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: 48 (1975-1976)

Heft: 4

Artikel: Gesellschaft und Erziehung: offene Fragen und ungelöste Aufgaben

Autor: Metzger, Wolfgang

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-851940

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: 28.01.2026

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

Gesellschaft und Erziehung: offene Fragen und ungelöste Aufgaben*

Wolfgang Metzger

Nach der gedrängten Uebersicht über die wichtigsten Forderungen, Empfehlungen und Anregungen der großen pädagogischen Denker im zweiten und dritten Kapitel folgte im vierten eine Skizze der pädagogischen Wirklichkeit unserer Zeit, wie sie sich in den verschiedenen Bereichen – vom Elternhaus bis zur Universität – in den letzten anderthalb Jahrhunderten ausgebildet hat.

Wir fanden an der *Universität* eine im Grundansatz richtige Ausbildungswirklichkeit, die zwar durch wissenschaftsfremde autoritäre Verhaltensweisen vielfach gestört ist, aber erst in allerletzter Zeit durch ungenügend durchdachte Reformvorschläge *ernstlich* gefährdet wird.

Wir fanden eine *Volksschule*, die nicht vollkommen ist, dies aber in zahlreichen nachdenklichen Vertretern weiß und bereit ist, Neues auszuprobieren und sich durch Erfahrungen belehren zu lassen.

Wir fanden eine *höhere Schule*, die sich in der Mehrzahl ihrer Vertreter erst zu der Einsicht durchringen muß, daß an ihren, in manchen Fächern nicht mehr hinzunehmenden, Mißerfolgen nicht die Schüler schuld sind, daß vielmehr für die Beherrschung der Lehr- und Erziehungsaufgaben, die der Schule gestellt sind, die Ausbildung in der Fachwissenschaft nicht allein ausreicht, und daß es keine Schande ist, daraus die Folgerungen zu ziehen.

Wir fanden *Eltern*, die großenteils an unzeitgemäßen *Erziehungszielen* festhalten, die sich zugleich an überalterte Erziehungs*methoden* klammern und sich wundern, daß ihre Anordnungen, Mahnungen und Maßnahmen teils auf Widerspruch stoßen, teils in den Wind gesprochen sind – und daß trotz allem in den meisten Fällen aus den jungen Leuten schließlich doch etwas ganz Brauchbares wird.

Wie haben sich die Regierungen zu diesen Fragen verhalten, die ja auch die ihrigen sind? Wir versuchen darüber einen kurzen Ueberblick zu geben: Die vernichtende *Niederlage*, die Preußen zu Beginn des vorigen Jahrhunderts durch die napoleonischen Heere erlitt, brachte es mit sich, daß die Ueberzeugung, durch eine neue Erziehung das ganze Volk gegen künftige politische Gefahren standfester machen zu müssen, bis in die Spitzen der Staatsführung gelangte und diese veranlaßte, den drängenden Reformern wirksame Befugnisse zu erteilen. Dieser «Berliner Frühling», wie man heute sagen würde, dauerte freilich nicht länger als sieben Jahre. Pünktlich in dem Augenblick, wo die äußere Gefahr gebannt war, folgte für zwei Generationen der fürchterlichste Rückschlag in ein bildungsfeindliches Obrigkeits- und Untertanendenken.

Im wilheminischen Deutschland enthielten sich die Regierungen weitgehend störender Eingriffe in das Erziehungswesen. Sie förderten die Universitäten. Sie ließen die Reformpädagogen gewähren.

Doch machte erst wieder die *Niederlage* von 1918 die dann folgenden Regierungen für deren Anregungen wirklich aufgeschlossen. Man erkannte die Erziehung und Bildung als vordringliche politische Aufgabe. Der nächste Rückschlag kam 1933, wieder mit der, mindestens vermeintlichen Wiederherstellung der äußeren Sicherheit.

