

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: 47 (1974-1975)

Heft: 6

Artikel: Wer bestimmt das Ziel der Erziehung?

Autor: Huber, Gerhard

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-851875>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 16.03.2025

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

kasse) geprägt wird. Ebenso aufmerksam beschäftigt sich der Verband mit den neuen Tendenzen im Erziehungs- und Schulwesen. Problemverlagerungen und neue Aufgaben erfordern Beweglichkeit und Anpassung. Bestrebungen, diese Probleme zu lösen, machen sich bemerkbar und fordern eine enge Zusammenarbeit. Gesamtschule, Mitbestimmung, Umweltschutz, Medienkunde, Berufskunde, technische

Unterrichtshilfen u. a. m., sind nur Hinweise auf einige Gebiete, die mehr und mehr in die Erziehungs- und Bildungskonzeption eingebaut werden müssen.

Die Verbandsleitung hofft auf eine rege Teilnahme am pädagogischen Kongreß 1974 in Bern. Sie würde sich freuen, wenn viele die Gelegenheit zu Gedankenaustausch und gegenseitiger Anregung nützen. *M. Huber, Präsident VSP*

Wer bestimmt das Ziel der Erziehung?

Gerhard Huber

1. Die Fragestellung und was sie voraussetzt

Unser Thema* gehört in den Zusammenhang einer der großen Fragen der Pädagogik: nämlich der Frage nach dem Ziel und den Zielen der Erziehung.

Fraglichkeit des Ziels und der Ziele

Das Thema fragt charakteristischerweise nicht, was das Ziel der Erziehung sei, sondern wer es bestimme. Dahinter steht offenbar die Ueberzeugung, daß die Ziele der Erziehung nicht an und für sich feststehen, sondern bestimmt, d. h. festgesetzt werden müssen, und dies natürlich von Menschen. Fraglich ist im Sinne des Themas, *wer* das Ziel festsetzen solle, wer dazu *legitimiert* sei. So scheint die Formulierung eine fundamentale *pädagogische Unsicherheit* zu verraten, ja das Unsicherwerden der pädagogischen Orientierung überhaupt. Dies ist in der Tat ein Kennzeichen unsere Lage. Zufolge der raschen und tiefgreifenden Wandlungen, denen unsere Gesellschaft unterliegt, ist die traditionelle Pädagogik unsicher geworden und die praktische Orientierung der Erzieher entweder verloren oder doch radikal in Frage gestellt. Das Thema erweist sich so als ein zuge-spitzter Ausdruck unserer pädagogischen Situation.

Immerhin ist in der Formulierung der Fragestellung noch eines als un-

fraglich vorausgesetzt: nämlich daß die Erziehung etwas sei, das ein Ziel hat oder doch haben sollte. Erziehen ist eine *zielgerichtete Tätigkeit*. – Will man radikal sein, so kann man auch dies noch in Frage stellen. Wenn ich von einem «Ziel» rede, so denke ich an so etwas wie einen Punkt, den eine Bewegung zu erreichen sucht und an dem sie aufhört, weil sie dort ihr Ende erreicht hat. Ziel einer Tätigkeit ist ein Erstrebtes, bei dem diese an ihr Ende kommt, weil sie sich dort vollendet. Die Frage stellt sich, ob das, was wir Erziehung nennen, eine solche Tätigkeit sein kann. Ist sie nicht vielmehr ihrem Wesen nach unabschließbar, ein Tun, das nur faktisch aufhört, wenn die Zeit abgelaufen, der Heranwachsende seine Mündigkeit erreicht hat, und zwar auch dann, wenn dieses Tun ohne Vollendung bleibt?

Richtung statt Ziel?

Wollten wir auf Grund solcher Ueberlegungen auf die Anerkennung einer Zielstruktur der Erziehung verzichten, was könnte dann an ihre Stelle treten? Ein anderes Bild wäre das der Richtung. Wenn ich in eine noch unentdeckte Landschaft vorstoße, so habe ich zwar kein Ziel, aber ich muß doch versuchen, eine Richtung zu halten. Vielleicht ist es heute so, daß aus dem Gesichtskreis der Pädagogik die letzten Ziele verschwunden sind; aber was allenfalls bleibt, wäre, beim erzieherischen Tun eine bestimmte Richtung zu halten. Es würde we-

niger darum gehen, den heranwachsenden Menschen an ein Ziel zu bringen, als vielmehr auf einen Weg und ihn auf diesem ein Stück weit zu begleiten – auf einen Weg, den er schließlich selber gehen muß und auf dem *er* sich allenfalls Ziele setzen wird. Pädagogik wäre weniger eine Pädagogik der Ziele als vielmehr der *Richtung*. Und wenn ein eindeutiges Ziel nicht feststeht, sind dann vielleicht auch verschiedene Richtungen möglich, nicht nur eine einzige richtige Richtung. Eine Mehrzahl von Richtungen, die korrigierend nebeneinander stünden, käme in der heutigen Welt, die wir ja gerne eine «pluralistische» nennen, in Betracht. Und wenn wir als Erzieher gleichwohl eine bestimmte Richtung halten wollten, so müßten wir wissen, daß es nicht die einzig mögliche, nicht einmal die einzig wirkliche ist, sondern andere anders verfahren werden.

Falls dies unsere Lage ist, wie konnte es dazu kommen? Eindeutige pädagogische Zielsetzungen gibt es nur in Zeiten, die von einer *Ueberlieferung* getragen sind. Pädagogische Ziele haben ihre Verbindlichkeit auf dem Grund gültiger Ueberlieferung. Mit diesem Grund schwinden auch die Ziele. Es ist ein charakteristischer Zug unserer Zeit und auch ein eminentes pädagogisches Faktum, daß sie sich von der Geschichte abwendet – von der Geschichte nicht nur als Gegenstand historischen Interesses, sondern auch und vor allem als der Dimension der eigenen Herkunft und damit als Quelle tragender Ueberlieferung. Diese Abwendung geschieht zugunsten einer Zuwendung zur Zukunft, die es zu bewältigen gilt und die, wie viele meinen, nur in entschiedener Abwendung von allem Bisherigen bewältigt werden kann.

