

Zeitschrift: Schweizer Heimwesen : Fachblatt VSA
Herausgeber: Verein für Schweizerisches Heimwesen
Band: 61 (1990)
Heft: 11

Artikel: Bildungsgehalt und Wertewandel
Autor: Weisskopf, T.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-810147>

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: 27.01.2026

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

Bildungsgehalt und Wertewandel

Von Prof. T. Weisskopf
Vortrag für die Fortbildung eines Lehrerkollegiums

Wir stehen alle, ob wir es wahrhaben wollen oder nicht, in einer dauernden Konfrontation mit dem, was man als *Lern- oder Bildungs-inhalt* bezeichnen könnte und damit verknüpft auch mit dem *Wandel der Wertvorstellungen*. Da steht uns einmal die Tatsache vor Augen, dass sich alle Bildungsinstitutionen mit dem stetig anwachsenden *Wissensangebot* auseinandersetzen und sich der Frage stellen müssen, ob und welche Bereiche in neue Bildungsinhalte umzuformen sind. Dann zwingt uns die pluralistische Gesellschaft selbst zur Stellungnahme in bezug auf die *Zielsetzung*, was unweigerlich in eine *Wertediskussion* einmündet:

Sind die Lerninhalte und Wertvorstellungen früherer Jahrzehnte überholt oder ist es nur eine Frage der Unterrichtsführung, wie in allen Schulen, gleich welcher Stufe, besser und vor allem effizienter anerkannte Bildungsgüter und Werte vermittelt werden können?

Die Bestimmung auf den *pädagogischen Auftrag der Schule* – in vielen Teilen gelten die nachfolgenden Überlegungen auch für das Elternhaus – fördert einige Einsichten zutage, die allgemeine Bedeutung beanspruchen dürfen.

Es gibt *zwei grundsätzlich verschiedene Auffassungen* in bezug auf die *Zielsetzung* und die *Bestimmung der Lerninhalte*: Entweder überlässt die Lehrkraft die Entscheidung über Ziel und Inhalt vollständig den politischen Instanzen, ist also lediglich Ausführungsbeamter von Weisungen und an einer möglichst reibungslosen Informationsübermittlung interessiert, oder aber sie stellt sich selbst der Auseinandersetzung und entzieht sich nicht der Verantwortung für Zweck und Inhalt des Unterrichts. Entweder hat sich die Lehrkraft entschieden, lediglich Stundengeber zu sein, Vermittlungsbeamter von Informationen und Trainingsmeister unverzichtbarer Kulturtechniken, oder aber *Lehrersein bedeutet für sie mehr als nur Vollzugsbeamter zu sein*.

Das pädagogische Engagement

Nach meiner Auffassung ist der Lehrerberuf kein Job wie jeder andere, sondern ein Beruf, der stets das pädagogische Engagement einschliesst. Dass es grosse Unterschiede geben kann, wie weit sich ein Lehrer, eine Lehrerin pädagogisch engagiert für die Sache, für die Schüler, für die Schule, für die Gesellschaft, das ist nicht so wesentlich. Für mein Berufsverständnis ist aber unabdingbar, dass an irgendeiner Stelle das pädagogische Engagement durchbricht. Ich plädiere nicht für das lauthals verkündete Engagement, das nicht nur sehr oft leer und hohl klingt, sondern auch leer und hohl ist. Mir ist *das verborgene Engagement* weit aus lieber, das an einer beliebigen Stelle des Unterrichts, etwa beim Umgang mit den Schülern, vielleicht sogar für Schüler und Lehrer unerwartet, aufbricht und plötzlich *zutiefst Persönliches* aufscheint, eine Stellungnahme, ein Verständnis für einen Schüler, für eine Krisensituation in der Klasse. Mit andern Worten: *Unterricht wird dann pädagogisch engagiert, wenn er Raum für die Persönlichkeit des Lehrers freigibt* und – das ist die logische Konsequenz – wenn er *Raum gewährt für die werdende Persönlichkeit des Schülers*. Nach meiner Erfahrung hat nur jener Unterricht bildenden und erziehenden Wert, der von der Person des Lehrers durchtönt und eingefärbt ist. Anders formuliert: *Unterricht ist dann pädagogisch, wenn er persönlich gestaltet ist, wenn er persönlich akzentuiert ist*.

In diesem Zusammenhang ist eine Zwischenbemerkung angebracht: In der neuzeitlichen Pädagogik spricht man mit Nachdruck von der *Individualisierung des Unterrichts* und meint dabei, die Gestaltung des Unterrichts in der Weise voranzutreiben, dass der einzelne Schüler noch stärker seinen Interessen und Fä-

higkeiten gemäss gefördert werden kann. Dem gegenüber würde ich mit gleicher Intensität dafür eintreten, dass auch der Lehrer, die Lehrerin den Unterricht nach seiner/ihrer Individualität organisiert und gestaltet.

