Zeitschrift: Fachblatt für schweizerisches Heimwesen = Revue suisse des établissements hospitaliers

Herausgeber: Verein für Schweizerisches Heimwesen

Band: 49 (1978)

Heft: 11

Artikel: Theorie der Erziehung und Praxis der Heimerziehung : unsystematische Gedanken vor dem Hintergrund eines praktischen Einsatzes

Autor: Kühne, Josef

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-809754

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: 10.12.2025

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

wohnheiten vielleicht in positivem Sinne beeinflusst werden. Die folgenden, zum Teil verwirklichten Ideen zur Verbesserung dieses Kontaktes entnahmen wir der erwähnten Umfrage. Es wurden dabei rund vierzig Heimbetriebe aus der Region Zürich erfasst.

- Im Turnus nimmt jeweils ein Insasse stellvertretend für eine Gruppe an den Menüsitzungen teil. Vorgebrachte Wünsche werden ernsthaft diskutiert und erfüllt.
- Patienten und Schwesternschülerinnen arbeiten zeitweise in der Küche, Patienten (zum Beispiel in einer psychiatrischen Klinik) unter Anleitung des Therapeuten.
- Im Kinderheim wird ein «Aemtliplan» für Speisesaal, Küche, Haus erstellt.
- Mitarbeiter und Insassen können sich Geburtstags- und Jubiläumsmenüs wünschen.
- Je ein Gruppenmitglied (im Turnus) holt das auf Familienplatten angerichtete Essen selber in der Küche ab. Es hilft beim Anrichten, entscheidet über die Menge, die «seine» Gruppe benötigt.
- Küchen-, Pflegepersonal und Verwaltung essen gemeinsam. Es findet ein aktiver Dialog zum Thema Ernährung statt.
- Das Hausbeamtinnen-Büro steht immer offen. Häufig vorgebrachte Menüwünsche werden sehr gerne entgegengenommen und berücksichtigt. Auch hier ist ungezwungene Ernährungsberatung möglich.
- Die Hausbeamtin verfasst ein internes Merkblatt «Kleine Ernährungslehre». Jede Woche erscheint ein neues Kapitel zum Thema, eventuell als Lükkenbüsser auf dem Menüplan?
- Abreissblock und Bleistift mit der Aufforderung Menüwünsche auflegen.
- Die Pensionäre können freiwillig mitarbeiten, zum Beispiel Botengänge, Rüstarbeiten, Blumenpflege, Abtrocknen, Flicken usw. besorgen, gegen ein Entgelt.
- Es können an zentraler Stelle angeschlagen werden: Merkblätter der Konsumentenberatung, Artikel der Schweizerischen Vereinigung für Ernährung, der Schweizerischen Vereinigung für neuzeitliche Obst- und Traubenverwertung, der Diabetikergesellschaft, Aktuelles zum Thema aus der Tagespresse usw.
- Voranzeige für ein neues Rezept: «Die Tochter von Herrn Huber hat uns von ihrer Ferienreise durch das Burgund ein Rezept mitgebracht: . . .»
- Bei Verwendung von teilentrahmter Milch, Pflanzenmargarine als Brotaufstrich, Dessert-Top oder ähnlichem kann man am Anschlagbrett erklären, warum diese Produkte verwendet werden.

Theorie der Erziehung und Praxis der Heimerziehung

Unsystematische Gedanken vor dem Hintergrund eines praktischen Einsatzes

Von Dr. Josef Kühne, Rorschach

Wer das Begriffspaar «Theorie und Praxis» gebraucht, impliziert in der Regel eine Kluft zwischen den beiden Gliedern. Alle Theorie ist bekanntlich grau (Faust I), Praxis ist demgegenüber, wenn auch nicht immer grün, so doch nichts so Tristes und Langweiliges wie besagtes Grau.

