

## Otto Friedrich Bollnow

### EINFÜHRUNG IN DIE PHILOSOPHISCHE PÄDAGOGIK\*

#### Zweiter Teil: Die sittliche Erziehung

1. Modelle der Erziehung 36
  - a. Das technologische Modell 36
  - b. Das organologische Modell 36
  - c. Die Grenzen, des technologischen Modells 37
  - d. Die Grenzen des organologischen Modells 38
  - e. Erziehung als Handlung 39
  - f. Das existentielle Modell 40
2. Die Erziehung zur sittlichen Persönlichkeit 40
  - a. Der Ausgang von der kollektiven Moral 40
  - b. Funktionale Erziehung und bewußte elementare sittliche Erziehung 41
  - c. Der Konflikt mit der kollektiven Moral 42
  - d. Ein geistesgeschichtlicher Ausblick 43
  - e. Ein Beispiel 45
  - f. Das Gewissen 45
  - g. Die erzieherische Aufgabe 47
  - h. Die Erweckung 48
3. Der soziologische Gesichtspunkt 49
  - a. Die Aufgabe der pädagogischen Soziologie 49
  - b. Die Anpassung 50
  - c. Die Rolle 52
    - . Das Verhältnis zur Rolle. Identifikation und Distanz 53
    - . Rollenfreie Formen des menschlichen Lebens 54
    - . Pädagogische Konsequenzen 56
    - . Der Widerstand; gegen die Anpassung. Die Erziehung zur Selbständigkeit 56
      - (1) Die Bildung des eignen Urteils. Erziehung zur Urteilsfähigkeit 57
      - (2) Der Einsatz für das als richtig Erkannte 59
      - (3) Die Prüfung des eignen Urteils im Gespräch 59
4. Die Erziehung zu den Tugenden 61
  - a. Das Wesen der Tugenden 61
  - b. Die Hierarchie der Tugenden 62
  - c. Die Verschiedenheit der pädagogischen Aufgaben 63

---

\* Es handelt sich bei diesem Text um eine Vorlesungsreihe, die O. F. Bollnow im Herbst 1972 an der Tamagawa-Universität gehalten hat. Veröffentlicht in japanischer Übersetzung von M. Hamada bei der Tamagawa University Press Tokyo 1973.

d. Der Wandel der Tugenden 65

e. Die Entscheidung zwischen den Tugenden 66

## 1. Modelle der Erziehung

### a. Das technologische Modell

Wir hatten bisher die Erziehung in drei Stufen behandelt: (a) Erziehung als Entwicklungshilfe, (b) Erziehung als Überlieferung des Kulturguts und (c) Erziehung als Verlebendigung des Kulturguts, und hatten in diesem Zusammenhang die Didaktik etwas ausführlicher behandelt. Aber damit sind wir noch nicht am Ende. Es fehlt der eigentliche, innerste oder, wie man heute gern sagt: der existentielle Kern der Person, Davon war bisher noch nicht die Rede, und es entsteht die Frage, ob und wie weit dieser überhaupt einem erzieherischen Einfluß zugänglich ist. Um das zu entscheiden, müssen wir noch einmal etwas weiter ausholen.

In den bisherigen Überlegungen, waren zwei Arten enthalten, die Erziehung aufzufassen. Die eine betrachtet den jungen Menschen als einen Stoff, den es zu bearbeiten gelte, als ein formbares Material, und die erzieherische Tätigkeit entsprechend als ein der handwerklichen Arbeit vergleichbares Bearbeiten, wir sagen kurz als ein „Machen“. Die Erziehung erscheint so als eine Art von Technik. In dieser Vorstellung ist ein doppeltes enthalten:

(1) Ehe der Handwerker mit seiner Arbeit beginnt, muß er wissen, was er herstellen will, und dieses Ziel ist ihm in der Regel durch seinen Auftraggeber vorgegeben. Ebenso muß auch der Erzieher wissen, zu welchem Ziel er das Kind formen will. Woher er dieses Ziel nimmt, fragen wir an dieser Stelle noch nicht. Sei es aus den Vorstellungen der Gesellschaft, in der er mit dem Kind lebt, sei es aus einer Religion oder einer philosophischen Ethik.

(2) Aber das bedeutet noch nicht, daß der Erzieher nach seiner Zielsetzung Beliebiges aus dem Kind machen könnte. Das kann auch der Handwerker nicht, auch dieser muß sich bei der Verwirklichung seines Arbeitsziels nach den Eigenschaften seines Materials richten. Er kann nicht einem beliebigen Material ein beliebiges Ding machen. Ebenso kann auch der Erzieher, selbst nach dieser Auffassung, aus dem Kind nicht Beliebiges machen. Er muß sich nach den Möglichkeiten seines Materials, d. h. der kindlichen Seele richten. Diese benötigte „Materialkunde“ liefert ihm die Psychologie (und allgemeiner die Gesamtheit der empirischen Wissenschaft vom Menschen). Wir bezeichnen diese Anschauung, um einen kurzen Namen zu haben, als das technologische (oder handwerkliche) Modell der Erziehung. Aus ihr ergibt sich dann die Auffassung, daß die Pädagogik in doppelter Weise von der Ethik und von der Psychologie abhängig sei, von denen die erstere ihr die Ziele gibt, die letztere die Mittel zur Verwirklichung dieser Ziele bereitstellt.

### b. Das organologische Modell

Demgegenüber erhebt sich aber die Frage: Ist der Mensch wirklich ein solches zu einem beliebigen Ziel formbares Material? und ist er den von außen könnenden Einwirkungen rein passiv ausgeliefert? Hier entspringt die andre Auffassung, die besagt, daß sich das Kind von sich aus nach eigenem Gesetz entwickelt, wie eine Pflanze, die sich aus einem Samen nach einem in ihr angelegten Plan entfaltet, die keimt, wächst, zur Blüte kommt und schließlich ihre Frucht hervorbringt. So, sagt man, sei es auch in der kindlichen Entwicklung. Die Erziehung kann darum aus dem Kind nicht Beliebiges machen, sie muß es wachsen lassen, wie es sich aus seinen mitgegebenen Anlagen nach eigenem Gesetz entfaltet. Erziehung ist so ein Wach-

sen-lassen. Das bedeutet noch nicht, daß die Erziehung jetzt überflüssig ist, wie ja auch im Pflanzenbau der Gärtner nicht überflüssig ist. Aber sie verändert ihren Charakter. Sie muß zunächst die nötigen Voraussetzungen für die Entfaltung bereitstellen, also dem Wachstum die geeignete Nahrung geben, und sie muß vor allem die Störungen fernhalten, die eine gesunde Entwicklung verhindern. Wir bezeichnen diese zweite Auffassung als das organologische Modell der Erziehung.

Zunächst noch ein paar Worte zur Geschichte der organologischen Auffassung. Der erste, der die organologische Auffassung in der Pädagogik vertrat, war wohl Rousseau (1712 - 1778). Allerdings kannte er noch nicht den Gedanken des Organischen. Darum sprach er von einer negativen Erziehung. Das Wichtigste bei der Erziehung sei nicht, daß etwas geschehe, sondern daß verhindert werde, daß etwas geschehe, nämlich daß ungünstige Einflüsse vom Kind ferngehalten würden, weil das Kind sich am besten ungestört von sich aus entwickle. Er war bekanntlich der Meinung, daß die Kultur mit ihrer Verfeinerung den Menschen verdorben hätte und forderte daher die Rückkehr zur Natur. Und darum ließ er in seinem großen Erziehungsroman, den „Émile“ (1762) das Kind in der ländlichen Einsamkeit, fern von den verderblichen Einflüssen der Stadt aufwachsen, nur unter der beschützenden Aufsicht seines Erziehers.

Später ist dieser Gedanke in der Zeit der Romantik aufgenommen worden, deren Weltbild überhaupt entscheidend vom Begriff des Organischen - im Gegensatz zum bloß Mechanischen - bestimmt war. In der Pädagogik war es vor allem Fröbel, der die Vorstellung einer organischen Entfaltung seinem Erziehungsdenken zugrunde legte und der ausdrücklich den Erzieher mit einem Gärtner verglich. Fröbel sprach von einer „nachgehenden Erziehung“, der gegenüber der „vorschreibenden Erziehung“ der Vorrang zukomme. Schleiermacher (1768 - 1834), der in seiner Pädagogik ebenfalls der Romantik nahestand, modifizierte diesen Gedanken dann so, daß die Erziehung durchaus auswählen müsse; sie dürfe zwar keine Anlage im Kind unterdrücken, aber sie müsse doch nach einem Gleichgewicht streben und daher die zu schwach entwickelten Anlagen unterstützen, die zu stark entwickelten aber zurückdrängen.

Wenn wir nun annehmen, daß beide Anschauungen trotz aller Einseitigkeit schon etwas Richtiges getroffen haben, ergibt sich die Frage nach ihrem Verhältnis, nach dem Verhältnis von technologischem und organologischem Modell. In unserm Jahrhundert, als in der deutschen Reformpädagogik der Gedanke der natürlichen Entwicklung aller Kräfte im Kinde mit besonderem Eifer vertreten wurde, als dann aber auch die Grenzen dieser Auffassung sichtbar zu werden begannen, hat Theodor Litt (1871 - 1962) in einem damals sehr bekannt gewordenen Buch über „Führen oder Wachsenlassen“ (1927) die beiden Auffassungen gegeneinander abgewogen, wobei allerdings an die Stelle des einfachen Machens der Gedanke des Führens getreten war, der die Jugend nach einem in ihm verkörperten Ziel zu führen versucht, so wie es schon beim jungen Goethe im „Prometheus“ heißt: „Menschen zu formen nach meinem Bilde, ein Geschlecht, das mir gleich sei.“ Wir sehen also, daß verschiedene Funktionen an der Erziehung beteiligt sind, von denen jede ihr Recht hat, aber keine für sich allein die volle Aufgabe der Erziehung erfüllen kann: machen, führen, wachsen-lassen, das alles sind Leistungen, deren Anteil am Aufbau der gesamten Erziehung genauer bestimmt werden muß.

### c. Die Grenzen des technologischen Modells

Wenn wir aber die Probleme der sittlichen Erziehung ins Auge fassen, so sehen wir, daß weder das technologische noch das organologische Modell imstande ist, die Erziehung in ihrem letzten, sittlichen Kern zu begreifen. Beim technologischen Modell ist das sofort deutlich, denn als sittlich können wir nur ein Verhalten bezeichnen, bei dem sich der Mensch frei von sich aus und aus eigener Verantwortung entscheidet. Die technologische Auffassung versteht

aber die Erziehung als ein plangemäßes Herstellen, als ein „Machen“, den zu Erziehende aber als ein Material, das der von außen kommenden Formung ohne eignen Willen unterworfen ist. So entsteht das Problem: Wenn Erziehung als Formung eines Materials begriffen wird, wie können wir dann ein freien Willen hervorbringen und in einer geplanten Richtung lenken? Das eine widerspricht dem andern, und sittliche Erziehung erscheint von hier aus als eine von vornherein unmögliche Aufgabe: Wie können wir etwas „machen“, was grundsätzlich frei ist, also nicht von außen bestimmt werden kann?

Dabei ist die technologische Auffassung sicher nicht ganz falsch. Vieles am Menschen läßt sich bestimmt bewußt „machen“. So spricht man mit Recht von einer Unterrichtstechnik, und auch menschliches Verhalten läßt sich, in einem bestimmten Umfang, nach planmäßiger Absicht bewußt hervorbringen. Wie weit die Möglichkeiten zu einer solchen „Manipulation“ des menschlichen Verhaltens reichen, ist in der neueren Psychologie in erschreckendem Maße deutlich geworden, und in einem beschränkten Maß tun wir es im alltäglichen Leben jeden Tag, wenn wir andre Menschen nach unsern Absichten zu lenken versuchen. Um so klarer aber müssen wir erkennen, daß das nichts mit sittlich« Erziehung zu tun hat, ja weitgehend der sittlichen -Erziehung entgegenhandelt, -.

An dieser Stelle scheint es mir notwendig, den grundlegenden Unterschied zwischen Dressur und Erziehung zu betonen. Dressieren kann man auch ein Tier, etwa ein Pferd, oder ein Tier im Zirkus, oder die Ratten bei den bekannten Tierversuchen. Dressieren heißt, daß man ihnen von außen her, durch Belohnung und Strafe oder welche Mittel auch immer, ein Verhalten aufprägt. Dressieren kann man auch den Menschen, und in weiten Bereichen, vor allem beim Kleinkind, kann ein gutes Stück der Erziehung (oder wenigstens eine Vorform der Erziehung) auch Dressur sein. Die moderne Lerntheorie hat nun, wenigstens in einigen ihrer extremsten Vertreter, geglaubt, sittliches Verhalten, in ähnlicher Weise, wie man sagt, zu „konditionieren“. Aber wie man auch immer über die Reichweite eines solchen Verfahrens denken mag, mit sittlicher Erziehung hat das nichts zu tun, und wir müssen grundsätzlich zwischen eigentlicher Erziehung und bloßer Dressur unterscheiden. Die letztere behandelt den Menschen als ein manipulierbares Objekt, und nur die erste dringt zu seinem freien Kern vor. Nun mag es gewiß in Interesse mancher politischer Systeme liegen, den Menschen nach ihren Zwecken abzurichten, also zu dressieren. Als Pädagogen können wir ein solches Verfahren nicht als Erziehung anerkennen und müssen es als Verstoß gegen die Würde des Menschen mit aller Entschiedenheit zurückweisen.

#### d. Die Grenzen des organologischen Modells

Aber auch die organologische Auffassung vermag den Menschen nicht als ein sittliches Wesen zu begreifen und bietet darum auch keine Hilfe bei den Problemen einer sittlichen Erziehung. Hatte die technologische Auffassung den Menschen mit den an der leblosen Materie gewonnenen Vorstellungen betrachtet, so orientiert die organologische Auffassung, wie gesagt, ihre Vorstellung von der Erziehung des Menschen am Wachstum einer Pflanze. Das hat den Vorteil, daß sie nicht willkürlich von außen eingreifen will, sondern eine sich von innen her nach innerem Gesetz vollziehende „organische“ Entwicklung voraussetzt. Die Frage aber ist, wie weit eine solche Analogie trägt. „Alles ist gut, wenn es aus den Händen des Schöpfers hervorgeht“, so beginnt schon der „Émile“. Alles entwickelt sich glatt und harmonisch wenigstens dann, wenn es nicht von außen gestört wird. Dafür zu sorgen, war dann die Aufgabe der „negativen Erziehung“. Die Frage aber ist, ob sich der Mensch wirklich angemessen nach der Art einer Pflanze (oder allgemeiner als biologisches Wesen) betrachten läßt.

Wenn man die Frage so stellt, ist auch die Antwort schon nahegelegt. Gewiß ist der Mensch auch ein biologisches Wesen, und in vielen Bereichen ist darum auch die organologische Auf-

fassung durchaus im Recht. Wenn man aber glaubt, das Gesamtphänomen der Erziehung von ihr aus angemessen zu begreifen, wird grade das Entscheidende – auch für die Erziehung Entscheidende – verkannt: daß der Mensch ein Wesen ist, das nicht einfach lebt, wie auch Tier und Pflanze leben, sondern das sich außerdem zu seinem Leben verhält und für sich selbst verantwortlich ist, ein Wesen, das sich entscheiden kann, und zwar zum Guten wie zum Bösen, kurz, das einen freien Willen hat. Alles das unterscheidet den Menschen von der Pflanze. Darum konnte die organologische Auffassung mit ihrem natürlichen Optimismus auch das Böse im Menschen nicht in seiner vollen Bedeutung erkennen. Sie sah darin (wie am Beispiel Fröbels deutlich wird) nur eine bedauerliche, aber im Grunde vermeidbare Fehlentwicklung, die man durch geeignete therapeutische Maßnahmen auch wieder rückgängig machen kann. Sie sah die Möglichkeit des Bösen nicht in ihrer ganzen unheimlichen Bedeutung.

#### e. Erziehung als Handlung

Um die daraus erwachsenden erzieherischen Probleme ins Auge fassen zu können, müssen wir zuerst noch einmal nach einer über die bisherigen Modellvorstellungen hinausführenden Auffassung von der Erziehung suchen, und zwar nach einer solchen, die den Menschen als grundsätzlich freies Wesen betrachtet. An dieser Stelle dürfte der Begriff des Handelns weiterführen, wie er von Hannah Arendt in ihrer „Vita activa“ (1960) in der Gegenüberstellung zur beschwerlichen Arbeit und zum bloßen Herstellen herausgearbeitet ist. Während das Herstellen im planmäßigen Umgang mit der toten Materie Dinge produziert, die in ihrer Gesamtheit dann die den Menschen umgebende technische Welt bilden, bezeichnet das Handeln eine Tätigkeit, deren Gegenstand der Mensch als Mitspieler oder Partner in einer gemeinsamen menschlichen Welt ist. Weil aber die Menschen nicht wie die Dinge der menschlichen Behandlung wehrlos ausgeliefert sind, sondern mit ihrem eignen Willen so oder anders antworten können, ja weil nur Menschen zu einer Antwort auf den an sie ergehenden Anspruch fähig sind, hängt der Erfolg des Handelns von dem zu erzielenden Einverständnis ab. Der Einzelne muß sich zuvor mit den Partnern über das Ziel und die Mittel seines Vorhabens verständigen. Alles Handeln ist also notwendig ein Miteinander-Handeln, in dem der Einzelne sich von vornherein eingefügt findet in einen übergreifenden Handlungszusammenhang. Weil aber das Einverständnis der andern nie sicher ist, geht der Handelnde bei seinem Vorhaben immer das Risiko ein, dabei zu scheitern. Während das Herstellen von Dingen nur Geschicklichkeit und Kenntnisse erfordert, verlangt das Handeln darüber hinaus die Einsatzbereitschaft und den Mut zum Wagnis.

