

Die gesellschaftliche Funktion der Erziehung

I

Die Frage nach der Erziehung beginnt mit der Frage nach dem *Menschen*. Es genügt nicht, Menschen auf ein bestimmtes und geschichtlich erfaßbares Ziel hin zu bilden, da es sich bei den Werten, um deretwillen wir eine erzieherische Arbeit leisten, in letzter Instanz um Kräfte handelt, die die Geschichte überdachen und in sich aufheben. Deswegen ist es auch abzulehnen, den Inhalt eines erzieherischen Bemühens *ausschließlich* von den sozialen oder psychologischen Bedingungen abhängig zu machen, die eine bestimmte Gesellschaft in sich aufweist. Die amerikanische Pädagogik der Gegenwart hat in dieser Weise vielfach versucht, einen rein pragmatischen Gesichtspunkt in den Vordergrund zu rücken; in der Erziehung sucht ein lebender Organismus seine eigene Fortexistenz zu gewährleisten und „seine Umgebung seinen Bedürfnissen anzupassen.“ Ähnliche Anschauungen finden wir heute auch in der deutschen Diskussion wieder; wir werden aufgefordert, uns aller letzten Voraussetzungen zu begeben, um uns nur noch den Notwendigkeiten der gesellschaftlichen Realität zu unterwerfen. Jedoch darf ein solcher Standpunkt nicht unangefochten bleiben. Bei der Erziehung kann und darf es sich niemals ausschließlich darum handeln, die sozialen Funktionen der menschlichen Gesellschaft in einem höchsten Maße auszubilden und aufeinander abzustimmen. Jeder Versuch, ein Erziehungsziel nurmehr aus dieser Sicht zu gewinnen, leugnet, daß es einen letzten und unanfechtbaren Ausgangspunkt gibt, um dessentwillen wir mit der Arbeit am Menschen beauftragt sind. Die Erziehung ist vielmehr der Ort, an dem um die menschliche Bestimmung im Sinne einer überzeitlichen Aufgabe gerungen wird. Hier darf der soziale oder historische Gesichtspunkt immer nur innerhalb eines begrenzten Raumes wirksam werden, wenn wir uns nicht in die Nähe eines gefährlichen Wertrelativismus begeben wollen.

Die wahre Frage nach der Erziehung kann nicht aus den Gesichtspunkten einer bestimmten und vorübergehenden Situation gestellt werden. Die Erziehung fragt nach der Möglichkeit des Menschen, zu seiner *sittlichen Bestimmung* heranzuwachsen, sie will ihm helfen, den schmerzlichen Widerspruch zwischen Idee und Wirklichkeit durch das moralische Handeln zu schließen. Sie ist sich damit bewußt, daß sie eine solche Aufgabe nicht nur durch eine reine Rückbeziehung auf die natürlichen Gegebenheiten des menschlichen Daseins zu lösen vermag; viel weniger noch vermag sie ihren Glauben auf einen Erziehungsliberalismus zu bauen, der davon ausgeht, daß es nur der Entfaltung des Menschen bedürfe, um eine korrespondierende Harmonie aller Glieder zu verwirklichen. Diese Übertragung des wirtschaftlichen Laissez-faire-Prinzips auf den Raum der Erziehung ist allzusehr gerade von denen vorgenommen worden, die den Wirtschaftsliberalismus auf das schärfste bekämpften. „Erziehung“ jedoch verwirklicht sich in einem ewigen Kampfe des Menschen mit sich selbst. Sie ist eine andauernde, unerhörte Leistung, die erst mit dem Tode aufhört. Ihr Sieg ist überall da, wo sich das geistige Prinzip eines Menschen bemächtigt, um den verborgenen Sinn seines Lebens freizulegen.

