

Zeitschrift: Fachzeitschrift Heim
Herausgeber: Heimverband Schweiz
Band: 73 (2002)
Heft: 2

Artikel: "Pädagogische Notwendigkeiten im Erziehungsalltag". Teil 2, Paul Moors pädagogisches Konzept des inneren Halts, entwickelt und erläutert an Zitaten und Beispielen aus einem unveröffentlichten Vortrag
Autor: Schmid, Peter
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-813030>

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: 24.02.2026

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

Paul Moors pädagogisches Konzept des inneren Halts, entwickelt und erläutert an Zitaten und Beispielen aus einem unveröffentlichten Vortrag

«PÄDAGOGISCHE NOTWENDIGKEITEN IM ERZIEHUNGSALLTAG»

Von Peter Schmid; Teil 2

In der Januarnummer erfolgte der Abdruck des Aufsatzes «Pädagogische Notwendigkeiten im Erziehungsalltag» von Paul Moor im vollen Wortlaut. In der Februarnummer ist nun der angekündigte Kommentar von Peter Schmid zu lesen. Schmid greift darin die Beispiele Paul Moors auf, erläutert dessen Gedanken, aktualisiert und interpretiert sie. Die zeitübergreifenden Erkenntnisse sollen, soweit dies erforderlich ist, mit den Gegebenheiten heutiger Lebensverhältnisse in Verbindung gebracht werden und an ihnen zur Anschauung gelangen.

Wie einer handschriftlichen Notiz des Manuskripts zu entnehmen ist, hielt Paul Moor den Vortrag «Pädagogische Notwendigkeiten im Erziehungsalltag» am 16. Januar 1968 in Bern. Der Autor hatte die Aufgabe übernommen, zu einem Kurs über «alltägliche Erziehungsnotwendigkeiten und Erziehungsaufgaben» das einleitende Referat zu halten. Daraus kann wohl geschlossen werden, dass es sich bei der Hörerschaft nicht direkt um Heilpädagogen, sondern wohl eher um Volksschullehrer handelte. Diesen wollte er etwas vermitteln, was für alle Erziehung gilt, letztlich also von grundsätzlicher Bedeutung ist.

Wörtlich führt Moor aus: «In meiner Tätigkeit als Seminarleiter und Hochschullehrer ist es mir zum wichtigsten Anliegen geworden, zu zeigen, wie man in jeder kleinen oder grossen, wichtigen

oder nebensächlichen Erziehungssituation immer mit dem Ganzen dessen zu tun hat, worum es in der Erziehung und worum es im Menschenleben überhaupt geht, immer um Vieles zugleich, immer um alle der grundlegenden erzieherischen Notwendigkeiten zugleich.»

Welches sind nun diese grundlegenden pädagogischen Notwendigkeiten?

Es sind die Komponenten des inneren und äusseren Halts, von denen Sie mindestens schon einmal gehört haben. Ich habe mir nun die Aufgabe gestellt, gerade anhand der von Moor im Referat erwähnten Beispiele die Begriffe mit Inhalt zu füllen und sie miteinander in Beziehung zu setzen. Ich wähle dazu als Ausgangslage die einfachere Version des Schemas vom inneren Halt und

möchte einige Angelpunkte, die für das Verständnis entscheidend sind, meiner Erfahrung nach aber auch auf besondere Schwierigkeiten stossen, hier aufgreifen und besprechen. Ich tue dies, wie schon erwähnt, anhand der im Manuskript vorkommenden Beispiele.

Beispiel 1

«Bei einem Besuch mit den Absolventen unseres heilpädagogischen Seminars in einem Erziehungsheim trafen wir im Garten eine Gruppe von Zöglingen beim Jäten. Im Vorbeigehen sagte ich: «Jedes kleinste Würzelchen, das ihr im Boden drin lasst, schlägt wieder aus, je ungenauer ihr die Arbeit macht, desto eher müsst ihr sie wieder machen.» Im Weitergehen meinte der Gruppenleiter: «Das ist es, was sie nicht begreifen», und ich musste erwidern: «Sie begreifen es sehr wohl, sie sind ja intelligent; aber sie meinen, es gehe sie nichts an.»»