Hannah Arendt hat das Handeln als die Tätigkeitsform des politischen Menschen behandelt. Aber in entsprechender Weise läßt sich der Begriff auch auf die erzieherische Tätigkeit übertragen. Das hat Günther Buck (aber ohne Bezug auf H. Arendt, vielmehr im Rückgriff auf die Aristotelische Unterscheidung von praxis und poiesis) in seiner bisher ungedruckten Stuttgarter Antrittsvorlesung über „Das Theorie-Praxis-Problem und die Pädagogik“ (1972) getan. Er betont hier, daß Erziehen „Handeln und nicht Technik“ ist. Wenn auch die Erfahrung der Bildsamkeit die Versuchung mit sich bringt, die Erziehung nach dem Modell des technischen Hervorbringens zu verstehen, und diese Vorstellungen in einem bestimmten Ausmaß sogar berechtigt sind, ist doch zunächst die grundsätzliche Erkenntnis festzuhalten: „Erziehung ist nicht die einseitige technisch Behandlung eines Objektes ... Sie ist Handeln in Beziehung auf einen am Handlungszusammenhang aktiv beteiligten Mitspieler, der unter Umstände auf technische Objektivierungsintentionen mit Protest ... antwortet.“

In welcher Weise sich nun der am politischen Handeln entwickelte Begriff des Handelns im erzieherischen Bereich modifiziert, kann sich erst in der konkreten Durchführung in der sittlichen Erziehung ergeben. Buck hebt (wiederum unter Berufung auf Aristoteles) als das aus-

zeichnende Merkmal des erzieherischen Handelns die Freundschaft hervor. Das bedeutet: das auf Wesensverwirklichung gerichtete liebevolle Einverständnis, auf das wir als notwendige Voraussetzung der Erziehung noch gesondert zurückkommen müssen.

#### f. Das existentielle Modell

Bei der Gegenüberstellung der verschiedenen Modellvorstellungen von der Erziehung sei ergänzend noch als viertes das existenzphilosophische Modell erwähnt, obgleich wir darauf erst an späterer Stelle einzugehen haben. Der letzte, innerste Kern des Menschen, den die Existenzphilosophie mit dem für sie charakteristischen Begriff der Existenz bezeichnen, ist so beschaffen, daß er nur im Augenblick plötzlich aufleuchtet und mit dem Augenblick wieder verschwindet, aber nie in der Zeit einen dauerhaften Bestand gewinnt. Er entzieht sich darum auch allen stetig einwirkenden bildenden Einflüssen wie auch aller *von* innen kommenden stetigen Entwicklung. Soweit er überhaupt erzieherischen Einflüssen zugänglich ist, setzen hier andre Formen ein, die ich seinerzeit als die un stetigen Formen der Erziehung bezeichnet habe. Hierher gehören die Ermahnung und der Appell, die an das Gewissen des Menschen rühren und zur Umkehr aus der Verirrung oder Nachlässigkeit aufrufen, die entscheidende Begegnung mit einem andern Menschen oder auch mit einem Werk der Kunst oder Literatur, die seinem Leben eine neue Wendung gibt, die Erweckung, die die bis dahin schlummernden Kräfte und Einsichten im Menschen zum Leben erweckt, oder die Erleuchtung, die plötzlich über den Menschen kommt. Diese verschiedenen Möglichkeiten un stetiger erzieherisch bedeutsamer Ereignisse können hier nur als Ergänzung grade angedeutet werden.<sup>1</sup>

Mit diesem vergleichenden Exkurs über die verschiedenen Möglichkeiten, den Erziehungsvorgang zu betrachten, die ich als schematisch vereinfachte Konstruktionen, kurz als Erziehungsmodelle oder ihnen zugrunde liegende Menschenmodelle bezeichnet habe, sind einige notwendige Vorklärungen geschaffen, um uns jetzt dem besonderen Problem der sittlichen Erziehung zuzuwenden.

## 2. Die Erziehung zur sittlichen Persönlichkeit

### a. Der Ausgang von der kollektiven Moral

Die ersten Stufen der sittlichen Entwicklung des Kindes ergeben sich noch wie selbstverständlich im gemeinsamen Medium der kollektiven Moral. Ich verstehe dabei unter kollektiver Moral die sittlichen Auffassungen und Verhaltensweisen, die in einer Gesellschaft lebendig sind. Die kollektive Moral ist so ein Bestandteil dessen, was wir allgemein mit einem von Hegel geprägten Begriff den objektiven Geist oder auch einfach die Kultur nennen. Die Forderungen der kollektiven Moral werden von einer Generation auf die andre in derselben Weise übermittelt, wie wir es zuvor allgemein bei der Übertragung des Kulturguts besprochen hatten.<sup>2</sup>

Der Einzelne lebt zunächst ganz im Medium dieser Kollektivität. Wie Jaspers (1883 - 1969) es einmal ausgedrückt hat: Er denkt, wie alle denken er glaubt, was alle glauben, er verhält sich, wie sich alle verhalten. Er lebt so als dies kollektive anonyme Subjekt, das Heidegger

---

<sup>1</sup> Ich habe sie in meinem Buch „Existenzphilosophie und Pädagogik“ (1959, auch in japanischer Übersetzung) ausführlicher entwickelt. Über das Menschenbild der Existenzphilosophie vgl. meine Darstellung „Existenzphilosophie“ (zuerst 1942, ebenfalls in japanischer Übersetzung erschienen).

<sup>2</sup> Vgl. oben S.

mit dem Begriff des „man“ überzeugend herausgearbeitet hat – „man“ als das unpersönliche Pronomen im Sinn von: man denkt so, man glaubt dies, man verhält sich so und so. Dieses kollektive „man“ steuert das Verhalten des einzelnen Menschen, insbesondere natürlich das des noch nicht selbständig urteilenden Kindes. Dieses „man“ uniformiert das Verhalten des Menschen; der Mensch scheut sich „aufzufallen“, d. h. die Aufmerksamkeit der Mitmenschen dadurch auf sich zu ziehen, daß er von der Norm abweicht. Das schwarze Schaf unter lauter weißen Schafen erscheint als „böse“ und wird von den Artgenossen gemieden. So ist es auch beim Menschen: Wer sich von der Masse unterscheidet, erscheint von vorn herein als verdächtig.

Das gilt schon von den alleräußerlichsten Dingen, etwa von der Art sich zu kleiden. Jeder geht mit der Mode und paßt sich dem herrschenden Verhalten an. Niemand will auffallen. Das gilt aber in besonderem Maß von Verhaltensweisen, die wir als sittlich bezeichnen. Wer sich so verhält, wie es in der betreffenden Gemeinschaft als „gut“ gilt, der ist angesehen und wohlge-litten, wer aber dagegen verstößt und tut, was als „böse“ gilt, der wird verachtet und gemieden. Ehrverleihung und Ehrentzug sind die einfachsten, aber überaus wirkungsvollen Mittel, das sittliche Verhalten des Menschen zu steuern. Bei stärkeren Verstößen kommt noch die ausdrückliche, von den Gerichten verhängte Strafe hinzu.

#### b. Funktionale Erziehung und bewußte elementare sittliche Erziehung

In diesem Medium kollektiver Moral wächst nun das Kind auf, oder besser: es wächst in sie hinein. Die Wirkung der kollektiven Moral ist nun aber auf eine doppelte Weise möglich.

1. Sie kann sich ganz unabsichtlich und gewissermaßen automatisch ergeben, wenn das Kind in der betreffenden Gemeinschaft aufwächst. Es übernimmt die sittlichen Anschauungen ganz unreflektiert aus der Umgebung und macht sie sich ganz unbewußt zu eigen, ohne es überhaupt zu merken, es richtet sich danach, ahmt ganz unbewußt die Vorbilder seiner Umgebung nach. Wir sprechen von einer unbewußten oder unausdrücklichen Erziehung. Ernst Krieck (1882 - 1947) hat sie unter den Namen einer funktionalen Erziehung herausgearbeitet und sie der bewußten oder intentionalen Erziehung gegenübergestellt. Hier ist kein bestimmter einzelner Erzieher vorhanden, hier waltet auch keine bestimmte erzieherische Absicht. Das kollektive Medium wirkt als solches erzieherisch. Das zeigt sich besonders deutlich an bestimmten stark geformten Menschengruppen. Das Offizierscorps und die Beamtenschaft waren solche Gruppen, von denen eine besondere formende Kraft auf ihre einzelnen Glieder ausging.

Wie weit man diesen formenden Einfluß als Erziehung auffassen kann, ist umstritten. Auch die Räuberbande, die Verbrecherbande übt auf ihre Mitglieder genau denselben formenden Einfluß aus. Sie formt sie nach ihr Geist, nach den in ihr lebendigen Verhaltensnormen. Sie prägt also ihre Glieder zum vollkommenen Räuber, zum vollkommenen Verbrecher usw. Allgemein wird man sagen können, daß die funktionale Erziehung genau in dem Maß sittliche Erziehung ist, als die Gemeinschaft, in der sie geschieht, selber sittlich ist. Und soweit dies der Fall ist, muß auch die funktionale Erziehung als wertvoll betrachtet werden. Daß sie grade auf das Kind mit seiner noch unausgebildeten Persönlichkeit besonders wirksam ist, versteht sich von selbst; manchmal ist sie hier vielleicht schon zu wirksam. Jedenfalls ist die ganze Denk- und Verhaltensweise eines Volks, eines Standes und überhaupt einer geschlossenen Gruppe entscheiden von dieser unbewußten Erziehung bestimmt.

2. Aber hinzu kommt von den ersten Lebenstagen des Säuglings an die bewußte sittliche Erziehung. Sie beginnt schon im vorsprachlichen Alter mit der Gewöhnung an Ordnung und Sauberkeit und gewinnt an Intensität, sobald das Kind zu sprechen gelernt hat. Dauernd prägen die Eltern und die andern Erzieher dem Kind ein, was es zu tun und was es zu lassen hat,

und wachen genau über die Befolgung dieser ihrer Vorschriften. Dies ist im Unterschied zur funktionalen Erziehung ein bewußtes, zielgerichtetes Tun und damit erst Erziehung im eigentlichen Sinn. Es ist auch ein konkreter einzelner Erzieher da, der für die Richtung und den Erfolg dieser Erziehung verantwortlich ist.

Es fragt sich nun, wie eine solche Erziehung zustande kommt. Solange das Kind ganz selbstverständlich in diesem kollektiven Medium aufwächst, nimmt es auch dessen Forderungen als selbstverständlich hin. Und auch die Erzieher selbst leben in demselben Medium. Das bedeutet: auch ihnen sind die sittlichen Normen, zu denen sie erziehen wollen, ganz selbstverständlich. Sie richten sich in ihrem eignen Leben nach diesen Normen und sind deswegen auch vom Recht ihrer erzieherischen Forderungen überzeugt. Es herrscht also ein durchgehendes fragloses Einverständnis über das, was gut und was böse ist. Das Ziel der sittlichen Erziehung ist damit auf dieser Stufe gegeben. Es fragt sich nur, wie dieses Ziel zu erreichen ist. Die wichtigsten Mittel einer solchen Erziehung sind Lohn und Strafe, Belohnung für ein folgsames Verhalten und Strafe wegen den Übertretungen. Dabei ist wichtig, daß das Kind auch da, wo es gegen die Normen verstößt, wo es also, in dieser einfachen Sprache gesprochen „unartig“ oder „böse“ ist, weiß, daß es „unartig“ oder „böse“ ist, d.h., daß die Normen von ihm grundsätzlich als verbindlich anerkannt werden, das eigne Tun also als normwidrig empfunden und die Strafe als verdient anerkannt wird.

### c. Der Konflikt mit der kollektiven Moral

Man könnte sich denken, daß die gesamte sittliche Erziehung in dieser einfachen Weise geschieht. Bei „primitiven“ Täterschaften mag das sogar in einem gewissen Maß der Fall sein. Aber ein Volk, in dem die gesamte Erziehung in dieser Weise geschieht, würde im Zustand der Geschichtslosigkeit verharren. Die sittlichen Normen wären etwas zeitlos Gültiges, das unverändert von einer Generation auf die andre übertragen wird. Es wäre eine erstarrte Welt ohne Fortschritt und ohne Entwicklung. Diese können sich erst dort ergeben, wo das normwidrige Verhalten des Einzelnen die überlieferten Ordnungen in Frage stellt, wo es aus den von den herrschenden Anschauungen vorgezeichneten Bahnen ausbricht und neue Möglichkeiten zeigt.

Ich sagte schon, daß allgemein die Gesellschaft die Innehaltung ihrer Normen mit wirkungsvollen Sanktionen zu erzwingen versteht. Trotzdem beobachten wir immer wieder Übertretungen, die darauf beruhen, daß elementare Triebe im Menschen durchbrechen, die so stark sind, daß sie die Dämme der Sanktionen durchbrechen. Diese Wirkungen finden wir schon beim „unartigen“ oder „bösen“ Kind, ob es nun in einzelnen Bequemlichkeit, Neugier, Naschgier oder was auch immer sonst ist, das diese Abweichung vom geforderten Verhalten hervorbringt. Entsprechend ist es auch beim erwachsenen Menschen, am deutlichsten beim Verbrecher: ob er als Dieb dem Besitzverlangen unterliegt, ob als Mörder von einer Wut oder Rachgier hingerissen wird, welches im einzelnen auch immer die Veranlassung zu diesem Verstoß sein mag: gemeinsam ist allen diesen Fällen, daß dabei die Gültigkeit der herrschenden Normen, etwa der herrschenden Eigentumsordnung, gar nicht geleugnet wird. Der Dieb z. B. lehnt sich nicht gegen die herrschende Eigentumsordnung auf, nur in deren Rahmen will er, in Hoffnung, nicht entdeckt zu werden, für sich einen Vorteil gewinnen. Und so kann man es in jedem einzelnen Fall überlegen: Der übertretende fühlt sich selber im Unrecht, er tut seine Tat mit „schlechtem Gewissen“, aber eine Kraft in ihm, ein Trieb oder eine Leidenschaft, reißt ihn mit sie fort.

Die erzieherische Aufgabe ist damit klar gegeben: Es kommt zunächst einmal darauf an, die Hemmungen aufzubauen, die stark genug sind, den einbrechenden Trieben Widerstand zu leisten. Das führt von der Angst vor der Strafe bis zur Macht der besseren Einsicht über die nie-



deren Triebe, also zur Herrschaft des Menschen über sich selbst. Diese Selbstdisziplinierung zu erreichen ist eine wesentliche Aufgabe der sittlichen Erziehung. Wie das zu geschehen hat, wäre dann noch im einzelnen durchzuführen.

Eine solche Macht ist vor allem dann auch die Liebe der Geschlechter, die so stark werden kann, daß sie alle beengenden Konventionen sprengt. Aber was hier mit dem zusammenfassenden Wort „Liebe“ bezeichnet wird, ist selber noch ein sehr vieldeutiges Phänomen, das von der sexuellen Triebhaftigkeit bis zu den höchsten geistigen Schichten hinaufreicht, also im einzelnen Fall noch sehr verschiedenartig sein kann. Daraus ergibt sich aber eine doppelte Möglichkeit, wie sie bei den zuvor genannten Verbrechen nicht vorkam: Dieses Tun kann einmal im Bewußtsein des Unerlaubten geschehen, also heimlich und mit schlechtem Gewissen (obgleich das schlechte Gewissen hier schon schwächer und anders ist als etwa beim Diebstahl). Es kann aber auch sein, daß der junge Mensch sich in seiner Liebe durchaus im Recht fühlt, daß er die ihn in seiner Erfüllung behindernde herrschende Moralauffassung als Unrecht oder als Heuchelei empfindet. Das ist allgemein der Fall bei den großen Liebenden, die um der Erfüllung ihrer Liebe willen alle Nachteile, Ächtung und Verfolgung auf sich genommen haben, ja die, wenn die Erfüllung ihrer Liebe aussichtslos erschien, für sie in den Tod *gegangen* sind.

Hier kommt der Erzieher (soweit diese Fälle noch im Bereich seines Einflusses liegen) vor eine schwere Entscheidung? Ist es ein zu verurteilender Verstoß gegen berechnete sittliche Ordnungen, oder ist es ein anzuerkennender Durchstoß durch die beengende und längst ungerecht gewordene Behinderung des nach eigener Entfaltung verlangenden Lebens? Der Erzieher – und vielleicht in der Regel nicht der Berufserzieher, sondern der zur Beratung herangezogene ältere Freund und Vertraute – kommt hier in eine schwer zu entscheidende Lage. Recht und Unrecht sind dabei sehr schwer gegeneinander abzuwägen.

