

## (9) Die Krise in der Erziehung<sup>1</sup>

Hannah Arendt (1958)

ERWIN LOEWENSON ZUM SIEBZIGSTEN GEBURTSTAG

### I

Ich bin von Beruf nicht Pädagogin und werde also hier über etwas sprechen, wovon ich im Sinne der Experten nichts verstehe. Was mich an der Frage der Erziehung interessiert, ist die Tatsache, daß sie, wenigstens in Amerika, zu einem politischen Problem ersten Ranges geworden ist, über das nahezu täglich in den Tageszeitungen berichtet wird. Ich werde also zu Ihnen von einem Erfahrungshintergrund her sprechen, der Ihnen sicher in vielem fremd ist und auf dessen Einzelheiten ich hier auch nicht eingehen will. Ich will mich darauf verlassen, daß Ihnen eines an all dem sicher nicht fremd ist, und das ist die Tatsache der Krise selbst. Denn die Krise in der Erziehung, die wir in der Tat am besten in Amerika beobachten können, ist ja nur ein besonderer Aspekt der allgemeinen Krise, in welche die moderne Welt überall und auf nahezu allen Lebensgebieten geraten ist, wobei es selbstverständlich ist, daß diese Krise sich in jedem Lande anders zeigt, andere Bereiche ergreift, andere Formen annimmt. Immer liegt es nahe zu meinen, man habe es mit einem historisch und national begrenzten, spezifischen Problem zu tun, das nur die Betroffenen angeht. Gerade diese Meinung hat sich in unserer Zeit jedesmal als Irrtum herausgestellt. Allgemein scheint zu gelten, daß, was in einem Lande in unserem Jahrhundert möglich und wirklich ist, in nahezu jedem anderen in absehbarer Zeit ebenso möglich und wirklich werden kann.

Abgesehen von diesen handgreiflichen Gründen, die es für moderne Menschen geraten erscheinen lassen, das Denn-Gott-sei-Dank-wirsind-nicht-so auf ein Minimum einzuschränken, gibt es noch

---

<sup>1</sup> Nachdruck von: *Die Krise in der Erziehung*, Bremen: Angelsachsen-Verlag, 1958, 23 S.

Dies ist das Manuskript eines Vortrages, den H. A. im Rahmen der »Geistigen Begegnungen in der Böttcherstraße« in Bremen am 13. Mai 1958 gehalten hat. Unter dem Titel »Die Krise in der Erziehung: Gedanken zur »Progressive Education«« ist eine leicht gekürzte Fassung in: *Der Monat* 11, 1958-59, Heft 124, S. 48-61, veröffentlicht worden. In englischer Sprache, übersetzt von Denver Lindley, sind erschienen: »The Crisis in Education«, in: *Partisan Review* 25, Heft 4, Herbst 1958, S. 493-513; nachgedruckt in Hendrik M. Ruitenbeek (Hrsg.), *Varieties of Modern Social Theory*, New York: Dutton, 1963, S. 341-362; überarbeitet in: Arendt, *Between Past and Future (BPF)*, S. 173 -196.

Die deutsche Fassung in *Der Monat* wurde zur Kontrolle herangezogen. Abweichungen zur englischen BPF-Fassung sind unerheblich, bis auf den ersten Abschnitt, den H. A. umgeschrieben hat, und die Streichung eines Abschnitts (s. unten Anm. 2).

Die Anmerkungen stammen von der Herausgeberin Ursula Ludz.

Erwin Loewenson (1888-1963), Philosoph, Religions- und Literaturwissenschaftler, ist ein Freund von H. A. aus früherer Zeit. Briefe, die zwischen ihr und ihm in den späten zwanziger und frühen dreißiger Jahren (als Loewenson in Berlin lebte) und in den fünfziger und sechziger Jahren (nachdem er über Paris nach Israel ausgewandert war) gewechselt wurden, sind im Marbacher Literatur-Archiv erhalten. Zu Leben und Werk von Loewenson siehe *Erwin Loewenson. Der Weg zum Menschen: Philosophische Fragmente*, aus dem Nachlaß ausgewählt von Carl Frankenstein, Hildesheim: Lax, 1970.

einen weniger handgreiflichen, aber nicht weniger schwerwiegenden Grund, sich mit einer Krisensituation zu beschäftigen, die nicht unbedingt die eigene ist. Und das ist die Chance, gerade auf Grund der Krise, welche die Fassaden wegrißt und die Vorurteile vernichtet, dem nachzufragen und nachzudenken, was sich in ihr von dem Wesen der Sache selbst of-/// fenbart  
255

hat. Der Verlust von Vorurteilen heißt ja nur, daß wir die Antworten verloren haben, mit denen wir uns gewöhnlich behelfen, ohne auch nur zu wissen, daß sie ursprünglich Antworten auf Fragen waren. Eine Krise drängt uns auf die Fragen zurück und verlangt von uns neue oder alte Antworten, auf jeden Fall aber unmittelbare Urteile. Eine Krise wird zu einem Unheil erst, wenn wir auf sie mit schon Geurteiltem, also mit Vor-Urteilen antworten. Ein solches Verhalten verschärft nicht nur die Krise, sondern bringt uns um die Erfahrung des Wirklichen und um die Chance der Besinnung, die gerade durch sie gegeben ist.

So sehr sich in einer Krise etwas Allgemeines zeigt, so wenig kann man dies Allgemeine je ganz und gar aus den konkreten und spezifischen Umständen lösen, unter denen es zum Vorschein kommt. Mag die Krise in der Erziehung auch alle Welt betreffen, so bleibt doch für sie charakteristisch, daß wir ihre extremste Form gerade in Amerika finden – schon darum, weil vielleicht nur in Amerika eine Erziehungskrise zu einer wirklich politischen Tatsache werden konnte. Erziehung nämlich spielt in Amerika eine andere und gerade politisch ungleich wichtigere Rolle als in anderen Ländern. Technisch läßt sich diese Tatsache natürlich leicht daraus erklären, daß Amerika immer ein Einwanderungsland gewesen ist; es ist offensichtlich, daß die ungeheuer schwierige, nie ganz und doch immer über Erwarten glückende Einschmelzung fremdster Volksteile nur über die Schulen, die Erziehung und Amerikanisierung der Kinder der Einwanderer vonstatten gehen kann. Da für diese Kinder das Englisch zumeist nicht Mutter-, sondern Schulsprache ist, muß die Schule hier offenbar Funktionen übernehmen, die in einem Nationalstaat selbstverständliche Aufgabe des Elternhauses sind.

Viel entscheidender aber für unsere Überlegungen ist die Rolle, welche die ständige Einwanderung im politischen Bewußtsein und in der Verfassung des Landes spielt. Denn Amerika ist nicht einfach ein Kolonialland, das Einwanderer braucht um der Besiedlung des Landes willen, dessen politische Struktur aber hiervon unabhängig ist. Für Amerika ist immer das konstitutiv gewesen, was heute noch auf jedem Eindollarschein als Motto steht: der »novus ordo seclorum«, die Neuordnung der Welt. Die Einwanderer, die Neuankömmlinge, verbürgen dem Land, daß es selbst eine Neuordnung darstellt. Der Sinn der Neuordnung, der Gründung einer neuen Welt gegen die alte, war und ist die  
256

Abschaffung von Armut und Knechtschaft, wobei aber das Großartige darin besteht, daß ursprünglich dies Neue sich nicht, wie es sonst bei der Verwirklichung politischer Utopien der Fall zu sein pflegt, gegen die Außenwelt abschließt, um ihr ein in sich vollendetes Modell entgegenzustellen, und auch nicht dazu dienen soll, imperiale Herrschaftsansprüche geltend zu machen oder den anderen als ein Evangelium gepredigt zu werden. Die Beziehung zur Außenwelt stellte sich vielmehr von Anfang an dadurch her, daß die Republik, welche Armut und Knechtschaft abschaffen wollte, alle Armen und Geknechteten der Erde willkommen hieß. In den Worten John Adams' aus dem Jahre 1765, also vor Revolution und Unabhängigkeitserklärung: »I always consider the settlement of America ... as the opening of a grand scene and design in Providence for the Illumination of the ignorant and the emancipation of the slavish pari of mankind all over the earth.«<sup>2</sup> Dies ist der Grundwille oder das Grundgesetz, nach dem Amerika seine geschichtliche und

---

<sup>2</sup> »Die Besiedlung Amerikas halte ich für den Beginn eines großartigen Projekts und einen der Vorsehung abguckten Entwurf zur Illumination der Unwissenden und Emanzipation des versklavten Teils der Menschheit auf der ganzen Erde.« John Adams, *A Dissertation on the Canon and Feudal Law*

politische Existenz angetreten hat.

