

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 64 (1977)
Heft: 9

Artikel: Leitbild - Idol : eine pädagogische Aufgabe
Autor: Rechsteiner, Justin
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-529815>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 10.01.2026

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

- ² Th. Litt: Das klassische Bildungsideal und die moderne Welt, 1955
- ³ K. Mollenhauer: Erziehung und Emanzipation, München, 1968, S. 65 f.
- ⁴ W. Strzelewicz: Die unterbelichtete Schule, in: Die Deutsche Schule, 1/1970
- ⁵ H. Blankertz: Bildung – Bildungstheorie, in: Chr. Wulf (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung München, 1974, S. 65 ff.
- ⁶ exemplarisch sei genannt: K. J. Huch: Einübung in die Klassengesellschaft, Frankfurt/M., 1970
- ⁷ R. Dahrendorf: Die Zukunft der Freiheit, in: Die Zeit, Nr. 3, 1975
E. Eppler: Massstäbe für eine humane Gesellschaft: Lebensstandard oder Lebensqualität?, Stuttgart, 1975.
- ⁸ G. Steinkamp: Analyse und Kritik des Leistungsprinzips im Ausbildungs- und Berufssystem industrieller Gesellschaften, in: K. Hurrelmann (Hrsg.): Soziologie der Erziehung, Weinheim und Basel, 1974, S. 169 f.
- ⁹ Steinkamp, a. a. O., S. 170 ff.
K. Hurrelmann: Erziehungssystem und Gesellschaft, Reinbeck b. Hamburg, 1975, S. 108 ff.
- ¹⁰ W. Klafki: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 3/1971.
- ¹¹ H. v. Hentig: Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart, 1968.
- ¹² Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen, Bericht der «Vorbereitenden Kommission» unter der Leitung von Wolfgang Klafki, Wiesbaden, 1965.
- ¹³ W. Manz: Schule und Legitimation, Hamburg, 1975
- ¹⁴ W. Lampert: Leistungsprinzip und Emanzipation, Frankfurt/M., 1971, S. 318 f.
- ¹⁵ K. Mollenhauer: Theorien zum Erziehungsprozess, München, 1972,
- ¹⁶ M. Bönsch: Beiträge zu einer kritischen und instrumentellen Didaktik, München, 1975.

Leitbild – Idol

Eine pädagogische Aufgabe

Justin Rechsteiner

Man braucht mit heutiger Jugend nicht in betont engem Kontakt zu stehen, um zu erfahren, dass sie sich weithin anders informiert und orientiert als der Erwachsene, dass ihre Ideale und Idole die Erzieherwelt mitunter auch in grosse Verlegenheit bringen. Was hat es mit dieser Diskrepanz der Zielvorstellungen auf sich? Soll sie der Erzieher als Herausforderung ernst nehmen, oder darf er zuversichtlich warten, bis sich die Dinge im Verlauf der Zeit von selbst einpendeln?

Wir meinen, das erste treffe zu: Der junge Mensch braucht für die Bewältigung der Werte und Ziele, wie sie von überall her an ihn herangetragen werden, und aus denen er auswählt, die Hilfe des Erziehers. Das bedeutet aber, dass dieser für die Problematik aufgeschlossen und sich über die Gesetzmässigkeiten, die dabei im Spiele sind, einigermassen im klaren ist. Hierfür möchten die folgenden Überlegungen dienen.

Die Komplexität des Themas verlangt einen grundsätzlichen Einstieg. In einem ersten Schritt versuchen wir den Rahmen für unsere Thematik abzustecken. Wir werden dabei von der menschlichen Identität als allgemein-anthropologischer und jugendspezifischer Lebensaufgabe zu reden haben. Von dort her gewinnen wir in einem zweiten Schritt den Ansatz, den eigentlichen Unter-

suchungsgegenstand LEITBILD – IDOL zu klären und darzustellen, um dann in einem dritten Schritt pädagogische Konsequenzen formulieren zu können.

I ZUR PROBLEMATIK MENSCHLICHER IDENTITÄT

Die vorsichtige Formulierung der Überschrift soll darauf hindeuten, dass wir im folgenden wohl das Wesentliche zur Sprache zu bringen versuchen, es allerdings nicht umfassend tun können. Wir setzen mit jenem Sachverhalt an, der in der Fachsprache und inzwischen auch umgangssprachlich mit «Identität» benannt wird.

1. Identität als Selbstdefinition des Menschen

Auf die Fragen «Wer bin ich? Wohin gehöre ich?» gibt es verschiedene Antworten. Wenn Psychologen oder Pädagogen darauf antworten sollen, so greifen sie vorwiegend auf den Begriff Identität zurück, den der amerikadeutsche Psychiater Erik H. Erik-

son über Jahrzehnte hin entwickelt hat¹. Wir nähern uns diesem Begriff nicht theoretisch, sondern mit einer Bildrede. Ein altchinesischer Weiser sagte einmal:

«Wenn man die richtigen Schuhe hat, so vergisst man seine Füße; wenn man den richtigen Gürtel hat, vergisst man die Hüften. Wenn man in seiner Erkenntnis alles Für und Wider vergisst, dann hat man das richtige Herz; wenn man in seinem Innern nicht mehr schwankt und sich nicht nach andern richtet, dann hat man die Fähigkeit, richtig mit den Dingen umzugehen.»²

Das richtige Herz haben, in seinem Innern nicht mehr schwanken, sich nicht mehr nach andern richten, heisst sich selber sein, seinen Platz in der Gesellschaft gefunden haben, heisst «ich» sagen können, mit sich selber «deckungsgleich», identisch sein. Wer mit sich selbst identisch ist, der kann sagen, wer er selber ist, der kann sich selber definieren.