#### d. Ein geistesgeschichtlicher Ausblick

Wie auch sonst in ähnlichen Fragen sehr häufig ist hier ein Blick in die Geistesgeschichte hilfreich. Wenn ich von der deutschen Geistesgeschichte ausgehe (und nicht beurteilen kann, wie weit es Parallelen auch in der japanischen gibt), so beobachten wir immer wieder den Vorgang, wie eine junge Generation sich gegen die überlieferte Moral und überhaupt gegen die überlieferten gesellschaftlichen Ordnungen und alles ihnen von den Älteren überlieferte Wissen auflehnt, weil es ihnen als tot, als erstorben und als Behinderung des nach freier Entfaltung verlangenden Lebens erschien. Dieses ihr eignes Leben in seiner ganzen Kraft und Fülle zu verwirklichen erschien ihnen als das oberste Ziel. Und dabei fühlten sie sich aus innerster Überzeugung heraus im Recht; die herrschende Moral und die ganzen überlieferten Lebensformen erschienen ihnen als Unrecht, das es zu überwinden gelte. So war es in Deutschland die als „Sturm und Drang“ bezeichnete Generation des jungen Herder, Goethe, Jacobi usw. in ihrem Kampf gegen die steril gewordene Aufklärung. Und wir sehen im Sturm und Drang die große Erneuerungsbewegung des geistigen Lebens, mit der alle spätere Entwicklung des Idealismus und der Klassik erst möglich geworden ist. So war es in der erneuten Erstarrung des 19. Jahrhunderts die sogenannte Lebensphilosophie, am deutlichsten in Nietzsche (1844 - 1900), dem Lob des „Übermenschen“ und der Verachtung der Herdenmoral. In diesen Zusammenhang gehört auch die Jugendbewegung, insbesondere der Wandervogel des beginnenden 20. Jahrhunderts.

Aber es geht hier nicht um die deutsche Geistesgeschichte, und deshalb kann ich das nicht weiter ausführen. (Ich verweise auf meine Darstellung „Die Lebensphilosophie“, 1958, die demnächst in japanischer Übersetzung von Prof. Haruo Toda erscheinen soll.) Uns geht es allein darum, was wir aus diesen geistesgeschichtlichen Vorgängen lernen können, wenn wir

das Verhalten junger Menschen – oder auch unser eignes Verhalten – im Konflikt mit der herrschenden Sitte und Moral beurteilen wollen. Und da es wichtig, zu erkennen, daß diese Sitte und Moral nichts zeitlos Gültiges ist, in sogenannten „ewigen Werten“ begründet, sondern daß sie selber im geschichtlichen Prozeß drinsteht, und daß in diesem eine ständige Dynamik herrscht: Leben kann nur in bestimmten Ordnungen bestehen, und dazu gehört vor allem die Regelung des Verhaltens nach den Vorschriften einer geltenden Moral. Aber diese Moral erstarrt im Lauf der Zeit bleibt hinter der Entwicklung zurück und spiegelt so im Grunde schon nur eine vergangene Ordnung. Darum lehnt sich immer wieder die revolutionierende Lebensbewegung dagegen auf und pocht auf ihr Recht auf freie Entfaltung ihres Lebens. Aber das Ende einer solchen Auflehnung wäre Anarchie, in der kein menschliches Leben auf die Dauer bestehen kann, und so bilden sich notwendig wieder neue Ordnungen aus. Aber auch die erstarren dann wieder und rufen eine neue Auflehnung hervor. Es herrscht also eine unaufhörliche Dynamik. Aber diese Dynamik ist insofern notwendig und sinnvoll, als sich in ihr allein eine schöpferische, Neues hervorbringende Entwicklung vollziehen kann.

Diesen Zusammenhang müssen wir als Hintergrund sehen, wenn wir in einer pädagogischen Situation das gegen die herrschende Moral verstoßende Verhalten eines jungen Menschen beurteilen wollen. Von hier aus begreifen wir die tiefe Zweideutigkeit, die in jedem einzelnen Fall die Beurteilung schwer macht. Denn nicht jeder Verstoß gegen die herrschende Moral ist als Ausdruck des Rechts auf freie Entfaltung des Lebens berechtigt. Im Gegenteil: die moralischen Vorschriften sind notwendig, ihre Befolgung ermöglicht ja erst ein geordnetes menschliches Zusammenleben. Damit muß also jede Erziehung anfangen. Erst auf ihrem Boden können sich daraus in einem späteren Entwicklungsstadium Situationen ergeben, die zur berechtigten Auflehnung gegen die Forderungen der herrschenden Moral führen. Daß solche berechtigt sein, können, hoffe ich im geistesgeschichtlichen Ausblick gezeigt zu haben, aber ob sie im einzelnen Fall berechtigt sind, ist eine ganz andre Frage. Und hier ist verschiedenes gegeneinander abzuwägen.

Das eine ist das gute oder schlechte Gewissen, mit dem der betreffende Mensch handelt. Wer, wie wir am Beispiel des Diebs verdeutlichten, innerhalb der als solche gar nicht angezweifelten Ordnungen gegen diese verstößt, handelt aus niederen Motiven und ist darum zu verurteilen. Etwas anderes aber wäre es, wenn jemand die herrschende Eigentumsordnung überhaupt als ein Unrecht ablehnt. Aber das würde vermutlich zu einem andern Verhalten führen. Der Betreffende müßte sich in der Politik durchzusetzen versuchen. Anders ist es am Beispiel der Liebe der Geschlechter. Hier kann wirklich ein höheres Ziel, nämlich die Erfüllung des eignen Lebens in dieser Liebe, zum Konflikt führen. Und dann muß der Liebende um dieses Zieles willen sein Opfer bringen. Denn in jedem Fall ist es gefährlich, gegen die gesellschaftlichen Normen zu verstoßen. Auch dort, wo kein rechtlich zu ahndender Verstoß vorliegt, rächt sich die Gesellschaft mit Ausstoßung und Verachtung. Wer sich – aus welchen Motiven auch immer – diesen Forderungen nicht unterwerfen will, muß diese Gefährdung auf sich nehmen.

Und das gilt allgemein: Jeder, der gegen die Vorstellungen der herrschenden Sitte verstößt, erfährt den Widerstand der Gesellschaft als Verachtung, Verfolgung und Ausstoßung. Er muß sich gegen diesen Widerstand durchsetzen. Und das ist vielleicht ein gutes Kriterium für die Ernsthaftigkeit seines Willens und verhindert, daß jemand aus leichtfertigen Motiven von der herrschenden Sitte abweicht.

#### e. Ein Beispiel

Als Beispiel für die Auflehnung gegen die Auffassungen der Gesellschaft nenne ich die sogenannten Hippies. Das sind jugendliche Menschen, meist aus der sogenannten „besseren Gesellschaft“ stammend, die, angeekelt von der seelischen Leerheit des Lebens ihrer Eltern, dem

nur auf Gelderwerb gerichteten Streben der Wohlstandsgesellschaft, dem „Leistungsdruck“, dem sich jeder unterwerfen muß, der in dieser Gesellschaft vorankommen will, die also überdrüssig sind dieses veräußerlichten und seelisch entleerten Betriebs und darum einfach ausgebrochen sind aus der Gesellschaft, die schon äußerlich in nachlässiger Kleidung und abweichender Haartracht die Sitten ihrer Umwelt verachten, um unabhängig von alledem zunächst einmal ihr eignes Leben zu genießen. Sie schließen sich gern mit ihresgleichen zu Gruppen zusammen, und jeder ähnlich Denkende wird gern aufgenommen. Zum Teil bilden sie ganze Kolonien, zumal in klimatisch angenehmen Gegenden. Sie arbeiten nur, soweit es für den alltäglichen Lebensunterhalt unbedingt erforderlich ist, und freuen sich ihres Lebens in vielen Diskussionen, in Gesang und Tanz.

Ich nenne dies Beispiel, weil es die Schwierigkeiten der Beurteilung besonders deutlich macht. Die ältere Generation ist leicht geneigt, darin einfach eine Verwahrlosungserscheinung zu sehen. Aber demgegenüber scheint es mir darauf anzukommen, zunächst einmal den berechtigten Kern dieses Lebens als eine notwendige und begrüßenswerte Gegenbewegung gegen den sinnentleerten Betrieb der heutigen Gesellschaft zu begreifen. Was Herbert Marcuse (1898 - 1979) als die „große Weigerung“ gefordert hat, das hat hier seinen ganz tiefen Sinn. Die Jugendbewegung der zwanziger Jahre hatte, wenn auch weniger radikal, schon Ähnliches gewollt. Die schwierige Frage ist nur die, ob aus dieser totalen Verneinung auf die Dauer ein sinnvolles Leben aufgebaut werden kann, zu dem eben doch auch ein den Unterhalt langfristig gewährleistendes geregeltes Berufsleben gehört. Es ist die schwierige Präge, ob man überhaupt aus unsrer Industriegesellschaft einfach ausbrechen kann oder ob nicht in dieser Gesellschaft selbst eine Erneuerung möglich ist. Denn letztlich leben die Hippiegruppen ja mit von der Arbeit der übrigen Gesellschaft.

In sehr viel radikaleren Formen als diese Hippies, die im Grunde nur in Ruhe gelassen werden wollen, zeigt sich die Auflehnung dann gegenwärtig in der linksextremistischen politischen Jugend, die die bestehende Gesellschaft überhaupt als ausbeuterisch verurteilt und auf eine gewaltsame Veränderung der Gesellschaft hinarbeitet. So sehr dieser Übergang vom bloßen Rückzug aus der Gesellschaft zum entschiedenen Willen zur Umgestaltung berechtigt und notwendig ist, so habe ich doch (in Übereinstimmung mit den von Camus (1913 - 1960) im „L'homme révolté“ entwickelten Gedanken) schwere Bedenken gegen die Form der Revolution, die zuerst alles Bestehende zerschlagen will, um dann ganz von vorn wieder aufzubauen. Ich bin vielmehr von der Notwendigkeit überzeugt, die bestehenden Zustände in unablässiger schrittweiser Verbesserung zu verändern. Aber das ist im Augenblick nicht unser Thema, und vielleicht bin ich damit schon zu weit abgeschweift.

#### f. Das Gewissen

Nach diesen vorbereitenden Überlegungen über die Konflikte des Einzelnen mit den moralischen Anschauungen der Gesellschaft, in der er lebt, kehren wir zurück zu der für die Pädagogik zentralen Frage nach der Entstehung der Persönlichkeit, die nicht aus vorübergehender Laune oder triebhaft-egoistischen Beweggründen, sondern aus tiefer begründeter Verantwortung zu handeln und sich gegebenenfalls auch gegen die herrschenden Normen zu entscheiden vermag. Dafür müssen wir noch einmal zurückgreifen. Wir waren davon ausgegangen, daß das Kind zunächst ganz in den überkommenen Anschauungen aufwächst. Aber dieser Zustand kindlicher Unmündigkeit kann nicht immer so bleiben, und spätestens in der Pubertät erwacht in unsern Verhältnissen die Frage nach der Verbindlichkeit dieser Normen. Der junge Mensch nimmt sie nicht mehr als selbstverständlich hin, sondern stellt die Frage nach ihrer Berechtigung und will sich mit ihnen auseinandersetzen. Er will selbständig werden und jetzt aus eigener Einsicht und Entscheidung das Richtige tun. Das bedeutet nicht, daß er die

geltenden Normen von vorn herein ablehnt. Wenn wir von den unvermeidlichen Problemen der Trotzperioden an dieser Stelle absehen, so kann der heranwachsende Mensch die Berechtigung der an ihn gerichteten Forderungen durchaus anerkennen, und er wird sie in den meisten Fällen auch zunächst anerkennen, aber sein Verhältnis zu ihnen hat sich grundlegend gewandelt. Er folgt jetzt in seinem Tun nicht mehr einer äußeren Instanz, sondern nur noch der Stimme seines eignen Gewissens, und erst damit wird sein Verhalten zu einem im eigentlichen Sinn sittlichen Handeln.

Wir haben damit den Begriff des Gewissens eingeführt und müssen dies näher bestimmen und uns fragen: Was ist das Gewissen und wie können wir Gewissen erziehen? Wir können zunächst in einer vorläufigen Bestimmung sagen: Das Gewissen ist eine innere Stimme, die dem Menschen unabhängig von allen äußeren Einflüssen sagt, was er zu tun hat – oder deutlicher vielleicht umgekehrt: die ihm Vorwürfe macht, wenn er etwas unrechtes getan hat oder zu tun im Begriffe ist. Aber dann erhebt sich die Frage: Woher kommt diese Stimme und worauf gründet sich das Recht zu einem solchen unbedingten Anspruch?

Heute wird vielfach die Auffassung vertreten, das Gewissen beruhe auf „internalisierten“ Ansprüchen der Umwelt. Die zunächst von außen an den Menschen herangebrachten Ansprüche seien vom Menschen schon in der frühen Kindheit aufgenommen und erschienen ihm jetzt (fälschlicherweise) als eine aus dem eignen Innern kommende Stimme. Mir scheint aber, daß diese Auffassung durch eine sehr einfache Tatsache widerlegt wird: Wäre es der Fall, daß die Ansprüche der in der Umgebung des Menschen herrschenden Anschauungen ihm dann als seine eignen erschienen, dann müßte die Stimme des Gewissens immer mit den herrschenden Anschauungen übereinstimmen. Das ist nun aber grade nicht der Fall. Das Entscheidende am Gewissen ist vielmehr, daß es dem Menschen auch etwas zu befehlen vermag, das nicht in Übereinstimmung mit der herrschenden, Moralauffassung steht und durch dessen Befolgung sich der betreffende Mensch sich den größten Unannehmlichkeiten aussetzt. Ich erinnere nur an die Fälle, wo die Stimme des Gewissens zum Widerstand gegen die Befehle eines verbrecherischen Staats aufruft. Wir müssen also das Gewissen in einem tieferen Sinn auffassen, als eine letzte und innerste Instanz im Menschen, die sich nicht aus etwas anderm ableiten läßt, sondern die nur vom Menschen, der noch nicht ganz verhärtet ist, im innersten Herzen erfahren werden kann und als Ausdruck des eigentlich Menschlichen im Menschen, seiner Freiheit und Würde, begriffen werden muß.

Wir können an dieser Stelle das Problem des Gewissens nicht weiter verfolgen. Dieser kurze Hinweis muß genügen, denn uns geht es hier allein um das pädagogische Problem, um die sittliche Erziehung des Menschen. Das Ergebnis der bisherigen Überlegungen war, daß dieses Ziel nicht in einem bloßen Gehorsam gegenüber den Forderungen der kollektiven Moral bestehen kann, sondern nur in der sittlichen Persönlichkeit, die unabhängig von den Einflüssen, der öffentlichen Meinung und ohne Rücksicht auf die möglicherweise entstehende Schwierigkeit einzig der inneren Stimme des Gewissens folgt.

Dazu aber ist zweierlei erforderlich: 1. das unabhängige eigne Urteil über das, was gut und richtig ist (und darum wird die Bildung des eigenen Urteils eine vordringliche Aufgabe der Erziehung) und 2. die Fähigkeit, sich rückhaltlos für das als richtig Erkannte einzusetzen (also die sittliche Erziehung im engeren Sinn). Diese beiden Forderungen sind wechselseitig aufeinander bezogen: 1. Der Wert *der* Bereitschaft, sich für das für richtig Gehaltene einzusetzen, ist unabhängig von möglichen Irrtümern in der Erkenntnis. Das hat Sartre (1905 - 1980) als Ausdruck einer existentialistischen Ethik einmal sehr scharf herausgestellt. „Was zählt, ist allein der unbedingte Einsatz (das absolute Engagement).“ Dieser Satz dürfte allgemein gelten, wenn man die notwendige Ergänzung hinzufügt: 2. Ein solcher Einsatz kann nur dann wirklich rückhaltlos erfolgen, wenn man dabei überzeugt ist, nicht einer persönlichen Willkür zu folgen, sondern das sachlich Richtige und Notwendige zu tun. Das Kriterium der sachli-

chen Richtigkeit ist die Möglichkeit der Verallgemeinerung des eignen Tuns. Das hat auch Sartre sehr klar gesehen, denn er betont, daß ich mich nur dann für etwas unbedingt einsetzen kann, wenn ich überzeugt bin, daß das, wofür ich mich einsetze, nicht nur für mich, sondern für alle Menschen gut ist. Im Wesen der Unbedingtheit liegt notwendig die Tendenz auf allgemeine Gültigkeit.

#### g. Die erzieherische Aufgabe

Je deutlicher aber die Eigenart der nur der inneren Stimme des Gewissens folgenden sittlichen Persönlichkeit heraustritt, um so dringender stellt sich die Frage: Kann man eine solche sittliche Persönlichkeit überhaupt durch erzieherische Maßnahmen hervorbringen? Liegt das überhaupt im Machtbereich der Erziehung? Wir können die Frage im Anschluß an den früheren vorgreifenden Hinweis (S. 10) auch in allgemeinerer Form so formulieren: Ist es möglich, den Menschen durch geeignete erzieherische Maßnahmen zur Freiheit zu führen, die dieser dann in sittlicher Verantwortung einzusetzen bereit ist? Wenn man die Präge in dieser abstrakten Form stellt, kann die Antwort nur heißen: nein, das ist unmöglich, denn Freiheit läßt sich nicht willkürlich erzeugen. Aber diese entschiedene Antwort wäre wiederum zu einfach. Wenn auch die frei handelnde Person nicht durch direkte erzieherische Maßnahmen hervorgebracht werden kann, so gibt es vielleicht doch indirekt wirkende Mittel, um diesem Ziel wenigstens näher zu kommen.

