

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: 59 (1986)

Heft: [5]

Artikel: Die Lerngesellschaft - eine Utopie von Pädagogen

Autor: Kägi, Erich A.

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-852324>

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: 21.02.2026

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

Liebe Leser

Es sei nicht möglich, den Anteil der Schule an der Erziehung und Bildung eines Menschen in Prozenten festzulegen, der Einfluss der Schule sei aber sicher geringer, als man gemeinhin annehme, meint Erich A. Kägi, nachdem er versucht hat, die Frage zu beantworten, was denn ein Mensch eigentlich lernen müsste, um ein menschengerechtes Leben führen zu können. Selbstverständlich neigen Erzieher eher dazu, die Rolle des organisierten Lernens in der Schule zu überschätzen, weil sich ja niemand gerne zugesteht, dass er Sisyphusarbeit leistet, weil er gegen die Flut der anonymen Miterzieher nicht ankommt. Als wesentliche Lernziele werden formuliert: Überleben, Leben in der Gesellschaft, Leben mit der Technik, Erwerbsleben, Lebensorientierung. Diese Lernziele stehen im Rahmen der Gesamtentwicklung zur vollentfalteten Persönlichkeit im Idealfall. Dass der Beitrag unserer Schule in der heutigen Form an die Realisierung dieser Lernziele bescheiden ist, leuchtet ein. Unsere Lehrpläne sind allzusehr auf die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten ausgerichtet, unsere Schule ist kopflastig. Eine Umbesinnung auf die wesentlichen Werte und Ziele könnte dem organisierten Lernen in der Schule wieder mehr Bedeutung und Gewicht verleihen.

Haensler

Die Lerngesellschaft – eine Utopie von Pädagogen

von Dr. Erich A. Kägi

Der Staat ... verwandelt sich in einen pädagogischen Giganten und stampft Schulen aus dem Boden, die von Fabriken immer weniger zu unterscheiden sind ... Zunehmen wird jedoch nicht nur der babylonische Ausbau ... der automatischen Pädagogik, sondern auch das dunkle Missbehagen der Betroffenen.

Ernst Jünger, Annäherungen 285

In den späten fünfziger und in den sechziger Jahren ereignete sich im Sektor des öffentlichen Bildungswesens ein einzigartiges *Zusammentreffen kräftiger Strömungen und Tendenzen*. Eröffnet wurde die turbulente Periode mit dem Start des ersten Erdsatelliten, des sowjetischen «Sputnik», am 4. Oktober 1957. Er hatte den «Sputnikschock» zur Folge, die Befürchtung nämlich, die Sowjetunion habe in der Hochtech-

Herausgeber / Editeur: Verband Schweiz. Privatschulen / Fédération Suisse des Ecoles privées
Redaktion / Rédaction: Dr. Fred Haensler, Alpeneggstrasse 1, 3012 Bern, Telefon 031 / 23 35 35

Druck / Impression: Ott Verlag+Druck AG, 3607 Thun 7, Telefon 033 / 22 16 22

Inserate / Annonces: Ott Verlag Thun, Postfach 22, 3607 Thun 7, Telefon 033 / 22 16 22

Jahres-Abonnements / Abonnement annuel: Fr. 30.– / Einzelhefte / Numéros isolés: Fr. 3.–