Die Zukunft gehört dem individuellen, persönlich gestalteten, von der Persönlichkeit der Lehrkraft eindeutig geprägten Unterricht.

Mut zum persönlichen Stil: das ist die Grundlage zum pädagogisch engagierten Unterrichten.

Bildungs- und Erziehungsauftrag

Darin erschöpft sich jedoch das Pädagogische noch nicht – und damit knüpfen wir wieder an den früheren Gedankengang an. Es ist, wie ich eben andeutete, die Basis, der Ausgangspunkt. Eine pädagogisch engagierte Lehrkraft setzt sich auch bewusst mit dem angestrebten Zweck, *mit der Zielsetzung ihres Unterrichts* auseinander. Was will sie, zusammen mit ihren Schülerinnen und Schülern, erreichen? Worum geht es letzten Endes bei der bildenden und erzieherischen Arbeit? Was ist das Ziel der pädagogischen Anstrengung? Oder nochmals anders gefragt: Welche Aufgabe hat die Schule gegenüber der heranwachsenden Generation?

Früher hat man gerne und allgemeinverständlich vom *Bildungsauftrag von Schule und Unterricht* gesprochen. Mir genügt das Bildungsmässige allein nicht. Deshalb ziehe ich es vor, vom *pädagogischen Auftrag von Schule und Unterricht* zu sprechen. Darunter verstehe ich, dass es neben der Bildung, gerichtet auf die Entwicklung und Förderung der *individuellen* Fähigkeiten, immer auch um die Erziehung geht, verstanden als die Entwicklung und Förderung der *sozialen* Fähigkeiten. Pädagogik fasst den Doppelauftrag zusammen, denn wir wollen stets beides berücksichtigen: die Entfaltung der Möglichkeiten des Individuums und die notwendige Einordnung in eine besondere Kultur und Gesellschaft im Prozess der Sozialisation. Pädagogik also sucht nichts anderes zu erfassen als *Personalisation* und *Sozialisation* in der gegenseitigen Durchdringung und Beeinflussung.

Ich unterstreiche nochmals: Es genügt nicht, nur den Bildungsauftrag in den Vordergrund zu stellen, den Schule und Unterricht einzulösen haben. In gleicher Weise müssen wir uns um den *Erziehungsauftrag* bemühen, aber immer so, dass wir nicht soziale Interessen des Kollektivs gegenüber den Individualinteressen ausspielen. Auch steht es nie ein für alle Mal fest, welche dieser Ausrichtungen Priorität verdient. Individuelles und gemeinschaftsbezogenes Denken und Handeln stehen in einer dauern-

den Dialektik zueinander. Die jeweilige Situation entscheidet darüber, was bedeutsamer ist und Vorrang verdient. Oft ist es sogar so, dass die bewusste Gegenüberstellung ein fruchtbare Verhältnis ergibt, das sowohl der Persönlichkeit zugute kommt als auch positive Rückwirkungen auf die Gemeinschaft haben kann.

In der praktischen Konsequenz bedeutet dies, dass Unterricht nicht nur die Fähigkeit zur *Selbstbehauptung* und *Selbstdurchsetzung* fördern soll und darf, sondern immer auch gleichzeitig die *Fähigkeit zur Hingabe*, um einen Gedankengang von Romano Guardini aufzunehmen. Aus der gegenwärtigen Sicht würde ich den Zusammenhang so umschreiben: Fähigkeit zur *Selbstbestimmung* bedarf der notwendigen Ergänzung durch die *Beziehungsfähigkeit*. Oder auch auf diese Weise: *Pädagogisch orientierter Unterricht* pflegt beides: individuelle und soziale Fähigkeiten der heranwachsenden Generation.

Welche Idee liegt dieser pädagogischen Arbeit zugrunde?

Zugegeben, diese pädagogische Auftragsbestimmung von Unterricht und Schule – für mich ist sie übrigens für jede pädagogische Arbeit massgebend, gleich in welchen Feldern sie sich vollzieht – ist etwas Vorlaufendes, dem man wohl ohne grosse innere Schwierigkeiten wird zustimmen können. Was aber steht hinter diesem Auftrag? Was ist die *pädagogische Zielsetzung*? Von welchen pädagogischen Leitbildern lassen wir uns in der Arbeit bestimmen? Welche Idee liegt dieser pädagogischen Arbeit zugrunde?