Die den Menschen tragende Ueberlieferung war ursprünglich eine *religiöse* – entweder in der Gestalt des Mythos, der als heilige Geschichte zeitlose Wahrheit über den Menschen erzählt, oder in der Gestalt einer Offenbarung, wo in einem bestimmten Zeitpunkt dem Menschen überwältigend überzeugend kundgemacht wird, wie es mit ihm

* Text nach einem Vortrag, gehalten vor einer Gruppe von Appenzeller Lehrern im Nov. 1972 an der ETH Zürich.

und seinem (heils geschichtlich verstandenen) Schicksal steht. Solche religiöse Wahrheit, in der von ihr getragenen Gesellschaft tradiert, gibt der Erziehung, die ein wesentliches Element des gesellschaftlichen Lebens ist, nicht nur eine Richtung, sondern ein Ziel. Archaische Zeiten sind religiös gegründet. Mit dem Wandel der Gesellschaft schwindet aber die Kraft des sie tragenden Mythos oder der Offenbarung. Dann wird eine zweite Gründung möglich, die Gründung auf Ueberlieferung, die nicht mehr elementar religiös ist, sondern als Ersatz für den schwindenden primären Grund eine Neugründung in bewußter *Rückwendung* zu einer vergangenen *klassischen Epoche* und den dort verwirklichten oder erschauten Gehalten sucht. Solcher Art war die stabilisierende Kraft, welche die Römer bei den Griechen, die Renaissance bei der Klassischen Antike und China immer wieder beim Konfuzianismus gesucht haben. Das pädagogische Ideal ist dann geprägt durch ein geschichtliches Vorbild, das als solches gewußt ist und das um seines überzeugenden Vorbildgehaltes willen von mehr als nur geschichtlicher Bedeutung sein kann. Unsere Zeit nun ist auch über diese sekundäre Begründung in der Überlieferung hinaus. Das Richtige und Richtunggebende wird nicht mehr im Horizont der Ueberlieferung vermutet. Diese erscheint nur noch als ein Vergangenes; die Tradition veraltet, wird stumm und bricht ab. In der bloßen Umwendung zur Zukunft kann aber kein Ziel sichtbar werden, sondern bestenfalls eine Richtung ins Unbekannte hinein.

Es gibt Argumente dafür, daß dieser Umschwung nicht nur ein faktischer Vorgang, sondern auch richtig sei. Die *gesellschaftlichen Veränderungen* in der Folge der industriellen Revolution sind so groß, daß eine unüberbrückbare Kluft zu allem Bisherigen sich auftut und die Ueberlieferung keine für die Zukunft gültigen Vorbilder oder Gehalte mehr zu bieten vermag. So scheint der Mensch heute genötigt, in die Zukunft als in ein Unbekanntes hinein zu leben, worin keine Zie-

le mehr vorgegeben sind. Der Zielverlust der Pädagogik wäre demgemäß nicht nur ein geistiges Verhängnis, das irgend einer Verwirrung entspringt, sondern Ausdruck der *Befreiung* des Menschen von nutzlos gewordenem Altem im Moment eines epochalen Wandels, der nach Ausmaß und Tiefe höchstens dem Uebergang seinerzeit zur Daseinsform der Hochkulturen vergleichbar ist oder noch früher dem Uebergang zum Mesolithikum. Die damals begonnene Epoche scheint heute zu Ende zu gehen.

Es ist wohl nötig, daß wir unsere probierende Ueberlegung so weit führen, damit uns der Schwindel erfaßt vor der möglichen *Bodenlosigkeit* unserer Existenz, mit der es auch der Erzieher zu tun hat, und damit die Frage nach der Bestimmung des pädagogischen Ziels die ihr vielleicht anhaftende Harmlosigkeit verliert. – Nun aber ist es hohe Zeit, daß wir, nachdem wir den Implikationen unserer Fragestellung nachgedacht haben, auf die Frage selbst, so wie sie gestellt ist, eingehen und sie zu beantworten versuchen.

II. Wer bestimmt?

Für das weitere sei vorausgesetzt, daß Erziehung als Tätigkeit in der Tat die Struktur hat, auf ein Ziel gerichtet zu sein. Solche Voraussetzung, wiewohl man sie heute in Frage stellen mag, ist nicht unsinnig, denn seit Platon und Aristoteles ist die teleologische Struktur menschlichen Handelns dem pädagogischen Verständnis zugrundegelegt worden. Und weiter wird vorausgesetzt, daß das Ziel der Erziehung in der Tat der Bestimmung bedarf, weil es nicht einfach festliegt, sondern festgesetzt werden muß, so daß die Frage sinnvoll ist, wer dieses Ziel bestimme. Unser Verfahren sei, daß wir mögliche Kandidaten für den Posten des *pädagogischen Zielsetzers* der Reihe nach ins Auge fassen.

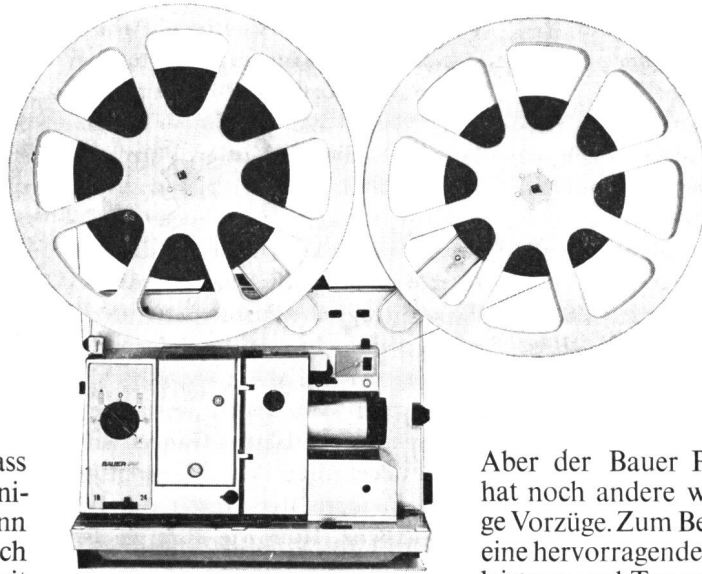
Die Gesellschaft als Instanz

Zugleich der älteste und auch wieder der neueste Kandidat ist die *«Gesellschaft»*. Die soziologische Kategorie der Gesellschaft erfreut sich heu-

