

Zeitschrift: Schweizer Monatshefte : Zeitschrift für Politik, Wirtschaft, Kultur
Herausgeber: Gesellschaft Schweizer Monatshefte
Band: 51 (1971-1972)
Heft: 2: Kulturförderung

Artikel: Schule und Kultur
Autor: Piguet, J.-Claude
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-162621>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 22.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

J.-CLAUDE PIGUET

Schule und Kultur

Kultur ist lebendige Wirklichkeit. Sie gehorcht ihrem eigenen Gesetz. Zwar schafft der Mensch die Kultur und die Kultur beseelt den Einzelnen. Aber das Gesetz, das die Welt der Kultur bestimmt, ist weder vom Menschen, der zum Wachstum der Kultur beiträgt, noch von der Kultur, die den menschlichen Geist bereichert, losgelöst oder trennbar. Das Gesetz der Kultur entgeht noch dem exakten Wissen: niemand kennt die Gesetze eines Kunstwerkes, und noch weniger kann sie jemand formulieren.

Dennoch gibt es diese Gesetze: es gibt ja Erfahrungsregeln, die uns erlauben, zur Entstehung der Kultur einen positiven Beitrag zu leisten oder die schon hervorgebrachten Früchte zu genießen. Ein aufmerksames Eingehen auf die Art und Weise, wie die Kulturträger wirklich denken, würde – wenigstens negativ – zeigen, dass die Regeln des Denkens, die in der wissenschaftlichen und technischen Welt gelten, sich im allgemeinen nicht auf die Welt der Kultur anwenden lassen.

Die Unterweisung ist ihrerseits eine jener lebendigen Beziehungen, die innerhalb der Kultur eine Rolle spielen. Wie der menschliche Körper ein Teil seiner natürlichen Umwelt ist und die Luft atmet, welche die Menschen verschmutzt oder nicht verschmutzt haben, so stehen auch Geist und Kultur in einer dauernden Wechselbeziehung, und gerade in der Schule ereignet sich eine dieser vielfältigen Wechselbeziehungen. Lehrer und Schüler tragen gemeinsam bei zu Wachstum oder Verfall der Kultur.

Auch die Gesetze der Erziehung werden viel häufiger praktisch angewandt, als sie in theoretischer Form dargestellt werden könnten. Mehr als das: wenn man sie in einer wissenschaftlichen Abhandlung über Didaktik liest, muss man zuerst auf seine eigene Erfahrung zurückgreifen, um verstehen zu können, was sie ausdrücken wollen. Zu oft sind sie in einer Sprache

geschrieben, die ihre Übersetzung in die Praxis gar nicht mehr zulässt, oder – wörtlich genommen – zu den erstaunlichsten Anfängerfehlern führt.

Welchen Platz soll die Schule der Kultur einräumen? Das ist eine grundsätzliche Frage. Soll man sich nach den (intuitiven und kaum formulierbaren) Gesetzen der Kultur richten oder aber sich an die überschaubaren und bewährten Regeln der Wissens- und Informationsvermittlung halten?

Diese Frage stellt sich jedem Lehrer. Sie gilt auch für jene, die die zukünftigen Lehrer auszubilden haben. Und schliesslich – vergessen wir das nicht – stellt sie sich jenen, die unterrichtet werden: Schülern und Studenten. Auch sie möchten gerne wissen, ob es darum geht zu lernen, was man ihnen sagt, oder zu verstehen, worüber man mit ihnen spricht. Und da man beides verlangen darf, möchten sie doch wissen, in welchem Verhältnis die beiden Forderungen zu mischen sind.

Die Mittel- und Hochschulen haben dieses Problem bisher auf zwei einander entgegengesetzte Arten gelöst. Sie haben der Kultur zwei grundverschiedene Funktionen zugeteilt. Entweder – und zwar im besten Fall – gelangen sie zur Kultur, indem sie von dem ausgehen, was sie nicht ist, und sie abgrenzen gegenüber der Welt der exakten Wissenschaften; oder aber sie geben vor, von dem auszugehen, was sie ist, doch nicht ohne sie zugleich zu verfälschen, indem sie ihre Bedeutung einschränken, um ja einen so starken Rivalen wie die exakten Wissenschaften nicht zu konkurrenzieren.

In beiden Fällen werden die der Kultur eigenen Gesetze verneint oder bagatellisiert, und an die Kultur selbst wird dabei das Mass einer Welt angelegt, die nicht die ihre ist.