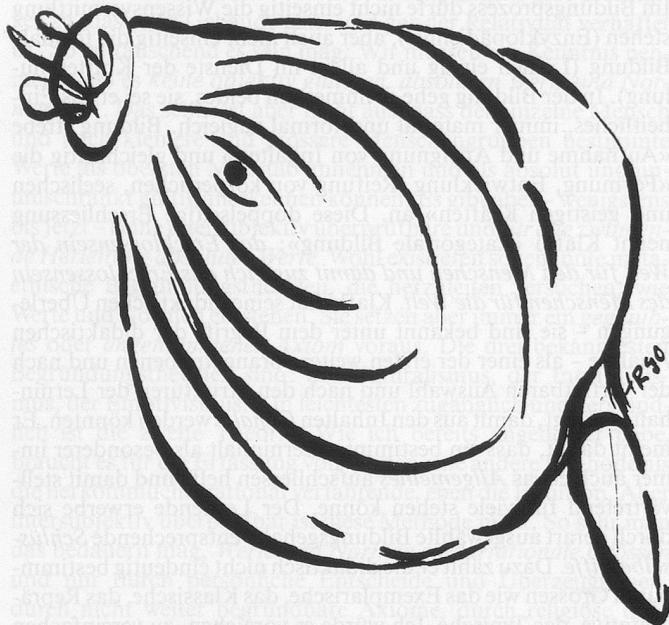
Ich spreche bewusst nicht von einem Ideal, sondern von einer Bildung und Erziehung bestimmenden *Idee*, die ihre Leitfunktion stets bewahren kann, weil sie voranführt, als Orientierungshilfe dient und nicht wie das fixierende Ideal zusammenbricht. Diese ganze Pädagogik bestimmende Idee heisst für mein Verständnis: *Menschwerdung*. In allem und jedem, was die pädagogische Zielsetzung betrifft, geht es um die *Anthropogenese*, um die *Humanisierung* als Prozess, um die Entdeckung und Verwirklichung des Menschen. Menschwerdung heisst, auch im Alltag den Versuch zu wagen, bei sich und bei und mit anderen ein auch noch so *winziges Stück des Humanen zu realisieren*. Es geht mir nicht um das Himmelstürmende, weltweit Verströmende, sondern um kleine und kleinste Versuche im Alltag: sich und seine Möglichkeiten stets neu erproben, zusammen mit andern. Bilden und Erziehen meint in diesem Sinne: den jungen, heranwachsenden Menschen auf seine verborgenen, noch unentdeckten Möglichkeiten hinweisen, ihn anspornen, sie selber und mit andern aufzuspüren, sich Forderungen zu stellen, Leistungen zu erbringen, die er sich unter Umständen gar nicht zugetraut hätte. Wegleitend für diese fördernde undfordernde Bildungs- und Erziehungsarbeit bleibt mir eine Feststellung meines Lehrers Karl Jaspers: «*Der Mensch ist stets mehr; als er von sich weiss.*»

Mir scheint dies eine zutiefst pädagogische Feststellung zu sein. Sie gilt für die Lehrenden und Erziehenden, sie gilt auch für die Lernenden. Wer abschliessend und endgültig über einen Menschen urteilt, verfehlt das Menschenbild, verhindert Menschwerdung.

Um nicht missverstanden zu werden: Bildung und Erziehung des Menschen zum Menschen schliesst selbstverständlich die Ausrichtung auf eine spätere *Berufstätigkeit* mit ein. Humanismus im skizzierten Sinne wäre falsch verstandener Humanismus, wenn er glaubt, im Glashaus leben zu können. Alle Vorbereitung auf die Tätigkeit und das Leben in der sich wandelnden Gesellschaft soll aber durch dieses Merkmal gekennzeichnet sein: es geht in allem und immer um das *Suchen und Verwirklichen des Menschseins*, auch und gerade im Beruf und in der Freizeit.

Ein neuer Bildungskanon?

Nach dieser gerafften Besinnung über den pädagogischen Auftrag von Unterricht und Schule wenden wir uns jetzt der Überlegung zu, welche Lerninhalte zu vermitteln sind, um das anvisierte Ziel zu erreichen. Es geht also um das, was man heute noch als Bildungskanon umschreibt. Der Prototyp und beständige Bildungskanon aller Zeiten ist bekannt unter dem Namen der «*Sieben Freien Künste*». Diese «*septum artes liberales*», die sich fast zweitausend Jahre halten konnten, wirken in der Aufteilung auf



Im Keim liegen die Möglichkeiten der Entwicklung.
Tuschzeichnung E. Ritter.

das *Trivium* (sprachbezogen) und auf das *Quadrivium* (mathematikbezogen) heute noch nach. Wir sehen ein, dass sich die Zahl der Schuldisziplinen über die sieben hinaus vermehren und den Bedürfnissen der Zeit anpassen musste. Niemand wird heute bestreiten, dass in den Kanon moderner Bildung und Erziehung beispielsweise Biologie und die anderen Naturwissenschaften oder Geschichte oder Turnen und Sport oder gestaltende Fächer wie Zeichnen und Werken gehören. Der Streitpunkt liegt im allgemeinen darin, welcher Anteil den einzelnen Disziplinen zugebilligt wird und welche Ausschnitte aus dem Fachgebiet besonders zu pflegen sind. Die berechtigte Frage lautet: *Sind unsere Lerninhalte noch zeitgemäß oder sind sie überholt?*

Dazu sei eine erste, vielleicht schockierende Anmerkung erlaubt: *Die von uns übermittelten Lerninhalte sind immer überholt*, weil wir nie genau wissen können, welche Kenntnisse und Fähigkeiten unsere Schüler in zehn, zwanzig Jahren benötigen werden.

