Augen vor ihr verschließt, weil sie in das herkömmliche Bildungsdenken nicht hineinpaßt, handelt unverantwortlich.

Dieses extreme Beispiel, das leider heute so naheliegt, bestätigt im negativen Bereich, was Pestalozzi positiv gemeint hat. Bei ihm ist natürlich nicht von Dressur und seelischem Druck die Rede, sondern von Gewöhnung an die bloße Attitüde, der dann als nächster Schritt die freie innere Zustimmung aus der Einsicht in die Richtigkeit des Verhaltens folgen soll. Ich meine, wir hätten Anlaß, die erzieherischen Möglichkeiten dieses Weges von außen nach innen stärker zu kultivieren, als wir es bisher getan haben. Das heißt, *Sitten, Gewohnheiten und Ordnungen schaffen, die dem Heranwachsenden, Halt und seinem Leben Form geben*.

Wir wissen, was eine gute Kinderstube bedeutet, aber das Aufwachsen in einer geformten Lebenswelt ist nicht nur für das Kindesalter wichtig. *Auch der junge Student* bildet seine Lebensformen nicht in isolierten Akten freier geistiger Entscheidung und individueller Begegnungen, sondern durch Hineinwachsen in die Ordnung des akademischen Lebens. Ich höre schon die Frage der Kritiker: Hat das akademische Leben heute überhaupt noch Form und prägende Kraft? Ist nicht die Massenuniversität der Gegenwart zu einem wildwuchernden Dschungel geworden, in dem der einzelne hilflos in die Irre geht?

Der, frühere preußische Kultusminister *Carl Heinrich Becker*, der ein angesehener Orientalist war

und

die Universität kannte, hat ihre menschenbildende Funktion sehr skeptisch eingeschätzt und darum für

die Ausbildung der Volksschullehrer besondere Pädagogische Akademien geschaffen. Die heutigen Pädagogischen Hochschulen, die das Erbe dieser Akademien angetreten haben, besitzen zweifellos den großen Vorzug, in überschaubaren Verhältnissen einen Stil des gemeinsamen Lebens entwickeln zu können, dessen bildende Kraft nicht hoch genug gewertet werden kann. Aber es ist doch sehr die Frage, ob das negative Urteil Beckers über die erzieherischen Möglichkeiten der Universität richtig war. Der verstorbene Anglist *Emil Wolff* hat mir einmal gesagt, die Hamburger Universität habe damals in bewusstem Gegensatz zu Becker die Lehrerbildung übernommen, weil sie auf ihre bildende Kraft vertraut habe. Wir verfügen heute über genügend Erfahrungen, um vergleichen und sagen zu können, daß die Hamburger Lehrerbildung nicht schlecht dabei gefahren ist.

Dennoch bleibt das beunruhigende Phänomen, daß die mittlerweile eingetretene *Überflutung der Universität* ihre alten Ordnungen gesprengt und ihre Struktur wesentlich verändert hat. Gewiß, die echte Hingabe an die Wissenschaft, das vorbehaltlose Streben nach Erkenntnis der Wahrheit, behält nach wie

vor seine bildende Wirkung. Das ist das immanente pädagogische Gesetz des akademischen Studiums. Aber die Voraussetzungen, unter denen es wirksam werden kann, sind nicht überall mehr gegeben. Ich kann hier nicht die Probleme der Hochschulreform, die heute in aller Munde sind, im einzelnen darlegen. Es gibt jedenfalls kein Universalrezept gegen die Schwierigkeiten, mit denen die Universitäten zu kämpfen haben. Die Gegenwirkung muß an den verschiedensten Stellen ansetzen und erfordert Maßnahmen ganz verschiedener Natur. Eine dieser Maßnahmen - sicher nicht die wichtigste, aber auch keine belanglose -

ist in unserem Thema enthalten: *die richtige Gestaltung der akademischen Umwelt*. Wenn Hamburg jetzt Millionen für die neuen Universitätsbauten ausgibt, dann geht es nicht nur darum, mehr Raum für die große Zahl der Studenten zu schaffen, sondern dieser Universität, die bisher noch in fremden Häusern zur Miete gewohnt hat, zum erstenmal die eigene äußere Gestalt zu geben, die ihre Arbeit auch unter den erschwerten Bedingungen der Gegenwart möglich und fruchtbar werden läßt.