«Kultur» positivistisch gesehen

Eine erste Lösung besteht darin, den Unterricht auf die mitteilbaren Tatsachen zu beschränken, das heisst auf die Elemente des positiven Wissens. Der Philosophieprofessor stellt dabei die Frage: «Was muss man wissen, um Descartes zu verstehen?» Und die Antwort lautet: Biographisches, Bibliographisches, Historisches, Soziologisches, Thematisches und Systematisches usw. Dies kann ich euch beibringen, denkt sich der Lehrer; ihr werdet mit diesem Material selber das Haus bauen: vielleicht werdet ihr dann (wenn ihr begabt seid) Descartes verstehen. Aber ich bringe euch nicht das Verständnis für Descartes bei; ich beschränke mich auf das, was jedem ermöglichen sollte ihn zu verstehen. Das Konzert werdet ihr selbst spielen, ich lehre euch die Tonleitern.

Diese Lösung ist, an sich gesehen, ein Geständnis der Ohnmacht. Aber die Gründe, die zu dieser Lösung führen, entstammen einer Politik der

Macht. Ein gutes Beispiel dafür war früher die alte «Ecole des Ingénieurs de Lausanne» (heute EPFL, vorher EPUL). Man lehrte dort die Grundlagen des technischen Wissens. Aber man lehrte nichts anderes – nicht weil man es nicht wollte, sondern man tat es einfach nicht. Jeder Versuch eines kulturellen Unterrichts war praktisch gescheitert. Was also den Geschmack oder das Gefühl des Einzelnen bilden oder seinen Sinn für die Wahrheit, Schönheit oder Gerechtigkeit wecken und schärfen sollte, all das blieb dem Selbststudium überlassen. Nicht dass man dort der Kultur jeden Raum abgesprochen hätte, aber dieser Raum wurde negativ bestimmt als das, was dem exakten Wissen entgeht (und folglich auch dem Unterricht, dachte man). Positiv ergibt sich diese Auffassung aus dem traditionellen Liberalismus, der nur das Bewusstsein des Einzelnen als Kulturträger anerkennt, im Gegensatz zu den öffentlichen Institutionen, die dem Gemeinwohl zu dienen haben.

Auf den ersten Blick liegt es nahe, in diesem Fall von Positivismus und Scientismus zu sprechen und die Ablehnung jedes kulturellen Unterrichtes den Ingenieuren allein in die Schuhe zu schieben. Dabei würde man aber die ausschlaggebende Macht vergessen, die zu dieser scheinbaren Ausklammerung führt. Diese Macht ist die exakte Wissenschaft: nur im Namen dieser Macht konnte eine Schule wie die Ecole des Ingénieurs die Kultur aus ihrem Unterricht ausschliessen. Andere Schulen, besonders die Philosophischen Fakultäten, haben im Namen dieser gleichen Macht die Methoden des exakten Wissens eingeführt, um sie auf die Welt der Kultur zu übertragen.

Naturwissenschaftliche und Philosophische Fakultäten stecken also in dieser Hinsicht unter der gleichen Decke: die Beziehung zwischen dem Menschen und dem Gegenstand des Unterrichts erwächst bei beiden aus den gleichen tieferen Beweggründen, auch wenn sich anscheinend die naturwissenschaftlichen Fakultäten mit wissenschaftlichen Problemen, die philosophischen aber mit «Kulturwerten» befassen. Die blosse Tatsache aber, dass eine philosophische Fakultät das «Humane» zum Gegenstand hat, hält diese Fakultät noch in keiner Weise davon ab, sich selber immer mehr zu enthumanisieren. Denn das, worauf es ankommt, ist nicht der behandelte Gegenstand, sondern die Art und Weise, in der man mit ihm umgeht.

