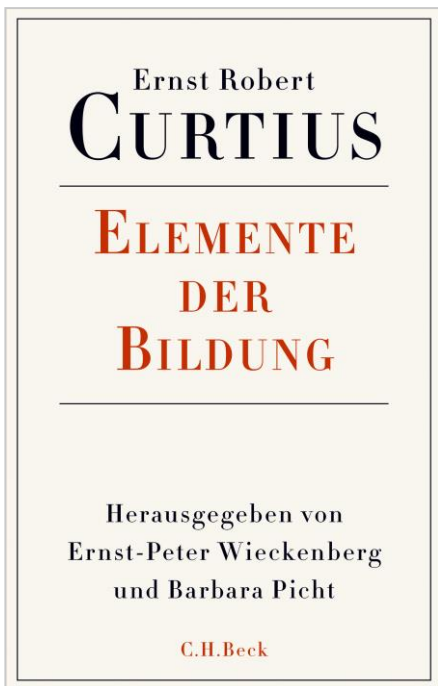


Unverkäufliche Leseprobe



**Ernst Robert Curtius
Elemente der Bildung**

517 S.: Gebunden
ISBN 978-3-406-69760-9

Weitere Informationen finden Sie hier:
<http://www.chbeck.de/16551092>

Ernst Robert Curtius
ELEMENTE DER BILDUNG

Ernst Robert Curtius

ELEMENTE DER BILDUNG

*Aus dem Nachlaß herausgegeben
von Ernst-Peter Wieckenberg und Barbara Picht*

Mit einem Nachwort von Ernst-Peter Wieckenberg

C.H.Beck

© Verlag C. H. Beck oHG, München 2017
Satz: Janß GmbH, Pfungstadt
Druck und Bindung: Beltz, Bad Langensalza
Umschlaggestaltung: Geviert, Grafik und Typografie, Christian Otto
Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier
(hergestellt aus chlorfrei gebleichtem Zellstoff)
Printed in Germany
ISBN 978 3 406 69760 9

www.chbeck.de

INHALT

Vorwort	9
----------------	---

Ernst Robert Curtius Elemente der Bildung

1. Abbau und Aufbau	15
2. Theorie und Praxis	20
3. Bildung und Wissensformen	27
4. Wissenschaft und Sinnfindung	40
5. Makrokosmos und Mikrokosmos	47
6. Grenzen der Wissenschaft	53
7. Bildung und Zahlenwelt	60
8. Naturwissenschaften und Naturdeutung	70
9. Mensch und Tier	77
10. Trieb, Seele, Geist	84
11. Stimme und Sprache	97
12. Sprache und Schrift	106
13. Gesellung	114
14. Literatur	127
15. Klassik	138
16. Tugenden der Bildung	146
17. Technik der Bildung	157
18. Die Naturgrenzen der Bildung	170
19. Von den letzten Dingen	181
 Anhang: Grenzen der Bildung	 192

Nachwort
Von Ernst-Peter Wieckenberg

Vorbemerkung	221
I. Die Entstehung des Werks	
1. Beginn der Arbeit am Manuskript und Erkrankung (Januar bis März 1932)	224
2. Spanienreise und Rückfall in die Krankheit (April bis Juni 1932)	227
3. Vorträge über Bildung (Mai/Juni 1932)	229
4. Erneuter Klinikaufenthalt (September/Oktober 1932)	232
5. Abbruch der Schlußkorrektur (März 1933)	234
II. Volksbildung als Aufgabe der jungen Demokratie	
1. Zusammenbuch des Kaiserreichs und demokratischer Neubeginn	236
2. Curtius und Carl Heinrich Becker	240
3. Die «Neue Richtung» der Volksbildung und ihre Akteure	242
4. Volksbildung: Ideen und Probleme	249
5. Durch Volksbildung zur Volks-Bildung	255
6. Neue Aufgaben	258
III. Nationale Identität und deutsch-französische Verständigung	
1. Voraussetzungen der Verständigung	261
2. Probleme	263
3. Curtius' Verständigungskonzept	267
4. Curtius als Mit-Initiator deutsch-französischer Kulturbeziehungen	271
5. Das Deutsch-Französische Studienkomitee	274
6. Publikationen als Medium der Verständigung	279
7. Frankreichkunde	282
8. Ein Ende der Verständigung?	285
9. Gegensatz oder Harmonie der «Kulturideen»?	291

IV. «Deutscher Geist in Gefahr»	
1. Krisenjahre 1929–1932	295
2. «Deutscher Geist in Gefahr»	299
3. Deutscher Geist?	301
4. Die Bildungskrise	310
5. Gegen die «Konservative Revolution»	315
6. Gegen den «Soziologismus» Karl Mannheims	324
7. Alter und neuer Humanismus	334
8. Kontinuität und Diskontinuität nach 1932/33	345
V. «Elemente der Bildung»	
1. Ein Aufruf zur Volksbildung?	348
2. «Elemente der Bildung»	354
3. Curtius – ein «unpolitischer» Deutscher?	359
4. Defensiver Liberalismus	364
5. Hierarchie der Wissensformen	368
6. Masse und Elite: Rangordnung der Kompetenzen	374
7. «Deutsche Bildung»	377
VI. Der Publikationsverzicht	
1. Curtius und die politische Lage nach der «Machtergreifung»	387
2. Das politische Klima an der Universität	389
3. Curtius in Gefahr?	391
4. Rückzug aus der Öffentlichkeit	395
5. Ein aufgegebenes Buch?	397
 Anmerkungen zum Nachwort	 401
Anhang	
Editorischer Bericht	453
Dank	459
Bibliographie	461
Der «Völkische Beobachter» über «Deutscher Geist in Gefahr»	505
Personenregister	509

VORWORT

Bei der Ordnung eines unerschlossenen Teilnachlasses von Ernst Robert Curtius fanden wir im Sommer 2008 Druckbogen und Fahnen eines von ihm verfaßten Buches mit dem Titel «Elemente der Bildung». Das war ein überraschender Fund. Die Nachschlagewerke wußten nichts von einem solchen Werk, und auch die Bibliographie von Earl Jeffrey Richards verzeichnete es nicht. Robert Picht, ein Enkel von Curtius' Schwester Greda, gründlich vertraut mit dem Lebenswerk seines Großonkels, konnte sich nicht daran erinnern, daß dieser jemals von einem solchen Buch gesprochen hätte oder daß davon in der Familie die Rede gewesen wäre.

Curtius hatte das Werk aber öffentlich erwähnt. Das Vorwort zur zweiten Auflage von «Deutscher Geist in Gefahr» beschloß er im April 1932 mit der Ankündigung: «Als Ergänzung zu dieser vorwiegend polemischen und kritischen Schrift hoffe ich, demnächst ein aufbauendes Werk über die «Elemente der Bildung» vorlegen zu können.»

Was uns nun vorlag, war ein unvollständiges Buch. Wäre es nur als Manuskript erhalten geblieben, so hätten wir wahrscheinlich angenommen, daß mehr nicht entstanden sei. Aber die Partien, die vor uns lagen, waren gesetzt und größtenteils umbrochen. Die Vermutung lag daher nahe, daß es einen kompletten Umbruch gegeben habe. Wir machten uns also auf die Suche nach den uns fehlenden Teilen des Werks, auch wenn die Chancen, sie zu finden, sehr gering waren.

In den Archiven und Bibliotheken, die größere Teile des Nachlasses von Curtius aufbewahren, fand sich nichts. Anfragen bei den Nachkommen der Familie des Autors waren erfolglos. Ein Zufall half uns nach monatelangem Suchen weiter. Helmut Koopmann, Professor für Neuere Deutsche Literaturwissenschaft an der Universität Augsburg, wies bei einem Abendessen im Hause des Verlegers Dr. Wolfgang Beck auf den amerikanischen Literaturwissenschaftler Professor Michael Kowal hin: Dieser habe bei der Vorbereitung seiner 1973 in Princeton

erschienenen Übersetzung des Curtius'schen Buches «Kritische Essays zur europäischen Literatur» Manuskript- und Briefkopien des Autors zusammengetragen. Michael Kowal hatte in der Tat, so schrieb er uns auf unsere Anfrage hin, von Ilse Curtius, der Frau des Autors, Teile eines Buches über «Elemente der Bildung» bekommen – wie sich später zeigte: auch die uns fehlenden. Er übergab sie uns mit einer Generosität, für die wir ihm sehr danken.

Der Titel des Buches lautet:

Ernst Robert Curtius
Elemente der Bildung
Deutsche Verlags-Anstalt
Stuttgart Berlin

Das Impressum hat den Copyright-Eintrag 1932. Die erhaltenen Teile liegen in unterschiedlichen Stufen der Herstellung bzw. der Korrektur vor; aber sie erlauben eine Ausgabe ohne großen Textverlust. Allenfalls am Schluß könnten ein paar Seiten verloren gegangen sein. Über die Prinzipien, denen die vorliegende Ausgabe folgt, unterrichtet der «Editorische Bericht».

Den Text des Werks ergänzt ein ausführliches Nachwort, das Stationen des Curtius'schen Bildungsdenkens von den Anfängen der Weimarer Republik bis zu deren Ende 1932/33 nachzeichnet. Es soll die Rezeption, Interpretation und Kritik des nun vorliegenden Buches nicht vorwegnehmen, sondern Hinweise auf dessen Zusammenhang mit Curtius' Denken und Werk geben.