Vom Begreifen bis zum Gespür, dass einem etwas angehe, muss offensichtlich ein grosser Entwicklungsschritt getan werden, ein Weg eingeschlagen werden, der sich vom Ausgangspunkt her noch nicht einsehen lässt, geschweige denn sich gar von selbst ergibt. Man kann also den Zöglingen die biologischen Zusammenhänge aufzeigen, wenn eine Gärtnerarbeit nicht sorgfältig ausgeführt wird. Was übersehen wird, schlägt wieder aus und führt dazu, dass unter Umständen später doppelte oder mehrfache Mühe aufgewendet werden muss, dasselbe noch einmal zu tun. – Wir könnten unzählige Beispiele aus dem heutigen Alltag nennen, bei welchen ebenfalls die Folgen eines Tuns klar erwiesen sind. Die Betroffenen stellen es überhaupt nicht in Abrede – und trotzdem halten sie sich nicht daran.

Das Wissen allein ändert offenbar unser Verhalten nicht.

Die Gegebenheiten vermögen uns nicht genug zu beeindrucken. Es muss noch etwas dazu kommen, eine andere Lebensdimension.

Paul Moor nennt es das Aufgegeben. Dem Menschen ist im Leben etwas aufgetragen, er hat Aufgaben wahrzunehmen. Aufgaben zeichnen sich da-

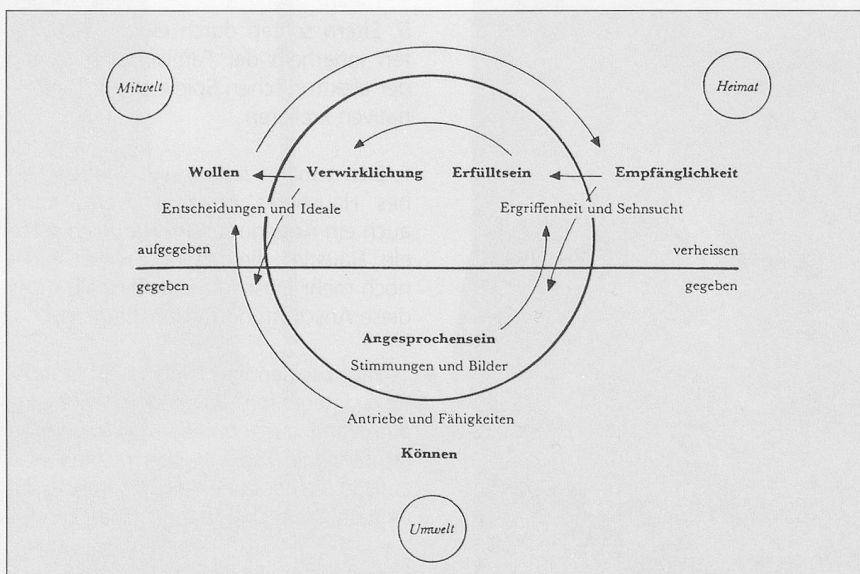


Abb. 1: Die Komponenten des inneren und äusseren Halts (Heilpädagog. Psychologie, Bd. 1, S. 267)

durch aus, dass sie unabhängig von den menschlichen Bedürfnissen bestehen und diesen in ihrer Erfüllung nicht unbedingt entgegenkommen. Zudem kann man sie nicht sehen wie ein Ding in der Aussenwelt, höchstens durch die Dinge hindurch. Jedes Kind ist in der Lage, ein Stück Papier, das auf dem Boden liegt, zu sehen. Ob es jedoch zugleich wahrnimmt, dass dieser Fetzen eigentlich in den Papierkorb gehört, ist etwas ganz anderes. Es hat damit zu tun, dass das Kind eben nicht nur das Papier sieht, sondern die Aufgabe wahrnehmen muss, die damit verbunden ist. Der Gesichtssinn genügt also nicht. Es muss noch ein Aufgabensinn (ein *Wertempfinden*) dazukommen. Wo er fehlt, handelt es sich nicht um eine Wahrnehmungsstörung.

Auch dieser Aufgabensinn kann unterschiedlich weit entwickelt sein. Die Tatsache, dass das Papier nicht aufgehoben und in den Papierkorb gelegt wird, kann verschiedene Gründe haben:

1. Ich kann die Aufgabe sehen, aber der Meinung sein, es sei nicht an mir, das Papier aufzuheben und in den Papierkorb zu legen.
2. Ich sehe das Papier auf dem Boden liegen und fühle dabei, dass es durchaus meine Aufgabe sei, es aufzuheben, mache aber einen Bogen darum herum und entziehe mich dem Unterfangen.
3. Ich sehe die Aufgabe, betrachte sie als die meinige und führe sie dementsprechend auch aus.