te einer unerhörten Beliebtheit, und auch bei uns ist sie in den letzten Jahren als kritisches Instrument in den Vordergrund gespielt worden. Wo immer es etwas zu rechtfertigen gilt, handle es sich um Wissenschaft, Erziehung, Bildung, Kunst oder was sonst, und erst recht, wo es dergleichen in Frage zu stellen gilt, sind es gesellschaftliche Interessen, auf die man rekurriert. Die Gesellschaft ist aber zugleich auch der älteste Kandidat für den Posten des pädagogischen Zielsetzers. Schon für die klassische griechische Pädagogik, bei Platon und Aristoteles, gilt in schöner Fraglosigkeit, daß die Regelung der «paideia» Sache des Gesetzgebers sei; sie geschieht im Hinblick auf die «politeia», die in bestimmter politischer Form (demokratisch, aristokratisch usw.) organisierte Gemeinschaft der Bürger. Diese «politeia» ist der Staat mit Einschluß der «Gesellschaft», das bürgerliche Gemeinwesen mitsamt seiner politischen Verfassung – «bürgerlich» nicht im Sinne von «bourgeois», sondern «civilis» im Sinne der «société civile».

In der Tat ist es eine deskriptive Wahrheit, daß zu allen Zeiten primär die Gesellschaft Richtung und Ziel der Erziehung bestimmt hat. Dies zufolge des sozialen Wesens des Menschen, der mit anderen und in Überlieferung von Traditionen lebt: der Einzelne, zumal der Heranwachsende, wird bestimmt durch das, was die anderen tun, und diese anderen sind die Gesellschaft. Dabei ist die Gesellschaft nicht ein unstrukturisiertes Kollektivum, sondern bildet eine Struktur von hoher Komplexität, deren wichtigste Elemente gegeben sind einerseits durch Arbeitsteilung, Güterverteilung, Macht und Herrschaft, andererseits durch ethisch-politische Sinngehalte, wie Gerechtigkeit und Freiheit – je eine bestimmte Art von Gerechtigkeit vor allem nach innen, und je eine bestimmte Art von Freiheit, die vor allem nach außen behauptet wird. Durch diese *gesellschaftlichen Strukturen und Gehalte* ist die Zielsetzung der Erziehung bestimmt, indem der reife Mensch fähig sein muß, am Leben der Gemeinschaft teilzunehmen, einen Platz und eine

**Beim Bauer P6 TS Schulprojektor kann es jetzt
vorkommen, dass er mitten im Film stehenbleibt.
Und das so oft und so lange Sie wollen.**



Wir meinen, dass mancher Lehrfilm weniger Leerfilm wäre, wenn er zwischendurch auch einmal stillstände. Damit Sie zu einem bestimmten Bildablauf oder zu einer grafischen Darstellung auch etwas sagen könnten.

Aber leider haben die Bilder nicht nur laufen, sondern auch fortlaufen gelernt. Darum haben Sie bisher vielleicht schweigen müssen, wo reden Gold gewesen wäre.



*Das ist der Grund, warum der
16-mm-Filmprojektor Bauer P6 TS
jetzt eine Stoppeinrichtung für
Bildanalysen hat.*

Die geht so: Sie bedienen während der Vorführung einen Schalter – und schon wird aus einer bewegten Szene ein anschauliches Dia. Zu dem Sie sagen können, was Sie wollen, und das so lange, wie Sie wollen. Wenn alle alles mitbekommen haben, lassen Sie das Dia sich einfach weiterbewegen. So praktisch ist das.

Aber der Bauer P6 TS hat noch andere wichtige Vorzüge. Zum Beispiel eine hervorragende Lichtleistung und Tonqualität

auch in grossen Räumen. Einen Lampen-Schnellwechsel und einen filmschonenden 3-Zahn-Greifer, der Perforationsschäden einfach übergeht. Eine kinderleichte Bedienung und natürlich eine Einfädelautomatik.

Sie sehen: Der Bauer P6 TS hat alles, was man von einem guten Gerät erwarten soll, das jetzt auch noch Diaprojektor ist. Oder das zumindest so tut.

Bauer P6 16 mm-Filmprojektoren.

9 Ausführungen. Stumm- oder Tonfilm. Eingebauter Verstärker mit 20 Watt Ausgangsleistung. Silizium-Transistoren. Klirrfaktor höchstens 1%. Lichtton- oder Magnettonwiedergabe. Mit Magnetton-Aufnahmestufe und Trickblende erhältlich. 2 Ganggeschwindigkeiten. Reiche Auswahl an Objektiven. Anschluss für Bildzähler. Koppelung mit Zweitprojektor möglich. Eingebauter Kontrolllautsprecher. Externer 35-Watt-Lautsprecher in Koffer mit Kabelrolle.

Coupon: An Robert Bosch AG, Abt. Foto-Kino, 8021 Zürich.

Wir möchten den Bauer P6 TS mit Bildstopp-Einrichtung kennenlernen.

Bitte führen Sie ihn uns vor.
 Bitte schicken Sie uns Ihre Dokumentation.

Name _____

Schule/Firma _____

Adresse _____

BAUER

BOSCH Gruppe

Funktion innerhalb des Ganzen zu erfüllen. Die bewußte Festlegung und Reglementierung des Pädagogischen geschieht durch Exponenten der Gesellschaft (eben durch den Gesetzgeber), bei welchen spezifische Gruppeninteressen neben denen der Gesamtheit notwendig mit im Spiele sind. Ein solcher pädagogisch bestimmender Exponent der Gesellschaft war durch lange Zeiten hindurch die *Kirche*, genauer die Kirchen, eine je besondere, auch sie mit Gruppeninteressen, bestimmend durch Verkündigung und durch Gründung von Institutionen wie vor allem die Schulen, und dabei mindestens teilweise im Auftrage des Staates handelnd. In der neueren Zeit ist es immer mehr der *Staat* selbst, der pädagogische Institutionen schafft und Ziele setzt, und innerhalb des Staates wiederum die Ausschüsse, welche Erziehung verwalten und überwachen: Parlamente, Regierungen, Teile der Bürokratie, nicht zuletzt die Lehrer aller Stufen, die ihrerseits Gruppen bilden. Sie alle nehmen Einfluß auf den Erziehungsprozeß und damit auf die Festlegung pädagogischer Ziele, soweit sie von der Gesellschaft dem Staat übertragen sind.