II

Es kommt entscheidend darauf an, die sittliche Erkenntnis, auf der die Erziehung beruht, in eine fruchtbare Beziehung zu den Forderungen zu bringen, die eine *gegebene Wirklichkeit* in sich enthält. Die Kritik am deutschen Schulwesen hat an dieser Stelle einzusetzen. Die Schule soll Menschen fähig machen, einer bestimmten gesellschaftlichen Umwelt auf der Grundlage sittlicher Prinzipien Herr zu werden. Wenn sie ihre Funktion für unsere Zeit erfüllen will, dann muß sie der Ort sein, an dem damit begonnen wird, unseren sittlichen Verhaltensweisen einen Bezug zu vermitteln, wie ihn die

Wahrheit des Lebens erfordert. Seit dem Beginn der industriellen Revolution ist das Mißverhältnis zwischen unseren Verhaltensweisen und der von uns geschaffenen Realität nicht mehr zu übersehen, die Wirklichkeit läuft uns immer schneller davon. Es gibt keine innere Balance mehr zwischen dieser Wahrheit des äußeren Lebens und der entsprechenden inneren geistigen Form. Der Geist verschließt sich vielmehr in eine irrealer und sich selber genügende Welt, in der Hoffnung, damit das dunkle Drängen einer idee-entfremdeten Wirklichkeit fernzuhalten. Das und nichts anderes ist es, was der These von einem angeblichen „autonomen pädagogischen Raum“ unterliegt. Ein solcher Raum ist jedoch überhaupt nicht denkbar, es sei denn, man will damit ausdrücken, daß sich die erzieherische Arbeit an den besonderen Entwicklungsgesetzen des Kindes zu orientieren hat. Das Kind, das die Schule zum ersten Male betritt, ist den Spannungen des wirklichen Lebens bereits in einem unmittelbaren Sinne ausgeliefert. Es ist nicht das Traumgeschöpf einer märchenhaften Verklärung. Die „Kindgerechtigkeit“, die ihm vielfach von der Schule entgegengebracht wird, übersieht den Erlebnishintergrund, der in dumpfer und vom Bewußtsein noch unverarbeiteter Form das Leben der Erwachsenen spiegelt. Die Sehnsucht der Erwachsenen nach der verlorenen Unschuld des Lebens will sich immer wieder in die Seele des Kindes übersetzen. Es kommt hinzu, daß sich auch der geschlechtliche Reifeprozess in den letzten Jahrzehnten in bedeutsamer Weise verschoben hat und früher als bisher ansetzt. Entscheidend ist die Umwelt, in der die Kinder aufwachsen und die sie später doch einmal in einer erfüllenden Weise umgestalten sollen. Es ist die *Umwelt der zerrütteten Familie* — die zerrüttete Familie ist der Normalfall, nicht die Ausnahme —, der industrialisierten Landschaft, des kommerzialisierten Dorfes. In dieser Umwelt hat die Idylle keinen Platz mehr, in ihr wirken alle modernen sozial-psychologischen Faktoren fast vom ersten Tage an auf das Leben ein, sie ist strukturlos, sie beginnt, den Menschen von Jugend an in einer bestimmten, mechanischen, auf eine kollektive Umformung seines Bewußtseins abzielenden Weise zu formen. Die Schule hingegen steht in einem seltsamen Kontrast zu dieser Welt. Wohl hat sie gelernt, die Art ihrer Wissensvermittlung einer moderneren psychologischen Auffassung anzupassen, die „Methode“ versucht, die spontanen Kräfte miteinzubeziehen. Aber unser Bewußtsein von der Wirklichkeit stimmt mit ihrer Wahrheit auch heute nicht überein.

In der Schule lebt die Romantik als geistige Idylle fort. Im *Heimatkundeunterricht* entsteht eine Sicht des Dorfes, in der sich der an seinem nomadenhaften Dasein krankende Bewohner der Industriekonzentrationen von seiner inneren Heimatlosigkeit zu erlösen sucht, in einem Augenblick, in dem sich die ursprüngliche landschaftliche Struktur rapide aufzulösen beginnt. Sie wird sich auch weiter auflösen, ob wir es nun wollen oder nicht, von uns hängt es lediglich ab, ob es gelingt, die veränderten Formen zum Sinn zu erheben. Das gleiche gilt vom *Geschichtsunterricht*. Die Geschichte ist zum Versteck geworden, das Heimweh des modernen Menschen wird an keiner anderen Stelle in gleicher Weise sichtbar.