Ich habe mir nun vorgenommen, dieses Verhältnis ein wenig zu beleuchten, zuerst anhand vor allem älterer pädagogischer Literatur, dann vor dem Hintergrund einiger Streiflichter auf die Praxis. Mir scheint, dass die erwähnte Kluft weder sein muss noch sein darf.

Herbart und Schleiermacher — überraschende Parallelen

An sich wäre es reizvoll, auf die Gründe einzugehen, die zu diesem Auseinanderklaffen von Theorie und Praxis geführt haben. Ich kann das hier aber nicht leisten, ich stelle lediglich fest, dass schon zu Anfang der wissenschaftlichen Bemühungen um die Pädagogik dieses Verhältnis thematisiert und reflektiert wird. Herbart und Schleiermacher, beide Denker des 18./19. Jahrhunderts, äussern dazu höchst bemerkenswerte Gedanken. Bemerkenswert sind sie auch darum, weil die beiden Philosophen, so verschieden ihr Ansatz sonst ist, in dieser Beziehung überraschende Parallelen aufweisen.

So unterscheidet etwa Herbart in seiner ersten Vorlesung über Pädagogik (1802) die Wissenschaft von der Kunst der Erziehung.

Dabei erscheint Wissenschaft als «eine Zusammenordnung von Lehrsätzen, die ein Gedankenganzes ausmachen, die womöglich auseinander als Folgen aus Grundsätzen und als Grundsätze aus Prinzipien hervorgehen» (Herbart I, 124). Demgegenüber besteht die Kunst aus einer «Summe von Fertigkeiten, die sich vereinigen müssen, um einen gewissen Zweck hervorzubringen» (ebd.); sie erfordert «stetes Handeln» (ebd.), gemäss den Resultaten der Wissenschaft. Auch bei Schleiermacher erscheint die prakti-

sche Erziehung als Kunst, die einer Kunstlehre, das heisst einer Theorie bedarf (Schleiermacher 9; 418).

Bei Herbart und Schleiermacher ist die Theorie gekennzeichnet durch ihre Allgemeinheit, ihre Unbestimmtheit insofern sie die je und je wechselnden Umstände und Verhältnisse der Praxis übergeht: «In der Schule der Wissenschaft wird daher für die Praxis immer zugleich zuviel und zuwenig gelernt, und eben daher pflegen alle Praktiker in ihren Künsten sich sehr ungern auf eigentliche, gründlich untersuchte Theorien einzulassen; sie lieben es weit mehr, das Gewicht ihrer Erfahrungen und Beobachtungen gegen jene geltend zu machen. Dagegen ist denn aber auch schon bis zur Ermüdung oft und weitläufig bewiesen, auseinandergesetzt und wiederholt, dass blosse Praxis eigentlich nur Schlendrian und eine höchst beschränkte, nichts entscheidende Erfahrung gebe, dass erst die Theorie lehren müsse, wie man durch Versuch und Beobachtung sich bei der Natur zu erkundigen habe, wenn man ihr bestimmte Antworten entlocken wolle. Dies gilt denn auch im vollsten Masse von der pädagogischen Praxis.» (Herbart I, 125) Nun würde man Herbart aber gründlich missverstehen, wenn man glaubte, er wolle gewissermassen die Praxis zur Befehlsempfängerin der Theorie degradieren, einer Theorie, die womöglich eben so ein «Theoretiker» im stillen Kämmerlein ersonnen hat. Im Gegenteil: Er ist der Meinung, dass der Prozess der Theoriebildung dialektisch verlaufen müsse, dass er «niemals bloss der Spekulation, auch niemals bloss der Erfahrung» (Herbart II, 162) folgen dürfe, sondern «Wirkungen von beiden Seiten» (ebd.) empfangen müsse. Noch stärker ist der Stellenwert der Praxis bei Schleiermacher. Bei ihm hat die Praxis den *Vorrang* vor der Theorie, das heisst sie hat ihre «Dignität . . . unabhängig von der Theorie» (Schleiermacher, 11). Von einer Dignität der Theorie ohne Praxis kann keine Rede sein, denn die Theorie der Erziehung ist nur Anwendung «des spekulativen Prinzips der Erziehung auf gewisse gegebene faktische Grundlagen» (Schleiermacher, 20) oder, deutlicher noch an anderer Stelle: Wenn «die Theorie gebildet werden soll, so muss die Praxis der Erziehung schon da sein» (Schleiermacher, 42). Vollends zur Dienerin der Praxis wird die Theorie durch folgende Aussage: «Die Theorie leistet nur den Dienst, welchen das besonnene Bewusstsein überall in der Praxis leistet; denn wo wahre Besonnenheit ist, da wird auch im Leben immer auf den Komplex der Aufgabe gesehen, nicht auf den Augenblick allein» (Schleiermacher, 55).