Berlin und München, im Mai 2016

Barbara Picht
Ernst-Peter Wieckenberg

Ernst Robert Curtius

ELEMENTE DER BILDUNG

QUOCUMQUE IRE FERUNT VARIAE NOS TEMPORA VITAE
TANGERE QUAS TERRAS QUOTQUE VIDERE HOMINES
DISPEREAM SI TE FUERIT MIHI CARIOR UNQUAM
SANCTO IN PERPETUUM FOEDERE IUNCTA MIHI
TU MI DULCE DECUS VITAE VITAEQUE MAGISTRA
TU MIHI CURARUM PRAESIDIUM ET REQUIES
HAEC ELEMENTA TIBI MERITOQUE LIBENSQUE LITAVI
PIGNORA SUNT SUPERUM VOTA SOLUTA PIE.¹

1 Wohin auch immer zu gehen des Lebens bunte Zeiten uns bringen, | welche Länder zu besuchen und wie viele Menschen zu sehen, | so will ich verdammt sein, wenn mir je lieber als du | die wäre, die mir auf immer in heiligem Bündnis verbunden ist. | Du bist mir süße Zier des Lebens und des Lebens Lehrerin, | du bist mir Schutz und Ruhe vor Sorgen. | Diese Elemente habe ich dir nach Verdienst und gern zum Opfer dargebracht; | Unterpfänder sind sie, Gelübde den Göttern fromm erfüllt. (Für die Übersetzung danken wir Herrn Prof. Dr. Ernst A. Schmidt.)

Curtius beginnt mit drei Zeilen aus Vergils Catalepton 4, fährt dann mit eigenen Worten fort. Während Vergil sein Gedicht an Octavius Musa, einen Landsmann und Freund, richtete, spricht Curtius im Stil eines Musenanrufs vermutlich die Bildung an.

| 1 ABBAU UND AUFBAU

Seit Weltkrieg und Revolution ist eine tiefe geistige Unruhe und Ratlosigkeit über die europäische Menschheit gekommen. Noch erinnern wir uns, wie aufrüttelnd Spenglers Buch «Vom Untergang des Abendlandes»¹ wirkte. Durch all die Jahre, die seither verfließen sind, haben wir nicht aufgehört, von der Krisis unserer Kultur zu reden. Daß diese Krisis besteht, das weiß heute jeder in Deutschland, und man weiß auch, daß sie keine rein geistige Angelegenheit, daß sie vielmehr aufs engste mit den Erschütterungen des Staates und der Wirtschaft verflochten ist. Wir haben das besonders in Deutschland verspürt, weil unsere finanzielle Not uns zwang, alle öffentlichen Aufwendungen für kulturelle Zwecke unerhört einzuschränken. Anders gesagt: die Kulturkrisis wirkt sich heute nicht nur in der Form akademischer Debatten aus, sie schneidet vielmehr in der Form des Bildungsabbaus tief in unser nationales Leben ein. Die Arbeitslosigkeit von hunderttausend Akademikern, die Abbaumaßnahmen auf allen Gebieten der Volkserziehung sprechen eine deutliche Sprache. In dieser Lage sind wir, wie ich glaube, gezwungen, die Ursachen der deutschen Kulturnot bis in ihre letzten Gründe zu erforschen, sodann aber gleichzeitig für einen Wiederaufbau unseres Bildungsbewußtseins Sorge zu tragen.

Ich will das noch deutlicher machen und sagen: Wer heute in Deutschland über Bildungsprobleme spricht, muß über bloße Kritik und über eine nur stimmungsmäßig bedingte Stellungnahme vordringen zu einer grundsätzlichen Klärung der Frage, *was Bildung sein kann und sein soll*. Er muß sich ferner 1 Gedanken darüber machen,

1 Die Marginalziffern verweisen auf die Seitenzahlen des Originals. – Es wurden nicht alle Titel, die in den Anmerkungen zur Edition auftauchen, in die Bibliographie aufgenommen (s. auch S. 461, Anm.).

Oswald Spengler: Der Untergang des Abendlandes. Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte. Bd. I. Wien 1918, Bd. II u. III. München 1922/23.

wie die deutsche Bildung nicht bloß erhalten, sondern neu begründet und lebendig mitgeteilt werden kann. Die Kritik muß also zu prinzipieller Analyse vertieft werden und von da zu positivem Aufbau fortschreiten.

Prinzipielle Analyse: das bedeutet die Frage nach dem Wesen der Bildung, aber auch die nach ihrer Bedeutung für den Menschen. Ist Bildung ein schöner Luxus, den wir uns in einer Notzeit wie der Gegenwart einfach nicht leisten können? Haben also diejenigen recht, welche bei der Kürzung der staatlichen und kommunalen Haushalte zunächst einmal die Bildungsaufwendungen drosseln? Oder hat das Bibelwort recht, daß der Mensch nicht von Brot allein lebt?¹ Sind die Güter der Bildung für die Seele des Menschen so unentbehrlich wie das Brot für seinen Leib?

Solche Fragen sind grundsätzliche Fragen. Nur wenn wir grundsätzliche Antworten auf sie suchen, können wir den Bauplan für ein neues Gebäude deutscher Bildung entwerfen. Angesichts der heutigen Bildungsanarchie wäre es sinnlos, wollten wir uns nur mit Teilfragen und Einzelproblemen der Bildung beschäftigen. Wir müssen zurückgehen auf die Elemente – die Elemente aller Bildung überhaupt. Nur so können wir hoffen, für unsere deutsche Gegenwartsnot Lösungen zu finden. Wir können der Zeit nur etwas bieten, wenn wir sie betrachten im Lichte aller Zeiten; unserer Volke nur, wenn wir es erblicken innerhalb der gesamten Völkerwelt.

Wenn der wissenschaftlich geschulte Mensch daran geht, sich zu irgendeinem Gegenstande der Erkenntnis zu äußern, so pflegt er zunächst die Literatur über das Thema zu Rate zu ziehen. Wir haben nun in Deutschland auch eine stetig anschwellende Literatur über Bildungslehre, Bildungsziele, Bildungswissenschaft und was dergleichen mehr ist. Es findet sich in dieser Literatur einiges Gute und viel Mittelmäßiges. Aber aus reiflicher Überlegung heraus habe ich mich entschlossen, diese ganze Literatur über Bildung beiseite zu lassen. Ich will hier nicht ein Referat über die Meinungen der deutschen | Bildungstheoretiker geben, auch nicht in eine Diskussion über die mannigfaltigen, organi-

1 Matth. 4, 4.

sierten Bildungsbestrebungen eintreten. Das würde nur vom Wesentlichen abhalten.

Ich möchte vielmehr den Versuch machen, zu der Sache selbst, eben zu den Elementen der Bildung, vorzudringen und zwar auf dem Wege einer systematischen gedanklichen Besinnung. Nur um die Sache selbst soll es uns zu tun sein, nicht um Meinungen, Standpunkte und Namen. Selbstverständlich werde ich in allem, was ich zu sagen habe, mich stützen müssen auf vieljährige eigene und fremde Gedankenarbeit. Ich bekenne insbesondere und mit dem größten Nachdruck, daß die philosophischen Grundlagen dieser Schrift durchweg der Gedankenwelt *Max Schelers*¹ († 1928²) entnommen sind. Den Namen dieses einen Mannes, dem ich Wesens-Einsichten verdanke, nenne ich darum in dem Bewußtsein tiefer Verpflichtung. Von dieser Ausnahme abgesehen, verzichte ich jedoch bewußt auf Anführung von Namen und Buchtiteln. Bei einer Aufgabe wie der, um die es hier geht, verliert die Unterscheidung von Eigenem und Fremdem, von Originalität und Überlieferung jede Bedeutung. Denn diese Gedankenarbeit soll ja einem Aufbau dienen. Sie soll anleiten zu gemeinsamem Werke, sie muß darum in der Haltung der Gemeinschaft und des Gemeingeistes erfolgen, in einer Gesinnung, vergleichbar der, die in den Bauhütten der gotischen Dome lebte.

Dieser Vergleich ist nicht von ungefähr gewählt. Die Bedeutung des Bauens wird uns im Verlaufe unserer Überlegungen noch wiederholt entgentreten, wie das ja notwendig immer der Fall ist, wenn das Problem Abbau und Aufbau erwogen wird. Es liegt nun im Wesen aller menschlichen Bautätigkeit, daß sie eine vieldeutige Symbolik entfaltet hat. Diese ist in den Bauhütten des Mittelalters gepflegt worden. Aus der Hütte, in der die Steinmetzen ihre Arbeit verrichteten, wurde im Laufe der Jahrhunderte die Genossenschaft der Baukünstler und Bauhandwerker. Die hohen Anforderungen, die | an sie gestellt wurden, zwangen sie, sich straff zu gliedern, sich ihre eigenen Gesetze zu schaffen und dafür zu sorgen, daß die Regeln des Bauens als Kunstgeheim-

1 Dazu vor allem Max Schelers Buch «Philosophische Weltanschauung» (1929 aus dem Nachlaß veröffentlicht) mit dem für EB wichtigen Aufsatz «Die Formen des Wissens und die Bildung».