Nach Erikson beruht dieses Gefühl, eine persönliche Identität zu besitzen, auf zwei Momenten: auf «der unmittelbaren Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit und der damit verbundenen Wahrnehmung, dass auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen»³. Eriksons präzise gefüllter Begriff der Identität umfasst somit das, was landläufig mit «Reife», «Mündigkeit» oder «Selbstverwirklichung» bezeichnet wird. Identität ist aber kein Geschenk, das der Mensch in die Wiege gelegt bekommt, «kein Produkt reiner Vitalität oder ungebrochener Natur, sondern immer ein Kompromiss mit den gesellschaftlichen Lebensmöglichkeiten»⁴. Für seine Identitätsfindung, die nur zum Teil bewusst verläuft, braucht der Mensch sein ganzes Leben. Für unseren Zusammenhang müssen wir einen groben Überblick über die Phasen des menschlichen Lebenszyklus gewinnen.

2. Die Phasen des menschlichen Lebenszyklus

Es ist das Verdienst Eriksons, Tatsache und Verlauf des Lebenszyklus überzeugend dargelegt zu haben. Aufgrund seiner reichen klinischen Erfahrungen entstand ein theoretisches Modell⁵, welches die menschliche Entwicklung in acht Stufen von der Geburt bis zum Tod veranschaulicht. Wir beschränken und vereinfachen das Modell auf seine Grundlinie:

- | | |
|----------------------------|--|
| 1. Säuglingsalter | – Urvertrauen gegen Misstrauen |
| 2. Kleinkindalter | – Autonomie gegen Scham und Zweifel |
| 3. Spielalter | – Initiative gegen Schuldgefühl |
| 4. Schulalter | – Werksinn gegen Minderwertigkeitsgefühl |
| 5. Adoleszenz | – Identität gegen Identitätsdiffusion |
| 6. Frühes Erwachsenenalter | – Intimität gegen Isolierung |
| 7. Erwachsenenalter | – Generativität gegen Selbstabsorption |
| 8. Reifes Erwachsenenalter | – Integrität gegen Lebenssekel |

Das Modell ordnet jedem Lebensalter ein gegensätzliches Wertepaar zu. Die menschliche Entwicklung wird dadurch als ein konstant spannungsgeladener, gefährdeter Prozess charakterisiert. Im Normalfall relativer psychosozialer Gesundheit überwiegt der positive Wert. Dieser wird aber den negativen Aspekt nie ganz verdrängen können. Die für die einzelnen Phasen angeführten Begriffspaare tendieren auf Integration, das heisst jeder Wert bzw. Unwert einer Lebensstufe ist schon vor seiner phasenspezifischen Ausprägung vorhanden und bleibt für die nächstfolgende erhalten. So wird der reife, psychosozial gesunde Mensch ein starkes Urvertrauen, viel Autonomie, Initiative und Werksinn, eine ausgeprägte Identität, Intimität und Generativität und im reifen Erwachsenenalter eine geglückte Integrität, das heisst Annahme seiner selbst, besitzen. Dagegen ist der Lebenszyklus des psychosozial kranken Menschen geprägt von der Summe der negativen Aspekte, angefangen vom frühen Misstrauen bis zum Lebenssekel am Lebensende.

3. Die Adoleszenz als Phase der Identitätsbildung

Für unsere Thematik macht das Modell einsichtig, dass sich das Entscheidende für die Identitätsbildung innerhalb der Adoleszenz, in der Jugendzeit, ereignet. Der Erwerb der Identität kann als eigentliche Hauptleistung des Jugendalters betrachtet werden. Gelingt die Identitätsbildung, so gehen alle in der

Kindheit erfahrenen und gesammelten Ichwerte in das Identitätsgefühl ein. Der junge Mensch versteht sich als Person mit Einheit und Kontinuität. Er weiss zugleich, dass er dafür auf andere angewiesen ist, dass er andere braucht und auch von ihnen gebraucht wird. Mit einer so aufgebauten und gefestigten Identität verfügt er über die Voraussetzung, seine Zukunft als Erwachsener zu bewältigen. Er ist fähig, eine ernsthaft intime Beziehung aufzunehmen, die ihm weiterhilft zur Generativität, verstanden als Interesse an der Gründung und Erziehung einer neuen Generation.

«Identitätsdiffusion» nennt Erikson den missglückten Entwicklungsprozess. Der junge Mensch hat sich nicht gefunden, sein Ich zerbröckelt ihm zusehends, so dass er im späteren Leben sich distanziert, statt intim bindet, sich selbst absorbiert und an der Weitergabe von Leben und Kultur desinteressiert bleibt.

Im Horizont dieser Ausführungen taucht nun unser engeres Thema auf. Der Prozess der Identitätsbildung bzw. Identitätsdiffusion wird nämlich entscheidend geprägt durch Leitvorstellungen oder Zielbilder. Wir stehen somit unmittelbar vor unserem zweiten Schritt.

II ZUR PROBLEMATIK MENSCHLICHER ZIELBILDER

Es mag auffallen, dass in unserer wiederum behutsam formulierten Überschrift die Begriffe Leitbild und Idol fehlen und durch den ungewöhnlichen Ausdruck Zielbild ersetzt sind, der vielleicht etwas fremd anmutet. Das hat mit Spielerei nichts zu tun, sondern entspricht einer Notwendigkeit. Die Begrifflichkeit, die zu unserem Thema in der Umgangs- wie Fachsprache verwendet wird, ist derart schillernd und sogar gegensätzlich, dass man sich gezwungen sieht, gleichsam neutralen Boden zu suchen und einen unbelasteten Begriff zu wählen. Diese Behauptung lässt sich belegen, wenn wir uns den in Frage stehenden Begriffswirrwarr mit einem Wortfeld vergegenwärtigen.