Der außerordentliche Enthusiasmus für das Neue, der in nahezu allen Aspekten des amerikanischen Alltags lebendig ist, hätte es vermutlich auf jeden Fall mit sich gebracht, daß man den durch Geburt Neuankömmlingen, also den Kindern und Jungen, welche die Griechen ja auch schlechtweg die **νῆοι (neoi)**, die Neuen, nannten, eine größere Aufmerksamkeit zuwandte und eine größere Bedeutung zuschrieb als anderswo. Hinzu kommt aber noch, und dies ist für die Bedeutung gerade der Erziehung entscheidend geworden, daß dies Pathos des Neuen, wenn es auch älter ist als das 18. Jahrhundert, sich doch begrifflich und politisch erst in diesem entwickelte. Dadurch setzte sich von vornherein ein Rousseausch gefärbtes und von Rousseau auch direkt beeinflusstes Erziehungsideal durch, in dem Erziehung ein Mittel der Politik und die politische Tätigkeit selbst als eine Form von Erziehung verstanden wurde.

Die Rolle, die Erziehung in allen politischen Utopien seit dem Altertum spielt, zeigt, wie nahe es liegt, die Erneuerung einer Welt mit den von Geburt und Natur Neuen beginnen zu lassen. Was die Politik anlangt, so liegt hier natürlich ein schwerer Mißgriff vor: Anstatt sich mit seinesgleichen zu einigen, die Anstrengung des Überzeugens auf sich zu nehmen und das Risiko zu laufen, dies nicht leisten zu können, greift man diktatorial mit der absoluten Überlegenheit des Erwachsenen ein und versucht das Neue dadurch zustande zu bringen, daß man /// ein *Fait accompli* schafft, also so

257

tut, als sei das Neue bereits da. Daher ist auch in Europa die Vor-stellung, daß man mit den Kindern anfangen müsse, wenn man neue Verhältnisse schaffen wolle, doch vor allem das Monopol von umstürzlerischen und in ihrer Gesinnung tyrannischen Bewegungen geblieben, die dann, wenn sie an die Macht kamen, **die Kinder den Eltern wegnahmen** und sie einfach indoktrinierten. In der Politik kann Erziehung keine Rolle spielen, weil wir es im Politischen immer mit bereits Erzogenen zu tun haben. **Wer erwachsene Menschen erziehen will, will sie in Wahrheit bevormunden** und daran hindern, politisch zu handeln. Da man Erwachsene nicht erziehen kann, hat das Wort Erziehung einen üblen Klang in der Politik, man gibt vor zu erziehen, wo man zwingen will und sich scheut, Gewalt zu gebrauchen. Wem es damit ernst ist, durch Erziehung, und das heißt weder mit Gewalt und Zwang noch durch Überredung, eine neue politische Ordnung zu schaffen, der muß die furchtbare platonische Konsequenz ziehen, alle älteren Menschen aus der zu gründenden Stadt auszuweisen. Aber auch die Kinder, die man zu den Bürgern eines utopischen Morgen erziehen will, schließt man in Wahrheit aus der Politik aus. Indem man sie auf etwas Neues vorbereitet, schlägt man den Neuankömmlingen ihre eigene Chance des Neuen aus der Hand.

All dies nun ist in Amerika keineswegs der Fall, und gerade das macht es so schwer, diese Fragen dort richtig zu beurteilen. Die politische Rolle, welche die Erziehung in einem Einwanderungsland faktisch spielt, die Tatsache, daß man durch die Schule nicht nur die Kinder amerikanisiert, sondern auch auf die Eltern einwirkt, daß man also hier in der Tat aus einer alten Welt löst und in eine neue hineinführt, legt die Illusion nahe, man baue durch Erziehung der Kinder eine neue Welt. In Wahrheit verhält es sich natürlich anders. Die Welt, in die auch in Amerika die Kinder hineingeführt werden, ist eine alte, das heißt vorgegebene, von den Lebenden und Toten erstellte Welt, die nur für diejenigen neu ist, die neu in sie hineinkommen, durch Geburt oder Einwanderung. Aber die Illusion ist hier stärker als die Realität, weil sie direkt der Grunderfahrung des Amerikanischen entstammt – der Erfahrung, daß man eine Neue Welt gründen kann, und zwar in vollem Bewußt-

---

(1765), in: *The Political Writings of John Adams: Representative Selections*, ed. with an introduction by George A. Peek, Jr., New York: Liberal Arts, 1954, S. 4-21, S. 8, Anm. Vgl. auch in dieser Ausgabe S. 246.

sein eines historischen Kontinuums, denn das Wort »Neue Welt« empfängt seinen Sinn von der Alten Welt, die man bei aller sonstigen Bewunderung politisch verwirft, weil sie keinen Ausweg gefunden hat für Armut und Knechtschaft.

258

Wie verhängnisvoll die Folgen dieser Illusion sich gerade im Politischen bemerkbar machen können, hat sich erst kürzlich in den Vorkommnissen in den Südstaaten anlässlich des Negerproblems gezeigt. Hier hat die Washingtoner Regierung eingegriffen in der richtigen Erkenntnis, daß die Zustände dort nicht sowohl unhaltbar als verfassungswidrig sind. Aber wie hat sie eingegriffen? Um eine radikale Änderung zu schaffen, also eine durchaus neue Ordnung der Dinge einzuleiten, hat sie mit den Kindern und den Schulen begonnen, wobei allen Beteiligten wieder bewußt und unbewußt die alte Rousseausche Vorstellung vorschwebte, daß man eine neue Welt dadurch begründen könne, daß man sie innerhalb der Welt der Kinder, also in der Schule, gleichsam im Modellmaßstab einrichtet und hofft, sie werde sich nun so natürlich und automatisch weiterentwickeln, wie die Kinder heranwachsen. Die Sache klappt natürlich nicht, weil ja die Regierung weder die Absicht noch die Mittel hat, die Kinder ihren Eltern wegzunehmen oder irgend jemanden zu terrorisieren und zu indoktrinieren. Da es ihr mißlungen ist, die Erwachsenen zu überzeugen, hat sie, ohne sich natürlich darüber klar zu werden, einfach die Kinder mit einem Problem konfrontiert, das die Erwachsenen zu lösen nicht imstande sind.<sup>3</sup>

Was aber die Erziehung selbst nun anlangt, so hat die Illusion, die dem Pathos des Neuen entspringt, in unserem Jahrhundert noch erheblich ernstere Folgen gehabt. Sie hat es vor allem ermöglicht, daß der ganze Komplex moderner Erziehungstheorien, der ursprünglich aus Mitteleuropa stammt und in dem in wunderlicher Weise Sinn und Unsinn durcheinanderstrudeln, hier unter dem Banner einer fortschrittlichen Erziehung, der »progressive education«, eine radikalste Revolutionierung des gesamten Erziehungssystems bewirkt hat. Was in Europa Experiment blieb, hie und da an einzelnen Schulen und **Landerziehungsheimen ausprobiert** wurde, um sich dann teilweise auch in größerem Maßstab spürbar zu machen, hat in Amerika vor etwa 25 Jahren gleichsam von einem Tag zum anderen alle Traditionen und alle bewährten Lehr- und Lernmethoden über den Haufen geworfen. Ich will Ihnen das im einzelnen nicht schildern. Entscheidend ist, daß um irgendwelcher guter oder schlechter Theorien willen man einfach alle Regeln des gesunden Menschenverstandes beiseite schob. Und solch ein Vorgang ist immer, sicher aber in einem Lande, das im Politischen sich so weitgehend auf seinen Common sense verläßt, von großer und unheilvoller Bedeutung. Wo immer in öffentlichen Fragen der ge- /// runde Menschenverstand ver-

259

sagt oder auf Antworten verzichtet, haben wir es mit einer Krise zu tun; denn der gesunde Menschenverstand ist eigentlich jener Gemeinssinn, durch den wir in eine uns allen gemeinsame Welt eingepaßt sind und mit dessen Hilfe wir uns in ihr bewegen. Der Schwund des gesunden Menschenverstandes in der Moderne ist das sicherste Anzeichen der modernen Krise. In jeder Krise geht ein Stück Welt, etwas, was uns allen gemeinsam ist, zugrunde. Das Versagen des Gemeinssinns zeigt wie eine Wünschelrute an, wo ein solcher Einsturz passiert ist.

