

**Zeitschrift:** Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

**Herausgeber:** Verband Schweizerischer Privatschulen

**Band:** 33 (1960-1961)

**Heft:** 4

**Artikel:** Leben, Wissenschaft, Erziehung und Bildung in unserer Zeit [Schluss]

**Autor:** Weniger, Erich

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-850487>

### **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:** 21.07.2025

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

Il me semblait que je venais de la frapper, entre les deux épaules, avec un couteau. Pourquoi restait-elle immobile? Était-elle en train de prier, de demander un miracle à Celui dont je m'étais détaché?

— Tu ne crois plus? dit soudain grand-mère d'une voix calme. Qu'est-ce que ça peut bien faire?

Elle s'était retournée. Jamais, peut-être, une aussi profonde sérénité n'avait illuminé son visage. Il m'apparaissait radieux, dans une auréole de pénombre.

— Qu'est-ce que ça peut bien faire? reprit-elle. Ce que nous pensons n'a jamais beaucoup d'importance ... Je suis tranquille ... Il saura te retrouver ... Il te retrouvera bien un jour!

L'adulte est tout entier préformé dans l'enfant. L'homme fait dans l'enfant qui confère à l'acte d'éduquer ce caractère dramatique, ce caractère sacré. Tel sera né l'enfant, telle se sera écoulée son enfance et son adolescence, telle sera pour l'essentiel sa vie adulte, redressements et conversions réservés, mais aussi prédéterminés.

Dans sa thèse complémentaire intitulée: *Comment étudier les adolescents*, mon collègue et ami Maurice Debesse classe les romans autobiographiques parmi les «procédés auxiliaires» de la connaissance scientifique de l'adolescent (et de l'enfant). Il leur reconnaît une valeur d'«illustration», non de «preuve d'hypothèses ou de constructions systématiques». Le psychologue de Groningue, Hey-

mans, leur reconnaît en outre «un intérêt heuristique»: sans utiliser les méthodes de la psychologie scientifique, le romancier-poète aperçoit, en effet, bien des faits que les psychologues n'eussent pas discernés sans lui. L'éducateur qui ne connaîtrait l'enfant et le préadolescent que par des œuvres du genre de celles auxquelles j'ai emprunté mes textes aurait, selon lui, de ces deux étapes de la vie humaine, une idée incomplète, «personnelle», mais néanmoins très supérieure aux idées courantes dans le milieu social contemporain.

Le poète, au dire d'Aristote, dépasse en effet l'événement particulier pour atteindre une vérité philosophique, générale donc. Par la vertu de la forme artistique, il anime ces schémas abstraits (la science n'établit que des vérités statistiques), dont la connaissance laisserait l'éducateur perplexe en présence des élèves, tous différents, de sa classe.

Psychologie scientifique et psychologie poétique, donc! Je voudrais que les quelques textes réunis dans ces pages aient convaincu mes lecteurs de la vertu de ces deux moyens, complémentaires, l'un et l'autre irremplaçables, de connaître le devenir de l'être humain à travers l'enfance et l'adolescence.

*Louis Meylan,*

Professeur à l'Université de Lausanne

## Leben, Wissenschaft, Erziehung und Bildung in unserer Zeit

*Professor Dr. Erich Weniger*

(Schluß)

Zugleich mit diesem wissenschaftlichen Leitbild ist nun aber ein zweites, ein politisches Leitbild gegeben; das Leitbild der persönlichen Freiheit und der freiheitlichen Rechtsordnung der Demokratie. Litt hat den Zusammenhang zwischen wissenschaftlicher Wahrheit und der damit geforderten Objektivität mit der politischen Freiheit in den Grenzen einer Rechtsordnung am Gegensatz gegen den Totalitarismus des Ostens, der die Objektivität dem Staat, die individuelle Freiheit der kollektiven Zwangsordnung opfert, überzeugend klargelegt.

Das sind also schon immerhin zwei Bereiche gültiger und für die Erziehung verbindlicher Leitbilder.

