

OTTO FRIEDRICH BOLLNOW

DER LEHRER ALS ERZIEHER*

Inhalt

- I. Die heutige Notlage 1
- II. Die Aufgabe der Didaktik 2
- III. Das Versagen der Familie 5
- IV. Die Disziplinierung 6
- V. Die elementare sittliche Erziehung 7
- VI. Die Erweckung des Gewissens 8
- VII. Gefahren in der Berufung auf das Gewissen 10
- VIII. Die Urteilsfähigkeit 12
- IX. Abschluß 13

1. Die heutige Notlage

Unter den Lehrern der verschiedenen Schularten herrscht heute eine weit verbreitete Unsicherheit, um nicht zu sagen eine Verdrossenheit in Bezug auf ihren Beruf und dessen Aufgaben. Neue Aufgaben sind an den Lehrer herangetreten, auf die er durch seine bisherige Ausbildung nicht vorbereitet ist und von denen er nicht weiß, wie er sie bewältigen soll.

Mit einem gewissen Neid denkt er an den alten Dorfschulmeister vergangener Zeiten zurück. Der hatte seinen einfachen, fest umrissenen Lehrstoff: Lesen, Schreiben und Rechnen und dazu ein wenig „Realien“. Er hatte zugleich seine Funktionen im Dorf als Leiter des Gesangs- oder Turnvereins und half vielleicht noch dem Bürgermeister im Umgang mit den Behörden. Ich kenne die Verhältnisse noch gut aus der einklassigen Schule meines Großvaters, bei dem ich als Kind meine Ferien verbrachte und unter dessen Leitung ich schon als Schüler meine ersten Unterrichtserfahrungen machte.

Ähnliches gilt auch vom Gymnasiallehrer der früheren Zeit, wie ihn Wilhelm Raabe in seinem geruhsamen Dasein liebenswürdig geschildert hat und wie er den Älteren von uns auch noch aus eigener Anschauung bekannt ist. Er hatte seinen fest umrissenen Lehrstoff, wie er ihn aus der Universität mitgebracht hatte, und der sich durch die Jahrzehnte hindurch nicht änderte. Es war schon eine Ausnahme, wenn er sich für die neuere Entwicklung seiner Wissenschaft interessierte und diesbezügliche Fachzeitschriften hielt. Er erfreute sich eines gewissen Ansehens und hatte ebenfalls bestimmte Funktionen im kulturellen Leben der Stadt. Wenn er nicht durch disziplinäre Schwierigkeiten allzusehr geplagt wurde, hatte er ein recht behagliches Leben.

Das alles hat sich heute grundlegend geändert. Und zwar in einer doppelten Hinsicht. Die eine ergibt sich in Bezug auf den Lehrstoff aus der rapiden Entwicklung der modernen Wissenschaft und Technik und [16/17] der dadurch bedingten Veränderung aller Lebensverhältnisse. Wenn der Lehrer seine Schüler auf diese Welt vorbereiten will, kann er sich nicht mehr mit dem Stoff begnügen, wie er ihn an der Universität oder Pädagogischen Hochschule gelernt hat. Er muß sich bemühen, sich auf dem neuesten Stand seiner Wissenschaft zu halten. Das aber führt zu einem

* Erschienen in: *Gebt der Schule ein Gesicht!*: Referate und Ergebnisse vom Lehrertag der Diözese Rottenburg-Stuttgart am 30. September 1989 in Böblingen / hrsg. von Bernhard Krautter, Verlag Kath. Bibelwerk Stuttgart 1989, S. 16-39. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

ständigen Wettlauf mit der sich überstürzenden Entwicklung seiner Wissenschaft. Der Lehrer ist ständig gehetzt, weil er immer hinter der Entwicklung herläuft und sie doch nicht einholt. So ermüdet er schließlich und verzichtet resigniert auf weitere Anstrengungen.

Die Folgerung daraus ist zugleich der ständige Wechsel der didaktischen Theorien. Gestern war es die Mengenlehre, heute die Informatik und Computertechnik. Oder in den Sprech- und Literaturwissenschaften der Anspruch der modernen Linguistik und Kommunikationslehre usw. Und so fort in allen andern Schulfächern. Ich will das nicht ausführen, was Sie ja alle zur Genüge kennen. Ständig muß der Lehrer umlernen und kommt nie zur Ruhe.

Um nicht mißverstanden zu werden: Alles das soll nicht abgewertet werden. Es ist notwendig, bitter notwendig sogar. Aber es bedrängt den Lehrer, und es besteht die Gefahr, daß der Lehrer unter dem Druck der auf ihn einstürmenden Ansprüche seine eigentlich pädagogische Aufgabe aus den Augen verliert. Und es ergibt sich die Frage: Wie kann der Lehrer von seiner eigenen, d. h. pädagogischen Position aus wieder einen festen Halt gewinnen gegenüber der verwirrenden Fülle der verschiedenartigen auf ihn eindringenden Ansprüche?

Dazu muß ich etwas weiter ausholen.

//. Die Aufgabe der Didaktik

Die Aufgabe der Erziehung und insbesondere des Unterrichts an den Schulen ist, allgemein gesprochen, die Überlieferung des Kulturguts von der älteren auf die jüngere Generation. Dieser Vorgang läßt sich unter einem doppelten Aspekt betrachten. Vom Kind aus: Er soll den heranwachsenden Menschen zur Teilnahme am überindividuellen Leben der Gesellschaft und ihrer verschiedenen Gliederungen befähigen. Von der Gesellschaft aus: Er soll den Fortbestand der Gesellschaft und ihrer [17/18] Gliederungen über den Wechsel der Generationen hinaus gewährleisten.

Diese Aufgabe erschien zunächst auch ganz einfach. Wer eine Kunst oder eine Wissenschaft beherrscht, ist darum auch am besten geeignet, sie einem andern zu vermitteln. Das Unterrichten ist weiter kein Problem. Diese Auffassung hat sich lange, besonders an den höheren Schulen, erhalten. Sie dürfte auch heute nicht ganz ausgestorben sein. Zahlreiche Schüler sind, besonders in der Mathematik, die unschuldigen Opfer dieser primitiven Anschauung geworden. Denn der, der ein Wissensgebiet am besten beherrscht, ist darum noch lange nicht imstande, dieses Wissen auch angemessen zu vermitteln.

Aus dieser Schwierigkeit entstand schon am Anfang der neuzeitlichen Pädagogik bei Ratke und Comenius die Ausbildung einer eignen Didaktik. Die „Didactica Magna“ des Comenius ist ihr überzeugendes Dokument. Der Grundgedanke ist der geregelte Aufbau des Wissens vom Einfachen zum Komplizierten, vom Leichten zum Schweren usw. zu einem geschlossenen, die ganze Welt umspannenden System, eingespannt in den großen Rahmen von der Schöpfung bis zum Jüngsten Gericht. Dann aber wurde man auch auf die Schwäche dieses Systems aufmerksam: Es setzt einen gleichmäßigen, dem des erwachsenen Menschen entsprechenden Verstand voraus und verkennt die Eigenart des kindlichen Denkens.

Daraus ergibt sich für die Erziehung die Aufgabe, die erforderlichen geistigen Kräfte im Kind erst zu erwecken, sie zu entwickeln, und die Aufmerksamkeit verschob sich damit von der gegenständlichen Seite auf die Entwicklung der geistigen Kräfte. Dieser Schritt geschah exemplarisch in Pestalozzis „Elementarmethode“: Mit Zahl, Form und Wort entwickelte sie die Kategorien, mit denen jeder Gegenstand aufgefaßt werden kann.