Jedenfalls ist die Antwort auf die Frage, warum Johnny das Lesen nicht lernen kann, wie der

---

<sup>3</sup> Der vorausgehende Absatz wurde in der englischen BPF-Fassung gestrichen, wahrscheinlich weil H. A. ihre entsprechenden Gedanken inzwischen ausführlicher in ihrem Artikel »Reflections on Little Rock« veröffentlicht hatte, in: *Dissent* 6, Heft 1, Winter 1959, S. 45-56; dt., übersetzt von Elke Geisel, »Little Rock: >Ketzerische Ansichten über die Negerfrage<«, in: Hannah Arendt, *Zur Zeit: Politische Essays*, hrsg. von Marie Luise Knott, Berlin: Rotbuch, 1986, S. 95-117, Nachdruck in: *In der Gegenwart*, S. 258-279.

Titel eines berühmten Bestsellers lautet,<sup>4</sup> oder auf die allgemeinere, warum der **Lernstandard der durchschnittlichen amerikanischen Schule so sehr hinter dem durchschnittlichen Standard in eigentlich allen europäischen Ländern** zurückbleibt, leider nicht, daß dies Land eben jung sei und noch nicht die Standards der Alten Welt erreicht habe, sondern im Gegenteil, daß dies Land in diesem einen Bereich das »fortgeschrittenste« und modernste der Welt ist. Und dies gilt in einem doppelten Sinne: Nirgends sind die modernsten Probleme der Massengesellschaft für den Erziehungsbereich so akut geworden, und nirgends sonst hat man sich so kritiklos den modernsten **Theorien auf dem Gebiet der Pädagogik unterworfen**. Die Krise in der Erziehung in Amerika ist also einerseits die Bankrotterklärung der »progressive education«, und sie ist andererseits so außerordentlich schwer zu reparieren, weil sie unter den Bedingungen und Anforderungen der Massengesellschaft entstanden ist.

In diesem Zusammenhang müssen wir noch eines anderen, allgemeineren Faktors gedenken, der die Krise in der Erziehung zwar nicht verursacht hat, sie aber doch ungewöhnlich verschärft. Sie wissen natürlich, daß der Begriff der Gleichheit im amerikanischen Leben eine einzigartige Rolle spielt und immer gespielt hat. Es handelt sich dabei um sehr viel mehr als um die Gleichheit vor dem Gesetz, mehr auch als um die Einebnung der Klassenunterschiede, um mehr sogar als um die Gleichheit, die in der sogenannten »equality of opportunity« zum Ausdruck kommt, wiewohl ihr in unserem Zusammenhang eine größere Bedeutung zukommt, weil ein Recht auf Erziehung, amerikanischer Auffassung nach, zu den unabdingbaren Bürgerrechten gehört. Dies letztere ist ausschlaggebend geworden für die technische Struktur des Schulsystems, in dem es eine höhere Schule im europäischen Sinne /// nur in Ausnahmefällen gibt. Da das schulpflichtige Alter bis zu 16 Jahren  
260

reicht, muß **jedes Kind zwangsmäßig die High School besuchen**, die infolgedessen im Grund eine Art **erweiterter Volksschule** ist. Dies Ausfallen der höheren Schule hat zur Folge, daß die Vorbereitung **für das Studium erst im College** geleistet werden kann, dessen Lehrplan infolgedessen an chronischer Überlastung leidet, was wiederum auf die dort geleistete Arbeit drückt.

Auf den ersten Blick möchte man vielleicht meinen, daß diese Anomalie im Wesen einer Massengesellschaft liegt, in der Erziehung eben nicht mehr ein Privileg der begüterten Klassen ist. Ein Blick auf England, das bekanntlich in den letzten Jahren ebenfalls allen Klassen der Bevölkerung die höhere Schule geöffnet hat, mag darüber belehren, daß dies nicht der Fall ist. Denn dort hat man einfach am Ende der Grundschule jenes gefürchtete Examen im elften Lebensjahr eingeschaltet, durch das man ca. 10 Prozent der Schulpflichtigen als für eine höhere Erziehung geeignet auswählt. Die **Rigorousität dieser Auslese ist auch in England** nicht widerspruchlos hingenommen worden; in Amerika aber wäre sie schlechterdings unmöglich. Denn was in England erzielt wird, ist offenbar wieder die Heranbildung **einer Oligarchie**, diesmal nicht des Reichtums und nicht der Geburt, sondern **der Begabung**. Das aber heißt, auch wenn man sich dies in England nicht so klar-machen sollte, daß das Land auch unter einer sozialistischen Regierung so regiert werden wird, wie es seit eh und je regiert worden ist, nämlich weder monarchisch noch demokratisch, sondern **oligarchisch oder aristokratisch** – das letztere, falls man der Ansicht ist, daß die Begabtesten auch die Besten sind, was **keineswegs ausgemacht** ist. In Amerika würde man eine solche gleichsam physische Scheidung der Kinder in Begabte und Unbegabte für unerträglich halten. Sie widerspricht dem Prinzip der Gleichheit, der egalitären Demokratie.

Was also die Krise in der Erziehung in Amerika so ungewöhnlich verschärft, ist die politische Verfassung des Landes, die ohnehin dahin drängt, den **Unterschied** zwischen Jungen und Alten, zwischen Begabten und Unbegabten, schließlich zwischen Kindern und Erwachsenen, vor allem aber zwischen Schülern und Lehrern nach Möglichkeit auszugleichen und **zu verwischen**. Daß ein

---

<sup>4</sup> Franz Rudolf Flesch, *Why Johnny Can't Read*, New York: Harper, 1955.

solcher Ausgleich nur auf Kosten der Autorität des Lehrers und auf Kosten der Begabten unter den Schülern wirklich zustande kommen kann, ist offenbar. Ebenso offenbar aber ist, jedenfalls für jeden, der mit dem amerikanischen Erziehungs-/// system je in Berührung gekommen ist, daß diese in der  
261

politischen Verfassung des Landes begründete Schwierigkeit auch große Vorteile hat, und zwar nicht nur menschlicher, sondern gerade auch erzieherischer Art; auf keinen Fall können diese allgemeinen Faktoren die Krise erklären, in der wir uns augenblicklich befinden, oder die Maßnahmen rechtfertigen, durch die die Krise heraufbeschworen worden ist.

## II

Diese ruinösen Maßnahmen lassen sich schematisch auf drei Grundüberzeugungen zurückführen, die Ihnen als solche alle bekannt sind. Die *erste* ist, daß die Welt des Kindes beziehungsweise die Gesellschaft, welche die Kinder unter sich bilden, eigenständiger Art ist und es ihr überlassen bleiben muß, sich möglichst selbst zu verwalten. Die Erwachsenen sind nur dazu da, bei dieser Verwaltung zu helfen. Die Autorität, die dem einzelnen Kind sagt, was zu tun und was zu lassen ist, liegt bei der Kindergruppe selbst – was unter anderem zur Folge hat, daß der Erwachsene dem einzelnen Kinde gegenüber hilflos und kontaktlos ist; er kann ihm nur sagen, es könne tun, was es wolle, und dann das Schlimmste verhüten. Gerade die normalen Bezüge zwischen Kindern und Erwachsenen, die sich daraus ergeben, daß alle Altersstufen des Menschen immer gleichzeitig und miteinander in der Welt sind, werden hier unterbrochen. So liegt es im Wesen dieser ersten Grundüberzeugung, daß sie nur mit der Gruppe und nicht mit dem einzelnen Kind rechnet.