1. Das Wortfeld der Problematik

Weil verschiedenste Wissenschaften sich mit unserem Thema beschäftigen und je ihre eigene Begrifflichkeit bilden, präsentiert sich

das Wortfeld sehr disparat. Ausdrücke wie «Ideal», «Wert», «Lebensziel», «Zielvorstellung» entstammen eher philosophischer Besinnung, während «Rolle», «Modell», «Verhaltensmuster», «Stereotyp» das Vokabular des Soziologen verraten. Für dasselbe verwenden die Psychologen die Termini «Ich-Ideal», «Persönlichkeitsziel», «Leitlinie», «Bewegungslinie». Die geläufigsten Begriffe, nämlich «Vorbild», «Leitbild», «Idol» sind vornehmlich pädagogischer Herkunft. Die Orientierung in diesem Wortfeld wird zusätzlich erschwert, weil die Begriffe auch innerhalb der einzelnen Wissenschaften uneinheitlich gebraucht werden. Diesen Befund zu beklagen wäre allerdings wenig sinnvoll. Er ist zunächst nichts anderes als der Spiegel einer komplexen und vielfältigen Wirklichkeit und darüber hinaus ein Hinweis auf ihre Bedeutsamkeit. Im Entwurf und Gebrauch von menschlichen Zielbildern stossen wir nämlich auf eine anthropologische Grundgegebenheit.

2. Eine anthropologische Grundgegebenheit

Es gehört zu unserem Wesen als Mensch, dass wir einen grossen Teil der Welt mit Hilfe von Bildern erfassen⁶. Bilder kommen von Dingen und Menschen auf uns zu. Auch bei abstrakten Gedanken schwingen bildhafte Vorstellungen mit. In unserer medienreichen Zeit lässt sich sogar feststellen, dass das Bild zu einem hauptsächlichen Träger und Vermittler menschlicher Kommunikation geworden ist.

Diese anthropologische Grundgegebenheit erhält für uns ihr besonderes Gewicht, weil der Mensch auch sich selber, sein eigenes Wesen, vor allem seine künftige Lebensgestaltung bildhaft-anschaulich vergegenwärtigt. Jeder hat seine Vorstellung von einer Verbesserung des aktuellen Zustandes, einer Veränderung seiner Lebenslage, ein wie immer geartetes Zielbild seines Lebens. Jedenfalls dürfte Günther Bittner, der Verfasser einer Leitbildmonographie, mit seiner Feststellung allgemeine Zustimmung finden: «Alle Menschen entwerfen idealische Bilder von ihrer Wesensbestimmung oder machen sich bildhafte Vorstellungen zueigen, die von der Umwelt an sie herangetragen werden.»⁷ Was hier für alle Menschen ausgesagt wird, gilt für die Jugend in beson-

einer Insel oder im luftleeren Raum der abstrakten Ideale. Die im Selbstbild erstrebten oder erwünschten Werte setzen konkrete Erfahrungen, personhafte Veranschaulichungen voraus. Das Angebot solcher Veranschaulichungen geschieht durch die äussere Komponente des Leitbildes, durch das VORBILD.

Im deutschen Wort «Vorbild» ist die Vorstellung der Sache bereits mitgegeben. Es handelt sich um ein Bild, das vor dem Jugendlichen steht, das ihm als Ziel leibhaft vor Augen kommt. Das Spektrum dieser Vorbilder ist vielfältig. Einen Grossteil der attraktiven Werte findet der Junge in seiner nächsten Umwelt verkörpert, etwa bei der Mutter das verstehende Wohlwollen, die Berufstüchtigkeit beim Vater, die Beliebtheit bei seinem Freund und Kameraden. Darüber hinaus entdeckt er Vorbilder auch in der weiten Welt, wie sie ihm Presse, Funk und Film aus Sport, Musik, Politik, usw. vermitteln und anbieten. Auch historische Persönlichkeiten werden als Vorbilder entdeckt und gewählt.

An dieser Stelle ist ein Ergebnis aus Untersuchungen aufschlussreich, das Hans Thoma¹² referiert. Im Gegensatz zu landläufigen Meinungen kommt den Nah-Vorbildern aus dem persönlichen Umgang und Lebenskreis eine weit grössere Bedeutung zu als den Fern-Idealen, mit denen der Heranwachsende nur in mittelbarem Kontakt, z. B. über die Massenmedien, steht.

Die weitere Besprechung unseres Modells führt uns zur zweiten Dimension, welche die beiden horizontalen Hälften des Schaubildes anvisiert. Wir bezeichnen sie als

3.2 Die Ambivalenz der Zielbilder

Hier geht es, wie der Begriff Ambivalenz anzeigt, um die wertende Sicht der Problematik. Damit man einen Wert als solchen bestimmen kann, braucht es Massstäbe. Für unseren Fall sind diese Massstäbe im Gegensatzpaar «Identität – Identitätsdiffusion» gegeben. Das heisst: je mehr ein Zielbild zur Identität verhilft, umso wertvoller wird es; je mehr es dagegen in die Identitätsdiffusion führt, umso negativer muss es beurteilt werden. Hier führen wir den Begriff IDOL ein. Er stellt wertmässig das genaue Gegenstück zum Leitbild dar. In Absetzung zu gewissen willkürlichen Definitionen¹³

verwenden wir den Begriff streng nach seinem etymologischen Wortsinn. Das griechische eidolon ist eine mögliche Verkleinerungsform von eidos und bedeutet vor allem Götzen- oder Trugbild¹⁴. Der Renaissance-Philosoph Francis Bacon hat in seiner Methodenlehre die möglichen Täuschungsquellen Ideole genannt¹⁵. Als eine Weiterführung dieser Auffassung kann die Schrift «Die Idole der Selbsterkenntnis» von Max Scheler¹⁶ gelten, wo Täuschung und Irrtum im Prozess der Selbstwahrnehmung abgehandelt werden.