Das erfordert ausreichenden Raum und Einrichtungen, die den *Aufgaben der wissenschaftlichen Forschung und der Lehre* Rechnung tragen. Es erfordert weiter aber auch Möglichkeiten zur *Entwicklung bildender Lebensformen*, nicht im Sinne direkter pädagogischer Einwirkung - dagegen würden Studenten sich mit Recht wehren! -, sondern als sachlich sinnvolle Verhaltensweisen und Stilformen des akademischen Umgangs.

Lassen Sie mich versuchen, das wieder an einem *Beispiel* deutlich zu machen. Das ganze 2. Obergeschoß unseres Hauptgebäudes - von einem Aufenthaltsraum für Studenten abgesehen - dient ausschließlich der *Bibliothek*. Sie ist eine gemeinsame Einrichtung des im 1. Obergeschoß untergebrachten Seminars für Erziehungswissenschaft und des im 3. Obergeschoß beginnenden Pädagogischen Instituts, bildet also gleichsam ein Gelenk zwischen diesen beiden Institutionen. Die etwa 35 000 Bände umfassende Bücherei ist als Präsenzbücherei jedem Studenten frei zugänglich und vom großen Lesesaal nur durch eine Glaswand abgeteilt. Dahinter schließt sich ein kleinerer Lesesaal und das Zeitschriftenzimmer an. Die beiden Leseräume haben zusammen 124 Arbeitsplätze, die so angeordnet sind, daß an langen Tischen jeweils vier oder fünf Studenten einander gegenüber sitzen, allerdings durch eine in der Längsachse des Tisches verlaufende durchgehende Schutzwand von ihrem Gegenüber getrennt. Der einzelne kann so, da er auch genügend seitlichen Abstand von seinem Nachbarn hat, ungestört für sich arbeiten. Er sucht sich die Bücher heraus, die er braucht, richtet sich auf seinem Platz häuslich ein und hat abends seine besondere Beleuchtung, die ihn noch stärker auf seine eigene Welt konzentriert. Es

ist eine Selbstverständlichkeit, daß man im Lesesaal nicht miteinander spricht, sich nur leise bewegt und alles vermeidet, was den andern stören könnte.

Der junge Student begegnet hier äußeren Verhaltensweisen, die ihn unüberhörbar ansprechen, weil sie nicht willkürliche isolierte Akte, sondern notwendige Bestandteile einer sinnvollen Ordnung sind. Die Tatsache, daß alle still für sich arbeiten, erweckt dennoch das Gefühl einer eigentümlichen Gemeinsamkeit und schafft jene vertraute Lesesaal-Atmosphäre, der man sich nicht entziehen kann. Was beim Neuling anfänglich nur „bloße Attitüde“ sein mag, das wird sehr bald auch innerlich bejaht und hilft mit, dem persönlichen Lebensverhalten Form und Sicherheit zu geben. Hier haben wir es also mit einer akademischen Umwelt zu tun, in der das Gegenständliche und das Menschliche eine erzieherisch wirksame Einheit bilden. Ein Moment scheint mir dabei von besonderer Bedeutung zu sein: der Lesesaal ist zwar ein gemeinsamer Arbeitsraum, es gibt darin aber keine gemeinsame Arbeit. Jeder ist trotz der vielen anderen, die noch im Raum sind, für sich allein und beschäftigt sich mit seinen besonderen Problemen. Das hat seinen guten Sinn. Der Student, der dazu neigt, viele Vorlesungen und Übungen zu besuchen, muß erst lernen, daß Studieren keine Gemeinschaftsveranstaltung ist und daß keinem die ganz persönliche Auseinandersetzung mit der Sache erspart werden kann. Jeder muß sich durch seine Zweifel allein durchringen. Hier liegt auch heute noch die erzieherische Stärke der deutschen Universität. Sie darf den Studenten freilich nicht einfach sich selbst überlassen und kann sich auch nicht mit der indirekten Beeinflussung durch die Umwelt begnügen. Die *persönliche Beratung* bleibt unentbehrlich. Darum braucht die große Universität von heute einen großen Stab von wissenschaftlichen Beratern, die den Studenten helfend zur Seite stehen. Pädagogische Hilfe darf jedoch immer nur *Hilfe zur Selbsthilfe* sein. Sie macht das feststehende Schiff wieder flott und zeigt ihm die Richtung, aber fahren muß es aus eigener Kraft. Das gilt für den Bereich des Studiums wie für *das studentische Zusammenleben*, das bei der großen Studentenzahl heute ein schwieriges, jedoch keineswegs unlösbares Problem bildet. Die Universität kann keine Lebensformen dekretieren, sie muß aber den Rahmen schaffen, in dem sie sich entwickeln können.