Was aber das Kind in der Gruppe betrifft, so ist es natürlich eher schlechter dran als zuvor. Denn **die Autorität einer Gruppe, auch einer Kindergruppe, ist stets erheblich stärker und tyrannischer, als die strengste Autorität einer einzelnen Person je sein kann.** Sieht man es aus dem Gesichtspunkt des einzelnen Kindes, so sind seine Chancen, zu rebellieren oder etwas auf eigene Faust zu tun, nahezu gleich Null; es befindet sich nicht mehr in einem sicher sehr ungleichen Kampf mit einem Menschen, der ihm zwar schlechthin überlegen ist, gegen den es aber immerhin noch auf die Solidarität anderer Kinder, also seinesgleichen, rechnen darf, sondern ist in der schlechterdings hoffnungslosen Situation der absoluten Minorität, in der es mit der absoluten Majorität aller anderen konfrontiert ist. Es gibt sehr wenige erwachsene Men-/// schen, die eine solche

262

Lage aushalten, auch wenn sie nicht durch äußere Zwangsmittel unterbaut ist; Kinder sind dazu schlechterdings überhaupt nicht imstande.

Man hat also die **Kinder**, als man sie von der Autorität der Erwachsenen emanzipierte, nicht befreit, sondern einer viel schrecklicheren und wirklich tyrannischen Autorität unterstellt, **der Tyrannei durch die Majorität.** Das Resultat jedenfalls ist, daß die Kinder aus der Welt der Erwachsenen gewissermaßen ausgestoßen sind. Sie werden entweder auf sich selbst zurückgestoßen, oder sie werden der Tyrannei ihrer eigenen Gruppe überantwortet, gegen die sie wegen ihrer zahlenmäßigen Übermacht nicht rebellieren, mit der sie wegen ihrer Kindlichkeit nicht rasonieren und aus der sie auch nicht in eine andere fliehen können, da ja die Welt der Erwachsenen ihnen verschlossen ist. Die Reaktion der Kinder auf einen solchen Druck ist **Konformismus** auf der einen und **Haltlosigkeit auf der anderen Seite.** Eine andere Reaktion kann es auch gar nicht geben.

Die *zweite* Grundüberzeugung, die in der modernen Krise fragwürdig geworden ist, bezieht sich auf das Lehren. Unter dem Einfluß der modernen Psychologie und der Lehren des Pragmatismus hat sich die Pädagogik zu einer Wissenschaft des Lehrens überhaupt entwickelt, und zwar so, daß sie sich völlig von dem eigentlichen Lernstoff emanzipierte. Ein Lehrer, so meinte man, ist ein Mann, der schlechterdings alles lehren kann; seine Ausbildung ist das Lehren, nicht die Beherrschung eines bestimmten Faches. Diese Auffassung ist natürlich, wie wir gleich sehen werden, aufs engste mit einer Grundüberzeugung über das Lernen gekoppelt. Jedenfalls hat sie zur Folge gehabt, daß **die Fachausbildung der Lehrer** vor allem für die sogenannten höheren Schulen seit Jahrzehnten **aufs schwerste vernachlässigt** worden ist. Da die Lehrer ihr Fach nicht zu kennen brauchen, ist es nicht selten, daß sie der Klasse immer nur um eine Stunde an Wissen überlegen sind. Dies wiederum führt nicht nur dazu, daß die Schüler für das Lernen im Grunde auf sich selbst angewiesen sind, sondern daß die beste und legitimste Quelle der Autorität des Lehrers als der Person, die eben, wie man es auch dreht und wendet, doch mehr weiß und mehr kann als man selbst, sich nicht mehr geltend machen kann. Gerade den nicht autoritär gesinnten Lehrer also, der auf alle Zwangsmittel verzichten möchte, weil er sich auf seine persönliche Autorität verlassen kann und will, hat man unmöglich gemacht.

263

Aber diese unheilvolle Rolle, welche die Pädagogik und die Lehrerseminare in der gegenwärtigen Krise spielen, war nur möglich auf Grund einer modernen Theorie über das Lernen. Diese war ganz einfach die konsequente Anwendung der in unserem Zusammenhang dritten Grundüberzeugung, welche die Neuzeit seit Jahrhunderten gehegt und die im Pragmatismus ihren systematisch begrifflichen Ausdruck gefunden hat. Die Grundüberzeugung, wie Sie alle wissen, lautet, daß **man nur wissen und erkennen könne, was man selbst gemacht habe**, und ihre Anwendung auf die Erziehung ist ebenso primitiv wie einleuchtend; sie besteht darin, das Lernen durch Tun so weit wie möglich zu ersetzen. Der Grund, warum man keinen Wert darauf legte, daß der Lehrer sein Fach beherrschte, war, daß man ihn zwingen wollte, die Tätigkeit des Lernens dauernd neu zu produzieren, damit er nicht, wie man meinte, »totes Wissen« weitergäbe, sondern ständig zeige, wie es gemacht wird. Man wollte bewußt kein Wissen lehren, sondern eine Geschicklichkeit einüben, als sei die Schule eine Lehre, in der man ein Handwerk lernt.

Dabei legte man ferner besonderes Gewicht darauf, den **Unterschied zwischen Spielen und Arbeiten** so weit wie möglich **zugunsten des Spielens zu verwischen**. Man sah das Spielen als die lebendigste und dem Kinde angemessenste Form, sich in der Welt zu bewegen, als die einzige Art und Weise, die sich eigenständig aus der Kinderexistenz selbst entwickelte. Nur was spielend erlernbar ist, wird dieser Lebendigkeit gerecht. Die dem Kind eigentümliche Aktivität, so meinte man, liegt im Spielen, und das Lernen im alten Sinne zwang das Kind, sich passiv zu verhalten, seine eigene spielerische Initiative aufzugeben.

Der enge Zusammenhang zwischen diesen beiden Dingen- das Lernen durch Tun und das Arbeiten durch Spielen zu ersetzen, erhellt unmittelbar am Beispiel des Sprachunterrichts. Das Kind soll die Sprache durch Sprechen, durch Tun also, und nicht durch das Lernen von Grammatik und Syntax lernen; es soll mit anderen Worten die fremde Sprache nicht anders lernen, als wie es als Kleinkind die eigene gelernt hat, gleichsam spielend und in der ununterbrochenen Kontinuität des einfachen Lebendigseins. Ganz gleich, ob dies möglich ist oder nicht –es ist beschränkt möglich nur dort, wo man das Kind gantztägig in die fremdsprachige Umgebung bringt–, so ist ja offenbar, daß man bewußt versucht, das ältere Kind auf dem Niveau des Kleinkindes nach Möglichkeit festzuhalten. Dasjenige gerade, was das Kind auf die Erwach- /// senenwelt vorbereiten soll, die graduelle

264

Gewöhnung an Arbeit und Nicht-Spielen, wird ausgeschaltet zugunsten einer Eigenständigkeit der kindlichen Welt.

Wie immer es um den Zusammenhang zwischen Tun und Erkennen und die Berechtigung der

pragmatischen Formel bestellt sein mag, ihre Anwendung auf die Erziehung, das heißt auf das Lernen des Kindes, führt zu der gleichen Verabsolutierung einer Kinderwelt, wie wir sie in der ersten unserer Grundüberzeugungen bereits antrafen. Auch hier verschließt man dem Kinde unter der Vorgabe, es in seiner Eigenständigkeit zu respektieren, die Welt der Erwachsenen und hält es künstlich in seiner eigenen Welt, sofern man hier von einer Welt überhaupt sprechen kann. Künstlich ist dieses Festhalten einmal, weil man damit die natürlichen Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern, die unter anderem in dem Lehren und Lernen bestehen, unterbricht, und andererseits, weil man damit gleichsam leugnet, daß das Kind ein werdender Mensch, daß die Kindheit ein vorübergehendes Stadium ist, in dem sich das Erwachsensein vorbereitet.

