

Zeitschrift: Fachblatt für schweizerisches Heim- und Anstaltswesen = Revue suisse des établissements hospitaliers
Herausgeber: Verein für Schweizerisches Heim- und Anstaltswesen
Band: 42 (1971)
Heft: 5

Artikel: Bildungsproblematik heute
Autor: Bonderer, E.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-806927>

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: 23.02.2026

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

Nr. 5 Mai 1971 Laufende Nr. 471
42. Jahrgang Erscheint monatlich

AUS DEM INHALT:

Kleines Heim-ABC

Wie modern sind die Reinigungsausrüstungen?

Berichte aus den Regionen

Das Heim in unserer Gesellschaft

Hinweise auf neue Bücher

Umschlagbild: Noch ist die blühende goldene Zeit, o du schöne Welt, wie bist du so weit...

REDAKTION: Dr. Heinz Bollinger
8224 Löhningen SH, Tel. (053) 7 10 50

DRUCK UND ADMINISTRATION: Stutz + Co.,
8820 Wädenswil ZH, Tel. (051) 75 08 37, Postcheck 80 - 3204

INSERTENANNAHME für Geschäftsinsertate:
Georges Brücher, 8590 Romanshorn TG, Tel. (071) 63 20 33

STELLENINSERTATE: Beratungs- und
Vermittlungsstelle VSA, 8008 Zürich, Wiesenstrasse 2,
Tel. (051) 34 45 75

Annahmeschluss für Inserate am 25. des Vormonats.

ABONNEMENTSPREISE: Jährlich Fr. 25.—,
halbjährlich Fr. 15.—, Ausland Fr. 30.—,
Einzelnummer Fr. 3.— plus Porto

Bildungsproblematik heute

Von Dr. E. Bonderer, Hinwil*

Seitdem im Gefolge der französischen Revolution die Bewegung des europäischen «Volksbildungsjahrhunderts» anhub, von der geistigen Oberschicht mit hoffnungsvollem Enthusiasmus inszeniert, vom Volk selbst nur skeptisch und widerstrebend angenommen, stellt sich die Frage nach den Bildungszielen mit zunehmender Schärfe und Unvermeidlichkeit. Und in dieser Frage, der Frage nach den Bildungszielen unserer Zeit und unserer Gesellschaft kristallisiert sich heute am deutlichsten jenes schwelende Unbehagen, dem jeder Erzieher — insbesondere jeder Berufserzieher — ausgesetzt ist, wenn er sich nicht mit der Rolle eines blossen Funktionärs begnügen, sondern wach und ernsthaft seine Verantwortung wahrnehmen will. Denn: Wer kann allein für den europäischen oder unseren nationalen oder auch nur für einen familiären Raum alleingültige Erziehungsziele aufzeigen? Welche Normen sind für unsere Gesellschaft und für die Lebensführung des einzelnen in dieser Gesellschaft allgemein verbindlich? Welche Richt- und Fixpunkte halten moderner, eilfertiger Lebensweise dauerhaft stand? Vielleicht wären es Werte der christlichen Ethik. Aber gerade das «Volksbildungsjahrhundert» mit seiner zunehmenden Bildungsgläubigkeit und dem vielfältigen Fortschritt hat das Individuum nicht nur der traditionsgeprägten gemeinschaftlichen Umklammerung entbunden, es hat, rationalistisch und damit kritisch gefärbt, ganz allgemein die geistigen und seelischen Individualkräfte befreit und so den, die traditionsgebundenen Gesellschaftsgruppen übergreifenden christlichen Werthorizont aufs schwerste erschüttert. «Volksbildung ist Volksbefreiung» lautete im Jahre 1836 der Titel von H. Zschokkes Rede vor dem schweizerischen Volksbildungs-Verein. Als Ersatz für die Jenseitsreligion wurde dem Volk eine auf das Diesseits bauende individuelle Bildung angeboten. Dieser Sachverhalt ist

* Mit freundlicher Erlaubnis des Verfassers entnommen dem Jahresbericht 1969 des Heilpädagogischen Seminars Zürich.

bekannt, er sei bloss um der Klarheit willen kurz umrissen in bezug auf die Problematik der Bildungsziele. Die ehemalige, von der industriellen und geistigen Umwälzung unangefochtene Bildungssituation fällt auf durch Traditionsgebundenheit und Gemeinschaftsautorität. Ohne Zweifel und Skepsis wurden Normen und Maßstäbe anerkannt. In naiver Selbstverständlichkeit fügte man sich in den bestehenden Rahmen von Sitte und Brauchtum, welcher Arbeits- und Bildungswelt, Erwachsene und Kinder umfasste. Denken und Fühlen, Reden und Tun verliefen in hohem Mass auf gruppenintern geregelten, einheitlichen Bahnen, und Kinder wuchsen allmählich und organisch in diese geschlossene Welt der Erwachsenen hinein. Selbst die Einbürgerung von Volksschulen konnte gegen diese Traditionsgebundenheit zunächst nichts ausrichten. «Man seye vor diesem auch im Himmel kommen, man habe kein solch wesen mit den Schulen gehabt»¹⁾ lautete die verbreitete Meinung. E. Strübin schreibt und zitiert in seinem schönen Buch «Baselbieter Volksleben»: «An den Füßen des Fortschritts hing das Bleigewicht der Volksmeinung. Die Gleichgültigkeit der Eltern gegenüber der Schule sei allgemein... 1808 lehrte der Schulmeister von Rothenfluh nicht rechnen, 'weil die Eltern es für überflüssig halten'; in Anwil durften die Mädchen nicht schreiben, 'weil die Eltern behaupten, sie würden es dann nur zu Liebesbriefen anwenden'»²⁾ So war — und ist in wenigen Reliktgebieten traditionsgebundener Ordnung bis heute — der Widerstand gegen die Schule als Exponent neuer Bildungsbestrebungen allgemein und zäh. Diese Schule wurde zunächst bestenfalls als Dienerin und Gehilfin der Kirche akzeptiert. Man verachtete sie mitsamt der Lehrkraft nicht nur wegen des geringen «Arbeitswertes», den sie darstellte. Wohl spürte man auch den neuen Geist in ihr. Dieser neue Geist hiess Ratio, kritisches und selbständiges Denken. Er konnte nur mühsam und erst im 19. Jahrhundert Fuss fassen in den breiten Volksschichten. Er hat schliesslich nicht nur den naiven Glauben an die Richtigkeit traditionsbestimmter Religion, Lebensform und Gesellschaftsordnung zerstrümmert, sondern war auch Voraussetzung für den gewaltigen wirtschaftlichen Aufschwung und den sozialen Umbruch der Neuzeit.