Wenn dies noch ein auf rein rationalem Wege entwickeltes Verfahren war, so entstand die nächste Stufe mit der Ausbildung der Kinder- und Jugendpsychologie aus der Einsicht, daß man von der empirisch zu untersuchenden Entwicklung der seelischen Kräfte des Kindes ausgehen müsse.

Diese Entwicklung ist heute noch im Gange. Sie mag mit dem Namen Piaget symbolisiert sein. Sie bezeichnet den heutigen Stand der Wissenschaft. [18/19]

Das alles kann hier nur angedeutet werden. Das für mich Entscheidende ist, daß bei aller Verfeinerung der Methoden die *eine* Grundeinstellung gleich blieb, nämlich die Voraussetzung, daß der Unterricht ein einseitig gerichteter Vorgang ist, in dem der Lehrer, der im Besitz der Kenntnisse ist, diese durch seine Tätigkeit den Kindern übermittelt. Die Schüler befinden sich dabei in einer rein passiven Rolle. Ihr eigener Anteil am Unterrichtsgeschehen besteht höchstens in der Aufnahmebereitschaft oder darin, daß sie bestätigen, wenn sie etwas verstanden haben, oder beklagen, wenn sie etwas nicht verstanden haben. Zusammengefaßt: Der Unterricht ist eine einseitig gerichtete Tätigkeit des Lehrers, bei dem die Schüler sich bloß aufnehmend verhalten.

Hier wird eine neue Wendung notwendig, deren Bedeutung meines Wissens noch nicht überall richtig erkannt ist.

Ich verdeutliche diese Wendung am Beispiel Friedrich Fröbels, der an einer Stelle seiner „Menschenerziehung“ in einer geradezu aufregenden Weise erklärt:

Es ist hart, doch ist es wahr ... wir sind tot, was uns umgibt, ist für uns tot, bei allem Wissen sind wir leer, sind für unsere Kinder leer; fast alles, was wir sprechen, ist hohl und leer, ohne Inhalt und ohne Leben ... Darum leben wir mit ihnen, lassen wir sie mit uns leben; so werden wir durch sie bekommen, was uns allen not tut. Unsere Worte, unsere Reden im geselligen Zusammenleben sind tot, sind Hüllen ohne Mark, Marionetten ohne Leben, Spielmarken ohne inneren Wert; denn ihnen mangelt die Anschauung des inneren Lebens ... Väter, Eltern! ... was wir nicht mehr besitzen, die alles belebende, alles gestaltende Kraft des Kindeslebens, lassen wir sie von ihnen wieder in unser Leben übergehen! Laßt uns von unsern Kindern lernen!

Ich habe diesen Absatz so ausführlich wiedergegeben, weil er mir für das Verständnis der Erziehung von grundlegender Bedeutung zu sein scheint. Wenn Fröbel manchen seiner späteren Schriften den Satz voranstellt: „Laßt uns unsern Kindern leben!“, so bedeutet das nicht, daß die Eltern *für* die Kinder leben und deswegen ihr eignes Leben zurückstellen sollen, sondern daß sie *mit* ihren Kindern leben, so daß aus diesem Zusammenleben ihr eigenes Leben verjüngt und bereichert hervorgeht. Denn, so lehrt Fröbel, uns Erwachsenen ist das echte und [19/20] ursprüngliche Leben verloren gegangen. Wir befinden uns in einem Zustand der Erstarrung und Verknöcherung. „Wir sind tot“, so sagt er, „was wir sprechen, ist hohl und leer, ohne Inhalt und ohne Leben.“ Aber, so fährt Fröbel fort: Im Umgang mit den Kindern können wir Erwachsenen wieder jung und lebendig werden. „Die alles belebende, alles gestaltende Kraft des Kinderlebens, lassen wir sie von ihnen wieder in unser Leben übergehen! Laßt uns von unsern Kindern lernen!“

Das ist hier vom Umgang mit den Kindern allgemein gesagt. Es gilt insbesondere aber auch in der Didaktik und gewinnt hier eine fundamentale, nicht genug zu betonende Bedeutung. Lehren und Lernen ist kein einseitig gerichteter Vorgang, bei dem der Lehrende aus der Fülle seines Wissens dem bisher Unwissenden etwas abgibt, sondern, so müssen wir es auch hier übertragen: „Unsere Worte sind tot, sind Hüllen ohne Mark,... denn ihnen mangelt die Anschauung des inneren Lebens.“ Das bedeutet im didaktischen Zusammenhang: Der vom Lehrer herangebrachte Gehalt ist zunächst ein toter Stoff, nicht nur für das Kind, sondern auch für den Lehrer selbst ein in langer Gewohnheit längst erstarrtes Wissen. Erst im Bemühen der Kinder, sich diesen Gehalt anzueignen, in ihren Schwierigkeiten und ungeschickten Versuchen wird der Lehrer zur Besinnung und zur eignen Neuverlebendigung gezwungen.

Darum darf der Lehrer die unbefangenen kindlichen Äußerungen nicht als ungeschickt und abwegig, als den Fortgang des Unterrichts nur hemmend beiseite schieben; denn gerade in ihnen bahnt sich ein echtes Verständnis an. Er muß sie bereitwillig aufnehmen, ihnen nachgehen und umgekehrt sein eignes Wissen daran überprüfen und wieder lebendig machen, es auf seine längst vergessenen Grundlagen zurückführen.

Wie das im einzelnen durchgeführt werden kann, hat auf dem Gebiet der Mathematik und Physik Martin Wagenschein in einer großartigen Weise durchgeführt. Ich habe seinerzeit das Glück gehabt, ihn selber noch in seinem Unterricht kennen zu lernen. Auf seine verschiedenen Veröffentlichungen sei auch an dieser Stelle nachdrücklich hingewiesen.

Aber das erfordert noch eine Ergänzung von Seiten des Kindes. Klaus Giel hat darauf aufmerksam gemacht, daß die Kinder, wenn sie zur Schule kommen, keineswegs so unbefangen und lebendig sind, wie es [20/21] die vereinfachte Fröbelsche Vorstellung vorauszusetzen scheint. Sie kommen vielmehr mit den diffusen Vorstellungen, die sie wie selbstverständlich aus ihrer Umgebung aufgenommen haben, mit einem Wissen aus zweiter Hand zur Schule und müssen erst durch die Kunst des Lehrers zum Innehalten, zum Staunen und Fragen nach dem bisher selbstverständlich Scheinenden, zur echten Begegnung mit der Welt und damit zur Ursprünglichkeit ihres Lebens zurückgeführt werden. Wie Giel es ausdrückt: Die Kindlichkeit des Kindes ist keine Naturgegebenheit. Die Kinder müssen vielmehr durch die Kunst der Erziehung zur wahren Kindlichkeit befreit werden.