2 < 1929 *Korr. m. Rotstift.*

nis fortgepflanzt wurden. Die älteste deutsche Bauhütte ist die von Straßburg, die von dem Münsterbaumeister Erwin geleitet wurde. Durch alle Jahrhunderte war Straßburg der Vorort der deutschen Bauhütte. Erst nach 1681, als Ludwig XIV. die¹ wunderschöne Stadt widerrechtlich an sich riß, wurde durch Reichstagsbeschluß den deutschen Bauleuten jede Verbindung mit der Straßburger Haupthütte verboten.² Aber 1770 kommt Goethe nach Straßburg. Dort entdeckt er deutsche Art und Kunst, dort huldigt er Meister Erwin,³ und so dürfen wir sagen, daß er das zerrissene Band neu geknüpft hat.

Goethes Denken hat alle Sphären von Natur und Geist durchmessen. Goethes Kunst hat die Sprache unserer deutschen Bildung geschaffen.⁴ Sowohl dem Gegenstand wie der Form nach werden wir darum ungesucht immer wieder auf Goethe treffen, wenn wir die Elemente der Bildung untersuchen. Das ist kein künstlicher, sondern ein organischer Zusammenhang. Ich möchte das gerade am Beispiel der Baukunst noch verdeutlichen. Als Goethes Vater den Wohnungsneubau am Hirschgraben unternahm, wußte er auf alle Weise den Sohn am Werke zu beteiligen. Als Maurer gekleidet legte der Knabe den Grundstein des Hauses und fand ein solches Vergnügen an dieser Tätigkeit, daß er den Vorgang alsbald in einem lateinischen Dialog schilderte.⁵ Die innigste Teilnahme an der Baukunst hat Goethe durch sein ganzes Leben begleitet. Der jugendliche Goethe erkennt sein höchstes Streben enthusiastisch wieder in dem gotischen Meister des Straßburger Münsters. Der klassische Goethe erfährt dieselbe Erkenntnis in den Palästen Palladios.⁶

1 < Ludwig XIV., die *Hrsg.korr.*

2 «Nachdem Straßburg 1697 durch den Frieden von Ryswyk französisch geworden war, sah sich der «Regensburger Reichstag» 1707 (16. Mai) und nochmals 1727 (13. Mai) veranlaßt, allen übrigen deutschen Bauhütten die Verbindung mit Straßburg zu untersagen.» (Alfred Schottner: Die «Ordnungen» der mittelalterlichen Dombauhütten. Hamburg 1994.) Freundlicher Hinweis von Frau Dr. Sabine Bengel (Archiv der Straßburger Münsterbauhütte. Fondation de L'Œuvre Notre-Dame).

3 Goethe: Von Deutscher Baukunst. D. M. Ervini a Steinbach. 1772 (mit Jahreszahl 1773). HA 12, S. 7–15.

4 Vgl. Curtius: EB, S. 53.

5 FF: Pater et Filius. Mens. Jan. MDCCLVII. In: Labores juveniles. MA I, I, S. 15–20.

6 Vgl. Goethe: Italienische Reise. Dort die Aufzeichnungen über die Aufenthalte in Vicenza im September 1776 und in Venedig im Oktober 1776. HA 11, S. 52 ff. bzw. 73.

Maurersinn und Maurerweisheit sprechen den Verstehenden überall in Goethes Werk und Wirken an. So trägt er zu uns durch die Zeiten ein Vermächtnis jener Bauhütten unseres Mittelalters.

| Wir haben es heute bitter not, uns an den Lebenskräften solcher Vergangenheit zu stärken. Wir leben in einem Geschlecht, dem Goethe so fern ist wie der Meister des Straßburger Münsters; in einer Zeit, die lieber niederreißt als aufbaut. Das darf uns nicht hindern, unbeirrt die Hand ans Werk zu legen, an das gemeinsame Werk des Bildungsaufbaus: «Das ganze Weltwesen liegt vor uns wie ein großer Steinbruch vor dem Baumeister, der nur dann den Namen verdient, wenn er aus diesen zufälligen Naturmassen ein in seinem Geiste entsprungenes Urbild mit der größten Ökonomie, Zweckmäßigkeit und Festigkeit zusammenstellt. Alles außer uns ist nur Element, ja ich darf wohl sagen, auch alles an uns; aber tief in uns liegt diese schöpferische Kraft, die das zu erschaffen vermag, was sein soll, und uns nicht ruhen und rasten läßt, bis wir es außer uns oder an uns auf eine oder die andere Weise dargestellt haben.»¹

1 Goethe: Wilhelm Meisters Lehrjahre. 6. Buch: Bekenntnisse einer schönen Seele. HA 7, S. 405.

| 2 THEORIE UND PRAXIS

Wir sind einig in unserem Willen, nicht nur theoretische Gedanken über Bildungsprobleme zu entwickeln, sondern Fundamente zu legen, die einen Bau tragen können. Jede Form des Erkennens muß letztlich geleitet sein von dem Ideal eines Werdens. Jedes Wissen muß zugleich ein Verändern sein. Darum muß auch Erkenntnis der Bildungsprobleme einer Erneuerung des Bildungsstrebens und der Bildungsfreude dienen. Sie kann und soll letztlich praktische Wirkungen hervorbringen. Aber alle Praxis setzt eine Theorie voraus. Wir kennen aus der Politik und der Wirtschaft, aber auch aus dem Erziehungswesen den Typus des sogenannten Praktikers, der sich nicht wenig darauf zugute tut, daß er als Praktiker dem weltfremden Theoretiker überlegen sei. Denn es herrscht ja allgemein der Glaube, daß der Theoretiker weltfremd sein müsse. Es zeigt sich aber nur zu oft, daß der Praktiker wider Erwarten scheitert, weil er eben ein bloßer Praktiker gewesen ist. Er gleicht gar zu oft dem Quacksalber, der mit fertigen Rezepten arbeitet und den Patienten zugrunde richtet, weil er nicht imstande ist, eine kunstgerechte Diagnose vorzunehmen. Eine Praxis, die nicht auf systematischer Theorie beruht, und eine Theorie, die nicht praktischer Anwendung fähig ist, sind beide gleich einseitig, beide gleich mangelhaft. Der Ingenieur und der Baumeister bedürfen sehr genauer und sehr abstrakter theoretischer Grundlagen, und wenn dem Baumeister z. B. eine Treppe einstürzt, so liegt das daran, daß er nicht gut genug rechnen konnte. Dieses Verhältnis von Theorie und Praxis finden wir auf allen Gebieten menschlicher Tätigkeit und also auch auf dem unseren. Wir müssen deshalb mit größter Strenge und Vorsicht die theoretischen Grundlagen lebendiger Bildung uns ins Bewußtsein bringen. Wir werden dabei finden, daß wir sehr verwickelte theoretische Gedankengänge durchdenken müssen.

Es wäre verwunderlich, wenn das nicht der Fall wäre. Ein Formungsziel, welches die gesamte Person des Menschen betrifft, muß ja

notwendigerweise ein sehr kompliziertes System von Einsichten voraussetzen. Ich bitte meine Leser daher, meinen theoretischen Überlegungen zu folgen in derselben sachlich nüchternen Art, deren sie zur Lösung einer mathematischen oder einer technischen Aufgabe bedürfen würden.

Zunächst wollen wir dasjenige noch etwas vertiefen, was wir über die Wechselbeziehung von Theorie und Praxis sagten. In diesem Sachverhalt steckt nämlich noch ein Problem, das wir bisher nicht untersuchten. Um ein Auto zu reparieren, muß ich den Bau des Motors kennen; ich bedarf also theoretischer Kenntnisse technischer Art. Um einen Kranken zu behandeln, muß der Arzt Kenntnis von Anatomie, Physiologie, Pathologie haben. Technische Theorie und medizinische Theorie entsprechen sich in diesem Sinne. Sie haben eine wichtige Gemeinsamkeit: sie sind ausgerichtet auf praktische Zwecke. Die Theorie steht im Dienste der Anwendung. Sie soll uns ein nützliches Wirken erlauben, und um dieses Nutzzweckes willen erlernen wir sie.

Nun gibt es aber Theorien anderer Art, die scheinbar keinerlei Nutzwert haben, z. B. philosophische Theorien. Aber man kann ganz allgemein sagen: jede Wissenschaft enthält ein Gefüge theoretischer Lehren, die dem Anschein zufolge keinerlei Nutzeffekt abwerfen können. Das gilt von der Sprachwissenschaft, aber auch von manchen Gebieten der Naturwissenschaft. Die Theorie Einsteins z. B. ist entstanden als reine, zweckfreie Theorie. Der Mensch, der im praktischen Leben steht, ist oft geneigt, den Wert solcher reinen Theorien zu bezweifeln. Bei allem Erkenntnis- und Lernstoff, der ihm dargeboten wird, fragt er zunächst: «Wozu nützt mir das?»

Es steckt in dieser Frage ein ganz gesunder Sinn, den wir später herausarbeiten werden.¹ Zuvor aber müssen wir uns die Frage vorlegen, ob ein Wissen, das keiner praktischen Anwendung fähig zu sein scheint, einen bloßen, wenn auch vornehmen, Luxus bedeutet, oder ob es dennoch in höherem Sinne nützlich, ja vielleicht unentbehrlich ist.

Ich wähle ein Beispiel.² Es läßt sich nachweisen, daß die heutige

1 Vgl. Curtius: EB, S. 17.

2 Das Folgende ist weitgehend Selbstzitat aus Curtius: Der Syndikalismus der Geistesarbeiter in Frankreich. Bonn 1921, S. 23 f.