Mit dem Verlust der einstigen unbedenklichen und traditionsbestimmten Erziehungs- und Lebensformen aber drängte sich, wie bereits erwähnt, die Frage nach geistigen Bildungszielen, nach dem, was dem Menschen wesentlich gebührt und was ihm überantwortet werden soll, immer unerbittlicher auf. Der Pioniergeist und der bildungsgläubige Schwung der Wortführer im beginnenden «Volksbildungsjahrhundert» ist versiegt. Angesichts der verwirrenden Bildungssituation unserer Gegenwart und im Blick auf zwei mörderische und unvollstellbar grauenhafte Weltkriege ist eine unbehagliche und nicht genau fassbare Ernüchterung eingetreten. So sagt etwa Adorno: «Jede Debatte über Erziehungsideale ist nichtig und gleichgültig diesem einen gegenüber, dass Auschwitz nicht noch einmal sei.» Mancher scheint heute — vielleicht in laienhaftem Verstehen einem bekannten Verhaltensforscher folgend — stärker dazu zu neigen, den Menschen auf der Stufe sich unermüdlich bekämpfender Rattensippen einzuordnen als an dessen Bildungsfähigkeit zu glauben. Bevor jedoch diese gegenwärtige Bil-

dungssituation und die Bildungsziele unserer Gesellschaft in den Vordergrund unserer Betrachtung geraten, soll in einem kurzen Exkurs über das Wesen erzieherischer Normen der Rahmen hiezu geschaffen werden.

Von Max Scheler stammt das Wort: «Der Mensch weiss nicht mehr, was er ist, und weiss, dass er es nicht weiss.» Abgewandelt, dem Sinn jedoch kaum entfremdet, können wir sagen: Der Erzieher weiss nicht mehr, was er soll und will, und weiss, dass er es nicht weiss. Diese Unsicherheit der Zielgebung einerseits und der Anspruch, dass Pädagogik andererseits eine normative Angelegenheit sei, also auf Werte und Ziele unabdingbar angewiesen, sind Hauptursachen unseres Notstandes. Man ist als Erzieher per definitionem auf gültige Ziele angewiesen, und dennoch sind dieselben nicht mehr einfach vorfindbar wie in einer traditionsgläubigen, geschlossenen Gesellschaftsgruppe. Die Frage nach Erziehungszielen, oder radikaler und endgültiger: nach dem Sinn von Erziehung und Bildung ist überdies Frage nach dem Sinn menschlichen Daseins überhaupt. Ob wir sie ausdrücklich stellen oder ob wir sie im täglichen erzieherischen Umgang scheinbar übergehen, es offenbart sich ihr gegenüber weitverbreitete Unsicherheit auch in dieser alltäglichen Pädagogik. Die Sinnfrage steht, erkannt oder unerkannt, hinter allen Erwägungen des praktischen Einzelfalles und hinter aller Methodenstreitigkeit und Methodengläubigkeit. Zwar lässt sich die mit ihr verbundene Verlegenheit wie es scheinen mag, auf verschiedenen Wegen umgehen.

Der modernste Umweg und Irrweg ist wohl der, dass von der Soziologie angebotene, statistisch feststellbare Durchschnittswerte, Durchschnittsnormen des gegebenen und Vorfindbaren, Mittelwerte der Faktizität an die Stelle erzieherischer Normen gesetzt werden. Zwar darf man für die Erforschung der sozialen Gegebenheiten dankbar sein. Mit Ziel und Sinn von Bildung und Erziehung im engeren Sinne aber hat z. B. statistisch belegbares Durchschnittsverhalten im Bereich der Redlichkeit oder der Sexualität oft nicht viel zu tun, weil es in der Pädagogik nicht nur um das geht, was individuell und sozial ist, sondern ebenso sehr um das, was sein sollte und sein könnte.

Ein anderer Versuch geht dahin, die Unsicherheit und den Zweifel in der pädagogischen Sinnfrage zu überwinden, indem der Sinn in dieses hier und jetzt gelebte Leben gesetzt wird. Menschliches Dasein wäre demnach eindeutig und immanent bestimmt, sich selber Sinn genug, vergleichbar tierischem Leben also, welches uns ebenfalls erscheint als eindeutig, instinkt-geregelt und an den «Pflock des Augenblicks gebunden» (Nietzsche), d. h. im Hier und Jetzt aufgehen. Wie aber käme denn der Mensch überhaupt auf die Frage nach Sinn und Ziel der Erziehung und des Lebens, wenn er in seinem Dasein und Verhalten eindeutig sinnbestimmt wäre? Ist nicht bereits das Aufbrechen der Sinnfrage ein Indiz dafür, dass menschliches Leben nicht ausschliesslich in seiner Immanenz sinnhaft sei? Der Versuch, den Sinn von Erziehung und menschlichem Dasein allein im Leben hier und jetzt zu schauen, ist ohne Zweifel widersinnig und untauglich.