Nun, Besonnenheit ist eine der platonischen Kardinaltugenden, und unsere beiden Denker wissen sehr wohl, dass die selbst unter Erziehern nicht gerade im Ueberfluss vorhanden ist. Und darum eben ist Theorie — und zwar *Praxis*theorie — so dringend nötig.

Aber auch da darf man nicht meinen, die Ahnherren wissenschaftlicher Pädagogik wären so naiv gewesen zu glauben, eine gute Theorie — einmal vorausgesetzt, sie bestehe — bewirke auch eine gute Praxis. Hier ist nun auf Herbarts Konzeption des «pädagogischen Taktes» hinzuweisen. Ich zitiere den entscheidenden Abschnitt in extenso:

«Nun schiebt sich aber bei jedem noch so guten Theoretiker, wenn er seine Theorie ausübt . . ., zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser Takt nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die nicht wie der Schlendrian ewig gleichförmig verfährt, aber auch nicht, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie wenigstens sollte, sich rühmen darf, bei strenger Konsequenz und in völliger Besonnenheit an die Regel zugleich die wahre Forderung des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen» (Herbart I, 126). Die vollkommene Anwendung von Lehrsätzen würde ein übermenschliches Wesen erfordern. Auch wird es keinem Erzieher einfallen oder überhaupt möglich sein, lehrbuchmässig zu loben oder zu tadeln. Er wird doch auch mit seinem Herzen dabei sein. Das meint auch Schleiermacher, wenn er feststellt: «Der pädagogischen Theorie gereicht es zum Verderben, wenn man glaubt, es liessen sich Regeln aufstellen, die das Prinzip ihrer Anwendung schon in sich trügen und wobei es eines leitenden Gefühls nicht bedürfe» (Schleiermacher, 434, Anm. 54). Auch hier also die Meinung, dass «unvermeidlich der Takt in die Stelle eintrete, welche die Theorie leerliess, und so der unmittelbare Regent der Praxis werde» (Herbart I, 126).

Warum dieser Exkurs in die Historie?

Sie fragen sich vielleicht, was dieser Exkurs in die Historie soll. Nun, zum einen glaube ich, dass Herbart und Schleiermacher so entscheidende Aussagen über das Verhältnis von Theorie und Praxis gemacht haben, dass man sie ruhig wieder aufnehmen darf, auch wenn etwa die gesellschaftlichen Hintergründe heute völlig anders sind. (Nebenbei gesagt: Es war gerade Schleiermacher, der die historische und gesellschaftliche Bedingtheit der Pädagogik erstmals deutlich ausformuliert hat. Er hat ausdrücklich festgehalten, dass eine allgemein gültige Theorie der Erziehung für alle Zeiten und Räume nicht möglich sei.) Zum andern ist zu sagen, dass wir heute kaum sehr viel weiter sind in der Reflexion dieses Kernproblems der Pädagogik. Die verschiedenen Richtungen der Pädagogik des 20. Jahrhunderts haben sich sogar zum Teil recht weit vom Problembewusstsein eines Herbart oder Schleiermacher entfernt. Die Konzeptionen normativer Pädagogiken und die sogenannte geisteswissenschaftliche Pädagogik vermochten der Wissenschaftstheorie der verschiedenen Spielarten des Positivismus nicht standzuhalten (Kamper, 587). In der realwissenschaftlichen Pädagogik oder Erziehungswissenschaft macht sich die Tendenz breit, die Praxis als reines Anwendungsfeld der Theorie zu betrachten und — implizit — als zweitrangig zu erklären (ebd.). Bedenklich wird meines Erachtens bei den Vertretern dieser Richtung die Ausklammerung der Wertfrage: «Theorien sind frei von Werturteilen. Ihr Zweck ist es, zu informieren» (Brezinka, zit. bei Kunert, 285).

