

<b>Zeitschrift:</b>	Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse
<b>Herausgeber:</b>	Verband Schweizerischer Privatschulen
<b>Band:</b>	37 (1964-1965)
<b>Heft:</b>	7
<b>Artikel:</b>	Verantwortung
<b>Autor:</b>	Fürst, Hans
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-851547">https://doi.org/10.5169/seals-851547</a>

### Nutzungsbedingungen

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

### Conditions d'utilisation

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

### Terms of use

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

**Download PDF:** 09.02.2026

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

gut geworden. Sollte es nicht auch an uns liegen, ob das, was *wir* heute verwirklichen wollen, in hundert Jahren ebenfalls nicht mehr aus dem Alltag herausgedacht werden kann? Es ist aber nötig, mit Pestalozzi an solche Möglichkeiten zu glauben. Dazu kann *uns* der große Erzieher erziehen, zur Stärke der Gesinnung, zur schlichten, brüderlichen Hilfsbereitschaft, zu einem heiteren Glauben an die Erhabenheit des göttlichen Willens und an den Sinn eines Lebens, das sich für die Steigerung eigener und fremder Geistigkeit einsetzt.»

Was möchten wir heute noch verwirklicht haben? Hat denn der Erzieher unserer Zeit überhaupt noch so gewaltige Aufgaben vor sich, wie sie ein Pestalozzi hatte? Haben wir nicht ein wohlgeordnetes, festgefügtes Erziehungswesen, das nur nach kleinen Anpassungen ruft im Wandel der Jahre? Ein wacher Geist unserer Tage, Dr. P. L. Ludwig Räber, der Rektor der Stiftsschule Einsiedeln, mahnte vor einiger Zeit: «Jede Zeit hat ihren eigenen Auftrag. Diesen Auftrag kann eine Zeit erfüllen, sie kann ihn auch verpassen und verraten. Wissen die Christen von heute um ihre schicksalsschwere Verantwortung? Heute – in diesen Jahren – fallen die Würfel über die Zukunft von Jahrzehnten, vielleicht Jahrhunderten. Die Weltgeschichte kennt immer wieder Perioden der Verflüssigung und Perioden der Verhärtung. Kurze Momente – wenige Jahre – entscheiden oft über den Sprung in eine neue Mutation. So war es zum Beispiel in den Jahren Karls des Großen, zur Zeit eines Karls V. und wieder in den Jahren der Französischen Revolution. Die Würfel wurden geworfen, und wie sie fielen, blieben sie liegen. Kein Zweifel, auch heute wird über die Zukunft der Welt gewürfelt – und zwar auf dem Sektor der Bildung, der Schulen; vor allem auch in den Entwicklungsländern. Verpassen wir heute den Anschluß, dann haben die Christen auch die Kultur verloren, so wie sie im 19. Jahrhundert die Arbeiter verloren.»

Wieviele von uns Erziehern ist diese Tatsache wirklich bewußt, daß in unserer Zeit die Würfel fallen auf dem Gebiete der Erziehung? Könnten wir dann bei den gewaltigen Auseinandersetzungen unserer Zeit ruhig beiseitestehen und in braver Genügsamkeit dem Schicksal freien Lauf lassen? Ich glaube, daß Dr. L. Räbers Feststellung absolut den Tatsachen entspricht und daß darum unser Land nötiger als je Männer und Frauen braucht, die in Pestalozzis Fußstapfen gehen mit einer großen Idee im Kopf, einem unbeirrbares Glauben und einer brennenden Leidenschaft im Herzen. Unser Volk muß erkennen, daß die Erziehung die wesentlichste nationale Aufgabe ist. Es müssen neue Konzeptionen

der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus gefunden werden, damit auch die Familien wieder vermehrt ihre Aufgabe erkennen. Presse, Radio, Fernsehen, Reklame, Wirtschaft und Behörden müssen vermehrt zur Mitverantwortung geführt werden. Es muß eine ganz gründliche Neubesinnung auf die Grundlage der Erziehung einsetzen und die Frage der Charakterbildung neu und ehrlich durchgedacht werden, weil unsere Zeit zu gut dokumentiert, daß eine von christlichen Grundsätzen losgelöste Moral untauglich ist. Unsere Schulen müssen jene Strahlungskraft wiedererringen, die Pestalozzis Schule und Persönlichkeit eigen war, damit wir ganz speziell den Entwicklungsländern zu einer wirkungsvollen Hilfe werden können. Es warten unzählige Aufgaben auf den Erzieher von heute: Verpflichten wir uns der größten Idee, vertrauen wir uns dem Urquell aller Kraft an, und gehen wir durch das Joch der Praxis – das ist das würdigste, das wir als Pestalozzis Jünger tun können.

## Verantwortung

*Hans Fürst*

Aus «Der andere Weg», ein Ratgeber für Eltern und Erzieher

Ulrich Bräkers Vater wollte seinen Knaben zum Geißbuben machen. Die Mutter fand das verfrüht und jammerte: «Ach! was wird mir das für Kummer und Sorgen machen! Sinn ihm auch nach! Einen so jungen Buben mit einem Fasel Geißen in den wilden, einöden Kohlwald schicken, wo ihm weder Weg noch Steg bekannt sind und's so gräßliche Töbler hat. Und wer weiß, was für Tiere sich dort aufhalten und was für schreckliches Wetter einfallen kann? Denk' doch, eine ganze Stund' weit! und bei Donner und Hagel, oder wenn sonst die Nacht einfällt, nie wissen, wo er ist. Das ist mein Tod, und du mußt's verantworten!»

Eine große Verantwortung, nicht wahr! Etwas unternehmen, wobei man nicht nur das Leben des Kindes, sondern auch die Ruhe und den Frieden des Hauses und gar das Leben der Mutter riskiert! Nun, dieser Vater hat es trotz allem gewagt, und es ist nichts Schlimmes passiert.

Das Problem der Verantwortung stellt sich in jeder Erziehung. Wir werden gelegentlich vor Entscheidungen gestellt, die uns die schwierige Frage vorlegen: Dürfen wir es wagen oder nicht, dürfen wir es verantworten?

Da leben in einem Dorfe zwei Väter, nennen wir sie Fritz und Max. Beide haben einen Sohn im Alter, in dem sie in die Sekundarschule eintreten könnten. Beides sind gute Schüler, die Aussicht hätten, die

Aufnahmeprüfung zu bestehen. Die Sekundarschule befindet sich aber eine Wegstunde weit im nächsten größeren Dorf. Fritz will seinen Sohn nicht schicken. Er sagt, das sei viel zu riskiert beim heutigen Verkehr, es könnte dem Jungen ein Unfall zustoßen, der ihn vielleicht für sein Lebtag zum Krüppel machen würde. Er wolle dann nicht beständig den Vorwurf hören, er, der Vater sei schuld; wenn er den Sohn nicht geschickt hätte, so wäre das nicht passiert.

Max will seinen Sohn trotzdem in die Sekundarschule schicken. Er sagt, wer heute etwas Tüchtiges werden wolle, müsse eine höhere Bildung genossen haben. Er wolle dann einmal nicht schuld sein und sich Vorwürfe machen lassen, wenn er ihn geschickt hätte, so hätte er es weitergebracht.

Was ist über das Verhalten der beiden zu sagen? Beide scheinen es mit der Verantwortung ernst zu nehmen. Sie machen sich jedenfalls Gedanken darüber. Fritz scheint ein noch tieferes Verantwortungsgefühl zu haben als Max. – Oder handelt es sich hier vielleicht um etwas anderes? Um Angst an Stelle von Verantwortungsgefühl? Er hat ja Angst, es könnte dem Sohne etwas zustoßen. Auch Uli Bräkers Mutter hat Angst. Wir erkennen, daß diese Gefühle jedenfalls recht nahe beieinander stehen. Die Angst wirkt sich aber in der Erziehung ungünstig aus, während wir ohne weiteres erwarten, das Verantwortungsgefühl wirke sich günstig aus. Es ist darum nötig, daß wir die beiden klar auseinanderzuhalten vermögen.

Ist es etwa so, daß in unserem Beispiel Fritz mehr Angst bekundet, Max aber mehr Verantwortungsgefühl? Wenn wir näher hinsehen, merken wir, daß beide Angst haben, Angst vor der Verantwortung. Sie wollen ja einmal nicht schuld sein, nicht verantwortlich sein; sie stellen sich jetzt schon so ein, daß sie einmal die Verantwortung ablehnen können. Es dürfte von ihnen aus schließlich schon schief herauskommen, wenn sie dann nur nicht verantwortlich gemacht werden können.

Das ist natürlich kein Verantwortungsgefühl. Es ist eben noch lange nicht alles Verantwortungsgefühl, was sich als solches ausgibt. Es versteckt sich dahinter oft nicht nur Feigheit und Bequemlichkeit oder Gleichgültigkeit, sondern auch eigensüchtige Berechnung. Bei Fritz kann zum Beispiel der Hintergedanke mitwirken, er könne den Knaben mehr brauchen, wenn er nicht in die Sekundarschule gehe.

Das Verantwortungsgefühl bezieht sich auf den andern, nicht auf uns. Wer sich verantwortlich fühlt, der hat das Wohl des andern im Auge, nicht das eigene. Wenn Max zum Beispiel sagen würde,

er schicke seinen Sohn in die Sekundarschule, weil er begabt und gesund sei, die Strapazen und Gefahren des Schulweges wohl zu bestehen vermöge und die höhere Schulbildung einmal wohl gebrauchen könne, dann handelt er verantwortungsbewußt im Interesse seines Sohnes; wenn er aber sagt, er wolle dann einmal nicht schuld sein, dann hat er die eigenen Interessen im Auge. Wer nicht schuld sein will, der lehnt die Verantwortung ab.

Nehmen wir an, ein Lehrer gehe mit der Schule über einen Flußdamm spazieren. Auf einmal fällt ein Schüler in den Fluß. Der Lehrer stürzt sich unter eigener Lebensgefahr ins Wasser und rettet ihn. Wir sagen, dieser Lehrer habe sich verantwortlich gefühlt, aus Verantwortungsbewußtsein so gehandelt. Und doch werden wir auch hier von Zweifeln beschlichen. Wenn hier tatsächlich Verantwortungsgefühl im Spiele war, dann hat es sich reichlich spät bemerkbar gemacht. Dieses hätte sich bei der Planung und Organisierung des Spaziergangs und der Erteilung von Verhaltensregeln an die Schüler betätigen müssen. Wenn der Lehrer in dieser Hinsicht alles Notwendige unternommen hat, dann ist er der Verantwortung enthoben. Wir haben nichts dagegen, wenn er dem Schüler trotzdem ins Wasser nachspringt, aber er tut es in diesem Falle nicht um der Verantwortung willen, sondern aus reiner Menschenliebe und Opferbereitschaft.

Man spricht von Verantwortung vor allem dann, wenn «etwas passiert», das heißt gerade dann, wenn das Verantwortungsbewußtsein versagt hat. Eine solche Verantwortung kommt immer zu spät, sie muß früher am Werke sein, muß dafür sorgen, daß, wenn irgendmöglich, eben nichts passiert.

Vater Kurt will seine heranwachsende Tochter nicht ins Welschland ziehen lassen, wie das bei ihnen so üblich ist, weil sie dort in schlechte Gesellschaft geraten und verdorben werden könnte. Eine derartige Gefahr besteht natürlich überall in der Fremde, überall, wo die Grenzen der elterlichen Obhut verlassen werden. Trotzdem können wir das Verhalten des Vaters nicht billigen. Wenn er sagt, es sei unverantwortlich, seine Tochter solchen Versuchungen auszusetzen, so halten wir ihm entgegen, es sei unverantwortlich, eine Tochter so zu erziehen, daß sie zu gegebener Zeit nicht ins Welschland gelassen werden darf.

Vater Kurt kommt mit seiner Verantwortung viel zu spät. Er hätte dafür sorgen müssen, daß seine Tochter rechtzeitig eine Reife erlangt, die es ihr erlaubt, die Verantwortung selber zu übernehmen. Dasselbe gilt für Vater Fritz. Der rege Verkehr darf kein Grund sein, den Knaben daheim zu behalten. Pflicht des Vaters ist es aber, ihn rechtzeitig ver-

kehrstüchtig zu machen, so daß er sich auf eigene Verantwortung auf die Straße wagen kann.

Am Grunde unseres Verantwortungsgefühls darf nicht die Angst von Schwierigkeiten und Gefahren stehen, sondern der Wille, diesen zu begegnen und sie zu überwinden. Vor allem aber gilt es, die Kinder zur Selbständigkeit zu erziehen, so daß sie die Verantwortung selber übernehmen können. Nicht behüten und bewahren enthebt uns der Verantwortung, sondern stark machen, festigen, ertüchtigen. Wir sind nicht verantwortlich für das, was unsere Kinder einmal erleben, wir sind aber verantwortlich dafür, wie sie ihr Schicksal meistern werden. Wir können unsere Kinder nicht glücklich machen, aber wir können sie anleiten, den Weg zum Glück einmal selber zu suchen und vielleicht auch zu finden.