Freilich, an dem politischen Leitbild der Demokratie kann man sich deutlich machen, was ein Leitbild in der Erziehung überhaupt bedeutet und leisten kann, was nicht. Unsere deutsche Vorstellung vom Leitbild oder wie man früher sagte, vom «Bildungsideal» krankte daran, daß sie mit der

Überzeugung verbunden war, als gehe es in ihm um die vollkommene Gestaltung der Wirklichkeit nach Ideal und Leitbild. Diese perfektionistische Vorstellung von der Möglichkeit des Menschen hat dann mit Recht die Kritik etwa der Theologie und die gesunde Skepsis der Jugend auf den Plan gerufen. Noch schlimmer ist es, wenn der jeweilige Zustand der Dinge, der gesellschaftliche Zustand oder etwa die gegenwärtige Form der Demokratie, den Erwachsenen in der Erziehung als Leitbild gilt, zu dem die Jugend heranzubilden sei. Dann aber ist das Leitbild und dann sind die vielfach entworfenen Berufsbilder lediglich Zeichen der Selbstzufriedenheit der herrschenden Generation, und Erziehung bedeutet dann nichts weiter als Anpassung. Wenn nun Kulturkritik und Gesellschaftskritik das Weltbild der Erwachsenen erschüttern, wird die Rede vom Leitbild vollends fragwürdig und damit wirkungslos.

Das politische Leitbild «Demokratie in Freiheit

und Recht» kann also weder heißen, daß der gegenwärtige Zustand der Demokratie heilig gesprochen, noch irgendeinmal ein vollendeter Zustand von Demokratie erreicht werden könnte. Immer wird — das ist der bleibende Ertrag der anthropologischen wie der theologischen, vor allem auch der Kulturkritik — der Mensch unvollendbar bleiben, immer wird mit der Schwäche des Menschen zu rechnen sein — Wiederaufrichtung des Menschen in seiner Schwäche hat Pestalozzi als eine Hauptaufgabe der Erziehung angesehen. Immer enthält das Leitbild nur den Hinweis auf die Möglichkeit des Menschen in Bezug auf konkrete Anforderungen, nicht aber die Behauptung von einer perfektionistischen Bewältigung dieser Anforderungen, von einer möglichen Vollendung schlechthin.

Ich ziehe die Folgerungen. In der Erziehung sprechen wir vom Bild des Menschen nicht als von einer Summe seiner aus dem bisherigen Schicksal erfahrenen Möglichkeiten wie sie die Anthropologie als Wissenschaft feststellt, sondern als *Entwurf* in die Zukunft hinein, ein Entwurf dessen, was aus der Jugend, die zu erziehen ist, einmal werden soll. Hier wird offensichtlich das Erziehungsziel übersetzt in ein Bild des von dem Zögling und der Jugend überhaupt zu erreichenden Reifezustandes. Das Entscheidende an dem Entwurf ist, daß er nicht von unsern Einsichten über das Bisherige allein bestimmt ist, sondern von der Besinnung über Schicksal und Aufgabe des Menschen in dieser unserer Zeit und in unserer jeweils besonderen Lage. In solcher Besinnung entsteht der Entwurf neuer Möglichkeiten und damit das Bild eines im Verhältnis zu uns, die wir aus Vergangenheit und Erinnerung geformt sind, neuen Menschen. Dieses Neue kann natürlich auch einmal die Wiederherstellung eines alten Zustandes sein. Die Worte Renaissance, Reformation, Revolution deuten diese Möglichkeit an. Aber auch dann wird es im Verhältnis zu uns und zur geschehenen Geschichte neu sein.

Die Polemik verkennt nun gemeinhin die Funktion dieses erzieherischen Menschenbildes, wie des Bildungsideales und des Leitbildes überhaupt. Der Erzieher weiß, daß er die Verwirklichung dieses Bildes nicht erzwingen kann, denn es sind außer dem erzieherischen Willen noch sehr viele andere Faktoren an Erziehung und Leben beteiligt. Vor allem ist dabei mehr und mehr auch Wille und Entscheidung der Jugend selber — heute also, mit Schelsky zu reden, dieser skeptischen, dieser nüchternen Generation — mit im Spiel, kurz ihre Freiheit. Endlich vermögen die Erzieher gar nicht voraus zu wissen, wie die wirkliche Lage und damit die wahre Aufgabe dann sein wird, wenn die Jugend die volle