Dieser Zusammenhang wurde nicht erst in der heutigen Zeit entdeckt. Schon Herbart und Schleiermacher haben zu Beginn des 19. Jahrhunderts auf diese Tatsache, dass wir im Grunde immer überholte Lerninhalte als Kanon aufrecht erhalten, aufmerksam gemacht und die Auffassung vertreten, die Aufgabe der älteren Generation wäre es, die Zwecke und Bedürfnisse zu erkennen, die die Schüler selbst setzen und anmelden würden, dass sie also gleichsam stellvertretend für die heranwachsende Generation im antizipierenden Sinne aktiv würde. Ich glaube nicht, dass dies auch nur annähernd möglich ist. Was wir aber tun können und tun müssen, besteht darin, *Grundlagen zu vermitteln*, die als *Voraussetzung für Weiterentwicklungen und neue Ansätze dienen* können.

Die Bedeutung des Elementaren

Entscheidend für mein Dafürhalten ist immer jene grundsätzliche Ausrichtung, dass wir jenes *Basiswissen* und *Basiskönnen* vermitteln, anregen, trainieren, auf dem die Lernenden später weiter aufbauen können. Unser Unterricht muss – da nehme ich eine Forderung auf, die bereits Pestalozzi, allerdings in anderer Hinsicht, vertreten hat – noch viel stärker als bisher auf das *Vermitteln des Elementaren* ausgerichtet sein oder, wie es in der Gegenwart Klafki vertreten hat, auf das *Vermitteln des Kategorialen*. Damit meinte er insbesondere die Überwindung der einseitig akzentuierten Bildung, entweder nur material oder nur formal. Im Bildungsprozess dürfe nicht einseitig die Wissensvermittlung stehen (Enzyklopädismus), aber auch nicht einseitig die formale Bildung (Lernen einzig und allein im Dienste der Kräfteschulung). In der Bildung gehe es immer um beides, sie sei etwas Einheitliches, immer material und formal zugleich. Bildung strebe «Aufnahme und Aneignung von Inhalten» und gleichzeitig die «Formung, Entwicklung, Reifung von körperlichen, seelischen und geistigen Kräften» an. Diese doppelseitige Erschliessung nennt Klafki «kategoriale Bildung»: *das Erschlossensein der Welt für den Menschen und damit zugleich das Erschlossensein des Menschen für die Welt*. Klafki hat seine didaktischen Überlegungen – sie sind bekannt unter dem Begriff der didaktischen Analyse – als einer der ersten weiter vorangetriebenen und nach der vertretbaren Auswahl und nach den Strukturen der Lerninhalte gefragt, damit aus den Inhalten *Gehalte* werden könnten. Er meint damit, dass ein bestimmter Lerninhalt als besonderer immer auch etwas *Allgemeines* aufschliessen hilfe und damit stellvertretend für viele stehen könne. Der Lernende erwerbe sich durch derart ausgewählte Bildungsgehalte entsprechende *Schlüsselelemente*. Dazu zählt er die didaktisch nicht eindeutig bestimmbar Grössen wie das Exemplarische, das Klassische, das Repräsentative, das Typische. Ich würde es vorziehen, zu vereinfachen und nur von einem *Basiswissen* und *Basiskönnen* zu sprechen.