1945 folgte die letzte und fürchterlichste aller Niederlagen. Aber nach ihr blieb der fällige pädagogische Frühling aus. Die Versuche, das Rad der Geschichte zurückzudrehen, setzten diesmal schon ein, als die zerbombten Schulen noch nicht wieder aufgebaut waren. Wie das kam, darüber sind nur Vermutungen möglich. Die weitgehende Verleugnung der politischen Vergangenheit nährte die Illusion, daß man an der Niederlage nicht selbst die Schuld habe, und die Tendenz, diese Schuld auf eine von uns selbst verschiedene Sondergruppe abzuschieben. Dazu kam der Schildbürgerstreich der Siegermächte, zum Zweck des Wiederaufbaues eines deutschen Staatswesens nicht die vorhandenen, nur in der Oeffentlichkeit noch nicht genügend bemerkbaren, jungen Kräfte heranzuziehen, sondern die Vor-Hitlerschen Parteien mit ihren abgestandenen Programmen wieder zuzulassen und ihren alt gewordenen überlebenden Vertretern diese Aufgabe zu übertragen.

Es folgten Regierungen, für die der Mensch von seiner Geburt bis zum 15. Lebensjahr praktisch nicht existiert, und die den jungen Familien, u. a. durch formalistische Auslegung des Gleichberechtigungsgrundsatzes, die materiellen Grundlagen für die Herstellung des Wachstumsklimas entzogen haben, das erforderlich ist, damit die Kinder nicht verkümmern und verwahrlosen. Sie haben durch jahrelanges verzweifeltes Drängen sich ungefähr den schäbigsten Familienlastenausgleich der zivilisierten Welt abringen lassen. Sie haben einen Sachverständigenbericht über die wirtschaftliche Lage der Familien erst nach beschönigenden Bearbeitungen zur Kenntnis genommen und für die Oeffentlichkeit freigegeben. In der höheren Ausbildung schwanken sie hin und her zwischen Zusagen und deren Zurücknahme, zwischen Studienwerbung und Zulassungssperren, weil sie sich noch nicht endgültig darüber klar geworden sind, daß die Aufwendungen für Bildung die produktivsten aller Ausgaben eines Staates sind und daher *an die erste Stelle* gehören, noch *vor* die Ausgaben für die Landesverteidigung. Wie der Fall der Hochschule für Gestaltung in Ulm gezeigt hat, scheuen sie sich nicht, den Fortbestand von Bildungseinrichtungen, wegen derer uns die Welt bewundert, von der Duldung inkompetenter Einmischungen in die sachliche Arbeit abhängig zu machen. Wie

* 5. Kapitel aus: Wolfgang Metzger, Was ist Pädagogik – was könnte sie sein? Ehrenwirth-Verlag, München, 1969.

zwei Jahrzehnte lang unter dem Deckmantel des Elternrechts die Konfessionalisierung des Schulwesens vorangetrieben wurde, ist bekannt. Schon hören wir wieder, mindestens aus zweithöchstem Munde, daß allzuviel Bildung schädlich und unerwünscht sei und fühlen uns unwiderstehlich ins Jahr 1850 zurückversetzt mit seinem – damals ausdrücklich festgesetzten – Erziehungsziel des gottergebenen und regierungsfrommen Untertanen.

In der Frage, ob die Schulen konfessionell sein sollen oder nicht, ist das deutsche Volk jetzt endlich aufgewacht. In einer Befragung im Jahre 1967 erklärten sich noch 13 % für die konfessionelle Schule; im Jahr 1968 waren es nur noch 6 % der befragten (repräsentativen) Gruppe. Aber seine Regierungen in Erziehungsfragen allgemein auf die Haltung der Regierungen von 1810 oder auch nur von 1925 zu bringen, wird, wenn es überhaupt gelingt, noch etliche Zeit und Mühe kosten.