Erscheinungsweise / Mode de parution: Monatlich / Mensuel

nologie den Westen überflügelt und verdanke dies vornehmlich dem hervorragenden Unterricht an ihren höheren Schulen, insbesondere in den naturwissenschaftlichen Disziplinen. Als erstes Postulat schälte sich aus dieser Beurteilung der Ruf nach einer besseren *Ausschöpfung der Begabtenreserven* heraus. Eine zweite Tendenz stand im Zusammenhang mit der «*Explosion des Wissens*». Der Krieg hatte der wissenschaftlichen Forschung allenthalben starke Impulse verliehen, und der allgemeine Aufschwung nach seinem Ende gab einer «Produktion» neuen Wissens Raum, die ein exponentielles Wachstum zeigte (alle zehn Jahre eine Verdoppelung, hiess es). Vor allem aber vollzog sich dies in einem Tempo, das den herkömmlichen Bildungszyklus weit hinter sich liess: Wer à jour sein wollte, konnte sich fortan nicht mehr auf das an den Schulen erworbene Wissen verlassen; er war vielmehr gezwungen, sich laufend mit neuen Erkenntnissen und Verfahren auseinanderzusetzen und sich einer *kontinuierlichen Weiterbildung* zu unterziehen. Im Zuge dieser Bewegung setzte zudem ein Prozess der «*Verwissenschaftlichung*» ein, der immer neue Lebensbereiche zu erfassen begann, so dass man in Staat und Gesellschaft, aber auch im persönlichen Leben bald nichts mehr zu unternehmen wagte ohne den Segen der Wissenschaftler. Und um das Mass vollzumachen, vermischten sich diese Umgestaltungen mit einer *Explosion der Schüler- und Studentenzahlen* im Zeichen der «Demokratisierung der Bildung». Das Bildungswesen wurde zum grössten «*Industriezweig*» im Lande.

Die Idee einer «Lerngesellschaft»

Die komplexen Probleme, mit denen die Bildungssysteme in der Folge zu kämpfen hatten, haben im Hinblick auf die «Bildungsreform» zu vielen Kontroversen Anlass gegeben. Doch nicht sie sollen im Mittelpunkt der vorliegenden Betrachtungen stehen. Diese befassen sich vielmehr mit einer *Zukunftsvision*, mit einer Utopie, die aus dem Zusammentreffen der erwähnten Strömungen und Tendenzen herausgewachsen ist: mit der «*Lerngesellschaft*». Das Stichwort hat, sofern wir richtig sehen, als erster im deutschen Sprachgebiet *Karl Bednarik* in seinem 1966 in Wien herausgekommenen Buch «Die Lerngesellschaft» verwendet; er erwartete vor allem vom programmierten Unterricht den Beginn eines neuen Zeitalters. Der Titel des letzten Kapitels hiess «Die pädagogische Utopie.»

Der Funke «Lerngesellschaft» hat zunächst in den pädagogischen Milieus weit über die Welt hin gezündet. Im Herbst 1967 berief Präsident Johnson mit Zustimmung der Unesco eine internationale *Erzieherkonferenz* nach *Williamsburgh* (USA) ein, deren Ergebnisse dann *Philip H. Coombs* in der Studie «*Die Weltbildungskrise*» (deutsch Stuttgart 1969) systemanalytisch aufgearbeitet hat.

Der gleichen Grundhaltung verpflichtet ist der Bericht »*Apprendre à être*«, den eine von der Unesco eingesetzte Kommission unter der Leitung von *Edgar Faure* im Mai 1972 erstattete und der bereits die Grundlinien eines «Weltbildungsplans» enthielt. Eine deutsche Übersetzung ist 1973 unter dem Titel «Wie wir leben lernen» in Hamburg als Rowohlt-Taschenbuch herausgekommen. Im Vorwort schrieb der französische Erziehungsminister u. a., die Kommission habe den Hauptakzent auf zwei Grundbegriffe gelegt: permanente Erziehung (*éducation permanente*) und Lerngesellschaft (*cité éducative*). Und kurz hernach heisst es erläuternd:

«Wenn das Lernen sich sowohl durch seine Dauer als auch durch seine Vielseitigkeit auf das ganze Leben ausweitet und Sache der ganzen Gesellschaft und ihrer erzieherischen, sozialen und wirtschaftlichen Mittel ist, dann muss man über die notwendige

Auge fassen.» Den Hintergrund für diese optimistische Schau bildeten die vielfältigen Angebote der modernen «Lerntechnologie».