Und endlich ein Letztes: Es geht in der Pädagogik nicht nur um das einzelne Kind. Die Pädagogik ist, wie schon Dilthey lange vor der modernen Diskussion bemerkt hat, eine Funktion der Gesellschaft, ausgeprägt in einer bestimmten Kultur. Sie gewährleistet deren Fortbestand und schafft die Voraussetzung für ihre weitere Entwicklung, indem sie den Kulturbesitz (wenn ich mich vereinfachend so ausdrücken darf) von der älteren auf die jüngere Generation überträgt. Dieser vorher schon erwähnte Tatbestand muß jetzt noch einmal genauer ins Auge gefaßt werden. Hier gewinnt das, was ich bisher aus der Perspektive des Kindes ausgeführt habe, eine allgemeinere Bedeutung. Der Kulturbesitz kann nicht einfach wie eine Ware übergeben werden. Die Kultur ist Leben und teilt als solches das Schicksal allen Lebens. Sie erstarrt mit allen ihren Gliederungen, von der Politik bis zur Dichtung, wenn sie nicht in immer neuer Anstrengung wieder verlebendigt wird. Und das ist die Aufgabe der Schule. Durch die Verlebendigung der kulturellen Überlieferung in der Seele der Schüler und, wie ich betonte, auch der Lehrer erfolgt in ihr die beständige Erneuerung, in der allein eine Kultur sich lebendig erhält. So faßt es mein Lehrer Herman Nohl zusammen:

Es ist die große Leistung der Pädagogik im Haushalt des geistigen Lebens, daß sie die von Generation zu Generation regelmäßig einsetzende Verobjektivierung immer wieder aufhebt in einer neuen Jugend.

Ich würde das vielleicht noch etwas schärfer fassen: Die Schule ist der Ort, an dem die fortschreitende Veräußerlichung und Verfestigung alles geistigen Lebens immer wieder aufgefangen und dieses Leben neu ver- [21/22] lebendigt wird. Die Schule ist das ausgezeichnete Organ, durch das allein die Kultur lebendig erhalten wird.

Das ist die ungeheure, gar nicht zu übertreibende Verantwortung der Schule. In diesem umfassenden Zusammenhang muß auch jeder einzelne Lehrer seine Aufgabe sehen und seinen Unterricht gestalten. Mag er auch immer wieder der Gefahr einer abtötenden Gewohnheit und einer bloß äußerlichen Übermittlung seines Lehrstoffs ausgesetzt sein, so muß er sich auch immer wieder diese tiefe Verantwortung vor Augen halten.

In der Orientierung an dieser verantwortlichen Aufgabe findet der Lehrer einen sicheren Halt gegenüber allen von den verschiedenen Seiten auf ihn einstürzenden Ansprüchen. Auf ihr beruht die Würde der Didaktik als einer Grundfunktion im Leben einer Kultur.

Doch das soll heute nicht weiter ausgeführt werden; denn stärker noch als von den didaktischen Problemen wird der Lehrer heute von den auf ihn zukommenden Aufgaben einer im engeren Sinne sittlichen Erziehung beansprucht. Diesen möchte ich mich im zweiten, ausführlicheren Teil meiner Überlegungen zuwenden.

III. Das Versagen der Familie

In früheren Zeiten bestand hier kein Problem. Es bestand eine klare Scheidung zwischen Unterricht und Erziehung. Die Erziehung, insbesondere die sittliche Erziehung, war eine Aufgabe der Familie. Die Aufgabe des Lehrers in der Schule war der Unterricht, d. h. die Übermittlung bestimmter Kenntnisse und Fertigkeiten. Die Aufgabe der Erziehung ging ihn nichts an oder berührte ihn doch nur am Rande als Aufrechterhaltung der Disziplin, worunter allerdings manche unglückliche Naturen schwer zu leiden hatten. Aber selbst das war im Grunde kein Problem der sittlichen Erziehung.

Zwar hatte schon Herbart eine tief durchdachte Theorie des erziehenden Unterrichts entwickelt, nach der die Vielseitigkeit des Interesses den Menschen über die Befangenheit im egoistischen Streben erheben sollte, und damit die Aufgabe der Erziehung mit in die Schule hineingenommen. Aber damit war doch nur ein Teil, wenn auch vielleicht der [22/23] oberste Teil der sittlichen Erziehung erfaßt. Außerdem aber hatte dieser Ansatz, wenigstens so weit ich es beurteilen kann, auf den durchschnittlichen Schulunterricht wenig Wirkung gehabt. Die entscheidende Aufgabe blieb beim Elternhaus.

Heute aber hat sich die Situation wesentlich geändert. Die Familie ist — aus welchen Gründen auch immer — bei der sittlichen Erziehung immer mehr zurückgetreten, wenn nicht praktisch ganz ausgefallen. Das bedeutet, daß die Kinder, wenn sie zur Schule kommen, nicht nur weitgehend unerzogen, sondern darüber hinaus schon richtig verwahrlost sind. Eine Lehrerin berichtete, daß die Schulanfänger, um nur ein verhältnismäßig einfaches Beispiel anzuführen, den Umgang mit Messer und Gabel erst in der Schule lernen müssen.

Aber viel schlimmer als bei solchen Äußerlichkeiten ist es, in welchem Maß die Kinder auf dem Schulhof und mehr noch auf dem Heimweg ihre Aggressionen gegen jüngere und hilflose Mitschüler austoben, wie grausam, bis zur Krankenhausreife sie auf sie einschlagen und auch vor Erpressungen nicht zurückschrecken, durch die ihre Opfer dann zu häuslichen Diebstählen gezwungen werden. Die Lehrer stehen diesem Treiben hilflos gegenüber und ziehen sich, wie man mir berichtet hat, um nicht damit konfrontiert zu werden, ängstlich ins Lehrerzimmer zurück.

Um einem naheliegenden Einwand entgegenzutreten: Die Kinder sind heute vielleicht nicht schlechter, als sie zu früheren Zeiten gewesen sind, und erschreckende Beispiele kindlicher Grausamkeit hat es auch früher gegeben. Was sich aber geändert hat, ist die Lage, in der sich die Kinder heute infolge der Vernachlässigung durch die Familie befinden, und wie sie, sich selbst überlassen, darauf antworten.

Man darf auch weiterhin nicht einwenden, wie viele gesunde Familien es auch heute noch, besonders in ländlichen Verhältnissen, gibt. Es kommt nicht so sehr darauf an, wie groß der Anteil der in der Erziehung versagenden Familien ist. Entscheidend ist, daß es sie gibt und daß es die aus ihnen kommenden Kinder sind, die in der Schule auffallen und den Lehrer vor bisher nicht bestehende Probleme stellen. Dabei ist es schon eine schwierige Frage, wie weit die [23/24] sich hier ergebenden erzieherischen Aufgaben überhaupt in der Form des überlieferten Klassenunterrichts gelöst werden können und wie weit dem Lehrer noch außerhalb der regulären Unterrichtsstunden neue Aufgaben zufallen.

Dabei muß ich gleich zu Anfang eine falsche Erwartung zurückweisen. Es ist nicht die Aufgabe einer pädagogischen Theorie, gleichsam Rezepte für den praktischen Gebrauch zu geben, d. h. Anweisungen oder Ratschläge, die der Erzieher dann in der Praxis nur anzuwenden brauchte. Die Aufgabe der Theorie ist vielmehr allein die, die Zusammenhänge durchsichtig zu machen, in denen der praktische Erzieher sein Tun verstehen und sich in ihnen richtig verhalten kann. Wie er sich im einzelnen Fall entscheidet, das ist seine ganz persönliche Angelegenheit. Und diese Verantwortung kann ihm kein Theoretiker abnehmen.

IV. Die Disziplinierung

Aber ein paar praktische Anweisungen lassen sich vielleicht doch geben. Die eine betrifft die Erziehung zur Ordnung und Pünktlichkeit. Dies scheint mir ein besonders einleuchtendes Beispiel zu sein für die Stelle, an der die Schule einsetzen muß, um das nachzuholen, was in der häuslichen Erziehung vernachlässigt wird. Die Ordnung scheint zwar lediglich eine Angelegenheit des äußeren Lebens zu sein, von der es nicht lohnt, seine Kraft darauf zu verwenden. Auf jeden Fall ist die Vernachlässigung der Ordnung eine weit verbreitete Erscheinung. Wenn ich von meiner eignen, sehr begrenzten Erfahrung ausgehe, so fällt mir immer auf, wenn ich zufällig in ein Kinderzimmer komme, daß ich dort ein wahres Chaos vorfinde, wo alles durcheinander liegt und die Eltern es längst aufgegeben haben, gegen die täglich neu andrängende Unordnung anzukämpfen. Sehr bezeichnend scheint mir die Antwort, die kürzlich eine Großmutter erhielt, als sie ihre Enkelin mahnte, die Kleidungsstücke beim Zubettgehen sauber zusammenzulegen: „Aber mir gefällt die Unordnung viel besser.“

So wird es die Aufgabe der Schule, um so entschiedener auf die Einhaltung der Ordnung zu dringen: In der Pünktlichkeit des Schulanfangs, in der Ordnung des Klassenzimmers, in der Sauberkeit der Hefte, [24/25] in der Sorgfalt bei den häuslichen Aufgaben usw. Denn alles dies ist nicht eine Angelegenheit des äußeren Lebens, die man nach Belieben auch vernachlässigen kann, sondern die Stelle, wo die tief im Menschen verwurzelte Neigung, sich einem chaotischen Grund zu überlassen, angegriffen und überwunden und das Leben durch Disziplinierung verantwortlich in die Hand genommen werden kann.

Mit der äußeren Ordnung beginnt die Selbstbeherrschung. Sie ist damit die Voraussetzung für alles höhere sittliche Leben. Sie ist darum von größter erzieherischer Bedeutung. Sie muß mit besonderer Aufmerksamkeit gepflegt und vor jeder Vernachlässigung bewahrt werden. Sie hat überdies den großen Vorteil, daß sie auch gegen einen anfänglichen Widerstand durch Beharrlichkeit durchgesetzt werden kann.

Ähnliches gilt von der erzieherischen Bedeutung der Übung: angefangen bei dem heute weitgehend vernachlässigten Schönschreiben, über die Beherrschung der Rechenoperationen, das Vokabel-Lernen, bis hin zu immer höheren Bereichen. Diese Übungen erscheinen heute als überaus lästig. Sie sind langweilig, weil immer dasselbe wiederholt werden muß und nie etwas Neues das Interesse fesselt. Aber trotzdem sind sie unentbehrlich, weil nur durch sie die Sicherheit in der erstrebten Leistung erreicht wird. Darum sucht man die Übungen nach Möglichkeit einzuschränken oder durch irgendwelche Einkleidungen zu versüßen und den Schülern schmackhaft zu machen.

Aber mit dieser Betrachtung erkennt man das Wesen der Übung; denn gerade das, was sie dem Kind zunächst als lästig erscheinen läßt, macht ihren eigentlichen erzieherischen Wert aus und darf auf keinen Fall abgeschwächt werden. Es geht in der Übung nicht um ein Wissen, das man ein für allemal erwerben kann, sondern um ein Können, um die Vollkommenheit einer Leistung, die nur durch ein beständiges, immer neu ansetzendes Üben erreicht werden kann. Während jede Nachlässigkeit, jedes Vorläufige und Ungefähre schließlich ein Gefühl des Unbehagens zurückläßt, erfährt der Mensch in dem durch die Übung erreichten reinen Können eine tiefe Befriedigung, wie er sie früher nicht gekannt hat.

Und darin liegt der besondere erzieherische Wert des Übens, der über das im einzelnen Fall erreichte Können weit hinausgeht. In der Übung überwindet der Mensch die Zerstreutheit des alltäglichen Lebens, [25/26] gewinnt durch die für die Übung erforderliche Sammlung eine innere Disziplin und damit überhaupt eine Härte gegenüber der andrängenden Bequemlichkeit und Herrschaft über sich selbst. So gewinnt das Üben, über den einzelnen jeweils angestrebten

Übungszweck hinaus, eine Bedeutung für die allgemeine sittliche Erziehung und erfordert darum schon im Leben allgemein bis ins hohe Alter hinein, besonders aber im Unterricht in der Schule eine besondere Aufmerksamkeit. (Das habe ich an anderer Stelle genauer ausgeführt und beschränke mich darum hier auf diese kurze Andeutung.)

Ich betone: Es geht mir hier nicht um die Rehabilitation der sogenannten bürgerlichen Tugenden, deren lange überschätzte Bedeutung heute mit Recht fragwürdig geworden ist. Ich gehe darum nicht näher auf den tiefgreifenden Wandel der moralischen Anschauungen ein, der die Älteren unter uns oft erschreckt und den man doch in einem tieferen geschichtlichen Verständnis als die Eröffnung neuer Möglichkeiten positiv begreifen muß. Es geht mir mit der Pünktlichkeit und beständigen Übung nicht um die Züchtung einer brauchbaren Arbeitskraft, sondern ausschließlich um die innere Disziplinierung, die die notwendige Voraussetzung für ein verantwortlich zu führendes Leben ist.

Nach dieser vielleicht nicht ganz unwichtigen Abschweifung nehme ich den ursprünglichen Gedankengang wieder auf.

V. Die elementare sittliche Erziehung

Die Erziehung ist, wie schon erwähnt, eine Funktion der Gesellschaft und muß in diesem Zusammenhang gesehen werden. Der Erzieher allgemein, insbesondere der Lehrer ist damit, worauf ich noch zurückkomme, Funktionär der Gesellschaft, wobei die Gesellschaft für ihn primär im Staat verkörpert ist, der ihn angestellt hat und besoldet, und dann auch in der Kirche.

Noch früher, schon zu Beginn des 19. Jahrhunderts, hat Schleiermacher die Erziehung aus dem Verhältnis der Generationen verstanden. Er stellte an den Anfang seiner Betrachtungen die Frage: Was will die ältere Generation von der jüngeren? Und antwortete: Sie will darin [26/27] ihren Nachwuchs heranziehen, der imstande ist, die durch das altersbedingte Ausscheiden der Glieder der älteren Generation entstehenden Lücken auszufüllen, und somit den Fortbestand der bestehenden Gesellschaft gewährleisten. Man kann natürlich auch die Gegenfrage stellen: Was will die jüngere Generation von der älteren und welchen Anspruch hat diese, von ihr überhaupt etwas zu fordern? Aber diese Frage taucht erst sehr viel später auf.