Die heutige Krise in Amerika besteht darin, daß man die Verderblichkeit dieser Grundüberzeugungen erkannt hat und nun verzweifelt versucht, das gesamte Erziehungssystem zu reformieren beziehungsweise ganz und gar umzustellen. Dabei will man im wesentlichen – das heißt, sofern man nicht nur plant, die naturwissenschaftlichen und technischen Ausbildungsmöglichkeiten ungeheuer zu erweitern – nichts als restaurieren: Man will wieder im Sinne von Autorität erziehen; man will durchsetzen, daß die Spielerei auf den Schulen aufhört und wieder ernsthaft gearbeitet wird; man spricht schließlich sogar davon, die bisherigen Lehrerseminare so umzustellen, daß die Lehrer selbst etwas lernen müssen, bevor sie auf die Kinder losgelassen werden dürfen.

Diese Reformbestrebungen, die sich noch im Stadium der Diskussion befinden, sind eine inneramerikanische Angelegenheit, um die wir uns hier nicht zu kümmern brauchen. Was uns in unserem Zusammenhang statt dessen interessiert, ist eine doppelte Frage. Erstens: Welche Aspekte der modernen Welt und ihrer Krise haben sich in der Erziehungskrise eigentlich gezeigt beziehungsweise welche sind eigentlich die Gründe, daß man durch Jahrzehnte hindurch Dinge hat sagen und betreiben können, die in so eklatantem Widerspruch zu allem stehen, was wir gleichsam von Natur, ohne weitere Überlegung kraft unseres gesunden Menschenverstandes wissen? Und zweitens: Was können wir /// aus dieser Krise für das Wesen der Erziehung lernen, und zwar nicht in dem Sinne,

265

daß man immer aus Fehlern lernen kann, wie man es nicht machen darf, sondern im Sinne einer Besinnung auf die Rolle, welche Erziehung in jeder Zivilisation spielt, das heißt auf die Funktion, die der Existenz von Kindern für jedes menschliche Zusammensein zukommt? Wir wollen mit der zweiten Frage beginnen.

### III

Eine Krise in der Erziehung müßte in jedem Fall zu ernststen Besorgnissen Anlaß geben, auch wenn sie nicht, wie in diesem Fall, eine allgemeinere Krise und Brüchigkeit der modernen Gesellschaft reflektieren würde. Denn das Erziehen gehört zu den elementarsten und notwendigsten Tätigkeiten der Menschen-Gesellschaft, die niemals bleibt, was sie ist, sondern sich durch Geburt, durch das Hinzukommen neuer Menschen, ständig erneuert, und zwar so, daß die Hinzukommenden nicht fertig sind, sondern im Werden. So zeigt das Kind, mit dem es die Erziehung zu tun hat, dem Erzieher ein Doppel-Gesicht: Es ist neu in einer ihm fremden Welt, und es ist im Werden; es ist ein neuer Mensch, und es ist ein werdender Mensch. Dieser Doppelaspekt ist keineswegs selbstverständlich und trifft nicht auf die tierischen Formen des Lebens zu; ihm entspricht ein doppelter Bezug, der Bezug auf die Welt einerseits und auf das Leben andererseits. Das Im-Werden-Sein teilt das Kind mit allem Lebendigen; es betrifft das Leben und seine Entwicklung, das Kind ist ein werdender Mensch nicht anders, als eine kleine Katze eine werdende Katze ist. Aber neu ist das Kind nur in bezug auf eine Welt, die vor ihm da war, die nach seinem Tode weiterbestehen wird und in der es sein Leben verbringen soll. Wäre das Kind nicht auch ein Neuankömmling in dieser Menschenwelt, sondern nur ein noch nicht fertiges Lebendiges, so würde Erziehung

nur eine Funktion des Lebens selbst sein und in nichts anderem zu bestehen haben als jener Sorge um Erhaltung des Lebens und Training oder Einübung im Lebendigsein, die alle Tiere gegenüber ihren Jungen übernehmen.

Menschliche Eltern aber haben ihre Kinder nicht nur durch Zeugung und Geburt ins Leben gerufen, sie haben sie gleichzeitig auch in eine Welt hineingeboren. In der Erziehung übernehmen sie die Verantwortung für beides, für Leben und Werden des Kindes wie für den Fortbe-

266

stand der Welt. Diese beiden Verantwortungen fallen keineswegs zusammen, sie können sogar in einen gewissen Widerspruch miteinander geraten. Die Verantwortung für das Werden des Kindes ist in einem gewissen Sinne eine Verantwortung gegen die Welt: Das Kind bedarf einer besonderen Hütung und Pflege, damit ihm nichts von der Welt her geschieht, was es zerstören könnte. Aber auch die Welt bedarf eines Schutzes, damit sie von dem Ansturm des Neuen, das auf sie mit jeder neuen Generation einstürzt, nicht überrannt und zerstört werde.

Weil das Kind gegen die Welt geschützt werden muß, ist sein ihm angestammter Platz die Familie, die im Schutz ihrer vier Wände sich aus der Öffentlichkeit jeden Tag wieder in ihr Privatleben zurückzieht. Diese vier Wände, in denen sich das Familien- und Privatleben der Menschen abspielt, bilden einen Schutz gegen die Welt, und zwar gerade gegen die Öffentlichkeit der Welt. Sie umgrenzen einen Raum des Verborgenen, ohne den kein Lebendiges gedeihen kann. Dies gilt nicht nur für kindliches, sondern überhaupt für menschliches Leben. Wo immer es der Welt ohne den Schutz des Privaten und Geborgenen ständig ausgesetzt ist, geht es gerade in seiner Lebendigkeit zugrunde. In der Öffentlichkeit der Welt, die allen gemeinsam ist, zählt zwar die Person, und es zählt das Werk, das heißt das Werk unserer Hände, das ein jeder von uns der gemeinsamen Welt hinzufügt; aber auf das Leben qua Leben kommt es in ihr nicht an. Sie kann auf es keine Rücksicht nehmen, und es muß vor ihr verborgen und gegen sie geborgen werden.

**Alles Lebendige, nicht nur das Vegetative, kommt aus einem Dunkel, und wie sehr es in seiner Natur liegen mag, in ein Helles zu streben, so braucht es doch die Geborgenheit eines Dunkleren,** um überhaupt wachsen zu können. Dies mag auch der Grund sein, warum die Kinder berühmter Eltern so oft mißraten. Der Ruhm dringt in den Privatraum der vier Wände, er schleppt, vor allem in modernen Verhältnissen, die Helle der Öffentlichkeit und die Erbarmungslosigkeit, mit der sie alles ans Licht zieht, in das Privatleben der Betroffenen, so daß die Kinder nicht mehr den Raum der Geborgenheit haben, in dem sie gedeihen können. Aber genau die gleiche Zerstörung des eigentlichen Lebensraumes tritt überall dort ein, wo man versucht, aus den Kindern selbst eine Art Welt zu errichten. Zwischen diesen Kindern bildet sich auch eine Art Öffentlichkeit, und ganz abgesehen davon, daß dies eine Scheinöffentlichkeit und das ganze Unternehmen eigentlich eine Art Betrug ist, liegt das Schädliche bereits darin, daß Kinder, also Men- /// scheu, die im Werden sind und

267

noch nicht sind, gezwungen werden, sich dem Licht einer Öffentlichkeit überhaupt zu exponieren. Daß die moderne Erziehung, sofern sie versucht, eine Kinderwelt zu etablieren, die Bedingungen zerstört, die für das lebendige Werden und Wachsen natürlicherweise erforderlich sind, scheint offenbar. Aber daß eine solche Schädigung des werdenden Kindes das Resultat moderner Erziehung sein soll, mutet sehr sonderbar an, denn diese Erziehung behauptete ja gerade, ausschließlich dem Wohl des Kindes zu dienen, und sie wandte sich gegen die Methoden der Vergangenheit, weil diese das Kind, seine Seelenverfassung und seine Bedürfnisse nicht genügend in Rechnung gestellt hätten. Das »Jahrhundert des Kindes«, wie Sie sich erinnern werden, sollte das Kind emanzipieren, und das hieß, es von der Unterdrückung durch die Erwachsenen und die Maßstäbe, die aus der Welt der Erwachsenen stammen, befreien. Wie also konnte es geschehen, daß man die allerelementarsten Lebensbedingungen des Werdens und Wachsens selbst übersah oder einfach nicht zur Kenntnis nahm? Wie konnte es geschehen, daß man das Kind dem aussetzte, was mehr als alles andere charakteristisch für die Erwachsenenwelt ist, nämlich ihrer Öffentlichkeit, nachdem man gerade beschlossen hatte, daß es der Fehler aller vergangenen Erziehung gewesen ist, in einem Kind nichts anderes zu sehen als einen kleinen

Erwachsenen?