Technik nicht möglich gewesen wäre ohne die Astronomie; der Zeppelin wäre nicht möglich ohne Kopernikus. Die großen Astronomen des 16. und 17. Jahrhunderts haben kaum technische Zwecke im Auge gehabt. Aber wir hätten keine Dynamomaschinen ohne Ampère, und es gäbe keinen¹ Ampère ohne mathematische Physik mit genauen konstanten Definitionen von Maß, Kraft usw.; es gäbe keine solchen Definitionen ohne Newton, keinen Newton ohne Astronomie –, mit anderen Worten: wir würden heute keine Untergrundbahnen haben, wenn man den Himmel nicht betrachtet hätte, oder wenn der Himmel seit einigen Jahrhunderten ständig bedeckt gewesen und dadurch die Beobachtung der Gestirne verhindert worden wäre. Es mußten also im 17. Jahrhundert Interessen scheinbar rein theoretischer Art befriedigt werden, um die Grundlagen der modernen Technik zu ermöglichen. Wir sehen daraus, daß es verkehrt ist, reine Theorie mit der Begründung abzulehnen, sie werfe keinen Nutzeffekt ab. Die Sache liegt sogar so, daß vom reinen Nützlichkeitsstandpunkt aus der reinen Theorie jede Freiheit eingeräumt werden muß.

Die Interessen der reinen Forschung werden oft mit dem Argument verteidigt, daß das Wissen um des Wissens willen ein nicht mehr zurückführbarer absoluter Wert sei. Ich halte dieses Argument für verfehlt.

Wissen um des Wissens willen ist ebenso verfehlt wie Kunst um der Kunst, Wirtschaft um der Wirtschaft, {Volkstum um des Volkstums}² willen.

Wir müssen uns nicht dem Fetisch des Wissens opfern, sondern uns vielmehr von dem Satz überzeugen, daß die volle Ausnützung und Auswertung menschlichen Daseins nur dann | möglich ist, wenn wir allen scheinbar nutzlosen Tätigkeiten des Menschen den weitesten Spielraum lassen. Diese Einsicht gilt nicht nur für die Astronomie, sondern ebenso sehr für die Philosophie, für Dichtung, Tanz, bildende Kunst und Musik. Davon werden wir später zu reden haben.³ Aus dem, was wir bisher ausmachten, können wir aber schon jetzt eine

1 < keine *Korr. m. Rotstift.*

2 {Volkstum ... willen} > Recht um des Rechtes willen *Korr. m. Rotstift.*

3 Vgl. Curtius: EB, Kap. 4.

Folgerung ziehen. Wir haben an einem konkreten Fall, nämlich an dem Verhältnis der Astronomie zur Technik, eine Wahrheit allgemeiner Art erschaut: die Wahrheit von dem *Wesensverhältnis zwischen Praxis und Theorie*: zwischen einem Tun, das auf nützliche Zwecke gerichtet ist, und einem anderen, das nutzlos und zwecklos erscheint; das aber darum doch nicht unnütz und überflüssig zu sein braucht, sondern sich letzten Endes als natürlich, ja als notwendig erweisen kann. Eine Wahrheit solcher Art dürfen wir eine *Wesenswahrheit* nennen.

Wir müssen diese Wesenswahrheit aber noch etwas vertiefen. Das Verhältnis von Theorie und Praxis wird erst dann voll einsichtig, wenn man tierisches und menschliches Handeln vergleicht.¹ Jede Tiergattung, so lehrt uns die heutige Biologie, hat ihre eigene Umwelt und ist an diese Umwelt gebunden. So gibt es eine Umwelt der Biene, des Hundes, des Fisches, des Vogels usw. Der Mensch ist das einzige Wesen, welches nicht unbedingt an seine biologische Umwelt gebunden ist. Darum ist auch seine Praxis im Gegensatz zu der des Tieres nicht umweltgebunden, sondern rational. Eine solche nicht nur biologisch gebundene Praxis ist aber nur möglich auf Grund einer Kenntnis der Welt, wie sie wirklich ist, und eine solche Kenntnis der Welt ihrerseits ist nur bei einem gewissen Maß von freier theoretischer Haltung zu gewinnen. In dem Moment also, wo die Praxis sich nicht mehr auf Umwelt, sondern auf Welt überhaupt bezog, mußte sie Schemata allgemeinsten Weltorientierung ausbilden, Schemata, die über die Möglichkeiten einer bloß sinnlichen Orientierung hinausgehen.

Wenn wir überhaupt versuchen wollen, dem Menschen einen besonderen Sinn in der Welt zuzuerkennen – ein Versuch, | zu dem wir niemand zwingen können, den wir uns aber von niemand verbieten lassen –, sobald wir also nach der Stellung des Menschen im Kosmos fragen, werden wir mit Notwendigkeit auf letzte metaphysische Sätze geführt. Ein solcher Satz wäre z. B. folgender: Der Mensch unterscheidet sich in absoluter Weise von der Tierheit durch das Vermögen der

1 Curtius stützt sich vermutlich auf Jakob von Uexküll: *Umwelt und Innenwelt der Tiere*. 2. Aufl. 1921 und Max Scheler: *Die Stellung des Menschen im Kosmos*. 1928.

Wesenserfahrung, d. h. durch die Fähigkeit, vom bloßen Dasein und Sosein eines Dinges abzusehen und sich seine Bedeutung in der Form des anschauenden Erkennens zu vergegenwärtigen. Dieser Satz klingt zunächst etwas dunkel, aber wir erfassen den Sachverhalt sofort in der Besinnung auf die Geometrie. Es gibt vielleicht in der ganzen Natur keinen Gegenstand von reiner Kugelform. Auch die Erde ist ja apfelsinenförmig abgeplattet. Aber an dem Dasein kugelähnlicher Gebilde hat der Mensch das Wesen der Kugel erfaßt. Ganz ebenso verhält es sich mit dem Dreieck und allen übrigen mathematischen Figuren bis zu den kompliziertesten stereometrischen Gebilden, die auch nur annäherungsweise nirgends vorkommen. Die Mathematik macht also den Unterschied zwischen sinnlicher Existenz und wesenhaftem Sein völlig klar. Wenn dieser Unterschied aber auf einem wissenschaftlichen Spezialgebiet nachweisbar ist, steht zu vermuten, daß er sich auf allen Gebieten menschlicher Erfahrung wiederfindet. Ich wähle ein Beispiel aus der Sprachwissenschaft. Der Vogel heißt griechisch *ornis*, lateinisch *avis*, englisch *bird*. Aber diese nicht aufeinander rückführbaren Wörter meinen doch dasselbe. Sie haben die gleiche Bedeutung. Wir müssen also wohl schon an den Wörtern der Sprache den Unterschied zwischen sinnlicher Gestalt und Wesen oder Bedeutung machen. Im gleichen Sinne pflegen wir aber auch in der geschichtlichen Welt das tatsächlich Vorhandene von dem wesenhaft Erstrebten zu unterscheiden. Wir müssen z. B. die jeweils tatsächlich in irgendeinem Zeit- und Raumpunkt verwirklichte Moralanschauung unterscheiden vom Wesen des Guten. Nur so erklärt sich ja, daß es sittliche Reformatoren gibt, die das geschichtlich bedingte Ethos ihrer Gesellschaft im Namen der ungeschriebenen, unbedingten Ethik verurteilen. In diesem Sinne ist das Wort des großen Pascal zu verstehen: «La véritable morale se moque de la morale.»¹ Dieses Beispiel dürfte vorläufig genügen, um die grundlegende Bedeutung der Einsicht in das, was wir Wesenserfahrung genannt haben, zu erhärten. Dieses Vermögen der Wesenserfah-

1 «La vraie éloquence se moque de l'éloquence: la vraie morale se moque de la morale, c'est-à-dire que la morale du jugement se moque de la morale de l'esprit – qui est sans règles.» (Pascal: *Pensées*. Bd. I, Nr. 4.) – «Echte Beredsamkeit spottet der Beredsamkeit; wahre Sittlichkeit spottet der Sittlichkeit, das heißt, der Sittenlehre der Vernunft, die ohne Richtschnur ist.» (Pascal/Wasmuth, Nr. 4.)

nung hängt sicherlich zusammen – ich wähle mit Absicht einen unbestimmten Ausdruck – mit dem Besitz der Sprache als einer Form der Weltoffenheit und mit der Fähigkeit zu interesseloser Liebe. Aber bei diesen Andeutungen und Vordeutungen muß ich es hier bewenden lassen.

Wir müssen das Gesagte aber noch ergänzen. Als Beethoven die Neunte Symphonie schrieb, als Goethe den Faust dichtete, taten beide etwas, was sicher nutzlos und zwecklos und dennoch zweifellos wertvoll war. Wie soll man solches Tun bezeichnen? Wir nennen es sinnvoll. Wir führen damit einen neuen, sehr bedeutsamen und sehr folgenreichen Begriff in unsere Überlegungen ein, den des *Sinnes*. Wollen wir der Wirklichkeit unseres Daseins gerecht werden, so müssen wir uns daran gewöhnen, nicht nur nach dem Nutzen, nicht nur nach dem Zweck, sondern auch nach dem Sinn der Dinge zu fragen – z. B. und gerade auch nach¹ dem Sinn des Lebens. Wenn ich vorhin sagte, in der Frage: «Wozu nützt mir das?» stecke etwas ganz Gesundes, so kann ich das nun erläutern. Es kann nämlich in dieser Frage die tiefere Frage stecken: «Welchen Sinn kann dieses Wissen, dieses Ereignis, dieses Sachgebiet für mich gewinnen?»