Erst die Variante 3 vermag der Aufgabe voll gerecht zu werden. Erst hier ist der Aufgabensinn so weit entwickelt, dass der gestellten Aufgabe auch verlässlich nachgekommen wird.

Übertragen auf das Beispiel vom Jäten heisst dies: Auch hier besteht eine Aufgabe, die an Menschen herangetragen wird. Die Beteiligten müssen das Jäten erst noch zu ihrer eigenen Aufgabe machen und sie als solche annehmen. Und wenn sie diese Aufgabe auf sich nehmen, dann müssten sie noch über gewisse Voraussetzungen verfügen, diese Aufgabe erfolgreich auszuführen.

Der gute Wille allein genügt nicht, er ist angewiesen auf das Können.

Welches sind nun die Voraussetzungen des Könnens in unserem Beispiel? Es braucht dazu gewisse Fähigkeiten, Unkraut so auszureissen, dass möglichst nichts davon im Boden übrig bleibt. Dafür ist jedoch keine besondere Vorbildung erforderlich, höchstens eine gewisse Anleitung, und eine Fertigkeit, die sich im wiederholten Tun, also durch

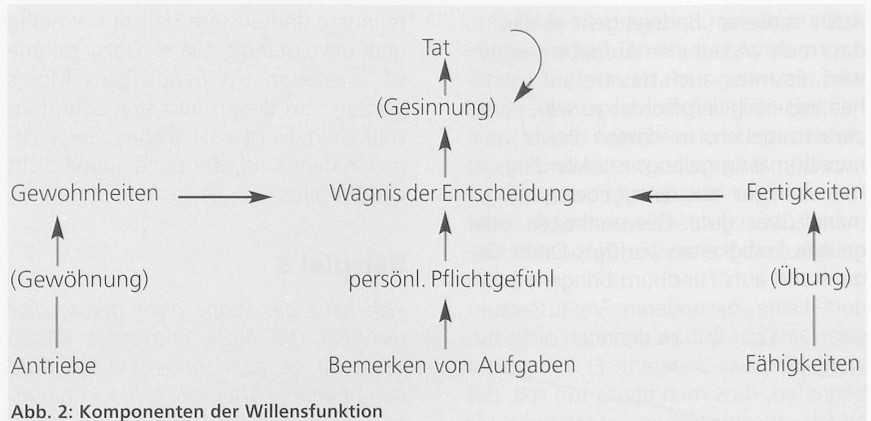


Abb. 2: Komponenten der Willensfunktion

Übung zu immer grösserer Geschicklichkeit entwickelt. Dazu sollte wohl jeder in der Lage sein. Wichtiger ist jedoch, ob und wie weit jemand bereit ist, diese doch sehr unbequeme und nicht eben interessante Arbeit über eine längere Zeit auf sich zu nehmen und auszuhalten. Er muss also über die *gute Gewohnheit verfügen, die Dinge recht zu tun*.

Geübte Fertigkeiten und gute Gewohnheiten, über die ich verfüge, erleichtern mir, im gegebenen Moment anstehende Aufgaben auch auszuführen.

Darum hat Paul Moor dem von Erziehern häufig gehörten Satz: Er könnte schon, wenn er wollte, beigefügt, es gelte ebenso zu bedenken, dass mancher schon wollte, wenn er könnte. *Das Können erleichtert die Willenshandlung, die auszuführende Tat. Bevor wir von unsern Kindern etwas verlangen,*

haben wir uns zu vergewissern, ob sie hinsichtlich ihrer Fertigkeiten und Gewohnheiten auch in der Lage sind, es auszuführen. Aber erst vom Willensziel her erweist sich das geeignete Handeln als sinnvoll, gut und erwünscht. Wo wir den Kindern Wissen, Fertigkeiten und Gewohnheiten beibringen, haben wir zu bedenken, dass diese zweckmässigen Eigenschaften für sich allein noch nicht ausreichen. Es kommt darauf an, wofür sie eingesetzt werden.

Wie nun aber kommt es dazu, dass der heranwachsende Mensch den entscheidenden Schritt zur Willenshandlung vollbringt? Das möchte ich an einem weiteren Beispiel verdeutlichen:

Beispiel 2:

«Ein Bub bringt in den Hort ein Taschenmesser, das er gefunden hat. Er wird dazu angehalten, es aufs Fundbüro zu bringen. Aber dagegen verwahrt er sich. Zuhause habe man gesagt, da wäre er schön dumm.»