Stichwort «kritische Theorie»

Angesichts dieses desolaten Zustandes vermag die «kritische Theorie» neomarxistischer Prägung zwar

zur wirksamen Positivismus-Kritik zu führen, zu einer Neuorientierung reicht sie indessen nicht aus (Kunert, 588). Schliesslich wird Zuflucht genommen zu Marx selbst, indem man «eine materielle und historische Zurückführung der scheinbar schrankenlosen Theorie auf die herrschenden gesellschaftlichen Bedingungen und deren geschichtliche Struktur» (ebd.) fordert. Dies scheint mir, ehrlich gesagt, ein wenig erfolgversprechendes Unternehmen, vor allem wenn ich daran denke, dass weder die Pädagogik als Schulfach noch die Heimerziehung als Praxis Zeit haben zu feiern, bis — von wem auch immer — *die* Lösung beschert wird. In der Praxis gibt es nämlich Probleme, die angegangen werden müssen, denen mit gescheiten Deklamationen nicht beizukommen ist. Gestatten Sie mir dazu

ein paar Streiflichter auf die Praxis.

Ich stütze mich im folgenden auf zwei kurze Praktika, eines bei Verhaltensgestörten und eines bei Lernbehinderten, die ich im Sommer des vergangenen Jahres absolvierte *. Nach meinem «Einrücken» ins Heim wurde ich gleich mit dem Heimalltag konfrontiert. Da gab es Kleider zu sortieren, Leintücher zum Waschen vorzubereiten, mit Buben Bauschutt zu beseitigen, dann Aufgabenhilfe zu leisten; am Abend spielen im Freien, dann Duschen, Haare waschen, ins Bett bringen, und dann — so geben es die Notizen wieder, die ich mir täglich gemacht habe — war ich müde und verwirrt und hatte schlecht geschlafen. Der nächste Tag begann trotzdem um halb sieben mit Wecken, Aemtli beaufsichtigen und so weiter, und am Abend fühlte ich mich wieder sehr müde und vor allem funktionslos. Dennoch hatte ich das Gefühl, schon eine Ewigkeit in diesem Heim zu sein. Die nächsten zwei Tage gingen recht gut, aber ich schreckte nachts noch immer auf und produzierte verrückte Träume. Ich fragte mich am vierten Tag allen Ernstes, ob ich das ein paar Wochen durchhalten würde. — Nun, ich habe durchgehalten und bekam sogar richtig Freude an der Arbeit. Nach einer Woche kannte ich den Betrieb (Kleinheim), fühlte mich heimisch. — Soviel zum Anfang.

Es kam dann die Zeit, da mich, wie es so schön heisst, die Kinder «ausprobierten». Da galt es also, standzuhalten, auch zu überlegen, warum sich nun plötzlich solche Verhaltensweisen breit machten. Heimleiter und Gruppenleiterin lobten mich sogar für meine «Standhaftigkeit»; sie fänden es gut, sagten sie, dass ich mich hinstelle und Konflikten nicht aus dem Weg gehe. Dazu steht als Bemerkung in meinen Notizen in Klammer: «Schon gut, aber das ist recht nahrhaft!»