Ich möchte nun die Frage nach dem Nutzen des Wissens und dem Nutzen der Bildung noch von einer anderen Seite beleuchten. Es gibt Vertreter eines reinen Nützlichkeitsstandpunktes, die vielleicht zugeben würden, daß Bildung wünschbar und sinnvoll sei[,] und die dennoch ihren Nutzen bestreiten würden. Was werden wir ihnen erwidern? Wir werden uns fragen müssen, wie sich Sinn und Nutzen zueinander verhalten. Da ist es denn nicht schwer, nachzuweisen, daß unbestreitbare Nutz- | effekte oft sehr sinnlos, ja sinnwidrig sein können. Diese Sinnwidrigkeit kann sich steigern bis zur Unsitte, ja bis zum Verbrechen. Möge ein jeder für sich entscheiden, ob der geschäftliche Nutzen der Kriegsgewinnler oder der Revolutionsgewinnler oder der Gebrüder Sklarek² als unsittlich oder als verbrecherisch zu bezeichnen

1 < auch, nach *Korr. m. Bleistift*.

2 Die Berliner Textilgroßhändler Leo, Max und Willi Sklarek, aus Russisch-Polen eingewanderte Juden, hatten durch Bestechung von Kommunalpolitikern und Beamten ein Netz von Beziehungen aufgebaut, das ihnen Kreditbetrügereien in Millionenhöhe ermöglichte. Als die Affäre 1929 aufgedeckt wurde, beuteten vor

ist. Daß diese unsauberen Geschäfte indessen überaus nützlich für die Betreffenden waren, liegt auf der Hand. Es folgt daraus, daß Nützlichkeit kein oberster Leitgedanke sein kann, daß also der Utilitarismus schon rein logisch widerlegbar ist und daß vielmehr aller Nutzen selbst den Gesetzen des Sinnes unterzuordnen ist. Dies kann den Nutznießern freilich nur mit Gewalt und auch dann nur unvollkommen beigebracht werden. {Wir sehen das an dem Abrüstungsproblem: indem nämlich die erbittertsten Abrüstungsgegner offensichtlich im Lager der Interessenten, d. h. der Rüstungsfabrikanten gesucht werden müssen, für welche Europa Milliardenwerte zur Verfügung stellt.}¹

allem politisch rechtsstehende Parteien und Gruppen den Fall aus, um massive republikfeindliche und antisemitische Propaganda zu betreiben. Vgl. Henning Köhler in: Wolfgang Ribbe (Hrsg.): Geschichte Berlins. Bd. 2. 2. Aufl. München 1988, S. 868–875.

1 {Wir sehen ... stellt.} > *m. Rotstift gestrichen.*

| 3 BILDUNG UND WISSENSFORMEN

Wir wollen untersuchen, was Bildung ist, was sie sein kann und sein soll. Man kann diese Untersuchung von sehr verschiedenen Ausgangspunkten her unternehmen, und wir werden denn auch gut tun, verschiedene solcher Annäherungswege zu benutzen. Fürs erste gehen wir aus von dem landläufigen deutschen Sprachgebrauch. Wenn wir auf das hören, was die Sprache uns sagt, können wir zunächst drei Wahrnehmungen machen.

Ein gebildeter Mensch ist der, der ein gewisses Maß von Kenntnissen besitzt. Dieses Mindestmaß wird bestimmt durch soziale Konvention und wird darum mit den geschichtlichen Zeitabschnitten wechseln. Im heutigen deutschen Bürgertum trifft man vielfach auf die etwas verschwommene Ansicht, daß dieses Mindestmaß etwa mit dem zusammenfalle, was in der Reifeprüfung der höheren Schulen verlangt wird. Ein gebildeter Mensch ist man angeblich, wenn man sein Abitur gemacht hat oder wenn man auf anderem Wege, etwa auf dem Wege über die Berufsschulung handwerklicher, kaufmännischer oder sonstiger Art Universitätsreife erworben hat. Andererseits aber wissen wir sehr wohl, daß man alle diese Erkenntnisse, ja noch viel mehr haben und doch in tieferem Sinne ein ungebildeter Mensch sein kann, ein Mensch, der die Teile in der Hand hat, dem aber leider das geistige Band fehlt.¹ Was vermischen wir an ihm? Wir vermischen nicht ein bestimmtes Maß von Wissen und Kenntnissen, sondern eine bestimmte *Haltung der Persönlichkeit*. Wir vermischen eine gestalthafte Einheit seiner Lebensäußerungen: also dasjenige, was in den großen Epochen der Kunst als Gesamtstil einer Zeit bezeichnet wird. Daraus dürfen wir schließen, daß Bildung, wenn wir das Wort vom einzelnen Menschen gebrauchen, eine bestimmte Gestaltqualität bedeutet; daß sie in

1 Anspielung auf Goethe: Faust, V. 1938/39. HA 3, S. 63.

diesem Sinne von dem Besitz an Kenntnissen weitgehend¹ unabhängig ist, daß sie unmittelbar das *Sein der Person* betrifft.

Wenn wir uns überlegen, welches die Forderungen sind, die man überhaupt an einen Menschen stellen kann, so werden wir auf den ersten Blick mindestens zwei allgemeine Forderungen entdecken. Wir verlangen von einem Menschen, daß er etwas *leiste*, aber ebenso auch, daß er etwas *sei*. Es gibt Menschen, deren Wert mehr auf der Seite des Seins als der Leistung liegt. Es gibt Leistungsmenschen und Seinsmenschen.

Es gibt *Seinswerte* und es gibt *Leistungswerte*. Diese beiden Begriffe möchte ich durch einige Beispiele verdeutlichen. Es gibt Menschen, die wir nur darum schätzen, weil sie bestimmte Leistungen vollbringen. Ein solcher Fall liegt vor, wenn ich den Elektrotechniker bitte, eine Leitung anzulegen, oder wenn ich einen Juristen um ein Gutachten bitte. In solchem Falle ist die Leistung vom Sein des Leistenden prinzipiell ablösbar. Aber auf allen Gebieten der Menschenbehandlung ist dies nicht mehr der Fall. Denken wir zum Beispiel an die Medizin. Der wahre Arzt ist immer mehr, ja weit mehr und ganz anderes als der Beherrscher eines Leistungswissens und der Vollzieher von Hilfsleistungen. Das gilt auch für den wahren Erzieher und für den wahren Staatsmann. Noch viel enger ist die Verbindung von Sein und Leistung beim Künstler. Sie unterscheidet ihn vom Virtuosen. Verfolgen wir diese Stufenreihe weiter, so müßte sich schließlich als idealer Grenzfall die Gestalt eines Menschen ergeben, der durch sein bloßes Sein einen Wert verwirklicht und der jeglicher Leistung, mindestens auf diesem Wertgebiet, enthoben ist. Auch da gibt es mannigfaltige Stufen und Typen. Eine schöne Frau z. B. trägt in ihrer Schönheit unverkennbar einen Wert, der ihrem ganzen Sein aufgeprägt ist und ihre Mitmenschen beglückt. Sie kann nichts für diese Schönheit und dennoch und vielleicht gerade darum stellt Schönheit einen un- | bezweifelbaren Seinswert dar. Ganz dasselbe gilt von edler Geburt. In diesem Sinne darf man sagen, daß Adel ein Urphänomen ist, das wahrscheinlich an gewisse Voraussetzungen rassenbiologischer Art geknüpft ist und das weder durch Entartung noch durch

1 < weitgehend *Korr. m. Bleistift*.

Neid jemals völlig verdunkelt werden kann. Es gibt aber auch eine weit höhere Form reinen Seinswertes. Wir bezeichnen ihn mit dem Wort «heilig». Der heilige Mensch, in dem alle gläubigen Zeitalter die höchste Vollendung des Menschturns erblickt haben und erblicken, wirkt wesensgemäß durch sein Sein. Er kann wohl Tätigkeiten ausüben, er kann lehren, organisieren, reformieren, aber er kann das alles doch nur aus der Fülle seines gottförmigen Seins heraus. Wenn wir das Gebiet der Geschichte verlassen und unseren Blick auf unsere eigene Existenz lenken, so werden wir dieselben Verhältnisse wiederfinden. Freunde nennen wir im hohen Sinne solche Menschen, die uns durch ihre Seinswerte anziehen. Das Wesen der Liebe aber wird nur verständlich, wenn man sich daran erinnert, daß Liebe das ganze Sein einer Person bejaht. In der Ehe endlich vollzieht sich die unauflöslichste Verbindung, die unter Menschen möglich ist, weil die Gatten in freier Wahl und Hingabe ihr gegenseitiges Sein so bejahen, daß sie es zur Lebensgemeinschaft erhöhen.