Stufen des Lernens

Der Begriff «*Lernen*» ist nicht leicht in eine prägnante Definition zu fassen; man muss sich auf verschiedenen Wegen annähern. Seit die moderne Lernpsychologie den Terminus «*Lernprozess*» geschaffen hat, erkennen wir alle ohne Ausnahme allüberall im Gang befindliche Lernprozesse. Eine relativ neue Sicht stammt von Konrad Lorenz, der die Evolution als ein «*stammesgeschichtliches Lernen*» bezeichnet (so in «Die Rückseite des Spiegels – Versuch einer Naturgeschichte der menschlichen Erkenntnis», München 1973). In einem andern Zusammenhang hat er kurzerhand formuliert: «*Leben ist Lernen.*»

Auch das Leben jedes Einzelnen ist, aus dieser Perspektive gesehen, ein kontinuierlicher Lernprozess von der Geburt bis zum Tode. Der Basler Biologieprofessor Adolf Portmann hat in seinen 1944 erschienenen «Biologischen Fragmenten zu einer Lehre vom Menschen» die *ausserordentliche Lernfähigkeit* des Menschen und die grosse Bedeutung des «extra-uterinen Frühjahrs» hervorgehoben, jene Eigenheit menschlichen Werdens, die eine klare Abgrenzung zur Tierwelt nahelegt. Der einzelne Mensch hat aber die ganze Spanne zwischen solchem elementaren «Leben lernen» und der voll gereiften, gebildeten Persönlichkeit auszuschreiten.

Einen weiteren Schritt tut der *Club of Rome* in seinem Bericht «Zukunftschanze Lernen» (deutsch in Goldmann-Taschenbücher Nr. 11289, 1980); der englische Originaltitel war, wie meist, aussagekräftiger: «*No limits to learning*». Da heisst es: «Den Begriff *Lernen* möchten wir in einem Sinn verstanden wissen, der über das konventionelle Vokabular von Erziehung, Ausbildung und Schulwesen hinausgeht, das heisst in seinem *weitesten Sinn*. Für uns bedeutet Lernen ein Sich-Annähern sowohl an das Wissen als auch an das Leben, bei dem der Nachdruck auf der *menschlichen Initiative* liegt. Es bedarf der Erwerbung und der Anwendung *neuer Methoden, neuer Fertigkeiten, neuer Verhaltensweisen und neuer Werte*, um in einer sich verändernden Welt bestehen zu können. Lernen ist der Prozess der Vorbereitung auf neue Situationen ... Wir meinen ferner, dass nicht nur das Individuum, sondern *auch Gruppen, Organisationen und sogar die Gesellschaft lernen.*» Diese programmatischen Sätze sind zu verstehen als Ausfluss der Überzeugung, dass die menschlichen Fähigkeiten bis jetzt zu wenig genutzt worden seien. Ein «*innovatives Lernen*» soll die Wendung bringen.

Diese drei Stufen des Lernens, die stammesgeschichtliche, die des Einzellebens (altgriechisch «*Bios*») und die des Kollektivs, verweisen vorerst auf *Lernprozesse von unübersehbarer Komplexität*. Das wird man sich in Erinnerung rufen müssen, wenn später vom «organisierten Lernen» die Rede sein wird. Vorerst aber muss unsere Aufmerksamkeit dem »*Plan einer Lerngesellschaft*« gelten. Wenn nämlich, wie der Club of Rome behauptet, auch Kollektive «lernfähig» sind, dann gewinnt die Idee von der «*éducation permanente*» und von der «*cité éducative*» einen ganz neuen, in den letzten Konsequenzen eigentlich *totalitären Aspekt*: Von der Wiege bis zur Bahre soll uns der *Pädagoge* mit erhobenem Zeigefinger begleiten und – schlimmer – am Gängelband führen. Und seine Pädagogik und – für Erwachsene – Andragogik wird dann nicht der Meisterschaft eines hochgebildeten Mentors entspringen, sondern der systematischen, vom *Staat* bis in die Einzelheiten geregelten *Ausbildung* und der «*automatischen*» *Ausführung* der von der Zentrale vorgeschriebenen *Lehrhandlungen*.