Wenn man das freie sittliche Tun nicht willkürlich mit erzieherischen Mitteln hervorbringen kann, so besteht doch die Möglichkeit, daß es von sich aus, spontan, im jungen Menschen hervorbricht, ja vielleicht, wenn es nicht durch ungünstige Einflüsse unterdrückt wird, in jedem jungen Menschen mit Notwendigkeit hervorbricht. Auch das ist ein Geschehen, das die erzieherische Verantwortung in hohem Maße berührt; denn jetzt kommt es darauf an, diese sich spontan vollziehende Entwicklung zu schützen und zu pflegen. Hier kommt dann das Recht der sogenannten negativen Erziehung zum Zuge. Dazu gehört zunächst, daß man dem jungen Menschen auch Gelegenheit gibt, seine Freiheit zu betätigen, auch auf die Gefahr hin, daß er sie zu bedenklichen Zwecken mißbraucht. Man muß ihm also Spielraum geben, darf ihm nicht aus lauter Vorsicht die Entscheidung abnehmen. „Knaben müssen gewagt werden“, heißt es einmal bei Herbart, Das fällt manchen Eltern und Erziehern freilich sehr schwer.

Dazu gehört weiter, daß man ihre Entscheidungen ernst nimmt, ernsthaft mit ihnen darüber zu diskutieren bereit ist und ihnen Gelegenheit gibt ihre Entscheidungen zu begründen und auch, gegen Einwendungen aufrecht zu erhalten.

Dahin gehört weiterhin auch der Hinweis auf große Vorbilder, an denen sich die jugendliche Phantasie entzündet und die zum höheren Streben fortreißen. Die Phantasie erweist sich hier als eine besonders wirksam bildende Macht. Indem sich der junge Mensch mit seinem Ideal identifiziert, sich ganz darin hineinversetzt, erwächst in ihm ganz unbewußt das Bedürfnis, es ihm gleich zu tun und das, was er an seinem Ideal bewundert, auch in seinem eignen Tun zu realisieren. Insbesondere die hohe Dichtung gewinnt in diesem Zusammenhang eine ungeheure erzieherische Bedeutung.

#### h. Die Erweckung

Aber in vielen Fällen wird sich diese Entwicklung nicht von selbst vollziehen, und dann entsteht die Frage: Was soll der Erzieher tun, wenn er auf der einen Seite sieht, daß sich das sittliche Bewußtsein nicht ohne sein Zutun von selbst entwickelt, und wenn er es auf der andern Seite doch nicht von sich aus machen kann. Hier sind die bisherigen Überlegungen zum

Scheitern verurteilt, und wir kämen nicht weiter, wenn hier nicht eine neue, bisher wenig beachtete pädagogische Kategorie einsetzte: die des Exweckens. Das sittliche Bewußtsein kann man nicht machen, es entwickelt sich auch nicht notwendig von selbst, aber man kann es „erwecken“. Unter der besonderen Fragestellung der Pädagogik hat vor allem Spranger diese Kategorie und die mit ihr zusammenhängende Problematik herausgearbeitet.<sup>3</sup>

Das Wort „erwecken“ stellt zunächst nur einen metaphorischen Sprachgebrauch dar. So wie man einen Schläfer weckt, damit er aufwacht, etwa durch Anruf oder auch durch Schütteln, so soll man auch das sittliche Bewußtsein erwecken, damit die bisher im Menschen noch schlummernden Möglichkeiten aufwachen. Aber dabei ist doch der große Unterschied zu beachten: Wer im leiblichen Sinn schläft, der wird mit Sicherheit aufwachen, wenn man ihn nur genügend schüttelt. Wenn aber jemand im sittlichen Sinn noch unerweckt ist, dann sind alle an ihn herangebrachten Erschütterungen nutzlos, solange nicht in ihm selbst die Bereitschaft zum Erwachen vorhanden ist. Und bei manchen ist vielleicht diese Bereitschaft überhaupt nicht vorhanden. Die wären dann im sittlichen Sinn unerziehbar – wenigstens zu diesem bestimmten Augenblick.

Die Form des sittlichen Weckens bezeichnen wir als Appell. Wenn man auch, wie wir schon mehrfach betonten, das sittliche Verhalten durch erzieherisches Tun nicht „machen“ kann, so kann man doch vielleicht dort, wo es beim Kind oder auch beim älteren Menschen noch nicht hinreichend von selbst entwickelt ist, durch den Appell an das Gewissen eine Umkehr erreichen, den Menschen aus seinen bisherigen verfehlten Lebensgewohnheit herausreißen und so zu einem besseren sittlichen Verhalten veranlassen. Jaspers hat auf dem Boden der Existenzphilosophie die Voraussetzungen für eine solche appellierende Pädagogik entwickelt. Der Appell wendet sich an die eignen Kräfte im Kinde, und zwar immer an die „edleren“ oder „höheren“ Kräfte, die noch schlummern oder durch irgendwelche ungünstige Umstände verschüttet sind, und sucht diese hervorzurufen. Der Appell ist immer ein „Ruf“, der sich an den andern wendet. Er hat als solcher kein eigne, zwangsläufig erfolgende Wirkung, sondern er kann, wenn er gehört wird, eine solche Wirkung ausüben. Er kann aber ebenso sehr auch wirkungslos bleiben, wenn sich der betreffende Mensch seinem Ruf verschließt. Mir scheint, daß die Möglichkeiten einer solchen appellierenden Pädagogik erzieherisch von großer Bedeutung sind, aber leider in der pädagogischen Theorie bisher noch nicht genügend durchdacht sind.

Dem Appell nahe verwandt ist weiterhin die Ermahnung. Auch die Ermahnung ist in der pädagogischen Theorie erstaunlich wenig durchdacht worden, obgleich sie doch zum täglichen Gebrauch der Erzieher gehört und die Erzieher sich immer wieder resigniert über die Erfolglosigkeit aller ihrer Ermahnung beklagen. Es lohnt darum die Besinnung auf das, was eigentlich die Ermahnung bedeutet und was man sinnvollerweise von ihr erwarten kann, weil sich, nur von daher auch Anweisungen für ihren sinnvollen Gebrauch ergeben. Im Unterschied zum Appell bezieht sich die Ermahnung immer auf etwas Bestimmtes. Sie fordert den Menschen auf, etwas zu tun, was er schon früher hätte tun sollen, aber aus irgendwelchen Gründen unterlassen hat.

Die Phänomene des Appells und der Ermahnung machen uns, richtig durchdacht, auf einen wichtigen Zusammenhang im menschlichen Leben aufmerksam, der in der Regel übersehen oder zu wenig beachtet wird: Der Mensch ist ein Wesen, das sich nicht (wie es dem organologischen Bild entsprechen würde) von Natur aus stetig weiterentwickelt, sondern das, aus Schuld oder aus Trägheit, immer hinter dem zurückbleibt, was er hatte tun sollen. Der Mensch bedarf daher des immer erneuten Anstoßes, um das nachzuholen, was er schon vorher hätte tun sollen. Dazu dient beim jüngeren Menschen die Ermahnung. Aber auch der erwachsene Mensch bleibt ein solches schwaches Wesen, das immer hinter dem zurückbleibt, was es hätte

---

<sup>3</sup> Vgl. Eduard Spranger. Gesammelte Schriften Bd. 2. Hrsg. von O.F. Bollnow und G. Bräuer. Heidelberg 1973.

tun sollen. Nur braucht er dazu keinen andern Menschen als Mahner – oder sollte ihn wenigstens nicht brauchen – sondern muß sich gewissermaßen selbst ermahnen, d. h. wo er nachlässig geworden ist, aus eigener Kraft den Impuls zum neu< Aufschwung gewinnen.

Wo er das unterläßt, da zwingt ihn das Leben selber, indem es ihn in Krisensituationen führt, wo es so, wie er bisher gelebt hatte, nicht weitergeht und er, wenn er es nicht von sich aus tut, durch die Krise zu einer neuen Anfang gezwungen wird. Die Krise ist also kein vermeidbarer Unglücksfall, sondern etwas, was mit dem Wesen des menschlichen, als eines unvollkommenen, schuldhaft hinter seinen Möglichkeiten zurückbleibenden Wesens gegeben ist.

Die Erweckung ist also nicht als ein einmaliges Ereignis zu begreifen, das, wenn es einmal eingetreten ist, das Leben des Menschen endgültig verwandelt, sondern der Mensch wird immer wieder rückfällig oder in unserm Gleichnis: er schläft immer wieder ein und muß immer wieder neu geweckt werden. Es ist ein immer neu zu vollziehender Vorgang. Das bedeutet grundsätzlich: Der Mensch ist ein solches Wesen, das sich nicht stetig und harmonisch weiterentwickelt, sondern nur in Rückfällen und in immer neuen Anfängen dann schließlich doch vorankommt. Zu solchen neuen Anfängen, ruft die Ermahnung auf und zwingt in schwierigeren Fällen die Krise. Das sind Zusammenhänge, die uns erst durch die moderne Existenzphilosophie deutlich geworden sind, und von hier aus begreifen wir die große Bedeutung des in ihr gewonnenen Verständnisses des Menschen, des existentialistischen Modells (S. 38) für die Erziehung.

### 3. Der soziologische Gesichtspunkt

#### a. Die Aufgabe der pädagogischen Soziologie

Wir hatten schon in der einleitenden Betrachtung den Doppelaspekt der Erziehung hervorgehoben: Sie erscheint anders, je nachdem sie vom Einzelnen oder von der Gesellschaft aus gesehen wird. Wir hatten bisher die sittliche Erziehung ausschließlich vom Einzelnen aus betrachtet, die der Gesellschaft erschien in dieser Perspektive nur als Hindernis bei der freien Entfaltung des Individuums. Aber das war eine einseitige Betrachtung, und um zu einem volleren Verständnis der Erziehung zu gelangen, müssen wir jetzt auch die Gegenseite ins Auge fassen: die Beurteilung der Erziehung in der Perspektive der Gesellschaft. Das ist, allgemein gesprochen, der Gegenstand einer pädagogischen Soziologie, einer Disziplin, die in Deutschland trotz der frühzeitigen Hinweise Sprangers lange Zeit vernachlässigt worden ist und die sich erst in den letzten Jahren zu entwickeln beginnt – jetzt freilich in einer Weise, die oft schon in das entgegengesetzte Extrem umzuschlagen droht: aus der Vernachlässigung in eine unkritische Übertreibung.

Wir hatten zwar seit langem eine ausgebildete pädagogische Psychologie, die die in der Seele des Kindes vorhandenen Voraussetzungen der Erziehung untersucht, vor allem in Hinblick auf die schrittweise Entfaltung seiner seelischen Kräfte, aber wir hatten noch kaum eine pädagogische Soziologie, die in entsprechender Weise die gesellschaftlichen Voraussetzungen für die Entwicklung des jungen Menschen untersucht. Erst im Zusammenhang mit dem wachsenden politischen Bewußtsein, wie es aus den Nöten der Gegenwart hervorgegangen ist, sind auch die gesellschaftlichen Bedingtheiten der Erziehung stärker ins Blickfeld der Aufmerksamkeit getreten.

Damit entsteht für die Pädagogik eine ganz neue kritische Aufgabe in ihrem Verhältnis zur Soziologie: Sie muß ihre Einsichten aufnehmen und für ihre Zwecke verwenden, aber sie kann nicht einfach fertige Ergebnisse übernehmen, sondern muß diese zugleich unter dem pädagogischen Gesichtspunkt betrachten und umdenken. Wie sich seinerzeit die Pädagogik

gegen die Auflösung in eine bloße Psychologie wehren mußte, gegen eine durchgehende Psychologisierung ihrer Probleme, so muß sie sich heute gegen eine entsprechende Soziologisierung zur Wehr setzen, d. h. sie muß darauf bedacht sein, daß nicht unter der Vorherrschaft soziologischer Gesichtspunkte das Eigenrecht des Pädagogischen vernachlässigt wird. Unter diesem Gesichtspunkt versuchen wir einen kurzen Blick in die von der Soziologie angeregte Fragestellung.

Wenn wir die Erziehung als eine Puktion der Gesellschaft betrachten, gibt sich die (schon in der Einleitung kurz berührte) Zielsetzung der Erziehung: Ihre Aufgabe, so folgert man hieraus, ist die Formung des jungen Menschen nach den Bedürfnissen der Gesellschaft. Dieser Fragestellung entspringen die Begriffe, die in der modernen Soziologie eine große Bedeutung erlangt haben und die von da aus auch auf die heutige Pädagogik einen großen Einfluß ausgeübt haben: die der Sozialisation und der Enkulturation. (Man vermeidet zweckmäßig das formal gleichbedeutende Wort Sozialisierung, um die Verwechslung mit der andern Bedeutung dieses Worts als Überführung des Privateigentums in Gemeineigentum zu vermeiden). Ohne auf die sehr vielschichtige Diskussion im einzelnen einzugehen, nehmen wir als vorläufige rohe Definitionen auf:

*Sozialisation* ist die mehr oder weniger erzwungene Anpassung des Menschen an die Gesellschaft – oder etwas anders gefaßt: die Arbeit, den Menschen „soziabel“ zu machen, d. h. ihn fähig zu machen, in die sozialen Beziehungen einzutreten.

*Enkulturation* ist darüber hinaus die Einfügung des Menschen in die bestehende, jeweils geschichtlich bestimmte Kultur, was bedeutet, daß er sich diese Kultur so weit angeeignet hat, wie es erforderlich ist, um sich in ihr sinnvoll zu bewegen.

Damit verbindet sich weiterhin der Begriff der Holle, die der Mensch in der Gesellschaft zu spielen hat.

## b. Die Anpassung

Wir nehmen aus diesem Bereich zunächst den einen, einfachsten Begriff auf, den der Anpassung (den wir soeben schon bei der Definition der Sozialisation benutzt haben). Der Mensch soll sich in seinem Verhalten den Bedürfnissen der Gesellschaft anpassen. Das Angepaßtsein erscheint von hier aus als eine hohe Tugend, ja vielleicht als die Grundtugend überhaupt. Diese Tendenz liegt in den natürlichen Interessen der Gesellschaft, denn der Nichtangepaßte ist der Störenfried, der den reibungsfreien Verlauf des gesellschaftlichen Lebens verhindert oder wenigstens stört. Er fällt in einem unangenehmen Sinn auf. Das Ideal aber ist, nicht aufzufallen. Man sagt der amerikanischen Lebensform nach, daß das Angepaßtsein in ihr eine grundlegende Forderung ist (doch möchte ich hier nicht urteilen, ich kenne nur die europäischen Verhältnisse).

Wenn wir weiter denken, ergibt sich hier aber sogleich ein schwieriges Problem. Wenn das Streben nach Anpassung sein Ziel vollständig erreichen würde, dann würde damit der bestehende Zustand der Gesellschaft verewigt. Jeder neu heranwachsende Mensch würde nur die Lebensformen der früheren Generation wiederholen. Es gäbe keine Entwicklung der Verhältnisse. Eine Erziehung, die nur auf eine möglichst gute Anpassung bedacht ist, würde also den Menschen veranlassen, sich kritiklos mit einer bestehenden Gesellschaft abzufinden. Sie würde in jedem Fall gehorsame Untertanen erziehen, aber keine mündigen Bürger.

Diese Schwierigkeiten hat man mit dem Begriff der schöpferischen Anpassung zu überwinden versucht; Schöpferisch ist eine Anpassung, wenn sie sich nicht widerstandslos in die bestehende Situation einfügt, sondern auf die in der Situation gelegenen Widerstände mit einer neuen Leistung antwortet. Damit kommen wir von einer statischen zu einer dynamischen Be-



trachtung; denn durch die neue Leistung wird rückwirkend auch wieder die Situation verändert. Das würde dem bekannten, von Toynbee (1889 - 1975) in der Geschichtsphilosophie entwickelten dialektischen Schema von Herausforderung und Antwort (challenge and response) entsprechen, und wir müßten wahrscheinlich noch weiter dahinter zurückgehen auf das Grundverhältnis von rationaler Planung und Widerstand durch unvorhersehbare Ereignisse, das allgemein für das Verständnis der schöpferischen Entwicklung des Einzelnen wie der Geschichte im ganzen grundlegend ist. Aber das würde weit über den gegenwärtigen Zusammenhang hinausführen. Ich habe es nur erwähnt, um anzudeuten, warum mir die genannte Erweiterung des Anpassungsbegriffs fragwürdig erscheint. Er betont in dem dialektischen Verhältnis einseitig die eine Seite; wo aber die Antwort schöpferisch ist, haben wir den Bereich der reinen Anpassung schon verlassen.

Nun fällt aber auf, daß zur selben Zeit, wo die Soziologie den hohen Wert der Anpassung entdeckt hat und auch die Pädagogik ihr darin weitgehend folgt, die Jugend selber – oder große Teile der Jugend – sich, wie wir schon erwähnten, leidenschaftlich gegen diese Forderung auflehnt. Der Widerstand gegen die Forderungen der bestehenden Gesellschaft breitet sich immer weiter aus.<sup>4</sup> Man fordert den Widerstand gegen die als ungerecht empfundenen Forderungen der bestehenden Gesellschaft. Gerade die Unangepaßtheit erscheint jetzt als die große Tugend. „Seid Sand im Getriebe“, so hat es ein moderner deutscher Dichter formuliert. Man stellt sich damit nicht mehr abseits, außerhalb der bestehenden Gesellschaft, wie in den zuvor behandelten Fällen, sondern man kämpft aktiv gegen diese an. Man will sie verändern und eine bessere Gesellschaft schaffen. Auch die Pädagogik wird in diesem Zusammenhang vor die Aufgabe einer Erziehung zum Widerstand gegen die Forderungen der Gesellschaft gestellt. Man hat gradezu von einer Erziehung ZUM Ungehorsam gesprochen.