Es muss auch das Gefühl entstehen, innerlich verpflichtet zu sein, etwas zurückzugeben, in dessen Besitz man unrechtmässig gelangt ist.

Auch in diesem Beispiel geht es darum, dass mehr als nur eine Aufgabe gesehen wird. Es muss auch das Gefühl entstehen, innerlich verpflichtet zu sein, etwas zurückzugeben, in dessen Besitz man unrechtmässig gelangt ist. Allerdings ist hier weniger ausschlaggebend, ob jemand über gute Gewohnheiten oder geübte Fertigkeiten verfügt. Einen Gegenstand aufs Fundbüro bringen, erfordert keine besonderen Voraussetzungen. Dass der Bub es dennoch nicht tut, liegt an etwas anderem. Er kann nicht begreifen, dass man etwas tun soll, das einem ausgesprochen widerstrebt. Er kann nicht verstehen, dass er sich um eine Freude bringen soll, was offenbar andere, gar Erwachsene, in derselben Lage auch nicht tun.

Weshalb es nicht dumm sei, ehrlich zu sein, meint Paul Moor, sei «gänzlich unmöglich, dem Buben klarzumachen oder gar zu beweisen». Aber der Erziehung als Ganzem müsste es gelingen, *nicht über gutes Zureden, sondern durch das Beispiel*, mehr noch: *durch das Vorbild der Umgebung*, zu dieser Einsicht zu gelangen. Solche Einsichtigkeit ist kein intellektuelles Begreifen, sondern ein gefühlsmässiges Sich-dar-auf-einlassen. Dazu aber hat nur den Mut, wer es täglich und stündlich im zwischenmenschlichen Zusammenleben in diesem Sinn wahrnimmt.

Der innere Halt konstituiert sich durch den äusseren Halt an der Umgebung.

Auf das tätige Leben bezogen heisst das: auf die Lebenstechnik und die Lebensführung der Umgebung kommt es an. Moor spricht von der «vitalen Umwelt» und der «moralischen Mitwelt» als zwei von drei Komponenten des äusseren Halts. Was meint er damit? Es handelt sich da nicht um verschiedene Sektoren der Aussenwelt. «Umwelt» heisst für ihn die Summe der in der Umgebung gelebten guten Gewohnheiten und eingesetzten geübten Fertigkeiten, die Lebenstechnik insbesondere der Erzieherpersonen. «Moralische Mitwelt» ist dieselbe Umgebung insofern, als in ihr die Erfahrung und Gewissheit lebendig ist, dass man ehrlich zu sein hat, sich nicht Dinge aneignet, die einem nicht gehören, und diese Überzeugungen auch tagein tagaus vorlebt. Wenn Eltern der Auffassung sind, man sei schön dumm, wenn man ein gefundenes Messer aufs Fundbüro bringe, dann fehlt es ihnen selbst am erforderlichen Halt im tätigen Leben und darum vermögen sie ihren Kindern nicht den nötigen äusseren Halt zu geben.

Nun kommt aber noch etwas Entscheidendes hinzu, ohne das der besag-

te innere und äussere Halt nur einseitig und unvollständig wäre. Dazu nehme ich wiederum ein Beispiel aus Moors Vortrag, um diesen nächsten Schritt zu vollziehen. Es ist «die schöne Geschichte von dem Kind, das seine Suppe nicht essen wollte.»

Beispiel 3

«Ich habe die Suppe nicht gern», sagt das Kind. Die Mutter entgegnet: «Dann issest du sie eben ungern.» Das Kind nimmt einen Löffel voll, schluckt hinunter und stellt fest: «Ungern habe ich sie auch nicht gern.»

Die Mutter gibt dem Kind indirekt zu verstehen: Es gibt im Leben eine Menge Verpflichtungen und Arbeiten, die einem nicht spontan Freude bereiten. Aufgaben sind zu erfüllen, unabhängig davon, ob sie einem Mühe oder Spass bereiten. Weshalb das so ist, darauf gibt die Mutter keine Antwort, sie gebietet es, weil es so sein soll. Ihre Anweisung enthält keine Begründung. Eine solche zu geben ist in doppelter Hinsicht schwierig:

Viele Menschen halten sich an Gebote und Verbote, tun ihre alltäglichen Pflichten und pflegen die üblichen Umgangsformen. Aber sie fragen sich nicht, weshalb sie dies alles befolgen. Es ist ihnen selbst einmal beigebracht worden. Es gehört zur gängigen Moral. Das reicht für sie.