Deshalb haben im Bauprogramm der Hamburger Universität die akademischen Kollegs und die Studenten-wohnheime ihren notwendigen Platz und in unserem Institutsbau die Aufenthaltsräume für Studenten und Studentinnen. Hier kann man die Zeit zwischen auseinanderliegenden Vorlesungen verbringen und sich entspannen, hier ist Gelegenheit zu besinnlichem Gespräch, hier können die von der Seminardiskussion erhitzten Köpfe ihre Auseinandersetzung fortführen, und man kann in kleineren Gruppen mit den Dozenten oder ganz unter sich gesellig beisammen sein. Der *Stil dieses geselligen Lebens* ist vorgeprägt durch die Gestaltung und Einrichtung der Räume. Der Erfrischungsraum im Erdgeschoß ist kein Bierlokal, sondern entspricht dem Theaterfoyer, in dem man zwischen den Akten eine Kleinigkeit zu sich nimmt, und in den Aufenthaltsraum des Bibliotheksgeschosses passen nicht die Manieren eines Skatklubs. Es wird im wesentlichen bei den Studenten liegen, ob sie die Aufforderung, die von diesen Räumen ausgeht, richtig verstehen und Formen des Zusammenlebens finden, die dem Geist der Universität entsprechen. Zusammenfassend wird man sagen dürfen, daß in die architektonische Gestalt dieses Hauses eine Fülle von pädagogischen Intentionen mit eingegangen ist. Ich habe versucht, sie an einzelnen Beispielen aufzuzeigen, obgleich mir wohl bewußt ist, wie fragmentarisch ein solcher Versuch bleiben muß. Das liegt daran, daß Erziehung durch die Umwelt nicht in isolierbaren Einzelakten geschieht, die sich nach Ursache und Folge analysieren lassen, sondern immer etwas Totales ist. Wo das einzelne nicht einen größeren geistigen Zusammenhang repräsentiert, da bleibt seine Wirkung punktuell und ohne erzieherische Bedeutung. Schon Pestalozzis Mitarbeiter Niederer hat in einer Anmerkung zum Begriff der „Attitüde“ vor dem Mißverständnis gewarnt, „als ob dergleichen einzelne Äußerlichkeiten an sich einen Wert hätten und eine bildende Kraft unmittelbar in ihnen läge, abgesondert vorn allgemeinen und umfassenden Geist“ der Erziehung.

So müssen wir auch das *Haus als Ganzes* auf uns wirken lassen. Ich glaube Ihrer Zustimmung sicher zu sein, wenn ich sage, *es ist ein nobler Bau*. Er gibt nicht das Zerrbild der pädagogischen Tätigkeit als einer mühseligen Kärnerarbeit derer, die von der Natur stiefmütterlich bedacht worden sind, das Risiko des Lebens scheuen und ihr geringes Selbstbewußtsein nur Kindern gegenüber behaupten können. Von schulmeisterlicher Enge ist in diesem Hause nichts zu spüren. Im Gegenteil: Mit seiner Weite und Groß-zügigkeit, seinen klaren Formen, der Verhaltenheit seiner Farben und der Qualität seines Materials repräsentiert es eine ganz andere Auffassung der Erziehung: *die freie Hingabe an den andern, das großzügige Sich-Verschenken aus dem Gefühl der überströmenden Kraft*. Die *Bronzestatue von Fritz Fleer*, die in der Eingangshalle stehen wird, zeigt die Gestalt eines Mannes mit einem Kind auf der Schulter, eine Figur, die uns als Christophorus vertraut ist, die wir aber schon aus der Antike kennen als den Pädagogen, der den ihm anvertrauten Knaben über den Schmutz der Straße trägt. Die kraftvolle Gestalt Fleers ist hoch aufgerichtet und hält mit leichter Hand das auf der Schulter stehende Kind, das in triumphierender Gebärde weit seine Arme ausbreitet. Hier kommt im verdichteten Symbol zum Ausdruck, was die besondere Bestimmung dieses Hauses ist: der freie Dienst am Unscheinbaren, dem einmal die Zukunft gehören wird, hervorgewachsen aus dem Reichtum des Lebens, der nach Mitteilung drängt. So will das Haus verstanden werden als ein Appell an alle, die darin arbeiten: sich leiten zu lassen von seiner Großzügigkeit, seiner unpathetischen Sachlichkeit und von der freien Hingabe an die Erziehung und die Erziehungswissenschaft.