Die Situation scheint heute in dieser Hinsicht genauer dadurch bestimmt zu sein, daß der Staat als Repräsentant einer *demokratischen* Gesellschaft verstanden wird – und dies innerhalb eines tradierten Erziehungssystems, das von allen Seiten in Frage gestellt ist. Daher die weitgehende Divergenz der Reformbestrebungen zwischen den Extremen funktioneller Effizienz eines technokratischen Systems und anarchischer Emanzipation. Dabei heißt «demokratisch», daß der Staat nicht von sich aus durch einen Ausschuß eine verbindliche Zielfestlegung vornehmen kann, sondern infolge des mehr oder weniger geordneten Mitspracherechtes aller, mindestens aller Gruppen, und angesichts des fehlenden Konsenses die Festlegung nur auf dem Weg des Kompromisses möglich ist – wenn es nicht zu einer völligen Paralyse in den tradierten Strukturen kommt, die sich trotz aller Kritik als reformresistent

erweisen. Bei uns in der Schweiz scheint die Gefahr eher zu sein, daß die Dinge in dieser zweiten Richtung laufen: in der «echten Demokratie» kann jeder, der über die nötige «Stimmkraft» verfügt, zum Reformier werden und dazu helfen, daß die Divergenz der Reformbestrebungen zu ihrer gegenseitigen Paralyse führt. Eine andere Situation haben wir dort, wo – wie etwa in Schweden – ein politischer Mehrheitswille die eindeutige Vormacht besitzt und darum pädagogische Reformen wollen und auch durchsetzen kann. Dort aber ist die Gefahr, daß der politische Grundwille die pädagogische Problematik allzusehr vereinfacht und die Reform des Bildungssystems die pädagogischen Antinomien verschärft, anstatt sie zu lösen. Die Krise des Ganzen entspringt dort nicht dem Beharren im Alten, sondern der einseitigen Reformtendenz. Hier wie dort, in der lähmenden Stagnation und in der Einseitigkeit durchgesetzter Reformen, wird die Fähigkeit des Staates, als Repräsentant der Gesellschaft wirksame pädagogische Zielbestimmung zu leisten, in Frage gestellt. Angesichts dessen richtet sich der Blick auf einen zweiten Kandidaten.

Die Natur als Instanz

Wer den gesellschaftlichen Gegebenheiten kritisch gegenübersteht und sie verändern will, kann sich nicht einfach auf sich selbst und sein besseres Wissen berufen, sondern bedarf einer Instanz, die seinen Anspruch begründet. Instanz gegenüber dem Gesetz von Staat und Gesellschaft ist seit den Griechen die *Natur* (physis). Wenn sich das vom Menschen Geschaffene als schlecht erweist, so kann man sich ihm gegenüber auf das berufen, was ohne Zutun des Menschen da ist: die Natur, christlich verstanden die Schöpfung aus der Hand Gottes. Demgemäß hat sich die pädagogische Theorie des Abendlandes, sofern sie dem Bestehenden kritisch gegenüberstand – und sie hat ihm immer mehr oder weniger kritisch gegenübergestanden – des Naturbegriffs als des großen Hebels der theoretischen und praktischen Reform

bedient. Dabei meint «Natur» nicht nur den faktischen Bestand der Welt und des Menschen, sondern einen *normativen* Begriff: die Natur zeigt, wie der Mensch sein soll, und die Natur des Menschen läßt sich als sein unverdorbenes Wesen den gesellschaftlichen Verkehungen entgegenzusetzen. Die Pädagogik der Neuzeit ist durch diesen (stoisch vermittelten) Naturbegriff zentral bestimmt. Im Zeichen der Natur entwirft Rousseau das Gegenbild zur schlechten Zivilisation, während Pestalozzi seine Forderung erhebt, unter den Bedingungen der Gesellschaft die naturgemäße Erziehung zu verwirklichen, die zugleich über das gesellschaftliche Verderben hinausführt zur Sittlichkeit als der wahren Natur des Menschen. Von Rousseau her ist alle *Reformpädagogik* der neueren Zeit mehr oder weniger bestimmt, sofern sie gegen die gesellschaftliche und institutionelle Verderbtheit das von der Natur Vorgezeichnete als eigentliches pädagogisches Ziel beansprucht (M. Montessori, A. S. Neill). Im Rahmen dieser Position ist die Frage nach der pädagogischen Zweckbestimmung vorweg entschieden: das Ziel ist durch die Natur schon festgelegt; es kommt lediglich darauf an, es unter der Kruste der Zivilisation wiederzuerkennen und die pädagogische Bemühung darauf auszurichten. Dies geschieht vor allem durch eine gewisse Abstinenz: der Erzieher soll sich verwirklichen lassen, was in der Natur des Menschen liegt und darum sich selbst zu verwirklichen die Tendenz hat.

Wo aber begegnet konkret die Vorzeichnung des natürlichen Menschen? Auf diese Frage gibt es grundsätzlich zwei Antworten. Für die einen ist es die rationale, vernünftige, philosophische Analyse des Menschseins, die zeigt, was der Mensch von Natur ist: nämlich selbst in irgend einem Grad *Vernunftwesen*. Die Natur expliziert sich in einer philosophischen (pädagogischen) Anthropologie. Für die andern stellt sich der natürliche Mensch unverstellt dar im Kind: das *Kind* ist gleichsam Natur in individueller Verdichtung. Nach die-

Für die Leitung der additiven *Gesamtschule im Manuelschulhaus* suchen wir eine Persönlichkeit als

Schulleiter

- Anforderungen: – Lehrpatent
– Berufserfahrung
– Vertrautheit mit dem Problemkreis Gesamtschule
– Fähigkeit einer im Aufbau begriffenen Schule vorzustehen

Stellenantritt: 1. April 1975

Besoldung: nach kantonalem Dekret

Nähere Auskünfte erteilt die Schuldirektion der Stadt Bern, Sekretariat 3, Postfach 2724, 3001 Bern, Telefon 031 64 64 39.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen sind bis zum 15. Sept. 1974 an die gleiche Adresse zu richten.

Der Schuldirektor der Stadt Bern
A. Rollier

Jeune, 28 ans, expérience et sérieuses références, donnerait

Cours de Mathématiques

niveau enseignement secondaire.

Préférence à Ecoles privées.