Das exemplarische Lernen

Man glaubte und glaubt noch heute, mit dem Prinzip des Exemplarischen das Ei des Kolumbus gefunden zu haben. Die Fülle des Stoffes lasse sich am besten dadurch meistern, dass man in allen Disziplinen exemplarisch vorgeht. Ich würde diesem Prinzip nicht so leichtgläubig vertrauen, wie dies im allgemeinen geschieht. Zugegeben: überall sind wir auf das Exemplarische angewiesen, indem wir Akzente setzend Typisches, das auch stellvertretend für anderes stehen kann, herausheben. Was aber allzu leicht dabei untergeht, ist der *Sinn für den Überblick und den Zusammenhang*. Wir bleiben am einzelnen kleben, wir lassen das Exemplarische übermächtig anschwellen, wir vernachlässigen die *Verknüpfung und Verbindung des Gelernten*. Ich erlebe es immer wieder bei Prüfungen, wie der Sinn für Zusammenhänge beinahe ganz verlorengegangen ist. Punktuelles Wissen wird gelernt, vielleicht sogar exemplarisch vertieft, man verfügt sogar über einiges an Wissen, aber in *erstaunlicher Zusammenhangslosigkeit, ohne Rück- und Ausblick, ohne Bezüge zu Nachbargebieten*. Am krassesten erlebte ich es bei eidgenössischen Maturitätsprüfungen. Wehe, wenn etwa über die scharf abgegrenzten Wissensbrocken hinaus nach fundierenden und weiterführenden Zusammenhängen gefragt wurde! – Dieses Brockenhaft, diese in Tat und Wahrheit *bröcklige Wissensbasis* – bei den Fertigkeiten ist es zum Teil ähnlich – macht mir Sorge. Wer sich auf diese Weise den Zusammenhängen entzieht, auf den exemplarischen Brocken sitzen bleibt, der stiehlt sich auch aus der Verantwortung. Er kann ja gar nicht mehr überschauen, was er zum Beispiel in seinem Beruf unternimmt. Wenn *Allgemeinbildung* noch einen Sinn hat, dann sicher den, dass sie den Menschen in die Verantwortung gegenüber dem Belebten und Unbelebten hineinstellt, in die Verantwortung gegenüber Welt und Mitmenschen. Und da hilft uns das Prinzip des Exemplarischen wenig, denn nur das *Bilden und Erziehen in Zusammenhängen* garantiert einen gewissen Erfolg. Wie aber lösen wir das aufgeworfene Problem, dass Lerninhalte zwar überholt sind, wir aber dennoch an ihnen festhalten? *Wie wollen wir bestimmen und festlegen, was für die Jugend von morgen zweckmäßig und sinnvoll ist?*

Grundlagen vermitteln

Sicher kann es sich nicht darum handeln, für alle Möglichkeiten der Zukunft gewappnet sein zu wollen. Bildung und Erziehung müssen aber darauf eingestellt werden, die *Instrumente bereitstellen* zu helfen, die es erlauben, unerwartete Entwicklungen neu angehen zu können, andere und neue Lösungen suchen und finden zu können. Meine These lautet demnach:

Alle Lerninhalte sollen so ausgewählt werden, dass sie als Grundlage für das Lösen von Aufgaben dienen können, Aufgaben, die auf die zukünftige Generation warten.

Dabei scheint es mir unabdingbar zu sein, das Basiswissen und Basiskönnen zu verstärken und zu vertiefen, die *Verankerung des geistig Elementaren* nachdrücklich in den Vordergrund zu stellen und insbesondere alles zu unternehmen, was eine *Integration von Wissen und Können mit der lernenden Person* erleichtert. Wie oft erscheinen Wissen und Können nurmehr angeklebt und nicht verwachsen und verbunden mit dem Individuum.

Erzieherischer Unterricht

Diese Verschmelzung von Wissen und Können mit der lernenden Person, dieses ganzheitliche Angesprochensein, beruht letztlich auf einer *ethischen Komponente*. Im Kern handelt es sich um die Bildung und Erziehung des *Charakters*. Der Unterricht will ja nicht nur belehren, sondern etwas in Gang bringen, Prozesse initiieren, etwas bewirken. Dies ist mit ein Grund, dass ich der vorwiegend *kognitiv und rational orientierten Bildung eine emotionale Komponente hinzufüge*.



Gastronomie ...

Darin liegt für Sie ein wichtiger Vorteil!
HACO-Produkte sind für den Koch geschaffen und
werden allen Ansprüchen gerecht.

Haco AG, 3073 Gümligen, Tel. 031/520061

tional und sozial ausgerichtete Erziehung beiordnen möchte. Der Unterricht muss heute erzieherischer werden, muss sich vermehrt der Wertstärkung zuwenden, muss normativer werden.

Wie ist dieser erzieherische Unterricht zu verstehen? – Mein besonderes Anliegen ist es, dass die Schüler beim Lernen in der Schule nicht nur sozialer, sondern auch widerstandsfähiger werden. Sobald nämlich gewisse Schwierigkeiten auftauchen, versuchen allzu viele auszuweichen und mit erstaunlich wohlbegündeten Entschuldigungen zu reagieren, statt hart und ausdauernd an der Sache, an der zu lösenden Aufgabe zu bleiben. Vielleicht haben sie es verlernt – oder gar nie gelernt –, etwas durchzuziehen, auch wenn es Mühe bereitet und anstrengend ist. Durchhaltevermögen und Durchhaltewillen sind reduziert. Einen Sachwiderstand und damit auch sich selbst lernend zu überwinden, scheint nicht mehr modern zu sein. Da müssten wir pädagogisch einsetzen: bei der Schulung des Willens, beim Training des Durchhaltevermögens, bei der kontinuierlichen Verstärkung der Konzentrationsfähigkeit, bei der Überwindung auftretender Lustgefühle, die übrigens nicht nur ein Vorrecht der jüngeren Generation sind . . . Um richtig verstanden zu werden: dieses ganze Training muss nicht todernst und humor- und geistlos betrieben werden. Ich stelle mir den erzieherischen Unterricht als ein zumeist beschwingtes und begeistertes Lernen und Üben vor, das mitreissende Kraft hat, ein Lernen und Arbeiten, das nicht ausweicht. Ein so verstandener erziehender Unterricht zielt auch eindeutig auf eine Stärkung der Handlungskompetenz der Heranwachsenden ab.