Noch bleibt aber ein dritter scheinbarer Ausweg vor der verunsichernden Sinnfrage; er ist wohl der am

häufigsten benutzte und heisst ethischer oder spekulativer Idealismus. Solcher Idealismus ist, wie der Name sagt, durch Ideale, d. h. durch die Idee einer notwendig zu realisierenden Vollkommenheit gekennzeichnet. Von diesem Ideal abgeleitet werden Grundsätze des Sollens und Verhaltens. Ziel der Erziehung ist es dann, auf diese Grundsätze zu verpflichten; sie allein garantieren Vollkommenheit. Damit ist vor dem Erzieher ein Werthorizont mit statischen und absolut verlässlichen Fixpunkten aufgerichtet. Eine solche unbedingte Zielsetzung scheint zunächst die vielfältige, stets sich wandelnde, unsichere und zufällige Erziehungswirklichkeit des Alltages enorm zu entlasten. Nun weiss der Erzieher über alle subjektiven und labilen Bedingungen hinweg, wohin er sich und den Zögling auszurichten hat. Jaspers umreist diesen Sachverhalt folgendermassen: «Seiner Freiheit bewusst, will der Mensch werden zu dem, was er sein kann und soll. Er entwirft sich ein Ideal seines Wesens... Er möchte loskommen aus ratloser Frage und Verworrenheit in ein Allgemeines hinein, das er nachahmen kann in seinen konkreten Gestalten. Bilder der Menschen, die als Ideale gelten, denen wir gleich werden möchten, gibt es zahlreiche. An der historischen Wirksamkeit solcher Ideale... ist kein Zweifel. Das Ideal kann ins Unbestimmte gesteigert werden, zur ‚Grösse‘ des Menschen, die gleichsam mehr als Menschliches im Menschen ist, zum Ueberschmenschen oder zum Unmenschen.»³⁾

In der Praxis nun wirkt der pädagogische Idealismus, wie dies Jaspers mit dem Ueberschmenschen und der Unmenschlichkeit antönt, häufig unerfreulich. Idealvorstellungen, welche sich ihrem idealistischen Wesen gemäss nicht verwirklichen lassen und dennoch verbindliche und absolute Bildungsziele darstellen, sind nicht nur logisch widersprüchlich, sie überfordern auch Erzieher wie Zöglinge zwangsläufig. Unter dem rigorosen Druck solcher Vollkommenheitsforderungen entstehen im Erzieher unfehlbar Unzulänglichkeitsgefühle, Scheinbravheit, heroisch-hartherziger Moralismus und Intoleranz oder schliesslich, wie Moor schreibt, eine neurotische Haltung als «die letzte Zuflucht derjenigen moralischen Haltung, die sich verabsolutiert hat, das heisst moralistisch geworden ist und darüber die Begegnung mit der Lebensproblematik nicht mehr aushält».⁴⁾

Was aber bleibt uns heute übrig, wenn wir, von der modernen Erziehungswirklichkeit zutiefst in Zweifel und Verlegenheit vor Sinn- und Zielfrage gestossen, weder durch Normativsetzung des Faktischen noch durch immanenz- und idealbezogene Spekulationen letzte Richtpunkte für unser pädagogisches Handeln finden können? Zwar, das wissen wir alle, kann man sich kurzfristig mit Zielen «im Vorfeld» der hintergründigen Sinnfrage begnügen. Man kann etwas auf Sauberkeit, flotte Arbeitshaltung, Anstand oder Kameradschaftlichkeit hin erziehen. Aber verstummt ob solchen und ähnlichen Zielen praktischer Sozialerziehung oder persönlicher Lebenserziehung auch schon die Frage nach einem festen und letzten Erziehungsziel? Dass dem nicht so ist, spüren wir deutlich und häufig genug. Um in diesem Zusammenhang nochmals einen Blick in die Vergangenheit zu tun: Das eingangs erwähnte «Volksbildungsjahrhundert» hat durch die Verpflichtung auf individuelles, eigenständiges Den-

ken nicht nur den festen Rahmen der Traditionsgläubigkeit und Gemeinschaftsautorität zertrümmert, es hat auch in der Philosophie und damit ins Bild vom Menschen einen neuen und scharfen Akzent gesetzt. Unüberhörbar und radikal ist von Sören Kierkegaard eine Abwendung von abstrakten, allgemeinen Ideen, von allgemeinen Idealen und Prinzipien des Handelns vollzogen worden und die Hinwendung zur Existenz, d. h. zum individuellen menschlichen Dasein zustand gekommen. Existenzphilosophie, Existenzialontologie oder Existenzialismus unserer Zeit, verbunden vor allem mit den Namen Jaspers, Heidegger und Sartre, wurzeln in diesem Geist Kierkegaards und haben uns zu verstehen gegeben, dass die Verlegenheit gegenüber der menschlichen Sinnfrage und damit auch gegenüber der pädagogischen Zielbestimmung als Grundzug des Menschen zu uns gehöre. Die Unsicherheit kommt also aus uns selbst, ist Signatur unseres Wesens. Wir selber sind zwiespältig, zutiefst unentschieden. Wir wissen nicht, was wir sollen und wollen und wissen, dass wir es nicht wissen. Gerade diese oft unbehagliche und quälend gewisse Ungewissheit soll unser Wesen charakterisieren und unser Stigma sein? Denn, so wird begründet, unsere innere Geschiedenheit und Uneindeutigkeit ist gleichzeitig auch Zeichen einer schwer fassbaren und unbeweisbaren menschlicher Freiheit, jener Freiheit, die den Menschen vom Tier abheben soll und uns aufnötigt, uns zu entscheiden, z. B. für Bildungsnormen. Zur Unentschiedenheit und Ungeschlossenheit, welche menschlich freies Wesen kennzeichnen, erfahren wir uns überdies als weder aus den Tierreihen ableitbare noch aus uns selbst gewordene Wesen. «Das Wesentliche ist,» sagt noch einmal Jaspers, «dass der Mensch als Existenz in seiner Freiheit sich geschenkt erfährt von der Transzendenz.»⁵⁾ Und derselbe Philosoph macht auf die Gefahr des Menschen aufmerksam, der sich bekennt zur eigenen Fraglichkeit, zur Problematik seiner Existenz, zur unbehaglichen Unsicherheit seines Lebens. Dieser Mensch schliesst träge oder selbstgewiss seinen Weg ab, «sei es als Hochmut moralischer Zufriedenheit, sei es als Stolz auf angeborene Artung», er tut, «als ob er schon sei, was er sein könne.»⁶⁾