Der Name für diese Tendenz, weitgehend schon zum Schlagwort der Jugend geworden (und mit ihr der „progressiven“ Erziehungstheoretiker) ist die Emanzipation, ein Begriff, der gradezu zum Schlüsselwort der modernen Erziehungsdiskussion geworden ist. Emanzipation bedeutet allgemein die Befreiung des Menschen aus den mit der bestehenden Gesellschaft gegebenen Abhängigkeiten und ist insofern das erstrebte Ziel aller sich unterdrückt fühlenden Gruppen gewesen. Sie nimmt damit *den* Grundgedanken der europäischen Aufklärung wieder auf, den Kant seinerzeit als den „Ausgang des Menschen aus der selbstverschuldeten Abhängigkeit“ formuliert hatte. In der Frauenemanzipation hatte diese Bewegung im 19. Jahrhundert wieder eingesetzt, aber während sich dieser Begriff zunächst auf die Befreiung einzelner unterprivilegierter Gruppen bezog, hat er sich erst in den letzten Jahren als umfassender pädagogischer Grundbegriff durchgesetzt.

Sozialisation und Emanzipation: mit diesem Gegensatzpaar haben wir das Spannungsfeld der gegenwärtigen Auseinandersetzung bezeichnet. In dieses Spannungsfeld muß sich auch alle Erziehung bewegen. Wie ich schon einleitend bei den zwei vorläufigen Definitionen der Erziehung (vgl. S. 5 ff.) betont hatte, dürfen wir uns als Erziehungswissenschaftler nicht blind, dem ersten Impuls nachgebend, für die eine oder die andre Seite entscheiden. Unsre Aufgabe ist die der kritischen Besinnung, d. h. wir müssen aus der Sphäre des Kampfes heraustreten, um zunächst einmal Recht und Unrecht der beiden Seiten zu erkennen und gegeneinander abzuwägen. Denn es ist zu vermuten (was wir vorläufig als Arbeitshypothese zugrunde legen wollen), daß beide Seiten dieses Gegensatzes nur aus einer falschen Verabsolutierung je einer Seite entstanden sind, daß also ein vernünftiger Ausgleich durchaus möglich ist.

---

<sup>4</sup> Gestrichen ist der Satz: Der schon genannte Herbert Marcuse hat von der „großen Weigerung“ gesprochen, mit der sich der junge Mensch den auf ihn zukommenden Ansprüchen entziehen soll.

Auf der einen Seite: Der Mensch soll sich anpassen. Das ist eine Forderung der Gesellschaft. Denn nur die Anpassung gewährleistet das störungsfreie Fortbestehen der Gesellschaft. Aber das entspricht zugleich auch einer Regel der Klugheit für das Individuum, das sich vor Unannehmlichkeiten bewahren will. Daraus ergibt sich die Aufgabe der Erziehung, auf dem Wege der Sozialisation eine solche Anpassung zu erzielen.

Auf der andern Seite aber erhebt sich dagegen der Widerstand gegen die Anpassung. Das ist einmal die Forderung des Individuums, das sich gegen diese Vergewaltigung zur Wehr setzt und ihr gegenüber das Recht betont, sein Leben nach eigenem Geschmack und aus eigener Verantwortung zu führen. Dahin gehört als harmlose Variante der Sonderling, der sich seinen eigenen Lebensstil nicht durch die Erwartungen seiner Umgebung verderben lassen will und ein eigenwilliges, oft verschrobenes Eigendasein führt. Dahin gehören aber auch die andern Formen eines aktiven Widerstands, die sich kräftig und mit dem Willen zum tätigen Eingreifen gegen die entgegengebrachten Zumutungen wendet. Vielleicht liegt eine gewisse Nichtangepasstheit – bis zu einem gewissen Grade wenigstens – auch im Interesse der Gesellschaft, die dadurch vor der Erstarrung, vor dem Verharren in den einmal erreichten Formen bewahrt wird; denn eine widerstandslose Anpassung würde jede Entwicklung, jeden Fortschritt zu einer besseren Ordnung verhindern. Daraus ergibt sich auf der andern Seite für die Erziehung die Aufgabe einer Erweckung und Ermutigung zum nichtangepassten Verhalten.

Zwischen den beiden Extremen, der Anpassung und der Nichtanpassung, der Sozialisation und der Emanzipation muß die Erziehung ihren durch keine fertige Formel vorher festzulegenden, sondern aus der Besonderheit der jeweiligen Situation jeweils neu zu bestimmenden Weg gehen.

### c. Die Rolle

Wir verdeutlichen diese widerspruchsvollen Verhältnisse am besten am Problem der Rolle, das in der modernen Soziologie ebenfalls eine zentrale Stellung gewonnen hat. Ohne auf diese ebenfalls sehr vielschichtige Diskussion und die verschiedenen in ihr entwickelten Rollenbegriffe im einzelnen einzugehen<sup>5</sup>, orientieren wir uns am natürlichen Sprachgebrauch. Der Mensch spielt in seinem Leben jeweils eine bestimmte Rolle: als Vater oder Sohn, als Lehrer oder Schüler, als Vorgesetzter oder Untergebener, als Arzt oder Patient, als Beamter oder Kaufmann oder Kellner, als Mitglied eines Gesangsvereins usw. Häufig, aber nicht notwendig sind diese Rollen paarweise einander zugeordnet, wie beim Lehrer und Schüler, Vorgesetzten und Untergebenen usw. Diese Rollen enthalten eine Serie von Verhaltensweisen, die ihr in typischer Weise zugeordnet sind. Als Lehrer, als Patient, als Untergebener usw.: überall wird der Mensch durch die Rolle in eine bestimmte Haltung hineingepreßt, die nicht nur sein äußeres Gehabe, sondern auch seine innere Einstellung bestimmt. Man kann sagen daß der Mensch mit seiner Rolle einen bestimmten, dieser Rolle entsprechenden Charakter annimmt.

Der Mensch soll lernen, seine Rolle zu spielen, oder besser: seine verschiedenen Rollen, die er in sich vereinigt; denn mit den verschiedenen sozialen Beziehungen, in denen der Mensch steht, sind jeweils verschiedene Rollen gegeben, von denen der Mensch ja nach den jeweiligen Umständen aus der einen in die andre hinüberwechselt. Der Mensch soll diese seine Rollen beherrschen. Dabei spitzt sich das allgemeine Problem der Anpassung zu. Es ist jetzt nicht mehr die Gesellschaft im ganzen, in einem noch undifferenzierten Sinn, der er sich anpassen muß, sondern es sind jeweils verschiedene charakteristische Rollen, die seinem Leben eine klar umrissene Gestalt geben.

---

<sup>5</sup> Vgl. allgemein U. Coburn-Staege, „Der Rollenbegriff. Heidelberg 1973.“

Die Rollenbeherrschung ist für den betreffenden Menschen wichtig, wenn er sich in seiner Welt erfolgreich bewegen will. Es ist eine Kunst, die er erlernen kann und muß. Aber sie liegt zugleich auch im Interesse der Gesellschaft. Sie wirkt sich darin als stabilisierender Faktor aus. Denn das rollenentsprechende Verhalten ist voraussehbar und berechenbar geworden; man kann sich mit einem solchen Menschen einlassen; man weiß, wie man ihn zu nehmen und was man von ihm zu erwarten hat. Der andere dagegen, der in jedem Augenblick „aus der Rolle fallen“ kann, ist unberechenbar man weiß nie, auf was man sich bei ihm gefaßt machen muß; es ist schwer mit ihm umzugehen. Aber ein solcher Mensch gewinnt zugleich eine eigentümliche Macht. In Hebbels (1815 - 1863) „Judith“ kann sein Holofernes diese Unberechenbarkeit sogar als bewußtes Mittel der Machtausübung benutzen. „Das ist die Kunst, sich nicht auslernen zu lassen“, so heißt es hier. Aber solche Menschen sind dann für die anderen unheimlich und gefährlich.

#### d. Das Verhältnis zur Rolle. Identifikation und Distanz

Aber das alles brauche ich nicht durchzuführen. Das ist bekannt. Ich mußte nur kurz daran erinnern, um die pädagogischen Folgerungen bedenken zu können, die sich hieraus ergeben. Und um diese allein geht es in unserem Zusammenhang.

Gegenüber dieser Beschreibung des Rollenverhaltens, die sich mit den Mitteln der empirischen Forschung noch sehr viel weiter durchführen läßt und auch schon durchgeführt ist, erhebt sich die Frage, wie weit der Mensch nun wirklich seine Rolle „ist“, d. h. wie weit er mit seiner Rolle identisch ist und wie weit er sich auch wieder von seiner Rolle distanzieren kann. Die eine Möglichkeit, daß der Mensch wirklich nichts anderes ist als die Rolle, die er spielt, und bei verschiedenen Rollen auch wirklich auseinanderfällt, wird vom italienischen Dramatiker Pirandello (1867 - 1936) in seinen verschiedenen Stücken bis in die letzten Konsequenzen hinein durchgeführt. Aber das sind Modellkonstruktionen, die wohl gewisse Seiten der Wirklichkeit mit schlaglichthafter Deutlichkeit erhellen, die aber trotzdem die Wirklichkeit verzerren, weil sie gewisse andere Seiten verdecken; denn der Mensch hat durchaus auch die Möglichkeit, sich von seiner Rolle zu distanzieren, d. h. zu sagen: Was sich da in den Verhaltensweisen dieser Rolle bewegt, das bin eigentlich nicht „ich“ — oder wenn ich es schon irgendwie bin, so bin ich doch zugleich auch etwas, was über alle meine Rollen hinausgeht. Ich bin in deinem tiefsten Grunde immer noch etwas, das „hinter“ den Rollen liegt, die ich spiele, und nur darum kann ich sie eben „spielen“. Das aber ist eine Frage, die mit den Mitteln der empirischen Forschung nicht mehr zu beantworten ist. Das ist eine philosophische Frage.

Dazu noch eine Vorbemerkung: Man darf den Begriff der Rolle nicht zu starr auffassen. Man muß bedenken, daß die Rollen nichts endgültig Festes sind, sondern analog, wie wir es bei der schöpferischen Anpassung bemerken, modifiziert der Mensch zugleich aus seinen Eignen jede Rolle, die er übernimmt, er gibt ihr seine besondere Note und bildet sie damit fort, er „gestaltet“ seine Rolle nach seinen Möglichkeiten und Bedürfnissen, Aber davon soll hier nicht weiter die Rede sein. Hier geht es um die grundsätzliche Frage nach dem Verhältnis des Menschen zu seiner Rolle.

Man sagt in einer sehr bezeichnenden Weise, daß der Mensch seine Rolle „spielt“ und erinnert damit zugleich daran, daß der Begriff der Rolle vom Theater herkommt. Der Schauspieler spielt seine Rolle (und das ist ursprünglich die Schriftrolle, auf der seine Partie verzeichnet ist). Hier ist es ganz klar, daß der Schauspieler als Mensch noch etwas anderes ist als die Rolle, die er verkörpert. Die Frage aber ist, ob dies in gleich Weise auch für die Rolle gilt, die der Mensch in der Gesellschaft spielt. Hier liegt der Unterschied schon darin, daß der Schauspieler weiß, daß er eine Rolle spielt, der Mensch im gesellschaftlichen Verhalten dies aber nicht zu wissen braucht und in der Regel auch gar nicht weiß. Die Rollen wirken gerade da-

durch so stark formend auf ihn, „weil er sie ganz bewußt übernommen hat, einfach durch die gesellschaftliche Situation bedingt“. Es ist erst eine besonders hinzukommende Leistung, wenn sich der Mensch der Rolle, die er spielt, auch bewußt wird und er jetzt diese Rolle mit Bewußtsein und vielleicht auch mit einer gewissen Freude am Rollenspiel auch wirklich „spielt“. Und vielleicht kann dann dieses bewußte Spielen die Rolle erst zu ihrer letzten Perfektion bringen. Ich erinnere an Sartres Beispiel vom Kellner im Kaffeehaus: Die übertriebene Form seiner gekonnten Bewegung: zeigt an, daß er in seiner Freude am Spiel zugleich weiß, daß er nur spielt, daß er sich dadurch in seinem menschlichen Kern aus diesem Spiel heraus hält und eine innere Freiheit gegenüber seiner Rolle gewinnt.

Man spricht in diesem Sinn von einer Rollendistanz, die der Mensch *zu* seinem Spiel gewinnt und die im einzelnen Fall größer oder kleiner sein kann. Die Möglichkeit der Rollendistanz ist der Ausdruck eines Wesens, das sich in Freiheit zu sich selbst verhalten kann und das wir philosophisch mit dem Begriff der Existenz (im Sinn der Existenzphilosophie) bezeichnen. Daß die Rolle in diesem Sinn „bloße“ Rolle ist, gibt dem Menschen zugleich den Raum seiner inneren Freiheit frei. So betont Plessner (1892 - 1985) sehr scharf: Der Rollenbegriff „ermöglicht das Reservat eines Individuum ineffabile, einer sozialen Unberührtheit, einer Zone der Privatheit, der Intimität, der persönlichen Freiheit. Insoweit gewährt der Rollenbegriff Achtung vor dem Einzelnen und schirmt ihn gegen sein öffentliches Wesen ab.“ Damit wird der Begriff „zugleich zu einer moralischen Erinnerung an das persönliche Reservat des Einzelnen, an seine Privatexistenz.“

#### e. Rollenfreie Formen des menschlichen Lebens

Die Erkenntnis von der Möglichkeit einer Distanzierung von der Rolle legt zugleich die weiterführende Frage nahe, ob der Mensch überhaupt in seinem Leben immer und notwendig eine Rolle spielt. Die Antwort ergibt sich daraus, daß die Rolle ein gesellschaftliches Verhältnis bezeichnet. Eine Rolle spielt der Mensch vor seinen Mitmenschen. Was aber geschieht, wenn der Mensch allein ist, ohne die Gegenwart der auf ihn reagierendem Mitmenschen? Es könnte sein, daß der Mensch so sehr ein gesellschaftlich geprägtes Wesen ist, daß er auch in der Einsamkeit das Urteil der Mitmenschen stets mitdenkt und auch vor sich selber noch eine Rolle spielt. So etwas gibt es gewiß, aber das sind pathologische Fälle, in denen die Ursprünglichkeit des Lebens verloren gegangen ist und der Mensch sich selber nur noch in den Augen der andern sieht, als Schauspieler seines hohl gewordenen Lebens.

Das Natürliche aber ist, daß die Rolle abfällt, sobald der Mensch aus der Öffentlichkeit zu sich selber zurückkehrt. Das meiste fällt schon ab, wenn er in sein Haus zurückkehrt, denn hier bleiben nur die interfamiliären Rollen, und auch diese bestimmen ihn nur in einer unverbindlichen Weise. Die Rückkehr in die private Sphäre bedeutet gewissermaßen ein Ausruhen von der Anspannung des Rollenspiels. Wo aber der Mensch ganz für sich allein ist, da spielt er überhaupt keine Rolle (und wenn er es tut dann ist es eine Selbstbespiegelung, die wir als Entartung erkennen und ablehnen müssen). Robinson auf seiner einsamen Insel z. B. hatte überhaupt keine Möglichkeit, eine Rolle zu spielen. Aber ähnlich ist es schon auf einer einsamen Wanderung oder vor dem Einschlafen im Bett.

Aber wir können noch weitergehen. Auch wo der Mensch bei seiner Arbeit ganz an die Sache hingegeben ist, da spielt er keine Rolle, da ist er ganz er selbst, und zwar unabhängig davon, ob er mit seiner Arbeit allein ist oder mit andern zusammenarbeitet; er achtet dann nicht auf den Blick der andern, sondern nur auf die Sache, an der sie gemeinsam arbeiten. Etwas anders wäre es erst, wenn beispielsweise etwa im Fernsehen ein geschickter Handwerker bei seiner Arbeit vorgeführt wird. Aber damit verändert sich sofort sein ganzes Verhalten. Er arbeitet nicht mehr, sondern er zeigt nur noch, wie er es macht, wenn er arbeitet.

Man könnte so auf den Gedanken kommen, daß die Rolle dem kommunikativen Verhalten zugeordnet ist, daß sie dagegen fortfällt, wo der Mensch den Dingen gegenüber sich in sachlicher Einstellung verhält. Aber das wäre zu wenig; denn nicht nur in der Einsamkeit, in der Muße oder bei der Arbeit, sondern auch überall sonst, wo es im Leben ganz ernst wird, im Kampf, in der Liebe usw. – und das sind durchaus echte mitmenschliche Beziehungen – hört das Rollenspiel auf. Wo es lebensgefährlich wird, da kann man nicht mehr eine Rolle spielen. Da hat man gar nicht mehr die Zeit, auf die mögliche Reaktion der Umwelt zu achten, da muß man sich eben unbedingt einsetzen. Das heißt nicht, daß man dann egoistisch nur immer um sein eignes Leben besorgt ist, man kann sich auch unbedingt für den andern einsetzen. Aber immer hat man nur das im Blick, um das es einem geht, und keinen Seitenblick mehr auf das Verhalten der Umwelt.