Offre sous Chiffre CAG 278 à Schweizer Erziehungs-rundschau, Inseratenverwaltung, Kreuzstraße 58, 8008 Zürich.



Schule Oetwil am See

Wir suchen auf Frühling 1975 eine

Lehrkraft für Sonderklasse B

(Unter- und Mittelstufe)

Unser Dorf auf der nördlichen Seite des Pfannenstiel ist in 20 Autominuten von Zürich erreichbar.

Wir können Ihnen eine neuerstellte 1- bis 4-Zimmer-Wohnung zur Verfügung stellen.

Bewerbungen sind bis 30. September 1974 an den Schulpräsidenten, Herrn Max Rähmi, In der Beichlen 15, 8618 Oetwil am See, zu richten.

Fotographieren Sie in Farben!

Wir entwickeln und kopieren Ihre Kodacolor-Farbphotos innert 24 Stunden in anerkannt erstklassiger Ausführung

Das Fachgeschäft für Photo und Kino mit dem erstklassigen Service und der guten Beratung durch erfahrene Fachleute:

Hausmann
& CO AG
ZÜRICH · BAHNHOFSTRASSE 91

Kolloquien

Für Musiklehrer und musikalisch interessierte Primarlehrer, Sozialarbeiter, Kindergärtnerinnen usw. Lektionsbeobachtungen mit anschließender Besprechung in kleinen Diskussionsgruppen, eine neue und wirkungsvolle Form der Musiklehrer-Weiterbildung.

Verlangen Sie die ausführliche Beschreibung mit Stundenplan und Honorarangaben.

Name:

Adresse:

Telefon:

Einsenden an: Musikschule Effretikon, Wangenerstraße 5, 8307 Effretikon, Telefon 052 32 13 12.

ser zweiten Auffassung ist es faktisch zwar die Gesellschaft, die das Ziel der Erziehung bestimmt, aber die Natur sollte es bestimmen, und sie hat es dem zuvor schon bestimmt. Es gilt nur, dies naturbestimmte Ziel der menschlichen Entfaltung zu erkennen und es gegen die verderbenden gesellschaftlichen Einflüsse durchzusetzen. Der Erzieher ist der Anwalt der Natur im Kinde; und er wird vom Pädagogen, d. h. vom Theoretiker und Praktiker der natürlichen, naturgemäßen Erziehung, aufgerufen, sich auf dieses Ziel auszurichten. So haben seit Rousseau und Pestalozzi unzählige Reformen ihre Theorien und, wenn es gut geht, auch eine Praxis der Reformpädagogik von der Natur des Kindes her entworfen und bieten sie den Erziehern, den Eltern und Lehrern, an.

Eine Extremform dieser durch die Natur bestimmten pädagogischen Zielsetzung begegnet uns dort, wo das Kind selbst das Ziel der Erziehung bestimmt, nämlich nicht das Kind als solches, sondern das einzelne Kind. «*Verdichtung der Natur im Kind*» ist eine zweideutige Formel. Sie kann einmal bedeuten, daß die kindliche Daseinsform das Urbild des Menschen abgeben soll: die Weise, wie Kinder sich verhalten, steht noch am nächsten bei der Natur des Menschen, während die Erwachsenen schon verdorben, verunstaltet, verbogen sind. Eine Anthropologie vom Kinde her wird zur Aufgabe – so etwa bei Maria Montessori, der das kindliche Verhalten den wahren Menschen zeigt. Nach einer andern Deutung aber geschieht die Verdichtung der Natur im *individuellen* Kind so, daß seine momentanen Wünsche, Antriebe und Bedürfnisse als unmittelbare Bekundung seiner Natur verstanden und darum zur Richtlinie des erzieherischen Handelns werden müssen. Nicht nur *der* Mensch ist gut, sondern *jeder*, darum auch dieses Kind (solange es nicht gesellschaftlich verdorben ist). Es weiß selbst am besten, was es braucht; und was es verlangt, tun möchte und tut, ist jeweils das Richtige. Das Ziel der Erziehung liegt nicht in

der Zukunft, sondern die jeweilige Aktivität und Verwirklichungsweise als frei sich entfaltende ist das einzig Sinnvolle, und ihm hat der Erzieher Raum zu schaffen. Nach den Prinzipien von Summerhill ist es sogar dann, wenn das Kind bereits verdorben ist, am besten, daß man es tun läßt, was es will. Möglichst wenig eingreifen führt am ehesten zur Normalisierung. Dergestalt bestimmt das Kind als einzelnes in seiner jeweiligen Verfassung, Stimmung und seinem Verhalten das Ziel der Erziehung, wenn von einem solchen überhaupt noch die Rede sein kann. Diese Grundorientierung der sogenannten «antiautoritären Erziehung» bildet ein Moment auch der Montessori-Pädagogik, sofern das Kind jeweils seine Beschäftigung selber wählt. Sie ist ein Prinzip jeder Art Pädagogik, welche die freie Aktivität des Heranwachsenden ins Zentrum rückt.

In jedem Falle muß es freilich eine äußerste *Grenze* der kindlichen Selbstbestimmung geben, die der Erzieher zu hüten hat. Sie liegt dort, wo das Kind irreparabel sich selbst und der in ihm tätigen Natur entgegenhandeln würde, indem es sich Schaden an Leib und Leben zufügt und andere in untragbarer Weise gefährdet. Hier muß der Pädagoge eingreifen und verhindern, daß die Natur im Kind sich gegen sich selbst kehrt und sich zerstört. Damit sind wir beim dritten und letzten Kandidaten für die pädagogische Zielbestimmung angelangt: beim Pädagogen, dem Erzieher selbst.

Der Pädagoge als Zielsetzer

An diesem Punkte nun möchte ich aus der vorwiegend deskriptiven Haltung, die ich bisher eingenommen habe, heraustreten und übergehen zu Affirmation und Forderung.