Was der Mensch eigentlich lernen muss

Vor solchen Perspektiven drängt sich ganz naiv und elementar die Frage auf, was denn der Mensch «*eigentlich*» und «*überhaupt*» lernen muss, um ein wirklich «menschgemäßes Leben» führen zu können. Die nachstehende Skizze ist der Versuch einer vorläufigen Antwort.

Alle *Erzieher* neigen dazu, die Rolle bewusster, geplanter und mit Methode verwirklichter Einflussnahme auf ihre Zöglinge hoch, allzu hoch zu veranschlagen – aus ganz verständlichen Gründen; denn niemand gesteht sich gerne ein, Tag für Tag, ein Leben lang, Sisyphusarbeiten zu verrichten oder doch Stückwerk, weil er, als etablierter Pädagoge, nicht anzukommen vermöge gegen die Flut dessen, was von *anonymen «Miterziehern»* an die Kinder und Jugendlichen herangetragen wird. Vance Packard hatte im Jahre 1957 mit seinem Buch «The Hidden Persuaders» der Welt erstmals schockartig die Augen geöffnet über die unheimliche Macht der Werbung. Auch die Boulevardpresse und Zeitschriften aller Art, vor allem aber natürlich die Television und das Radio haben die «Umwelt» der Kinder binnen weniger Jahrzehnte total verändert und setzen sie einer Reizüberflutung aus, die sie kaum mehr richtig abwehren, geschweige denn verarbeiten können. Inzwischen ist man überdies wieder auf die alte Einsicht gestossen, dass die Beziehung zur *Mutter*, die Geborgenheit in der *Familie*, das Einleben in die nächste Nachbarschaft die wichtigsten Bausteine zur Persönlichkeitsbildung beitragen, ganz abgesehen von der oft vernachlässigten vererbten Anlage, die mindestens die *Entwicklungs möglichkeiten* wesentlich zu determinieren scheint. Um hier weiterzukommen, müsste die Pädagogik erst einmal eine *Bestandesaufnahme* vornehmen.

Das erste, was der Mensch lernen muss, ist zu *überleben*, als Säugling wie als Erwachsener. Als zweites muss er sich jene Verhaltensmuster und Gewohnheiten aneignen, die ihn befähigen, unter seinesgleichen, in *Gesellschaft*, als angenommener Partner zu leben. Zum dritten muss er sich, so lange er sich bewegen kann, mit *technischen Problemen* auseinandersetzen, vom Gebrauch des Bestecks bis zum Autofahren, vom Bewältigen der Treppe bis zum Taschenrechner. Ein vierter Bereich öffnet sich in der Welt der Arbeit, des *Erwerbs*. Ein fünftes: Auf seinem ganzen Lebensweg muss sich der Mensch *orientieren* in einer doch recht verwirrenden Welt, in seiner inneren nicht weniger als in der äusseren, muss seinen Platz, seinen Weg, seine Ziele finden. Und das alles wird umrahmt von der *Gesamtentwicklung* vom hilflosen Geschöpf zur – im besten Fall – voll entfalteten Persönlichkeit, die nicht nur zu reagieren, sondern auch wirkend, handelnd einzugreifen versteht und diesem Handeln Sinn und Richtung geben kann.

In all diesen Bereichen muss der Mensch *ein Leben lang lernen*, am meisten und schnellsten aber in den ersten sechzehn Jahren. Nach Adolf Portmann eine Frühgeburt, erblickt der Mensch das Licht der Welt ein Jahr zu früh; der Kampf ums Überleben beginnt. Das Hineinleben in die vorgefundene Gesellschaft, «Sozialisation» genannt, ist ein sich stets erneuernder Konflikt zwischen dem eigenen Lern- und Handlungswillen und dem Konformitätsdruck, den die Gesellschaft ausübt – unerschöpflicher Stoff aller Dichter und Schriftsteller. Die technische Entwicklung zwingt uns ferner, bis ins hohe Alter uns neue Kenntnisse und Fertigkeiten anzueignen.