Man hat in der ersten, der Schleiermacher'schen Fragestellung die Erziehung auch als Sozialisierung oder Soziabilisierung bezeichnet, d. h. als den Vorgang, der den Menschen befähigen soll, sich in die bestehende soziale Ordnung einzufügen und an deren Leben Anteil zu nehmen. In diesem Zusammenhang kann man auch die Anfänge der sittlichen Erziehung sehen. Sie geschieht, so gesehen, indem das Kind die in seiner Umwelt herrschenden moralischen Anschauungen als etwas Selbstverständliches hinnimmt und die darin als richtig geltenden Verhaltensweisen, schon um nicht Anstoß zu erregen, als auch für sich maßgeblich übernimmt. Das geschieht weitgehend ganz unbeachtet in einem durch bloßes Mitleben bedingten An- oder Einpassungsvorgang, den Ernst Kriek als funktionale Erziehung bezeichnet hat. Sie geschieht durch einfaches Mitleben in der Gemeinschaft, bisher im wesentlichen in der Familie, durch Übernehmen der dort herrschenden Lebensweise und wird verstärkt durch gelegentliche, ohne nähere Begründung gegebene Hinweise in der Form: Das tut man, oder: Das tut man nicht. Wie sich schon in dem Wörtchen „man“ ausdrückt, handelt es sich um eine durchgehend kollektive Moral. Wie weit sich die Möglichkeiten der funktionalen Erziehung auch in der Schule auswirken können, und insbesondere, wie weit sich das im Elternhaus Versäumte hier nachholen läßt, ist noch die Frage. Die Möglichkeiten der Schule sind schon dadurch beschränkt, daß das Kind nur einen verhältnismäßig kleinen Teil des Tages in der Schule ist und den übrigen Teil des Tages ganz anderen und nicht immer erfreulichen Einflüssen ausgesetzt ist. Das Wichtigste würde ich mit dem Begriff der Gesittung bezeichnen, die in der Schule und insbesondere in der einzelnen Klas-

se herrscht. Ich nehme den Begriff der Gesittung in dem allgemeinen Sinn, wie er von Wilhelm Flitner in seinem Buch über die abendländische Gesittung dargestellt ist, nicht nur im Bereich der [27/28] äußeren Lebensformen (obgleich diese nicht unwichtig sind), sondern allgemein für den „Geist“ einer Klasse: in der Art, miteinander umzugehen, aufeinander Rücksicht zu nehmen; alles das, was man unter dem Begriff der Fairneß zusammenfaßt; und die Ehrlichkeit, Lügen und faule Ausreden als verächtlich zu empfinden; zu dem, was man getan hat, auch zu stehen usw. Je mehr die Familie hier versagt, um so mehr gewinnt die Gesittung innerhalb der Schule an Gewicht und ist darum mit besonderer Aufmerksamkeit zu pflegen. Landerziehungsheime und Eliteschulen sind hier schon immer vorbildlich gewesen.

Das wird noch an einer andern Seite deutlich. Man hat den Menschen von den Rollen her bestimmt, die er im Leben auszufüllen hat: als Mutter und Vater, als Lehrer oder Schüler, als Arbeiter in einem Betrieb oder Beamter in einem Amt, als Staatsbürger, als Glied einer Kirchengemeinde oder Mitglied eines Vereins. Und man hat die Erziehung von den Rollen her gesehen, die der Mensch im Leben auszufüllen und zu beherrschen hat, als Einführung in diese Rollen, zur Beherrschung der Rollen. Alles das ist richtig und für die Erziehung als Heranbildung des Nachwuchses von großer Bedeutung. Aber es ist die Frage: Ist das alles? Ist der Mensch wirklich nur ein Bündel ausübender Rollen?

Die Fragen stellen heißt, sie zu verneinen. Es gibt im Menschen einen inneren Kern jenseits aller Rollen und Funktionen in der Gesellschaft, einen Kern, von dem her gesehen ihm alles, was er in seinen Rollen zu tun hat, letztlich äußerlich bleibt oder, vorsichtiger gesagt, von der aus er sie erst mit eigenem Leben erfüllen kann; einen Kern, in dem er erst im vollen Sinn ein Selbst ist, dieser unverwechselbare einzelne, dem es in seinem Leben um sein Leben geht und der imstande ist, sein Leben in eigener Verantwortung in die Hand zu nehmen. Daraus entsteht für die Pädagogik die Frage: Wie ist an diesen inneren Kern heranzukommen? Was kann sie tun, um diesen Kern im Menschen auszubilden?

Dabei ist äußerste Behutsamkeit erforderlich; denn der Mensch und vor allem der junge Mensch hat eine eigentümliche Scheu, dieses sein inneres Leben dem ihm als zudringlich erscheinenden Blick eines andern Menschen auszuliefern. Es ist eine gewisse Scham, und zwar nicht die meist allein betrachtete rückblickende Scham, die sich auf etwas von ihm als unrecht Empfundenes bezieht, sondern eine vorausblickende [28/29] prohibitive Scham, die sich nicht mehr auf etwas irgendwie „Böses“ bezieht, sondern die allgemein zu verhindern sucht, daß die zarten inneren Regungen einer Öffentlichkeit, insbesondere aber dem Erzieher, preisgegeben werden. Es ist eine überaus verletzliche innere Sphäre, die auch der andere Mensch mit ehrfürchtiger Scheu zu achten hat. Das ist für den Erzieher besonders wichtig, weil er aus dem gut gemeinten Willen, das Kind besser verstehen und leiten zu können, versucht ist, in seine von ihm sorgfältig gehüteten seelischen Geheimnisse einzudringen. Doch das nebenbei.

VI. Die Erweckung des Gewissens

Von einem eigentlich sittlichen Verhalten kann man aber erst da sprechen, wo der Mensch sich nicht nur den von außen an ihn gestellten Erwartungen anpaßt, sondern von sich aus, aus eigener Entscheidung, das Gute tut. In der Wissenschaft spricht man heute in einem allgemeinen, nicht wertenden Sinne von einem innen-gesteuerten im Unterschied zu einem außen-gesteuerten Verhalten. Ich spreche unter stärkerer Zuspitzung auf die sittliche Bewertung lieber von einem Gewissen, auf dessen fordernde Stimme der Mensch hört. Auf die Ausbildung des Gewissens muß darum die sittliche Erziehung in erster Linie gerichtet sein.

Diese hohe Einschätzung des Gewissens bedarf einer gewissen Begründung; denn die Bedeutung des Gewissens wird in der heutigen Wissenschaft weitgehend verkannt, indem man es psycholo-

gisch zu erklären versucht. Man deutet das Gewissen als die „Internalisierung“ der in der betreffenden Gesellschaft herrschenden Normen. Die an das Kind zu einem früheren Zeitpunkt herangebrachten Normen werden von diesem so als selbstverständlich übernommen, daß es sie schließlich als aus seinem eignen Innern stammend empfindet. Aber wenn dies der Fall wäre, dann wäre es völlig unverständlich, daß Menschen, um der Stimme des Gewissens zu gehorchen, sich den schlimmsten Widerständen aussetzen, ja selbst den Tod auf sich nehmen. Wir brauchen nicht einmal an das große Beispiel des Sokrates zu erinnern, wir haben in unserer jüngsten Geschichte be- [29/30] wundernswerte Beispiele in der Auflehnung der Männer des 20. Juli gegen die Tyrannei des Hitler-Regimes.

In der Stimme des Gewissens erfahren wir eine Forderung, die sich durch ihren Absolutheitscharakter grundsätzlich von allen andern an den Menschen herangebrachten Ansprüchen unterscheidet. Eduard Spranger hat das sehr scharf formuliert. Im Gewissen, so sagt er, findet „der Durchbruch metaphysischer Mächte in das Spiel der seelischen Kräfte statt“. Das Gewissen ist also eine metaphysische Erfahrung. Unter diesem Gesichtspunkt muß man die Stellung der Gewissenserziehung im Ganzen der Erziehung betrachten. Sie ist gewiß nicht das einzige Ziel der Erziehung und muß im Zusammenhang ihrer verschiedenen Funktionen betrachtet werden, wie ihn Wilhelm Flitner in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ überzeugend dargestellt hat: beginnend in der biologischen Sphäre als Aufzucht und Pflege, aufbauend dann im kulturellen Bereich in der Übermittlung und Verlebendigung des Kulturguts, das den heranwachsenden Menschen zur Teilnahme am gemeinsamen Leben befähigt, und weiterführend dann in den personalen Bereich, in dem sich das vor sich selbst verantwortliche eigenständige Ich ausbildet. Dieses letztere ist dann die Sphäre des Gewissens; nicht die einzige, aber die höchste Aufgabe der Erziehung, die freilich zu ihrer Erfüllung die Befriedigung der anderen, von ihr aus gesehen niedrigeren Aufgaben der Erziehung voraussetzt.