Wenn Erziehung ist, was der Erzieher tut, dann liegt, was er mit seinen pädagogischen Handlungen als Ziel anstrebt, unabdingbar in seiner eigenen Verantwortung. Daher gilt zuerst und zuletzt: der *Erzieher* bestimmt das Ziel der Erziehung. Fügt er sich dabei gesellschaftlichen Forderungen, so ist

doch er es, der die soziale Zielsetzung akzeptiert, sie dem Kind gegenüber zur Geltung bringt und eben damit sie zum Ziel seines pädagogischen Handelns macht. Wenn er, gegen die Gesellschaft sich auf die Natur berufend, diese im Kind wirken sieht und ihr freien Lauf läßt, so ist er es, der die Natur versteht, ihr, indem er sie in einem bestimmten Sinne deutet, da oder dorthin den Lauf läßt und die äußersten Grenzen festlegt, innerhalb deren sie wirken darf. Zwar mag der Erzieher, besonders wenn sein Unternehmen scheitert und das Kind mißrät, entschuldigend auf die Gesellschaft und ihren Druck verweisen – sei es nun der Druck eines totalitären Regimes oder derjenige der Konsumgesellschaft, deren Ansprüche und Lockungen das Kind auf eine falsche Bahn gebracht hätten. Gleichwohl: es ist der Erzieher, der sich dem äußeren Druck gebeugt, ihn auf das Kind übertragen oder wenigstens (als Wirkung der Natur) hat wirken lassen; und er wird der Verantwortung dafür sich nicht entschlagen können. In diesem Sinn muß man sagen: Konkret im Verhältnis zum einzelnen Kind bestimmt stets der Erzieher das Ziel der Erziehung. Ich entscheide im Verhältnis zu dem mir anvertrauten Kind über die Richtung meiner erzieherischen Bemühungen und trage die Verantwortung dafür – vor mir selbst und vor dem Kind, wenn es einmal erwachsen sein wird.

In dieser zielsetzenden Rolle finden sich die *Eltern* ihren eigenen Kindern gegenüber. Dabei sind es weniger abstrakte Normen der Zielgebung oder Theorien, nicht einmal nur die bewußte Ausrichtung, sondern vielmehr die Weise des Umgangs des eigenen, auch unbewußten Verhaltens und das faktische Gewährenlassen der Natur, was Richtung und Ziel bestimmt. In dieser zielsetzenden Rolle findet sich sodann der *Lehrer* im Verhältnis zu den ihm anvertrauten Schülern. In der öffentlichen Schule muß er freilich innerhalb eines staatlichen Auftrags und der vorgeschriebenen Lehrpläne handeln. Aber bei uns besteht doch ein überaus weiter



STADT ZÜRICH

Möchten Sie nicht auch bei uns in der Stadt Zürich als Lehrer tätig sein? Sie genießen viele Vorteile. Zahlreiche Nachteile, die eine große Gemeinde für die Organisation der Schule mit sich bringt, konnten wir in den letzten Jahren beseitigen.

- Viele Lehrstellen in neuen oder zeitgemäß erneuerten Schulhäusern
- Ältere Schulhäuser werden intensiv modernisiert
- Moderne technische Unterrichtshilfen mit fachmännischem Service
- Zeitgemäße Regelung der Schulmaterialabgabe
- Klassenkredite für individuelle Bestellungen und Einkäufe
- Sonderaufgaben als Leiter von Kursen
- Kollegiale und gut organisierte Lehrerschaft
- Gelegenheit für die Mitarbeit in Lehrerorganisationen und Arbeitsgruppen
- Beteiligung an Schulversuchen

Die Arbeit in der Stadt Zürich schließt weitere Vorteile ein:

- Reges kulturelles Leben einer Großstadt
- Aus- und Weiterbildungsstätten
- Kontakt mit einer aufgeschlossenen und großzügig denkenden Bevölkerung

Unsere Schulbehörden freuen sich über die Bewerbung initiativer Lehrerinnen und Lehrer.

Auf Beginn des Schuljahres 1975/76 werden in der Stadt Zürich folgende

Lehrstellen

zur definitiven Besetzung ausgeschrieben:

Schulkreis	Stellenzahl
Primarschule	
Uto	30 davon 2 an Sonderklassen BO und 1 an Sonderklasse DM
Letzi	49 davon 2 an Sonderklasse B
Limmattal	40 davon 3 an Sonderklasse D, je 2 an Sonderklassen A + E, 1 an Sonderkl. C
Waidberg	35 davon 2 an Sonderklasse D
Zürichberg	24
Glattal	25 davon 1 an Sonderklasse
Schwamendingen	12 davon 1 an Sonderklasse D

Ober- und Realschule

Uto	2
Letzi	4
Limmattal	8
Waidberg	2
Zürichberg	4
Glattal	12
Schwamendingen	4

Sekundarschule

	sprachl.-hist. Richtung	math.-nat. Richtung
Uto	2	3
Letzi	3	3
Limmattal	1	—
Waidberg	2	5
Zürichberg	3	4
Glattal	5	3
Schwamendingen	—	—

Mädchenhandarbeit

Uto	6
Letzi	5
Limmattal	7
Waidberg	6
Zürichberg	6
Glattal	3
Schwamendingen	4

Haushaltungsunterricht

Stadt Zürich	2
--------------	---

Die Besoldungen richten sich nach den Bestimmungen der städtischen Lehrerbesoldungsverordnung und den kantonalen Besoldungsansätzen. Lehrer an Sonderklassen wird die vom Kanton festgesetzte Zulage ausgerichtet.

Die vorgeschlagenen Kandidaten haben sich einer vertrauensärztlichen Untersuchung zu unterziehen.

Für die Anmeldung ist ein besonderes Formular zu verwenden, das beim Schulamt der Stadt Zürich, Amtshaus Parkring 4, 8027 Zürich, Büro 430, Telefon 01 36 12 20, intern 261, erhältlich ist. Es enthält auch Hinweise über die erforderlichen weiteren Bewerbungsunterlagen.

Bewerbungen für Lehrstellen an der Primarschule, an der Oberstufe und an der Arbeitsschule sind bis 31. Oktober 1974 dem Präsidenten der Kreisschulpflege einzureichen.

Schulkreis:

Uto: Herr Alfred Egli, Ulmbergstraße 1, 8002 Zürich

Letzi: Herr Kurt Nägeli, Segnesstraße 12, 8048 Zürich

Limmattal: Herr Hans Gujer, Badenerstr. 108, 8004 Zürich

Waidberg: Herr Walter Leuthold, Rotbuchstr. 42, 8037 Zürich

Zürichberg: Herr Theodor Walser, Hirschengraben 42, 8001 Zürich

Glattal: Herr Richard Gubelmann, Gubelstr. 9, 8050 Zürich

Schwamendingen: Herr Dr. Erwin Kunz, Erchenbühlstr. 48, 8046 Zürich

Die Anmeldung darf nur in **einem Schulkreis** erfolgen.