Was aber soll die Geschichte in **der** Schule vermitteln? Nichts anderes als dieses: Sie soll uns zeigen, wie Menschen zu ihrer Zeit mit den Problemen ihrer Welt fertig wurden, wie es ihnen gelungen ist, ihrer Wirklichkeit in einem tiefen, sittlichen Sinne Herr zu werden, wie eben das ihre Größe und das Glück ihres Lebens ausmachte, auch noch im Untergang und der Leidensfülle, die das Dasein enthält. Es gibt keinen Unterricht, der realitätsgeladener wäre und der dennoch in der Praxis unserer Schulen von der Realität fortführt. Schließlich läßt sich etwas Ähnliches auch von unserem *Religionsunterricht* aussagen. Gerade er soll den Menschen in seinem „Heute“ treffen und ihn vor die unmittelbare Entscheidung stellen. Aber auch er vermag diese Brücke nicht zu schlagen, die von der Gegenwärtigkeit zu ihrer unendlichen Sinngebung führt.

Das Argument, daß die Schule eine „ideale“ Welt zu vermitteln hat, trifft diese Kritik an keinem Punkte. Gewiß soll die Schule im Menschen das Gefühl der Erwar-

tung lösen, sie soll den Menschen auffordern, sich nicht mit dem Gegebenen zufriedenzustellen, sondern darüber hinauszuwachsen. Sie muß die Sehnsucht wecken, aber sie soll sie an einer *Wirklichkeit* entzünden, die uns in unserem Alltag begegnet, und nicht an einer Schimäre, die nur noch in einer abstrakten Innerlichkeit greifbar wird. Eine solche Erziehung muß zur Verlogenheit führen, sie wird den Menschen einem verhängnisvollen inneren Bruch ausliefern, den niemand zu heilen vermag. Sittliche Menschwerdung vollzieht sich nur am konkreten, gegebenen Stoff.

III

Radikal gesprochen, haben wir gefordert, daß die Häßlichkeit des Lebens Eingang in die Schule finden muß, wenn wir das Licht einer geistigen Schönheit in ihr neu entzünden wollen. Die Aufgabe der Schule kann nur aus den *Aufgaben der Zeit selber* abgeleitet werden. Die technische und industrielle Wirklichkeit unseres Daseins bedarf einer neuen Beziehung zum Menschen, wenn sie das Menschliche nicht ersticken soll. Das ist nicht nur ein soziales Problem, das mit sozialen Mitteln zu lösen wäre. Es läßt sich eine soziale Lösung denken, die den Menschen dennoch in einem tiefen, moralischen Elend zurückläßt. Das Problem, das hier gelöst werden soll, fordert eine neue Beziehung des Menschen zum Stoff. Es kommt darauf an, den Begriff des „*Werkes*“ neu zu erleben. Dies aber erfordert eine Form der gemeinsamen Arbeit, die den Verfall der modernen Gesellschaft in sich zu überwinden sucht. Die Entpersönlichung der Arbeit in einer immer differenzierter werdenden Gesellschaft hat die Extreme der menschlichen Lebensführung sichtbar werden lassen. Der Mensch, der sich einer steigenden Anonymität ausgeliefert sieht, vermag sein „Ich“ nur noch in einer Welt traumhaft-irrealer Beziehungen zurückzugewinnen, eine ganze Industrie arbeitet für die Ersatzerlösung, in der die unterdrückte Lebenssehnsucht sich selber zum idealen Ich erhebt, während derselbe Mensch doch zugleich einer erschreckend mechanisierten Verhaltensweise verhaftet bleibt. Die Strukturlosigkeit der modernen Gesellschaft erfordert die Schaffung neuer Zellen, in denen ein geistiges Bewußtsein wieder lebendig werden kann. In der gemeinsamen Arbeit am Stoff muß dieses Bewußtsein wiedererweckt werden, an ihm muß gegenwärtig werden, wie jedem Menschen ein Unverlierbares zuteil ist, das sich zugleich für immer an eine umfassendere Wahrheit verliert, die in der Gemeinschaft lebendig ist. Der Sinn einer solchen Gemeinschaft „überfällt“, er wird an jenen Höhepunkten des Unterrichts erlebt, in denen eine innere Gewißheit alle Worte überflüssig macht. In einem solchen Augenblick wird jeder Unterricht zu einem religiösen Erlebnis, zur Begegnung mit einer unsichtbaren, tief gegenwärtigen Realität. Wird die Persönlichkeitsgemeinschaft in dieser Weise am Stoffe in einer elementaren Form zur Gewißheit, dann wird auch der junge Mensch eines Tages ohne Bruch in die Wahrheit des Lebens entlassen werden können. Das Erlebnis der Schule wird ihm zur Aufgabe werden, die es von nun an für ein ganzes Dasein zu erfüllen gilt.