Ein weiteres Feld ist die Gestaltung des Verhältnisses zur *Arbeit*, die Einführung in die *wirtschaftlichen Zusammenhänge*. In unserer arbeitsteiligen Welt muss (fast) jeder Mensch arbeiten, um sein Leben zu fristen. Er muss Dienste leisten um des Erwerbs,

Ausschnitt aus dem komplexen System der Wirtschaft insgesamt und in vielerlei Hinsicht davon abhängig.

Bei der *Orientierung* des Menschen in der *Welt* geht es nicht um die Pose des Philosophen, der sie aus vermeintlich sicherer Distanz betrachtet und sich darüber ein Urteil bildet. Es ist die Rede von *elementar Einfachem*, vom Erlangen jener Kenntnisse, Fertigkeiten und Erfahrungen, die uns in die Lage versetzen, die *eigenen Existenzbedingungen* mit ihren Chancen und Risiken einigermassen zu überblicken und zu durchschauen und sie, wo nötig und möglich, zu verbessern.

Dies alles in ein fest gefügtes *Ganzes zusammenzufassen* und es in der *Persönlichkeit zusammenwachsen* zu lassen, ist die sechste, die schwierigste, aber auch die dankbarste Aufgabe. Sie hat der Lernende *allein zu lösen* – hier kann ihm kein Mentor vorgehen. Dazu braucht es Mut und Beharrlichkeit. Denn wer ängstlich allen Situationen ausweichen will, die durch Ungewissheit, Konfrontation oder schuldhafte Verstrickung gekennzeichnet sind, der «lernt» hier gar nichts und verpasst das Heranreifen zur selbständigen Persönlichkeit.

Der Anteil der Schule

Wer sich einmal vergegenwärtigt, *woher er persönlich* all diese Kenntnisse und Fertigkeiten, Gewohnheiten und Verhaltensmuster genommen und wo und wie er sich mit ihnen auseinandergesetzt hat, wird mit Verwunderung feststellen, *wie gering die Rolle der Schule* in manchen dieser Sektoren gewesen sein muss. Und er stellt dann weiter fest, dass man aus dieser unübersehbaren Summe von Lernprozessen, die bewusst oder unbewusst, gewollt oder ungewollt ablaufen, im Sinne einer Zusammenfassung einzelne zu Gruppen zusammengebündelt hat, um sie im Rahmen einer Institution rationeller zu gestalten. So lehrt man die Kinder die «Kulturtechniken» Lesen, Schreiben und Rechnen neben vielen andern Techniken, die sie sich zu Hause und anderswo aneignen, so führt man sie zum bewussten Gebrauch der Sprache, gibt man ihnen eine erste formelle Einführung in die «Realien», von denen sie schon unterschiedlich viele selber kennengelernt und erfahren haben. In der Orientierung bewerkstelligt die Schule sodann vor allem eine Erweiterung des Horizonts, soweit das nicht schon in der Familie geschehen ist – der Lehrer, der noch nie in Amerika gewesen ist, gerät in arge Verlegenheit vor den Schülern mit «Amerika-Erfahrung». Eine grundlegende Umorientierung durch die Schule stellt die Ausnahme dar, weil gerade hier erbte Anlage, Elternhaus und Milieu im weitesten Sinne bestimmend sind und bleiben. Es ist *nicht möglich*, den Anteil der Schule an der Erziehung und Bildung eines Menschen *in Prozenten* anzugeben. Ihr Einfluss ist aber sicher geringer, als man meint. Und er lässt sich kaum vergrössern, indem man ihr immer neue Aufgaben aufbürdet.

Natürliches und «organisiertes» Lernen

Mit dieser Feststellung ist bereits ein Teil der Frage beantwortet, was der Mensch denn *im Rahmen des «organisierten Lernens»* ich aneigne und was *ausserhalb dieser institutionalisierten Welt*.