Wenn diese Sichtweise stimmt, dann heisst eine erste Antwort auf die Frage nach unseren Bildungszielen: Der Erzieher kann keine Führung durch objektive, eindeutige Ziele erwarten. Er hat sich zunächst seiner eigenen Unsicherheit und Freiheit zu stellen. Der Sinn seines und des Zöglings Leben ist nicht unbedingt zu schauen, ist geheimnisvoll. Zwar kann und muss er, wenn auch verstrickt in seine Entbundenheit und konfrontiert mit seiner Freiheit, daran festhalten, dass menschliches Dasein, seine eigene Existenz von ihrem Grunde her — von Gott her, sagt der religiöse Gläubige — sinnvoll ist. Aber eine objektive Garantie für einen solchen geheimnisvollen Lebens- und Bildungssinn scheint es nicht zu geben.

Die solcherweise kurz umrissene, dem Menschen wesentlich zugehörige Problematik ist ohne Zweifel der Hauptquell jenes schwelenden Unbehagens, das zu Beginn als Zeichen der modernen Bildungssituation erwähnt wurde.

Zu fragen bleibt nun, welche anderen Bedingungen den Pädagogen unserer Zeit belasten und beunruhigen; zu fragen bleibt überdies, welche Bildungsziele in un-

Vorlesung an der Universität Zürich

Motive und Tendenzen der Sozialpädagogik im 19. Jahrhundert

Dozent: Dr. phil. Heinrich Tuggener

Donnerstag, 13.15—15.00 Uhr, Zimmer 107, Beginn
6. Mai 1971

Inhaltsüberblick:

Einführung: Der Ansatzpunkt: Das frühe und mittlere 19. Jahrhundert als sozialpädagogische Gründerzeit/ Ueberblick über den Vorlesungsaufbau/Quellen- und Literaturhinweise.

Die Ausgangslage: Sozialgeschichtliche Fakten/Ideenbewegungen/Die Analyse der Armut, Erziehung als Antwort auf die soziale Frage.

Brennpunkte sozialpädagogischer Aktivität: Fellenberg und die Wehrlichschule/Die Pädagogik des Neupietismus und die Rettungshausbewegung/Wichern und die Innere Mission/ev. A. Kolping.

Der Armenlehrer. Typus des Sozialpädagogen des 19. Jahrhunderts.

Zusammenfassung und Folgerungen.

Anmerkung: Die Vorlesung ist einstündig, wird aber wegen Abwesenheit vom 10. Juni bis 6. Juli 1971 **zweistündig** durchgeführt. Termine: 6. Mai, 13. Mai, 27. Mai, 3. Juni, 8. Juli und 15. Juli 1971.

serer Gesellschaft hervortreten und vor allem, welche Möglichkeiten einer sinnbestimmten Ausrichtung dem Erzieher bleiben trotz der Einsicht in die «eigene Sinnverlorenheit» und trotz der ständigen Umwälzungen in unserer Gesellschaft und Umwelt.

Wir sind einerseits konfrontiert mit der philosophischen Einsicht um die Sinnoffenheit des Menschen und mit der daraus erfolgenden Notwendigkeit des Erziehers, die Sinnfrage immer neu zu stellen. Andererseits steht diesem Anspruch heute eine Welt gegenüber, die teils durch ihre Konformität und rationale Organisiertheit, teils durch eine hektische, komplexe und rastlose unverpflichtete Betriebsamkeit eine individuelle «Antwort» auf diese Sinnfrage gar nicht zulässt. Der Mensch lebt je länger desto weniger in einer geschaffenen Welt, in der «Schöpfung»; er wird immer enger und ausschliesslicher durch die Welt umschlossen, die er selber gemacht und gestaltet bzw. verunstaltet hat. Dies ist die eigenartige, fast tragisch zu nennende Folge der Volksbildung des 19. Jahrhunderts, dass aufgebaut auf denselben verheissungsvollen Ecksteinen des Rationalismus und Individualismus ein durchrationalisierter arbeitsteiliger Leistungsapparat entstanden ist, welcher den Menschen unerbittlich in seine Zangen fasst. Helen Lang schreibt dazu: «...keine Zeit hat das Gegengewicht des Gedankens, dass der Mensch, das Leben den Mittelpunkt aller Sozialpolitik zu bilden habe, nötiger gehabt als die unsere. Keine ist so sehr in Gefahr gewesen, die objektiven Mächte: den Staat, den Handel, die Technik,

den Verkehr zum Selbstzweck zu machen, dem die Menschen als Mittel und Werkzeug untergeordnet werden.»⁷⁾

Soziologen haben unsere Gesellschaft schlagwortartig mit den Prädikaten dynamisch, mobil, labil, pluralistisch und provisorisch etikettiert. Auf den ersten Blick scheinen diese Bezeichnungen die wichtigsten Grundzüge unserer Situation adäquat zu treffen.

Dynamisch erscheint unsere Zeit in jeder Beziehung, vor allem aber im technischen und wirtschaftlichen Bereich. Innert Jahrzehnten oder sogar Jahren sind z. B. um viele Bauerndörfer und Kleinstädten herum sozial-wirtschaftliche Monumentalgebilde entstanden. Oder: auf jeden einzelnen prasselt ein nie enden wollender Hagel von Angeboten herein, Angeboten, die vom kitschigen und wertlosen Akzessor bis zur hochwertigen klassischen Schallplatte und Bildungskonserve alles und jedes betreffen.