Ich hatte auch Werkunterricht zu erteilen. Es seien nur sechs bis sieben Knaben, wurde mir gesagt. Kein Problem, dachte ich mir, ich habe früher mit der zwei- bis dreifachen Zahl gearbeitet. Aber da hatte ich mich gewaltig verrechnet. Diese sechs oder sieben Knaben waren nicht zu vergleichen mit den 15 oder 20 braven Buben im Toggenburg. — Wiederum anders gelagert waren später dann die unterrichtlichen Erfahrungen mit Lernbehinderten.

Ich bekam die Erlaubnis beider Heimleiter, Kinderakten zu studieren, an Kinderbesprechungen teilzunehmen. Ich lernte die Hintergründe der Kinder und ihres Verhaltens besser kennen. Neue Zusammenhänge taten sich mir auf. Ich erhielt eine ausgezeichnete Einführung ins sonderpädagogische Denken und bekam von daher einen neuen Zugang zu meiner eigenen Wissenschaft, der Allgemeinen oder Systematischen Pädagogik. Gerade das *Spezielle* des Feldes Heimerziehung vermag die Notwendigkeit einer *Allgemeinen* Pädagogik klar zu machen:

Worum es in diesem Zusammenhang geht

Es geht in den paar soeben geschilderten Ausschnitten aus der Praxis im Grunde immer ums Zusammen*leben* und Zusammen*arbeiten* mit Kindern, die, so drücken es die kürzlich vorgelegten Arbeitspapiere der Lehrplan-Gruppe der SAH aus, eine «erhöhte Erziehungsbedürftigkeit» (SAH-LPG, 4) aufweisen und darum in der Institution Heim leben. Zum Stichwort «Institution» brauche ich nur die Merkmale der Zweck- und Zielgerichtetheit und der Wertrepräsentation anzuführen, und Sie sehen, dass damit ein zentrales Gebiet der Allgemeinen Pädagogik angesprochen wird, nämlich das ganze weite Feld der Werte, Normen und Erziehungsziele. Dahinter erscheint ein noch umfassenderer Bereich, nämlich der des Menschen schlechthin und das heisst in unserem Zusammenhang der Pädagogischen Anthropologie, die ihrerseits auf philosophische, theologische, psychologische und biologische Voraussetzungen angewiesen ist.

Ein anderes Beispiel: Ich sprach von meinem Gefühl der Funktionslosigkeit am Anfang des ersten Praktikums. Geht es da nicht wenigstens zum Teil um eine Rollenunsicherheit? Ich bin, wieder mit den Begriffen der SAH-Lehrplangruppe (6), nicht primäre Bezugsperson des Kindes, noch Partner anderer Bezugspersonen des Kindes — beispielsweise des Gruppenleiters, des Miterziehers. Das ergibt sich erst mit der Zeit; darum wohl auch das Ausprobiertwerden durch die Kinder. Dieses ganze Umfeld verweist aber wieder in den Rahmen der allgemeinen Pädagogik und ist dort zu finden als Reflexion über den «pädagogischen Bezug», als Rollentheorie, als Theorie von Gruppen und so weiter.

Oder nehmen Sie das Werken, das Kennenlernen der Uhrzeit beim Lernbehinderten. Hier zeigen sich jene von der Lehrplangruppe beschriebenen «Beeinträchtigungen, Abweichungen, Defizite, Ausfälle» (SAH-LPG, 4), die für die gestörte Entwicklung und Sozialisation, für die geringe körperliche und/oder geistige Leistungsfähigkeit verantwortlich sind. Sie sind aber nur zu erkennen vor dem Hintergrund der «Normalität» oder, anders formuliert: Das Spezielle, das Besondere zeigt sich *als* Spezielles, *als* Besonderes erst vor dem Gesamtüberblick übers Allgemeine.

* Es ist mir ein Bedürfnis, auch an dieser Stelle den Herren H. Bernhard, Pestalozzihaus Räterschen, und M. Huber, Pestalozziheim Russikon, und ihren Mitarbeitern herzlich zu danken.

