Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 62 (1975)
Heft: 1-2

Artikel: Reform der Zukunft : Möglichkeiten und Grenzen der Bildungsreform
Autor: Pöggeler, Franz
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-526099

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: 09.12.2025

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

Reform der Zukunft: Möglichkeiten und Grenzen der Bildungsreform

Franz Pöggeler

Seit einem Dreiviertel-Jahrhundert ist im pädagogischen Raum von Reform die Rede. Zahllose Vorschläge sind publiziert, wenige realisiert worden. Bissige Kritiker könnten einiges Beweismaterial für die Behauptung aufbieten, Bildungsreform sei vorwiegend ein *rhetorisches* Ereignis, ein theoretisches Sandkastenspiel ohne grosse Wirkungen. Nun, so einfach kann man diese Problematik nicht unter den Teppich fegen.

Es muss gefragt werden:

- was die wirklich *wichtigen Veränderungen* im Bildungswesen (einschliesslich der Relation von Familienerziehung zum ausserfamilialen Bildungswesen) sind,
- welche *Tendenzen* sich für die *Zukunft* der Reform ankündigen,
- ob es möglich ist, durch Bildungsreform die Zukunft der Menschheit so vorauszubestimmen, dass sie die stets erhoffte *bessere* Zukunft ist.

I. Skizze der Möglichkeiten und Grenzen der Bildungsreform

Die *Reformpädagogik* [1], die als eine bewusst der Reform verschriebene Art von Pädagogik zu Anfang des 20. Jahrhunderts eine Bildungsreform in Gang setzte, entstand nicht aus purer Lust der Pädagogen am Experimentieren, sondern infolge allgemeiner politischer und gesellschaftlicher Wandlungen. Reformpädagogik hat sich immer *dialektisch* begriffen:

- einerseits als *Pädagogik der Veränderung* (Erziehung und Bildung sollen Instrumente zur Schaffung eines neuen Menschen, einer neuen Gesellschaft sein),
- andererseits als Pädagogik der *Anpassung* von Erziehung und Bildung *an die politischen und gesellschaftlichen Wandlungen.*

Dem Bildungswesen ist oft ein «Gesetz der Verspätung» zugeschrieben worden – mit der Behauptung, die jeweils akuten Werte und Inhalte von Kultur und Gesellschaft kämen im Bildungswesen erst nach wenigstens einem Dezennium zur Geltung, zu einem Zeitpunkt, an dem sie oft bereits nicht mehr aktuell seien. Gegen diese Behauptung ist die Reformpädagogik zu Felde gezogen.[2]

Jede Pädagogik, die zeitgemäss sein will, muss heute ein dynamisches, ein evolutionäres und ein futuristisches Element enthalten, weil wir in einer Gesellschaft leben, zu deren Verfasstheit Dynamik, Mobilität und Zukunftshoffnung gehören.

An Reformpädagogik und Bildungsreform sind seither grosse, mitunter zu grosse Hoffnungen geknüpft worden. Besonders in Zeiten des politischen Zusammenbruchs, der ökonomischen Krise und der sozialen Katastrophe hat man den rettenden Ausweg und die grundständige Erneuerung des Lebens vom Bildungswesen und dessen Reform erwartet. Dafür zwei Beispiele:

Das erste Beispiel: In den «Golden Twenties», die oft als die Blütezeit der Schulreform bezeichnet worden sind, ist von manchen Reformern die These vertreten worden: «Volksbildung ist Volk-Bildung.» Man glaubte, dass das Erlebnis des Ersten Weltkrieges die Staatsbevölkerung stark genug erschüttert habe, um sie davon zu überzeugen, dass jetzt gerade durch neue Formen der Volksbildung die alten Trennungen in Schichten, Konfessionen und Parteien überwunden, eine neue Volksgemeinschaft begründet werden müsse. Was der Politik nicht gelungen war, nämlich die Einigung zur Nation, sollte jetzt durch Volksbildung erreicht werden. Das Ziel wurde verfehlt, weil es die Wirkungsmöglichkeiten der Volksbildung überspannte.

Das zweite Beispiel: In der Zeit des NS-Regimes lautete der grosse pädagogische Slogan: «Wer die Jugend hat, hat die Zukunft.» Der NS-Staat nahm sich vor, ein Erziehungsstaat zu werden, um in wenigen Jahren einen völlig «neuen Menschen» mit dem «richtigen Bewusstsein» zu produzieren. Die NS-Pädagogik hielt nichts von dem Versuch, die Erwachsenen durch Weiterbildung zu prägen; deshalb wandte sie sich der Jugend zu. Die Entwicklung hat ihr nicht recht gegeben.

In Krisenzeiten und nicht in Perioden der politischen Sicherheit und des materiellen

Wohlstandes sowie der ökonomischen Prosperität pflegt der Staat dem Bildungswesen seine besondere Liebe zu beteuern. Diese «Liebeserklärung» hat – so lehrt die Geschichte der Reformpädagogik – etwas Fatales an sich: «Wehe den Erziehern, wenn sie die hohen Erwartungen hernach nicht erfüllt haben! – Immer ist die Erzieherschaft nach politischen Regimewechseln zum Prügelknaben der Gesellschaft gemacht worden.

Zwar kann die politische und moralische Integrität des Staates durch reformierte Erziehung und Bildung gestärkt werden; aber den Mangel an politischer Potenz kann man nicht durch noch so moderne Erziehung und Bildung ersetzen. Zentrale Aufgabe von Erziehung und Bildung ist die Entfaltung der Persönlichkeiten und der Menschlichkeit, eine Aufgabe, die über den Rahmen staatlicher Kompetenz weit hinausgeht. Der Staat kann dem Bildungswesen Ausbildungsaufträge (zur Erzeugung des erwünschten politischen, sozialen und beruflichen Verhaltens und Könnens) geben; aber er hat nicht das Recht, seine Erneuerung allein oder primär vom Bildungswesen zu erwarten und zu verlangen.

Von der Bildungsreform wird heute zu viel erwartet, und deshalb kommt es immer wieder zur öffentlichen Frustration. Es muss wieder begriffen werden, dass Erziehung und Bildung dem Gemeinwohl am besten dienen, wenn sie zur Besinnung und zur Einsicht, zur Entscheidung und zur Kritik, zur Mitmenschlichkeit und zur Nächstenliebe befähigen.

Heute macht sich die Gesellschaft viele Gedanken über ihre *Zukunft*. Sie hat dafür eigens eine neue Wissenschaft entwickelt, die Futurologie, die Zukunftsforschung. Diese soll der Zukunft ihre Ungewissheit nehmen. Bei der Reform der Zukunft, d. h. bei der Verbesserung der Einstellungen gegenüber der Zukunft, leistet das Bildungswesen eine Reform der Gesinnung und der Haltung, des Bewusstseins und des Lebenssinns, nicht aber eine Gesamtreform der Gesellschaft und des Staates. Natürlich wirken sich Gesinnung und Haltung, Bewusstsein und Lebenssinn bei der Erneuerung von Gesellschaft und Staat aus. Jedoch gibt es ausser Erziehung und Bildung noch andere Kräfte der Erneuerung: Religion und Kult, Beruf und Freizeit, Wissenschaft und Kunst, Kommunikation und Information.[3]

Wir müssen uns vor einem neuen «Panpädagogismus» hüten: vor der pädagogischen Hybris, die *nur* Erziehung und Bildung als die bestimmenden Wandlungskräfte des Lebens anerkennt. Allein durch Erziehung und Bildung kann man die Zukunft der Menschheit deshalb nicht programmieren, weil das Bildungswesen seine Reformimpulse ja nicht aus sich selbst empfängt, sondern vom übrigen Leben her: durch Politik und Wirtschaft, durch Religion und Wissenschaft, und nur *in Kooperation* mit diesen Lebensmächten kann durch Bildungsreform etwas Zukunftsträchtiges geleistet werden.[4]

An drei Beispielen sollen die *Zukunftstendenzen* der Bildungsreform verdeutlicht werden:

- Reform der Familienerziehung,
- Reform des Erzieherberufs,
- Reform der Begabungsförderung.