Bewerbungen für den Haushaltungsunterricht sind bis 31. Oktober 1974 an den Schulvorstand der Stadt Zürich, Postfach, 8027 Zürich, zu richten.

14. August 1974

Der Schulvorstand

Spielraum, innerhalb dessen der pädagogische Auftrag interpretiert und über Art und Maß der persönlichen Einsatzes entschieden werden kann. So gibt es fast unabsehbar viele Möglichkeiten, für deren Nutzung der Lehrer verantwortlich ist. Stärker an der Zielsetzung beteiligt kann der Lehrer an einer Privatschule sein: im kleinen Kreis pädagogischer Selbstverwaltung und -gestaltung ist mehr möglich als innerhalb des großen bürokratischen Apparates, wie ihn die staatliche Schulverwaltung darstellt. Durch die eben genannten Randbedingungen, die für das Verhalten des Lehrers gesetzt sind, sehen wir uns erneut zurückverwiesen in die Sphäre von Staat und Gesellschaft.

In der zielsetzenden Rolle findet sich nämlich auch der *Politiker*, sofern er an der Schaffung der Rahmenbedingungen für konkretes erzieherisches Tun teilnimmt. Jeder, der an der staatlichen Willensbildung über Erziehungsfragen teilhat, ist im weiten Sinn ein Pädagoge, im demokratischen Staat jeder Bürger, der Lehrer wählt oder über Schulgesetze abstimmt, der irgendwie an Gesetzgebung, Vollzug oder Verwaltung in diesem Bereich teilhat. Darum hat jeder an der staatlichen Willensbildung über Erziehungsfragen Beteiligte auch an der Verantwortung für die erzieherische Zielbestimmung teil, die sich in der politischen Gemeinschaft durchsetzt. Diese Funktion des pädagogischen Politikers oder *politischen Pädagogen* kommt nicht zuletzt den Gestaltern der Massenkommunikation zu, den Journalisten von Presse, Radio und Fernsehen, den Literaten, sofern sie an den pädagogischen Meinungen mitgestalten, welche sich in Gesetzen und Schulordnungen niederschlagen. In dieser Rolle leisten sie zwar nicht unmittelbar Kindererziehung, aber sie formen mit an der Umwelt, in der die Kinder heranwachsen, an den pädagogischen Institutionen und Strukturen. Als solche politische Pädagogen haben sie eine unmittelbare, wenn auch schwer faßbare Verantwortung für die erzieherische Zielbestimmung.

Wissenschaft als Instanz?

In der Komplexität unserer arbeitsteilig differenzierten und technisierten Gesellschaft taucht nun spätestens an dieser Stelle ein weiterer Kandidat für die pädagogische Zielbestimmung auf: ein «Pädagoge» von hohen Graden und heute fast übermenschlichem Ansehen – die Wissenschaft oder der «*wissenschaftliche Pädagoge*». Unsere Gesellschaft ist in wesentlicher Hinsicht auf die Technik gegründet. Und demgemäß stellt die Wissenschaft eine der Mächte dar, die heute das menschliche Leben vorrangig bestimmen. Was man die «Verwissenschaftlichung des Lebens» nennen kann, schließt auch die Neigung in sich, die soziale Respektabilität geistiger Phänomene an deren Wissenschaftscharakter zu knüpfen. Wissenschaft ist eine Grundkraft im Aufklärungsprozeß, wie er sich in der Massengesellschaft ausbreitet. Damit verbindet sich aber häufig eine Verkennung dessen, was Wissenschaft ist und was sie leisten kann, eine Fehleinschätzung, die vielfach den Grad des eigentlichen «Wissenschaftsaberglaubens» erreicht.

Es ist ein wesentliches Element unserer pädagogischen Situation, daß man in der vorherrschenden Orientierungslosigkeit bei der Wissenschaft Hilfe sucht. Dies trifft mit einer Entwicklung zusammen, die sich innerhalb der Pädagogik seit langem vollzieht. Seit dem 19. Jahrhundert hat man versucht, die Pädagogik, die ursprünglich eine philosophische Disziplin war, zu eigenständiger Wissenschaftlichkeit zu entwickeln – zunächst von Dilthey her in der geisteswissenschaftlichen Gestalt der *Erziehungswissenschaft*. Heute soll in dieser Richtung ein weiterer Schritt geschehen, der Schritt zur Sozialwissenschaft von naturwissenschaftlicher Exaktheit, und in diesem Sinn wird die «*Bildungsforschung*» als die Zukunftsgestalt der pädagogischen Wissenschaft proklamiert. Dabei ist vielfach die Vorstellung im Spiel, daß Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung als Wissenschaften auch das Erziehungsziel zu bestimm-

men vermöchten oder doch zu solcher Bestimmung helfen könnten. Solche Hoffnung muß jedoch notwendig enttäuscht werden. Denn in dem Maß, wie eine Wissenschaft streng ist, nicht versetzt mit ideologischen oder Interessenmomenten, ist sie auch unfähig, Maßstäbe, Normen und Ziele für menschliches Tun zu geben. Ich würde daher in aller Schärfe formulieren: Die Wissenschaft (und damit auch der Wissenschaftler) kann nicht der «Pädagoge» sein, der die Ziele bestimmt. Pädagogische Orientierung erfordert mehr als wissenschaftliche Objektivität – nämlich eine Rechenschaft, die der Mensch sich von sich selbst und seinem Verhältnis zur Welt gibt. Und wenn diese Rechenschaft zu theoretischer Klarheit kommen soll, wird sie philosophischen Charakters sein.

Das heißt keineswegs, *Bildungsforschung*, verstanden als die psychologische und soziologische Untersuchung der Erziehungswirklichkeit, sei unnötig. Ganz im Gegenteil: sie ist höchst notwendig zur Klärung der Realitäten, aber sie vermag nicht die Frage nach der Zielbestimmung zu beantworten. Wissenschaft ist ein Instrument der Analyse im pädagogischen Bereich, aber *nicht Instanz der Zielbestimmung*.