Es wird zwar im Leben gebieterisch immer wieder etwas bedingungslos gefordert. Dennoch lohnt es sich langfristig, sich auf diese Forderungen und Aufgaben einzulassen. Es lohnt sich allerdings in einem tieferen Sinne als es eine oberflächliche Belohnung oder Behaglichkeit tun könnte. Dies freilich lässt sich verbal noch weniger vermitteln als die Verpflichtung, etwas zu tun.

Um dies zu verstehen, müssen wir nun die notwendige Ergänzung zum Halt im tätigen Leben, nämlich *den Halt im empfangenden Leben*, ins Auge fassen. Wir greifen dazu ein weiteres Beispiel auf, das Moor in seinem Vortrag erwähnt

Beispiel 4

Ein 17-jähriger Gymnasiast treibt sich an einem schulfreien Nachmittag in der Stadt herum, gerät in eine Bahnunterführung und sieht sich die beleuchteten Schaukästen an, in welchen einzelne Firmen Muster ihrer Waren ausgestellt haben. Bei einer Vitrine mit Uhren bemerkt er, dass sie nicht verschlossen ist. Er öffnet sie, nimmt eine Uhr heraus und läuft mit ihr davon, weil er Leute

kommen hört. Nachher ist es ihm nicht ganz wohl bei der Sache, und nach einiger Zeit bringt er die Uhr auf den nächsten Polizeiposten: Er habe sie gefunden. Am gleichen Abend aber meldet sich die Polizei bei ihm zu Hause: Die Uhr sei nicht gefunden, sondern entwendet worden.

Moor weist darauf hin, dass die peinliche Situation, in welche der Junge geraten sei, auf einen «Mangel an Erzogenheit in sämtlichen pädagogischen Notwendigkeiten, wie wir es bloss beim Verwahrlosten anzutreffen gewohnt sind», zurückzuführen sei. Ich möchte darauf verzichten, die bereits erwähnten Komponenten des inneren und äusseren Haltes hier noch einmal abzuhandeln und werde nur auf jene eingehen, die noch ihrer Erklärung bedürfen.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, aus welchen Gründen der Junge wohl die Uhr, die er entwendet hat, später bei der Polizei deponiert. Drei Motive, die sich gegenseitig nicht ausschliessen müssen, aber sich doch wesentlich voneinander unterscheiden, sind hier denkbar:

1. *Der Junge bekommt es mit der Angst zu tun*, die Sache könnte auffliegen. So zieht er es vor, gleich selber die Uhr bei der Polizei zu deponieren. Damit wählt er unter zwei Übeln das kleinere, rechnet sich also aus, dass er andernfalls viel grössere Schwierigkeiten zu gewärtigen hätte. Der Grund ist hier ein eigennütziger, nicht weniger eigennützig von der Einstellung her wie jener, der den andern Knaben dazu bringt, sein Taschenmesser zu behalten. Wer aus solcher Erfahrung lediglich den Schluss zieht, nächstesmal besser aufzupassen und sich nicht mehr erwischen zu lassen, bleibt in seiner Eigenbezogenheit fixiert. Für ihn wird der Effekt einer Strafe nur die Witzigung sein, nicht eine prinzipielle Umkehr.
2. Es ist aber auch denkbar, dass der Junge *sich daran erinnert, was sich grundsätzlich nicht gehört*, z.B. Dinge zu behalten, die einem nicht zustehen. Er hat sich hiezu durchaus zu eigen gemacht, introjiert, was die moralische Mitwelt ihm bis jetzt vorgelebt hat, das Gewissen ihm also bedeutet, so zu handeln, wie er es auch von andern erwartet, wenn er im gleichen Sinne zu Schaden kommen sollte. Dass er nicht von Anfang an auf diese Uhr verzichtet, zeigt, dass er von der rechten Gesinnung noch nicht so durchdrungen ist, wie dies für sein Alter wünschbar wäre. Diese Gesinnung reift jedoch nur, wenn Punkt 3 ebenfalls das

wünschbare Verhalten entscheidend beeinflusst.

- Der Junge deponiert die Uhr bei der Polizei, weil er plötzlich spürt, *dass sein fehlbares Verhalten so gar nicht zu seinem Leben passt*, in dem er sich geborgen und aufgehoben fühlt, und das in ihm das Gespür hat wach werden lassen, was man ändern antut, wenn man sie um etwas bringt, das ihnen etwas bedeutet. Die Fähigkeit, nachzuempfinden, was andere fühlen, und dass man darob selber nicht glücklich werden kann, was man sich auf Kosten anderer aneignet, das geht entscheidend über das moralische Prinzip von Gebot und Verbot hinaus. Es ist nicht verständlich aus jenen Prinzipien, zu denen man angehalten worden ist, sie zu befolgen, sondern nur aus dem, wovon man gemütsmässig angerührt worden ist und an Werten empfangen hat.

In der Versuchung kommt es nicht nur darauf an, ob man Haltung bewahren kann und ob sich die Gesinnung, die man sich angeeignet hat, auch bewährt. Wesentlicher noch ist, *ob der Mensch von etwas gehalten wird, das ihm so teuer und kostbar ist, dass er es niemals zugunsten irgendwelcher kurzlebiger Vorteile aufgibt*. Dieser sogenannte Halt im empfangenden Leben ist so gut wie der Halt im tätigen Leben nichts Festes, sondern immer etwas Werdendes. Und so heisst nun die Frage, wie der Mensch dazu kommt, dass es etwas in seinem Leben gibt, das ihm mehr bedeutet als anderes, dass er immer besser in die Lage versetzt wird, aus all dem, was ihn gefühlsmässig anspricht, dasjenige zu behalten, von dem man wirklich etwas hat. Der Halt im empfangenden Leben wird dann zu etwas immer Verlässlicherem.

Aus dem blossen Ansprechen des Gefühls kommt es zum Erfülltsein des Gemüts.

Aber dies auch nicht aus sich selbst, sondern nur insoweit als auch die Umgebung des heranwachsenden Menschen etwas ausstrahlt, wovon sie dauerhaft und in der Tiefe erfüllt ist. Solch gegenseitiges Geben und Nehmen lässt *Heimat* entstehen, diese dritte Komponente des äusseren Haltes, welche die vitale *Umwelt* und die moralische *Mitwelt* ergänzt und vollendet. Solche Erfüllung im Leben ist uns nicht garantiert, da sie auch strebend nicht unmittelbar zu erreichen ist. Was wir willentlich dazu beitragen können, ist: *etwas Rechtes tun und es recht tun*. Damit machen wir uns sensibel für das, was uns gemütsmässig erfüllen kann und

auch in Stunden der Besinnlichkeit und Musse anrührt. In diesem Zusammenhang verwendet Moor den Begriff der «Verheissung», der natürlich immer wieder zu Missverständnissen geführt hat. Meiner Auffassung nach kann dies zwar auch religiös verstanden werden, ist aber hier anthropologisch gemeint. Von einem Lebensinhalt, der in Aussicht

Soweit die Umgebung an diesem Prozess Anteil hat, lernen die Menschen aus diesen äusseren Erfahrungen. Vom Moment an, wo sich die Fähigkeit des Unterscheidens zwischen den Lebenszielen, die sich bewähren oder nicht, und zwischen Lebensinhalten, die uns tiefer erfüllen als andere, allmählich herausbildet, spricht Moor von «innerer Erfahrung».

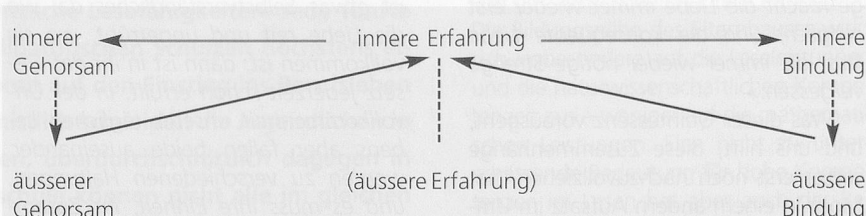


Abb. 3: Von der äusseren zur inneren Erfahrung

steht, für deren Erfüllung jederzeit eine Chance, aber keine Garantie besteht, sagen wir, er sei uns verheissen. Und dass wir empfänglich werden für solche Inhalte – auch das ist uns verheissen, eben wenn wir unsere Aufgaben und Verantwortlichkeiten wahrnehmen, der guten Sache dienen. Und so wie uns das tätige Leben empfänglich und sensibel macht für die Inhalte, die uns innerlich reich machen, so gibt uns das empfangende Leben, so es erfüllt ist, die Kraft und Ausdauer, uns für die Aufgaben und Pflichten einzusetzen, das zu verwirklichen, was aus der Ergriffenheit als notwendig und sinnvoll hervorgeht. *Glückhaftes erleben und Gutes tun, das bestärkt sich wechselseitig*, ja – Moor hat Platon jeweils selbst zitiert: Glücklich und gut wird der Sterbliche nur zugleich.