II. Erstes Beispiel: Reform der Familienerziehung

In den derzeitigen Bemühungen um Bildungsreform bleibt die Familie fast unbeachtet. Sie gilt bestenfalls als der genesende Patient auf dem Operationstisch einer sich reformierenden Bildungsgesellschaft. Sinn und Geltung der Familie kommen in der bildungspolitischen Meinungsbildung nur schwach zum Zuge. Dennoch: Für die Zukunft wird die Reform der Familie und der Familienerziehung ungleich *wichtiger* sein als die Reform des Schulwesens, weil der innerste Kern unseres Menschseins in der Familie geprägt wird.

1. Auf der Suche nach einem neuen Leitbild der Familie

In den ersten 15 Jahren nach 1945 beschrieb die Familiensoziologie den Wandel der Familie etwa so: An die Stelle der patriarchalischen Grossfamilie der vorindustriellen Zeit ist die partnerschaftliche Kernfamilie getreten; diese besteht nur noch aus Eltern und Kindern, letztere in kleiner Zahl. Deswegen wird diese Familienform auch als «Kleinfamilie» bezeichnet.

Heute zeigt sich, dass viele Kleinfamilien nach einem *neuen Leitbild* suchen. In der Kleinfamilie wird zwar Partnerschaft zwi-

schen Eltern und Kindern weitgehend praktiziert, aber nach aussen hin fühlt sich die Kleinfamilie isoliert und verfügt nur über wenige soziale Kontakte. Dagegen lehnen sich viele Familien auf: Die isolierte Kleinfamilie will zwar ihre Privat- und Intimzone beibehalten und respektiert wissen, bricht aber den Ring der sozialen Beengung auf: sie will am öffentlichen Leben teilnehmen, ihr soziales Interaktionsfeld erweitern.[5]

Vor allem in den immer zahlreicher werdenden Familienkreisen zeichnet sich als ein neues Leitbild das der aktiven, der mobilen, der aufgeschlossenen und der öffentlichkeitsbewussten Familie ab. Die starren Rollenvorstellungen der Vergangenheit werden zugunsten eines Rollenwechsels zwischen Mann und Frau, Jungen und Mädchen, Eltern und Kindern preisgegeben. Es wird üblich, dass Männer bestimmte Aufgaben in Haushalt und Kindererziehung ganz selbstverständlich übernehmen. Weshalb sollten das auch reine «Frauensachen» sein?

Die Frau möchte ihr Recht auf Berufstätigkeit wie auch auf Weiterbildung realisieren. Zumal in der Elternbildung werden ihr Formen angeboten, die ihr die Teilnahme deshalb ermöglichen, weil die Kinder zu den Morgen- bzw. Nachmittagsveranstaltungen mitgebracht werden können und die Elternschulen über einen eigenen Kindergarten verfügen.

Was das Recht der Frau auf volle bzw. teilweise Berufstätigkeit betrifft, so kommen viele Frauen in Konflikt mit ihren Pflichten in Haushalt und Kindererziehung. Sie suchen nach einem Kompromiß: immer mehr zeichnet sich als die ideale Lösung der *Halbtagsberuf* ab.

Die aktive Familie möchte am Leben der *Öffentlichkeit* teilnehmen und in der Öffentlichkeit anerkannt werden. Noch hat sie es in vielen Industriestaaten mit einer ihr fremden, wenn nicht gar ihr feindlichen Konsumgesellschaft zu tun. Muss das Recht auf Teilhabe der Familie am öffentlichen Leben erst erkämpft werden?

2. Die Planbarkeit der Familie

Erfahrungen in Familienkreisen sowie in der Elternbildung zeigen, dass heute viele Eltern die Familie nicht mehr als Gegenstand blinden, unlenkbaren Schicksals ansehen, sondern als Aufgabe der *bewußten Planung und Gestaltung*.[6]. Die Planbarkeit der Familie bezieht sich nicht nur auf die Zahl der Kinder und anderer Familienmitglieder, sondern auch auf den familialen Umgangsstil, auf die Art der Kindererziehung, auf die gesellschaftlichen Kontakte und die Teilhabe am öffentlichen Leben. Die Ausformung eines neuen Leitbildes, ja vielleicht eines neuen Modells der Familie wird vom Gros der mündig gewordenen Eltern nicht mehr dem Staat, der Kirche oder anderen Grossorganisationen überlassen, sondern als ihre eigene Aufgabe betrachtet. Eltern lassen sich nicht mehr ein monopolisiertes Leitbild der Familie «von aussen her» vorschreiben.

Freilich: es besteht eine *Konkurrenz* zwischen Leitbildern der neuen Familie und Familienerziehung. Eines von ihnen, heute stark propagiert, ist das der *«Freizeitfamilie»*, das weitgehenden Verzicht der Eltern auf Erziehungsaufgaben anstrebt, damit die letzten, noch nicht eingesetzten beruflichen Leistungskräfte von Hausfrauen mobilisiert werden können. Wenn uns die Erfahrung nicht trügt, so müssen wir bemerken: immer mehr Eltern wünschen statt einer problematischen pädagogischen Entlastung der Mütter das Angebot einer *attraktiven Kombination* von *Teilzeitberuf und familialer Erziehungsarbeit*, ferner kann man an der rapiden Ausweitung der organisierten Elternbildung den Wunsch vieler Eltern nach einer vernünftigen Aktivierung ihres pädagogischen Bewusstseins und Handelns erkennen.

3. Neuansatz der Familienerziehung

Welche Erziehungsfunktionen werden heute den aktiven Familien bei der Reform der Familienerziehung für die Zukunft zugeschrieben? Zu nennen sind vor allem folgende, die wohl keine andere Erziehungseinrichtung so zweckmässig wahrnehmen kann wie die Familie:

- Einübung in elementares Sozialverhalten,
- Eingewöhnung in die sozialen Grundtendenzen (Vertrauen, Mitverantwortung, Hilfsbereitschaft, Partnerschaft, Kooperation, Fairneß),
- Programmierung der Einstellung der Kinder gegenüber dem Sinn des Lebens, Prägung von Initialgravuren in der frühen Kindheit,
- individuelle Begabtenförderung,

- Weckung der emotionalen Kräfte, Entfaltung des Gefühls der Intuition und des Interesses,
- Pflege des Spiels,
- Anregung der Kreativität – nach Neigung und Interesse des Kindes,
- Entwicklung der Sexualität («natürliche Aufklärung» etwa dadurch, dass die Kinder die Erwartung eines neuen Geschwisters miterleben).