Unschwer lässt sich auch die Mobilität unserer Gesellschaft belegen. Es herrschen, wie es scheint, wahrhaft globale Verhältnisse. Ein modernes Nomadentum zeichnet sich ab. Nicht nur innerhalb der Nationen, in der engeren Heimat, scheint niemand mehr schicksalhaft an einen Ort und dessen Menschen gebunden — die neue Völkerwanderung ist international und verwirrend.

Gerade in den Ruhezeiten des modernen Menschen, in seinen Ferien, bricht der ruhelose Strom auf individuellen Wegen oder als organisierte Expedition der Reisebüros und Sporthäuser am lautesten und deutlichsten über alle Grenzen. Wer über einen festen Ferien- und Ruheplatz verfügt, wird häufig belächelt. Eine Reise an die Adria, nach Mallorca oder gar Japan ist Statussymbol geworden. Angesichts der Reismanie weiter Gesellschaftsschichten fragt man sich, ob der moderne Ritter der Luft- und Landstrassen nicht sehnsüchtig eine Art «blaue Blume» sucht, d. h. temporär seiner ihn umklammernden, hochorganisierten und hochrationalisierten Umwelt zu entinnen sucht, um ein «Mehr an Lebenssinn» zu finden.

Lassen wir es indessen mit diesen Bemerkungen zu den Stichworten der Soziologen genug sein und konzentrieren wir uns wieder auf die Bildungsproblematik der als dynamisch, mobil, labil, pluralistisch und provisorisch bezeichneten Gesellschaft. Zwar scheinen mir diese Merkmale fragwürdig, wenn sie als wichtigste und alleinige Wesenszüge unserer Zeit hingestellt werden. Zeigt nicht beispielsweise die Gegenwartsvolkskunde, dass hinter und zwischen solchen, wenn auch aufdringlichen Anzeichen der permanenten Umwälzung weiterhin überkommene, traditionelle Denk- und Verhaltensmuster kräftig wirksam sind und überdies stets aufs neue Traditionen und traditionsgeprägte Verhaltensformen entstehen? Nicht verleugnet kann aber die Tatsache werden, dass der Erzieher heute, selbst wenn er noch auf feste und unangefochtene letzte Bildungsziele angelegt wäre oder ist, in einer unerhört erschwerten Situation stünde oder steht. Dies hängt damit zusammen, dass Erziehung nicht nur intentionales, d. h. absichtliches, auf erkannte Normen ausgerichtetes, bewusstes und reflektiertes Tun ist. Erziehung ist auch vor allem funktional. D. h., sie ist unbeabsichtigt in weitesten Bereichen, abhängig von den Zufällen des Hier und Jetzt, beeinflusst von vielfältigen Imponderabilien der

vitalen Umwelt der sozialen Gruppen- und Gesellschaftszusammenhänge und der geistigen und seelischen Atmosphäre. Deshalb ist Erziehung nicht planbar, um so mehr nicht, als selbst intentional gerichtete Erziehung eine Menge von unbeabsichtigten und meist unerkannten Nebenwirkungen zeitigt. In einer traditionsgeleiteten und gemeinschaftsbestimmten Gesellschaft sind nun auch diese funktionalen Momente der Erziehung in weit stärkerem Masse — wenn auch unbewusst — gleichgerichtet und traditionell-beherrlich geprägt als in einer individualistisch aufgesplitterten, unüberschaubar komplexen und dazu leichter wandelbaren Umwelt. So steht denn der wache, aufmerksame Pädagoge der Gegenwart nicht nur auf schwankendem Boden, weil ihn die intentionale Ausrichtung, das Suchen gültiger Erziehungsziele beunruhigt und belastet. Er fühlt sich vor allem auch einer nie dagewesenen Wirrnis funktionaler Erziehungsmächte gegenüber ausgesetzt und oft ohnmächtig. Ist es da verwunderlich, wenn er sich schliesslich unbesonnen jenen Bildungstendenzen preisgibt, die in unserer Gesellschaft am deutlichsten hervortreten? Und — um diese Frage nun aufzunehmen — welches sind solche aufdringliche Bildungstendenzen, denen er sich oft zu leicht unterwirft?

Spranger versucht, diese Strömungen und Leitlinien zu typisieren, indem er fragt nach: Lustorientiertheit und Vergnügungssucht, Lohnorientiertheit und Erwerbssucht, Lohorientiertheit und Geltungssucht und schliesslich Leistungsorientiertheit und Sachlichkeit. Das Höchste und Anzustrebende aber wäre nach ihm eine totale Verantwortungsorientiertheit.

Wir verzichten hier wieder darauf, der von Spranger erwähnten Vielfalt von Tendenzen nachzugehen oder gar eine vollständige Darstellung der vordringlichsten Bildungstrends unserer Gesellschaft zu versuchen. Statt dessen seien zwei Grundzüge unserer Bildungssituation kurz in den Blickpunkt gerückt.

a) Unsere Bildungsbestrebungen sind eindeutig von unserer Gesellschaft als Arbeits- und Leistungsgesellschaft geprägt. Dies wird am sichtbarsten, wenn wir einer solchen Arbeitswelt etwa eine asiatische Meditationskultur oder eine klösterliche Kulkultur gegenüberstellen. Deutlich auch sind unsere Schulen als Exponenten gesellschaftlicher Bildungsstätten der Leistungsmaxime verfallen bzw. unter diese Maxime gedrängt worden. Der Leistungskult in manchen Schulstuben — wie sie so traulich heissen — wirkt wie Hohn gegenüber den im humanistisch-bildungsgläubigen Geist verfassten Zweckartikel unserer Volksschulgesetze. *)

*) So heisst es u. a. etwa im Zweckartikel der Zürcher Volksschulen:

«In Verbindung mit dem Elternhaus bezweckt die Volksschule die harmonische körperliche und geistige Ausbildung des Kindes zu einer möglichst einheitlichen und lebenskräftigen Persönlichkeit... So ist die Volksschule eine Stätte allgemeiner Menschenbildung. Wohl soll sie ein gewisses Mass von Kenntnissen und Fertigkeiten vermitteln, die notwendig sind für ein gedeihliches Fortkommen im Leben. Wahre Menschenbildung offenbart sich aber nicht ausschliesslich im Wissen und Können; ihr charakteristisches Merkmal liegt vielmehr in der Harmonie eines lautereren Innenlebens und des Handelns, das stets auf das Wohl des Ganzen gerichtet ist und nie das Licht zu scheuen braucht.»