Ich schließe diese Bemerkungen über Sein und Leistung mit dem Hinweis auf einen sittlichen Sachverhalt ab. Die höchsten Seinswerte sind niemals vom Menschen selbst erworben, sind ihm vielmehr immer geschenkt. Das gilt von der Schönheit, das gilt aber auch von der Heiligkeit, die durch keine Technik erlernt werden kann, sondern immer Gnade voraussetzt oder, anders gesagt, die Teilnahme jener Liebe, von der es im Faust heißt:

Wer immer strebend sich bemüht,
Den können wir erlösen.
Und hat an ihm die Liebe gar
Von oben teilgenommen,
Begegnet ihm die selige Schar
Mit herzlichem Willkommen.¹

| Wir wenden uns zurück zum Wesen der Bildung und können nun einsehen, daß Bildung in Bezug auf den Einzelmenschen primär eine

1 Goethe: Faust, V. 11936–41. HA 3, S. 359.

Weise des Seins, nicht des Leistens bedeutet.¹ Dennoch hat Bildung auch mit Wissen etwas zu tun. Wir können sogar zeigen, daß sie in ganz bestimmten notwendigen oder wesenhaften Beziehungen zum Wissen steht. Wir werden versuchen müssen, diese Beziehungen völlig zu klären. Aber hier muß eine grundlegende *Besinnung über das Wissen und seine verschiedenen Formen* eintreten. Viele Verwirrungen unseres heutigen Bewußtseins und unserer öffentlichen Zustände beruhen auf der Verkennung der Tatsache, daß es verschiedene Formen des Wissens gibt. Wir pflegen ziemlich gedankenlos Wissen schlechthin mit Wissenschaft gleichzusetzen. Damit verwickeln wir uns aber in folgenschwere Irrtümer.

Man kann auf dem Wege philosophischer Erörterung die verschiedenen Formen des Wissens bestimmen. Ich möchte aber zunächst einen anderen Weg gehen und an Erfahrungen anknüpfen, die uns allen geläufig sind.

Auf einer ganz bestimmten Entwicklungsstufe des kindlichen Geistes setzt bekanntlich die Fülle jener Fragen ein, die alle mit einem «Warum?» beginnen: «Warum gibt es Bäume?», das ist der Typus all dieser Fragen.

Die meisten dieser Fragen werden durch die spätere Entwicklung verdrängt, beiseite geschoben, vergessen. Sie plagen oft noch den jungen Menschen, besonders im Übergang von der Kindheit zur Reife. Aber sie treten immer mehr zurück, je weiter der Mensch im Leben fortschreitet. Das Älterwerden und Reiferwerden ist ja nicht nur Entfaltung und Erfüllung, sondern mindestens ebenso sehr Ernüchterung, Enttäuschung, Entsagung. Alle jene Kinderfragen, die mit «Warum» beginnen, sind ursprünglich Sinnfragen. Sie zielen auf den Wirkursprung und auf die Sinnbedeutung der Welt. Aber im Verlaufe jenes Ernüchterungsprozesses wandeln sie ihr Wesen. Der Verzicht des reifenden Menschen pflegt sich meistens auch auf den Sinn und die Sinnfindung zu erstrecken. Aus dem sinnvollen «Warum?» wird auf dieser Stufe ein sinnfremdes, ein rein kausales «Warum?», welches dann wesensgemäß nicht mehr oder jedenfalls in der überwiegenden Zahl

1 «Bildung ist also eine Kategorie des Seins, nicht des Wissens und Erlebens.» (Scheler: Formen des Wissens, S. 91).

der Fälle nicht mehr befriedigt werden kann. Dieser Stufe des Denkens entspricht und entspringt der allgemein gebräuchliche und wissenschaftliche Kausalitätsbegriff. Die Entwicklung kann schließlich dazu führen, daß die Wissenschaft erklärt, alle Kausalfragen seien überhaupt unzulässig. Das ist bekanntlich der Schritt, den der Begründer des modernen Positivismus Auguste Comte gemacht hat.¹ Aber es gibt noch eine Reihe von Prozessen, die zur Verdrängung der Sinnfragen führen. Hier ist vor allem zu nennen der Arbeitszwang des modernen Menschen.

Wer in harter Arbeit sein Brot verdienen muß, gleichgültig, ob als Bergmann oder als geistiger Arbeiter, der hat vielfach keine Zeit mehr, an diese Grundfragen zu denken. Aber wenn wir den Fall setzen, daß ein in voller fruchtbarer Arbeit stehender Mensch durch äußere Umstände aus der Arbeit ausgeschaltet wird, was wird dann eintreten? Es wird ihm zunächst der Sinn seiner Existenz verloren gehen. Er hat jetzt nichts mehr zu tun, er hat keine selbstverständliche Verwendung für seine Kräfte mehr, und nun geschieht es oft, daß die in früher Kindheit oder Jugend verdrängten Fragen sich allmählich wieder melden, daß sie den Menschen immer stärker bedrängen, daß sie ihn in eine Verlegenheit versetzen, die sich bis zur Verzweiflung, ja bis zum Lebensüberdruß steigern kann. Diese Wirkung kann auch dann eintreten, wenn der Betreffende keinerlei äußere Existenzsorgen hat. Er² kann bei Dollarmillionären Nervenzusammenbrüche verursachen. Er kann aber jeden von uns betreffen. Ich bin gewiß, daß er in dem Millionenheer unserer Arbeitslosen furchtbare Verheerungen anrichtet, ja daß er überall in unserer Volke wie ein schleichendes Siechtum wirkt. Ich bejahe den tiefen Ernst der Sätze, die Otto Strasser kürzlich aufgestellt hat: «Wenn Sie heute hundert junge Menschen nach dem Sinn des

1 Dazu z. B. Comtes Satz: Der «fundamentale Character der positiven Philosophie» bestehe darin, «alle Erscheinungen als nothwendige Folgen unabänderlicher *Naturgesetze* zu betrachten [...], während wir die Untersuchung desjenigen, was wir die *Ursachen* nennen [...], als für uns durchaus unausführbar und sinnlos betrachten müssen» (Auguste Comte: Einleitung in die positive Philosophie. Deutsch v. G. H. Schneider. Leipzig 1880, S. 10). – Auguste Comte: Philosophie première. Cours de philosophie positive, leçons 1 à 45. Présentation et notes par Michel Serres, François Dagognet, Allal Sinaceur. Paris 1975, S. 25 f.

2 *Mit Bleistift links am Rand: Konstruktion! Rechts: Wer? In der Tat könnte es statt Er bzw. er Sie bzw. sie heißen.*

Lebens fragen, jener kurzen Spanne | zwischen Wiege und Grab, dann wissen fünfundneunzig überhaupt keine Antwort mehr, die restlichen fünf sagen Ihnen Dinge, die sie in der Schule oder im Religionsunterricht gelernt haben.»¹ Ja, diese Sätze deuten auf einen tiefen Notstand hin. Ich glaube freilich nicht, daß er sich durch einen Wechsel des politischen Systems beheben läßt. Wir müssen viel tiefer gehen, um ihn heilen zu können. Wir müssen uns besinnen auf die Sinnfragen des Menschendaseins. Diese Besinnung ist heute nicht nur ein geistiges Gebot, sie ist auch eine soziale und politische Notwendigkeit.

Aber kehren wir zunächst zum Problem der Mehrheit der Wissensformen zurück.² Was für eine Art des Wissens begehrt der Mensch, der da fragt: «Wozu lebe ich eigentlich?» Diese Frage kann in dem Arbeitslosen auftauchen, aber ebensowohl in dem auskömmlich beschäftigten Arbeiter, der unter der Mechanisierung seines Daseins durch die Maschinenarbeit leidet. Sie kann genauso auftauchen in dem müßigen Luxusmenschen, der sich alles leisten, sich aber an nichts mehr freuen kann. Sie taucht auf in den Leidenden und Kranken, die Siechtum oder Tod fürchten; die nicht wissen, wo denn das alles hinaus soll. Diese Leidenden lassen dann vielleicht den Pfarrer kommen und begehren von ihm Antwort. Sie wollen von ihrer Angst und von ihrer Ungewißheit *erlöst* werden. Aber nicht alle von uns können oder wollen den Pfarrer rufen lassen. Wir haben vielleicht kein Zutrauen mehr zu dem, was er uns zu bieten hat. Wir werden aber auch vielleicht von der Sinnfrage des Menschenlebens überfallen in Momenten, wo wir ganz gesund sind, wo uns wenigstens körperlich nichts fehlt.

In solcher Lage gehen dann viele Menschen zum Nerven- oder Seelenarzt. Er soll sie erlösen aus ihrer Seelennot. Er soll ihnen zeigen, wo der Sinn ihrer Existenz liegt. Wird er das können?

1 Gerhard Schultze-Pfaelzer u. a.: Wir suchen Deutschland. Ein freier Disput über die Zeitkrise zwischen Gerhard Schultze-Pfaelzer und Otto Straßer, Major Buchrucker, Herbert Blank. Leipzig, Zürich 1931. – «Dr. Gerhard Schultze-Pfaelzer ist ein unabhängiger Schriftsteller, der in der staatspolitischen Linie Hindenburg-Brüning-Dietrich steht. Dr. Otto Straßer, Major Buchrucker und Herbert Blank sind die Führer der ›Kampfgemeinschaft Revolutionärer Nationalsozialisten‹, die als politische Vorkämpfer einer ›Deutschen Revolution‹ wirken.» (S. 5) Den oben zitierten Satz spricht Straßer aus (S. 7 f.).