Einstweilen ist der Abstand zwischen dem erforderlichen und dem tatsächlichen Interesse der Regierungen an Erziehungsfragen ebenso beträchtlich wie der Abstand zwischen der Erziehungs*wirklichkeit* und dem erzieherisch *Wünschenswerten* und der zwischen den Erziehungs*zielen* und den tatsächlichen *Ergebnissen* der Erziehung. Das letzte geht, was den Unterricht betrifft, schon aus dem Mißverhältnis zwischen Zeitaufwand und Ertrag etwa beim Mathematik- und Physikunterricht aller Schulsysteme hervor, und was die Allgemein-Erziehung anlangt, aus dem fast lückenlos verbreiteten Mißverständnis von persönlicher Freiheit und Selbstbestimmung, wie es sich auf den Straßen in der achtlosen Uebertretung der Verkehrsordnung und in Rücksichtslosigkeit bis zur mutwilligen Gefährdung der Mitmenschen äußert, in abhängigen Stellungen in der Unzuverlässigkeit bei der Ausführung von Aufträgen und in gehobenen Stellungen in der Unfähigkeit, Kritik zu ertragen und anzunehmen.

Die jetzt schon unerträgliche Kluft zwischen Erziehungszielen und Erziehungsergebnissen, zwischen dem Gewollten und dem Erreichten, dem Nötigen und dem Verwirklichten wird sich in nächster Zukunft vermutlich rasch erweitern.

Die Sorgenkinder der höheren Schule, Mathematik und Physik, werden – ob wir wollen oder nicht – infolge der Verwissenschaftlichung, Technisierung und Mathematisierung, immer weiterer Aufgaben, die die industrielle Gesellschaft stellt, immer mehr in den Mittelpunkt der Ausbildung rücken. Man wird es sich nicht mehr lange leisten können, gerade auf diesen Gebieten Tausende von Unterrichtsstunden ohne greifbares Ergebnis zu verschleudern. Die Entwicklung der Industrie fordert von den in ihr Tätigen immer weniger körperliche Kraft und Geschicklichkeit und immer mehr geistige Fähigkeiten: der unermüdlichen Aufmerksamkeit, der Umsicht, der selbständigen Entscheidung in wechselnden, z.T. nicht vorhersehbaren Lagen. Der sich beschleunigende Wechsel der Fertigungsschwerpunkte, der Arbeitsweisen und der Arbeitsmittel macht es unmöglich, mit den Kenntnissen und Verhaltensregeln, die man sich in der Jugend angeeignet hat, ein Leben lang auszukommen. Darüber hinaus wird ein beträchtlicher Teil schon der zurzeit in der Ausbildung begriffenen jungen Leute einmal oder öfters den Beruf wechseln, d. h. sich in einen neuen Beruf einarbeiten müssen. Die ins Aschgraue wachsende Kompliziertheit der technischen Einrichtungen bringt ebenso steigende Anforderungen an Gewissenhaftigkeit, Zuverlässigkeit und Arbeitsdisziplin mit sich, da durch einen einzigen achtlosen Handgriff Millionen an Sachwerten und zahllose Menschenleben vernichtet werden können. Es gilt ferner, das gesunde Verhältnis zwischen geistiger Selbständigkeit (u. a. *dem Mut zur Kritik*) und der Bereitschaft zur Verständigung, zur Einordnung und zum Zusammenwirken (u. a. *der Bereitschaft zur Hinnahme von Kritik*) herzustellen, ohne die den noch immer wachsenden Groß-Organisationen, in denen unser Arbeitsleben sich immer ausschließlicher abspielt, die Fähigkeit zur Selbstkorrektur abhanden kommt, was früher oder später in ihrem Zusammenbruch enden muß.

Dazu kommt, daß die Zeit vorbei ist, wo dies den jungen Menschen durch widerwillig hingenommene Nötigung aufgezwungen oder von ihnen durch Bestechung erkauft werden konnte. Denn in einer demokratischen *Gesellschaft* kann es keine autoritäre *Erziehung* mehr geben. Die Eltern können ihre heranwachsenden Kinder nicht mehr als Untertanen behandeln, wenn sie selbst auf dem berechtigten Anspruch bestehen, keine Untertanen mehr zu sein. Die Kinder haben dies – mindestens gefühlsmäßig – offenbar eher eingesehen als ihre Eltern und werden gegen alle Verhaltensweisen im obrigkeitlichen Stil zunehmend widersetzlicher.

