

<b>Zeitschrift:</b>	Fachblatt für schweizerisches Heim- und Anstaltswesen = Revue suisse des établissements hospitaliers
<b>Herausgeber:</b>	Verein für Schweizerisches Heim- und Anstaltswesen
<b>Band:</b>	38 (1967)
<b>Heft:</b>	12
<b>Artikel:</b>	Pädagogisches Malaise? : Die diesjährige Schaffhauser Tagung der Ehemaligen des Heilpädagogischen Seminars Zürich
<b>Autor:</b>	Meister, Ulrich
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-807357">https://doi.org/10.5169/seals-807357</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:** 22.02.2026

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

eignen. In der Fischer-Bücherei zum Beispiel finden wir eine «*Thomas-Mann*»-Gesamtausgabe, zwölf Bände in Kassette für 75 Franken, und auch die Gesamtausgabe «*Berchtold Brecht*» in 20 Suhrkamp-Bändchen (beim Verlag bereits vergriffen) wird besonders junge theaterbegeisterte Leser ansprechen. Besonders Hinweise möchten wir noch auf die «*Robert-Walser*»-Gesamtausgabe (Kossodo), die in erfreulich rascher Folge erscheint und bald abgeschlossen werden kann. Wer Walser bis jetzt noch nicht entdeckt hat, findet im Diogenes-Bändchen «*Der Spaziergang*» eine schöne Auswahl. Bei den Manesse-Bändchen fanden wir eine Sammlung «*Kanadische Erzähler der Gegenwart*» und ein zweites Bändchen mit Erzählungen des Russen W. Korolenko, «*Tag des Gerichtes*». Von Albert Camus wurden in einer Sonderausgabe die «*Frühwerke*» (Rauch) herausgegeben, und die wichtigsten drei Romane von Thornton Wilder wurden ebenfalls in einem Band zusammen neu herausgebracht. Spannung und Abwechslung bringen die neuen «*Battleküre*»-Bände (Scherz). Der eine ist für «*Kluge Köpfe*», der andere «*Für Liebende*» (was wohl nicht etwa heißen soll, dass Liebende keine klugen Köpfe sind?). Zum Abschluss wollen wir zu dieser Gruppe noch den neuen Band von Richard Katz zählen. «*Steckenpferde*» ist sein Titel, und man müsste ihn all denen empfehlen, die mit ihrer Freizeit nichts anzufangen wissen.

## Bilderbücher - Jugendbücher

Man sollte sich einmal eine Stunde reservieren und die schönen neuen Bilderbücher ansehen, die auch dieses Jahr wieder in reicher Auswahl herausgekommen sind. Für jedes Alter und für jeden Geschmack kann man etwas finden. Zuerst erwähnen wir Paul Nussbaumer, der mit seinem Bilderbuch über «*Barry*» (Atlantis) ein

sehr schönes Thema gefunden hat. Der bekannte Engländer Brian Wildsmith bringt ein Bilderbuch ohne Geschichte. «*Vögel*» heisst es, und wird die kleinen Tierfreunde trotzdem begeistern. Der Oettinger-Verlag beginnt eine Reihe für die kleinen Naturfreunde. Aus der Arche Noah heisst der Sammeltitel, und dieses Jahr erscheinen Bändchen über Biber, Bienen, Mäuse und Pinguine. Auch Celestino Piatti bringt ein neues Buch über den «*Zirkus Nock*» (Artemis), und von T. Oberhänsli fanden wir ein entzückendes Bilderbuch für ganz Kleine, «*Schlaf, Kindlein, schlaf*» (Artemis). Aber nicht nur bei den Bilderbüchern ist die Auswahl reich, auch Jugendbücher gibt es so viele, dass man Mühe hat, die allerbesten unter den besten zu finden. Und wenn man sich wieder einmal zurückinnert, mit welcher Begeisterung man im Alter von zirka 12 Jahren selber Bücher verschlungen hat, weiss man, dass auch heute noch ein spannendes Buch zu den schönsten Geschenken für Kinder gehört. Wir wollen uns auf drei Titel beschränken. Die Mädchen werden dieses Jahr ohne Zweifel das neue Buch von Federica de Cesco, «*Der Türkisvogel*», lesen wollen (Benziger). Für Knaben finden wir besonders interessant: E. Kissling, «*Bergnot am Schattich Wichel*» (Sauerländer), und für die Kleinen bis zur vierten Klasse gibt es dieses Jahr kaum ein lustigeres Buch als die herrlich illustrierte Neuausgabe aller drei «*Pippi-Langstrumpf*»-Bücher in einem Band (Oettinger).