Lebensverantwortung einmal übernimmt. Auch weiß der Erzieher, daß am Ende der Erziehung vielleicht die Reife, aber nicht die Vollkommenheit, also nicht die Übereinstimmung von Bild und Wirklichkeit steht. Die Funktion des Bildes vom Menschen und des Bildungsideals in der Erziehung ist es also nicht, die künftige Wirklichkeit herbeizuzwingen; sie ist eine andere. Der Erzieher, oder die Träger-schaft der Erziehung, wirft dieses Bild in die Begegnung mit der Jugend hinein. Der Erzieher orientiert die Begegnung auf dieses Bild hin und versucht, es in der Erziehungsgemeinschaft, in dem Raum der Erziehung selber also, vorwegnehmend zu verwirklichen. Die Jugend findet in der so orientierten Begegnung mit dem Erzieher und den von ihm dargebotenen Inhalten in Auseinandersetzung und Annahme, welches beides sich in der Begegnung vollzieht, allmählich zu ihren eigenen Möglichkeiten, gewinnt Form und Gestalt, bis sie sich dann eines Tages völlig selbständig macht. Dabei bleibt also durchaus offen, ob sie sich doch im Wesentlichen nach dem Bilde, das Erzieher und ältere Generation von ihren Möglichkeiten hatten, geformt hat, oder ob sie zur eignen Form gerade im Gegensatz zu diesem Bilde gelangt ist. Hierbei ist zweierlei deutlich. Einmal, daß dieser Entwurf, dieses Bild von der Jugend als der zukünftig verantwortlichen Generation niemals im luftleeren Raum konstruiert werden kann, sondern bezogen bleiben muß auf die konkrete Situation der Jugend und jedes einzelnen Zöglings und damit auf sein bisheriges Leben und die in ihm schon gewonnenen Inhalte. Andererseits ist ebenfalls deutlich, daß ein solches Bild in der erzieherischen Begegnung ständig korrigiert wird, da ja auch in dieser, so großen Raum des jugendlichen Lebens einnehmenden Begegnung immer neue Wirklichkeit geschaffen wird. Aus der Begegnung zwischen Jugend und Erwachsenen, in der Sphäre der Bildung, unter dem Entwurf der Zukunft, wachsen auch der Wissenschaft ständig neue Einsichten über die Möglichkeit des Menschen zu.

Es kann nun freilich einmal sein, daß es gegenüber der Not des Tages, dem Zusammenbruch alles Überlieferten, sinnlos erscheint, sich überhaupt ein Bild zu machen und ein bestimmtes Ziel in der Erziehung zu erstreben. Vielleicht läßt sich dann nur noch ein negatives Bildungsideal vertreten, an dem wenigstens sichtbar wird, was nicht mehr gelten sollte. Im übrigen arbeitet man einfach in der konkreten Beziehung zwischen Erzieher und Jugend in der Erziehungsgemeinschaft, sucht das Notwendige zu tun und die jeweilige Forderung des Tages zu erfüllen. Aber auch dann entwickelt sich im Erzieher aus diesem einfachen Tun immer schon ein

Bild des nächsten Schrittes und der nächsten Möglichkeiten, die sich hier für die Jugend aufschließen. Die Möglichkeit, daß das Ideal, das Bild des Menschen häufig überhaupt erst aus dem erzieherischen Tun, aus dem gemeinsamen Bemühen innerhalb der Erziehungsgemeinschaft herauswächst und nicht aus großen Zielsetzungen der Politik, der Gesellschaft, der Wissenschaft, scheint mir an sich durchaus gegeben. Es wäre dann sinnlos, dieser erzieherischen Arbeit den Vorwurf zu machen, daß sie es nicht mit hohen Zielen und großen Bildern versuche.