4. *Reform der Familienerziehung durch Kooperation zwischen mehreren Familien*

Zur Reform der Familienerziehung gehört heute die Bemühung um neue Formen der *interfamilialen Kooperation.*[7] Es wäre einsichtig, als Alternative zur isolierten Kleinfamilie die sozialistische Grossfamilie anzusehen. Viele Übergangsformen sind denkbar. Die meiste Zukunft haben *genossenschaftliche* Formen, neue «Familien-Kooperation»: Mehrere Familien bewohnen z. B. einen gemeinsamen Häuserblock, in dem es bei voller Wahrung des Privatbereichs der Einzelfamilie bestimmte Gemeinschaftseinrichtungen gibt, die eine aktive Mitarbeit aller Familien erforderlich machen. Dieses kooperative System bringt nicht nur eine finanzielle, sondern auch eine zeitliche Entlastung der Eltern mit sich. Das gilt natürlich auch für neue Wohngemeinschaften der Familie mit den Grosseltern (etwa durch Einlieger-Wohnungen). Aufgabe solcher Formen interfamilialer Kooperation ist aber nicht so sehr die pädagogische Entlastung, sondern die Bereicherung der sozialen Kontakte. In jedem Falle erlebt das Kind mehr Bezugspersonen als in der Kleinfamilie. Aber gerade die Erfahrungen sozialistischer Familienkommunen lässt fragen, ob das Kind in jedem Falle durch eine grössere Anzahl von Bezugspersonen wirklich bereichert wird oder ob es sich in den neuen Grossformen «verloren» vorkommt. Dies muss noch empirisch erforscht werden. Sicher ist nach dem Stand der heutigen Familienforschung, dass Eltern nur schwer durch andere Bezugspersonen ersetzt werden können.[8]

5. *Nebenbestimmung der Erzieherrolle der Eltern*[9]

Wir erleben heute eine bemerkenswerte Neubestimmung der Erzieherrolle der Eltern. Während man früher davon ausging, alle Eltern seien durch Kinderzeugung zugleich gute Erzieher geworden, und das Elternsein beruhe auf einem religiösen Charisma (auf innerer Berufung), wird uns heute bewusst, dass die erzieherische Tätigkeit für die Eltern eine von mehreren *Rollen* ist, die sie auszuüben haben. Das pädagogische Selbstverständnis der Eltern wird heute weitgehend von den Eltern selbst bestimmt: vor allem die Eltern*bildung* trägt zur Entfaltung eines neuen Eltern*bewusstseins* bei.[10] Zugleich ergibt sich aus einer gründlichen Elternbildung ein Solidarisierungseffekt: Eltern begreifen sich als Grossgruppe in der Bildungsgesellschaft, ja als die zahlenmässig grösste Gruppe derer, die unmittelbar für Erziehung und Bildung verantwortlich sind. Mit dieser Erkenntnis verliert das Elternsein das traditionelle Fluidum einer unpolitischen Privatheit.

Da Eltern in der Regel pädagogische *Laien* sind, die erzieherischen Tätigkeiten aber immer stärker nach Professionalisierung tendieren, sind Eltern in besonderem Masse auf Elternberatung und Elternbildung angewiesen. Vielleicht eine der wichtigsten institutionellen Reformen, die sich in einer zukünftigen Bildungsreform anbahnt, ist die Versorgung der Industriestaaten mit einem dichten Netz von *Einrichtungen* der organisierten Elternbildung. Die Forderung lautet: Jeder Gemeinde ihre eigene Elternschule.

Diese Forderung ist noch keineswegs erfüllt, und heute nehmen an der Elternbildung viel mehr Mütter als Väter teil, obwohl die Feminisierung der Erziehung modernstem Partnerschaftsverständnis widerspricht.

6. *Reaktivierung des Vaters für die Erzieherrolle*

Gegenüber der vielgerühmten «guten alten Zeit» werden *die Väter* heute pädagogisch mehr gefordert, als es oft pauschal behauptet wird. Der Grund liegt ganz einfach in der Gewöhnung an partnerschaftliches Verhalten, an einer Umverteilung der pädagogischen Lasten dadurch, dass die Überlastung der Frau und Mutter durch Mehrbelastung des Mannes in Kindererziehung und Haushalt überwunden wird.

Die Reaktivierung der Väter ist in vielen jungen Familien etwas Selbstverständliches. A. Mitscherlichs Behauptung, wir befänden uns auf dem Wege zur «vaterlosen Gesell-

schaft»[11], scheint von der realen Entwicklung widerlegt zu werden. Allerdings ist zu fragen: ist nicht die grössere Gefahr, dass unsere Gesellschaft *mutterlos* wird, weil noch nicht überzeugende Kombinationen zwischen häuslicher und ausserhäuslicher Tätigkeit der Mutter allgemein üblich geworden sind? Wenn das väterliche *und* das mütterliche Element in unserer Gesellschaft verkümmern, wenn das Kind zum fremden Wesen wird, das die Mehrung des Wohlstandes zu hindern scheint, dann befinden wir uns auf dem gefährlichen Wege einer *familienlosen* Gesellschaft.
Deswegen stellt sich die Frage einer Reform des Verhältnisses von Familienerziehung und ausserfamilialer Erziehung sehr dringend.[12]

7. Reform des Verhältnisses von Familienerziehung und ausserfamilialer Erziehung

Immer mehr Frauen werden berufstätig und geraten in Konflikt mit ihren familialen Erziehungsaufgaben. Die Neuordnung des Verhältnisses von Familienerziehung und ausserfamilialem Bildungswesen wird zum *Zentralproblem* der Bildungsreform. In verschiedenen europäischen Staaten sind folgende Lösungsmodelle in der Diskussion:

- völlige Institutionalisierung der Erziehung und Bildung von frühester Kindheit an: Kinderkrippen für alle Säuglinge und Kleinkinder; Kindergartenplätze für alle Kinder im Vorschulalter; volle Berufstätigkeit aller Mütter aufgrund eines staatlichen Ganztagserziehungssystems;
- «Tagesmütter» als Ersatz für Kinderkrippen: jede «Tagesmutter» betreut während des Arbeitstages etwa 4–6 Kleinkinder zusätzlich zu ihren eigenen;
- Erziehungsgeld für Kleinkindmütter, die für etwa 3 Jahre auf Ausübung ihres Berufes verzichten und dafür dieses staatliche Erziehungsgehalt erhalten, weil die Erziehungsleistung der Familie nicht als blosse Privatsache der Eltern aufgefasst wird, sondern als Leistung für das Gemeinwohl;
- Ganztagsschulsystem mit Abschaffung schulischer Hausaufgaben; Halbtagsschulsystem mit Schülertagesstätten für die pädagogische Versorgung aller Kinder am Nachmittag.