Jetzt müssten wir mit der Aufzählung der «Vergessenen» weiterfahren und nochmals von vorne beginnen. Wir müssten natürlich den neuen Roman «*Sturm*» des Nobelpreisträgers Asturias hervorheben (Luchterhand), vielleicht auch den Weltumsegelungsbericht von F. Chesher (Droemer). Aber begnügen wir uns für heute mit dieser Wahl, sie dürfte für manche anregende Stunde ausreichen.

Gottfried Bürgin

## Pädagogisches Malaise?

Die diesjährige Schaffhauser Tagung der Ehemaligen des Heilpädagogischen Seminars Zürich

«Provokant» war das heimliche Stichwort der diesjährigen fünften Schaffhauser Tagung der «Vereinigung der Absolventen des Heilpädagogischen Seminars Zürich» (VAZ). Provokant war schon das Tagungsthema: «*Veränderung der Gesellschaftsstruktur: Forderung an Lehrer und Erzieher*». Es implizierte die leise Frage, ob die Pädagogik in ihren Methoden dem heutigen Gesellschaftsbild überhaupt noch entspreche. Drei Referenten versuchten von verschiedenen Standpunkten aus, diese Frage zu präzisieren und zu beantworten, wobei sich allerdings herausstellte, dass die allseitige Bereitschaft zur Provokation nicht von vornherein Uebereinstimmung über die einzuschlagende Richtung miteinschloss. Als erster Redner sprach Prof. Dr. Peter Atteslander, Professor für Soziologie an der Universität Bern, über

### «Der Erzieher in einer fremden Umwelt»

Der Referent wollte seine Ausführungen in erster Linie als Hypothesen eines Sozialwissenschaftlers verstanden

wissen, insbesonders, weil gesicherte wissenschaftliche Resultate auf dem Gebiet der Erziehungssoziologie weitgehend fehlen. Im Verlauf des Vortrags zeigte sich allerdings, dass der faktische Anteil bei der soziologischen Betrachtungsweise über ihre hypothetische Grundlage weitaus dominierte und insofern die Absage an eine ausschliesslich pädagogisch-idealistische Perspektive gerechtfertigt war. Denn nicht das pädagogische Ethos entscheidet über den Wert und den Erfolg einer Erziehung, sondern allein ihre sozialen Bedingungen und Voraussetzungen.

Der Referent ging davon aus, dass Erziehung weder geschichtlich noch abstrakt verstanden und begründet werden kann, sondern in erster Linie gesellschaftlich bedingt ist. Erziehung spielt sich als sozialer Vorgang in einem sozialen Feld ab. Als vorwiegend rationales Tun ist sie aber zweckgerichtet, das heisst, sie untersteht bestimmten Leitideen, die als selbstverständlich vorausgesetzt werden müssen. Wenn diese aber vorwiegend national-kulturell programmiert sind und der

Erziehung als gesellschaftliche Funktion die Aufgabe erteilen, «die Kinder zu guten Schweizern zu erziehen» (so Adolf Guggenbühl), entsprechen solche Leitideen der sozialen Wirklichkeit nicht mehr. Die pädagogischen Leitideen müssen folglich in Rücksicht auf eine veränderte Gesellschaftsstruktur neu konzipiert werden. Wie aber sieht unsere heutige gesellschaftliche Situation aus? Anstelle der gängigen, aber ungenauen Schlagworte der Soziologie wie «pluralistisch», «dynamisch», die nur einzelne Grundzüge erfassen, die Ursache möglicher sozialer Konflikte nicht hinreichend erklären, wählte Prof. Atteslander den Begriff der «disparitären Gesellschaften»: eine Vielzahl von gesellschaftlichen Ordnungsfaktoren wirkt gleichzeitig und unterschiedlich auf die verschiedenen Gruppen und Schichten, ohne dass einheitliche Entwicklungsrichtungen mehr festzustellen sind.