Und aus der konkreten Not der Praxis, aus all den speziellen Fällen, die doch wieder gemeinsame Züge tragen, erwächst die Frage nach den Mitteln, mit denen man diese Situationen meistern kann, die helfen sollen, das Ungleichgewicht, unter dem die Kinder leiden, auszugleichen. Das Verlangen nach einer Theorie der Erziehungsmittel ist die Konsequenz. Und vielleicht — hoffentlich — die Erkenntnis, dass das wichtigste Erziehungsmittel die eigene Persönlichkeit und berufliche Identität ist. Ich breche hier ab. Elemente praktischer Erfahrung, die theoretisch bedeutsam werden, liessen sich beliebig weiter anfügen.

Angesichts der facettenreichen Praxis stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von allgemeiner Theorie der Erziehung und heimerzieherischer Praxis erneut, nun aber irgendwie dringender. Greifen wir zunächst zurück auf die Ansätze, die ich einleitend vorgestellt habe, und denken wir die praktische Erfahrung immer mit, so lässt sich — im Sinne von Postulaten — festhalten:

1. Die Praxis hat eindeutig den Primat vor der Theorie; aber Praxis allein, ohne Theorie, ist zu einem unfruchtbaren Zirkel verurteilt, in dem die immer gleichen und gleichförmigen — und das kann heissen: die immer gleich und gleichförmig falschen — Verhaltensweisen reproduziert werden.

Damit hängt zusammen:

2. Theoriebildung hat auszugehen von der «sinnlichen Erkenntnis» (Kunert, 286) der gegebenen Praxis und zur «Form der begrifflich-reflexiven Erfassung der Realität», also zur «begrifflichen Erkenntnis» (ebd.) auf theoretischem Niveau zu führen.

3. Diese Bewegung zielt auf die Praxis zurück. Erzieherisches Handeln heisst letztlich immer: Hypothesen aufstellen und diese im Feld der Praxis allfälliger «Falsifizierung» aussetzen. Das heisst aber auch, dass die vorhin skizzierte Denkbewegung nicht in der Praxis gleichsam zur Ruhe kommt, sondern weitergezogen wird im Sinne dieser Denkfigur.

Wenn wir diesen Ansatz auf die Ebene der Heimerzieher-Ausbildung anwenden, so bedeutet dies zunächst, dass die Theorie, das heisst hier konkret: Der Pädagogik-Lehrplan, die Praxis der Heimerziehung nach ihren Bedürfnissen zu befragen hat. Das ergibt aber in keiner Art und Weise — das wurde vorher schon implizit angedeutet — eine rezepthafte Erziehungslehre oder eine Art Kochbuch-Pädagogik. (Hauptmerkmal solcher Versuche ist, dass sie auf dem Papier immer so wunderschön aufgehen und dafür in der Praxis um so weniger taugen. Sie tragen zum grossen Teil Schuld an der Abwertung jeglicher Theorie durch viele Praktiker.) Im Gegenteil: — Ich wiederhole das mit Nachdruck: Das Spezifische der heimerzieherischen Praxis ist erst im Rahmen einer Gesamtschau — und Theorie heisst ja ursprünglich «Schau» — der Erziehung und des ganzen Umfeldes von Erziehung zu verstehen und — das ist das Entscheidende: erzieherisch sinnvoll anzugehen. (Um es mit einem Vergleich zu sagen: Wenn Sie in einer Ihnen fremden Stadt mit dem Auto unterwegs sind, kommen Sie auch nur ohne Beulen davon, weil Sie das je Besondere der schnell wechselnden Verkehrssituationen in den Rahmen Ihrer integrierten Kenntnisse des *ganzen* Verkehrszusammenhangs stellen und entsprechend handeln.)