2 Curtius legt hier Max Scheler: Formen des Wissens, S. 110 ff. zugrunde.

In der Seelenheilkunde gibt es ebenso viele Spaltungen wie in den christlichen Kirchen. Ja, man muß sagen, daß die Kämpfe | der rivalisierenden Parteien auf diesem Gebiet zur Zeit viel hitziger sind als auf konfessionellem Gebiet.

Es gibt da z. B. die Psychoanalyse orthodoxer Art, d. h. die von Sigmund¹ Freud und seinen Schülern. Hier herrscht, soviel ich sehe, die optimistische Auffassung, daß die Seele des Patienten ohne weitere Anleitung von selbst wieder normal funktionieren werde, wenn sie einer gründlichen Analyse unterzogen wurde. Neben der Psychoanalyse Freuds steht die Adlersche Schule der sogenannten Individualpsychologie. Die Vertreter dieser Richtung haben eine sehr handlich ausgebildete Erlösungslehre, die nur leider recht trivial ist. Sie gipfelt darin, den Patienten zur willigen Eingliederung in die Gesellschaft zu erziehen und ihm zu suggerieren, das werde ihn beglücken. Diese Lehre klingt zunächst sehr plausibel, aber die Erfahrung zeigt, daß viele Patienten nicht darauf ansprechen. Warum wohl nicht? Nun weil eben die Gesellschaft eine mehr oder minder fragwürdige Sache ist, ein durchaus verschwommenes Kollektivum. Sie ist auch nur ein relativ kleiner Ausschnitt aus dem Gesamtatbestande der Welt. Es gibt auch Menschen, die gar nicht sozial eingeordnet sein *wollen* und deswegen doch nicht pathologisch sind. Sie rekrutieren sich zum großen Teil aus Individuen, die übernormal bis genial begabt sind. Die Einordnung in den Bienenkorb der Gesellschaft hat etwas Spießbürgerliches und Mittelmäßiges an sich.

Viel tiefer als in den beiden Wiener Schulen wird die Sinnfrage des Menschendaseins verstanden und beantwortet in der Psychoanalyse des Zürchers C. G. Jung.² Er eröffnet wieder den Weg zu einem Erlösungswissen religiöser Art.

Aber all diese Dinge haben in unserem Zusammenhang nur die Be-

1 < Sigmund Korr. m. Bleistift.

2 Nach seiner zweiten Nervenkrise im Jahre 1932 ließ sich Curtius von einem Schüler C. G. Jungs behandeln. In DG (S. 41 f.) beruft sich Curtius auch auf den Gesellschaftsanalytiker Jung. Über dessen Einfluß auf sein wissenschaftliches Werk s. Curtius: ELLMA, S. 9. Vgl. dazu Hinrich C. Seeba: Ernst Robert Curtius: Zur Kulturkritik eines Klassikers in der Wissenschaftsgeschichte. In: Monatshefte für deutschsprachige Literatur und Kultur, Bd. 95/4 (2003), S. 531–540, hier S. 536 f.

deutung von Illustrationsmaterial. Sie sollen uns zeigen[,] daß es unter den verschiedenen Formen des Wissens eine solche gibt, die man als *Erlösungswissen* bezeichnen muß.

Wir haben dies Ergebnis gewonnen, indem wir von leiblichen oder seelischen Notständen des Menschen ausgingen. Aber dieser Ausgangspunkt hat nur pädagogische Bedeutung. Für die sachliche Bewertung des Erlösungswissens darf daraus gar nichts gefolgert werden. Es ist keineswegs so, daß das Erlösungsbedürfnis und das ihm zugeordnete Wissen als pathologische Erscheinung abgewiesen werden dürfte. Wenn jenes Bedürfnis in vielen Fällen vorzugsweise in einer Notstandslage erwacht, so kann das nur so gedeutet werden, daß der Mensch wahrscheinlich schon durch sein bloßes Menschsein in einen Notstand metaphysischer Art hineingeboren ist, in einen Notstand, der sich praktisch widerspiegelt in der Tatsache von Tod und Sterblichkeit. In diesem allgemeinen Sinne ist nun ganz gewiß jeder Mensch erfahrungsgemäß erlösungsbedürftig, mag er es anerkennen oder nicht. Diese Anerkennung kann immer nur frei gewollt sein und darf niemanden aufgenötigt werden. Aber auch hier müssen wir sofort hinzufügen: sie darf auch niemanden verboten werden. Mit anderen Worten: es ist im tiefsten Sinne unsittlich, wenn eine Gesellschaft oder ein Staat oder ein Stand oder eine Klasse ihren Mitgliedern eine Lebensordnung aufnötigt, welche die Frage nach dem Tode, nach der Sterblichkeit, nach dem Sinn des Lebens und nach der Ewigkeit verneint und diese Verneinung obligatorisch macht. Überall, wo dies geschieht, muß nämlich der einzige und oberste Wert menschlicher Existenz in das Maximum von kollektivem Glück verlegt werden. Oder, wie auch gesagt wird, in den größten Nutzen der größten Zahl. Der Sinn des Leides, der Sinn des Opfers, der Sinn des Gebetes, der Sinn aller heroischen Hingabe für Güter, die größer sind als das Leben: alle diese Formen des Sinnes müssen dann notwendig verneint werden. Ebenso notwendig muß daraus eine stetige Senkung des Niveaus hervorgehen. Die Frage nach dem Sinn von Leben und Tod ist also mitnichten eine müßige Spekulation, sie hat vielmehr die allergrößten Folgen praktischer Art. Wir sehen hier wieder ein Beispiel für die innige Verflechtung letzter metaphysischer Sätze und nächster politischer Tat. Meine Leser haben schon erraten, daß ich mit diesen Worten auf den Sozialis-

mus und den Kommunismus ziele. So sehr ich die Mißstände unserer Wirtschafts- | ordnung anerkenne und so sehr ich andererseits die idealen Motive zahlreicher Marxisten anerkenne, so halte ich es doch für logisch und ethisch unmöglich, mit der marxistischen Theorie einen Kompromiß zu schließen. Dagegen halte ich es keineswegs für unmöglich, daß uns die Zukunft einen religiösen Sozialismus bringen könnte. Er müßte allerdings von dem, was sich heute religiöser Sozialismus¹ nennt, so verschieden sein wie Ariel von Caliban.²

Nach dieser Abschweifung kehre ich zum Begriff des Erlösungswissens zurück.

Die Philosophie, die heute an den deutschen Universitäten herrscht, pflegt dieses Erlösungswissen nicht zu kennen, sie hat kein Wissen von diesem Wissen. Ebenso steht es mit weiten Kreisen unserer Bildung. Ja, man kann wohl ganz allgemein sagen, daß im Bewußtsein der heutigen abendländischen Menschheit die Idee dieses Erlösungswissens fehlt. Eine Ausnahme machen natürlich die christlichen Kirchen, die ja Erlösung vermitteln wollen. Aber diese Tatsache bietet auch noch keinen Ersatz für das Fehlen grundsätzlicher Klarheit über die besprochene Wissensform.

Aus der Tatsache, daß der heutigen Bildung das Bewußtsein von dieser Wissensform fehlt, könnte nun leicht geschlossen werden, daß es kein Erlösungswissen gibt und daß das Bedürfnis danach auf einer Illusion beruht. Auf diesen Einwand möchte ich eine dreifache Antwort erteilen. *Erstens* ist es offenbar, daß Erlösungswissen in mannigfaltigen Formen geschichtlich vorhanden war oder ist und daß die meisten großen Kulturen ein solches besessen haben. Ich brauche nur an den Buddhismus oder an andere Erlösungsreligionen wie Islam und Christentum zu erinnern. *Zweitens*: schon dieser Tatbestand macht es äußerst wahrscheinlich, daß das Bedürfnis nach Erlösungswissen und

1 Theologisch-soziale Bewegung vor allem innerhalb der evangelischen Kirche, die in der Weimarer Republik ihre Blütezeit hatte. Sie gewann aber nie wirklich großen Einfluß auf die Kirchenpolitik und wurde von den Nationalsozialisten durch Unterdrückung und Verfolgung endgültig um ihre Wirkungsmöglichkeiten gebracht. Vgl. Hartmut Ruddies: Religiöse Sozialisten. In: RGG. 4. Aufl. Bd. 7. Tübingen 2004, S. 409–412. Curtius kannte persönlich den religiösen Sozialisten Hans Ehrenberg. Zu dessen Position s. Brakelmann: Ehrenberg, S. 155 ff.