Idol hat also mit Trug, Irrtum, Täuschung zu tun. Die Täuschung besteht in unserem Zusammenhang darin, dass das Idol den Heranwachsenden statt zur Selbstverwirklichung zur Selbstentfremdung, statt zur Freiheit zur Abhängigkeit, statt zur Selbstbestimmung zur Fremdbestimmung, statt zur Selbstfindung zu Selbstverlust und Selbstaufgabe führt. Die Frage stellt sich, wie denn ein Leitbild zum Idol, oder differenzierter gesagt, wie denn ein Selbstbild zum Idol-Selbstbild, ein Vorbild zum Idol-Vorbild werden kann. Zunächst ist zu sagen, dass die Grenzen nicht eindeutig gezogen werden können. Wir müssen den krankhaften Extremfall betrachten, um den verhängnisvollen Umschlag vom positiven Leitbild zum negativen Idol zu verstehen.

Dem IDOL-SELBSTBILD hat die Tiefenpsychologie ihre besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Freud spricht vom Ich-Ideal, das tyrannisch die ständige Mahnung ausspricht: So sollst du sein! und das strikte Verbot verhängt: So darfst du nicht sein!¹⁷ Bei Adler heisst das neurotisch überhöhte Selbstbild «leitende Fiktion»¹⁸. Ein solches Selbstbild ist in der Auseinandersetzung mit der realen Lebensaufgabe nicht wegleitend, sondern verleitet dazu, die Wirklichkeit auszublenden, ein Wunschbild aufzubauen und für wirklich zu nehmen. Mit dem Begriff Persona (= Maske) versucht C. G. Jung eine Erklärung der Idolisierung des Selbstbildes. Die Persona als stilisiertes, suggestives Bild des Individuums ist bloss «sekundäre Wirklichkeit»¹⁹; aus der primären, eigentlichen Wirklichkeit des Individuums wird alles verdrängt, übersehen oder vergessen, was nicht zum gewünschten Selbstbild passt.

Diese theoretischen Erklärungen soll uns

der Tagebucheintrag eines Sechzehnjährigen verdeutlichen:

«In der Schule habe ich natürlich noch immer Schwierigkeiten... aber ich krieche nun mal nicht jedem Lehrer in den Hintern... Er hat den längeren Arm, ich die seelische Grösse und Unnachgiebigkeit... Man kann geschlagen, aber nicht besiegt werden... Ich habe meinen Weg gewählt und werde ihn auch gehen...»²⁰

Aus dieser Tagebuchnotiz spricht eine starke Selbstidealisierung, die Übersteigerung des Selbstbildes zum Autostereotyp²¹, wie es in der Sozialpsychologie heisst, oder zum «Königsich», wie Spranger es nennt²². Die Selbstidealisierung geht, und das ist typisch, auf Kosten des andern: Die Umwelt muss abgewertet werden, damit sich das Gefühl von Überlegenheit und eigener Grösse einstellen kann. In dem Masse, wie der Heranwachsende sein Selbstbild idolisiert, verunmöglicht er darüber hinaus die Auseinandersetzung mit allem, was auf ihn zukommt und ihm begegnet.

Das IDOL-VORBILD sei gleich an einem konkreten Beispiel aufgezeigt. Ein fünfzehnjähriger Gymnasiast schreibt in einem Aufsatz über seine Lieblings-Popgruppe «YES»: «Ich höre diese Musik wahnsinnig gerne, und deshalb treibe ich es damit bis zum Fanatismus: ich rede bei jeder Gelegenheit über YES... Ich höre nur noch YES-Platten... Ich singe YES, ich schreibe YES, ich summe YES... bis es beinahe kindisch wird und wirkt. Ich ahme sogar ihre Lebenssitten nach, so dass ich mich nun so kleide, so denke und so benehmen möchte, wie es die YES tun.»²³

Auffällig in diesen Zeilen ist die Distanzlosigkeit zum Vorbild, die totale Identifikation mit ihm. Der Schwerpunkt wird vom Ich auf das Vorbild verlagert und zwar in einem Ausmass, dass das Ich seine Eigenständigkeit und Eigenart aufgibt. Im Gegensatz zur positiven Nachahmung eines Vorbildes führt die Idol-Nachfolge zu umfassenden Persönlichkeitsveränderungen im Sinne wachsender Identitätsdiffusion. Im Umgang mit heutiger Jugend gewinnt man mitunter den Eindruck, als sei die zunehmende Vorbild-Idolisierung für sie charakteristisch. Diesem Eindruck müssen wir allerdings vorsichtig begegnen. Es lässt sich nämlich mit gutem Recht von einer gewissen Konstanz der Zielbilder²⁴ sprechen, das heisst: die Grunddynamik ist sich im Vergleich mit früheren Jugendgenerationen gleich geblieben. Da-

gegen haben sich die Vorstellungen inhaltlich gewandelt. So sind beispielsweise Vorbilder, welche ethische Werte verkörpern, heute weniger gefragt als jene, welche Vitalität und Schönheit präsentieren.