Bei der Erörterung dieser Modelle wird erstaunlich häufig das Beispiel der *Kibbuz-Erziehung* angeführt[13], das nach unserer Auffassung allerdings nicht auf europäische Verhältnisse übertragen werden kann. Je nachdem, für welches der vorgenannten Modelle man sich entscheidet: Bildungspolitik wird in zunehmendem Masse Gesellschafts- und Strukturpolitik, und Familienpolitik ist zugleich auch Bildungspolitik. Neu ist ferner, dass Bildungspolitik in Zukunft nicht nur Schul- und Lehrerpolitik sein wird, sondern auch Familien- und Elternpolitik. Dieser Trend scheint sich zu verstärken.
Wichtig für die Erörterung der Modelle ist die Klärung, ob einer Familie mehr durch pädagogische *Ent*lastung oder aber durch neue *Be*lastung geholfen wird, nämlich durch Stärkung der elterlichen Erziehungsverantwortung unter der Voraussetzung intensiver Elternbildung und besserer Familienfinanzierung.[14]

III. Zweites Beispiel: Reform des Erzieherberufs

1. Reform der Aufgabe des Erziehers

Es ist klar, dass dem *professionellen Erzieher* in einer zukünftigen Bildungsreform eine Schlüsselfunktion zukommen wird. Funktion und Rolle des Erziehers hängen weitgehend von den Aufgaben ab, die die einzelne Epoche und die jeweilige Gesellschaft diesem Beruf geben. Vor Beginn der Reformpädagogik galt der Erzieher als der Vermittler und «Tradierer», der approbierte Erkenntnisse aus der Vergangenheit in die Gegenwart transportierte. In Erinnerung ist uns Otto Willmanns Formel von der «Bildung als geistiger Güterbewegung» oder Friedrich Paulsens Umschreibung der Erziehung als «Übertragung des ideellen Kulturbesitzes von der älteren Generation auf die nachfolgende».[15]
Bei dieser traditionellen Auffassung vom Erzieherberuf herrschte unreflektiertes Selbstverständnis darüber, dass es nicht Aufgabe des Erziehers sein konnte, die zu vermittelnden Werte kritisch zu prüfen, oder ganz durch neue, verbesserte zu ersetzen. Der Kanon der zu vermittelnden Werte galt als dauerhaft gültig. Dem Erzieher fiel lediglich eine formale Methodenaufgabe zu: eben die der rechten Weitergabe und Vermitt-

lung. Schon die Reformpädagogik vor 1933 entwickelte ein gänzlich anderes Verständnismodell des Erzieherberufs: der Erzieher soll sich primär als Anwalt der Jugend verstehen, erst sekundär als Interpret der gesellschaftlichen Werte. H. Nohl sprach etwas pathetisch von einer kopernikanischen Wende der erzieherischen Berufsauffassung. Als neue Aufgaben des Erziehers gelten heute: Förderung der Individualität des Zöglings, Entdeckung der spezifischen Begabung, Lebenshilfe als Beistand bei der Anpassung an den gesellschaftlichen Wandel. Hier fragt sich, ob der professionelle Erzieher mehr ist, als die Erziehungsfunktion der jeweiligen gesellschaftlichen Mächte, – oder der pädagogische Vollzugsbeamte des Staates. Immer stärker setzt sich in der Reform des Erzieherberufs die Meinung durch, dass sich der Erzieher als pädagogischer Experte zu verstehen hat, der nicht gezwungen werden kann, Einsichten zu lehren, die er nicht selbst hat.[16]

Er hat aber nicht nur Werte zu *vermitteln,* sondern viel mehr der Jugend bei der Auseinandersetzung mit diesen Werten oder bei der Suche nach neuen Werten zu helfen. Der Generationsunterschied verlangt vom Erzieher Respekt davor, dass jede neue Generation das Recht hat, neue Werte, ja ein neues Weltbild zu entdecken. Der Erzieher wird in Zukunft davon auszugehen haben, dass Erziehung und Bildung einer schöpferischen Humanisation zu dienen haben, ferner mobiler «Sozialisation» (E. Durkheim).[17] Der Beruf des Erziehers ist früher oft als Idealberuf, ja als Dienst- und Opferberuf charakterisiert worden. Je mehr man freilich Idealismus von jedem Erzieher erwartet, um so grösser ist die Kritik am Erzieherberuf, wenn dieser Idealismus nicht eingehalten wird. Nach den politischen Zusammenbrüchen des 20. Jahrhunderts hat deshalb der professionelle Erzieher oft als Sündenbock und Prügelknabe der Gesellschaft herhalten müssen. Nicht mehr pädagogischer Vollzugsbeamter des Staates, der Kirchen oder anderer gesellschaftlicher Gruppen will der Erzieher in Zukunft sein, sondern der Erziehungsfachmann, der sich zum Dienst an Staat, Kirche und Gesellschaft frei entscheidet und seine Dienstfunktion kritisch überprüft, wann er es für nötig hält.

2. Der Funktionswandel des Lehrerberufs

Lehren und Lernen gingen früher von einem konstanten Wissen aus. Heute dagegen wissen wir, dass das jeweils erlangte Wissen bald entartet. Dadurch wird mehr Zeit zum Lehren und Lernen nötig, um die gewachsene Fülle der Informationen aufzunehmen, zu sichten und anzueignen. Wir sprechen bereits mit N. Wiener von einer «Verlernung der ersten Lebenshälfte». Die Kompetenz des Lehrens und Lernens und damit des Lehrerberufs ist erheblich ausgeweitet worden. Lehren und Lernen sind längst nicht mehr blosse Vorbereitung auf die Zukunft, sondern die Grundweise, wie wir die Welt im Zeitalter der Technik bewohnen (E. Fink).[18] Lebenlernen und Lebensvollzug werden identisch. Wer Lehrer sein will, muss zugleich auch Lernender sein, Regisseur von Lernprozessen einzelner wie auch von Gruppen.

In der demokratischen Bildungs- und Leistungsgesellschaft übt der Lehrer aber nicht nur eine *pädagogische* Funktion aus, sondern auch eine sozialpolitische: er muss in staatlichem Auftrag Chancen des sozialen Aufstiegs verteilen je nach Begabung und Leistung. Dadurch ist die Macht des Lehrerberufs erheblich gestiegen. Sie wirkt sich dann unangenehm aus, wenn der Lehrer ungerechte Aufstiegsforderungen der Eltern ablehnen muss. Der Lehrer ist in der «unpädagogischen» Rolle des staatlichen Auslesebeamten, der sich von der Pädagogik sagen lassen muss, dass Förderung des Individualismus wichtiger sei als Auslese der Begabung. Viele Lehrer würden sich lieber auf ihren pädagogischen Auftrag konzentrieren.

Und noch ein Hinweis auf eine Zukunftstendenz: Der Lehrerberuf hat die Aufgabe des Wissenstransports und der Informationsvermittlung grossenteils an die Massenmedien abgeben müssen, die schneller, direkter und attraktiver zu informieren vermögen als die Schule. Dem Lehrer bleibt die Aufgabe, Werte und Massstäbe zu vermitteln, die dem Schüler helfen, sich in der Informationslawine zurecht zu finden.

Und ein letzter Hinweis:
In immer stärkerem Masse kommen zu den traditionellen Lehrerrollen neue im ausserschulischen Bereich hinzu, so z. B. in der

Erwachsenenbildung. Hier hat der Lehrer die Hauptaufgabe, das Lernen zu lehren. Sein Metier ist das «know how». Er hat nicht den Ehrgeiz, ein wandelndes Lexikon zu sein. Der ständige Zuwachs an neuen Formen des Lehrerberufs ist dadurch begründet, dass die zentralen Themen des menschlichen Lebens, die in früheren Zeiten meist nur einmal (nämlich in Kindheit und Jugend) gelehrt und gelernt wurden, heute mehrmals im Laufe des Lebens behandelt werden – mit einer Veränderung der Motivation von einer Lebensphase zur anderen.