Theorie hat sich an der Praxis zu orientieren

Also: Theorie hat sich — bei aller Allgemeinheit — an der Praxis als dem Primären zu orientieren. Auch unsere Schüler kommen ja aus der Praxis in den Theorie-Unterricht, und nicht selten drücken Kandidaten selbst geradezu das Bedürfnis nach Theorie aus, wenn sie als Vorpraktikant vielleicht schon über längere Zeit Erfahrungen gesammelt haben.

Theorie*bildung* im eigentlichen Sinn können wir allerdings nicht selbst leisten, aber wir können, entsprechend dem zweiten Postulat, den Versuch jener begrifflich-reflexiven Erfassung der Realität unternehmen. Dabei scheint mir als vordringlich ein Unterricht, der vom Allgemeinsten her immer wieder das Konkrete anspricht, Strukturen sichtbar macht oder selbst entdecken lässt, ein Unterricht also, der die Verbindung von theoretisch durchdachten Inhalten mit der Praxis zu fördern versucht.

Dies ist nötig mit Bezug auf die spätere Praxis, aber zunächst auch und vor allem im Blick auf die Praktika, in denen theoretische Elemente zum Tragen kommen sollen. Das Kennzeichnende des Praktikums und der Arbeit im Heim überhaupt ist dabei, dass sie den Menschen «ganzheitlich» in Anspruch nimmt. Eine neuere Publikation auf dem Gebiet der Heimerziehung spricht (im Anschluss an Goffmann) treffend von der totalen oder geschlossenen Institution des Heims (Kupffer, pass.). Darum ist die Organisation des Theorie/Praxis-Bezugs auch nur «ganzheitlich» zu lösen, eben im Zusammen*leben* und Zusammen*arbeiten* mit den Kindern in dieser totalen Institution. Methoden, wie sie in der Lehrerbildung für den unterrichtlichen Bereich verwendet werden — ich denke vor allem ans Micro-Teaching und ähnliche Vorgehen (Müller, 198 ff.) — sind für die Heimerzieher-Ausbildung kaum fruchtbar anzuwenden, da solche Verfahren davon ausgehen, dass komplexe Situationen zergliederbar und in Teilaspekten zu bewältigen sind.

Und eben dies trifft für die Heimerziehung nicht, oder doch nur äusserst begrenzt, zu! Es zeigt sich daher mit aller Deutlichkeit, *dass Theorie nie direkte Anweisung zum Handeln sein kann;* denn dann würde, wie Kupffer es formuliert, «in der Praxis nur das geschehen, was zuvor theoretisch erdacht worden war» (Kupffer, 147). Tatsächlich aber besteht jede Praxis immer schon aus theoretischen und praktischen Elementen, so dass Theorie der Heimerziehung, wie Theorie der Erziehung überhaupt, «Meta-Theorie, also Theorie vom Zusammenhang von theoretischen und praktischen Elementen» (ebd.) sein muss.

Zusammenfassung und Schluss

Ich fasse zusammen: Unbestritten ist der Primat der Praxis, unbestreitbar scheint mir die Notwendigkeit jener Denkbewegung, die aus der Praxis in die Theorie und von da wieder in die Praxis führt, und zwar in eine komplexe und *unteilbare* Praxis. Und eben darum glaube ich, dass bisher kein praktikables Modell vorgelegt wurde, das den Theorie/Praxis-Bezug in der Heimerziehung befriedigend regeln könnte. Ein derartiges Modell wird meines Erachtens — die Gründe habe ich dargelegt — auch kaum je möglich werden. Dafür gibt es jene Konzeption Herbarts vom pädagogischen Takt, die ich schon kurz vorgestellt habe. Sie erinnern sich: Pädagogischer Takt ist das *Mittelglied zwischen Theorie und Praxis,* das theoriegeleitetes, das heisst widerspruchsfreieres, kontrollierbares, begründeteres Verhalten ermöglicht. Dieser «Takt» aber, so Herbart, «bildet sich erst während der Praxis» (Herbart I, 126), aber eben: erst *aufgrund* der Theorie, sonst bleibt Praxis, wie Herbart es ausdrückt, «Schlendrian».