Abschliessend können wir festhalten: Die Verschiebung vom Leitbild zum Idol hängt vom Grad der Identifikation ab. Je mehr sich der Heranwachsende mit dem eigenen Selbstbild oder Vorbild identifiziert, die kritische Distanz zu ihnen aufgibt, umso mehr verfällt er der Idolisierung. Damit stehen wir unmittelbar vor der Frage: Was lässt sich gegen eine denkbare Idolbildung tun? Wie kann man die positiven Funktionen des Leitbildes, d. s. Orientierung und Anreiz zur Identitätsfindung, fördern? Und umgekehrt: Wie kann man die negativen Auswirkungen des Idols, näherhin den Ich- und Wirklichkeitsverlust, die Identitätsdiffusion, mindern oder ausschalten? In unserem letzten Schritt haben wir darauf einzugehen und uns zur Problematik der pädagogischen Hilfe zu äussern.

III ZUR PROBLEMATIK DER PÄDAGOGISCHEN HILFE

Unserer Überschrift liegt eine doppelte Voraussetzung zugrunde: 1. Der junge Mensch ist von der Zielbildproblematik überfordert und bedarf deshalb der erzieherischen Förderung und Begleitung. 2. Diese Erziehung kann aber nicht mehr sein als ein Helfen, ein Angebot der Hilfe seitens der Erwachsenen, das heisst vornehmlich der Eltern und Lehrer. Beide Voraussetzungen sind nicht unbestritten.

Zum ersten gibt es die Meinung, dass die Jugend erzieherisch in Ruhe gelassen werden soll. So hat die verebbende antiautoritäre Welle, wohl in einem allzu naiven Rückgriff auf die Einsichten Rousseaus, den Kindern und Jugendlichen zugetraut und zugestanden, möglichst allein Mittel und Wege zu ihrer Lebensgestaltung zu experimentieren und zu finden. Zum zweiten gab und gibt es immer Erzieher, die Erziehung als straffe Führung, als Training, im schlimmsten Fall als Dressur begreifen, damit allerdings die eigenständigen Initiativen und Energien drosseln und ihre Identitätsfindung gefährden. Dagegen versteht sich pädagogische Hilfe²⁵ als wohlwollendes Engagement für

und ernster Respekt vor dem heranwachsenden Menschen, als Angebot und nicht als Zwang.

Zusammen mit dem Hinweis auf die Doppelwertigkeit der Zielbilder haben wir die Umrisse der pädagogischen Aufgaben bereits erkennen können. Es geht, formal gesprochen, darum, zu helfen, dass die Zielbilder Leitbilder werden oder bleiben, und zu verhindern, dass sie zu Idolen degenerieren. Dieses allgemeine Erziehungsziel fächert sich in konkrete Einzelpostulate auf.

1. Das Bewusstmachen der Zielbildproblematik

Grundlegend ist die Bewusstmachung der Zielbildproblematik. In einer Zeit, die unter der Verkopfung und Durchrationalisierung der meisten Lebensbereiche leidet, mag das überraschen. Doch liegt das in der Sache selber. Der Aufbau und Mechanismus funktioniert weitgehend unbewusst und unkontrolliert. Die Gesetzmässigkeiten, die dabei im Spiele sind, sollen und können aber durchschaut werden. Zudem muss das Bewusstmachen nicht einfach informativ-lehrhaft geschehen, etwa im Stil blosser Datenverarbeitung, wo Wissensstoff beliebig eingegeben und abgerufen wird. Es hätte also wenig Sinn, den Jugendlichen als erstes unser Zielbild-Modell an den Kopf zu werfen und diskutieren zu wollen. Der Weg zur Bewusstmachung muss vielmehr jugendgemäss über das Feststellen der vorhandenen Zielbilder zum Problematisieren derselben führen. Konkret lassen sich Gruppengespräche und/oder Theaterspiele durchführen über Themen wie «So entsteht ein Star», «Der Skizirkus und sein Publikum» usw. Je nach Vertrautheit des Lehrers mit seinen Schülern dürften auch sehr direkte Aufsatzthemen gewagt werden mit dem Titel «Wem möchte ich ähnlich, wem auf keinen Fall gleich sein?» oder «Meine Zukunft bis zum Jahre 2000»²⁶. Schliesslich wird es von Alter und Abstraktionsvermögen abhängen, ob Reizwortaufsätze oder Begriffsbestimmungen über «Leitbild-Idol» denkbar und tunlich sind. Jedenfalls würden solche schulischen Unternehmungen, für die sich besonders die Fächer Deutsch, Gemeinschaftskunde und Religionsunterricht eignen, die Jungen intensiv mit der Zielbild-

Problematik konfrontieren und ihnen das nötige Problembewusstsein verschaffen. Wenn wir hier die Bewusstmachung als eine Aufgabe der Schule sehen, so sei damit nichts gegen eine ähnliche Bemühung im Elternhaus gesagt. Es zeigt sich allerdings, dass viele Eltern vor solchen Aufgaben, vor einer «Erziehung zur Einsicht»²⁷ resignieren und kapitulieren.

2. Die Kritik der Zielbilder

Die Kritik der Zielbilder ist das nächste, auf dem ersten aufbauenden Postulat der pädagogischen Hilfe. Dass die hier geforderte Kritik nichts mit moralisierendem Druck oder verletzender Ironie zu tun hat, versteht sich von selbst. Kritik heisst, entgegen dem schlechten landläufigen Sprachgebrauch, ganz einfach scheiden, unterscheiden, je nach Werthaftigkeit würdigen. Das unerbittliche und darum wichtigste Kriterium für die Zielbilder ist die Realität. Am Mass des Realitätsbezuges lässt sich der Unterschied zwischen Leitbild und Idol ausmachen. Das erzieherische Verhalten hat dabei die beiden Seiten des Leitbildes, also Selbst- und Vorbild, gesondert zu betrachten.