Der Grund für dieses Sonderbare hat unmittelbar nichts mit Erziehung zu tun; er liegt vielmehr in Urteilen und Vorurteilen über das Wesen von Privatem und Öffentlichem beziehungsweise ihrer Beziehung zueinander, die für die moderne Gesellschaft seit dem Beginn der Neuzeit überhaupt charakteristisch sind und welche die Erzieher, als sie erst einmal, und verhältnismäßig spät, begannen, auch die Erziehung zu modernisieren, als selbstverständlich voraussetzten, ohne sich der Konsequenzen, die sie gerade für das Leben des Kindes haben mußten, bewußt zu werden. Es ist das Eigentümliche der modernen Gesellschaft, und keineswegs eine Selbstverständlichkeit, daß sie das Leben, und zwar das irdisch-diesseitige Leben des einzelnen wie der Familie, als der Güter höchstes ansetzt und darum, im Unterschied zu allen Jahrhunderten vor ihr, dies Leben und alle Tätigkeiten, die sich auf seine Erhaltung und Bereicherung beziehen, aus der Verborgenheit der Privatsphäre emanzipierte und dem Licht der Öffentlichkeit aussetzte. Dies ist der eigentliche Sinn der Emanzipation von Arbeitern und Frauen,

268

zwar nicht als Personen, wohl aber insofern sie bestimmte notwendige Funktionen im Lebensprozeß der Gesellschaft erfüllen.

Die letzten, welche von diesem Emanzipationsprozeß ergriffen wurden, waren die Kinder; und das, was bei Arbeitern und Frauen eine echte Befreiung war, weil sie nicht nur Arbeiter und Frauen, sondern auch Personen sind, die als solche ein Recht auf das Öffentliche haben, das heißt ein Recht darauf, zu sehen und gesehen zu werden, zu sprechen und gehört zu werden, war bei den Kindern, die sich noch in einem Zustand befinden, in dem das schiere Lebendigsein und sein Wachstum alles Personhafte überwiegt, eine Preisgabe und eine Auslieferung. Je mehr die moderne Gesellschaft den Unterschied zwischen Privat und Öffentlich, zwischen dem, was nur im Verborgenen gedeihen kann, und dem, was im vollen Licht der Öffentlichkeit allen anderen gezeigt werden muß, abschafft, je mehr sie also zwischen Privat und Öffentlich eine gesellschaftliche Sphäre einschiebt, in welcher das Private öffentlich und das Öffentliche privatisiert wird, desto schwerer macht sie es ihren Kindern, die von Natur die Geborgenheit des Verborgenen und Privaten brauchen, ungestört heranzuwachsen.

Wie immer es um diese Verstöße gegen die Bedingungen des lebendig Wachsenden bestellt sein mag, sicher ist, daß sie völlig unabsichtlich erfolgten; im Zentrum aller Bemühungen moderner Erziehung steht das Wohl des Kindes, und das ist natürlich auch dann nicht geändert, wenn es ihr nicht immer geglückt ist, dies Wohl so zu fördern, wie sie es wünschte. Ganz anders steht es um den Kreis der Erziehungsaufgaben, die sich nicht eigentlich mehr auf das Kind, sondern auf den jungen Menschen richten, also auf den Neuen und Fremden, der in eine schon bestehende Welt hineingeboren wurde, die er nicht kennt. Diese Aufgaben fallen vor allem, aber nicht ausschließlich, der Schule zu; sie betreffen das Lehren und Lernen; das Versagen auf diesem Gebiet ist heute in Amerika das dringlichste Problem; was liegt ihm zugrunde?

Das Kind macht normalerweise seine erste Bekanntschaft mit der Welt in der Schule. Nun ist die Schule zwar keineswegs die Welt und darf auch nicht vorgeben, sie zu sein; sie ist vielmehr die Institution, die wir speziell für die Heranwachsenden zwischen die Privatsphäre des Elternhauses und die wirkliche Welt schieben, um den Übergang von Familie zur Welt überhaupt möglich zu machen. Zu ihrem Besuch wird jedes Kind vom Staate, und nicht vom Elternhaus, also von der Öffentlichkeit gezwungen, und so

269

vertritt die Schule gegenüber dem Kinde in gewissem Sinne die Welt, wenn sie sie auch noch nicht selbst ist. In diesem Teil der Erziehung übernehmen die Erwachsenen zwar auch wieder eine Verantwortung für das Kind, aber jetzt nicht mehr so sehr die Verantwortung für das lebendige Gedeihen eines Wachsenden als für das, was wir gewöhnlich die freie Entwicklung der Eigenart und der Begabungen nennen und was ganz allgemein und prinzipiell gesehen dasjenige ist, wodurch ein jeder Mensch sich von jedem anderen in seiner Einzigartigkeit unterscheidet, also im Falle des Kindes genau dasjenige, wodurch es nicht nur ein Fremdes, sondern auch ein noch nie dagewesenes Neues in der Welt darstellt.

Sofern das Kind die Welt noch nicht kennt, muß es mit der Welt graduell bekannt gemacht werden; sofern es neu ist, muß darauf geachtet werden, daß dies Neue nach Maßgabe der Welt, so wie sie ist, zur Geltung kommt und nicht von dem Alter der Welt erdrückt wird. In jedem Fall aber stehen hier die Erzieher dem jugendlichen als Vertreter der Welt gegenüber, für die sie die Verantwortung übernehmen müssen, obwohl auch sie sie nicht gemacht haben, selbst wenn sie heimlich oder offen wünschen sollten, sie sei anders, als sie ist. Diese Verantwortung wird den Erziehern nicht willkürlich aufgebürdet; sie liegt bereits in der Tatsache beschlossen, daß die jungen von den Erwachsenen in eine jeweils verschiedene Welt hineingeboren worden sind. Wer die Verantwortung für die Welt nicht mitübernehmen will, sollte keine Kinder zeugen und darf nicht mithelfen, Kinder zu erziehen.

In der Erziehung äußert sich diese Verantwortung für die Welt in der Autorität. Die Autorität des Erziehers und die Qualifikation des Lehrers sind nicht dasselbe. Wiewohl ein gewisses Ausmaß von Qualifikation für Autorität unerlässlich ist, kann auch die höchst gesteigerte Qualifikation von sich aus niemals Autorität erzeugen. Die Qualifikation des Lehrers besteht darin, daß er die Welt kennt und über sie belehren kann, aber seine Autorität beruht darauf, daß er für diese Welt die Verantwortung übernimmt. Gegenüber dem Kinde nimmt er es gleichsam auf sich, die Erwachsenen zu repräsentieren, die ihm sagen und im einzelnen zeigen: Dies ist unsere Welt. Nun wissen wir ja alle, wie es um die Frage der Autorität heute bestellt ist. Wie immer man zu diesem Problem stehen mag, es ist offenbar, daß im öffentlichen und politischen Leben Autorität entweder keine Rolle spielt – denn die Gewalt und der Terror in totalitären Län- /// dern hat  
270

natürlich mit Autorität nichts zu tun – oder aber zum mindesten eine höchst umstrittene Rolle spielt. Dies heißt ja aber nichts anderes, als daß man prinzipiell niemandem zumuten oder zutrauen mag, die Verantwortung für alle anderen zu übernehmen. Denn wo immer Autorität in einem echten Sinne existierte, war sie gekoppelt mit der Verantwortung für den Lauf der Dinge in der Welt. Entfernen wir die Autorität aus dem politischen und öffentlichen Leben, so kann das heißen, daß von nun an allen die gleiche Verantwortung für den Lauf der Welt zugemutet werden soll. Es kann aber auch heißen, daß man den Anspruch der Welt und einer Ordnung in ihr bewußt oder unbewußt leugnet, alle Verantwortung für sie ablehnt – die Verantwortung, in ihr zu befehlen, nicht minder als die, in ihr zu gehorchen. Es ist kein Zweifel, daß in dem modernen Autoritätsverlust beide Motive eine Rolle spielen und oft unentwirrbar gleichzeitig gewirkt haben.<sup>5</sup>

In der Erziehung hingegen kann von einer solchen Doppeldeutigkeit der Autorität beziehungsweise des modernen Autoritätsverlustes natürlich keine Rede sein. Die Autorität in ihr können nicht die Kinder abschaffen, die in diesem Falle die Rolle der Unterdrückten spielen würden, wiewohl auch diese Absurdität, die Kinder als eine unterdrückte Minderheit zu behandeln, die man befreien müsse, in den modernen Erziehungspraktiken wirklich vorgekommen ist. Die Autorität ist von den Erwachsenen abgeschafft worden, und dies kann nur eines besagen, nämlich daß die Erwachsenen sich weigern, die Verantwortung für die Welt zu übernehmen, in welche sie die Kinder hineingeboren haben.