Eduard Spranger, wenn ich noch einmal auf ihn zurückkommen darf, hat dies noch im Jahre 1953 in einem seiner letzten Aufsätze „Vom Wissenschaftscharakter der Pädagogik“ in aller Schärfe herausgearbeitet. Nachdem er die verschiedenen anderen Funktionen der Erziehung dargestellt hat, schreibt er von der Gewissenserziehung: „Erst jetzt sind wir an der Stelle, an der sich das völlig Einzigartige des Gegenstandes der Pädagogik auftut, so daß psychotechnische Verfahrensweisen, Entwicklungshilfe, Eingliederung in die Gesellschaft und ästhetische Formung der Persönlichkeit zu bloßen Vorstufen herabsinken.“ Das bedeutet: Die Erziehung des Gewissens ist zwar nicht das einzige, aber das letzte und höchste Ziel der Erziehung. Die anderen Aufgaben, die hier als Entwicklungshilfe, Eingliederung in die Gesellschaft und Ausbildung der harmonischen Persönlichkeit bezeichnet werden, behalten ihre Wichtigkeit, aber bleiben doch nur „Vorstufen“ gegenüber diesem [30/31] letzten Ziel. Diese Äußerung wiegt bei Spranger um so schwerer, wenn man bedenkt, wie stark er in der humanistischen Tradition verwurzelt ist.

Damit aber ergibt sich die Frage: Wie ist die Erziehung des Gewissens möglich? Ist es nicht Vermessenheit, wenn der Erzieher sich anmaßt, das Gewissen durch erzieherische Maßnahmen hervorbringen zu können. Auf jeden Fall kann man das Gewissen nicht „machen“, so wie der Handwerker einen Gegenstand herstellt. Man kann es auch nicht durch eine einfache Belehrung hervorbringen. Man kann den jungen Menschen nur darauf aufmerksam machen, daß eine solche fordernde Stimme in ihm vorhanden ist. Man kann diese Stimme in ihm ansprechen. Man kann an sein Gewissen appellieren. Appellieren aber kann man nur an etwas, was in irgend einer Weise, wenn auch vielleicht noch verborgen, in ihm vorhanden ist und was durch diesen Anruf aufgeweckt wird.

Das ist entscheidend: Das Gewissen kann nicht planmäßig hervorgebracht werden. Es kann nur geweckt werden. Mit dem Begriff der Erweckung ist ein ganz neuer, bisher unbekannter Grundbegriff in die Pädagogik eingeführt. Erziehen ist nicht nur ein Machen, wie der Handwerker einen Gegenstand hervorbringt, aber auch nicht nur ein Wachsen-lassen, wie der Gärtner seine

Pflanzen wachsen läßt, im Vertrauen darauf, daß sie sich nach einem inneren Gesetz von selbst entfalten, wenn er nur durch Gießen und Düngen die Möglichkeiten bereitstellt. Sondern Erziehen ist zugleich ein korrigierendes Eingreifen in die Entfaltung. Sie ist im letzten Erweckung. Aber sie ist als Erweckung zugleich Anerkennung des anderen in seiner nicht verfügbaren menschlichen Würde und darum zugleich auch die menschenwürdigste Form der Erziehung.

Daraus ergibt sich allgemein die Bedeutung einer appellierenden Pädagogik. Eine solche ist, soweit ich sehe, noch nirgends systematisch entwickelt worden. Sie erscheint mir aber als eine dringende Aufgabe, die heute endlich in Angriff genommen werden müßte. Dabei wären vielleicht von Karl Jaspers manche pädagogisch bedeutsame Anregungen aufzunehmen.

Man braucht dabei nicht einmal erst an die letzte Instanz des Gewissens zu denken. Die Fruchtbarkeit einer appellierenden Pädagogik zeigt sich schon an einfacheren Beispielen, wie etwa dem der Ermahnung. Die Ermahnung spielt in der Erziehung eine verachtete Rolle und wird kaum einer theoretischen Bestimmung gewürdigt. Sie erscheint lediglich als ein notwendiges Übel. Man kann in der Praxis nicht darauf verzichten, aber man wendet sie nur mit schlechtem Gewissen an und klagt, daß sie auf die Dauer doch nichts nützt, weil die Kinder doch immer wieder in die alten Fehler zurückfallen. In Wirklichkeit wird damit die Funktion der Ermahnung von Grund aus mißverstanden. Sie beruht auf der zum Wesen des Menschen gehörigen Schwachheit, d. h. darauf, daß er sich nicht in stetiger Linie aufwärts entwickelt, sondern nach jedem Aufschwung wieder ermüdet zurückfällt und darum immer wieder eines neuen Anstoßes bedarf. Wenn man die Endlichkeit des Menschen, d. h. die zu seinem Wesen gehörige Unvollkommenheit erkennt, wie es für die christliche Auffassung eigentlich selbstverständlich ist, dann muß man auch anerkennen, daß die Notwendigkeit der Ermahnung im Wesen des Menschen begründet ist, und kann, ja muß sie, wenn auch richtig abgewogen, ohne Bedenken anwenden.

VII. Gefahren in der Berufung auf das Gewissen

Aber mit dem Gewissen als der letzten, als Ruf des Absoluten aus dem übrigen Leben herausgehobenen Instanz ist zugleich eine Gefahr, und zwar eine sehr bedenkliche Gefahr, gegeben. Das Gewissen wendet sich zunächst als ein höherer Anspruch gegen die Versuchung des Egoismus und der Bequemlichkeit. Es ist, wie man es vereinfacht ausdrücken kann, ein Kampf des höheren gegen das niedere Ich.

In den meisten Fällen steht die Forderung des Gewissens in Übereinstimmung mit den Geboten der in der betreffenden Gesellschaft herrschenden Moral und entnimmt dieser die Richtlinien für sein Verhalten. Insofern kommt es auch zu keinem Konflikt mit der Umwelt. Es kann aber auch sein, daß der Mensch in eine Lage gerät, die in den herrschenden moralischen Anschauungen nicht vorgesehen ist und für die er keine vorgezeichnete Lösung vorfindet, wo er sich also ohne Hilfe von außen ganz aus seinem Innern entscheiden muß. Dann muß er damit [32/33] rechnen, daß er in seiner Umgebung auf Unverständnis oder Mißtrauen stößt, weil sie ihn nicht begreift. Und wenn vielleicht auch kein unmittelbarer Druck auf ihn ausgeübt wird, so wird er doch in eine schmerzlich empfundene Einsamkeit gedrängt.

Schwieriger aber werden die Fälle, wo das Gewissen den Menschen zwingt, sich gegen die stillschweigenden Erwartungen der Umwelt oder die ausdrücklichen Anordnungen einer Obrigkeit zu wenden, weil er diese für unrecht und mit seinem Gewissen nicht vereinbar erkennt. Hier zwingt ihn das Gewissen zum Widerspruch und zum Ungehorsam gegen die Forderungen der Obrigkeit. Damit entsteht aber die Frage: Worauf gründet sich diese Pflicht zum Ungehorsam, und was unterscheidet das aus reinem Gewissenszwang in schwerer Entscheidung Getane von egoistischen Motiven oder gar von bloßer Lust am Abenteuer? Und was uns hier vor allem angeht: Was kann der Lehrer tun, seinem Schüler in diesen Situationen zu helfen und ihn richtig

anzuleiten?