Die häufig angewandten philologischen und wissenschaftlichen Methoden verführen die Philosophischen Fakultäten im Unterricht der humanistischen Fächer nur allzu oft zur Umwandlung von erlebter Kultur in Wissenschaft. Der Unterschied zwischen den beiden Fakultäten ist dann nicht mehr eben gross: *Phèdre* deswegen nicht behandeln zu wollen, weil darin nichts Beweisbares aufzuzeigen sei, oder aber *Phèdre* mit wissenschaftlichen Modellen aus der Linguistik zu bearbeiten, erweist sich schliesslich – wenigstens der

Absicht nach – als die gleiche Verfälschung von *Phèdre* als kulturellem Ereignis. So wird der Leser von *Phèdre* aus der Welt von *Phèdre* verstossen und die Welt von *Phèdre* selbst wird, mit oder ohne Leser, in ein Universum wissenschaftlicher Objekte verbannt, die bloss von aussen her betrachtet werden können. (Ich bin mir bewusst, hier etwas rasch vorzugehen und deshalb summarisch zu sein. Aber es gibt in jedem kulturellen Ereignis ein Erfassen von innen her, und zwar durch ein Bewusstsein, das der ausdrücklichen Beschränkung auf das Äussere, wie sie dem exakten Denken entspricht, entgegensteht und ihr widerspricht.)

Verwässerter Kulturbegriff: Ästhetisierung

Diesen Strömungen beginnt man in den Schulen die Auffassung entgegenzusetzen, dass die Kultur sich nicht mehr in Hinblick auf das exakte Denken bestimmen lasse, sondern von ihrem inneren Wesen her dargestellt werden muss. Allein, um einen endgültigen Bruch zwischen den technischen Forschungsmethoden und der Eigengesetzlichkeit der Kultur und ihrer Werte zu verhindern, neigen die Verfechter dieser Auffassung dazu, die Eigengesetzlichkeit der Kultur nicht voll anerkennen zu wollen, und verwässern dadurch den Kulturbegriff, weil sie glauben, auf diese Weise den Graben zwischen dem exakten Wissen und einem echten Umgang mit der Kultur überbrücken zu können.

Ich möchte hier zwei Formen einer solchen Verwässerung der Kultur untersuchen, wie sie bewusst in Kauf genommen werden. Die erste besteht in der Auffassung von Kultur als Spiel, die zweite in der Relativierung der Kultur.

a) Man kann die Kultur als einen Wert betrachten, der zum exakten Wissen hinzutritt, wie man zum Notwendigen den Luxus hinzufügen kann. Wenn die Kultur auch an sich überflüssig geworden ist, betrachtet man sie dennoch als Teil jedes normalen Lebens: freilich nur als Kleid einer Wirklichkeit, die selber nicht Kultur ist.

Dies ist die «ludische» Vorstellung von Kultur. Pfeffer aufs Entrecôte. Aber das Entrecôte selbst hat nichts mit Kultur zu tun. An der ETH erwirbt der Student exaktes Wissen, das heisst technischen Wissensstoff. Die Kultur ist dabei Gewürz für die Genies, die alle Schwierigkeiten ihres Studiums schon gemeistert haben und noch über die Zeit verfügen, sich anderem zu widmen, oder sie ist für jene, die mitten in der Mühsal der Differentialgleichungen ihren Gefühlsakkumulator mit Dante oder barocker Musik aufladen wollen.

Man könnte diese Auffassung der Kultur auch «Kulturästhetisierung»

nennen. Sie wertet die Kultur rein ästhetisch und betrachtet sie bloss als wohltuendes Beiwerk. Losgelöst aus dem wirklichen Leben und der Arbeit von Professoren und Studenten wird die Kultur zum blossen Spiel und hat kurzlebige Bedürfnisse zu befriedigen. Der Unterschied zwischen dem Fernsehen und der Abteilung XII der ETH beschränkt sich darauf, dass diese ein gewisses Niveau erreichen will und auch erreicht, jenes aber mehr «populär» bleibt. Aber beide dienen dem gleichen Zweck: der Bedürfnisbefriedigung. Doch ereignet sich wahre Kultur nicht dort, wo schon vorgegebene Bedürfnisse befriedigt werden, sondern dort, wo der Wille zur Tat herausfordert und das Bedürfnis geweckt wird, auf dieser Welt etwas zu tun, das einen Sinn hat. Wo die Kultur nur noch ein Ästhetisches ist, hat sie ihre wahre Bedeutung eingebüsst: ein Unternehmer glaubt dann ein kultureller Mensch zu sein, weil er einem Künstler eine gewisse Summe überweisen liess und dann in seinem Büro als Entschädigung ein Bild aufhängt, das als Kunstwerk gilt (nach heute geltender Mode meist ein abstraktes).