Die Kritik des SELBSTBILDES ist sehr anspruchsvoll. Einmal braucht es viel Einfühlungsvermögen und Scharfblick, das Selbstbild der einzelnen Schüler überhaupt zu erfassen. Dann aber stehen praktisch keine direkten pädagogischen Massnahmen zur Verfügung, um das Selbstbild des einzelnen zu unterstützen oder zu korrigieren. Wohl kann der Erzieher einen vorlauten Angeber gelegentlich auf sein wirkliches Können aufmerksam machen oder ein stilles Mauerblümchen verbal dazu ermuntern, seine Qualitäten zu entdecken und in sein Selbstbild einzubauen. Die wirksamste Bemühung dürfte dagegen eine indirekte sein. Es ist die ständige Sorge, innerhalb der Klasse oder Gruppe ein Klima des Humors, der «Heiterkeit des Wesens und nicht der Laune»²⁸, zu schaffen. In einem solchen Klima bekommt der junge Mensch einen realistischen und akzeptablen Spiegel vorgesetzt, vermag er über sich selber zu lachen und lernt auf diese Weise, sich zu relativieren. Etwas einfacher liegen die Dinge für die Kritik des VORBILDES, da es sich leichter feststellen und objektivieren lässt. Der Er-

zieher erfährt von Vorbildern nicht nur aus begeisterten Redeweisen über Fussballer oder Popmusiker; er begegnet ihnen auch auf Klebern und Postern, wie sie die Jungen herumtragen oder aufhängen, und kann sie sogar aufgrund von Kleidung und Schmuck erkennen. Auf dem Weg über das Gespräch mit dem einzelnen oder in der Gruppe versucht er dann, diese Vorbilder in eine realistische Sicht zu rücken. Vor allem wird er darauf insistieren, dass der ganze Mensch und nicht nur eine bevorzugte Seite des Vorbildes ins Blickfeld kommt, und dass der Anteil an Manipulation und Werbung transparent wird. Aufgrund dieser Bemühung dürfte den Heranwachsenden aufgehen, dass kein Vorbild ausschliesslich genommen werden darf.

Wir fassen zusammen: Die pädagogische Hilfe «als behutsam nachgehende Kritik»²⁹ kann dann als erfolgreich gelten, wenn die Jungen zu ihren Zielbildern eine realistische Distanz gewinnen, sich mit ihrem Selbstbild und Vorbild nicht total, sondern mit dem nötigen Vorbehalt, also selektiv, identifizieren.

3. Das pädagogische Angebot von Zielbildern

Die pädagogische Hilfe erschöpft sich nicht im Bewusstmachen und Kritisieren der jugendlichen Zielbilder. Sie darf darüber hinaus auch die Initiative ergreifen und gewisse Zielbilder, in diesem Falle Vorbilder, den Jungen nahebringen. Das pädagogische Angebot von Zielbildern muss sehr sorgfältig geschehen und setzt beim Erzieher ein ausgesprochenes Problembewusstsein voraus. Letztlich geht es um nichts weniger als die erzieherische Wertvermittlung überhaupt. Einerseits hat der Erzieher die von ihm als gültig erkannten Werte zu vertreten, andererseits aber dem jungen Menschen die Freiheit der Wahl zu lassen; denn Zwang oder Manipulation wäre seiner Selbstverwirklichung und Identitätsfindung entgegengesetzt. Die angebotenen Vorbilder sollen «der werdenden Persönlichkeit je phasengerecht Impulse vermitteln»³⁰, damit sie die Möglichkeiten für die eigene Lebensgestaltung und Ichfindung ausfindig machen, erkennen und bestärken kann.

Das pädagogische Angebot von Zielbildern konkretisiert sich in der Vermittlung von fer-

nen und nahen Vorbildern³¹. Ferne Vorbilder, d. s. nicht unmittelbar zugängliche Persönlichkeiten aus der Geschichte oder Gegenwart, vermögen ein impulsreiches pädagogisches Feld aufzubauen. Das hängt allerdings auch vom Geschick des Erziehers ab, diese Vorbilder zu vergegenwärtigen. Im wesentlichen wird die Methode die Schilderung des Lebenslaufes in seinen Schwerpunkten, den Bezug zur aktuellen Situation der Jungen und die besondere Erhellung der vorbildlichen Tat oder Haltung des Vorbildes umfassen. Dabei muss die jeweilige Altersstufe mitberücksichtigt werden. Entscheidend bleibt auch hier die Realität als Kriterium. So kann es nicht darum gehen, Vorbilder wie Franz von Assisi oder Martin Luther King nur von der besten Seite zu zeigen und auf eine blinde Begeisterung hin zu tendieren. Ein solches Vorgehen könnte den jungen Menschen eben so sehr überfahren und bedrohen, als wirklich anregen und fördern. Noch wirksamer als das Angebot der fernen dürfte dasjenige der nahen Vorbilder sein. Gemeint sind erwachsene Menschen, die in ihrem Leben oder Handeln einen Wert überzeugend sichtbar machen, und mit denen die Jugendlichen in einen direkten Kontakt treten können. Kontakte mit solchen Persönlichkeiten, zum Beispiel Ärzte, Pfarrer, Forscher, Sportler usw. liessen sich je nach Fach in den Schul- oder Jugendgruppenbetrieb integrieren. Das müsste allerdings vorbereitet werden, damit diese Kontakte in einem «thematischen Kontext»³² stattfinden und so grössere Wirkung erzielen würden. Sie haben den Vorzug, Realität in einem weiten Spektrum lebensnah zu veranschaulichen.