Aber ich meine nun doch nachgewiesen zu haben, daß wir in Bezug auf die Stellung der Wissenschaft und in Bezug auf unsere demokratische Verantwortung heute wieder durchaus über verbindliche Leitbilder verfügen. Und so scheint mir keine Veranlassung zur Resignation zu bestehen. Im Gegenteil: Es will mir als ein Segen erscheinen, daß im Gegensatz zur Monotonie der totalitären Ideologien bei uns im Rahmen der übergreifenden Leitbilder eine Polyphonie religiöser, ästhetischer, landschaftlicher, beruflicher und individueller Leitbilder im Spiel ist, die in ihrem Mit- und auch Gegeneinander den Reichtum unseres deutschen und europäischen Lebens ausmacht.

Hier ist freilich noch ein Wort von den überholten Leitbildern und damit auch vom Wert und Unwert der Tradition zu sagen.

Es ist kein Zweifel, daß wir uns vielfach noch mit überholten Leitbildern herumschlagen müssen; oft werden uns und der Jugend auch neue Leitbilder angeboten, die in Wirklichkeit restaurativ sind, d. h. die Herstellung früherer Zustände erstreben, beispielsweise im Bereich der Berufsbildung.

Dem gegenüber ist an unserer Grundeinsicht festzuhalten. Leitbilder müssen entworfen werden immer nur im Hinblick auf die konkrete Aufgabe in dieser unserer Zeit, ja mehr noch — im Hinblick auf die Zukunft, die die Jugend zu der Zeit, da sie in die Verantwortung eintreten wird, erwartet. Es wäre sinnlos, Leitbilder auf Vergangenes und Überlebtes, etwa auch durch Schicksal und Entscheidung Widerlegtes zu begründen. Dennoch läßt sich hier nicht, wie man es so gerne tut, ein Gegensatz konstruieren zwischen einer *alten* Schule als der Stätte der Überlieferung der bewiesenen, d. h. der früher schon bewiesenen Gehalte, einer Schule, die man dann entweder positiv als einzig humanistisch ansieht, oder negativ als antiquiert und reaktionär — und auf der anderen Seite einer Schule, die beherzt alle Überlieferung hinter sich läßt und entschlossen sich nur mit den Problemen der Gegenwart und den Aufgaben der Zukunft beschäftigt; eine solche

Schule betrachtet sich selber gerne als realistisch und fortschrittlich, während ihre Gegner sagen, sie sei banausisch.

Dieser Gegensatz existiert in Wirklichkeit gar nicht. Es handelt sich nicht um die blanke Antithese von Tradition und Fortschritt. Vielmehr liegen die Dinge so, daß jede neugestellte Aufgabe, jede neu ergriffene Verantwortung, ja jedes neu erfahrene Schicksal uns zwingt, von dem Entwurf des zugeordneten Leitbildes aus, unter der Fülle und Unbestimmtheit der Überlieferung, die ohnehin in ihrer Vollständigkeit in der Bildung nicht zu bewältigen ist, eine kritische Auswahl unter den wirkenden Kräften und bewiesenen Gehalten zu treffen, und zwar so, daß der geschichtliche Horizont unserer Lage und Aufgabe deutlich wird und zugleich das in unseren Gesichtskreis tritt, was an heilenden und wirkenden Kräften noch lebendig ist.

So schafft sich jede Aufgabe eine neue Tradition, so ordnet sich von jedem echten Leitbild aus die Vergangenheit neu.

In der Erziehungsarbeit entsteht so in der Erkenntnis der Aufgabe, in Rückbesinnung auf das Erbe, im Ausscheiden des Unlebendigen und Überlebten ein neues Kraftfeld.

Deshalb besteht keine Veranlassung zur Skepsis oder gar zur Verzweiflung, es sei denn, unser guter Wille bleibe machtlos vor der Übermacht der äußeren Zustände und Verhältnisse. Aber auch diese sind der freien Verfügungsgewalt des Menschen glücklicherweise nicht gänzlich entzogen, zumal wenn der Mensch sich seiner Vernunft und Wissenschaft herzlich zu bedienen weiß.



**OMEGA**  
*hat das Vertrauen  
der Welt*



OMEGA  
"Seamaster"  
Automatisch, Stahl

**ab Fr. 195.—**

Offizieller OMEGA-Vertreter



**Scherraus**  
St. Gallen, Marktplatz 14  
Seit 1891 führend in Uhren und Schmuck