Ebensogut kann ein Ingenieur glauben, der Sache der Kultur dadurch zu dienen, dass er seinem Fachwissen noch die Kunst (und vor allem das Spielerische) einer glänzenden Salonkonversation hinzufügt. Das macht den Umgang mit ihm zwar sehr angenehm, führt ihn selber aber keinen Schritt näher zur Reife eines kulturgeprägten Bewusstseins.

Die Auffassung von Kultur als Spiel hat in dieser Form trotz allem in der Geschichte glänzende Erfolge gezeitigt. Ich denke etwa an den Arztberuf, wie er in Frankreich schon dem Medizinstudium zugrunde liegt. Aus einem ihrem Beruf eigenen Pflichtbewusstsein heraus lag es den französischen Ärzten traditionsgemäss am Herzen, sich selbst zu bilden, was sie auch fertiggebracht haben: aus dem Spiel erwuchs eine bedeutsame Wirklichkeit, als ob die praktischen Notwendigkeiten ihres Berufes sie dazu gezwungen hätten, dessen Nöte durch eine Gegenkraft zu überwinden. Was hier von den französischen Ärzten gesagt wird, gilt auch für die deutschen Physiker.

Diese Einstellung zur Kultur versagt aber eindeutig überall dort, wo die in Betracht kommende Kulturform weder ludisch ist, noch es je sein kann. Es gibt natürlich viel Gemeinsames zwischen Kunst und Spiel. Aber die Kultur beschränkt sich nicht auf den Umgang mit Kunstwerken. Es gibt auch eine ethische, ja selbst eine theologische oder religiöse Kultur. Allein, weder Gott noch die Moral sind Gegenstand des Spiels, noch können sie es je sein. Die Ästhetisierung der Moral, um es einmal so zu nennen, hat unter anderem zur heute herrschenden Wucherung abwegiger Formen des religiösen Empfindens geführt, wie wir dies in Amerika besonders eindrucksvoll verfolgen können.

b) Die andere Art von Kulturverwässerung lässt sich mit dem Begriff der «Kulturrelativierung» umschreiben. Die Kultur, meint man, verändert sich je nach Epoche und Land. Dieser Zeit entspricht diese Form der Kultur, und die Chinesen oder die Azteken sind nicht in der gleichen Weise kultiviert wie die Europäer. Da diese Relativierung aber nicht bis zum letzten getrieben werden kann, ohne schlicht und einfach den Kulturbegriff selbst verschwinden zu lassen, versucht man alle geschichtlichen und geographischen Formen der Kultur auf ihren kleinsten gemeinsamen Nenner zu verkürzen und erzeugt damit den fragwürdigen Begriff einer «Allgemeinbildung». Allgemein, weil für die Zivilisationen aller Zeiten und aller Gebiete gültig, und somit, so glaubt man, auch für jeden Einzelnen, ganz gleich welcher Nationalität.

Allein, die Idee einer so verstandenen Allgemeinbildung verdünnt völlig die Welt jeder echten Kultur, was ja auf der Hand liegt. Die Schwächung wirkt sich vor allem aus auf das, was die Erkenntnistheoretiker die innere Festigkeit eines Systems nennen. Die Kultur ist dann innerlich gefestigt, wenn sie sich an eine Wertordnung hält, die vom Erhabenen zum Gleichgültigen, vom Grossen zum Mittelmässigen und vom Genie zum Handlanger reicht. Die Allgemeinbildung aber verwirft grundsätzlich diese Wertmassstäbe. Sie versteht unter «allgemein» eine gleichmässige Verteilung der kulturellen Werte in allen sozialen Schichten und unter alle Einzelnen einer sozialen Gruppe. Sie «demokratisiert» die Beziehung zur Kultur. Die Demokratisierung aber – gegen die ich nichts einzuwenden habe – berührt nicht die Kultur in ihrem Wesen, sondern bloss die Art ihrer Zugänglichkeit und ihrer Verbreitung. Eine Symphonie von Beethoven kann «demokratisiert» werden durch die Schallplatte oder durch Preisbegünstigungen bestimmter Bevölkerungsgruppen bei Konzerten (z. B. Studenten), aber daraus folgt nicht, dass sie als Kulturereignis und als Kulturgut jedem in gleichem Grade zugänglich sei.