3. Die Zukunft der ausserschulischen Erzieherberufe

Das Bildungswesen weitet sich mehr und mehr über den traditionellen Rahmen hinaus aus. Das ausserschulische Erziehungs- und Bildungswesen wird immer differenzierter. Zahlreiche Formen des Erziehertums entstehen, und die Spezialisierung wird noch zunehmen. Freizeit-Erzieher, Schulberater, Spezialisten für Altenbildung, Männer als Kindergärtner sowie Fachleute für berufliche Umschulung werden in Zukunft selbstverständlich sein. Aber vieles deutet darauf hin, dass in riesigem Ausmass neue Erzieheraufgaben dort entstehen werden, wo es um Überwindung der Schäden und Gebrechen der Wohlstandsgesellschaft geht, in Heimen und anderen Einrichtungen der ausserschulischen Erziehung. Freilich: unsere Wohlstandsgesellschaft fühlt sich nicht gern an ihre Schattenseiten und deren pädagogische Konsequenzen erinnert. Dies ist der tiefere Grund dafür, weshalb z. B. der Beruf des Heimerziehers gesellschaftlich noch nicht jenes hohe Ansehen erfährt, das ihm entspricht.

Aber es ist völlig klar, dass in Zukunft der Lehrerberuf nicht mehr als die *Norm* der Erzieherberufe aufgefasst werden kann. So wie die verschiedenen pädagogischen Rollen werden auch die verschiedenen pädagogischen Berufsformen gleichberechtigt.[19]

IV. Drittes Beispiel: Zukunftstendenzen der lebenslangen Weiterbildung

Wohl kaum ein Bereich des Bildungswesens ist seit einigen Jahren so stark in der Reform begriffen wie der Bereich der *lebenslangen Weiterbildung.* Das Interesse der Bildungsreform hat sich mehr und mehr aus dem schulischen in den nachschulischen Raum verlagert.[20]

Die demokratische Gesellschaft versteht sich mehr und mehr als Bildungsgesellschaft. Sie macht Mündigkeit und Rationalität nicht nur möglich, sondern setzt sie voraus. Das aber bedingt ein relativ hohes Bildungsniveau aller Bürger. «Bildung für alle» lautet die Parole; nur durch diese Art von Bildung wird eine Delegierung der Verantwortung an die Bürger möglich. Immer deutlicher zeichnet sich in der Weiterbildung das Bewusstsein ab, dass das gesellschaftliche und politische Leben auch vom einzelnen Bürger mitgestaltet werden kann. Will sich aber die demokratische Gesellschaft selbst gestalten, so muss der einzelne Bürger dies auch tun. Er ist «das sich selbst und der Welt aufgegebene Wesen».

Alle Quellen des Wissens und der Information werden dem Bürger in Zukunft zugänglich sein. Das gilt auch für die wissenschaftliche Erkenntnis: Wissenschaft wird nicht Sache einiger weniger sein, sondern «public szience».

Heute betrachtet sich der Erwachsene nicht mehr als «fertiger» Mensch: Mit dem Mehr an Weiterbildung erkennt er seine lebenslange Lernfähigkeit an. In Zukunft wird sich das Bild des Erwachsenen verjüngen und dynamisieren: der Erwachsene wird der offene, wache und umstellungsfähige «Lernmensch» sein. Dabei wird sich das Lernen insofern verändern, als es nicht mehr vorwiegend Vorbereitung von jungen Menschen auf künftiges Leben sein wird, sondern lebenslange Fähigkeit und Bereitschaft zur kritischen Anpassung an die Veränderungen des Lebens. Der «Lernmensch» wird sich nicht als ein Wesen der Unselbständigkeit verstehen, sondern der kritischen Aufgeschlossenheit.

Viele Kenntnisse und Fähigkeiten, die sich bisher durch Gewöhnung, Sitte und Brauch sozusagen «selbstverständlich» ergaben, werden in Zukunft Gegenstand bewussten Lebens sein, das zugleich ein Einüben bedeuten wird: z. B. in die Art, wie man Kinder erzieht, ihnen verantwortliches Sprechen und Urteilen beizubringen, die rechte Verteilung von Arbeit und Musse, ja selbst in das richtige Atmen und Sich-bewegen, in Dienen und Gehorchen. Auch die *organi-*

schen Vorgänge werden in Zukunft trainiert werden müssen, so z. B. das Gehen: Grund ist eine weitgehende Atrophie der Gliedmassen und eine Diktatur der motorisierten Fortbewegung. Sicherlich wird es günstig erscheinen, dass wir etwa das Gehen und Atmen regelrecht trainieren müssen; aber wir kommen nicht umhin, das zu tun. Zu den wichtigsten Aufgaben der Weiterbildung wird in Zukunft die *Auswertung der Informationen* gehören. Schon heute werden wir von einer Informationslawine überschwemmt, und Bildung wird als Hilfe angefordert, um die Fülle der Information kritisch zu sichten und in unser Personsein einzuordnen. Längst hat das Schulwesen seine frühere Hauptaufgabe des Wissenstransfers an die Massenmedien abgeben müssen, weil diese viel direkter, lebendiger und attraktiver zu informieren vermögen. In Zukunft wird der Mensch durch Massenmedien mehr Wissen erlangen als durch Bildung. Die Bildungseinrichtungen werden die Aufgabe übernehmen, Massstäbe zur Sichtung und Beurteilung der Informationen anzubieten.

Dabei wird vermutlich die Wissenschaft für die meisten Menschen die wichtigste Instanz für die Garantie der Massstäbe sein, und nur für wenige Menschen wird die Religion diese Instanzfunktion ausüben. Eine weitere Zukunftstendenz: im Bildungswesen, gerade in der Erwachsenenbildung, kommt ein völlig neues, weltweites Humanitätsbewusstsein zur Geltung, Vorgefühl der Weltverbundenheit aller Menschen, Rassen, Religionen und Machtsysteme. Die Gemeinsamkeit der Bedrohung und die Gefahr der möglichen Selbstvernichtung gibt der Bildung einen neuen existentiellen Ernst; Bildung wird zum Medium einer weltweiten Disziplinierung und Befriedigung.

In diesem Sinne hat Th. W. Adorno festgestellt, in Zukunft dürfe es nur noch «Erziehung nach Auschwitz» geben, d. h. eine Erziehung, die jeder Art von Brutalität eine Absage erteilt. Im zukünftigen Bildungswesen wird es als unvernünftig gelten, das eigene Volk, den eigenen Staat, die eigene gesellschaftliche Schicht, ja auch die eigene Religion und Konfession zum Massstab aller Dinge zu machen.

Auch für das christliche Bildungsdenken verlangt diese Feststellung eine neue Positionsbestimmung.

Ein anderes Zukunftsproblem: Galt Bildung in der Vergangenheit als etwas, was erst «oberhalb» von Arbeit und Beruf anfing, so wird sie in Zukunft nicht mehr als Luxus betrachtet, auch nicht mehr als Privileg der wenigen, sondern als etwas für alle Menschen Notwendiges.

Der Unterschied zwischen Aus- und Fortbildung wird hinfällig werden, weil Fortbildung als lebenslange Weiterführung der Aubildung praktisch werden muss. Denn die Wissensgrundlagen jeder Ausbildung und jedes Berufes ändern sich rapide. In manchen Berufen ist schon heute das sie tragende Wissen spätestens nach zehn Jahren völlig veraltet und muss erneuert werden.

Mehrmaliger Berufswechsel im Laufe eines Lebens wird schon deshalb nötig, weil manche Berufe nach einigen Jahrzehnten nicht mehr existieren. Wo lebenslange Weiterbildung üblich ist, ist der Berufswechsel keine soziale Katastrophe, sondern etwas, das genau so regulär ist wie die Weiterbildung.

Je nötiger Weiterbildung wird, um so mehr Zeit und Kraft macht sie erforderlich. Bisher musste sich die Weiterbildung, an der man in der Regel ja freiwillig teilnimmt, mit den typischen Ermüdungszeiten (Abend und Wochenende) begnügen, was natürlich Nachteile für die Lernaktivität zur Folge haben muss; mehr und mehr verlagert sich die Weiterbildung in die normale tägliche Arbeitszeit am Vor- und Nachmittag: Der «Bildungsurlaub» für Berufstätige ist bereits in einigen Ländern gesetzlich fixiert worden. Dadurch kommt zum Ausdruck, dass die Weiterbildung mehr und mehr als echte Leistung gewertet wird, paritätisch mit der beruflichen Tätigkeit. In Zukunft wird ein nicht geringer Teil des Jahreslaufs für jeden erwachsenen Menschen eine Lernzeit sein, damit die berufliche und gesellschaftliche Leistungsfähigkeit erhalten bleibt.

Gleichwohl werden sich auch in Zukunft viele Arbeitnehmer nur sehr partiell durch ihren Beruf menschlich befriedigt fühlen; der gesellschaftliche Stellenwert der Freizeit als eines «zweiten Lebens» wird in Zukunft mehr und mehr steigen, und die Freizeitbefähigung wird eine wichtige Bildungsaufgabe der Zukunft sein: gemeint ist damit die Be-

fähigung zum neuen Naturkontakt, zur intensiveren Pflege mitmenschlicher Beziehungen, zum Nachdenken und zum Spielen, zum sinnvollen Reisen und zur Förderung von Liebhabereien. Es leuchtet ein, dass mit dem Anwachsen der Aufgaben und Möglichkeiten der Bildung und Weiterbildung auch eine explosive Ausweitung *der Institutionen* unerlässlich wird. So wie wir heute ganz selbstverständlich in jedem Ort Pflichtschulen und Kindergärten, Sekundar- und Berufsschulen haben, werden in Zukunft auch Stätten der Weiterbildung vielförmiger als heute dazu gehören – nicht nur Volkshochschulen, sondern auch Elternseminare, Familienbildungswerke, Stätten der Umschulung und beruflichen Weiterbildung. Auch die Anzahl der Erwachsenenschulen, in denen qualifizierte Schulabschlüsse (Matura) erreicht werden können, wird erheblich zunehmen, weil das Lerninteresse steigt. An den Elementar-, Primar- und Sekundarbereich sowie an die Hochschulen (Tertiärbereich) wird ein recht umfangreicher Quartärbereich angefügt werden. Es ist durchaus möglich, dass sich der Schwerpunkt des Bildungswesens von der Kinder- und Jugendschule auf die Weiterbildung verlagern wird. Vor dem Gespenst von der «Verschulung des Lebens» wird man dann nicht mehr bange sein, weil lebenslanges Lernen genau so selbstverständlich sein wird wie die Berufstätigkeit oder die Nahrungsaufnahme.

Heute nehmen etwa 10 Prozent der Erwachsenen an organisierter Weiterbildung teil. In wenigen Jahrzehnten werden es vermutlich 20 bis 30 Prozent sein. *Alle* Erwachsenen wird man deshalb nicht erreichen können, weil der einzelne Bürger frei darüber entscheidet, ob er sich weiterbildet oder nicht. Diejenigen, die teilnehmen, werden sich als «aktive Minderheit» der demokratischen Bildungsgesellschaft betrachten und sich solidarisieren in dem Bewusstsein, dass aktive Minderheiten immer politisch mehr erreichen als passive Mehrheiten.

Bildungsreformen werden in Zukunft nicht von der Basis, sondern von der Spitze des Bildungswesens ausgehen: Am Anfang wird die Mentalitätsveränderung der Eltern stehen, und erst dann lassen sich im Vorschul- und Schulsektor Reformen sinnvoll realisieren. Die Elternbildung wird in der zukünftigen Bildungsreform eine Schlüsselfunktion erlangen. Gegen oder ohne die Eltern wird sich eine Bildungsreform dann nicht mehr realisieren lassen. Das Elternrecht wird sich nicht mehr nur auf die Erziehung des einzelnen Kindes, sondern auf die Gestaltung des gesamten Bildungswesens beziehen.[21]

V. Das «Klima» der Bildungsreform

Heute sind wir uns mehr als in den Zeiten der klassischen Reformpädagogik (die etwa zwischen 1900 und 1933 zu datieren ist) der *Interdependenz* zwischen dem Bildungswesen und dem *Zeitgeist* bewusst. Dieser hat erheblichen Einfluss auf das jeweilige *«Klima»* der Reform. Ein Problem ist dies insofern, als die beste Reformplanung nicht viel nützt, wenn sie nicht in einem günstigen «Klima» publik gemacht wird.

Um die «Klima»-Unterschiede zwischen der Zeit bis 1933 und der Gegenwart der Bildungsreform deutlich zu machen, nennen wir eine Reihe von Fakten: Früher waren Reformen durch einen *utopischen* Ansatz stimuliert, heute durch einen ungleich *realistischeren.*

Früher stand am Beginn eine *visionäre Zielbestimmung* (übrigens schon lange vor der Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts erkennbar bei Giovanni Bosco, der die Idee der «Jugendstadt» – wie er selbst bezeugte – in einem visionären Traum von Gott eingegeben bekam); heute steht am Anfang aller Bildungsreform eine betont *rationale Planung,* die die organisatorische und pädagogische Form des Bildungswesens bis ins Detail bedenkt.

Früher waren die grossen Reformentwürfe das Werk einzelner Persönlichkeiten oder Reformergruppen, die wie Subkulturen im pädagogischen Raum empfunden wurden; heute entstehen Pläne nicht aus dem Ehrgeiz nach individueller Originalität, sondern durch Expertengruppen und Planungs-Teams, und die Pläne entstehen höchst offiziell im Auftrag von Regierungen und Parlamenten, von denen sie nach der Fertigstellung politisch abgesegnet werden. Früher enthielten Reformpläne meist das Leitbild *einer* Erziehungseinrichtung, *einer* Schulart, *einer* Stätte der Sozialerziehung! Heute bezieht sich die Bildungsplanung auf das *Ganze* des Bildungswesens, und die Reformpläne sind grossartiger als früher.

Heute ist Bildungsreform nicht mehr sinnvoll, wenn sie nicht alle Teile und Glieder des Bildungswesens erfasst – wie ein System kommunizierender Röhren.
Früher ereignete sich Bildungsreform meistens an wenigen Orten; die Reformpädagogik war zwischen 1900 und 1933 vor allem auf Berlin und Hamburg, auf Bremen und Dresden, auf München, Wien und Frankfurt konzentriert; heute haben wir es mit *flächendeckenden* Reformen zu tun.
Früher entstanden Reformen oft *zu plötzlich, zu eruptiv,* ohne von der Erzieherschaft oder gar von der Bevölkerung vorher geistig mitvollzogen worden zu sein; heute werden Bildungsreformen bereits im Planungsstadium öffentlich diskutiert, und weite Bevölkerungsgruppen nehmen am Pro und Contra der Planung teil.

VI. Bildungsreform als «Kulturkrankheit»: «Reformitis»

Wer heute Bildungsreform sachlich interpretieren will, darf sich nicht einseitig von der Reformbegeisterung leiten lassen, sondern muss auch die *Übertreibungen* und *Verblendungen* kritisieren, die Kardinalfehler, die immer wieder unterlaufen.
Zwei seien erläutert. Der erste: Oft folgt eine Reformmassnahme zu schnell der anderen, und Lehrer, Eltern und Schüler wissen nicht, woran sie sind bzw. weshalb Pläne, die heute der letzte Schrei sind, morgen schon wieder verworfen werden.
Und ein zweiter Fehler: Neue Methoden werden als verbindlich von Staats wegen eingeführt, ehe sie solide erprobt worden sind. Die Folge sind die heute geradezu epidemisch verbreiteten *«Lernkrankheiten»,* so z. B. die Legasthenie oder die Konzentrationsschwäche, die selbst vor Hochbegabungen nicht Halt machen.
Und ein dritter Fehler: Gelegentlich wird *«Reform um der Reform willen»* praktiziert. Gesellschaftlicher Wandel wird zum Selbstzweck, Reform zur pädagogischen Selbstbefriedigung. Das ist eine «Kulturkrankheit», die man als *«Reformitis»* in die Lehrbücher der Pathologie aufnehmen sollte. Vor allem Eltern kennen die Pathologie der Reform. Wenn immer verändert werden soll, hat ja nichts auf Dauer Geltung. Es muss aber Fixpunkte der pädagogischen Wertorientierung geben, wollen Erziehung und Bildung nicht richtungslos, «unmethodisch» werden.
So wie die blosse Veränderung (um der Veränderung willen) in sich keinen Wert besitzt, so kann die Beibehaltung des «status quo» (bloss um der Bewahrung willen) nicht weiterhelfen. Fast unmerklich haben sich manche Bemühungen um Beibehaltung des Bestehenden die Attitüde der Reform wie eine Mimikry beigegeben: Dies ist der Grund dafür, weshalb eine *«Reform der Reform»* anhängig geworden ist [22]. Wir bemerkten eingangs, dass sich die Frage stellt, ob Reform heute nicht oft ein rein rethorisches Ereignis sei; nicht immer, wenn von Reform *geredet* wird, wird tatsächlich *reformiert.*
Aber schlimmer als die rhetorische Verflachung der Reformbedürfnisse ist offenbar das fetischistische Buhlen um alles Neue – und damit die prinzipielle Bevorzugung des (oft noch unklaren) Neuen gegenüber dem (in der Regel bekannten) Bestehenden.
Für die *Erziehungswissenschaft* wirkt sich die «Reformitis» besonders spürbar in einer Urteilsunsicherheit aus, die letztlich auf den Verzicht auf die *historische* und die *philosophische* Dimension dieser Wissenschaft zurückzuführen ist: Wer über den Hergang des Gegenwärtigen nicht genug reflektiert und es auf seinen Sinn befragt hat, wer die Geschichte der gegenwärtigen Entwicklung wie ein Nichts verachtet, kann nicht fähig sein zu rationalem Planen in die Zukunft hinein. Er ist in Gefahr, von einer Aktualität in die andere zu stolpern, und muss immer wieder begreifen, dass sich Aktuelles sehr bald überholt – wie Moden, die kommen und gehen.
Ein so kompliziertes Handlungsinstrument wie die Industriegesellschaft ist zwar ständig im Wandel begriffen, wandelt sich aber in ihrer Struktur doch relativ langsam, und dem Gros der Zeitgenossen sind rapide Gangarten der Reform einfach nicht zuzumuten. Jede Reform verlangt ein bestimmtes Mass an Zeit, eher ein längeres als ein kürzeres. Überlegene Reformer machen die Geduld zu ihrer Kardinaltugend.

Anmerkungen

[1] Wohl am präzisesten beschrieben von Wolfgang Scheibe in: Die Reformpädagogische Bewegung, 3. Aufl., Weinheim, 192. Zum Anteil katholischer Pädagogen an der Reformpädagogik bis

1933 siehe F. Pöggeler: Das Wagnis der Schule – Ideen und Grundsätze der modernen katholischen Schulbewegung, Freiburg/Basel/Wien o. J. (1962). Was die Stellung von Kirchen und Parteien zur Schul- und Bildungsreform *nach* 1945 (in der Bundesrepublik Deutschland) betrifft, so ist diese bisher erst einmal umfassend beschrieben worden (H. J. Gamm / F. Pöggeler: Streitfragen der Bildungspolitik – Die bildungs- und kulturpolitischen Konzeptionen der Kirchen und Parteien in Deutschland, Freiburg/Basel/Wien o. J., 1967).

[2] Betrachtet man die *Schul*reform als Zentrum der Bildungsreform, so ist zu bedenken, dass sich ein gewisser *Immobilismus* des Schulwesens allein schon aus dessen Organisations- und Institutionscharakter versteht, aus den riesenhaften Dimensionen, die die Schule im Zeitalter der Wissenschaften angenommen hat. (Vgl. Th. Wilhelm: Theorie der Schule, Stuttgart o. J., 1967).

[3] Die Möglichkeiten und Grenzen der Eingriffnahme auf Zukunft mittels des Schulwesens ist gegen Ende der fünfziger und Anfang der sechziger Jahre Gegenstand zweier berühmter «Reports» zum Schulwesen der USA geworden, des Rockefeller- und des Conant-Reports (übersetzt und herausgegeben von Hartmut von Hentig unter dem Titel: Die Schule zwischen Bewahrung und Bewährung, Stuttgart 1962). Hier ist verdeutlicht worden, dass die Dialektik zwischen Bewahrung und Bewährung zur Eigenart der Schule gehört und von dieser weder erwartet werden kann, dass sie sich ganz der Zukunft verschreibt, noch dass sie den «status quo» zementiert.

[4] Diese Kooperation impliziert viele Konfliktmöglichkeiten, z. B. dadurch, dass die Grossorganisationen ihre administrativen Strukturen dem Schulwesen aufprägen, ohne genug nach dessen Eigenanspruch auf pädagogische Strukturierung zu fragen. (Diese Problematik ist näher erklärt bei F. Pöggeler: Der pädagogische Fortschritt und die verwaltete Schule, Freiburg/Basel/Wien o. J., 1960).

[5] Siehe hierzu D. Claessens: Familie und Wertsystem, 2. Aufl., Stuttgart 1967.

[6] Vgl. hiermit H.-J. Helle: Ehe zwischen Bibel und Kinsey-Report, Osnabrück 1974.

[7] Neue Erkenntnisse hierzu wie überhaupt zur Reform der Familie bietet der «Familienbericht» der Bundesregierung der BRD (Bonn 1974). Der Verfasser war Mitglied der Regierungskommission, die diesen Bericht erarbeitet hat.

[8] Wie weit die Reform der Familie und der Familienerziehung heute bereits geht, wird an manchen Experimenten deutlich, die nicht nur in marxistisch orientierten «Familienkommunen» unternommen werden. (Siehe hierzu F. Pöggeler: Experimente mit der Familie? – Die Familie auf der Suche nach neuen Lebensformen, in: Rheinischer Merkur, 3. 10. 1974.