4. Die Erprobung der Zielbilder

Die drei bisherigen Postulate der pädagogischen Hilfe könnten den Eindruck erwecken, als sei die Bewältigung der Zielbildproblematik allein Sache des Erziehers, während der Heranwachsende gleichsam als Objekt behandelt und betreut werden müsste. Diesen einseitigen Eindruck relativiert unser letztes Postulat: Der junge Mensch braucht einen breiten Spielraum, in dem er seine Zielbilder erproben, Erfahrungen einbringen und verwerten kann. Er will nach Spranger mit den verschiedenen Möglich-

keiten experimentieren, bis er sein angemessenes Bild gefunden hat³³. Das bedeutet: der Erzieher will, wie es im Wortspiel zum Ausdruck kommt, nicht bloss bewahren, sondern lässt ebenso auch bewähren. Er nimmt gewisse Fehlformen in Kauf und verliert nicht gleich die Nerven, wenn der Fanatismus für einen Rennfahrer oder Popstar hohe Wellen schlägt. Vieles will eben im Extrem erlebt werden, damit es sich im Lauf der Entwicklung wieder einpendeln und ausbalancieren kann. Erziehung ist nun einmal ein offenes Geschehen; sie hat Versuchscharakter, sie kann nur im Optimismus der Hoffnung wirksam werden. Es macht den Anschein, als sei man in früheren Zeiten diesbezüglich klarsichtiger oder wenigstens mutiger gewesen. Jedenfalls verblüfft es, mit welcher Kühnheit der Abbé in Goethes «Wilhelm Meister» sagen darf:

«Nicht vor Irrtum zu bewahren ist die Pflicht des Menschenerziehers, sondern den Irrenden zu leiten, ja ihn seinen Irrtum aus vollen Bechern ausschöpfen zu lassen, das ist Weisheit der Lehrer.»³⁴

Damit sind wir am Ende unserer Überlegungen. Vieles konnte nur angetupft werden oder musste ungesagt bleiben, so die Frage nach den Zielbildern des Erziehers selber. Anstelle einer rückblickenden Zusammenfassung möchte ich mit einer präzisen Beobachtung von Bert Brecht schließen. Im «Lied über die guten Leute» schreibt er:

- 1 *Die guten Leute erkennt man daran
Dass sie besser werden
Wenn man sie erkennt. Die guten Leute
Laden ein, sie zu verbessern, denn
Wovon wird einer klüger? Indem er zuhört
Und indem man ihm etwas sagt.*
- 2 *Gleichzeitig aber
Verbessern sie den, der sie ansieht
und den
Sie ansehen. Nicht indem sie einem
helfen
Zu Futterplätzen oder Klarheit, sondern
mehr dadurch
Dass wir wissen, diese leben und
Verändern die Welt, nützen sie uns.*³⁵

Anmerkungen

¹ Vgl. Erikson, E. H., Kindheit und Gesellschaft, Stuttgart 1965²; ders., Identität und Lebenszyklus, Frankfurt a. M. 1966; ders., Einsicht und

Verantwortung, Stuttgart 1966; ders., Jugend und Krise, Stuttgart 1970.

² Zit. nach Metzger, W., Die Grundlagen der Erziehung zu schöpferischer Freiheit, Frankfurt am Main 1949, S. 64.

³ Erikson, E. H., Identität und Lebenszyklus, am angeführten Ort, S. 18.

⁴ Baacke, D., Die 13- bis 18jährigen, München/Berlin/Wien 1976, S. 134 f.

⁵ Erikson hat das Schema vom achtstufigen Lebenszyklus, die sog. epigenetische Tabelle in «Kindheit und Gesellschaft», «Identität und Lebenszyklus» und etwas erweitert in «Einsicht und Verantwortung» dargestellt.

⁶ Vgl. zum folgenden: Picard, M., Bild und Pseudobild, in: Erziehung zur Menschlichkeit, Festschrift für Eduard Spranger, Tübingen 1957, S. 103 ff.

⁷ Bittner, G., Für und wider die Leitbilder, Heidelberg 1964, S. 101.

⁸ Vgl. die teilweise verschiedene Abgrenzung der Begriffe bei Bittner, a.a.O., S. 14 f.

⁹ Rückert, F., Pantheon, zweite Lese, in: Werke in sechs Bänden, Bd. I, Leipzig, o.J., S. 83.

¹⁰ Spranger, E., Psychologie des Jugendalters, Leipzig 1927⁸, S. 46.

¹¹ Vgl. McCandless, B. R., Adolescents, behavior and development, Illinois 1970, S. 439 ff.

¹² Vgl. Thomae, H., Vorbilder und Leitbilder der Jugend, München 1965, S. 36 f.

¹³ Bittner bezeichnet ohne weitere Begründung ferne Vorbilder ohne sittlichen Wertcharakter als Idole. Vgl. a.a.O., S. 15. Ähnlich definiert Bernhard Grom in seinem Buch Methodisch-didaktische Impulse für die religionspädagogische Praxis, Freiburg i. Br. 1972, S. 162.

¹⁴ Vgl. Duden/Etymologie, Mannheim 1963, S. 281.

¹⁵ Vgl. Hirschberger, J., Geschichte der Philosophie, Freiburg/Basel/Wien 1965⁷, S. 50 f.

¹⁶ Vgl. Scheler, M., Die Idole der Selbsterkenntnis, in: Ges. Werke, Bd. III, Bern 1955⁴.