Bei der Erziehung der Schüler zur Beachtung des Gewissens ist von entscheidender Bedeutung, wie der Lehrer selbst mit seinem Gewissen umgeht. Der Lehrer ist dabei in einer durch seinen Beruf unausweichlich gegebenen schwierigen Lage. Er ist, wie ich schon erwähnte, ein Beauftragter des Staates, hier verkörpert in den Schulbehörden, und ist diesen für sein Tun verantwortlich. Auf der andern Seite ist er für die ihm anvertrauten Kinder verantwortlich. Und das kann unter Umständen zu Konflikten führen, wenn er Anordnungen der ihm vorgesetzten Behörden für falsch hält und glaubt, sie nicht verantworten zu können.

Dafür ein Beispiel (allerdings nicht aus Baden—Württemberg): Mehrere Schüler waren für eine halbe Stunde dem Unterricht ferngeblieben, um an einer Kundgebung für den Frieden teilzunehmen. Der Lehrer wurde von der Schulbehörde aufgefordert, eine Liste der betreffenden Schüler einzureichen. Er weigerte sich, dieser Aufforderung nachzukommen, weil er fürchtete, daß das auf eine Bestrafung oder sonstige Benachteiligung der betreffenden Schüler hinauslaufen würde, und mußte diesen Ungehorsam mit einem strengen Verweis büßen. Trotzdem scheint mir sein Verhalten richtig, wenn er darin der Stimme seines Gewissens gefolgt ist. Und hatten wir früher von der [33/34] Erziehung als einer Funktion der Gesellschaft gesprochen, so scheint mir dieser Widerstand mit zur gesellschaftlichen Funktion des Erziehers zu gehören.

Etwas anderes aber ist die Frage, ob der Lehrer, wenn er sich selbst zum Widerstand verpflichtet fühlt, darum auch seine Schüler dazu auffordern darf. Und diese Frage würde ich mit einem entschiedenen „nein“ beantworten. Denn damit würde er in einer autoritären Form in die freie Entscheidung seiner Schüler eingreifen. Er darf nicht zum Widerstand erziehen. Etwas anderes aber ist es, wenn er durch die Erweckung des Gewissens die Fähigkeit hervorbringt, um des Gewissens willen Widerstand zu leisten.

Im konkreten Fall liegen die Verhältnisse allerdings sehr viel komplizierter. Tief in der jugendlichen Natur liegt das Verlangen, die eigene Kraft in der Auflehnung gegen die autoritären Anforderungen zu erproben. Wie aber unterscheidet sich, was aus einem solchen Verlangen und was aus wirklicher ernster Gewissensentscheidung hervorgeht? Und von welchem Alter an sind die Kinder überhaupt zu einer wirklichen Gewissensentscheidung fähig?

Das steht in einem weiteren Zusammenhang. Auch mir selbst gegenüber entsteht die Frage: Woran erkenne ich, daß das, was ich als Forderung des Gewissens erfahre, nicht bloß der Rechtfertigungsversuch höchst handfester egoistischer Wünsche ist? Eine erste, sehr vorläufige Antwort läßt sich vielleicht dahin geben, daß ich die Ernsthaftigkeit meiner Gewissensentscheidung daran erkenne, daß ich bereit bin, um des Gewissens willen auch höchst schmerzliche Folgen auf mich zu nehmen, daß ich um des Gewissens willen etwas wage. Auf eine einfache Formel gebracht: Wer in seinem Verhalten nichts riskiert, hat auch kein Recht, sich auf sein Gewissen zu berufen.

Das führt zu einer weiteren schwierigen Frage: Wenn auch die Ernsthaftigkeit einer Willensentscheidung außer Frage steht, woran erkenne ich, daß sie auch sachlich richtig ist? Kann das Gewissen nicht auch irren? Eine entschiedene Antwort hat Sartre im Sinn des französischen Existentialismus gegeben: „Was zählt, ist allein der unbedingte Einsatz.“ Das bedeutet: Die Unbedingtheit, mit der ein Mensch sich einsetzt, hat einen Wert in sich selber, der durch keinen Irrtum in sachlicher Beziehung beeinträchtigt werden kann. Das wird bei Sartre [34/35] sehr tief begründet: daß ich in letzter Unbedingtheit nur das wählen kann, was über alle zufälligen individuellen Bedingtheiten hinaus für alle Menschen gültig ist.

Ich gehe auf die nähere Begründung nicht ein; denn gegen die in ihrer Unbedingtheit so imponierende Antwort erhebt sich ein entscheidender Einwand: Sie könnte zu einem existentiellen Abenteuer führen, das in der Unbekümmertheit um die Folgen im letzten unverantwortlich würde. So einfach läßt sich ein formales Kriterium nicht von den inhaltlichen Bestimmungen der betreffenden Situation lösen.

Ein erster Ansatz, der zunächst kleinlich klingen könnte, liegt darin, daß ich mich fragen muß, ob sich der Einsatz im vorliegenden Fall auch lohnt, d.h. ob der erforderliche Kraftaufwand im vorliegenden Fall auch angemessen ist oder ob ich nicht meine Kraft dabei sinnlos verschwende. Man darf nicht ins Leere hinein handeln. Man kann nur dann die Verantwortung für sein Handeln übernehmen, wenn man sich eine ausreichende Kenntnis der Umstände verschafft hat, in die man durch sein Verhalten eingreift, und die verschiedenen Möglichkeiten durchdacht und gegeneinander abgewogen hat.

IVIII. Die Urteilsfähigkeit

Die Fähigkeit des besonnenen Abwägens und sachlichen Entscheidens bezeichnet man mit einem alten, heute vielleicht etwas ungebräuchlich gewordenen Wort als Urteilskraft. Heute sagt man vielleicht besser Urteilsfähigkeit. Das Urteil, das man sich in einer Sache gebildet hat, unterscheidet sich von einer bloßen Meinung. Während man seine Meinung in irgend einer Angelegenheit irgendwie unbestimmt, ohne sich viel Gedanken zu machen, aus der Umgebung übernommen haben kann, muß man sich ein Urteil selber gebildet haben. Und während bei einer Meinung Voreingenommenheiten und gefühlsmäßige Einstellung eine Rolle spielen dürfen, erhebt das Urteil Anspruch auf sachliche Geltung. Ein Urteil muß begründet sein und erfordert zu seiner Begründung ein hinreichendes sachliches Wissen. Dabei ist nicht jede sachlich gewonnene Erkenntnis, die ich aus- [35/36] spreche, darum schon ein Urteil. Ein Urteil wird erst da gefordert, wo zwischen verschiedenen, einander widerstrebenden Ansprüchen oder Anschauungen eine Entscheidung getroffen werden muß. Die Urteilsfähigkeit ist dann das Vermögen, zwischen den entgegengesetzten Möglichkeiten in der rechten Weise abwägen zu können. Die Schwierigkeit besteht darin, daß es sich hier um Fälle handelt, zwischen denen der Ausgleich nicht zwangsläufig durch reines Denken gewonnen werden kann und auch auf dialektischem Wege eine Synthese unmöglich ist. Eben darum ist das Urteil eine Entscheidung, die nach sorgfältigem Abwägen getroffen werden muß. Und weil das Urteil eine freie Entscheidung des Urteilenden ist, muß er auch für das von ihm abgegebene Urteil die Verantwortung tragen.