Besonders verhänglich aber ist die Tatsache, dass in dieser Arbeitswelt der neuralgische Punkt, die Arbeit selbst, durch die Veränderungen der Arbeitsprozesse auf weiten Strecken nicht mehr erfüllendes und denkendes Tun ist, sondern monotone und gehaltsarme Einzelfunktion. Dies lässt für persönliche Initiative, für den «Urhebertrieb», wie Buber sagt, kaum mehr Raum. Wo die Erzieher fast ausschliesslich auf die Maximen des Arbeitsethos, auf die Arbeitswelt ausgerichtet ist, wird sie also nicht nur durch einseitige Verzweckung des Menschen fragwürdig. Solche Erziehung und Bildung ist auch in Frage gestellt, weil sie auf Werte hinstrebt — auf Arbeit als erfüllendes, menschliches Tun —, welche immer mehr zu entschwinden scheinen in der Lebenswirklichkeit der heutigen Arbeitswelt.

b) Eine zweite, immer stärker hervortretende Bildungsbestrebung zeichnet sich im Ruf nach beständiger, fortdauernder Förderung und Erwachsenenbildung, nach «éducation permanente» ab. Fast will mir scheinen, dass dieser Ruf, von der inneren Not und Unsicherheit unserer Gesellschaft getragen, eine allzu-grosse Dosis der alten, vermessenen Bildungsgläubigkeit berge.

Wir fragen angesichts dieser Zuversicht in die Möglichkeiten einer intensivierten, ausgeweiteten und permanenten Bildung skeptisch: Ist da nicht zuviel Hoffnung und Kredit investiert? Und wir unterstreichen diese Frage der Kürze wegen abermals mit einigen Kernsätzen des bereits erwähnten Eduard Strübin, der in einem Kapitel über «Moderne Volksbildung» anführt: «Diese Art Bildung ermöglicht keine sicheren Kenntnisse, noch weniger entbindet sie Kräfte. Vergleiche mit der materiellen Kultur drängen sich auf: Die Inflation im Geistigen führt zu seinem Missbrauch. Es kann geschehen, dass man seinen Salatkopf beim Händler in eine Illustrierte eingepackt bekommt, die eine farbige Reproduktion eines Grünewald enthält... Das Volk wird weit über sein Bedürfnis und seine Fähigkeiten hinaus geschult und gebildet, unterhalten und zerstreut. Es ist nicht schmacklos, zu behaupten, die verbreitetste Volkskrankheit sei eine Art geistiger Verdauungsstörung?» *)

Dass Strübin mit seiner Meinung nicht einfach an der Wirklichkeit vorbeigeht, liesse sich leicht auf Schritt und Tritt bestätigen. Es scheint, dass breite Volksschichten in keiner Weise in der Lage sind, die vielseitigen Bildungsgüter und Bildungsanstösse so aufzunehmen und zu verarbeiten, wie man dies wünschen müsste. Auf jeden Fall wissen wir über die «volkstümliche Rezeption» der Bildung viel zuwenig. Wir kennen die Wirkung der Bildungsbestrebungen kaum oder nur ungenau. Eine Ueberschätzung sogenannter permanenter Bildung wäre auch deshalb falsch, weil der Mensch sich gar nicht ständig kritisch und rational prüfend verhalten kann. Er kann nicht stetig «Jetztbewältigungen erfinden», sagt Arnold Gehlen. Der permanenten Neuorientierung gegenüber sind Traditionen als verlässlichere Lebensformen nicht nur eine Voraussetzung sozialen Lebens. Sie gehören auch zum Wesen menschlichen Daseins wie andererseits zu diesem Dasein Freiheit und Unsicherheit gehören.

Die kritische Frage dem nicht mehr zu überhörenden

Ruf nach «éducation permanente» gegenüber aber ergibt sich aus der Feststellung, dass mit einer solchen Forderung über Richtung und Gehalt der fortwährenden Bildungsbestrebungen noch nichts ausgesagt ist. Auch «éducation permanente» muss als solche noch kein Mittel sein, die Ungewissheit von Ziel und Sinn der Erziehung und Selbsterziehung zu überwinden. Auch «éducation permanente» kann — wie das Verhaftetsein in falschem Leistungsethos — auf eine einseitige Verzweckung des Menschen hinauslaufen. Permanente Fortbildung kann beharrliche Freimachung von menschlichen Kräften, kann Steigerung und Verdichtung des Wissens, kann Ertüchtigung, kann ethische ästhetisch-biologische Vervollkommenung u. a. m. bedeuten. Aber — «Freimachung von Kräften kann nur eine Voraussetzung der Erziehung sein, nicht mehr»,⁹⁾ sagt Buber. Und Guardini formuliert: «Nicht Erkenntniswahrheit, nicht ethische Gutheit, nicht ästhetisch-biologische Gattungsgemässheit und Tüchtigkeit usw. sind das Entscheidende...»¹⁰⁾ Das Prinzip der Erziehung, ihr Sinn und Ziel liegt nach Buber, das dürfte bekannt sein, im dialogischen Grundverhältnis von «Ich und Du», welches Durchblick zum Verhältnis von «Ich und ewigem Du» bilde. Und Guardini wiederum bringt Bildung in Zusammenhang mit dem Begriff «Bild» und sagt, dass das Entscheidende dies sei, «dass der Mensch aus einem Bild heraus gestaltet sei. Dass er in seinem ganzen Wesen ein Bild, und zwar das rechte, ihm zugehörige, offenbare».¹¹⁾ Aber eben, welches ist dieses rechte, dem Menschen zugehörige Bild? — dass hier der Glaube an die Ebenbildlichkeit zwischen Gott und Mensch durchdringt ist so unverkennbar wie eine gewisse grundsätzliche Uebereinstimmung zwischen Buber und Guardini.