Es wäre ungerecht, zu behaupten, daß im Bildungswesen in den letzten Jahrzehnten nichts geschehen sei. Es hat in dieser Zeit nicht an Ueberlegungen, gutachtlichen Vorschlägen und Maßnahmen zu seiner Verbesserung gefehlt. Aber sie beziehen sich fast ausschließlich auf Fragen der Organisationsformen, nicht auf die Art und Weise, wie innerhalb dieser Organisationen wirklich gearbeitet wird. Es ist, als ob man ein nicht recht befriedigend geratenes Omelett dadurch zu verbessern suchte, daß man es von einem Teller auf den anderen legt. Dies kommt schon darin zum Ausdruck, daß die Psychologie, also diejenige Wissenschaft, die über das Geschehen des Lehrens und Lernens und über die Möglichkeiten seiner Verbesserung etwas Handfestes hätte aussagen können, zu den Beratungen dieser Vorschläge – im Gegensatz etwa zur Geologie und Theologie – nicht hinzugezogen wurde. Dies blieb nicht ohne Folgen:

Im blinden Glauben an die Wirksamkeit *der Zeit an sich* schlägt man, um beispielsweise die mathematische Ausbildung zu verbessern, eine Vermehrung der Stundenzahl vor, als ob nicht sechs sinnlos vertane Wochenstunden schlimmer wä-

ren als drei. Auch verwechselt man wieder, genau wie der alte *Süvern*, die geistige Selbständigkeit und Wendigkeit mit dem vielseitig vollgepackten Gedächtnis und glaubt, in der Lernmaschine das Wundermittel entdeckt zu haben, mit dem man sich für alle Fälle immer schneller immer mehr Wissen aneignen kann. Um für das Einverleiben von Kenntnissen Zeit zu gewinnen, empfiehlt man außerdem, den Kindern lange vor dem Schulalter die Technik des Lesens zu vermitteln. Gleichzeitig aber versagt man denjenigen die Unterstützung, die bestrebt sind, für die viel vordringlichere Aneignung *der Muttersprache* in diesem Zeitraum die Voraussetzungen zu schaffen. Und dies, obwohl inzwischen nachgewiesen ist, daß die vielfach beklagten Schulschwierigkeiten von Arbeiter-Kindern im wesentlichen in ihrem zu geringen Wortschatz und ihrer mangelnden Sprachbeherrschung begründet sind. Auch die unruhig gewordenen Studenten glauben, man könne die offenkundigen Mißstände in der Universitätsausbildung nur durch *organisatorische* Maßnahmen beseitigen, denen man die menschen-verzehrende Schwerfälligkeit schon von weitem ansieht und die zudem die Tendenz zur Auflösung des pädagogisch unentbehrlichen persönlichen Vertrauensverhältnisses zwischen Lehrer und Schüler unverkennbar in sich tragen. Wo man sich wirklich um die entscheidenden Fragen des Vorgehens im Unterricht bemüht, wertet man neue methodische Vorschläge weniger nach dem Maß ihrer theoretischen Fundierung, als nach dem von ihnen ausgehenden «Duft der großen Welt».

Die Lage erfordert also dringend eine empirische Erziehungswissenschaft, eine Pädagogik, die sich nicht damit begnügt, über den Menschen und sich selbst zu meditieren, sondern sich mit aller Nüchternheit und Sorgfalt mit der Wirklichkeit des Erziehens befaßt.

An Bestrebungen in dieser Richtung fehlt es nicht. Einer der Wege von der spekulierenden Pädagogik zu einer Erforschung der Erziehungs*wirklichkeit* ist die vergleichend beschreibende Lehre von der «Menschenformung» in ihrem Zusammenhang mit den Ordnungen der jeweiligen Gesellschaft und den ihnen zugeordneten Grundtugenden, wie sie *Ernst Krieck* vorschwebte, aber ohne daß er selbst über unverbindliche Betrachtungen hinaus zu ernster Forschungsarbeit in diesem Sinne gelangte. Diesen Schritt hat dann im Rahmen der Ethnologie oder Kultur-Anthropologie u. a. die Amerikanerin *Margaret Mead* getan.