In diesem Zusammenhang kommt dem *Lehrer* eine ganz außerordentliche Bedeutung zu. Er ist nicht nur der Vermittler des Stoffes, den die Kinder in sich aufnehmen sollen, sondern er führt. Durch seine eigene Verbindlichkeit zwingt er dazu, Verbindlichkeiten zu übernehmen. Es ist eine Verkennung der echten Erziehungsfaktoren, wenn man den Lehrer nur mit der Aufgabe betreiben will, junge Menschen zur Selbständigkeit und zum kritischen Urteil zu erziehen, ohne seine eigene Verbindlichkeit darzutun. Das widerspricht nicht der Forderung nach Toleranz. Sie enthält nur die Verpflichtung, jede andere, für die Gesamtheit fruchtbare Auffassung, gleichfalls gelten zu lassen. Wo jedoch ein Lehrer von seiner eigenen Verbindlichkeit nicht zu überzeugen weiß, macht er eine charakterliche Erziehung praktisch unmöglich. Erziehung ist letztlich ein ganz stummer Akt. Sie ist die Ausstrahlung von Kräften, die in der Wahrhaftigkeit des Vorbildes

aufbewahrt sind und die immer wieder andere dazu zwingen, auch für sich selbst in gleicher Weise eine Entscheidung zu treffen. Alles echte geistige Leben besteht in diesem Mute zur Subjektivität, zu dem Wagnis des Geistes, eine Wahrheit fest zu ergreifen und uns mit ihr zu identifizieren, auch wenn wir ihrer vollen Absolutheit niemals teilhaftig sind. Wo ein solcher Lehrer ist, da wird seine reine Existenz schon als Führung begriffen; er wird ein Bewußtsein des Glückes vermitteln, das einem Leben für echte Aufgaben innewohnt. Er wird die Kinder zwingen, auch in sich selber den Kampf gegen die dunklen und fragwürdigen Kräfte des Daseins aufzunehmen und die geistige Form als das Ergebnis eines sieghaften Lebens zu verstehen, das wir uns selber abgewinnen.