Innere Erfahrung ist Sache jedes Einzelnen

Jeder selbst muss diese qualitativen Unterschiede verspüren und sich dem zuwenden, was sich im Leben bewährt hat oder das Leben nachhaltiger trägt und erfüllt.

Innere Erfahrung ist die Voraussetzung dafür, dass äusserer Gehorsam gegenüber den Erziehern allmählich abgelöst wird durch den inneren Gehorsam, der letztlich identisch ist mit einem reifen Willen. In Ergänzung dazu ist innere Erfahrung aber auch Bedingung dafür, dass sich der heranwachsende Mensch nicht mehr nur aus Vertrauen und Zuneigung zum Erzieher leiten lässt, sondern, durch innere Bindung sich dem zuwendet und treu bleibt, was seinen Lebensinhalt ausmacht.



«... das Wichtigste in der Erziehung geschieht dort, wo wir nicht eingreifen brauchen ...»

Fotos Monika Ritter

Lassen Sie mich zum Schluss noch auf jene erzieherischen Grundhaltungen zu sprechen kommen, die auch Moor am Schluss seines Vortrags uns in Erinnerung ruft: *Liebe, Strenge, Geduld und Konsequenz*. Vertraut sind uns die Wortspiele, mit denen uns Paul Moor den Zusammenhang und die darum nötige Zusammenschau dieser Haltungen näher bringt: *«Die geduldige Strenge macht die Liebe immer wieder erst möglich; und die konsequente Liebe lässt die immer wieder nötige Strenge vergessen.»*

Was dieser Quintessenz vorausgeht, und uns hilft, diese Zusammenhänge selber erst noch nachzuvollziehen, hat Moor in einem andern Aufsatz im Umfang einer Seite unvergleichlich klar und praxisnah dargelegt, weshalb ich Ihnen diesen Textausschnitt anstelle einer eigenen Darlegung zitieren möchte:

«... das Wichtigste in der Erziehung geschieht dort, wo wir nicht einzugreifen brauchen, geschieht in den guten Stunden, in welchen das Rechte scheinbar <von selbst> geschieht, dort, wo wir uns miteinander über etwas freuen, wo wir miteinander über etwas staunen, dort, wo wir uns in der gegenseitigen Liebe daheim wissen, dort wo wir uns geborgen fühlen im gemeinsamen gläubigen Vertrauen. Man pflegt meist nur die Liebe zu nennen (oder die Güte, womit dasselbe gemeint ist). So tun es auch die Eltern, wenn sie uns klagen, sie hätten es mit Strenge und mit Liebe versucht, aber es habe alles nichts genützt. Darin kommt ein Missverständnis des inneren Verhältnisses der pädagogischen Grundhaltungen Liebe und Strenge zum Ausdruck. Sie dürfen eben nicht zwei verschiedene Haltungen sein,

zwischen denen man abwechselt; denn damit erreicht man nur, dass das Kind schliesslich nicht mehr weiss, was nun eigentlich gilt. Vielmehr wären beide immer zugleich nötig. Die Liebe selbst müsste streng sein können; und die Strenge selbst müsste immer gütig bleiben, dürfte die Liebe nicht unmöglich machen. Dieses Einssein von Strenge und Liebe, von Aufgabe und Geschenk, ist etwas Selbstverständliches da, wo die Liebe reif und ungetrübt, wo sie vollkommen ist; dann ist in ihr das Gesetz jederzeit schon erfüllt. In der Unvollkommenheit unseres täglichen Lebens aber fallen beide auseinander, werden zu verschiedenen Haltungen, und es muss ihre Einheit, ihr Zusammengehen und Zusammenwirken erst wieder gesucht werden. Dann ist die Forderung, dass Strenge und Liebe immer zugleich da seien, schwer zu erfüllen. Von dieser Situation der Unvollkommenheit aber müssen wir ausgehen, wenn wir einen pädagogischen Rat geben wollen. Die Frage ist gerade, wie wir immer von der immer wieder nötigen Strenge zur Liebe kommen, in der sich doch alles erst erfüllen kann. Man kann diese Frage dadurch lösen, dass man zu den beiden Grundhaltungen der Liebe und Strenge zwei weitere hinzugesellt, welche den Übergang von der Strenge zur Liebe ermöglichen: die Geduld und die Konsequenz. Die Strenge, die geduldig bleibt, steht der Liebe nicht im Wege, so dass das Geschenk der Liebe immer möglich bleibt. Pestalozzi sagt zwar: <Der Erzieher, der Geduld haben muss, ist ein armer Teufel; Liebe müsste er haben.> Aber solche arme Teufel sind wir eben immer wieder. Wir besitzen die Liebe nicht einfach und können sie nicht herbeizwingen; aber wir können uns so ver-