An dieser Stelle sei zum letzten Mal die Frage nach Ziel und Sinn der Erziehung und Bildung unserer Gegenwart aufgeworfen. So viel ist klar geworden: Ziel und Sinn der Erziehung scheinen sich nicht mehr allgemeingültig und klar begrenzt und fixiert ein für allemal festlegen zu lassen. Das naive Selbstverständnis und die weitgehende Selbstverständlichkeit im einstigen pädagogischen Raum sind offene Fragen, Zweifeln und Ungewissheiten gewichen. Auch die Forderung nach «éducation permanente» ist ein Zeichen dieses veränderten Bewusstseins; sie ist aber nicht zuletzt insofern sinnvoll und notwendig, als sie die Frage nach Ziel und Sinn der Menschenbildung und des menschlichen Daseins einschliesst. Es bleibt uns wohl nichts anderes übrig, als diese Frage immer neu zu stellen und immer neu nach einer Antwort zu suchen. — Es bleibt uns, wie Moor sagt, der «status viatoris». Und Moor erläutert in dieser Beziehung: «Ich meine aber, nicht nur aus der Not eine Tugend zu machen, wenn mir dieses ‚Auf-dem-Wege-Sein‘ wichtiger ist als das Wissen um das Ziel, sondern ich glaube, dass in diesem ‚Auf-dem-Wege-Sein‘, im status viatoris, schon das Wesentliche der gesuchten Pädagogik zum Ausdruck kommt.»¹²⁾

Was aber heisst «status viatoris» im konkreten Alltag des Erziehers? Heisst dies, in Zaudern und Ungewissheit stehen bleiben? Heisst es, in Resignation und Mutlosigkeit versinken angesichts der ganzen Problematik heutiger Erziehung? Oder heisst es, sich begnügen mit

Wissensvermittlung und lebenspraktischer Ertüchtigung?

«Status viatoris?» — Eine eigentümliche Antinomie steckt in dieser Bezeichnung: der «Stand oder Zustand des Wanderers und Pilgerers» scheint im Grunde eine widersinnige Formulierung zu sein. Der Wanderer hat keinen festen Standpunkt; des Pilgers «Zustand» ist die Bewegung. Eben: er ist auf dem Wege und leidet daran, keinen festen Standort zu haben. Gerade dieser Widerspruch von «status» und «viator» aber erinnert mich an jenen pädagogisch bedeutsamen Aufsatz von Richard Weiss mit dem Titel «Vom Standort des Lehrers in unserer Zeit».¹³⁾ Darin wird dem Erzieher eine Möglichkeit gezeigt, im praktischen Alltag die Antinomie und Belastung des auferlegten «status viatoris» zu ertragen und teilweise zu überwinden, statt in mutlose Ungewissheit oder in blosses Funktionsdasein abzugleiten. Weiss rät, das Wort Standort wörtlich und ernstzunehmen. Für uns würde dies heissen, dass im Wort «status» ebensoviel Sinn und Bedeutung steckt wie im «viator», im Auf-dem-Wege-Sein des Pilgerers oder Wanderers. Konkret: Der Erzieher müsste — vielleicht gerade weil er sich als problematisch und nicht zielfixiert erfährt und weil um ihn her eine unüberschaubare und oft disparate Bewegtheit und Betriebsamkeit zu bestehen scheint — zunächst und immer wieder einen festen Standort suchen und beziehen. Und er müsste dies dort tun, wo er wirklich «steht». Sein Hier und Jetzt, das Heim, die Klasse, die Erziehungsgruppe, sein gegenwärtiger Wohnort mit dessen Menschen und Dingen, mit seinen gerade fälligen Aufgaben und Möglichkeiten müssten zum wirklichen Standort werden. Das heisst: der Erzieher müsste sich diesen Ort und seine Menschen und Eigenarten wirklich aneignen, nicht gewalttätig, sondern wach und zurückhaltend, behutsam und beharrlich. Das heisst auch: der Erzieher müsste versuchen, sich seinen wirklichen Standort zur Heimat, oder vorsichtiger, zu einem Stück vorläufiger Heimat zu machen. Ich weiss, das mag verdächtig sentimental klingen, aber ich wüsste nicht, wie der Erzieher, wie gerade der Heilpädagoge den oft entwurzelten und durch unsere Zeitumstände besonders stark umgetriebenen Menschen helfen könnte, wenn er nicht sich selbst heimatlich zu verwurzeln suchte. Heimat suchen und Beheimatetsein aber bedeutet beständige und vertrauliche Bindungen eingehen und pflegen, Bindungen zu Menschen, Bindungen auch zum Ort und zu seinen Dingen und Eigenarten. Gerade die bewusste Befriedigung, die Beschränkung auf den konkreten, eigenen Standort dürfte also vom Erzieher nicht vernachlässigt werden, auch wenn er sich aus sich selbst oder von seinen Aufgaben her immer neu in tiefste Zweifel und ungewisse Bewegung gestossen fühlt. Dabei ist uns allen wohl bewusst, dass Gebundenheit im Heimatlichen oder Entbundenheit von der Heimat nicht nur Bindung oder Bindungslosigkeit zum Hier und Jetzt, zum eigenen Standort und seinen Menschen ist, es geht dabei letztlich um eine geistige Heimat, um Bindung oder Entbundenheit zur Transzendenz, zu Gott. Ob ich als Pädagoge aber letztlich einen wahrhaft erzieherischen Standort einnehme, hängt davon ab, ob ich zum Zögling hier und jetzt ins «dialogische Grundverhältnis» treten kann und will, ob «ich ihn mitzunehmen versuche auf meinem Wege und