Dennoch besteht natürlich ein Zusammenhang zwischen dem Autoritätsverlust im politisch-öffentlichen Leben und in den präpolitisch privaten Bereichen von Familie und Erziehung. je radikaler das Mißtrauen gegen Autorität im öffentlichen Bereich, desto größer ist natürlich die

---

<sup>5</sup> Vgl. Arendts Reflexionen zum Autoritätsbegriff, in dieser Ausgabe S. 159ff. [6Autorität]

Wahrscheinlichkeit, daß auch der Privatbereich nicht unangefochten bleiben wird. Hinzu kommt noch, und dies ist vermutlich ausschlaggebend, daß wir in der Tradition des politischen Denkens seit eh und je gewohnt waren, politische Autorität am Modell der präpolitischen Autorität der Eltern über die Kinder, der Lehrer über die Schüler zu sehen und zu verstehen. Gerade dies Modell, das wir schon bei Plato und Aristoteles finden, macht den Autoritätsbegriff im Politischen so außerordentlich fragwürdig: Er gründet sich erstens auf eine absolute Überlegenheit, die es zwischen Erwachsenen nie geben kann

#### **271**

und im Sinne der Menschenwürde nicht geben darf; und er gründet sich zweitens im Sinne des Modells aus der Kinderstube auf eine nur temporäre Überlegenheit und wird daher in sich selbst widerspruchsvoll, wenn er auf Bezüge angewandt werden soll, die nicht temporärer Natur sind – wie die Beziehung zwischen Herrschern und Beherrschten. So liegt es in der Natur der Sache, das heißt sowohl in der Natur der modernen Autoritätskrise wie in der Natur der Tradition politischen Denkens, daß der Autoritätsverlust, der im Politischen begann, im Privaten endete; und es ist natürlich kein Zufall, daß dort, wo der traditionelle Autoritätsbegriff am frühesten erschüttert war, nämlich in Amerika, sich die moderne Krise gerade in der Erziehung am stärksten spürbar macht.

Radikaler konnte der allgemeine Autoritätsverlust sich in der Tat kaum äußern als in dem Übergreifen in die präpolitischen Bereiche, in denen Autorität von der Natur selbst diktiert und von allen geschichtlichen Veränderungen und politischen Verfassungen unabhängig zu sein schien. Deutlicher auf der anderen Seite konnten moderne Menschen ihre Unzufriedenheit mit der Welt, ihr Unbehagen an dem Bestehenden gar nicht kundgeben als durch die Weigerung, ihren Kindern gegenüber die Verantwortung für all das zu übernehmen. Es ist, als ob sie ihnen täglich sagten: In dieser Welt sind auch wir nicht sehr verlässlich zu Hause, und wie man sich in ihr bewegen soll, was man dazu wissen und können muß, ist auch uns nicht bekannt. Ihr mögt sehen, wie ihr durchkommt; uns jedenfalls sollt ihr nicht zur Verantwortung ziehen können. Wir waschen unsere Hände in Unschuld.

Diese Haltung hat natürlich nichts zu tun mit jenem revolutionären Willen zur Neuordnung der Welt – »novus ordo seclorum« –, der einmal Amerika beseelte; sie ist vielmehr nur ein Symptom für die moderne Weltentfremdung, die sich überall zeigt, aber unter Bedingungen einer Massengesellschaft besonders radikal und verzweifelt auftritt. Zwar haben sich moderne Erziehungsexperimente, nicht nur in Amerika, oft sehr revolutionär gebärdet, wodurch ein klares Erkennen der Tatbestände einigermaßen erschwert und die Diskussion über sie einigermaßen in Konfusion geraten ist; aber gegen all solches Gebaren steht doch die unbezweifelbare Tatsache, daß Amerika, solange es wirklich noch von diesem Geist beseelt war, gar nicht daran dachte, die Neuordnung mit der Erziehung zu beginnen, sondern in der Erziehung konservativ blieb.

#### **272**

Um Mißverständnisse zu vermeiden: Das Konservative im Sinne des Konservierenden scheint mir im Wesen der erzieherischen Tätigkeit selbst zu liegen, deren Aufgabe es immer ist, etwas zu hegen und zu schützen – das Kind gegen die Welt, die Welt gegen das Kind, das Neue gegen das Alte und das Alte gegen das Neue. Auch die Pauschalverantwortung, die dabei für die Welt übernommen wird, liegt natürlich im Sinne einer konservativen Haltung. Aber all dies, scheint mir, gilt nur für den Bereich der Erziehung oder vielmehr für die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern und nicht für den Bereich des Politischen, wo wir uns mit und unter Erwachsenen und unseresgleichen bewegen. Im Politischen kann diese konservative Haltung, die die Welt so, wie sie ist, akzeptiert und nur danach strebt, sie in ihrem Status quo zu erhalten, nur ins Verderben führen, weil die Welt im ganzen wie alle einzelnen Dinge in ihr unabänderlich dem Ruin der Zeit überantwortet ist, wenn die Menschen sich nicht entschließen einzugreifen, zu ändern, Neues zu schaffen. Die Hamlet-Worte – »the time is

out of Joint, the cursed spite / that I was born to set it right«<sup>6</sup> – gelten mehr oder minder für jede neue Generation, wenn sie auch seit Beginn unseres Jahrhunderts vielleicht eine überzeugendere Geltung erhalten haben als zuvor.

Erziehen tun wir im Grunde immer für eine aus den Fugen geratene oder geratende Welt, denn dies ist die menschliche Grundsituation, in welcher die Welt von sterblichen Händen geschaffen ist, um Sterblichen für eine begrenzte Zeit als Heimat zu dienen. Weil die Welt von Sterblichen gemacht ist, nutzt sie sich ab; und weil sie ihre Bewohner dauernd wechselt, ist sie in Gefahr, selbst so sterblich zu werden wie ihre Bewohner. Um die Welt gegen die Sterblichkeit ihrer Schöpfer und Bewohner im Sein zu halten, muß sie dauernd neu eingerenkt werden. Die Frage ist nur, daß wir so erziehen, daß ein Einrenken überhaupt möglich bleibt, wenn es auch natürlich nie gesichert werden kann. Unsere Hoffnung hängt immer an dem Neuen, das jede Generation bringt; aber gerade weil wir nur hierauf unsere Hoffnung setzen können, verderben wir alles, wenn wir versuchen, das Neue so in die Hand zu bekommen, daß wir, die Alten, bestimmen können, wie es aussehen wird. Gerade um des Neuen und Revolutionären willen in jedem Kinde muß die Erziehung konservativ sein; dies Neue muß sie bewahren und als ein Neues in eine alte Welt einführen, die, wie revolutionär sie sich auch gebärden mag, doch im Sinne der nächsten Generation immer schon überaltert ist und nahe dem Verderben.