Seit 1924 hat auf der anderen Seite *Peter Petersen* in Jena ertragreiche Versuche über eine fruchtbare Unterrichts-Organisation durchgeführt.

Aber was wir am dringendsten brauchen und wozu erst schüchterne Ansätze erkennbar sind, ist eine Erziehungswissenschaft, deren Grundanliegen es ist, herauszufinden, welche unterrichtlichen oder erzieherischen Maßnahmen, hier bei uns, unter unseren Lebensbedingungen, zu welchen Ergebnissen führen; die ihre Befunde zu sichern und die Schlußfolgerungen aus ihnen zu prüfen, zu bestätigen oder zu widerlegen versteht; die, statt sich in Wunschträumen zu wiegen, kühl und sachlich die Weite der Kluft zwischen Erstrebtem und Erreichtem abzuschätzen versteht und Vermutungen darüber aufstellt und prüft, wie diese Kluft verkleinert oder gar beseitigt werden kann.

Auch diese Forderung ist nicht neu. Sie wurde zum ersten Mal in der philanthropischen Bewegung des 18. Jahrhunderts gestellt. Der erste *Plan* zu einem experimentierenden pädagogischen Institut stammt aus dem Jahre 1779. Als damals für den ersten deutschen Professor für Pädagogik, *Ernst Christian Trapp* in Halle, das Pädagogische Seminar aus dem Theologischen Seminar herausgelöst wurde und auf diese Weise das erste selbständige Pädagogische Seminar an einer Universität entstand, war es beabsichtigt, aus ihm eine Stätte experimenteller Pädagogik zu machen. Diese Absicht wurde freilich damals nicht verwirklicht. Mit der systematischen Planung und Durchführung pädagogischer oder, streng genommen, didaktischer Versuche wurde erst wieder zu Beginn unseres Jahrhunderts begonnen. 1903, 1905 und 1911 wurden von Wilhelm *August Lay*, *Edouard Claparède* und *Ernst Meumann* die ersten Ergebnisse solcher Untersuchungen veröffentlicht. Ihre Nachwirkung war gering; aber nicht etwa, weil die Erziehungsvorgänge keine empirische Untersuchung zulassen, sondern offenbar, weil für die Untersuchung wirklich zentraler Probleme weder fruchtbare Theorien noch brauchbare Methoden vorhanden waren, so daß die Untersuchungen jener Zeit sich auf Fragen zweiter und dritter Ordnung beschränken mußten.

Diese Schwierigkeiten bestehen heute nicht mehr. Die *Methoden* zur Erhaltung der Natürlichkeit der Situation und der Unbefangenheit der beteiligten Personen, zur Gewinnung und Verarbeitung von Daten, zur Ausscheidung unerwünschter Einflüsse, zur Sicherung gegen den Verdacht der Zufälligkeit, sind in der nächsten Nachbarwissenschaft, der Psychologie, inzwischen soweit fortentwickelt, daß mit ihnen auch ernsthaftere und entscheidendere Fragen angegriffen werden können. Aehnlich steht es mit den *Theorien*. Wir sind seit *Max Wertheimer* und *Wolfgang Köhler* im Besitz von Theorien des Lernens, von denen die experimentellen Pädagogen des Jahrhundertbeginns noch nichts ahnen konnten. Das gleiche gilt für die Theorien der Persönlichkeitsentwicklung und ihrer Beeinflussung, die inzwischen aus der Kasuistik der psychotherapeutischen Schulen, insbesondere der Schule Alfred Adlers, und aus der von *Kurt Lewin* nach seiner Flucht aus Deutschland begründeten gruppendynamischen Forschung hervorgegangen sind. Von einigen Ergebnissen, die eine empirische Pädagogik übernehmen und weiter verfolgen und ausbauen könnte, soll im letzten Kapitel berichtet werden.