Entsprechend ist es auch bei der Liebe. Solange es sich um die bloß« Werbung handelt, mag es auch dafür bestimmte Rollen und Möglichkeiten des Rollenspiels geben. Das bekannte Balzgebaren der Tiere hat, wie die Verhaltensforscher betonen, auch im menschlichen Verhalten seine Analogien. Das brauche ich nicht auszuführen. Wo es aber im menschlichen Bezug wirklich ernst wird, da hört das Rollenspiel auf. Ein Heiratsschwindler mag auch noch bis zum letzten Augenblick seine Rolle fortsetzen, er ist darin eben ein Schwindler, wo aber der Mensch ernsthaft liebt, da spielt er keine Rolle mehr, da ist er unmittelbar „bei der Sache“, d. h. beim geliebten, andern Menschen. Und so gilt es allgemein: in jedem unmittelbaren menschlichen Bezug, überall da, wo ich den andern Menschen als ein echtes „Du“ erfahre, da fällt die Rolle vom Menschen ab, da ist er rückhaltlos und unmittelbar als er selbst da.

Daraus ergibt sich dann die wichtige Folgerung, daß der Mensch es lernen muß, dort, wo es ernst wird, seine Rollen zu durchbrechen; denn nur dadurch gewinnt er die letzte Echtheit seines Wesens. Aber es bleibt auf der andern Seite bestehen, daß damit die Rollen nicht endgültig überwunden sind, sondern wie der Mensch nach den Augenblicken letzter Erfüllung wieder in sein alltägliches Leben zurückkehrt, so tritt er damit notwendig wieder in die Rollenhaftigkeit zurück, die dieses sein alltägliches Leben bestimmt.

Das kann man sich auch am erzieherischen Verhalten verdeutlichen. Man lebt im täglichen Leben die Rolle des Lehrers, der Erziehers, des Beschützers und Beraters usw., aber alles bleibt in einer gewissen Distanz, die den letzten menschlichen Kern nicht berührt. Wo es aber zur unmittelbaren menschlichen Begegnung kommt – das Wort Begegnung im vollen existentiellen Sinn genommen, wie ich ihn in „Existenzphilosophie und Pädagogik“ herausgearbeitet habe (vgl. S. 54) – wo sich also die Menschen im letzten Ernst gegenüberstehen, da hören die Rollen auf, aber da ist der betreffende Mensch auch nicht mehr als Lehrer, Erzieher, Berater usw. beteiligt, sondern nur noch ganz schlicht als Mensch zum Menschen, Ähnliches gilt auch schon von jedem Gespräch, wo es ganz offen geführt wird, beim freien Bekenntnis, in dem der Mensch sein Innerstes offenbart, und so allgemein in allen Fällen, wo es um ein Letztes geht. So behält es doch seinen guten Sinn, wenn es im gängigen Sprachgebrauch heißt, daß der Mensch seine Rollen „spielt“. Das heißt, daß er sie nur spielt, und dadurch unterscheidet sich alles Rollenverhalten vom wirklichen Ernst des Lebens.

#### f. Pädagogische Konsequenzen

Diese Doppelseitigkeit im Verhältnis zur Rolle: daß der Mensch in Rollen lebt und doch zugleich seine Rollen transzendieren muß, wirkt sich auch in der Pädagogik aus. Auf der einen Seite und zunächst muß die Erziehung den Menschen zur sicheren Beherrschung seiner Rollen hinführen. Nur das gibt ihm im Leben seinen Halt und befähigt ihn, am Leben der Gesellschaft teilzunehmen. Vieles entwickelt sich schon von selbst und gehört insofern dem Umkreis der funktionalen Erziehung an. Schon unbewußt ahmen die Kinder das Rollenverhalten

der ihnen vorbildlich scheinenden Erwachsenen nach. Viele der Spiele, wie sie spontan aus dem kindlichen Leben hervorgehen, sind Rollenspiele, und diese haben im kindlichen Leben die große Bedeutung, daß in ihnen das richtige Rollenverhalten spielerisch eingeübt wird. So spielen sie mit ihren Puppen mit wahrer Leidenschaft Mütter und Kind, spielen Kaufmann, Arzt, Eisenbahner, Polizist usw. je nach den Rollen der Erwachsenen, die ihnen erstrebenswert scheinen. Hier muß auch die bewußte Erziehung, vor allem im frühkindlichen Stadium, etwa im Kindergarten, einsetzen, indem sie diese gern gespielten Rollenspiele benutzt, um dadurch den Kindern zur Sicherheit im eignen Rollenverhalten wie zum Verständnis der Mitmenschen in ihrer Rollenhaftigkeit zu verhelfen. Aber auch in späteren Jahren, bis ins Erwachsenenalter hinein, kann das Theaterspielen diese Funktion übernehmen und auf höherer Ebene fortführen. Als Schauspieler erprobt und entwickelt der Mensch Verhaltensmöglichkeiten, die er im sonstigen Leben gar nicht wagen würde und die ihm erst auf diesem Umweg zugänglich werden. Darum verdient das Theaterspiel im Leben der Schule eine ganz besondere Pflege, und wir verstehen; warum es in früheren Zeiten, etwa im Barock, eine so große Bedeutung gehabt hat.

Aber auf der andern Seite gewinnt der Mensch sein eigentliches Selbst-sein nur, wenn er sich auch von seiner Rolle wieder zu distanzieren vermag. Und während die erzieherischen Aufgaben der ersten Art, bei der Rollenübernahme, auf der Hand liegen und keiner weiteren Begründung bedürfen, erwachsen nach der zweiten Seite hin für die Erziehung Aufgaben, die schwieriger zu erfassen sind und die über die Rollenproblematik hinaus in weitere Zusammenhänge hineinreichen. Diesen müssen wir uns daher in einer besonderen Überlegung zuwenden.

#### g. Der Widerstand gegen die Anpassung. Die Erziehung zur Selbständigkeit

Mit dem Problem der Rollenübernahme, der Fortbildung der Rolle und der Distanzierung von der Rolle ist das allgemeine Problem der Anpassung noch nicht erschöpft. Es gibt daneben auch andre Anpassungsprobleme, die nicht als Rollenübernahme zu begreifen sind. Dahin gehört vor allem die Frage des Angepaßtseins oder Nichtangepaßtseins an die in der Umgebung herrschenden Vorstellungen, an die allgemein verbreiteten Meinungen und Überzeugungen oder allgemein an das, was in der Umgebung für wahr gehalten wird. Man könnte zwar sagen, daß zur Rolle auch schon eine ganz bestimmte Meinung gehört, die man als Teil der Rolle, die man spielt, mit übernimmt, aber damit wäre die tiefere Frage nach der Möglichkeit einer kritischen Auseinandersetzung und der Bildung einer von der herrschenden Meinung abweichenden Stellungnahme schon beiseite geschoben. Und eben um diese geht es hier.

Am Anfang steht auch hier der Zustand, wie wir ihn bei der kollektiven Moral beschrieben hatten (S. 38) Der Einzelne lebt in dem kollektiven Medium. Er denkt, was alle denken, er kauft, was alle kaufen usw. Aber hier liegen die Verhältnisse an einer entscheidenden Stelle anders. Die kollektive Moral hat sich im Verlauf der Generationen allmählich gebildet, sie ist nicht künstlich geschaffen worden. Bei den Meinungen mag es in früheren Zeiten auch ebenso gewesen sein. Heute aber werden Meinungen ganz bewußt gemacht. Durch die Massenkommunikationsmittel, durch Zeitung, Radio, Fernsehen usw. werden den schon immer in bestimmter Weise ausgewählten und interpretierten Nachrichten zugleich auch schon immer die Meinungen darüber, die Bewertungen und Stellungnahmen mitgeliefert. Die Menschen übernehmen sie gedankenlos, ohne überhaupt zu bemerken, daß sie beeinflußt werden. Das geschieht nicht nur im politischen Bereich, sondern bis ins alltägliche Leben hinein: in der Werbung, der Reklame usw. Wir sind nicht mehr frei, zu wollen, was wir wollen, und unser Leben einzurichten, wie wir wollen. Durch hinterlistige Reklame werden wir beeinflußt und geleitet, Bedürfnisse werden in uns geweckt, die wir von uns aus gar nicht hätten und die unser

Leben in eine uns innerlich fremde Richtung ziehen. Man hat gradezu von einem „Konsumzwang“ gesprochen, Und alles das geschieht, ohne daß wir es überhaupt merken. Es ist außerordentlich schwer, sich dem zu entziehen. Die Menschen werden einfach manipuliert, d. h. von außen her gesteuert.

Aber ist das richtig? und kann das so weitergehen? Irgend etwas lehnt sich in uns dagegen auf: Wir spüren: eigentlich sind das doch unmenschliche Zustände. Der Mensch ist zum willenlosen Objekt geworden. Er wird „gemacht“. Für eine autoritäre Regierung mag das sehr bequeme Untertanen ergeben. Aber sind es noch Menschen?

Damit ergibt sich die entscheidende Frage: Wie ist es möglich, sich gegen den Druck der Öffentlichen Meinung und gegen den Einfluß der bewußten Manipulation der Meinung zu behaupten? Und dann weiter: Was kann der Erzieher tun, um Menschen zu bilden, die imstande sind, sich gegen solche Meinungsmanipulation zu wehren? Wir sagen im Anschluß an die Einleitungssätze dieser Vorlesungsreihe: wie ist es möglich, freie und mündige, sich selbständig entscheidende Menschen durch die Erziehung hervorzubringen? Ich gliedere die sich hier ergebenden Überlegungen in drei Abschnitte:

- (1) die Bildung des eignen Urteils,
- (2) der Einsatz, für das als richtig Erkannte,
- (3) die Prüfung des eignen Urteils im Gespräch.

#### (1) Die Bildung des eignen Urteils. Erziehung zur Urteilsfähigkeit

Das erste Ziel ist es, den von außen kommenden Einflüssen ein klares und entschiedenes eigenes Urteil entgegenzustellen. Und hier muß ich mit einem schweren Vorwurf gegen das ganze bisherige Schulwesen in Deutschland, aber wahrscheinlich auch in andern Ländern) beginnen: Es hat nichts getan, um im Menschen die Fähigkeit zum eignen Urteil zu entwickeln, im Gegenteil, es hat viel dazu beigetragen, diese Fähigkeit zu unterdrücken. In der Schule wird gelehrt und gelernt. Es wird ein Wissen übermittelt. Aber der Erfolg im Lernen bedingt noch keine Urteilsfähigkeit. Wir müssen uns darum den Unterschied klar machen. Der Unterricht vermittelt ein Wissen in systematisch geregelttem Aufbau. Aber auch die Einsicht in die Richtigkeit des Gelernten bedeutet noch kein Urteil, Wenn ich etwa einen mathematischen Lehrsatz als richtig erkenne, wenn er mir einsichtig ist, dann beurteile ich ihn nicht. Ein Urteil entsteht erst dort, wo ich zwischen zwei (oder mehreren) Auffassungen zu entscheiden habe. Der Modellfall hierfür ist der Richter, der in einer zwischen zwei Parteien strittigen Frage zu entscheiden, d. h. ein Urteil zu fällen hat. Das erfordert ganz andre Fähigkeiten als die rein rationale Einsicht, nämlich das gerechte Abwägen zwischen zwei entgegengesetzten Möglichkeiten, von denen keine schlechthin beweisbar ist, sondern beide ein gewisses Recht für sich in Anspruch nehmen können. Das Urteil ist immer eine Entscheidung Es muß „gefällt“ werden. Ähnlich hat man auch in der Philosophie von einer besonderen Urteilskraft gesprochen, die etwas anders ist als eine Leistung des reinen Verstandes. Insbesondere Kant hat sie in seiner „Kritik der Urteilskraft“ entwickelt.

Nun erhebt sich die Frage: Wie kommt es im Leben zur Ausbildung eines Urteils? Wir können gleich präziser sagen: zur Ausbildung eines eignen Urteils; denn ein Urteil kann man nicht einfach übernehmen, denn dann wäre es eine bloße Meinung. Ein Urteil ist stets ein eigenes Urteil. Welches sind nun aber im Leben die Situationen, in denen es zum eignen Urteil kommt? Solange es im Leben glatt vorangeht, besteht gar keine Veranlassung, so etwas wie ein Urteil auszubilden. Diese ergibt sich erst dort wo sich eine Alternative auftut, die sich rational nicht entscheiden läßt. Dabei sehe ich von den Situationen ab, in denen etwa ein Richter steht, der von zwei streitenden Parteien vor die Aufgabe eines Richterspruchs gestellt wird,

wo also die Alternative von außen an ihn herangetragen wird. Ich frage vielmehr: wo tauchen in meinem Leben selber solche Notwendigkeiten auf? Dies ist erst dann der Fall, wenn in meinem Leben irgend etwas gestört ist, wo mir Zweifel an den bisher als selbstverständlich hingenommenen Anschauungen kommen, die ich durch zusätzliche Information nicht beheben kann, wo ich also Stellung nehmen, wo ich mich entscheiden muß.

Andererseits: wenn auch jedes Urteil eine Frage entscheidet, so ist darum noch nicht jede Entscheidung ein Urteil. Die Entscheidung kann auch blank oder willkürlich erfolgen. Wir kennen aus der politischen Vergangenheit die gefährliche Haltung des Dezisionismus, der Entscheidung um jeden Preis. Ein Urteil aber muß gerecht sein, es muß sorgfältig zwischen den Möglichkeiten abwägen. Das setzt ein Wissen voraus. Aber das Wissen ergibt als solches noch kein Urteil, sondern es muß noch etwas hinzukommen: die Fähigkeit des Abwagens in rational nicht entscheidbaren Fragen und des darauf begründeten Entscheidens.

Wir hatten gefragt: wie kommt es im Leben zur Ausbildung eines eignen Urteils? Dazu muß eine bisher als selbstverständlich hingenommene Meinung fragwürdig geworden sein. Und das geschieht in der Regel nicht aus bloßem Wissensdrang. Es müssen Konfliktsituationen entstehen, die mich zum Nachdenken zwingen. Dann wendet sich die Besinnung kritisch gegen das bisher als fraglos Hingenommene. Jedes Urteil muß kritisch sein. Und es erhebt sich dann aus eigener Kraft gegen den Einfluß der öffentlichen Meinung. Damit hätten wir die erste Stufe erreicht.

Nachdem wir dies eingesehen haben, müssen wir weiter fragen: Was kann man in der Schule (und allgemein in der Erziehung) tun, um diese Fähigkeit zu erwecken? Ich will das nicht im einzelnen durchführen, sondern deute nur im grundsätzlichen an: Es müssen Gelegenheiten geschaffen werden, in denen das Kind zu urteilen lernt, zu urteilen jetzt in der vollen Bedeutung der eignen unbeeinflussten kritischen Urteilsbildung. Solche Gelegenheiten ergeben sich nicht, wo der Unterricht einen Stoff im geordneten Zusammenhang entwickelt, sondern nur dort, wo sich Alternativen auftun, wo strittige Fragen zu entscheiden sind, wo insbesondere menschliches Verhalten (in Dichtung und Geschichte, insbesondere aber im Zusammenleben in der Schule oder der Familie) zu beurteilen sind. Solche Gelegenheiten ergeben sich nicht von selbst im normalen Unterricht; sie müssen bewußt geschaffen und systematisch ausgenutzt werden.

## (2) Der Einsatz für das als richtig Erkannte

Mit dem selbst gebildeten Urteil wäre aber noch wenig getan, wenn es der betreffende Mensch schweigend für sich behielte, also im Bewußtsein seiner inneren Überlegenheit den Dingen weiter ihren Lauf ließe oder sich gar aus Feigheit nicht einzumischen wage. Er muß das Urteil auch in der Öffentlichkeit vertreten und nach seinen Kräften zu verwirklichen streben. Das aber ist nicht leicht, sondern erfordert einen erheblichen Mut. Denn die Gesellschaft setzt, wie wir schon bei der kollektiven Moral entwickelt hatten, jeder abweichenden Meinung einen starken Widerstand entgegen. Die Art dieses Widerstands kann in einzelnen sehr verschieden sein, von der vollen Unterdrückung der Kritik in totalitären Staaten (wo beispielsweise bei uns während des Krieges jeder Zweifel am endgültigen Sieg schon als „Wehrkraftzersetzung“ streng und oft mit dem Tode bestraft wurde) bis zu den unauffälligeren, aber nicht weniger wirkungsvollen Methoden in einer demokratischen Ordnung, und sei es auch nur in der Form, den Menschen mit einer abweichenden Meinung als Sonderling beiseite zu schieben.

sich gegen die herrschende Meinung zu stellen erfordert also immer Anstrengung und Mut. Und wir fragen in unserm Zusammenhang wieder: Was kann der Erzieher tun, um den Mut



zur eignen Meinung hervorzulocken und zu stärken? Mit bewußten organisatorischen Mitteln ist hier zunächst noch wenig auszurichten. Es gilt vielmehr allgemein, was schon früher bei der Ermutigung gesagt wurde: Der Erzieher muß die noch schwachen Ansätze stärken, er muß helfen, das ängstliche Zögern zu überwinden, er muß vor allem selbst den Widerspruch ertragen und eine andre Meinung als berechtigt gelten lassen. Das scheint alles einfach und selbstverständlich, und kaum der Erwähnung wert, aber es muß doch mit Nachdruck hervorgehoben werden; denn Widerspruch zu ertragen fällt bekanntlich grade dem Lehrer besonders schwer, der schon durch seine Berufssituation dazu geführt wird, sich als der zu fühlen, der alles besser weiß. Grade hier muß der Lehrer in besonderem Maße Selbsterziehung üben und sich mit den Gefahren seines Berufs auseinandersetzen.