Die grundsätzliche Problematik liegt deshalb in der Disparität der Entwicklung und der ungleichmässigen Verteilung von Macht und Verantwortung in Staat und Gesellschaft. Dem Einzelnen fehlt dabei die Uebersicht. Das bedeutet, dass sich die soziale Distanz zwischen den einzelnen Gruppen vergrössert. Die Folge davon sind eine Störung des Gleichgewichts, Unvermögen des Ausgleichs, Entstehen von Minoritäten, Anwachsen des sozialen Vorurteils und damit Erhöhung potentieller und faktischer Konflikte zwischen Gruppen, die nicht miteinander in Verbindung stehen. Zugleich delegiert der Einzelne immer mehr seiner ursprünglichen Verantwortungen an private oder öffentliche Dienstleistungsorganisationen (so hat ja auch die Schule immer mehr Aufgaben zu übernehmen, die einst in den Händen der Eltern lagen) Wir haben es also mit sehr komplizierten Verhältnissen zu tun, mit einer immer weitergehenden Aufsplitterung, Atomisierung gesellschaftlicher Autoritäten.

Der Einzelne wird gezwungen, sich vermehrt auf seine Bezugs- und Primärgruppe zu stützen, er entwickelt ein stärkeres «Wir-Gefühl». So reduziert sich das soziale Leben vermehrt auf Gruppen, was aber Konflikte nicht ausschliesst. Analog der pluralistischen Struktur der Gesellschaft ist nämlich der Einzelne meist Mitglied mehrerer Gruppen (Wohn-, Arbeits- und Freizeitgruppen zum Beispiel, die ja heute nicht mehr miteinander identisch sind). Im Konfliktfall, das heisst, wenn sich die Zielvorstellungen verschiedener Gruppen konkurrieren, muss sich der Einzelne für die ihm lebenswichtigste Gruppe entscheiden. Gruppenkonflikte sind Identifikationskonflikte, selten Ideologiekonflikte.

Innerhalb dieser Gefährdung durch stetige Konflikte müsste eine wirklichkeitsgerechte Erziehung dem jungen Menschen die möglichst konfliktfreie Anpassung an die soziale Umwelt ermöglichen, ihm die Schwierigkeit der sozialen Orientierung erleichtern. Welche Normen können ihm aber als gültig vermittelt werden? Innerhalb der vertikalen sozialen Schichtung entsteht eine immer grössere, wenn auch in sich diffuse Mittelschicht, bei der sich die soziale, die politische und die wirtschaftliche Macht konzentriert. Diese Mittelschichten prägen die bestimmenden Leitideen der Gesellschaft. Gerade die Jungen identifizieren sich aber nicht mit den Normen dieser Mittelschicht, sie bilden für sich und für die Mittelschicht ein Minoritätenproblem. In diesem Spannungsfeld steht nun aber der Erzieher gegenüber den Jungen in einer mehr «ablehnenden Anerkennung», indem er für sie der Repräsentant jener

Gesellschaft ist, deren Normen sie ja gerade nicht akzeptieren. Der Normenkonflikt tendiert bei den Jungen dabei grundsätzlich zu krassen Erscheinungen, da sie weitgehend gefühlsbetont reagieren und nicht differenziert, was für sie auch kaum möglich ist, da ihre Umwelt rational nicht mehr erklärt werden kann. Es hat sich dies bei den Studentenunruhen gezeigt, wo es sich um eine bewusste Ablehnung der gesellschaftlichen Normen handelt, keineswegs nur um politische Extreme, sondern um eine echte Unzufriedenheit, ein echtes Malaise. Es stehen sich gegensätzliche Gruppenfunktionen gegenüber, wobei jede Gruppe in sich konform handelt, da die eigene Gruppenfunktion wichtiger geworden ist als alles andere.

Wie aber sieht sich der Erzieher selbst in diesem Spannungsfeld? Im allgemeinen betrachten die Erzieher die Welt der Jungen und ihre Normen als fremd und unverständlich. Dazu kommt, dass sich die Schule, als einer organisierten und zielgerichteten Erziehungsinstitution, gegen allfällige Neuerungen einzelner Lehrer im gesamten doch relativ starr und beharrend verhält, vor allem wenn der soziale Wandel viel stärker ist. So kommt es denn, dass praktisch unser ganzes Schulsystem einem Prinzip gehorcht, das mitsamt dem Autoritätsbegriff aus dem letzten Jahrhundert importiert ist: die Erziehung steht unter der Fuchtel eines absoluten Leistungsprinzipes. Ein individueller Wettstreit wird vorausgesetzt, eine eigentlich notwendige Gruppenaktion dadurch unterdrückt. Statt zusammenschlüssender Gemeinschaftsarbeit entsteht eine ausschliessende Konkurrenz unter den Schülern. Dass so soziales Verhalten und soziale Anpassung nicht gelernt werden können, dürfte auf der Hand liegen. Ueberdies entspricht das Leistungsprinzip mit seiner fast ausschliesslichen Ausschaltung des Fleissprinzipes und anderer Bewertungsmöglichkeiten nicht mehr den Belangen der Wirtschaft und der Industrie, die je länger je mehr auf gemeinschaftliches Management und Teamwork angewiesen sind.