Unter «*organisiertem* Lernen» – der Ausdruck ist Philip H. Coombs entlehnt – wird hier ein Aneignen von Kenntnissen und Fertigkeiten, Einstellungen und Verhaltensmustern verstanden im Rahmen eines *eignes dazu veranstalteten Unterrichts* und Trainings, also in Schulen aller Art und Stufen, in Kursen, Seminarien, Tagungen, Arbeitswochen usw. Was sich *ausserhalb* dieser Veranstaltungen hält, könnte man, um einen positiven Begriff zu wählen, als «*natürliches* Lernen» bezeichnen. Dazu gehört auch 69

die mehr oder minder methodische Erziehung im Elternhaus und das gesamte «*ausserschulische Lernen*», das übrigens rein zeitlich dominiert und auch weit über die Vorschul-, Schul- und Studienzeit hinausreicht, ins Kindesalter ebenso wie in die Erwachsenenwelt.

Die Zeit liegt nicht weit zurück, da man den Inhalt des Begriffs «Lernen» sehr eng fasste und praktisch auf die Schulstube, die Berufslehre und die kirchliche Unterweisung beschränkte. Lernen wurde damals einer *mühevollen Anstrengung* gleichgesetzt, die nur unter *Anleitung und Aufsicht, Prüfung und Zwang* erbracht werden könne. Inzwischen hat nun aber die fast grenzenlose Expansion des Gehaltes der Begriffe «Lernen» und «Lernprozess» eine starke *Verschiebung der Perspektive* bewirkt. Aus der neu erkannten ausgedehnten und vielschichtigen Lernwelt greifen die «organisierten» Veranstaltungen eigentlich nur je einzelne, verhältnismässig leicht abgrenzbare Sektoren heraus, also Stoffgebiete und Lernziele, die sich wie Ströme durch die unabsehbaren Urwälder des überhaupt Lernbaren dahinwinden. Dass sich darunter einige *Schlüsselbereiche* befinden, ohne die eine *Kultur mit Tradition* nicht denkbar wäre, berechtigt keineswegs zur Folgerung, dass sich erzieherisches und bildnerisches Bemühen ganz und gar auf das «organisierte Lernen» konzentrieren müsste; denn die Kultur hat auch tiefere Wurzeln, die solchem allzu beflissenen Bemühen gar nicht zugänglich sind.

Die Rationalisierung des Lernens

Nun ist es im Zeichen der radikalen Bildungsreform nach 1968 nicht nur zu einer Überschätzung des Anteils des «organisierten Lernens» gekommen – die zunehmende »*Verwissenschaftlichung*« (Helmut Schelsky, *Der Mensch in der wissenschaftlichen Zivilisation*, 1969) im Sinne eines vorwiegend mechanistischen Weltbildes hat auch zu einer beispiellosen *Verarmung des Bildungswesens* Anlass gegeben. Dieses sah sich alsbald von einer Welle der «*Rationalisierung*» überrollt. Nur um den Unterricht in der «*differenzierten Gesamtschule*» reibungslos *organisieren* zu können, zog man zweitausend Kinder in neuen Schulzentren – Fabriken nennt sie Ernst Jünger zu Recht – zusammen, ohne jede Rücksicht auf die *erzieherischen Verluste* im familiären und nachbarschaftlichen Bereich, ja da und dort sie aus ideologischen Gründen geradezu herbeiführend.

Aber man blieb nicht stehen bei der äusseren Organisation. Man übertrug die *Aufteilung im Arbeitsprozess*, die einst Adam Smith beschrieben und F. W. Taylor mit dem Fliessband in der amerikanischen Automobilindustrie eingeführt hatte, nach dem Prinzip des amerikanischen Behavioristen B. F. Skinner («*Die Wissenschaft vom Lernen und die Kunst des Lehrens*», 1954) auf die *Lernprozesse* und begann diese in kleine und kleinste *Lernschritte* aufzuteilen, nicht ohne sie dabei auch den damaligen Möglichkeiten der «*Lernmaschinen*» anzupassen. Dabei vergoss man, dass das Herstellen eines materiellen Produkts nicht gleichgesetzt werden kann mit einem *geistigen Prozess*, in dem jeder Akt in einem unendlich komplexen Beziehungsfeld abläuft. Damit wurde der Lernstoff vom direkten Lebensbezug abgeschottet, einem *linearen und vertikalen Denken* überantwortet, dem man heute, einsichtiger geworden, das laterale (Edward de Bono) und das vernetzte Denken (Frederic Vester) entgegengesetzt, ja ein so eminenter naturwissenschaftlicher Forscher wie Konrad Lorenz auch das ganzheitliche, das gestalthafte und das symbolische Denken («*Der Abbau des Menschlichen*», München 1983).