Das Verantwortungsgefühl soll dem Kinde den Weg in eine ersprießliche Zukunft nicht verschlie-

ßen, sondern öffnen, gangbar machen. Es soll aufbauend wirken, Freude, Mut, Zuversicht, Selbstvertrauen und Gottvertrauen erwecken. Das alles hat mit Angst nichts zu tun. Verantwortungsgefühl und Angst sind also zwei recht verschiedene, einander zum Teil ausschließende Gefühle. Die Angst wirkt hemmend, lähmend, destruktiv. Das Verantwortungsgefühl aber verlangt einen konstruktiven Auf- und Ausbau aller Kräfte und Möglichkeiten des Kindes, ohne vordringliche Rücksichtnahme auf eigene Interessen. Die Zukunft und das Wohl des Kindes stehen im Blickpunkt. Diese fordern von uns Opferbereitschaft aus Liebe. Die Angst ist ichbezogen, die Liebe bezieht sich auf den andern.

Damit soll nicht behauptet sein, daß in der Verantwortung nicht auch die Angst irgendeine Rolle zu spielen hat, zum Beispiel als mahnende oder warnende Instanz. Das wesentlich treibende Moment aber ist die Liebe.

## Umrisse der philosophischen Pädagogik

Von Eduard Spranger

(Fortsetzung)

Wie man die Freiübungen zuerst von der Mathematik und Mechanik her, also gleichsam deduktiv von oben her, begründet hat, so hat man auf diesem anderen Gebiet von einer ähnlich abstrakten Wertsystematik her zunächst Geistesgebiet und dann ihre einzelnen konstituierenden Akte herauszuanalysieren versucht. Ich selbst bin, bei ersten Vortößen auf diesem Felde, einer solchen im geistigen Sinne *unorganischen* Zergliederung zu sehr gefolgt. Der Fehler ist vergleichbar der künstlichen Trennung unserer Schullehrpläne nach «Fächern». Man sieht ihre Lebensferne und Lebensfremdheit ein; aber man ist noch nicht zu besser (Plato, Sophistes) herausgeschnittenen Elementen gelangt. Daher das planlose Schwanken zwischen einem ganz ungeordneten Gesamtunterricht und einer leblosen Sonderung des Wissens in Lehrfächer, die außerdem noch halb systematischen Erwägungen, halb historischen Umständen ihre Entstehung und ihren Namen verdanken. In der Wissenschaft selbst ist es oft nicht anders: die Entstehung der politischen Ökonomie z. B. ist ein historisch bedingter, praktischer Zufallsgriff; um das Elementarphänomen, das Urphänomen (Goethe) des Ökonomischen wird noch immer gestritten.

Gewiß leitet uns schon der geheime Tiefsinn der Sprache, die den historischen Ausgestaltungen des Kulturlebens instinkтив folgt, dazu hin, gewisse sachhaltige Gebiete im Ganzen des Kulturgebues zu unterscheiden. Wir alle reden von Wirtschaft, Tech-

nik, Kunst, Wissenschaft, Religion usw., als ob das deutlich abgegrenzte Leistungsgebiete der Kultur wären. Wir alle rechtfertigen im stillen diesen Sprachgebrauch damit, daß eben der Sinn und die sinnvolle Leistung der Wirtschaft für die Totalkultur eine andere ist als etwa der der Technik oder der Politik; wir fühlen Sinngrenzen zwischen ästhetischer Stimmung und Religion, auch wo sie stark ineinander fließen. Aber wir sind nicht in der Lage, mit klaren Definitionen anzugeben, wie sich der elementare Sinn des Technischen vom Wirtschaftlichen, des Religiösen vom Ästhetischen unterscheidet, obwohl die Wissenschaft unablässig um diese Probleme bemüht ist und obwohl hier und da schon entscheidende Punkte gesehen worden sind.

Die noch zu leistende geisteswissenschaftliche Arbeit läßt sich natürlich hier noch nicht nachholen und nebenbei erledigen. Es bietet sich daher nur ein doppelter Weg: 1. Erläuterung des Problems in seiner pädagogischen Bedeutung an einigen instruktiven Beispielen. 2. Herausarbeitung einseitiger Typen von Erziehungsstilen, die nach Kulturgebieten geschieden sind, auf Grund von Ausprägungen, die die Geistesgeschichte gleichsam als große Experimente vor uns hingestellt hat. Auch der Ursinn oder das Urphänomen Erziehung selbst ist ja bisher nur von diesen beiden Wegen aus durchleuchtet worden.

1. Die Technik in ihrem heutigen Zustande ist historisches Produkt einer langen und »geistreichen« Entwicklung. Man wird vergebens suchen, einen