IV

Die Schule, die sich in einer solchen Weise der Wirklichkeit zu verbinden sucht, um sie in Wahrheit zu bewältigen, muß sich auch selber aus einem Auftrag begreifen. Es darf nur *ein großes nationales Erziehungswesen* geben, das sich in vielfacher *Differenzierung* einer Aufgabe unterwirft, Menschen heranzubilden, die ihrer sittlichen Bestimmung gerecht werden. Das ist kein neuer Gedanke. Kein Geringerer als *Johann Gottlieb Fichte* hat ihn bereits in aller Schärfe ausgesprochen. Erzieher zu sein, der erfüllendsten Berufung teilhaftig zu werden, die einem Menschen übertragen werden kann, dieser Gedanke sollte zumindest im Raum der Schule alle Standesunterschiede innerhalb der Lehrerschaft auslöschen. Das sollte auch in der Gesetzgebung seinen Ausdruck finden. Eine gemeinsame erzieherische Grundausbildung sollte alle zukünftigen Pädagogen grundsätzlich zu *Lehrern mit gleichen Rechten* bestimmen. Die notwendige Spezialisierung darf keine soziale Bevorrechtung einschließen; sie sollte zugleich bei allen Sparten denselben Zeitraum umfassen. Innerhalb der Lehrerschaft sollte Wahrheit werden, daß es überhaupt nur *einen* Unterschied zwischen den Menschen gibt, der der Rede wert wäre: Der Unterschied in der moralischen Leistung, die ein Mensch zu vollbringen vermag. Zu dieser Leistung sind alle Menschen aufgefordert, die Art jedoch, wie sie ihr gerecht zu werden vermögen, ist allein ihr persönliches Verdienst, sie ist das Ergebnis einer Freiheit, die die Möglichkeiten des Heiligen und des Verbrechers zu gleichen Teilen in sich enthält. So hat auch die Schule als Ganzes die Aufgabe, eine Ordnung der Gesellschaft vorzuleben, in der nicht der Zufall einer intellektuellen Begabung über den Rang entscheidet, sondern allein jene stille und zur Entsagung bereite Leistung, die sich selber als Dienst begreift. Hier muß sie schließlich ein Ideal in den Mittelpunkt rücken, das dem Menschen der Gegenwart fast verlorengegangen ist: Sie muß darum wissen, daß wahre Größe nur da vorhanden ist, wo sie sich der Demut verbindet.

Die Schule soll zu einer sittlichen Gemeinschaft für eine bestimmte gesellschaftliche Wirklichkeit erziehen. Nur so kann sie auch die *politische Aufgabe* erfüllen, die von ihr erwartet wird. Sie muß sich von einem rein intellektualistischen Prinzip abwenden, so sehr sie auch darauf bedacht sein muß, die geistigen Möglichkeiten des einzelnen zu entfalten, um ihm sein Selbstvertrauen und ein harmonisches Selbstbewußtsein zu erhalten. Sie darf aber den Wünschen einer hochqualifizierten Wirtschaft nur bis zu der Grenze nachgeben, an der sich das reine Wissen in sich selbst zu isolieren beginnt. Der hohe intellektuelle Standard unserer Schule hat es nicht verhindern können, daß die deutsche Gesellschaft in einer barbarischen Form zugrunde ging, eine Barbarei, die gerade angesichts der intellektuellen Qualifikation jener Menschen, die sich zu ihren Vollstreckern machten, umfaßbar an Perversität gewann. Die Gefahr des Intellektualismus ist heute wieder außerordentlich groß geworden; der Mensch geht über dem Stoff zugrunde. Die wahre Aufgabe der Schule aber erfordert es, daß dieser Stoff nicht nur dem Menschen in der Form einer echten inneren Bewältigung verbunden bleibt, sondern daß in ihr auch zugleich die Grenzen niedergerissen werden, die bislang noch die traditionellen Schulzweige voneinander trennten. Wir sollten endlich in großem Maße damit beginnen, pädagogische Provinzen zu errichten, Schulen, in denen alle

Schulzweige vereint sind und gemeinsam die Aufgaben lösen, die sich gemeinsam lösen lassen. In der Praxis heißt das: *Gemeinsame Begegnung aller Schulzweige in den Fächern, in denen eine solche Begegnung sachlich vertretbar ist; eine gemeinsame Schüler selbstverwaltung als Vorbereitung für eine klassenüberwindende Leistung im zukünftigen Leben; gemeinsame handwerkliche Arbeit für alle Schüler; ein gemeinsamer anschauungsgebundener Sozialkundeunterricht, der in den einzelnen Zweigen durch die besonderen Fächer vertieft wird.* Ein solches Ziel sollte auch heute schon unter unzureichenden äußeren Voraussetzungen angestrebt werden, und es ist nicht zu leugnen, daß sich Ansätze dafür feststellen lassen. In der Schule muß die Erkenntnis gelebt werden, daß wir alle Arbeiter an einem Bau des Lebens sind, wohin uns das Schicksal auch einmal stellen mag. Unsere Gleichheit ist dabei nicht der Ausdruck eines abstrakten Kollektivismus, sondern des Wissens um die gemeinsame Berufung.