Die Entwicklung der Urteilsfähigkeit ist in der Gegenwart von besonderer Wichtigkeit, weil die modernen Massenmedien, Zeitung, Rundfunk und Fernsehen, die Meinung der Menschen in einer unheimlichen, im Verborgenen wirkenden Weise prägen. Der einzelne übernimmt, was ihm dargeboten wird, ohne sich viel Gedanken zu machen, und läßt sich so in einer gefährlichen Weise manipulieren. Um so wichtiger wird es, diesem Einfluß durch die Ausbildung der Fähigkeit zum eigenen Urteil entgegenzuwirken.

Hier entsteht für die Schule eine wichtige Aufgabe: die Erziehung zur Urteilsfähigkeit und Urteilsbereitschaft. Diese hat aber eine besondere Schwierigkeit, die in der Natur des Urteilsaktes gelegen ist; denn das richtige Urteil ist, wie gesagt, nicht durch strenges rationales Denken allein zu erzwingen. Es setzt im Abwägen der verschiedenen Möglichkeiten eine besondere Geschicklichkeit voraus, die man am ehesten vielleicht als „intellektuellen Takt“ bezeichnen kann. Sie ist, wie schon Kant bemerkt, „ein besonderes Talent, welches gar nicht gelehrt, sondern nur geübt werden will“. Richtiges Urteilen kann nur durch beständige Übung gelernt werden.

Das besagt für die Pädagogik: So weit im Unterricht ein bestimmter Stoff gelehrt und dessen Verständnis entwickelt wird, gibt es keine Gelegenheit, die Urteilsfähigkeit zu erlernen. Diese ist nur da gegeben, wo im freien Gespräch verschiedene Möglichkeiten gegeneinander abgewogen werden sollen. Dafür ist im überlieferten Unterricht wenig Raum. Darum muß der dafür erforderliche Raum erst geschaffen [36/37] werden und gegenüber dem Druck des zu bewältigenden Pensums mit Zähigkeit festgehalten werden.

Das ist in den verschiedenen Unterrichtsfächern natürlich sehr verschieden. In den Naturwissen-

schaften wird wenig Gelegenheit sein, weil die in exakter Forschung gewonnenen Ergebnisse allgemeine Gültigkeit haben und darum keine Gelegenheit zur Bildung eines durch Abwägen verschiedener Möglichkeiten gewonnenen eignen Urteils bieten. Allgemein: Wo Tatsachen gelernt werden, ist kein Raum, die Urteilsfähigkeit auszubilden. Anders ist es bei den geschichtlichen oder vor allem den politischen Fächern, in denen nicht nur ein Stoff gelehrt, sondern auch Anschauungen vertreten und im Gespräch gegeneinander abgewogen werden. Gelegenheit gibt es vor allem da, wo allgemeine Lebensfragen behandelt werden.

Die Hauptsache ist, die Wichtigkeit der Urteilsbildung überhaupt erst einmal zu erkennen; denn in dem natürlichen Streben, in seinem Stoff voranzukommen, läßt sich der Lehrer nicht gern damit aufhalten und versäumt die passenden Gelegenheiten. Er muß vielmehr versuchen, den Schüler aus der Gewohnheit eines bloß passiven Aufnehmens herauszulocken und zur eignen Stellungnahme zu veranlassen.

Allerdings ergibt sich hier die Gefahr von der entgegengesetzten Seite: daß die sachbezogene Diskussion in ein unverbindliches Geschwätz übergeht. Wir wissen alle, wie sehr diese Gefahr besteht. Darum ist es die besondere Aufgabe des Erziehers, darauf zu achten, daß jede geäußerte Auffassung auch begründet werden muß, daß jedes Urteil eine Sachkenntnis voraussetzt und sich an der Sache bewähren muß; denn dadurch unterscheidet sich ja das verantwortlich ausgesprochene Urteil von einer bloßen Vermutung oder einer unbegründeten Meinung.

In diesem Sinn ist die Einübung der Urteilsfähigkeit eine wichtige und unverzichtbare Aufgabe aller Erziehung und ganz besonders auch eine Aufgabe der Schule.

Ich fasse zusammen: *Die Erweckung des Gewissens und die Übung der Urteilsfähigkeit sind die beiden Spannungshaft aufeinander bezogenen Eckpfeiler der sittlichen Erziehung.* Sie stehen nicht einfach durch ein „und“ verbunden nebeneinander, sondern stehen in einer Spannung. Das Urteil darf nicht in der theoretischen Haltung stehen bleiben. [37/38] Das Gewissen reißt den Urteilenden heraus und verlangt die Bewährung im entschiedenen Einsatz. Und umgekehrt muß das Urteil den Einsatz in angemessener Weise lenken. Das eine ist die Sache einer besonnenen, von Affekten möglichst ferngehaltenen Betrachtung, das andere die Sache des Wagnisses im Einsatz der eignen Person. Beide bleiben in der Spannung zueinander und müssen in dieser Spannung ausgehalten werden. Erst in beiden zusammen, der Übung der Urteilsfähigkeit und Erweckung des Gewissens, gelingt das, was man oft so unverbindlich hinstellt: die Erziehung des mündigen Bürgers.

IX. Abschluß

Noch ein Letztes sei zum Abschluß kurz angedeutet. Eduard Spranger hat einmal vom Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen gesprochen. Alles menschliche Handeln hat Folgen, die man nicht voraussehen konnte. Das gilt besonders auch von der Erziehung. Alle Eltern und Erzieher müssen damit rechnen, daß ihre Kinder später mit ihrer Erziehung nicht einverstanden sind und ihnen die heftigsten Vorwürfe machen. Der Rat, den ich einem heranwachsenden Menschen gebe, kann sich später als falsch erweisen. Es kann sich herausstellen, daß er sein Leben in eine falsche Richtung gewiesen hat. Vor allem aber in unserm letzten Fall: Wo ich mit der Erweckung des Gewissens im Menschen die Fähigkeit und *die* Bereitschaft hervorrufe, gegen die Anforderungen der Obrigkeit Widerstand zu leisten, muß ich mit der Möglichkeit rechnen, daß er sich in unbedachte Abenteuer stürzt und dadurch schwersten Schaden nimmt.

Allgemein: der Erzieher muß die Verantwortung für etwas übernehmen, was nicht in seiner Macht steht und dem er sich doch nicht entziehen kann, wenn er seine Aufgabe ernst nimmt. Daraus entsteht die Frage, wie er diese Verantwortung überhaupt tragen kann: denn sie geht, streng genommen, über menschliche Kraft hinaus. Die Antwort heißt, christlich gesprochen, daß

der Erzieher sie nur tragen kann, wenn er *die letzte* Verantwortung für Erfolg oder Mißerfolg seines Tuns vertrauensvoll zurücklegen kann in die Hand [38/39] Gottes. Ich finde keine bessere Formulierung, und es zeigt sich auch hier wieder die letzte Begründung der Erziehung in der Religion.

Aber trotzdem ist auch diese Antwort wieder bedenklich. Sie könnte leicht als faule Entschuldigung für die Gleichgültigkeit mißbraucht werden, die den Gedanken an die möglichen Folgen von sich fern hält, weil man darauf ja doch keinen Einfluß hat. Im Gegenteil: Erst wo der Erzieher mit aller Verantwortung geplant und die möglichen Folgen durchdacht hat und dann von der Verantwortung für ein möglicherweise entstehendes Unheil in seinem Gewissen tief erschüttert ist, erst dort kann er die letzte Verantwortung vertrauensvoll einem Höheren überlassen.