[9] Siehe zum Folgenden R. Rüberg: Eltern in einer neuen Welt, Recklinghausen o. J. (1969); H. Moritz: Die Familie – Fundament des Menschseins – Zeitkritische Zukunftsweisung aus der pädagogischen Situation der Gegenwart, Freiburg/Basel/Wien o. J. (1964); ders.: Die Neuentdekkung der Familie, München/Basel o. J. (1972).

[10] Die Elternbildung hat endlich ihr Experimentierstadium überwunden und ist Gegenstand systematischer Theoriebildung geworden. (Vgl. bes. W. Bäuerle: Theorie der Elternbildung, Weinheim/Berlin/Basel o. J., 1973).

[11] A. Mitscherlich: Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft, München o. J. (1965).

[12] Die Frage wird allerdings von Seiten der Soziologie soweit vorangetrieben, dass neue Unklarheit darüber entstehen kann, was denn nun eigentlich Familie – gerade auch in reformierter Form sei und weshalb Ehe und Familie überhaupt noch als Institutionen aufrechterhalten werden sollten. (Eine «Kritik grundlegender theoretischer Ansätze der westdeutschen Familiensoziologie» versucht H. Rosenbaum in ihrem Buch: Familie als Gegenstruktur zur Gesellschaft, Stuttgart 1973.)

[13] Diese wird beschrieben bei L. Liegle: Familie und Kollektiv im Kibbuz, Weinheim/Berlin/Basel o. J. (1971).

[14] Gerade von psychologischer Seite wird für eine massvolle Be- statt Entlastung der Familie als Erziehungsgemeinschaft plädiert, zugleich auch dafür, dass eine «Erziehung, die Grenzen setzt», die beste Einführung der nachwachsenden Generation in die Realität der Gesellschaft bewirkt (siehe hierzu B. und P. M. Bricklin: Gesunde Familie – Gesunde Kinder – Erziehung, die Grenzen setzt, Stuttgart o. J., 1973; P. und J. Ritter: Freie Kindererziehung in der Familie, Reinbeck 1972.)

[15] Die derzeit schärfste Kritik der Tradition der Lehrerrolle bietet (aus marxistischer Sicht) A. Combe in: Kritik der Lehrerrolle, München 1972. Sieht man in der Schule, wie sie H. Schelsky beschrieben hat (Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Würzburg, 195) vorwiegend eine Apparatur zur Verteilung von Sozialchancen, so ist klar, dass der Lehrer lediglich Agent dieser Zuteilungsapparatur sein kann.

[16] Siehe hierzu A. O. Schorb: Schule und Lehrer an der Zeitschwelle, Stuttgart o. J., 1962.

[17] Die Sozialisationsfunktion der Schule schliesst freilich nicht aus, dass die Schule sich selbst zum *Instrument* der *Veränderung* der Gesellschaft macht, und zwar auf Grund bewusster Planung. Das gilt in der BRD besonders für die Projektierung der Gesamtschule. (Vgl. hierzu

H. Frommberger / H. G. Rolff: Pädagogisches Planspiel: Gesamtschule, Braunschweig o. J., 3. Aufl., 1970).

[18] E. Fink: Die Volksbildungsaufgabe der modernen Gesellschaft, in: MUND, Nr. 79, 3. Jg., Frankfurt 1957, S. 6.

[19] Wenn Sir Richard Livingstones These stimmt, in Zukunft werde sich der Schwerpunkt des Bildungswesens immer mehr auf das Übergangsalter zwischen Jugend und Erwachsensein verlagern, dann wird dem Beruf des Erwachsenenbildners in Zukunft eine grosse Rolle zukommen. (Vgl. Sir R. Livingstone: Die Zukunft der Erziehung, Bonn 1948).

[20] Siehe zum Folgenden vom Verfasser: Futurologische Perspektiven der Erwachsenenbildung, in G. Rückriem / E. Prokop (Hrsg.): Erwachsenenbildung – Grundlagen und Modelle, Weinheim/Basel/Berlin o. J. 1959, S. 301–315.

[21] Ivan Illich geht in seinem Cuernavaca-Projekt sogar so weit, dass er radikal der obligatorischen Kinder- und Jugendschule die Fähigkeit abspricht, die entscheidende Basis der Menschenbildung zu vermitteln. Für ihn ist Erwachsenenbildung die entscheidende Alternative zur Schule. Vgl. H. v. Hentig: Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule?, Stuttgart o. J. (1971).

[22] Siehe hierzu H. Hamm-Brücher / F. Edding: Reform der Reform – Ansätze zum bildungspolitischen Umdenken, Köln o. J. (1973).

Vom Sinn des Lebens

R. Brüllmann

Zum 100. Geburtstag Albert Schweitzers

Das Urwaldspital Lambarene hat den Namen Albert Schweitzer in die ganze Welt hinausgetragen. Doch hätte man nie vom «grossen weissen Doktor» gesprochen, wenn dahinter nicht ein Mensch mit seinem Wirken als Theologe, Denker und Musiker gestanden wäre; und an seinem 100. Geburtstag darf man feststellen, dass seine Gedanken auf all diesen Gebieten wegweisend geblieben sind. Darum darf es nicht bei einem bewundernden Rückblick bleiben. Viel entscheidender ist, dass seine Ideen aufgenommen, weitergedacht und verwirklicht werden.

Jugendzeit

Am 14. Januar 1975 in Kaysersberg geboren, wuchs er im elsässischen Dorf Günsbach auf, wo heute noch das Doktorhaus als Archiv und kleines Museum eine Stätte der Begegnung für Menschen aus aller Welt darstellt. Nach dem Besuch des Gymnasiums in Mülhausen ergriff er an der Universität Strassburg das Studium der Philosophie und der Theologie, das er mit dem theologischen Examen und dem Doktortitel der Philosophie abschloss. Darauf wirkte er als Pfarrer an der Kirche St. Nicolai und als Professor an der Universität Strassburg. Daneben beschäftigte er sich intensiv mit dem Orgelspiel und Johann Sebastian Bach. Viele Bücher und Aufsätze legen eindrücklich Zeugnis ab vom hingebungsvollen wissenschaftlichen Wirken dieser Jahre.

Der Theologe

Als Pfarrer und Professor der Theologie hat Schweitzer Wesentliches beigetragen zum Verständnis der Botschaft Jesu. Er zeigt, dass sich seit der Zeit des Neuen Testamentes wohl verschiedene Vorstellungen geändert haben. Gleich geblieben aber ist der Ruf Jesu in seine Nachfolge. Deshalb kann es nie darum gehen, Jesu Reden und Wirken in bestimmte Formeln und Begriffe zu fassen, sondern einzig entscheidend ist die Bereitschaft, seinen Weg im eigenen Alltag einzuschlagen. Über alle Unterschiede der Zeiten hinweg will Jesus das gleiche: Menschen zu Gott führen. «Das wahre Verstehen ist dasjenige von Wille zu Wille. Das wahre Verhältnis zu ihm ist das des Ergriffenseins von ihm. Alle christliche Frömmigkeit ist nur so viel wert, als in ihr Hingabe unseres Willens an den seinen statthat.»

In ähnlicher Weise verstand es Schweitzer, die Gestalt des Paulus zu zeichnen. Mögen uns viele Bilder und Redewendungen des Apostels fremd erscheinen, lebendig steht er vor uns, sobald wir ihn als einen Menschen verstehen, der von Jesus ergriffen ist und andere zum Ergriffenwerden bringen will. «Es eignen ihm eine Tiefe und eine Sachlichkeit, die uns in ihren Bann zwingen.