Auch das immer noch weitverbreitete «Aufpasser»-System, bei dem während der Abwesenheit des Lehrers einem einzelnen Schüler die Aufsicht über die Klasse auferlegt wird, erzieht nicht etwa zu sozialem Verantwortungsbewusstsein, sondern höchstens zur Bereitschaft zu Denunziantentum. Dabei gerät der bedrängte Schüler in einen Konflikt zwischen Gehorsamspflicht gegenüber seinem Lehrer und dem Anspruch auf Solidarität, den die Klasse an ihn stellt. Solange Lehrer solche fragwürdigen Errungenschaften unbesehen übernehmen, sind sie mit den heutigen pädagogischen Problemen nicht vertraut. Auch die Tatsache, dass zum Beispiel das Problem der Leistungsbewertung in vielen Fällen in der Lehrerausbildung nicht oder dann nur gerade pragmatisch erläutert wird, zeigt, dass die Lehrer für ihre Erziehungsfunktion in einer disparitären Gesellschaft ungenügend ausgebildet werden. Zu solchem ungenügenden Wissen um die sozialen Voraussetzungen der Erziehung gesellt sich dann noch der zwangsläufige gewaltige Normenkonflikt, in dem der Erzieher steht: zwischen eigenen Anschauungen, den veralteten Leitideen der Schule, den gesellschaftlichen Erwartungen und den eigenen Zielen der Jungen kann er kaum noch vermitteln. Und solange ihm durch seine Ausbildung nicht die Möglichkeit gegeben wird, von einer sicheren Basis in soziologisch richtigem Sinn «erzieherisch» auf die Jungen einzuwirken, solange kann

von ihm behauptet werden, dass er in einer fremden Umwelt stehe.

## Zusammenfassung

Der Referent resümierte seine wichtigsten Thesen folgendermassen:

- 1 Gegenwärtig wird nur eine Methode, die des Leistungsprinzips, ausgeübt. Eine pluralistische Gesellschaft verlangt aber auch pluralistische Methoden.
- 2 Es sind immer verschiedene beeinflussende Erziehungsfaktoren vorhanden, die auf den Zögling diffus einwirken:
  - a) die Wechselwirkung zwischen Erzieher und Zögling als der primär wichtigen sozialen Situation jeder Erziehung wird verkannt, wenn in der Didaktik an der absoluten Autorität des Lehrers festgehalten wird und geglaubt wird, er habe als autoritärer, statt als demokratischer Führungstypus Kontakt mit jedem Schüler. Die erzieherische Mitteilung ist in jedem Fall nur durch den sozialen Filter der Gruppenstruktur «Schulkasse» möglich. Statt solcher Mitteilung über die Gruppe wird aber nach wie vor die unmögliche, erfolgslose individuelle Mitteilung angestrebt;
  - b) erschwerend für den Jungen wirkt sich auch das nach wie vor heikle Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule aus. Indem das Elternhaus immer mehr Aufgaben an die Schule delegiert, man denke nur an die sexuelle Aufklärung, steigert sich die Erwartungsvorstellung, die die Eltern an die Schule richten, damit aber auch die Möglichkeit der Enttäuschung und der falschen Einstellung. Wenn sich aber in diesem Bezirk der unsicheren Aufgabenkompetenz Lehrer und Eltern entgegenstehen, gerät der Schüler unweigerlich wieder in Identifikationsprobleme.
- 3 Dazu kommt, dass der Erziehungsprozess auch über nicht vorgesehene Erzieher abläuft. Auch insofern erweist sich die Erziehung als komplexer Vorgang, der fest in die sozialen Verhältnisse eingelassen ist:
  - a) als erster Aspekt müsste hier die Bedeutung der Selbsterziehung durch das junge Individuum geprüft werden. Wie kann die eigene Initiative des Jungen, die er bei der Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt aufbringt, unterstützt werden?
  - b) In erster Linie glaubt man hier an die Wirksamkeit der Erziehungshilfe durch den beruflichen Erzieher und vergisst, dass
  - c) eine weitere «erzieherische» Beeinflussung durch die Gruppe, das heisst durch allfälligen Einfluss einzelner Gruppenführer oder allgemein durch die Gruppensolidarität stattfindet.