Werte und Normen

In der menschlichen Person gibt es eine Instanz, die nicht allein vom Verstand her bestimmt ist, sondern die auf anderen fundierenden Kräften beruht wie dem *Gefühl* und dem *Willen*. Trotz hochdifferenzierter Psychologie kennen wir die Mechanismen des Zusammenwirkens all der seelischen und geistigen Kräfte noch nicht. Wir dürfen annehmen, dass eine Art *Steuerungsinstanz* entfaltet wird, die integrierend wirkt. Am deutlichsten tritt diese Instanz dann in Erscheinung, wenn sie sich an Werten orientiert. Was wir als wertvoll und werthaltig einstufen, wird für unser Handeln wegleitend. *Werte werden zu Normen*, das heisst zu handlungsleitenden Richtlinien. Anders formuliert: Wenn Werte zu Handlungsanweisungen werden, sprechen wir von Normen. Mir scheint diese Unterscheidung eine erlaubte und klare Ver einfachung zu sein, werden doch sehr oft Wert und Norm synonym verwendet.

Wie entstehen Werte, von denen die handlungsenkenden Normen abgeleitet werden? – Wir bewegen uns mit dieser Frage auf philosophisch schwankendem Grund, denn es ist ganz offensichtlich, dass bei der Bestimmung, dass beim Suchen und Anerkennen von Werten das *Gefühlsmässige* eindeutig den Vorrang hat. Wir sind beispielsweise vom *ästhetisch Wertvollen* betroffen, wir verehren und bewundern, was uns spontan anröhrt und gefällt. In ideellen oder gar *religiösen Werten* tritt uns Hohes, Achtunggebietendes entgegen, das für uns Maßstab und Leitmarke sein kann. Werte sind Gehalte, die wir mehr *ahnen* und *erspüren*, als dass wir sie klar umschreiben oder gar begrifflich erfassen können. Pascal spricht von einer «logique du coeur», Scheler in seiner materialen Wertethik vom «Emotionalen des Geistes». Trotz dieser Unbestimmtheit gehen von Werten und Wertsetzungen, von Wertvorstellungen grosse Wirkungen aus. *Unsere persönlich gelebte Ethik wird durch je eigene Werte bestimmt*. Jeder Mann entwickelt in sich ein Wertbewusstsein oder begründet eine mehr oder weniger stark reagierende und wirksame *normative Instanz*, die wir allgemein als *Gewissen* bezeichnen. Dieses Wertbewusstsein – ehrlicherweise spräche man besser von einem *Wertgefühl* oder von einer *Werthaltung* – ist abhängig von der eigenen

Lebensgeschichte, von den bestimmenden Elementen der Kultur, in der man aufgewachsen ist (Religion, Weltanschauung), aber auch von vielen äussern und innern, grössern und kleinern Bedingtheiten. Erwägungen der Nützlichkeit, des Glückserlebens, der Lustbefriedigung spielen ebenfalls mit.

Unaufhaltsamer Wertwandel

Zum schwankenden Grund der weitgehend emotional bestimmten Werte und Normen gesellt sich ein weiterer Unsicherheitsfaktor: Werte und Normen sind *geschichtlich bedingt* und einem *dauernden Wandel* unterworfen. Nur sehr ungern gibt der Ethiker zu, dass sein Gebäude ganz und gar der Relativität verhaftet ist. So enttäuschend es sein mag: Wir müssen zur Kenntnis nehmen, dass es *keine objektiv gültigen, absoluten Werte und Normen* gibt. Das schliesst aber nicht aus, dass der einzelne Mensch und auch kleinere und grössere Menschengruppen bestimmte Werte als obersten Maßstab annehmen und als absolut und unumschränkt gültig anerkennen können. Es gibt aber – wenigstens bis jetzt – keine intersubjektiv überprüfbare und *für alle zwingende Herleitung absoluter Werte*. Wohl existieren sogenannte metaethische Begründungstheorien, die herzuleiten versuchen, wie Werte und Normen entstehen. Sie setzen aber immer ein *geglaubtes* oder *angenommenes Axiom* voraus. Die drei bekanntesten Begründungstheorien sind: der Naturalismus, der Intuitionismus, der Emotivismus. Am leichtesten zugänglich und verständlich ist die zweite Theorie. Wie ich bereits angedeutet habe, braucht es für die Erfassung von Werten eine andere Methode als die herkömmliche, rational verfahrende, eben die Intuition. Aber intersubjektiv überprüfbar ist diese Methode nicht. So sehr man das bedauern mag, *Werte und Normen sind irrationale Größen* und nur durch persönliche Entscheide und Überzeugungen, durch nicht weiter begründbare Axiome, durch religiöse oder ideologische Annahmen fixierbar. Was aber in der ganzen Geschichte der Ethik sichtbar wird, ist die grosse Ernsthaftigkeit, mit der um sittliches Handeln gerungen worden ist und immer wieder gerungen wird. Viel von diesem Ringen, von dieser Entscheidung für das Sittliche dürfen wir auch in der Pädagogik feststellen. Schon Aristoteles hat diesen Zusammenhang zwischen Ethik und handelnder Pädagogik aufgezeigt: «*Wir philosophieren nicht, um zu erfahren, was ethische Werthaftigkeit sei, sondern um wertvolle Menschen zu werden.*»