P Peter-Prinzip

Vor einigen Monaten stand das Buch von Peter und Hull «Das Peter-Prinzip» auf der obersten Stufe der Bestseller-Liste für Sachbücher. Das war recht eigentlich verständlich, denn das Buch «ist all denen gewidmet, die auf ihrer Stufe der Unfähigkeit arbeiten, spielen, lieben, leben und sterben und damit das Forschungsmaterial für Entstehung und Entwicklung der Hierarchologie, der rettenden Wissenschaft, bereitstellen». Wer sollte also dieses Buch nicht gelesen haben? Wer wollte nicht lernen durch dessen Lektüre, seine «Unfähigkeit in sich selbst zu überwinden und die Unfähigkeit anderer zu verstehen, seine Arbeit leichter zu bewältigen, im Beruf dadurch vorwärtszukommen und mehr Geld zu verdienen»? Ausserordentlich geschickt und pädagogisch klug verspricht das Buch: «Sie können schmerzhaftes Krankheiten vermeiden. Sie können eine Führungspersonlichkeit werden. Sie können Ihre Muse genießen. Sie können Ihre Freunde erfreuen und Ihre Feinde verwirren, Ihre Kinder beeindrucken und Ihre Ehe bereichern und neu beleben.

ihn lehre, diesen Weg auch zu gehen»,¹⁴) wie Moor schreibt.

Bibliographische Anmerkungen

- ¹ Strübin, E., Baselbieter Volksleben. Sitte und Brauch im Kulturwandel der Gegenwart. Basel 1952. S. 252.
- ² Strübin, E., a. a. O.
- ³ Jaspers, K., Allgemeine Psychopathologie. Berlin (Springer) 1946. S. 210.
- ⁴ Moor, P., Heilpädagogische Psychologie. II. Band. Bern (Huber) 1958. S. 59.
- ⁵ Jaspers, K., a. a. O. S. 212.
- ⁶ Jaspers, K., a. a. O. S. 212.
- ⁷ in: Weber, L., Grundprobleme und Zeitfragen der heutigen Pädagogik. Bündner Schulblatt, Jg. 18, Nr. 3. Chur 1959. S. 96.
- ⁸ Strübin, E., a. a. O. S. 213.
- ⁹ Buber, M., Reden über Erziehung. Heidelberg (Schneider) 1964. S. 22.
- ¹⁰ Guardini, R. Grundlegung der Bildungslehre. Würzburg (Werkbund) 1961. S. 23.
- ¹¹ Guardini, R., a. a. O.
- ¹² Moor, P., Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch. Bern (Huber) 1965. S. 261.
- ¹³ Weiss, R., Vom Standort des Lehrers in unserer Zeit. Schweiz. Lehrerzeitung. Jg. 102, Nr. 1, 1957.
- ¹⁴ Moor, P., Heilpädagogik, S. 262.

Kurz — diese Kenntnis wird Ihr Leben revolutionieren, vielleicht sogar retten.»

Heute, ein Jahr nach dem sensationellen Aufstieg dieses Buches auf der Bestseller-Liste, ist es von anderen Büchern überrundet, überfahren oder erdrückt worden. Schade! Denn das Buch ist wirklich lesenswert, weil es vielen im Beruf und in ihrer Berufung Unzufriedenen helfende Anregungen zur Besinnung auf einen neuen Weg zu geben vermag.

Wir wollen einige Gedanken herausgreifen.

1. Tendenz, immer höher zu steigen

Jeder Mensch möchte teilhaben am Trend, noch höher zu steigen im Beruf und in der Gesellschaft. Befriedigung und Zufriedenheit bei «seinem Leisten» zu finden, scheint etwas vom allerseltensten zu sein. Beinahe ist es heute so, dass jeder Beruf Steigbügel zum Nächsthöheren ist. Ist es da verwunderlich, dass einem der Beruf nicht erfüllen, nicht ausfüllen kann? Ist es da verwunderlich, wenn man stets im Fluss, im Gehetze, im Getriebe, im Höherstreben sich aufreibend einem Herzinfarkt nähert? Ist es da verwunderlich, wenn die Arbeit immer flüchtiger, unsorgfältiger und gleichgültiger gemacht wird? Nicht nur Heimschützlinge spüren dies und leiden unter dem ehrgeizigen Sich-Ausrichten auf die nächste Sprosse der imaginären Erfolgsleiter! Sie spüren es doppelt: Einmal dadurch, dass viele Betreuer eine Aufgabe zugewiesen erhalten, die ihnen aufgrund ihrer Nicht-oder Anders-Ausbildung nicht zustehen dürfte. Sie haben eine Sprosse erreicht, auf der «sie unfähig sind, ihrer Arbeit gerecht zu werden». «Berufliche Unfähigkeit gibt es überall; aber wir sind schon so verdorben, dass es für uns den unmoralischen Geistlichen, den korrupten Richter, den inkonsequenten Anwalt, den Autor, der nicht schreiben und den Erzieher, der nicht erziehen kann, einfach nicht gibt.» Die Heimschützlinge spüren aber auch deutlich, wer wirklich für sie lebt und mit ihnen lebt, und wer nur auf Zeit, bis der nächste Posten offensteht, bei ihnen wartet.

Peter und Hull behaupten:

«Jeder Beschäftigte neigt dazu, bis zu seiner Stufe der Unfähigkeit aufzusteigen.»

«Streben wir nicht allzu hoch hinauf, dass wir zu tief nicht fallen mögen.»

Wer noch beherzt diesen Spruch Schillers? Wir alle hören und erleben die vielen Manager-Herzinfarkte, die Kreislaufstörungen und die zunehmende Nervosität. Ist daran nicht das zu ehrgeizige Höherstreben schuld? Sollten wir nicht wieder einmal die uralte Weisheit überlegen:

Schuster bleib bei deinem Leisten!