Dieser Geist muß weiter die ganze schulische und außerschulische Erziehung durchdringen. Das scheint wieder eine Selbstverständlichkeit. Aber weil diese Aufgaben so leicht übersehen werden, müssen darüber hinaus auch ganz bewußt Gelegenheiten geschaffen werden, in denen sich der Mut zur freien Rede ausbilden und bewähren kann. Er muß gegenüber einer duckmäuserischen Gesinnung, wie sie sich in den Schulen besonders leicht ausbildet, hoch geachtet werden. Welche Mittel sich zu einer bewußten Pflege besonders eignen, Diskussionen während des Unterrichts, öffentliche Schulversammlungen oder was sonst, das kann ich wieder nicht mehr im einzelnen erörtern. Es muß *genügen*, dies wirklich brennende Problem einmal in aller Schärfe herausgearbeitet zu haben.

### (3) Die Prüfung des eignen Urteils im Gespräch

Aber wenn sich der Mensch in einer höchsten Anspannung von den gängiger Meinungen freigemacht hat und sich auch unerschrocken für sein eignes Urteil einsetzt, dann entsteht auf der andern Seite die Gefahr, die mit allen solchen einsamen Entscheidungen verbunden ist: daß er sich dabei in unhaltbare Vorstellungen versteift. Es ist die Gefahr der Verstiegtheit, wie sie Binswanger als eine Form „mißglückten Daseins“ herausgearbeitet hat.<sup>6</sup> Wie kann der Mensch sicher sein, daß seine Meinung auch richtig ist? Denn nicht jede mit noch so großer Anstrengung gebildete eigne Meinung ist darum schon „wahr“, wenn wir unter Wahrheit in einem zunächst noch unbestimmten Sinn die überindividuelle Gültigkeit eines Urteils verstehen, und es bedarf eines Kriteriums, das über den Wahrheitsanspruch eines solchen Urteils entscheidet.

Schon Nietasche (1844 - 1900) hat einmal gesagt: „Einer hat immer Unrecht: aber mit zweien beginnt die Wahrheit“, d. h. mit der Möglichkeit sich mit einem andern darüber zu verständigen, sagen wir kurz: mit der Kommunizierbarkeit. Und so liegt das Kriterium für die Gültigkeit einer von der bisher geltenden Meinung abweichenden Erkenntnis darin, daß es gelingt, auch andre von ihr zu überzeugen. Ob das gelingt oder nicht, ist das Wagnis, das jeder auf sich nehmen muß, der eine neu gewonnene Wahrheit vertritt. Erst wenn ihm das gelungen ist, kann er seiner Sache sicher sein.

Darum genügt es nicht, seine Meinung offen auszusprechen, man muß sie auch vor den andern überzeugend begründen können. Erst in der Begründung scheidet sich das verantwortlich vertretene Urteil von einer unverbindlich hingeworfenen oder auch nur aus bloßer Lust am Widerspruch aufgestellten Behauptung. In der Begründung entscheidet sich dann auch, wie weit es andre zu überzeugen vermag und damit über den privaten Bereich eines abseits stehenden Einzelnen hinaus Geltung oder, sagen wir kurz, Wahrheit beanspruchen kann.

---

<sup>6</sup> Ludwig Binswanger. Drei Formen mißglückten Daseins. Verstiegtheit, Verschrobenheit, Maniertheit. Tübingen 1956.

Aber hier kommt ein neuer, entscheidender Gedanke hinzu: Es ist ein seltener Ausnahmefall, wenn die zuhörenden Mitmenschen die Begründung einer von der herrschenden Meinung abweichenden Auffassung einfach hinnehmen und ohne weiteres zustimmen. Das würde auf der unangefochtenen Überlegenheit des einen, überzeugenden Menschen beruhen. In den meisten Fällen werden sich dagegen die andern noch nicht überzeugt fühlen, sie werden Einwendungen machen, und dann setzt die Auseinandersetzung ein, in der das Für und Wider erörtert wird und so allmählich in einer gemeinsamen Anstrengung Klarheit geschaffen wird. Diese gemeinsame Anstrengung bezeichnen wir mit einem allgemeinen Begriff als Gespräch und haben in Gespräch dann den Ort, wo über die Differenzen der Auffassungen hinweg, in der Spannung zwischen einer neu aufgestellten Behauptung (oder Forderung) und der bisherigen herrschenden Meinung, die neue Wahrheit gefunden wird.

Was hier mit dem noch unbestimmten Sammelbegriff als Gespräch bezeichnet wurde, hat wiederum noch sehr verschiedene Formen: Es ist das geruhsame Gespräch zwischen Freunden, wo es um Fragen der letzten Lebensdeutung geht. Es ist die lebhaft Auseinandersetzung über neue Lebensformen und eine neue Beurteilung der sittlichen Fragen. Es sind im Wirtschaftsleben die Ansprüche der Arbeiter und Angestellten auf einen neuen Lebensstandard. Wir sprechen im einzelnen von Verhandlung, Diskussion, Unterhaltung, Freundesgespräch im engeren Sinn usw. und haben darin sehr verschiedene Formen, in denen durch das Wechselspiel der Rede, durch Behauptung, Einwand und Gegeneinwand, Frage und darauf antwortender neuer Erläuterung oder Berichtigung, ein Problem geklärt wird. Ich habe in anderem Zusammenhang genauer begründet, daß eine neue Wahrheit grundsätzlich nicht im einsamen Denken gefunden wird, sondern nur im Wechselspiel des Gesprächs, wo sich eine bisher geltende Auffassung als fragwürdig erwiesen hat. Erst im Gespräch wird das Denken schöpferisch.

Damit ist zugleich die Antwort gegeben für das Problem, das sich bei der Erörterung der sittlichen Fragen für die aus innerstem Gewissensdiktat entstandene Auflehnung gegen die herrschende Moral ergeben hatte. Und nicht anders ist es bei dem entsprechenden Problem der Verweigerung der Anpassung an die herrschenden Lebensformen. Der Weg ins Neue, noch Unerprobte ist immer eine große Leistung, die die höchste Anerkennung verdient. Sie verlangt Mut und Einsatzbereitschaft. Aber wer diesen Schritt tut, nimmt zugleich auch eine Pflicht auf sich: Er muß seine Auflehnung auch im ruhigen Gespräch, mit den andern Menschen vertreten und dabei die gemeinsame, sich erst im Gespräch offenbarende Stimme der Vernunft anerkennen.

Wenn das Gespräch diese Aufgabe erfüllen soll, dann muß es allerdings eine wichtige, wenn, auch in der Praxis sehr schwer zu erfüllende Bedingung erfüllen: In diesem Gespräch muß jeder den andern als gleichberechtigten Partner anerkennen; jeder muß bereit sein, aufmerksam und willig auf das zu hören, was der andre sagt; er darf nicht durch Machtausübung oder Berufung auf seine Autorität den freien Verlauf des Gesprächs verhindern. Das Gespräch muß, wie man heute sagt, „repressionsfrei“ sein. Diese Forderung ist in vielen Fällen schwer zu verwirklichen, aber sie muß das leitende Ziel bleiben, wenn es, im großen wie im kleinen, überhaupt zu einer vernünftigen Regelung der menschlichen Lebensordnungen kommen soll.

Was sich im engen privaten Kreis in den Konflikten des Einzelnen mit seiner Umwelt zeigt, das wirkt sich auch im großen in den gesellschaftlich Konflikten unsrer Zeit und in den gespannten Beziehungen zwischen den Staaten aus. Wenn nicht die größte Katastrophe, vielleicht sogar die Vernichtung der ganzen menschlichen Kultur über uns hereinbrechen soll, dann kommt alles darauf an, daß die Menschen wieder lernen, das einseitige Machtdenken und die naive, aus egozentrischem Denken hervorgegangene Überzeugung, ihre Meinung sei die allein richtige, zu überwinden, und statt dessen bereit sind, in ein Gespräch einzutreten, in

dem sich ein Ausgleich der Gegensätze und eine über die Verschiedenheiten hinweg schöpferisch weiterführende Lösung finden läßt.

Die Erziehung zum Gespräch ist also die dringendste und lebenswichtigste Aufgabe, die der Menschheit heute gestellt ist. Diese Gedanken habe ich in einem besonderen Vortrag genauer begründet. Darum brauche ich sie hier nicht noch einmal genauer zu begründen (ich verweise auf die schon an früherer Stelle (S. 25, 67) genannte Aufsatzsammlung „Erziehung zum Gespräch“. An dieser Stelle begnüge ich mich damit, auf die große Bedeutung einer solchen Erziehung zum Gespräch im Rahmen der Schule hinzuweisen. Diese Aufgaben sind um so wichtiger, als der gewöhnliche, auf Wissensvermittlung gerichtete Gang des Unterrichts dafür wenig Raum läßt und die Gelegenheiten für eine solche Gesprächserziehung erst bewußt geschaffen werden müssen. Auf die Formen, mit denen eine solche verwirklicht werden kann, kann ich hier nicht weiter eingehen. Es muß mir genügen, auf die wichtige Aufgabe hinzuweisen, die die Erziehung ergreifen muß, wenn sie nicht vor ihrer Verantwortung in den Nöten der Gegenwart hoffnungslos versagen will.

#### 4. Die Erziehung zu den Tugenden

##### a. Das Wesen der Tugenden

Wir müssen den Umkreis unsrer Überlegungen noch nach einer andern Richtung hin erweitern; denn es wäre ungenügend, die sittliche Erziehung nur auf die einzelnen Handlungen zu beziehen, die mit dem Prädikat des Guten oder Bösen bezeichnet werden. Wichtiger als die einzelnen Handlungen ist die bleibende Haltung eines Menschen, seine ganze Einstellung, die wir als eine sittlich bedeutsame Eigenschaft seinem Charakter zuschreiben und die wir in der deutschen Sprache mit dem Begriff der Tugend bezeichnen. Schiller. (1759 – 1805) hat es einmal so ausgedrückt, daß der Mensch nicht einzelne tugendhafte Handlungen hervorbringen, sondern im ganzen ein tugendhaftes Wesen sein solle. Die Tugend ist also nicht mehr eine Eigenschaft einer einzelnen Handlung, sondern des Menschen im ganzen. Ihr Gegenteil ist das Laster, die durchgehend unsittliche Lebenshaltung.

Das Wort Tugend ist in der deutschen Sprache in der letzten Zeit etwas außer Gebrauch gekommen. Es hat den Beigeschmack des Biedereren und Schwächlichen, oft gradezu den des Heuchlerischen bekommen. Es bezeichnet so einen Menschen, der aus lauter Ängstlichkeit nicht wagt, das, was er gern tun möchte, auch zu tun, wenn er fürchtet, sich dadurch Unannehmlichkeiten zuzuziehen, der sich also in einem äußerlichen Sinn ängstlich an die Vorschriften der herrschenden Moral hält. Tugend geht in diesem Sinn oft mit einer gewissen Frömmerei zusammen. Aber das wird dem mit dem Wort Tugend ursprünglich Gemeinten nicht gerecht, und wir können darauf in einer sittlichen Überlegung auch schlecht verzichten. Das Wort kommt im Deutschen von dem Verbum taugen, es bezeichnet ein Tüchtigsein ganz allgemein und hat hier noch gar nicht den späteren moralisierenden Klang. Es entspricht dem griechischen Wort areté, das in ähnlicher Weise die Eigenschaft des Bestmöglichen bezeichnet, nicht nur beim Menschen, sondern auch beim Tier, so wie beispielsweise die areté des Pferdes die Schnelligkeit ist.

##### b. Die Hierarchie der Tugenden

Aber es ist vielleicht verkehrt, sich beim allgemeinen Begriff der Tugend so lange aufzuhalten. Deutlicher wird es, wenn wir zu den konkreten einzelnen Tugenden übergehen, die das

menschliche Leben in reicher Fülle durchziehen und die untereinander wiederum sehr verschieden sind.

Ich habe mich mit dem Wesen der Tugenden in meinen eignen Arbeiten immer wieder beschäftigt. In den Aufsätzen über „Einfache Sittlichkeit“ (1. Aufl. 1947) habe ich nach den elementaren Grundlagen des sittlichen Lebens gefragt, die sich auch in Zeiten eines politischen Zusammenbruchs als tragfähig erweisen. Im Band von „Wesen und Wandel der Tugenden“ (1953) habe ich einen Überblick über den vielgestaltigen Bereich der Tugenden und ihre geschichtliche Bedingtheit zu geben versucht. Ich muß hier auf einen einigermaßen vollständigen Überblick verzichten und greife nur einige Tugenden oder Tugendgruppen heraus, die mir in pädagogischer Hinsicht besonders fruchtbar zu sein scheinen.

Da gibt es zunächst eine Gruppe eng miteinander zusammenhängender Tugenden, die vor allem das tägliche häusliche oder berufliche Leben betreffen. Dahin gehört der Fleiß und die Sparsamkeit, die Pünktlichkeit im Einhalten der Zeit, die Ausdauer und Zuverlässigkeit in der Arbeit, die Reinlichkeit und Sauberkeit in bezug auf den eignen Leib wie auf die Kleidung oder allgemein, auf die dem Menschen zugehörige engere Umwelt, die Ordnungsliebe usw. Ich brauche diese Tugenden wohl nicht im einzelnen zu beschreiben, weil sie jedem aus dem eignen Leben unmittelbar bekannt sind. Ich nenne sie zusammenfassend die häuslichen Tugenden, weil sie sich insbesondere in der Kunst des Haushaltens bewähren, oder auch die bürgerlichen Tugenden, weil der Bürger als der Angehörige des Mittelstandes, der mit beschränkten Mitteln haushalten muß, diese Tugenden in besonderem Maße entwickelt hat. Sie sind aber darüber hinaus Grundtugenden des menschlichen Lebens. Der Wissenschaftler beispielsweise braucht in seiner Arbeit im selben Maße Fleiß, Sorgfalt, Genauigkeit usw. Aber es sind bei ihm nur dienende Tugenden. Sie allein machen noch keinen großen Wissenschaftler. Und das gilt allgemein: Es sind zwar notwendige Tugenden, unentbehrlich für den Aufbau jedes menschlichen Zusammenlebens, aber sie sind nicht Selbstzweck, sie stehen in Dienst höherer Aufgaben. Sie müssen in ihrem relativen Recht begriffen werden. Sie absolut zu setzen ist dagegen Ausdruck einer kleinlichen Gesinnung.

Zu einer zweiten Gruppe gehören Mut und Tapferkeit, aber darüber hinaus auch die Fähigkeit, sich rückhaltlos einzusetzen, sich gegebenenfalls auch zu verschwenden. Darüber hinaus gehört dazu allgemein die Großzügigkeit der Seele, die man mit einem in der heutigen Sprache leider nur *in* einem sehr verengten Sinn gebrauchten Wort als Großmut bezeichnet, in der Aristotelischen Ethik als *megalopsychia* (*magnanimitas*) bezeichnet. Ihr entspricht überhaupt eine großzügige Lebenshaltung, die auf die Tugendhaltung der ersten Gruppe als etwas Kleinliches und Subalternes herabblickt. Wir können diese Tugenden mit der vitalen Sphäre der Werte im Sinne von Max Scheler (1874 - 1928) in Verbindung bringen. Historisch gesehen haben sie sich vor allem im Rittertum entwickelt. Die Großzügigkeit, die sich schon im äußeren Lebensstil ausdrückt, setzt zudem einen gewissen Wohlstand voraus. Aber wie schon bei den Tugenden der ersten Gruppe sind auch diese nicht einem besonderen Stand vorbehalten, sondern bezeichnen eine allgemeine menschliche Tugend. So gibt es auch eine bürgerliche Tapferkeit, eine „Zivilcourage“, in der Auseinandersetzung mit den Behörden und allgemein in der Behauptung des für recht Erkannten, auch gegenüber dem Druck der öffentlichen Meinung. Ja, schon jedes offene Gespräch setzt schon immer einen solchen mutigen Einsatz voraus. Man wagt immer etwas, wenn man sich offen den andern anvertraut. So können wir vielleicht allgemein von den Tugenden des vitalen Lebensgefühls sprechen.

Als Beispiel einer dritten Gruppe der Tugenden nenne ich die Wahrhaftigkeit. Ich meine damit nicht den einfachen Tatbestand, daß ein Mensch nicht lügt, daß er den andern stets die Wahrheit sagt. Das wird hier schon als selbstverständlich vorausgesetzt. Ich meine vielmehr die innere Wahrhaftigkeit, d. h. das ehrliche Verhältnis des Menschen zu sich selbst: daß er sich selbst nichts vormacht, also gewissermaßen die innere Durchsichtigkeit des Menschen für

sich selbst. Das ist schon eine höhere Leistung, denn der Mensch neigt von Natur dazu, sich über die wirklichen Motive seines Handelns etwas vorzumachen, auch vor sich selber sein Tun zu beschönigen und dabei dann sein eigenstes, innerstes Selbst zu verlieren, Er merkt gar nicht, wie er dabei in einer dumpfen Verworrenheit versinkt und dabei seine eigne Substanz verliert. Wahrhaftigkeit in diesen Sinn beruht also AUF einem Verhältnis des Menschen zu sich selbst. In der Wahrhaftigkeit übernimmt er für sich selbst die Verantwortung für sein Tun, ja darüber hinaus für sein ganzes Sein. Erst in der inneren Wahrhaftigkeit wird der Mensch ganz er selbst, oder genauer: er wird ein Selbst in Sinn einer für sich selbst verantwortlichen Person.