¹⁷ Vgl. Freud, S., Das Ich und das Es, Studienausgabe, Bd. III, Frankfurt a. M. 1975, S. 301 f.

¹⁸ Vgl. Adler, A., Über den nervösen Charakter, München 1928⁴, S. 35.

¹⁹ Vgl. Jung, C. G., Die Beziehungen zwischen dem Ich und dem Unbewussten, Zürich 1950⁵, S. 64; 62 f.

²⁰ Fischer, W., Der junge Mensch, Freiburg i. Br. 1958, S. 165 f.

²¹ Vgl. Bittner, a.a.O., S. 38 f.

²² Vgl. Spranger, a.a.O., S. 45.

²³ Aus einem Schüleraufsatz der 4. Gymnasialklasse 1976/77 des Gymnasiums Immensee SZ.

²⁴ Vgl. Thomae, a.a.O., S. 32 ff.; Bittner, a.a.O., S. 106.

²⁵ Vgl. Rechsteiner, J., Praxis als Probe, in: Krömler (Hrsg.), Horizonte des Lebens, Zürich/Einsiedeln/Köln 1976, S. 208 f.

²⁶ Vgl. Thomae, a.a.O., S. 15; Lutte, G., Leitbilder und Ideale der europäischen Jugend, Ratingen/Wuppertal/Kastellaun 1970, S. 15.

²⁷ Mitscherlich, A., Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft, München 1967², S. 120.

²⁸ Vgl. März, F., Humor, in: Lexikon der Pädagogik, Bd. II, Freiburg/Basel/Wien 1970, S. 262.

²⁹ Bittner, a.a.O., S. 125.

³⁰ Grom, a.a.O., S. 190.

³¹ Vgl. a.a.O., S. 162 f.; 194 ff.; 203 ff.

³² a.a.O., S. 205.

³³ Vgl. Spranger, a.a.O., S. 23.

³⁴ Goethe, J. W., Werke, Bd. IV, Artemis-Gedenkausgabe, Zürich 1976, S. 442.

³⁵ Brecht, B., Ges. Werke, Bd. IX, Frankfurt a. M. 1967, S. 745 f.

Die Familie und unsere Zukunft *

Rudolf Affemann

Der Zustand unserer Familien lässt sich ablesen am Zustand der Jugendlichen, die in ihr heranwachsen.

Gestörte Kinder

Seit der Untersuchung von Thalmann, die im Jahre 1971 erschien, wissen wir, dass ein grosser Prozentsatz unserer Kinder erhebliche Störungen aufweist. Schwere Persönlichkeitsverbildungen fand er in rund 20 %, mittelschwere Symptome in 30 %, leichte in ebenfalls rund 30 % der Fälle. Nur 20 % der Kinder waren symptomfrei. Eine Erhebung von Frederking, die im Jahre 1975 veröffentlicht wurde, zeigte ein schlechteres Bild. Hatte Thalmann zum Beispiel nur bei einem Viertel der Kinder Schlafstörungen gefunden, so stellte Frederking diese Schwierigkeiten bei mehr als der Hälfte seiner Untersuchungspersonen fest. In der ersten Untersuchung waren 40 % der Kinder konzentrationsgestört, in der zweiten 63 %. Seelische, soziale und körperliche Störungen breiten sich unter der Jugend offenbar aus.

Schulstress

In die öffentliche Diskussion der letzten Zeit ist ein neues Wort eingegangen, es heisst Schulstress. Bei vielen Schülern ist die Belastbarkeit erheblich herabgesetzt. Deshalb sind auch durchschnittliche Anforderungen Überforderungen. Bei sehr vielen Jugendlichen liegt eine Instabilität der Persönlichkeit vor, die die Psychologie als Ich-Schwäche bezeichnet. Infolge seelischer Störungen

gen ist die Lernfähigkeit herabgesetzt. 1975 haben etwa 100 00 Schüler die Hauptschule ohne Abschluss verlassen; 1978 rechnet man mit 125 000 gescheiterten Schülern.

Eingeschränkte Arbeitsfähigkeit

Rund ein Drittel aller Jugendlichen, die bei Jugendarbeitsschutzuntersuchungen auf ihre Arbeitsfähigkeit hin untersucht wurden, weist infolge von Entwicklungsstörungen eine eingeschränkte Arbeitsfähigkeit auf. Einschränkungen bestimmter Arbeitsverrichtungen und Arbeitsumwelteinflüsse sind die Folge. Die vordem zum Teil noch zugedeckten Probleme kommen heraus bei jugendlichen Arbeitslosen. Der Grund ihrer Arbeitslosigkeit liegt vielfach nicht nur im Mangel an Arbeits- und Ausbildungsplätzen, sondern in ihrer seelischen Gestörtheit. Es mangelt bei ihnen an Initiative, Belastungsfähigkeit, Durchhaltekraft. Viele von ihnen sind depressiv geschädigte junge Menschen. Ferner wird anhand des Suchtproblems deutlich, wie sehr bei einer grösseren Anzahl junger Menschen die seelische Reifung beeinträchtigt wurde. Suchtverhalten erwächst aus einer depressiven Verbildung der Persönlichkeit. Diese erfolgt bereits in den ersten Lebensjahren und hat ihre Ursache in Störungen der Eltern-Kind-Beziehungen.

Die Gesamtkriminalität nimmt ebenfalls von Jahr zu Jahr zu. Etwa ein Drittel aller Straftaten wurde von Menschen unter 21 begangen. Die Jugendkriminalität ist nach wie vor im Steigen begriffen. Viele der straffälligen Jugendlichen werden, wie die Erfahrung zeigt, nicht mehr sozial integrierbar