Eine solche Gemeinschaftsschule, die „*Allgemeine deutsche Volksschule*“, kann ihre Aufgabe nicht darin erschöpft sehen, daß sie jedem seine Chance geben will. Gemeinschaft ist etwas anderes als die individuelle Förderung minderbemittelter Einzelbegabungen, denen im Sinne eines liberalistischen Denkens der Weg gebahnt werden soll. Gemeinschaft steht unter einer Idee des Lebens.

Was von der Schule seitens der Öffentlichkeit verlangt werden kann, hat dort seine Grenzen, wo reine fachwissenschaftlich-pädagogische Fragen zu Worte kommen. Die Forderung muß von seiten der Gewerkschaften auch dort ihre Grenzen finden, wo innerste Anliegen einer religiösen oder weltanschaulichen Überzeugung berührt werden. Zugleich aber können wir uns nicht damit begnügen, der Schule lediglich die Funktion einer geeigneten Wissensvermittlung zuzuerkennen. Wir wissen sehr wohl, daß auch hier, vor allem hinsichtlich unserer Berufsschulen, noch viele Lücken zu schließen sind, die der Krieg und die innere Zerstörung hinterlassen haben. Wir wünschen von der Schule Menschen, die sachlich und charakterlich auf die gesellschaftlichen Aufgaben ihres zukünftigen Lebens vorbereitet sind. Wir wissen, daß die Verwirklichung der *Mitbestimmung*, deren erzieherischer und moralischer Wert außer Frage steht, nicht nur davon abhängig ist, ob die Arbeitnehmerschaft mit den genügenden sachlichen Voraussetzungen an eine solche Aufgabe herantritt. Viel entscheidender noch ist ihre sittliche Qualifikation, die es verhindert, daß sie der Korruption anheimfällt. *So soll die Schule Menschen für den wahren Raum des Lebens vorbereiten.* Sie kann ihrer Natur nach kein Programm entwerfen, wie die gesellschaftliche Neugestaltung unseres Daseins aussehen soll.. Aber sie kann Menschen schaffen, die die inneren Voraussetzungen mit sich bringen, aus denen heraus eine solche Neugestaltung überhaupt erst möglich wird. Was im Räume der Erziehung gelebt wird, formt den Menschen in einer unvergleichlichen Weise und läßt ihn nicht wieder los. Wir haben uns leider zu sehr daran gewöhnt, an das Sichtbare zu glauben, die stille Kraft des Unsichtbaren gilt uns wenig. Wir erwarten von der Politik, von der Wirtschaft, von der äußeren Form, was sie niemals vermag. Alles ist umsonst, wenn nicht die Menschen vorhanden sind, die der leeren Gestalt ihren Inhalt geben.

Die Aufgaben der Schule müssen aus den Notwendigkeiten einer gesellschaftlichen und ökonomischen Realität abgeleitet werden, die uns heute mehr denn je einer tiefen Gefährdung unseres gesamten Daseins ausgeliefert hat, ihre letzte Begründung können sie darin nicht finden. Der Bereich unseres Wissens ist immer größer geworden, aber wir wissen nicht mehr, worauf es allein ankommt. Es ist das „*unum necessarium*“, worum es im Leben der modernen Menschheit geht. Wir sind ein Volk auf der Wanderschaft, der ewigen Verwandlung preisgegeben, aber unter demselben Stern. Es war im Hinblick auf die unwandelbare Bestimmung des Menschen, daß *Luther* die Worte schrieb: „Und wenn morgen die Welt unterginge, so wollen wir doch heute noch unser Apfelbäumchen pflanzen.“