Während der Erzieher geneigt ist, an die alleinige Wichtigkeit seiner Erziehungshilfe zu glauben, zeigt umgekehrt die soziale Wirklichkeit, dass Selbsterziehung und Erziehung durch die Gruppe ungleich wichtiger sind. Die Schulerziehung, die nicht auf diesen beiden aufbaut und ihren Einfluss gebührend berücksichtigt, ist weitgehend wertlos. In seiner Ausbildung wird der Lehrer aber auf diese Erziehungsvorgänge nicht vorbereitet, so dass er auch kaum um ihre Wichtigkeit wissen kann. Das ist im übrigen die verhängnisvolle

Folge der in der Schweiz gepflegten Vernachlässigung der Sozial- und Bildungswissenschaften. Eine neue Vorbereitung der Erzieher auf ihre Aufgabe ist dringend nötig. Angesichts der steten Gesellschaftsentwicklung wird man nicht um eine éducation permanente herumkommen. Vom soziologischen Standpunkt kommt es dabei vor allem auf die Förderung des situativen Denkens und Verhaltens an.

## Diskussion

In der anschliessenden, sehr ergiebigen Diskussion wurde nachdrücklich bestätigt, dass die Schule in erster Linie die Aufgabe hat, dem jungen Menschen die soziale Welt zu ertragen helfen, also nicht in erster Linie ihm blosses Wissen zu vermitteln. Statt dogmatischer Erziehung ist Erziehung zum kritischen Betrachten und Denken nötig, nur dann wird sich der junge Mensch im späteren Leben selbstständig orientieren und anpassen können. Anstelle der direkten Methode der ausschliesslichen Wissensvermittlung muss deshalb mehr und mehr die indirekte Methode der Erziehung treten, das heisst, der Erzieher muss vermehrt für die Probleme der Jungen zur Verfügung stehen. Damit wird auch zugleich die Erziehungssituation als reine Zwangssituation entschärft. Dem individuellen Empfinden des Kindes wird nachgegeben, es wird nicht mehr mit der ihm unverständlichen Härte der gesellschaftlichen Normenautorität konfrontiert. Die Gruppenreaktion als Solidarität und Abschliessung gegen die Autorität des Lehrers und damit auch gegen den Erziehungserfolg wird dann wesentlich geringer ausfallen, da diese nur eine Zwangsreaktion gegen die feindliche Autorität ist, somit das einzige Sicherheitsventil der Klasse. Ein Lehrer, der über diesen sozialen «Mechanismus» unterrichtet ist, wird deshalb die Gruppenaktionen situativ und nicht mehr als gegen ihn persönlich gerichtet erkennen.

Erwähnt wurde noch das wichtige Problem der Prüfungen und ihre Abstimmung auf die physiologischen Leistungskurven, ferner die Wirkung der Bestrafung vor der Klasse, die für den Schüler zum erstenmal die Form objektiver-gesellschaftlicher Sanktion annimmt. Im allgemeinen zeigt sich die Notwendigkeit, der Erziehung einen neuen, bisher vernachlässigten qualitativen Bereich zu erschliessen, sie als Modalität und nicht als institutionalisierbare Möglichkeit zu begreifen. Das Hauptproblem liegt aber vorläufig in der ungenügenden Forschung auf dem Gebiet der Humanwissenschaften, die durch die Forcierung der Naturwissenschaften vernachlässigt wurden. Ferner käme es darauf an, die wissenschaftlichen Ergebnisse zu popularisieren, nicht zu vulgarisieren, um sie so der Praxis zugänglich zu machen. Unbestritten blieb dabei die Forderung, dass das Erziehungswesen selbstständig zu bleiben habe, das heisst sich nur auf die echten Bedürfnisse der zu Erziehenden abzustimmen habe ohne ein Diktat von aussen.

Angesichts der nicht leicht zu widerlegenden Thesen der Erziehungssoziologie erwies sich der Vortrag von Dr. E. Bonderer vom Heilpädagogischen Seminar Zürich als Verteidigung der Eigenwertigkeit und Autonomie der Pädagogik. Er versuchte anhand der uns bedrängenden Sinnfrage des menschlichen Lebens und Tuns ihr einen neuen, allerdings eher idealistisch-spekulativen Grund zu geben und wandte sich dabei von einem

stark durch die Existenzphilosophie geprägten Standpunkt gegen die soziologische Empirie, obwohl er ihre Evidenz nicht leugnen konnte. Unter dem Titel