Ähnlich steht es auch mit andern Tugenden, etwa dem unbedingten Einsatz (engagement) Sartres oder der letzten Entschlossenheit Heideggers, in der der Mensch sein ganzes Dasein wie in einer äußersten Spitze zusammennimmt. Aber das würde noch sehr viel weiter ausholende Erörterungen erfordern. Darum beschränke ich mich auf das eine Beispiel der Wahrhaftigkeit, in dem der Letztthinnigkeitscharakter dieser auf den innersten Personkern bezogenen Tugenden besonders deutlich hervortritt. Und hatten wir die beiden ersten Gruppen mit bestimmten Ständen in Zusammenhang bringen können, dem Bürgertum und dem Rittertum, so läßt sich hier ein solcher Stand, für den diese Tugenden besonders bezeichnend wären, nicht mehr angeben. Es ist der einsame Einzelne, der als Einzelner zu diesen Tugenden durchstoßen muß. Von hier aus bekommen diese Tugenden ihren Absolutheitscharakter, durch den sie sich von den andern Gruppen unterscheiden. Weil es hier um den als Existenz bezeichneten letzten Kern des Menschen geht, nenne ich sie kurz die existentiellen Tugenden.

Darüber hinaus gibt es aber Tugenden noch wieder ganz andrer Art: im Verhältnis zum Mitmenschen das Mitleiden, die Hilfsbereitschaft, die echte ihm zugewandte Liebe, oder die religiösen Tugenden des Glaubens und der Hoffnung, auch der Ehrfurcht und der Demut. Aber das durchzuführen, würde uns zu weit von unserm Weg abführen. Ich hatte ohnehin nur einige, untereinander verschiedenartige Beispiele anführen wollen, um daran die hier entstehenden pädagogischen Probleme zu verdeutlichen.

Unter dem Gesichtspunkt einer notwendigen Überwindung des einseitig zugespitzten existentiellen Denkens habe ich das Vertrauen, die Dankbarkeit und die Hoffnung in dem Buch „Neue Geborgenheit, das Problem einer Überwindung des Existentialismus“ 1955, japanische Übersetzung von Hideyuki Suda, 1969, eingehender zu analysieren versucht.

### c. Die Verschiedenheit der pädagogischen Aufgaben

So entsteht die Frage: wie können wir die Tugenden durch die Erziehung hervorbringen – oder besser; sie hervorlocken oder erwecken? Das ist nun ganz verschieden bei den verschiedenen Tugenden oder Tugendgruppen. Am einfachsten liegen die Verhältnisse bei den wirtschaftlichen Tugenden. Vieles ist hier durch frühzeitige Gewöhnung zu bewirken, die, wie ich schon erwähnte, mit der Gewöhnung an Regelmäßigkeit und Sauberkeit schon in den ersten Lebenstagen beginnt. Vieles auch durch die Macht der funktionalen Erziehung in einer Lebenswelt, die durch diese Tugenden geformt ist. Beständig wiederholte Ermahnung hilft weiterhin, ihren Einfluß zu festigen. Aber sittlichen Wert erhalten diese Tugenden erst dort, wo der heranwachsende Mensch sich diese Tugenden, Fleiß, Pünktlichkeit usw. von sich aus aneignet, wo er ihre Notwendigkeit einsieht und sie bewußt zur Leitlinie seines Lebens macht.

Wichtig wird dabei die Einsicht in den relativen (nur dienenden) Charakter dieser Tugenden. Man kann sie auch übertreiben, und wo sie als Selbstzweck genommen werden, führen sie zu einer kleinlichen und subalternen Auffassung des Lebens. Sparsamkeit schlägt in schmutzigen

Geiz um. Pünktlichkeit und Ordnungsliebe führen, wo sie zum Selbstzweck geworden sind, zur schon pathologischen Starrheit und zur Absperrung gegen den freieren und höheren Zug des Lebens. Überall gilt hier der Aristotelische Satz, daß die Tugend in der richtigen Mitte zwischen zwei Extremen liegt, die als solche beide falsch sind. Und da die Tugend von sich aus leidenschaftlich zum Extrem drängt, wird oft auch ein behutsamer Hinweis auf die Gefahren einer Übertreibung notwendig sein.

Ganz andre Probleme ergeben sich bei den vitalen Tugenden, vor allem beim Mut und der Tapferkeit. Hier ist mit bloßer Gewöhnung wenig zu erreichen. Und wo der vitale Lebensschwung den jugendlichen Menschen fortreibt, kann man der Entwicklung getrost ihren Lauf lassen. Eltern dürfen hier nicht allzu ängstlich ihre Kinder vor den Gefahren bewahren wollen. Schwieriger sind die andern Fälle, wo ÄNGSTLICHKEIT UND ZÖGERN vorherrschen und die Kinder sich scheuen, sich den Gefahren der freien Welt auszusetzen, wo sie z. B. vor jedem Hund Angst haben, er möchte sie beißen, und wo sie sich (auch im schulischen Bereich) an größere Aufgaben nicht heranwagen, weil sie fürchten, ihnen nicht gewachsen zu sein. Hier ergibt sich die Notwendigkeit einer Pädagogik der Ermutigung (auf die Loch hingewiesen hat): Man muß ihnen Mut zusprechen, sie in ihres zaghaften Selbstvertrauen bestärken, man muß ihnen Anerkennung spenden, wenn ihnen etwas gelungen ist – man muß ihnen darüber hinaus such Gelegenheit geben, ihre Kraft au erproben, also nicht nur loben, wenn ihnen etwas gelungen ist, sondern schon vorgreifend ihnen durch guten Zuspruch helfen, das ängstliche Zögern zu überwinden, und auch bewußt Gelegenheiten schaffen, wo sie sich nicht von selbst ergaben.

Anders ist es dagegen bei der Tapferkeit im eigentlichen Sinn, die im Unterschied zum Mut und zur Kühnheit nicht der unmittelbaren, vitalen Kraft entspringt, sondern tiefer in der geistig-sittlichen Personenschicht verankert ist, insofern zu ihr die ausdrückliche Überwindung der Schwäche um eines sittlichen Ziels willen gehört. Hier muß die sittliche Forderung in ihrer ganzen Strenge einsetzen, und der entscheidende Schritt ist getan, wo im Kinde selbst das Erlebnis der Befriedigung über die gelungene Selbstüberwindung und die Erhebung zu einem freien sittlichen Tun aufleuchtet.

Damit nähern wir uns schon der dritten Gruppe, die ich am Beispiel der inneren Wahrhaftigkeit erläutert habe. Hier handelt es sich um einen Vorgang, der so tief in der Seele des einzelnen einsamen Menschen geschieht, daß dorthin kein Einfluß eines andern Menschen mehr reicht. Hier stehen wir wirklich an der letzten Grenze der Möglichkeiten einer Erziehung, Wohl mag der appellierende Zuruf (S. 38, 46) den Menschen aus seiner Gleichgültigkeit aufwecken und ihm die Aufgabe bewußt machen, aber ob dieser auf die Stimme hört und den Ruf befolgt, liegt nicht mehr im Machtbereich der Erziehung. Diesen letzten Schritt der Selbstwerdung muß jeder für sich selbst tun. Dabei kann ihm kein andrer mehr helfen. Und so endet die Erziehung notwendig in der Selbsterziehung.

#### d. Der Wandel der Tugenden

Wir sind noch nicht am Ende. Wir hatten bisher die einzelnen Tugenden ins Auge gefaßt und waren uns darüber klar gewesen, daß wir nur einzelne Beispiele aus einer großen und verwirrenden Fülle möglicher Tugenden herausgegriffen hatten. Wir hatten nicht nach dem Verhältnis dieser Tugenden zueinander gefragt, wir hatten vor allen nicht gefragt, ob sie überhaupt gleichzeitig und gleichmäßig im selben Menschen verwirklicht werden können. Und wenn wir einmal darauf aufmerksam geworden sind, dann erkennen wir auch, daß das unmöglich

ist. Jede Tugend strebt nach der Gestaltung der gesamten menschlichen Persönlichkeit, und manche Tugenden sind überhaupt miteinander unvereinbar: Sparsamkeit und Großzügigkeit z.B. oder sittliche Reinheit und Streben nach der ganzen Fülle des Erlebens usw. Alles das kann in Widerstreit miteinander geraten und wird unvereinbar, wo die eine Tugend das gesamte Verhalten des Menschen bestimmen will; denn wo die eine Seite den „Lebensstil“ eines Menschen bestimmt, müssen die andern notwendig zurücktreten.

Wir müssen diese Schwierigkeiten im größeren geistesgeschichtlichen Zusammenhang sehen. Die Vorstellung von einem zeitlos gleichen Reich der Werte läßt sich gegenüber den Erfahrungen des geschichtlichen Bewußtseins nicht aufrecht erhalten. Vielmehr wechseln die Auffassungen vom Wert und der Rangordnung der Tugenden im Lauf der Geschichte. Wenn wir uns das an einem vereinfachten Modell verdeutlichen, so greift jede Zeit – jede geltende Moral in unsrer früheren Ausdrucksweise – aus der Fülle der Möglichkeiten bestimmte heraus, die in ihr herrschend werden und um die sich die andern in einer bestimmten Rangordnung gruppieren. In jeder Zeit wird also das Gefüge der herrschenden Tugenden neu strukturiert. Dabei ist dieses Bild noch etwas zu sehr vereinfacht; denn es sind nicht bestimmte, gleichbleibende Tugenden, die gewissermaßen nur neu angeordnet werden, sondern die Tugenden selber verändern sich im Lauf der Geschichte, sie verändern ihr Gesicht, und neue, bisher unbekannte Tugenden treten hinzu. Was etwa Tapferkeit ist, sieht sehr verschieden aus in einem kriegerischen Zeitalter, wo sie sich im unmittelbaren Einsatz des Lebens auswirkt, und in einer friedlich gewordenen bürgerlichen Welt. Hier gibt es eine spezifisch bürgerliche Form der Tapferkeit, die sich im unerschrockenen Eintreten für das als recht Ernante und in der Weigerung, sich an einem geschehenden Unrecht EU beteiligen, auswirkt; denn auch diese Weigerung ist mit persönlichen Nachteilen verbunden, besonders wenn sie sich gegen die gesellschaftlich Mächtigen wendet. Doch dies nur als Beispiel.<sup>7</sup>

Pädagogisch interessiert aber nicht so sehr das umfassende Bild einer Geistesgeschichte der Tugenden (so verlockend eine solche Aufgabe wäre); es muß nur als Hintergrund gegenwärtig sein, wenn man die Aufgaben der Gegenwart richtig begreifen will. Der Erzieher braucht sich nicht mit der Mannigfaltigkeit aller nur möglichen Tugenden zu beschäftigen, wie sie in den verschiedenen Zeiten und bei den verschiedenen Völkern hervorgetreten sind. Er steht mit den ihm anvertrauten jungen Menschen schon immer in einer ganz bestimmten geschichtlichen Situation, und die in dieser herrschende Moral hat gewissermaßen schon immer eine Vorauswahl unter den möglichen Tugenden getroffen. Nicht jede Tugend ist zu jeder Zeit in gleicher Weise möglich.

Darum ist es die Aufgabe des Erziehers, seine eigne Zeit auf den ihr eigentümlichen Tugend-„Stil“ hin zu untersuchen, d. h. zu erkennen, welche Tugenden dem „Geist der Zeit“ besonders angemessen sind. Das aber bedeutet nicht einfach die Unterwerfung unter die herrschende Moral. Seine mit viel Takt zu erfüllende Aufgabe ist grade durch den geschichtlichen Wandel bedingt. Tugenden sterben ab oder treten zurück, weil sie der neuen Lage nicht mehr entsprechen. Darum muß der Erzieher sich davor hüten, an überholten Vorstellungen und veralteten Vokabeln festzuhalten, die bei der Jugend keinen Anklang mehr finden können. (Das ist überhaupt eine Gefahr der Pädagogik, hinter der Zeit zurückzubleiben und die Jugend für Ideale gewinnen zu wollen, die nicht mehr der Zeit entsprechen.) Viel wichtiger ist es, daß der Erzieher auf die neuen Möglichkeiten einer sittlichen Wertung achtet, die sich die sich in der Gegenwart, oft noch kaum erkannt, abzeichnen, daß er sich für solche positiv zu bewertenden neuen Lebenshaltungen, für die es vielleicht noch gar keine eignen Namen gibt, offen hält, daß er sie frühzeitig erkennt und die Jugend dafür gewinnt.

---

<sup>7</sup> Diese Verhältnisse habe ich in dem schon genannten Taschenbuch über „Wesen und Wandel der Tugenden“ zu entwickeln versucht.

Beispiele, die das deutlich machen, kann man schlecht gaben; denn sie sind ganz an die jeweilige Sprache gebunden. Aus dem Umkreis der deutschen Sprache darf ich vielleicht daran erinnern, wie sich bei uns in Deutschland das schlichte Wort „anständig“ durchsetzte, um eine Haltung zu bezeichnen, die sich da als verlässlich erwies, wo alle großtönenden Worte fragwürdig geworden waren. „Anständig“ bezeichnete damals das Verhalten eines Menschen, der ohne viel Aufheben schlicht und selbstverständlich in einer schwierigen Situation das Notwendige tut, insbesondere über alle Meinungsgegensätze hinweg den andern Menschen in seiner Not zu Hilfe kommt. Und es bestätigt den menschlichen Wert dieser Haltung, daß in einem ähnlichen Zusammenhang der französische Dichter Camus in seinem Roman „Die Pest“ betont: „Ich habe kein Gefühl für Heldentum und Heiligkeit. Was mich beschäftigt, ist nur, ein Mensch zu sein.“ Oder weiter; „Es handelt sich nicht um Heldentum in alledem. Es handelt sich um Anständigkeit (honnêteté im französischen Text)“. An die Stelle der aufwendigen Tugenden des Heldentums und der Heiligkeit ist die stille, anspruchslose Erfüllung der alltäglichen Pflichten getreten.

#### e. Die Entscheidung zwischen den Tugenden

Aber auch innerhalb einer bestimmten geistesgeschichtlichen Situation bleibt der Umkreis der in ihr möglichen Tugenden groß genug, und es liegt im Wesen der menschlichen Endlichkeit, daß kein Mensch ihnen allen in gleicher Weise genügen kann. Wie er nicht alle Berufe gleichzeitig ausüben kann, sondern sich in seinem Leben für einen bestimmten entscheiden muß, wenn er in ihm etwas leisten will, so muß er sich auch entscheiden, unter der Leitung welcher Tugend er sein Leben gestalten will. Er kann nicht gleichzeitig ein Held und ein Heiliger sein, nicht gleichzeitig sein Leben an die Erkenntnis der Wahrheit setzen und in der sozialen Fürsorge für den leidenden Mitmenschen aufgehen. Zwischen diesen Möglichkeiten gibt es keine Rangordnung nach richtig oder falsch, nach besser oder schlechter, sondern es gibt eine unübersehbare Vielfalt von Möglichkeiten, sein Leben wertvoll – und des heißt: tugendhaft zu gestalten.

Der Erzieher kann dem jungen Menschen nicht sagen, welche dieser Möglichkeiten er ergreifen und wie er entsprechend sein Leben gestalten soll. Er kann ihm nur helfen, die ihm angeessene Form zu finden und die angeborenen Neigungen und die Einflüsse seiner Umwelt in eine unter der Herrschaft leitender Tugenden bewußt geformte sittliche Persönlichkeit zu verwandeln.

Nun wird vielleicht mancher unter meinen Hörern enttäuscht sein und sagen, dies sei zu wenig. Die Erziehung müsse mehr tun, sie müsse ein verpflichtendes „Bild vom Menschen“ vor dem jungen Menschen aufbauen und ihn zu diesem Bilde hin erziehen. Das ist in der Tat oft gefordert worden. Aber ich möchte mit aller Entschiedenheit davor warnen; denn das wäre eine verhängnisvolle Verkennung des wahren Wesens der Erziehung. Freilich ist die Versuchung dazu in der Erziehung selber angelegt. Um so mehr muß man sich davor hüten. Ks wäre Hybris, wie die Griechen diese Vermessenheit des Menschen nannten, wie Prometheus in Goethes Gedicht sich rühmte: ich „forme Menschen nach meinem Bilde, ein Geschlecht, das mir gleich sei.“ Es wäre Hybris und ein Eingriff in höhere Mächte, wenn der Erzieher Menschen nach seinem Willen formen wollte, oder nach dem Willen einer andern Instanz, als dessen Beauftragter er sich fühlt. Seine Aufgabe ist sehr viel bescheidener. Es ist die, die wir schon einleitend als die der „Lebenshilfe“ oder „Entwicklungshilfe“ bezeichneten. Er kann dem werdenden Menschen nur helfen, seine eigne, in ihm angelegte und von ihm verantwortlich zu gestaltende Wesensform zu finden; denn, um noch einmal Goethe zu zitieren, „wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen; so wie Gott sie uns gab, so muß man sie haben und lieben, sie erziehen aufs beste und jeglichen lassen gewähren.“