**273**

#### IV

Nun besteht die eigentliche Schwierigkeit der modernen Erziehung darin, daß trotz allem modischen Gerede von einem Neokonservatismus schon dies Minimum an Konservieren und konservativer Gesinnung, ohne welche Erziehung schlechterdings unmöglich ist, in unserer Zeit außerordentlich schwer zu leisten ist, und zwar aus sehr guten Gründen. Die Autoritätskrise in der Erziehung hängt aufs engste mit der Traditionskrise zusammen, das heißt mit der Krise in unserer Haltung zu dem Raum des Vergangenen. Dieser Teil der modernen Krise ist für den Erzieher besonders schwer zu tragen, weil es ja seine Aufgabe ist, zwischen dem Alten und Neuen zu vermitteln und er also eine ausgezeichnete Haltung zum Vergangenen besitzen muß. Durch lange Jahrhunderte hindurch, nämlich in der gesamten Periode der römisch-christlichen Zivilisation, hat er diese seine Besonderheit gar nicht zu entdecken brauchen, weil eine ausgezeichnete Haltung zum Vergangenen im Sinne der römischen Gesinnung lag, die auch durch das Christentum nicht unterbrochen und nicht gebrochen, sondern nur auf andere Fundamente gestellt wurde.

Es lag im Sinne des Römischen, aber keineswegs im Sinne jeder Zivilisation oder auch nur im Sinne der gesamten abendländischen Tradition, zu meinen, daß Vergangenes qua Vergangenes vorbildlich ist, daß die Vorfahren in jedem Fall die leitenden Beispiele der Nachfahren sind, daß alle Größe im Gewesenen liegt und daß daher das dem Menschen angemessenste Lebensalter das Alter ist, der alt gewordene Mensch, der, weil er beinahe schon ein Vorfahre ist, maßgebend werden darf für die Lebenden. Dies alles steht nicht nur im Widerspruch zu unserer Welt oder zu der Welt der Neuzeit seit der Renaissance, es steht auch im Widerspruch zu dem Lebensgefühl zum Beispiel der Griechen. Wenn Goethe einmal meinte, Altern sei »stufenweises Zurücktreten aus der Erscheinung«, so ist dies ein im griechischen Geiste gedachter Ausspruch, für den Sein und Erscheinen zusammenfallen. Römisch wäre es gewesen zu meinen, gerade im Altern und langsamen Verschwinden aus der Gesellschaft der Sterblichen komme der Mensch in die ihm angemessenste Seinsform, wenn er auch, was seine Erscheinung betrifft, im

---

<sup>6</sup> 5 »Die Zeit ist aus den Fugen; Schmach und Gram, / Daß ich zur Welt, sie einzurichten, kam!« Shakespeare, *Hamlet*, Akt 1, Szene 5 (Übers. Schlegel und Tieck).

Verschwinden begriffen ist; jedenfalls nähert er sich erst jetzt der Existenz, in der er anfangen kann, für andere eine Autorität zu werden.

274

Mit dem intakten Hintergrund einer solchen Tradition, in welcher Erziehung, und dies ist ein einzigartiger Fall, eine politische Funktion hat, ist es in der Tat verhältnismäßig leicht, in Fragen der Erziehung das Rechte zu tun, ohne sich auch nur zu überlegen, was man da eigentlich tut, so sehr ist das spezifische Ethos des Erzieherischen abgestimmt und eingestimmt in die ethischen und moralischen Grundüberzeugungen der Gesellschaft überhaupt. In dieser Situation aber stehen wir heute nicht mehr, und es hat wenig Sinn, so zu tun, als ob wir noch in ihr stünden, nur gleichsam zufällig vom rechten Pfade abgeirrt wären und es uns frei stünde, jederzeit auf ihn wieder zurückzufinden. Dies heißt, daß, wo immer die Krise in der Moderne ausgebrochen ist, man weder einfach weitermachen kann noch einfach umkehren. Eine solche Umkehr wird uns nie in irgend etwas anderes bringen als in jene Situation, aus der die Krise gerade erwachsen ist. Die Umkehr würde nur wiederholen, wenn auch vielleicht in anderen Formen, da ja die Möglichkeiten des Unsinn und der willkürlichen Einfälle, die man dann als das letzte Wort der Wissenschaft auffrisiert, unabsehbar sind. Das einfache, unbesonnene Weitermachen andererseits – sei es das Weitermachen in der Krise oder die Routine, die sich blind darauf verläßt, daß die Krise der Moderne diese Lebenssphäre nicht ergreifen wird – kann, weil es sich dem Zug der Zeit überläßt, nur in den Ruin führen; es kann, genauer gesprochen, nur die Weltentfremdung, von der wir ohnehin allenthalben bedroht sind, weiter verstärken. Die Besinnung auf die Grundlagen der Erziehung muß um diesen Prozeß der Weltentfremdung wissen; sie kann sogar zugeben, daß wir hier vermutlich mit einem automatischen Prozeß konfrontiert sind, wenn sie nur nicht vergißt, daß es in der Macht menschlichen Handelns und Besinnens liegt, solche Prozesse zu unterbrechen und anzuhalten.

Das Problem der Erziehung in der modernen Welt liegt darin, daß sie der Natur der Sache nach weder auf Autorität noch auf Tradition verzichten kann, obwohl sie in einer Welt vonstatten geht, die weder durch Autorität strukturiert noch durch Tradition gehalten ist. Das heißt aber, daß nicht nur Lehrer und Erzieher, sondern wir alle, sofern wir zusammen mit unseren Kindern und den Jungen in einer Welt leben, uns zu Kindern und den jungen radikal anders verhalten müssen, als wir uns zueinander verhalten. Wir müssen das Gebiet der Erziehung von anderen, vor allem den politisch öffentlichen Lebensgebieten entschieden scheiden, um aus ihm selbst einen Begriff von Autorität und /// Verhalten zum Vergangenen

**275**

zu gewinnen, der dieser Sache angemessen ist, aber allgemein gerade keine Gültigkeit hat, eine allgemeine Gültigkeit in der Welt der Erwachsenen nicht beanspruchen darf.

Technisch folgt hieraus vor allem, daß man eine klare Grenze zieht zwischen den Jungen und den Erwachsenen, daß man nicht versucht, Erwachsene zu erziehen, und nicht versucht, Kinder zu behandeln, als ob sie Erwachsene wären. Wo diese Grenze im einzelnen liegt, ist allgemein nicht auszumachen; als Altersgrenze wechselt sie oft von Land zu Land, von Zivilisation zu Zivilisation, aber auch von einzelem zu einzelem. Nur sollte man in unserer Zivilisation sich bewußt sein, daß die Berufsausbildung an Universitäten oder Fachschulen zwar immer noch etwas mit Erziehung zu tun hat, aber eben bereits spezialisierter Art ist. Es handelt sich nicht mehr darum, den jungen Menschen in die Welt im ganzen einzuführen, sondern in einen bestimmten, abgegrenzten Raum in ihr. Man kann nicht erziehen, ohne zugleich zu lehren; eine Erziehung ohne Lernen ist leer und degeneriert daher besonders leicht in ein moralisch-pathetisches Gerede. Aber man kann sehr wohl lehren, ohne zu erziehen, und man kann bis ins späteste Alter lernen, ohne darum erzogen zu werden. Aber all dies sind Einzelheiten, die nun wirklich den Experten und Pädagogen überlassen bleiben müssen.

Was uns alle angeht und was daher nicht der Pädagogik, einer Spezialwissenschaft, überlassen bleiben darf, ist der Bezug zwischen Erwachsenen und Kindern überhaupt, oder noch allgemeiner und genauer gesprochen, unsere Haltung zu der Tatsache der Natalität: daß wir alle durch Geburt in die Welt gekommen sind und daß diese Welt sich ständig durch Geburt

erneuert. In der Erziehung entscheidet sich, ob wir die Welt genug lieben, um die Verantwortung für sie zu übernehmen und sie gleichzeitig vor dem Ruin zu retten, der ohne Erneuerung, ohne die Ankunft von Neuen und Jungen, unaufhaltsam wäre. Und in der Erziehung entscheidet sich auch, ob wir unsere Kinder genug lieben, um sie weder aus unserer Welt auszustoßen und sich selbst zu überlassen, noch ihnen ihre Chance, etwas Neues, von uns nicht Erwartetes zu unternehmen, aus der Hand zu schlagen, sondern sie für ihre Aufgabe der Erneuerung einer gemeinsamen Welt vorzubereiten. **276**