«Allgemeinbildung» als Gefahr

In der Schule erweist sich der Begriff der Allgemeinbildung als besonders verderblich. Der Lehrer versucht dem Schüler eine Auswahl gedanklicher Themen vorzulegen, die herausgelöst wurden aus ihrer lebendigen Umgebung, und erwartet dann vom Schüler, dass er sich entscheide. Damit macht man aus der Kultur das Produkt einer Wahl. Doch nichts wäre falscher als das. Die Kultur ist nicht eine Auswahl immer schon vorgegebener Grundgedanken, sondern ein einmaliges Ganzes, das man nur annehmen oder verwerfen kann. Da sich Gott mir geschenkt hat, kann ich

ihn nur annehmen oder zurückweisen. Beethovens Symphonien kann ich entweder anhören, oder ich muss den Plattenspieler abdrehen. Aber wenn ich Gott annehme, dann entscheide ich mich dazu, in die Welt Gottes einzutreten; und ich trete in die Welt Beethovens ein, wenn ich eine seiner Symphonien anzuhören bereit bin. Ich wähle also nicht mehr: ich bin bereits mitten im Ereignis des Schönen, Wahren, Gerechten oder Guten drin – ich trete ein in die Welt der Kultur.

Die Gymnasien haben zu oft in der irrigen Auffassung gelebt, sie hätten eine Art Selbstbedienungsladen zu sein, der vorfabrizierte Güter zum Verbrauch anzubieten habe, während die Universität die Aufgabe hätte, ein Verbrauchsgut um seiner selbst willen zu züchten, das man sich dann erwerben kann im Rahmen dessen, was auf dem Gymnasium geboten wurde. In Wirklichkeit ist das nichts weniger als die Prostituierung der Kultur: das Gymnasium hält Kulturgüter zum Verbrauch feil, wie eine Zuhälterin dem Kunden ihre Schönen anbietet.

Was ist Kultur wirklich?

Was ist nun aber wirklich Kultur? Als erstes glaube ich, muss man sich darüber im klaren sein, dass ein Werk der Kultur Gesetzen gehorcht, die nicht denen gleich sind, die für das exakte Denken in wissenschaftlichen Fragen gelten – ganz gleich, ob diese nun die Natur oder den Geist betreffen. Darüber hinaus muss man anerkennen, dass die Hinführung zur Kultur – mindestens in der Unterrichtspraxis – der eigentlichen Natur der Kulturereignisse entsprechen muss und dass die Regeln dieses Unterrichts dem behandelten Gegenstand anzupassen sind und nicht dieser Gegenstand kulturfremden Unterrichtsmethoden.

Ich möchte an einem Beispiel zeigen, dass die Art, wie man in der Wissenschaft die Natur betrachtet, nichts taugt, um kulturelle Werte zu erfassen, besonders wo es sich um Kunstwerke handelt.

Um dies zu tun, darf man allerdings nicht von bereits bestehenden wissenschaftlichen Methoden ausgehen. Damit würde man es sich zu leicht machen: rasch würde man zu einem doppelten Ergebnis kommen; die gewählte Methode ist ja entweder ungemäss, und damit wäre der Beweis bald zu Ende, oder aber sie entspricht einigermaßen dem Gegenstand und braucht bloss noch ein wenig besser angepasst zu werden, um zum gewünschten Ergebnis zu führen. Wenn aber dieses Ergebnis die Wirklichkeit der Dinge verzerrt, so kann man diese Verzerrung nicht eindeutig feststellen – und damit ist die Beweisführung wieder gescheitert.

Weit interessanter ist es, statt von vorgegebenen wissenschaftlichen

Methoden auszugehen, die Tatsache näher ins Auge zu fassen, dass es sehr allgemeine Denkprinzipien gibt, die zwar im Dunkeln bleiben, aus deren Wurzeln aber die speziellen Methoden erwachsen.

Ich denke dabei an einen sehr wichtigen Satz, den das klassische Jahrhundert Frankreichs geprägt und in folgender Form ausgesprochen hat: «Wer das Grössere vermag, kann auch das Kleinere.» Nun findet dieses Prinzip im Ideal einer systematischen Naturwissenschaft sogleich seine Anwendung. Es besagt nicht, dass irgend ein Werkzeug, welches zum Grösseren taugt, auch für das Kleinere brauchbar wäre: sonst könnte der Chirurg mit Hacke und Guillotine arbeiten. Die Frage der Anwendbarkeit bleibt selbstverständlich bestehen. Und doch ist der Grundgedanke, der diesem Prinzip zugrunde liegt, seinem Wesen nach mechanistisch und führt zur Mechanisierung aller Dinge. Eine bestimmte Kraft, die für eine bestimmte Arbeit ausreicht, vermag a fortiori auch die kleinere Arbeit auszuführen. Es gibt eine Fülle von Sätzen, die dieses Prinzip erhärten, und alle sind sie voneinander verschieden, obschon sie die gleiche Regel bestätigen; dieses Prinzip findet seine Anwendung auf allen Gebieten, die sich genügend streng nach einem System ordnen lassen, das dem Niederen und Übergeordneten je seinen eigenen Platz zuweist. Die Art der Ordnung ist dabei unwichtig. Jedes Abweichen von diesem Prinzip lässt sich schliesslich darauf zurückführen, dass die Bedingungen seine Anwendbarkeit ändern können, und bedeutet somit keine Umgestaltung des Prinzips selbst.

Descartes war es, der dieses Prinzip formuliert hat. Spinoza machte dagegen schon sehr früh Einwände geltend. Diese Einwände entnahm er (intuitiv) zwei kulturellen Welten, die ihm sehr am Herzen lagen: der religiösen Erfahrung und dem Kunstgeschmack. (Spinoza war Maler und ein tiefgläubiger Mensch, wenn auch nicht im orthodoxen Sinn.) Wenn also Descartes behauptet, das Mögliche «enthalte» das Wirkliche, weil es mehr Mögliches gebe als Wirkliches; oder wenn Descartes erklärt, dass alles, was sich an Wirklichkeit und Vollkommenheit in einer Sache befinde, auch schon in seiner ersten entsprechenden Ursache vorhanden sei, da es der Ursache nach mehr gebe als der Wirkung nach; wenn Descartes schliesslich diese Maximen zu einem Axiom verdichtet und sagt: «Wer das Grössere vermag, kann auch das Geringere», dann fühlt Spinoza sehr genau, dass diese Regeln nur für das wissenschaftliche Denken gelten und einer mechanischen Anschauung der Dinge entstammen. «Aber, schreibt er, ich verneine, dass der, welcher das Grössere kann, im gleichen Zuge und mit der gleichen Tat auch das Kleinere vermöge.» Und er erklärt sich in einer Fussnote einer anderen Seite: «Ohne lange zu suchen, nehme man das Beispiel der Spinne, die mit Leichtigkeit ein Netz zu weben imstande ist, das Menschen mit der grössten Mühe nicht zu weben vermöchten; dagegen vermögen

die Menschen mit Leichtigkeit sehr viele Dinge, die den Engeln vielleicht unmöglich sind.» (Pléiade, p. 229–231.)

Der Einwand Spinozas ist bedeutungsvoll. Aber er bleibt negativ. Spinoza nennt uns weder das Gesetz des Spinnennetzes noch das Gesetz der Tätigkeit der Engel. Letzteres können wir natürlich nicht kennen, wohl aber das erste: das Netz der Spinne ist das Symbol der Schönheit. Es ist ein Werk, das zur Welt der Kultur gehört, von der Spinoza behauptet, sie lasse sich nicht aus der Welt des mechanischen Wissens erklären.

Gibt man Spinoza recht, so bleibt uns die Versuchung, jede Hierarchie in der Welt der Kultur zu verneinen. Weil das Gesetz: «Wer das Grössere kann, vermag auch das Geringere», das im wissenschaftlichen Denken die natürlichen Phänomene und ihre Erkenntnis hierarchisch ordnet, als Gesetz in der Welt der Kultur nicht «funktioniert», neigt man gerne dazu, jede hierarchische Ordnung aus der Welt der Kultur auszuschliessen und sie im Namen einer sogenannten «Allgemeinbildung» zu nivellieren. Die Welt der Kultur wäre demnach nur bestimmt durch besondere Umstände, die ihre Entstehung ermöglichen. Ein Kunstwerk wäre bloss das (glückliche) Ergebnis eines besonderen Zusammenspiels vielfältiger Leistungen, dank dem ein «geglücktes Ergebnis» möglich wurde. Und dieser Erfolg wäre bloss bestimmt durch die Übereinstimmung einer geeigneten Handlung an einem besonders geeigneten Stoff.