Stärkung der normativen Instanz

Was bedeuten diese wenigen und unvollständigen Überlegungen zum Thema Wert und Norm für die aufgeworfene Frage? – Mir ginge es nicht in erster Linie um ganz bestimmte, von mir vertretene Wertvorstellungen, die meine Schüler zu übernehmen hätten, weil ich um die subjektive Bedingtheit und geschichtliche Relativität von Wert und Norm weiss. Weitaus wichtiger wäre mir das Anliegen, in der heranwachsenden Generation das *Wertgefühl* zu aktivieren, das *normative Bewusstsein* zu stärken, die *normative Instanz* zu schärfen, damit sie fähig wird, sich für Werte zu entscheiden und an fremden oder selbstgewählten Werten zu orientieren. Ebenso wichtig wäre mir, insbesondere für die Jugend des Pubertäts- und Adoleszenzalters, neue Werte zu erfahren und zu erspüren und sich ihnen in freier Entscheidung zu unterstellen. Ich würde also ganz eindeutig die Fähigkeit ins Zentrum rücken, *Werte und Normen als begehrungs- und prüfenswert und als sinnvoll zu empfinden*.

Dass wir als Lehrende und Erziehende durchaus zu den von uns als richtig erachteten Werten und Normen stehen dürfen, ohne doktrinär propagandistisch tätig zu sein, scheint mir selbstverständlich, ja gar erwünscht. Dies wird mit Recht auch von der jüngeren Generation gefordert. Unser Bestreben müsste einfach sein, *keine nachplappernden Schüler zu haben, sondern reife,*

selbständig denkende und selbständig entscheidende junge Menschen, die ihren eigenen Weg gehen.

Mit der Erziehung zur Selbständigkeit kann man übrigens nicht früh genug beginnen. Sie setzt schon im Kleinkindalter ein und zieht sich wie ein roter Faden durch alle Entwicklungsphasen durch. Wir sollten dabei alles unternehmen, die Fähigkeit zur *ethischen Selbststeuerung* zu fördern, damit die zukünftige Generation in der Verantwortung gegenüber der Natur und den Mitmenschen ihr eigenes Leben in eigener Verantwortung eigenständig gestaltet. Diese *ethisch fundierte Handlungsfähigkeit* gilt es zu entwickeln und zu stärken, dann wird ein sinnbezogenes Leben möglich sein, das sich an Werten orientiert, an Werten, die teilweise mit den unsrern übereinstimmen, die sich aber auch von den unsrern abheben werden.

Thesenartige Zusammenfassung

1. Der *pädagogische Auftrag jeder Schule* ist ein doppelter: Wir wollen *bilden* und *erziehen*. Dem Erzieherischen kommt heute vermehrt Bedeutung zu.

Stärken wir, wo wir können den *Durchhaltewillen*, die *Ausdauer*.

Das *Methodische* ist nicht derart zentral, wie viele eine gewisse Zeit lang glaubten – auch ich.

Pflegen wir einen betont *persönlichen Unterrichtsstil*. Bekenntnissen wir uns im Unterricht zu uns selbst. Lassen wir auch die Schüler die ihnen angepasste *Lernmethode* finden. Seien wir zurückhaltend mit dem *Einsatz von Medien* – wir zerstören damit sehr oft die Vorstellungskraft und die Phantasie.

2. *Lerninhalte entsprechen nie den inskünftig zu erwartenden Bedürfnissen und Zwecken*. Eine vollständige Antizipation der Zukunft ist nicht möglich.

Pflegen wir das *Elementare in den Zusammenhängen*. Strukturieren wir unsere Fächer und unseren Unterricht. Schenken wir dem *Systematischen* die grösstmögliche Aufmerksamkeit. Arbeiten wir *fächerübergreifend*, um dadurch auch das eigene Fach in grössere Zusammenhänge zu stellen.

3. *Wertvorstellungen sind einem dauernden Wandel unterworfen*. Die heute gültigen entsprechen nie den zu erwartenden Bedürfnissen und Zwecken der Zukunft.

Pflegen wir aber den *Sinn für Werte*, pflegen wir die *Emotionalität* als die wichtigste, die Werte suchende und beurteilende Grundkraft. Das ist in allen Fächern möglich, auch in der Mathematik.