70 Der gleichen Mentalität entsprang die Konstruktion des «*Curriculums*», früher be-

scheiden Lehrplan genannt, in dem jetzt, von Laboratoriumspädagogen und Technodidaktikern, der Lehrstoff bis ins letzte Detail, fein säuberlich für jeden Schritt, vorgeschrieben wird, wo der *Lehrer zum «Fliessbandarbeiter»* wird, wo man seinem eigenen Talent, seiner Phantasie und seiner Gestaltungskraft den Lebensfaden abschneiden will. Dass alle Pädagogik in der *Wohnstube* ihren Ausgang nimmt und in der Bildung ihren Höhepunkt im *Meister-Jünger-Verhältnis* findet, ging ebenso vergessen wie der Umstand, dass Lernen durch *Glauben und Vertrauen* mehr beflügelt wird als durch ausgetüftelte Methoden der minimalen «Belohnung» durch minimale «Erfolgserlebnisse». Hier liegt die tiefere Wurzel für den Widerstand der *guten Lehrer*.

Die Etablierung der Pädagogen

Die *wirklich berufenen Erzieher* und Pädagogen haben es immer als ihr «nobile officium» betrachtet, junge Menschen zur *Selbständigkeit* zu führen und so, sie *ins Erwachsensein entlassend, sich überflüssig zu machen*, genauer sich einer neuen Generation zuzuwenden. In den vergangenen Jahren haben wir es erlebt, dass sich Pädagogen *fürs ganze Leben etablieren* wollten. Die «*éducation permanente*», so glaubten sie, würde sie dazu legitimieren, die Menschen ein *Leben lang zu bevormunden*. Im Blick auf solche Tendenzen ist es nicht überflüssig, an ein Wort C. G. Jungs zu erinnern: «Unser Erziehungsproblem leidet allgemein am einseitigen Hinweis auf das zu erziehende Kind und an der ebenso einseitigen Nichtbetonung der Unerzogenheit der erwachsenen Erzieher.» Und weiter: «Wer erziehen will, sei selber erzogen.»

Inzwischen hat die *rationalistische Mode* im Bildungswesen ihren Höhepunkt hinter sich gelassen und ist am Abklingen. Man ist auf dem Wege, die unvergänglichen alten Werte wieder zu sehen, ohne einem sterilen Traditionalismus zu verfallen. Die «*Lerngesellschaft*» aber wird, wie manche anderen Utopien auch, nur noch in einigen Zirkeln weitergehätschelt werden.

NZZ 3./4. 5. 86

Informationen / Informations

Stipendienpolitik wohin?

Die Erziehungsdirektorenkonferenz wird am 21. November 1986 in Freiburg das erste schweizerische «Forum für Stipendienpolitik» durchführen. An dieser Tagung, zu der neben Fachleuten des Stipendienwesens namentlich auch Vertreter der Parteien, interessierten Verbände und der Medien eingeladen werden, sollen zentrale Themen der Stipendienpolitik behandelt werden, im besondern die Frage der Harmonisierung der kantonalen Stipendienleistungen.

Die Kommission für Stipendienpolitik der EDK hat einen umfassenden Thesenkatalog zur materiellen Harmonisierung der kantonalen Stipendien bearbeitet. Die Arbeiten können demnächst abgeschlossen werden. Sie werden für das Stipendienforum eine wichtige Grundlage bieten.

Pressedienst EDK 71