### «Bildungsziele in unserer Gesellschaft»

beschrieb der Referent zunächst die traditionelle Bildungssituation der vorindustriellen Zeit. Sie war gekennzeichnet durch die Idee der Gemeinschaftsautorität, durch eine naive Selbstverständlichkeit von Sitte und Brauchtum. Ihre Traditionsgesetzmäßigkeit bedeutete zugleich Bildungsfeindlichkeit, Widerstand gegen die Schulen als Exponent neuer Bildungsziele. Erst der Bewegung des europäischen Volksbildungsjahrhunderts mit ihrem ausgeprägten Bildungsoptimismus gelang die Befreiung vom konservativ-dogmatischen Schulgeist zu einem fortschrittlichen rationalistisch-kritischen Bildungsideal. Dieser neue Geist der Ratio konnte erst während des 19. Jahrhunderts richtig Fuß fassen, bildete dann aber die Voraussetzung für den wirtschaftlichen und sozialen Aufschwung. Die Aufgabe der Tradition und die Erschütterung des christlichen Wertehorizontes stellten aber zugleich die Frage nach neuen wesentlichen Bildungszielen, eine Frage, die bei der verwirrenden Bildungssituation der Gegenwart immer noch ihrer gültigen Beantwortung harrt. Die Pädagogik als normative Angelegenheit ist aber dringend auf Werte, Normen und gültige Ziele angewiesen. Wie aber solche aufzustellen, wenn sie nicht mehr einfach vorfindbar sind? Es genügen dazu weder die statistischen Werte der Soziologen, die lediglich Mittelwerte der Faktizität sind und anstelle ethischer Normen gesetzt werden, aber auch nicht ein lediglich immanent bestimmtes Dasein, das sich selbst Sinn genug ist. So wird denn häufig Zuflucht zu einem ethischen oder spekulativen Idealismus genommen. Gerade der pädagogische Idealismus wirkt aber oft unerfreulich, da er verbindliche Bildungsziele aufstellt, die sich wegen ihrer Idealität nicht realisieren lassen.

Da die drei erwähnten Wege zu keiner Lösung führen, bleibt nichts anderes übrig, als sich im Vorfeld der Sinnfrage zu begnügen, da diese doch zu keinen wesentlichen Antworten führt. Mit Zitaten aus der Existenzphilosophie belegte der Referent diesen Rückzug auf die Wesentlicherklärung der Sinnfrage als unlösbares Existenzproblem. Der Mensch hat sich, laut Jaspers, zu seiner eigenen Fraglichkeit zu bekennen. Für den Erzieher, der keine Führung durch objektive Ziele mehr erwarten kann, wird damit die eigene subjektive Unsicherheit zunächst zum wichtigsten Problem. Als tragische Folge des Volksbildungsjahrhunderts hat sich unsere Welt zu einem durch rationalisierten Arbeitsapparat entwickelt. In dieser hektischen Gesellschaft muss der Erzieher die Sinnfrage stets aufs neue stellen. Da die Erziehung nicht nur intentional, sondern vorwiegend funktional, das heißt abhängig von den Zufällen der sozialen und vitalen Welt ist, ist sie nicht planbar. In dieser chaotischen Situation gibt sich der Pädagoge nur allzu leicht den gängigen Bildungszielen hin, wie sie von unserer Gesellschaft als einer Arbeits- und Leistungsgesellschaft geprägt werden. Das führt zu einer gefährlichen einseitigen Verzweckung der Erziehung, die auf Werte abzielt, die nicht mehr vorhanden sind (man denke an das Ethos der beglückenden Arbeit).

Ebenso verurteilte der Referent den unbegründeten Bildungsoptimismus, wie er vor allem in den Bemühungen um die permanente Erwachsenenbildung zum Vorschein kommt. Dr. Bonderer glaubt, dass in einer «progressiven Lerngesellschaft» eine «Inflation des Geistigen» sich breitmache, dass es zu geistigen Verdauungsstörungen komme und überdies die volkstümliche Rezeption der Bildung nicht gesichert sei. (Der Berichterstatter war über diesevehemente Ablehnung etwas überrascht, vor allem weil er sich nicht vorstellen kann, dass die Erwachsenenbildung, die ja, wenn richtig konzipiert, ganz anders aufgebaut ist als die Jugenderziehung, die Kapazität eines Erwachsenen übersteige. Gewiss soll damit nicht einem unbesonnenen Bildungskonsum das Wort geredet werden, aber der Begriff der «Jetzbewältigung» ist auch kein geeignetes Kriterium, wenn es gilt, die Notwendigkeit der éducation permanente anzuerkennen, die ohnehin, sei es nun gesteuert oder über unkontrollierte Kanäle, stattfindet.) Aus der geschilderten Gegenwartssituation ergibt sich für den Referenten folgendes Postulat für die Ausrichtung des Erziehers in unserer Gesellschaft: Der Erzieher muss, weil er sich selbst problematisch und zielunsicher ist, einen festen und begrenzten Standpunkt dort suchen, wo er wirklich steht. In solcher «Aneignung des Hier und Jetzt» macht er sich seinen realen Standort zur «Heimat». Er gewinnt «beständige Bezüge und Bindungen», und die solchermassen «heimatliche Verwurzelung» wird «zum Protest gegen einseitige Verzweckung und gegen das Funktionärsdasein in einer inflationären Bildungssituation». Ziel der Bemühung um das Hier und Jetzt wäre eine neue Bindung des Geistigen, eine Bindung zur Transzendenz oder zu Gott. (Man geht wohl nicht fehl, wenn man hinter diesen existential-ontologisch «angehauchten» Sätzen eine Verbrämung der eingangs zugegebenen existenziellen und pädagogischen Unsicherheit durch den von der Soziologie zu recht verdächtigten «Jargon der Eigentlichkeit» vermutet.) Der Tagungsleiter, Dr. F. Schneeburger, versuchte in konzilianter Bemühung auf die fruchtbare Notwendigkeit beider Auffassungsbereiche, die durch die beiden Vorträge in ihrer vollen Gegensätzlichkeit sichtbar wurden, hinzuweisen.

### «Schule und Oeffentlichkeit»

Als letzter Referent entwarf Dr. W. Schneider, Erziehungssekretär in Basel-Stadt, ein kenntnisreiches und kritisches Bild der zwiespältigen Lage, in der sich die Schule gegenüber der Oeffentlichkeit befindet. Zwischen den Forderungen, die an die Schule gestellt werden und den tatsächlichen Möglichkeiten, die sie erfüllen kann, besteht keine vernünftige Beziehung mehr. So kommt es denn zu den häufig unsachlichen Diskussionen über Schulprobleme, weil die Diskussionsteilnehmer, die sich aufteilen lassen in eine politische, eine pädagogische Oeffentlichkeit und in eine Oeffentlichkeit der Betroffenen, einseitige Interessen vertreten. Hauptmangel ist auch hier die fehlende Information, die Vernachlässigung der pädagogischen und soziologischen Tatsachenforschung in unserem Land. Aber selbst wenn die «wuchernden Meinungsbestände», das heißt die vor allem egoistisch gefärbten Invektiven der Betroffenen, die falsch praktizierte Standesideologie der pädagogischen und die auf Parteipropaganda abgestellten Plakatforderungen der politischen Oeffent-

lichkeit, durch unanfechtbare Tatsachenkenntnis ersetzt sind, wird die Schuldiskussion weiterhin schwierig, wenn auch nicht mehr chaotisch bleiben, weil sich der «zentrale Vorgang der Vermittlung nicht ausschliesslich von den Rahmenbedingungen (das heisst von der gesetzlichen Reglementierung und der sozialen Situation) her steuern lässt, sondern so komplex und persönlich gefärbt ist, dass er sich immer wieder rationalem Zugriff entzieht».

Trotzdem man sich die Diskussion also uneigennütziger und konkreter wünschen möchte, ist sie nach wie vor notwendig und hat ihr Gutes: «In der Dialektik von Anfechtung und Verteidigung, auch und insbesondere wenn sie Extreme erreicht oder in Unsinn abgleitet, öffnet sich ein Spielraum der Entfaltung für alle, die an die Verbesserungsfähigkeit der Schule glauben.» — Auf die vielen informativen Belege und Zitate des Vortrags soll hier nur summarisch noch verwiesen werden: sie zeigten jeweils schlagend und unbestechlich das Abgleiten an sich praktischer Probleme in ideologische Prestigefragen oder Humanismusschwärmerien (so vor allem in den Diskussionen über die Koedukation und über die Lateinmaturität der Mediziner).

### **Schlussbemerkung**

Die im Titel gestellte Frage, ob von einem eigentlichen pädagogischen Malaise die Rede sein könne, möchten wir angesichts der Ergebnisse der drei Vorträge eher verneinen. Die Frage nach dem Malaise soll nur Initiative zur Bemühung um eine neue Pädagogik sein, die aus der konstruktiven Zusammenarbeit zwischen Soziologen, Pädagogen, Politikern und Vertretern der Verwaltung entstehen könnte. Denn soviel ist klar ge-

worden: die Probleme der Pädagogik lassen sich heute nicht mehr im Bereich einer pädagogisch-philosophischen Selbstbesinnung lösen, das käme einem Münchenhaus'schen Zopfe gleich, sie sind Probleme von so verschiedener Natur, dass sie sich nur auf der Basis einer sachlichen Zusammenarbeit fruchtbar lösen lassen. Das ist keine Beschniedung der Autonomie des Erziehungswesens, sondern erst die Schaffung einer autonomen, möglichst breiten und in den Gegebenheiten unserer Welt verwurzelten Grundlage ihrer Autonomie. Insfern hoffen wir, dass die Vorträge doch einige Folgen zeigen werden, sei es in einer persönlichen Neubesinnung oder, hier sind wir allerdings mit Recht skeptischer, in einer öffentlichen Neubesinnung. Der VAZ und ihrem initiativen Tagungsleiter, Dr. F. Schneeberger, haben wir zu gratulieren für ihren Mut, ein so delikates Problem unter solch provokantem Thema zur Behandlung gestellt zu haben.

### **Generalversammlung der VAZ**

Dass die jährliche Generalversammlung der VAZ, die im Zusammenhang mit der Schaffhauser Tagung stattfindet, jeweils eine Angelegenheit betonter Kürze ist, hat sich auch dieses Jahr wieder bestätigt. Unter dem Vorsitz des Präsidenten, A. Bürgi, Pratteln, wurden Jahresbericht und Jahresrechnung diskussionslos genehmigt. Anstelle des zurückgetretenen Vorstandsmitglieds Rolf Wagner wurde neu gewählt: Rudolf Arn, Lehrer am Oberseminar Unterstrass, Zürich. Mit dem Ausblick auf das weitere Tätigkeitsprogramm, dem man die Daten der Seminartagung in Zürich (25. Mai 1968) und der nächsten Schaffhauser Tagung (19./20. Oktober 1968) entnehmen konnte, schloss die Versammlung.

*Ulrich Meister*

### **Kleines Heim-ABC**

## **Kinder ohne Liebe**

Kinder ohne Liebe! Jugendliche ohne Liebe! Menschen ohne Liebe! Welt ohne Liebe! Ja, Welt ohne Liebe, dafür erfüllt mit Geld, Gold, Gestank und Sex! Was bleibt da uns Menschen? Kinder, Jugendliche, Menschen brauchen vorerst und ganz besonders intensiv der Liebe. Wie ruft uns Anita Krings klagend zu:

«Wir sind die Generation ohne Herz, weil man es uns genommen hat.  
Wir sind darum die Generation der Toten.  
Wir haben darum keine Zukunft, wie Eintagsfliegen keine Zukunft haben.  
Wir heben das Gesicht in den Himmel und schreien.  
Wir schreien, bis die Welt darüber taumelt, und hören nicht auf, bis sie erkennt, warum wir schreien müssen.»

Weder Gold, noch Geld, noch Sex-Liebe kann diesen Notschrei der heutigen Jugend im sogenannten Zeitalter des Kindes zum Verstummen bringen. Und ich meine, es ist recht so; lasst die Kinder und Jugendlichen schreien bis alle Erwachsenen ihre Lieblosigkeit ein-

sehen, bis nicht mehr die Reklame, die Geschäftigkeit, das Geschäft die Welt regiert, sondern die Liebe zwischen allen Menschen. Bewahre, nicht jene Liebe, die geile, die uns von riesigen Filmplakatwänden trieb-erregend entgegengeninst, die nicht unser Herz, sondern unseren Geldbeutel erobern will! Wir armen dummen Menschen!

«Liebe? Euer gebrechliches Nein stand sturmgebeugt vor den verbotenen Dingen, und wir brauchten nur ein wenig zu weinen, dann nahmet ihr das Nein zurück und sagtet ja, um eure schwachen Nerven zu schonen, und das nanntet ihr Liebe! Weil ihr schwach in der Liebe seid, habt ihr mit Geld für Kino und Eis bei uns Ruhe gekauft, als wir klein waren; nicht uns habt ihr damit gedient, sondern euch selbst und eurer Bequemlichkeit, weil ihr schwach seid, schwach in der Geduld, schwach in der Hoffnung und schwach in der Liebe. Zeigen Sie uns einmal, ob Sie stark sind im Menschsein! Wieviele gute Taten verrichten Sie als Christ im verborgenen?»