2 Figuren in Shakespeares Stück «Der Sturm».

die Fähigkeit dazu zum Wesen des Menschen selbst gehört. Nachweisen läßt sich das freilich nur im Rahmen einer philosophischen Anthropologie. Ich kann hier nur darauf hinweisen, daß schon die psychologische Anthropologie oder psychologische Rassenkunde¹ neuerdings dazu gelangt ist, eine Ausdruckstypenlehre von den verschiedenen Rassentypen zu entwickeln. Solche Ausdruckstypen sind nach der heutigen Anschauung der Leistungstypus, der Darbietungstypus, der Berufungstypus und der *Erlösungstypus*. Diese sehr interessanten Untersuchungen sind noch nicht abgeschlossen und können hier nicht dargelegt werden; aber sie bilden einen wertvollen Beitrag zur Klärung unserer Frage. Sie dürfen natürlich nicht so verstanden werden, als ob die genannten vier Typen auf bestimmte Rassen verteilt wären in der Art etwa, daß der Mittelmeermensch keine Leistungen hervorbrächte, daß der nordische Mensch der Darbietung enthoben oder der Erlösung nicht bedürftig sei. Die rassenspsychologischen Tatsachen sind selbstverständlich nur Hinweise auf eine anthropologische Wesenslehre, welche zeigen würde, daß alle vier Typen zur Idee des ganzen Menschen oder des Allmenschen gehören. *Drittens*: Wollte man mir entgegenhalten, daß die positive Wissenschaft nichts vom Erlösungswissen weiß, so würde ich darin natürlich keinen Einwand sehen können. Denn die Wissenschaft ist eben selbst nur eine der möglichen Wissensformen und kann darum sehr Vieles nicht wissen, was eben nur in anderer Form wißbar ist. Endlich aber steht es jedem frei, sich zu entscheiden, ob er Gedankengänge von der Art des dargelegten annehmen will oder nicht. Es liegt mir durchaus ferne, jemanden diese Entscheidung abzunehmen oder sie ihm aufnötigen zu wollen. Das Einzige, was ich hier tun kann, ist, Tatbestände auszubreiten.

Zum Verhältnis von Wissenschaft und Erlösungswissen muß indes noch etwas hinzugefügt werden. Nach unserer Auffassung kann Wissenschaft niemals etwas anderes als ein schlechter Ersatz für solches

1 Curtius' Quelle ist wohl Ludwig Ferdinand Clauß: *Von Seele und Antlitz der Rassen und Völker*. München 1929. Clauß unterscheidet fünf Typen: «Leistungstypus (nordisch)», «Darbietungstypus (mittelländisch)», «Berufungstypus (wüstenländisch)», «Erlösungstypus (vorderasiatisch)» und – von Curtius nicht erwähnt – «Enthebungstypus (turanisch)». – Zu Clauß' «ambivalentem» Antisemitismus s. Leo: *Der Wille zum Wesen*, S. 453 ff. (Zitat S. 472).

Erlösungswissen sein. Eine solche Ersatzfunktion ist der Wissenschaft im Laufe der letzten Jahrhunderte wiederholt zugewiesen worden. Ich erinnere nur an die Philosophie von Franz Bacon¹ und ihr Fortleben in der Aufklärung² des 18. Jahrhunderts. Besonders im modernen Frankreich hat dieser falsche Wissenschaftsglaube, begünstigt durch den religionslosen, in Wirklichkeit religionsfeindlichen Staat eine überaus große Verbreitung gefunden. Die heutigen deutschen Verhältnisse gemahnen vielfach in bedenklicher Weise an die französischen Zustände in den ersten Jahrzehnten der Republik.

Viel jüngeren Datums und noch weit bedenklicher ist aber die Verwertung der Wissenschaft als Surrogat im Marxismus. Hier dient die Wissenschaft als Erlösungslehre für das Proletariat. Das Fragwürdige einer solchen Verwendung ist dem Marxismus lange nicht zum Bewußtsein gekommen. Er verhielt und verhält sich in dieser Beziehung naiv. Erst der scharfsichtige Blick nichtmarxistischer Theoretiker,³ die doch keineswegs mit der herrschenden Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung einverstanden waren, hat die Tatsache aufgewiesen, daß die psychologische Bewegungskraft des Marxismus sich hinter der Wissenschaft nur maskiert und daß sie in Wirklichkeit irrationaler Natur ist, weshalb man ihr denn den Ehrentitel des Mythos zugesprochen hat.

Ich verfolge den Gedanken hier nicht weiter, sondern mache nur darauf aufmerksam, daß nicht nur die Naturwissenschaft oder die Gesellschaftswissenschaft, sondern ebenso auch die Psychiatrie und die Medizin nur Surrogate echten Erlösungswissens sind. Der Versuch, menschliches Erlösungsbedürfnis durch wissenschaftliche Behandlung zu befriedigen, ist ebenso unsachgemäß wie es das Verfahren eines Menschen wäre, der die Beschwerden eines Patienten nur durch Narkose, nicht durch ärztliche Einwirkung heilen wollte.

1 Eine Quelle für Curtius' Behauptung, Francis Bacon (1563–1626) habe der Wissenschaft eine Ersatzfunktion für das Erlösungswissen zugewiesen, war nicht aufzufinden.

2 Weitere Fundstellen für «Aufklärung» S. 91, 102, 121, 157 f.

3 Unter anderen könnte Carl Schmitt gemeint sein. S. dessen Aufsatz von 1923: Die politische Theorie des Mythos. In: Ders.: Positionen und Begriffe: im Kampf mit Weimar – Genf – Versailles 1923–1939. 4. Aufl. Berlin 2014, S. 11–21. (Freundlicher Hinweis von Herrn PD. Dr. Thomas Meyer.)

Ein anderes Beispiel falscher Behandlung der seelischen Nöte unserer Zeit bietet alles dasjenige, was man als Zerstreuungstherapie bezeichnen könnte. Aus Lebensangst und Lebenswirrnis flüchtet der moderne Mensch in das Vergnügen. Aus der Langeweile flüchtet er in das Kino. Auch diese und alle anderen Formen des Vergnügens stellen bloße Narkose dar. Ja, die Selbstbetäubung kann sogar auf dem Wege unablässiger Arbeit | erstrebt werden. Wer nicht aufhören kann zu arbeiten, versteht *sein* und *das* Leben gewiß nicht.

Nachdem wir alle diese fehlerhaften Formen, in denen der moderne Mensch Befriedigung seines Erlösungsbedürfnisses sucht, abgelehnt haben, wäre nun wohl zu fragen, wo denn Erlösungswissen echter Art zu finden sei. Hier geraten wir nun freilich in die schlimmste Verlegenheit; denn keine Frage ist in der heutigen Welt zugleich so unumgänglich und scheinbar so unlöslich. Es würde ja nahe liegen, ihre Beantwortung den christlichen Kirchen zuzuschieben, als¹ welche behaupten, das einzig wahre Erlösungswissen zu besitzen. Natürlich ist es unmöglich, im Rahmen dieser Schrift das Problem des Christentums in der heutigen Welt zu erörtern, aber so viel darf doch gesagt werden: wenn die Vertreter der christlichen Kirchen den Anspruch auf den Besitz solchen Wissens erheben, so haben sie bisher jedenfalls nicht vermocht, ihn überzeugend glaubhaft zu machen. Sie würden einen gefährlichen Irrtum begehen, wollten sie die Verantwortung dafür auf uns böse Menschen abschieben² – einen Irrtum derselben Art, wie ihn die Anhänger einer zusammengebrochenen Staatsform begehen, wenn sie die Schuld an dem Zusammenbruch der Revolution zuschieben. An jeder Revolution trägt immer *auch* derjenige Schuld, gegen den sie sich richtet. Sie beweist, daß er seine Macht und seine Herrschaft falsch gehandhabt hat, daß der Herrschaftswille Herr geworden ist über den Willen zum Dienen und zum Dienste. Dieser Herrschaftswille spielt bekanntlich auch in der Geschichte der christlichen Kirchen eine nicht unerhebliche Rolle. Aber gleichviel, wie man hier die Akzente verteilen mag, die Tatsache bleibt bestehen, daß die moderne Menschheit in

1 als > m. Bleistift gestrichen. Bis ins 18. Jh. noch mögliche Form des relativen Satzanschlusses (vgl. DWb. Bd. 28, Sp. 1365).

2 < abschöben Korr. m. Bleistift.

einer großen, immer mehr anschwellenden Bewegung des Abfalls vom Christentum steht. Das ist der tiefste Grund dafür, warum heute so wenig Bereitschaft besteht, die Erlösungslehre des Christentums aufzunehmen. Ändern wird sich das voraussichtlich nur dann, wenn im Christentum neue Heilige aufstehen, aber freilich Heilige von so hinreißender und liebes- | offener Seelenart wie Franz von Assisi. Wenn es wahr ist, daß im deutschen Volke sich heute ein neues Sehnen nach Gott regt, dann werden wir aller theoretischen Untersuchung über die Struktur des echten Erlösungswissens enthoben sein und werden auf eine neue Verkündung Gottes rechnen dürfen. In dem ungewissen Dämmerlicht unserer bedrängten Gegenwart aber können wir jedenfalls bei dem Genius Trost suchen, der uns nie im Stich läßt, bei Goethe, und wir dürfen ihm die Verse nachsprechen:

Im Namen dessen, der sich selbst erschuf,
Vor Ewigkeit in schaffendem Beruf,
In seinem Namen, der den Glauben schafft,
Vertrauen, Liebe, Tätigkeit und Kraft;
In jenes Namen, der[,] so oft genannt,
Dem Wesen nach blieb immer unbekannt:¹
Soweit das Ohr, soweit das Auge reicht,
Du findest nur Bekanntes, das ihm gleicht,
Und deines Geistes höchster Feuerflug
Hat schon am Gleichnis, hat am Bild genug;
Es zieht dich an, es reißt dich heiter fort;
Und wo du wandelst, schmückt sich Weg und Ort;
Du zählst nicht mehr, berechnest keine Zeit,
Und jeder Schritt ist Unermeßlichkeit.²

[...]

¹ Im Original folgt eine Leerzeile.

² Goethe: Prooemion. HA 1, S. 357.

Mehr Informationen zu diesem und vielen weiteren Büchern aus dem Verlag C.H.Beck finden Sie unter: www.chbeck.de