Diese Sicht — oder, wenn Sie wollen — «Theorie» des Theorie/Praxis-Verhältnisses belässt auch der Praxis ihre eigene «Dignität», ihre eigene Würde und wertet sie nicht zum blossen Anwendungsfeld ab.

Lassen Sie mich schliessen mit einer Passage aus der eingangs erwähnten Vorlesung von Herbart aus dem Jahre 1802:

«Es gibt also — das ist mein Schluss — es gibt eine Vorbereitung auf die Kunst durch die Wissenschaft, eine Vorbereitung des Verstandes und des Herzens vor Antreten des Geschäfts, vermöge welcher die Erfahrung, die wir nur in der Betreibung des Geschäfts selbst erlangen können, allererst belehrend für uns wird. Im Handeln nur lernt man die Kunst, erlangt man Takt, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen sollte, vorbestimmt hatte» (Herbert I, 127).

Literaturverzeichnis

HERBART, J. F.: Pädagogische Schriften. Hrsg. von W. Asmus, 3 Bände, Düsseldorf 1964/65.

KAMPER, D.: Theorie/Praxis-Verhältnis. In: Ch. Wulf (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974.

KUNERT, H.: Theorie und Praxis. In: H.-J. Ipfling (Hrsg.): Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. München 1974/2.

KUPFFER, H. (Hrsg.): Einführung in Theorie und Praxis der Heimerziehung. Heidelberg 1977.

MUELLER, F. et al. (Hrsg.): Lehrerbildung von morgen — Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Hitzkirch 1975.

SAH-LPG (Lehrplangruppe der Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft der Heimerzieherschulen): Arbeitspapiere zum Erzieherberuf. O. O. 1978.

SCHLEIERMACHER, F. E. D.: Pädagogische Schriften, Bd. I. Hrsg. von E. Weniger, Düsseldorf 1966/2.

Hilfe zur Selbständigkeit im Altersheim

*Von Theodor Stocker, Küsnacht**

Das Interesse der Oeffentlichkeit an Altersfragen ist in den letzten Jahren erfreulicherweise grösser geworden. Die folgenden Zahlen haben vermutlich das Interesse geweckt: Der Bevölkerungsanteil der über 65jährigen in den industrialisierten Ländern beträgt bis zu 15 Prozent der Gesamtbevölkerung. In der Schweiz leben nach Angaben der Pro Senectute immerhin 20 Prozent der über 80jährigen Frauen und 13 Prozent der über 80jährigen Männer in Institutionen. Notgedrungen beschäftigen sich daher immer weitere Kreise mit Altersproblemen. Jedermann ist dabei klar, dass das menschliche Leben bis zum Ende lebenswert zu gestalten sei. Doch in der Altersheimsituation ist dieses Gestalten nicht immer ganz problemlos.

* Mit freundlicher Erlaubnis des Verfassers, aus dem Jahresbericht 1977 des Alterswohnheims Tägerhalde, 8700 Küsnacht.

Zur Frage des Heim-Eintritts

Ich stehe dafür ein, dass der *Zeitpunkt des Heimeintrittes* dann zu erfolgen hat, wenn der Wohnungswechsel bejaht, das heisst noch *selber* aktiv vollzogen und gestaltet werden kann. Eine passive «Einweisung» ins Altersheim durch Drittpersonen kann für den Betroffenen und das Heim zu einer grossen Belastung werden. Erfahrungsgemäss erfolgen aber die Eintritte mehrheitlich erst, wenn gesundheitliche oder soziale Probleme auftreten. Eine Feststellung von Frau Dr. Cécile Ernst findet auch bei uns Bestätigung und sollte vermehrt zur Kenntnis genommen werden:

«Betagte, die sich für ein Altersheim entschliessen, zeigen oftmals bereits vor dem Eintritt den Rückzug auf sich selber, ja sogar Resignation und Depression,