Werte und Normen sind dann *lebensecht*, wenn sie im Umgang für beide, für Lehrende und Lernende, Gültigkeit haben. *Pädagogisches Denken und Handeln ist immer auf Gegenseitigkeit angelegt, ist reversibel*. Ich verhalte mich den Schülern gegenüber so, wie ich erwarte, dass sie sich mir gegenüber verhalten.

Auch als Lehrende unterstellen wir uns dem *Sachanspruch* unseres Faches, wie wir erwarten, dass sich die Schüler diesem Anspruch stellen.

Verfeinern wir, soweit es in unserer Macht steht, das *Normbewusstsein*, um damit auf allen Ebenen und in allen Fächern die *normative Instanz zu fördern*, das *Gewissen zu stärken*. Übersehen wir beim Ringen um Werte und Normen die einfachen *Tugenden des Alltags* nicht. O.F. Bollnow spricht in diesem Zusammenhang von der *einfachen Sittlichkeit* und meint damit Vorstellungen wie *Ehrlichkeit, Zuverlässigkeit, Hilfsbereitschaft*.

Geben wir Gelegenheit dazu, dass Menschlichkeit auch im Kleinen und Verborgenen blühen kann.

Affektive Erziehung im Heim

Handeln im Spannungsfeld zwischen Pädagogik und Justiz

Kinder können sich psycho-sexuell frei entwickeln, wenn sie Zutrauen zu sich selbst und zu anderen Menschen aufbauen lernen. Dafür benötigen sie affektive Zuwendung, die sich auch und vor allem im Körperkontakt und in zärtlichen Gesten ausdrückt. Körperlichkeit und Zärtlichkeit sind demnach unentbehrliche Basisbestandteile einer jeden Erziehung – auch der Erziehung im Heim.

Körperlichkeit steht jedoch immer auch in der zweifachen Gefahr, einerseits das für die Entwicklung des Kindes förderliche Mass zu überschreiten und andererseits an die Grenzen des sittlichen Empfindens des Durchschnittsbürgers zu stoßen, der beim institutionellen Erziehungsauftrag misstrauischer urteilt als in der Familie. Die Justiz übernimmt hier die vornehme Aufgabe, Menschen, vor allem Kinder und Jugendliche, die in einem entwicklungsbedingten Abhängigkeitsverhältnis stehen, vor derartigen Übergriffen zu schützen.

Erziehung überhaupt, in besonderem Masse aber Erziehung in Heimen und Anstalten, bewegt sich also in ihrem affektiven Bereich ständig im Spannungsfeld zwischen den Erfordernissen und Ansprüchen der Pädagogik und den schützenden Bestimmungen und Regeln der Justiz. Dem Erziehenden stehen aber für diese anspruchsvolle Aufgabe noch keine klaren Handlungshilfen zur Verfügung. Um diesem Mangel zu begegnen, hat sich eine interdisziplinäre Arbeitsgruppe Affektive Erziehung im Heim gebildet, der Heimleiter, Pädagogen, Psychologen, Mediziner und Juristen angehören. Das Material, das sie bis jetzt aufgearbeitet hat, ist nun als 93seitige A 4-Broschüre unter dem Titel «Affektive Erziehung im Heim. Handeln im Spannungsfeld zwischen Pädagogik und Justiz», im VSA-Verlag erschienen. Einer grundsätzlichen Betrachtung der ganzen Problematik folgt eine reiche Sammlung authentischer Beispiele von problematischem affektiv-erzieherischem Verhalten im Heim. Zu jedem Beispiel werden in übersichtlicher Form pädagogische und juristische Erwägungen angestellt und zu allgemeinen Merkpunkten und Leitlinien für die Praxis der affektiven Erziehung im Heim verdichtet.

Die Broschüre «Affektive Erziehung im Heim» wird von ihren Autoren als Werkstattbericht bezeichnet, um damit zu dokumentieren, dass die Arbeitsgruppe gerne Anregungen von engagierten Lesern in die weitere Bearbeitung der Problematik aufnimmt. «Affektive Erziehung im Heim» kann zum Preis von Fr. 21.50 (inkl. Versandkosten) beim Sekretariat VSA, Verlagsabteilung, Seegartenstr. 2, 8008 Zürich, bezogen werden.

Bestellung

Wir bestellen hiermit

Exemplar(e) der Broschüre «Affektive Erziehung im Heim. Handeln im Spannungsfeld zwischen Pädagogik und Justiz.», herausgegeben von der Arbeitsgruppe Affektive Erziehung im Heim, zum Preis von Fr. 21.50 (inkl. Versandkosten).

Name, Vorname _____

Name und _____

Adresse des Heims _____

PLZ/Ort _____

Datum, Unterschrift _____

Bitte senden an Sekretariat VSA, Verlagsabteilung, Seegartenstr. 2, 8008 Zürich