halten, dass wir offen bleiben für das Geschenk der Liebe. Und darum achten wir die Geduld nicht gering. Um sie, welche die Liebe trotz der nötigen Strenge immer wieder möglich macht, können wir uns bemühen, um die Liebe selber aber nicht. Denn eine gewollte Liebe wäre ja erst die sittliche Liebe, die Selbstüberwindung im Dienste des Andern, aber noch nicht die geschenkte und schenkende Liebe. – Die Konsequenz aber lässt umgekehrt unsere immer unvollkommene Liebe die Notwendigkeit der Strenge nicht vergessen, welche immer der Schrittmacher der Liebe bleibt» (Moor, 1961, 46–47).

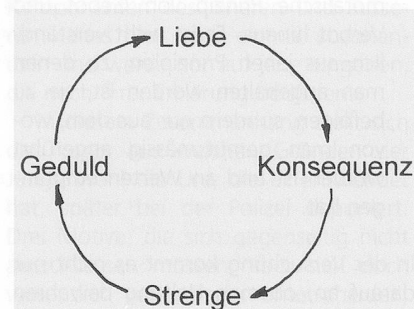


Abb. 4: kreisförmiges Schema mit den Grundhaltungen Liebe – Konsequenz – Strenge – Geduld.

Epilog

Es pflegt in akademischen Kreisen üblich zu sein, am Ende der Würdigung eines Pädagogen noch einige kritische Anmerkungen zu diesen seinen Einsichten anzubringen. Nun gibt es zweierlei Arten von Kritik: das voreilige Kritisieren aus vorläufigem Kenntnisstand und daher mangelndem Verständnis, und die kritische Würdigung, die zu unterscheiden versteht, was zeitlichem Wandel unterworfen ist und was auch heute noch gilt. Was die erste Voraussetzung betrifft, so ist meine Kritik, je mehr ich mich in das Denken und Werk Paul Moors eingearbeitet und vertieft habe, verstummt, weil sie sich von selbst erübrigt hat. Was das zweite betrifft, so ist durchaus einzuräumen, dass die fachspezifischen Erkenntnisse der Behindertenpädagogik, auf denen sich Moor stützte und die er selber vertrat, heute in manchen Belangen überholt sind. Aber zeitabhängige Auffassungen von Behinderungszuständen in heilpädagogischer Praxis und Theorie der Fünfziger- und Sechzigerjahre sind auch nicht ausschlaggebend für das, was Paul Moor uns auch heute noch zu sagen hat. Was sich aber durch sein ganzes Werk bis hin zum Nachlass, der erst nach seinem Tod erschienen ist, durchzieht, das ist es, wofür es sich auch heute noch lohnt, sich mit seinen Schriften auseinanderzusetzen.



Kurs- und Ferienhaus Sommerau, Stalden OW

In herrlicher Aussichtslage sehr gut eingerichtetes Haus mit 40 Betten in 1er- bis 4er-Zimmern, gut ausgebaute Küche, 1. Etage mit Dusche/WC und 3 Schlafzimmern, rollstuhlgängig, Gruppenräume, 3000 m², Umgebung mit Gartenhaus und altem Baumbestand.

Freie Daten 2002:

April	KW 14, 15	August	KW 33, 35
Mai	KW 21	September	KW 36, 39
Juni	KW 23, 26	Oktober	KW 40, 43, 44
Juli	KW 27	November, Dezember	

Wohngruppe Stiftung Rütimattli, Sachseln OW

Modern eingerichtete Wohngruppe mit 10–22 Betten in 1er- bis 4er-Zimmern, alle Räume rollstuhlgängig. Saal, Turnhalle und Schwimmbad auf Anfrage.

Freie Daten 2002:

Mai	KW 21	Juli	KW 31
Oktober	KW 42, 43, 44	November, Dezember	ganzer Monat

Verlangen Sie unsere Dokumentation! Für Auskünfte stehen wir gerne zur Verfügung.

Stiftung Rütimattli, Frau Stockmann, Postfach 62, 6072 Sachseln
Telefon 041/666 52 52, E-Mail: info@ruetimattli.ch