

Ernst Robert  
**CURTIUS**

---

**ELEMENTE  
DER  
BILDUNG**

---

Herausgegeben von  
Ernst-Peter Wieckenberg  
und Barbara Picht

**C.H.Beck**



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

1. Auflage. 2017  
© Verlag C.H.Beck oHG, München 2017  
Umschlaggestaltung: Geviert, Grafik und Typografie, Christian Otto  
ISBN Buch 978 3 406 69760 9  
ISBN eBook 978 3 406 69761 6

Die gedruckte Ausgabe dieses Titels erhalten Sie im Buchhandel  
sowie versandkostenfrei auf unserer Website

[www.chbeck.de](http://www.chbeck.de).

Dort finden Sie auch unser gesamtes Programm und viele weitere  
Informationen.

# INHALT

<b>Vorwort</b>	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
<b>I. Die Entstehung des Werks</b>	
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
<b>II. Volksbildung als Aufgabe der jungen Demokratie</b>	
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
<b>III. Nationale Identität und deutsch-französische Verständigung</b>	
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

<b>IV. «Deutscher Geist in Gefahr»</b>	
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

<b>V. «Elemente der Bildung»</b>	
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

<b>VI. Der Publikationsverzicht</b>	
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.<sup>1</sup>

<5>

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.



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»<sup>1</sup> wirkte. Durch all die Jahre, die seither verflossen 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 Kulturkrise 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 | 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?<sup>1</sup> 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; unserem 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

⟨9⟩ 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*<sup>1</sup> († 1928<sup>2</sup>) 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 entgegnetreten, 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-

⟨10⟩

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. die<sup>1</sup> wunderschöne Stadt widerrechtlich an sich riß, wurde durch Reichstagsbeschluß den deutschen Bauleuten jede Verbindung mit der Straßburger Haupthütte verboten.<sup>2</sup> Aber 1770 kommt Goethe nach Straßburg. Dort entdeckt er deutsche Art und Kunst, dort huldigt er Meister Erwin,<sup>3</sup> 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.<sup>4</sup> 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.<sup>5</sup> 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.<sup>6</sup>

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 1.1, 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.»<sup>1</sup>

&lt;11&gt;

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

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 nützlich Wirken erlauben, und um dieses Nutzzweckes willen erlernen wir sie.

Nun gibt es aber Theorien anderer Art, die scheinbar keinerlei Nutzungswert 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.<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup> 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 keinen<sup>1</sup> 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}<sup>2</sup> 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.<sup>3</sup> 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.<sup>1</sup> 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

<16>

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.»<sup>1</sup> Dieses Beispiel dürfte vorläufig genügen, um die grundlegende Bedeutung der Einsicht in das, was wir Wesenserfahrung genannt haben, zu erhärten. Dieses Vermögen der Wesenserfah-

<17>

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.)

rung 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 nach<sup>1</sup> 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 Sklarek<sup>2</sup> als unsittlich oder als verbrecherisch zu bezeichnen

<18>

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.}<sup>1</sup>

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.*

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.<sup>1</sup> 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 weitgehend<sup>1</sup> 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

<21>

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 Menschentums 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 unauf löslichste 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.<sup>1</sup>

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

<22>

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

Weise des Seins, nicht des Leistens bedeutet.<sup>1</sup> 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

<23>

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