Das aber ist falsch. Ich halte diese Ablehnung jeder Hierarchie innerhalb der Kultur für verfehlt. Die Welt der Kultur ist eine hierarchische Welt. Aber sie ist es nicht in der gleichen Weise wie die mechanische Welt. Es ist selbstverständlich falsch, dass in der Kunst derjenige, der das Grössere vermag, auch das Kleinere könne – wie Spinoza sagt «im gleichen Zug und durch die gleiche Tat». Beethoven wäre ein sehr schlechter Operettenkomponist gewesen. Und die Symphonien für grosses Orchester, die Offenbach hätte schreiben können, lassen mich recht kalt. Aber es wäre falsch zu glauben, das Genie Beethovens habe einfach dem «Symphonischen» entsprochen und er sei darin nun einmal erfolgreich gewesen, während das Genie Offenbachs der leichten Musik entsprochen hätte, ohne dass man einen echten Wertunterschied machen könne zwischen den beiden Komponisten und ihren Schaffensgebieten. In Wirklichkeit ist Beethoven grösser als Offenbach, und das Gebiet, in dem Offenbach komponierte, lässt einem Genie weniger Ausdrucksmöglichkeiten als das Reich der Symphonie. Es gibt zwischen der Operette und der beethovenschen Symphonie eine Beziehung vom Kleineren zum Grösseren. Dieses Verhältnis ist unbestreitbar.

Nur ist es nicht nachweisbar. Um es aufzuzeigen, müsste man Unvergleichbares miteinander vergleichen. Aber muss man es denn um jeden Preis nachweisen? Man müsste es allerdings tun, wollte man den Sinn für

die Werte auf positivistische Art lehren. Doch bevor man diese Wertunterschiede beweist, muss man die Werte anerkannt haben.

Und hier komme ich wieder auf die Schule zurück. Das wissenschaftliche Denken hat uns von jeher daran gewöhnt, nur die Erkenntnis dessen anzustreben, um das man schon «weiss» – und hinter diesem «Wissen» verbergen sich sämtliche Geisteshaltungen der exakten Wissenschaften. Allein, es gibt ein Erkennen, das der Erfahrung entstammt und nicht einer Theorie der Erfahrung. Die Existenz des Nächsten wird von uns anerkannt, bevor sie uns in einer theoretischen Darlegung bewiesen wird. Weil Gott mich zuerst erkannt hat, sagt der Christ, kann ich Ihn erkennen. Dieses Anerkennen steht also am Anfang jedes Erkennens kultureller Werke – und zwar ein Anerkennen, das erst ersehnt wird, aber noch nicht verwirklicht ist. Denn eines ist es, zuerst von einer Sache zu wissen, wie in der Wissenschaft, und dann erst diese Sache anzuerkennen (in ihrer Gültigkeit oder ihrer Existenz). Und ein anderes ist es, mit dem Anerkennen zu beginnen und von ihm her dann die Frage nach dem Wissen zu stellen.

Dieses allem Wissen vorangehende Anerkennen ist ein Anerkennen der Werte und der Wertordnung eines kulturellen Ganzen. Es ist eine Erkenntnis, die ihrem Wesen nach «Bewunderung» ist in jenem Sinne, den Aristoteles diesem Wort gab. Die Anfänge des wissenschaftlichen Denkens und der (ersehnten) kulturellen Erkenntnis sind einander gleich: aber die Wissenschaft hat uns schon so sehr an die wunderbare Ordnung des Universums gewöhnt, dass wir nicht mehr darüber staunen. So neigen wir denn dazu, auch über Kulturereignisse nicht mehr zu staunen. Wir behandeln sie wie irgendwelche Tatsachen und nicht mehr als Werte.

Die dringlichste Aufgabe des Lehrers besteht also darin, beim andern das Staunen zu wecken. Das ist ohne eigene lebendige Sensibilität wohl nicht möglich. Man wird sich auch nicht darauf beschränken dürfen: zu viele bleiben beim Staunen, sogar aus einem richtigen Gefühl für die Eigenständigkeit der Kultur heraus, ja sie möchten oft noch, dass dieses Staunen naiv bleibe. Welch ein Irrtum! Als ob es nicht viele Arten des Staunens gäbe: die naive, die zwar rührend ist, aber meist unfruchtbar bleibt, und die intelligente, die um so intelligenter ist, je mehr sie die Intelligenz ganz in den Dienst des Anerkennens dessen stellt, worüber sie staunt.