Ich möchte zum Schluß noch auf eine Tatsache hinweisen, die heute bereits erwähnt worden ist. Unser Haus steht nicht für sich allein, sondern ist *in einen großen Komplex von neuen Universitätsbauten architektonisch eingegliedert*. Es lehnt sich an das Hochhaus der Philosophischen und Theologischen Fakultät an, hat auf der anderen Seite das Zoologische Institut zum Nachbarn und als Gegenüber u. a. die Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät. Ich will mit dieser Feststellung nicht die Pädagogik mit Pestalozzischen Kategorien als den Schnittpunkt der tierischen, der gesellschaftlichen und der sittlichen Existenz des Menschen deuten, sondern nur hervorheben, daß dieses Haus und alles, was darin geschieht, nicht isoliert gesehen werden darf. So geschlossen es in sich erscheinen mag, so kann es doch nur als Teil der Universität verstanden werden. Daraus ist man zum Beispiel bei seiner Einrichtung sehr genau darauf bedacht gewesen, daß die Maßstäbe, die hier angewandt worden sind, auch für andere Universitätsseminare und -institute Geltung beanspruchen können.

Und zwar nicht nur unter dem Gesichtspunkt der Kosten, sondern vor allem auch des Stils, der Gesicht und Haltung der neuen Universität mit bestimmt. Entscheidend sind allerdings nicht diese äußeren Tatsachen. *Bestimmend ist allein das innere Verhältnis zur Universität als einer Ganzheit*. Karl Jaspers hat im Märzheft der „Deutschen Universitätszeitung“ auf eine Reihe von „unheil drohenden Aspekten“ der akademischen Wirklichkeit hingewiesen und dabei den fortschreitenden Übergang zur Institutsform von Forschung und Lehre“ angeführt. Der Zerfall der Universität in Seminare und Institute, die nur noch ein „Aggregat von Fachschulen“ bilden, ist sicher eine ernste Bedrohung. Aber die Spezialisierung der Wissenschaften läßt sich nicht rückgängig machen, und die Gefahr der Vermassung kann man an der Universität wie auch anderswo nur durch Gruppenbildung bannen. An einer großen Universität wie der unsrigen, die jetzt über 13 000 Studenten zählt und die trotz der fortschreitenden Konzentration auf wenige räumliche Schwerpunkte nie ganz zusammenwachsen wird, kann der einzelne nur zum Institut oder Seminar eine engere Beziehung gewinnen. Da er mehrere Fächer studiert, wird er auch mehrere Seminare kennenlernen, aber wirklich zuhause fühlen wird er sich meist nur in einem.

Daraus ergibt sich für unser Problem zweierlei:

Erstens müssen die Seminare und Institute so eingerichtet werden, daß der Student darin wirklich heimisch werden kann. Zweitens muß in jeder auch noch so sehr spezialisierten Institution der Universität die Idee des Ganzen lebendig sein. *Die alte und unveränderte Idee der Universität* ist

die Erkenntnis der Wahrheit mit den Mitteln der Wissenschaft.

Das Ziel ist *die Wahrheit selber*, nicht ihre eilfertige Umprägung in die kleine Münze des täglichen Bedarfs. Das ist die große und nicht immer leicht zu erfüllende Forderung, die an jedes Mitglied des Lehrkörpers gestellt ist. Sie gilt für die Mitarbeiter dieses Hauses genauso wie für die aller übrigen Seminare. *Karl Jaspers* sagt in seinem Aufsatz von den Professoren und den Staatsmännern: „Wenn ihnen zweckmäßige Einrichtungen und Ordnungen gelingen sollen, müssen sie dabei ständig an den eigentlichen Sinn denken und ihn wollen: die Universität als den Ort, an dem die Wahrheit in jeder ihrer Richtungen offenbar und zugleich von den Studenten mitgeriffen werden soll.“

Nur wenn das einzelne Institut so die übergreifende Idee der Universität zu verkörpern sich bemüht, kann es auch die Umwelt bilden, die ohne Schaden für das Ganze der Universität in rechter Weise akademisch erzieht. So ist im letzten und tiefsten Sinne Erziehung durch die Umwelt immer *Erziehung durch den Geist*, der in dieser Umwelt Gestalt gewonnen hat.