III. Zusammenfassung

Wir sind ausgegangen von der *Gesellschaft* als der global bestimmenden Macht der pädagogischen Orientierung. Die Gesellschaft gibt sich im Staat eine bestimmte Organisation, welche auch für die Erziehungsinstitutionen zu sorgen hat, und wird durch sie pädagogisch zielbestimmend. Die Pluralität jedoch der pädagogischen Tendenzen in einer geistig zerrissenen Gesellschaft verweist heute auf den Weg des demokratischen Kompromisses und Ausgleichs: es gibt unter den gegenwärtigen Bedingungen keine gradlinig einheitliche Zielbestimmung im pädagogischen Bereich. Auf der anderen Seite weckt das Ungenügen und die Verhärtung der tradierten pädagogischen Institutionen und Verfahrensweisen eine Kritik, die

sich auf die Natur, insbesondere auf die *Natur des Menschen*, beruft und diese bessere Natur gegen die verderbte Gesellschaft im Erziehungsprozeß zur Geltung zu bringen versucht. Im Extremfall wird das Kind als die eigentliche Verdichtung der Natur begriffen, so daß es selbst über Zielsetzung und Ablauf des pädagogischen Prozesses bestimmt oder doch bestimmen soll. In jedem Falle aber ist gegenüber dem Kind der *Erzieher* der wirksame Vermittler, sei es der gesellschaftlichen Traditionsmechanismen oder von Wirkungen der Natur, die jenen entgegengesetzt sind, indem er positiv Erziehungsansprüche und -verfahren an das Kind heranträgt oder negativ solches unterläßt und der Spontaneität des kindlichen Verhaltens einen möglichst weiten Spielraum einräumt.

Dergestalt steht der *Erzieher* im *Schnittpunkt von Natur und Gesellschaft*. Als Interpret der gesellschaftlichen Verwandlung und der Ausprägung der menschlichen Natur im Kind vermittelt er Natur und Gesellschaft miteinander und bestimmt die Richtung des Erziehungsgeschehens. Dies aber nicht im luftleeren Raum eines isolierten pädagogischen Bezuges, sondern mitten in der Welt, unter den ungeheuer komplexen Bedingungen unserer arbeitsteiligen, technisierten Gesellschaft, die von geistigen und andern Moden erfüllt ist, und unter den gesellschaftlichen

Einflüssen, die als praktische Sachzwänge, als ideologische Strömungen auf ihn wirken und in das Resultat seiner eigenen pädagogischen Besinnung mit eingehen. In dieser nuancierten Bedeutung fällt die pädagogische Zielbestimmung und ihre Verantwortung auf den Erzieher, auf die Erzieher in ihrer Gesamtheit.

Wer aber sind die «Erzieher»? Das Wort muß hier in jener erweiterten Bedeutung verstanden werden, die einzig der Komplexität der Sachlage angemessen ist. Erzieher sind nicht nur die Eltern und Lehrer, alle in pädagogischen Institutionen Tätigen – gewiß diese auch und in erster Linie. Aber daneben und hinter ihnen die, welche man die «hidden educators» nennen könnte, die *verborgenen Erzieher*, die eine entscheidende pädagogische Funktion dadurch wahrnehmen, daß sie indirekt an der Ziel- und Richtungsbestimmung des pädagogischen Prozesses mitwirken. Zu diesen «Pädagogen» gehören die Gestalter der Kommunikationsmedien, alle, die schreiben, reden, sich im Bilde zeigen und so mitwirken an der Vorstellung dessen, was der Mensch heute ist und in Zukunft sein soll. Zu diesen verborgenen Erziehern gehören auch jene, die gestaltend in den Gesellschaftsprozeß eingreifen, indem sie wirtschaftliche und soziale Entscheidungen im großen und kleinen treffen – in der demokrati-

schen Gesellschaft also jedermann (auch jede Frau), sogar dann, wenn er politische Abstinenz übt oder den anarchistischen Auszug aus der Gesellschaft vollzieht.

Das Resultat, zu dem wir gelangen, ist einigermaßen paradox. Auf der einen Seite bedeutet es, daß sich die *Verantwortung* für die pädagogische Zielbestimmung im Rahmen der Gesamtgesellschaft auf die Erzieher *konzentriert*. Auf der andern Seite besagt es, daß sich die pädagogische Funktion über den Kreis der unmittelbaren Erziehung hinaus *ausweitet* auf die Vielzahl der Glieder der demokratischen Gesellschaft, die durch politische, ökonomische, geistige Entscheidungen am Erziehungsklima und seinen gesamtgesellschaftlichen Voraussetzungen mitgestalten. Ob aber die Erzieher – die «Pädagogen» im weiteren und engeren Sinne – die ihnen auferlegte Verantwortung für eine neue pädagogische Zielbestimmung tragen können? Sie werden es nur, wenn es ihnen gelingt, in die entschiedene Wendung zur Zukunft zugleich wesentliche Momente unserer Ueberlieferung mit hineinzunehmen.

Wer bestimmt das Ziel der Erziehung? *Wir alle* durch das, was wir tun. Und wir haben es neu zu bestimmen – in einer Weise, die nicht nur neu ist, sondern zugleich erneuert.

Institut de psychologie – Université de Neuchâtel

SEMINAIRE PEDAGOGIQUE DE MONTREUX

Un modèle matriciel pour le choix d'une technique d'enseignement

1. Situation actuelle du problème

Il fut un temps où l'on cherchait la technique d'enseignement la plus efficace: était-ce le film, le cours programmé, ou une autre méthode encore? Un peu de réflexion a montré que poser ainsi la question conduisait à négliger la complexité des objectifs éducatifs d'une part et des techniques d'instruction d'autre part. Il fallait plutôt rechercher

quelle technique contribuait le mieux à chaque objectif, ou même quelle était la meilleure combinaison de technique d'instruction pour atteindre une combinaison donnée d'objectifs éducatifs.

A. Revue de la littérature

La question reste posée aujourd'hui, sans que les contributions des chercheurs brièvement résumées ci-

dessous, permettent encore d'y répondre de façon vraiment satisfaisante.

a) *Approche intuitive*

Mager et Beach (dans leur livre «Developing Vocational Instruction» Fearon, Palo Alto, California, 1967) notent que nous n'avons pas de base scientifique pour choisir une technique d'instruction. Ils offrent donc les règles intuitives suivantes: