

Erziehungsideal und Erziehungswirklichkeit mit besonderer Berücksichtigung der heilpäd. Situation [Fortsetzung folgt]

Autor(en): **Moor, Paul**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Fachblatt für schweizerisches Anstaltswesen = Revue suisse des établissements hospitaliers**

Band (Jahr): **8 (1937)**

Heft 4

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-806389>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

SHVS Schweizerischer Hilfsverband für Schwererziehbare

Deutschweizerische Gruppe

Geschäftsstelle: Zürich 1, Kantonsschulstrasse 1, Telephon 41 939, Postcheck VIII 5430

Memento. Jahresbeitrag von Fr. 2.— für Aktiv- und Fr. 10.— für Passiv-Mitglieder ist bis zum 1. September 1937 zu bezahlen. Nachher Nachnahme. — Fortbildungskurs im November. — Jugendschriften gegen Portorückerstattung erhältlich. — Für Auskünfte in Versicherungsfragen: = Geschäftsstelle, desgleichen für Kohleneinkäufe. — Gesuche für Beiträge an Beobachtungsaufenthalte vor Zöglingsaufnahme stellen! — Gesuche für Freizeitgestaltung und Ehemaligenfürsorge bis 1. Dezember 1937 einreichen. — Jahresberichte, neue Aufnahmebedingungen etc. bitte in 3 Exemplaren an Geschäftsstelle.

Mitteilung. Der Schweiz. Lehrerzeitung entnehmen wir, daß für unbemittelte Schulen gebrauchte Tennisbälle abgegeben werden gegen Portovergütung. Wir nehmen an, daß auch Anstaltsschulen sich darum bewerben können. Die Zuteilung der Kantone ist folgende:

Graubünden, Glarus, Zürich, Tessin: bei Dr. Leemann, Kürbergstr. 16, Zürich 10.

Luzern, Uri, Schwyz, Unterwalden: Alfred Stadler, Rosenberghöhe 14, Luzern.

Baselland: Otto Kätterer, Batterieweg 162, Basel.

Neuchâtel, Jura bernois. Fribourg: William Montandon, St. Imier.

Schaffhausen, Thurgau, St. Gallen, Appenzel: Hugo Brandenberger, Hebelstr. 12, St. Gallen.

Aargau, Solothurn, Zug: Philipp Basler, Gränichen (Aargau).

Bern: Fritz Vögeli, Langnau (Emmental).

Valais, Vaud, Genève: Constant Bucher, Montagibert, Lausanne.
Me.

Erziehungsideal und Erziehungswirklichkeit

mit besonderer Berücksichtigung der heilpäd. Situation

von Dr. Paul Moor, Zürich

Eine Besinnung über Erfolg und Mißerfolg in der Erziehung wird sich die folgenden drei Fragen vorlegen müssen: Welches sind Arten und Formen von Erfolg und Mißerfolg? Welches ist grundsätzlich die Bedeutung, welche die Erfolgsfrage in pädagogischen Erörterungen einnehmen darf? Welches sind die Maßstäbe, an denen Erfolg und Mißerfolg abgemessen wird? — Von diesen drei Fragen soll im folgenden nur die dritte behandelt werden. — Nur angemerkt soll werden, daß erst nach Beantwortung dieser drei Fragen diejenige nach den Ursachen von Erfolg und Mißerfolg angebrochen werden kann, die dann wiederum in doppelter Richtung zu stellen ist, einmal als Frage nach Möglichkeiten und Grenzen im Kinde, andererseits nach Vermögen und Unvermögen im Erzieher selbst. —

Antworten auf die Frage nach den Maßstäben, an denen wir Erfolg abschätzen, nach den Erziehungszielen oder Erziehungsidealen hören wir aus der Mitte derer, die in der täglichen Erziehungsarbeit am schwererziehbaren Kinde drin stehen, Antworten, von denen wir ausgehen können, zu denen wir zuletzt auch wieder zurückkehren werden, allerdings erst nach Ueberwindung von mancherlei Bedenken, die sich daran knüpfen. Als Ziel unserer erzieherischen Bemühungen wird uns genannt, daß wir unsere Kinder so weit zu bringen hätten, daß sie sich allein durchschlagen könnten im Leben; oder es wird etwas allgemeiner gesagt, unsere Kinder müßten dazu gelangen, ihr Leben selbstständig zu führen; und schließlich, mit einem Hinweis darauf, daß die Arbeit des Erziehers nie abgeschlossen werden kann: unsere Kinder müßten reif werden zur Selbsterziehung.

Hören wir einen Bekannten oder gar einen

guten Freund in dieser Weise über das Ziel der Erziehung sprechen, so glauben wir allemal zu wissen, was er meint. Legen wir aber diese Formulierungen als bloße, von allen nähern und konkretern Beziehungen losgelöste Sätze vor uns hin und versuchen wir, uns an sie allein zu halten, dann sind sie auf einmal leer und sagen über den Inhalt des Erziehungszieles überhaupt nichts aus. Wenn es allein darauf ankäme, sich durchzuschlagen, dann müßten Schlaue, Raffinierte und die Fähigkeit, sein Mäntelchen nach dem Wind zu hängen, hohen Rang haben unter den Erziehungsidealen; dann wären die jeweiligen Umstände, die gerade herrschende öffentliche Meinung dasjenige, was bestimmend würde für den ethischen Inhalt unseres Erziehungs-ideales; dann verfielen wir also einem haltlosen Relativismus. — Käme es auf die Selbständigkeit der Lebensführung allein an, dann müßte das Kind dazu erzogen werden, niemanden zu brauchen und sich von niemandem brauchen zu lassen. Das Ideal wäre der Mensch, der dem Wahlspruch lebte: Tue recht und scheue niemand, wobei es ihm ganz überlassen wäre, was er für recht halten wolle. Es kann sich also auch hinter dieser zweiten, allgemeineren Fassung abermals ein Relativismus verbergen. — Geben wir schließlich zu, daß Erziehung eine unvollendbare Aufgabe ist und machen darum die Fähigkeit zur Selbsterziehung zu unserm Erziehungsziel, dann haben wir damit auch zugegeben, daß wir nur ein vorläufiges Ziel nennen wollten; außerdem aber haben wir nur etwas Formales genannt, das noch die verschiedensten Inhalte zuläßt. Die Fähigkeit zur Selbsterziehung hat, wer sich selber kennt, sich selber zu beurteilen vermag, dazu gewillt und in der Lage ist, sich selber in die Finger zu nehmen. Wonach aber einer sich selber beurteilt und auf

welches Ziel hin er sich selber erzieht, ist wiederum ihm selber überlassen; noch einmal kann sich auch hinter dieser Zielangabe ein Relativismus verbergen. — Wir sehen also, daß mit den genannten Zielangaben in Wahrheit noch gar kein Ziel angegeben ist. Nur wenn wir die Persönlichkeit und das Beispiel dessen, der sie ausspricht, mit in Rechnung setzen, nur dann erhalten wir eine Antwort auf unsere Frage nach dem Ziel der Erziehung. Wie aber wäre das auszusprechen, was da als Zielinhalt jedesmal gemeint war? —

Die bisherigen Ueberlegungen haben aber trotzdem einen Ertrag eingebracht; sie zeigen uns, wohin wir blicken müssen, wenn wir Auskunft haben wollen über Ziele der Erziehung: auf die in konkreter Situation entscheidende Persönlichkeit des Erziehers. Zu allen Zeiten haben die einsichtigen Theoretiker der Pädagogik gewußt, daß Aufgabe der Pädagogik Wissenschaft nicht sein kann, Ziele zu ersinnen, die dann durch die Praxis verwirklicht werden sollen, sondern das es nur gilt, diejenigen Ziele, die sich in praktischer Erzieherarbeit, in wirklicher Stellungnahme bewährt haben, theoretisch zu klären, damit sie mitgeteilt und überliefert werden können. In diesem Sinne hat die ältere Pädagogik immer unterschieden zwischen einer Lehre vom Ziel der Erziehung und einer Lehre von dem Wesen der Erziehung.

Ueber Erziehung ist geschrieben worden, solange überhaupt geschrieben wird. Aber erst seit relativ kurzer Zeit ist die Erziehlehre zur Wissenschaft der Pädagogik geworden. Doch wird man sagen dürfen, daß das, was vorwissenschaftliche Zeiten überliefert haben, und ebenso das, was heute außerhalb der wissenschaftlichen Erörterungen über Erziehung geschrieben wird, vielfach wirklichkeitsnäher und damit wesenhafter war und ist, als die Ergebnisse der Wissenschaft. Was Wissenschaft wird, läuft immer Gefahr, abstrakt zu werden, zwar einheitlich und widerspruchsfrei, damit aber auch einseitig und den tatsächlichen Widersprüchen des Lebens nicht mehr entsprechend. — Die Pädagogik, welche die meisten von uns noch auf den Seminarien gehört haben, gab sich als normative Wissenschaft, insbesondere in demjenigen Teil, der vom Ziel der Erziehung sprach. Ethik galt als Grundwissenschaft. Haben es ältere Schriftsteller sehr oft gewußt, daß Erziehung nicht nur eine Aufgabe ist, die von uns in Angriff genommen werden muß, sondern vor allem eine Tatsache, etwas, das immer schon im Gange ist, wenn wir uns auf unsere Aufgabe in diesem Geschehen besinnen, so beachtete diese normative Pädagogik die Erziehungswirklichkeit nur insofern, als sie ihre zweite Grundwissenschaft die Psychologie gelten ließ, d. h. als sie bei der Erziehungswirklichkeit anfragte, was für Möglichkeiten und Wege es gebe, das aus der Ethik gewonnene Erziehungsziel in Wirklichkeit zu erreichen. Daß sie aber so in der Zielfrage selbst die Erziehungswirklichkeit nicht zu Rate zog, sondern sich allein die

Erziehungswirklichkeit nicht zu Rate zog, sondern sich allein an einen Standpunkt hielt, das wurde ihr zum Verhängnis, als sie in der psychologischen Beurteilung der Methodenfragen immer mehr die reiche Vielfalt und verwirrende Fülle gegensätzlicher Möglichkeiten entdeckte. Je größere Fortschritte die Psychologie machte, je deutlicher man damit die Verschiedenheit der einzelnen Erziehungsmöglichkeiten und Erziehungsnotwendigkeiten erkannte, desto mehr begann man, dem einen Erziehungsziel, das für alle Fälle gelten sollte, zu mißtrauen, desto mehr verzweifelte man an der Möglichkeit, aus dem einzigen Prinzip oder Standpunkt heraus ein Ideal zu gewinnen, das für alle diese reichen Möglichkeiten in gleicher Weise Geltung und Verbindlichkeit beanspruchen könnte. Und man verfiel ins andere Extrem. Es kam zunächst zu einer psychologischen Auflockerung der Zielbestimmung, die gelegentlich in einen psychologistischen Relativismus ausartete. Schließlich aber gab man das Stellungnehmen gänzlich auf und es entstand eine neuartige Pädagogik, die man im Unterschied zur ältern wohl einfach „Erziehungswissenschaft“ nannte, und die sich zur Aufgabe setzte, eine bloße Beschreibung der Erziehungswirklichkeit zu geben.¹ Es war einem ernst mit dieser Beschreibung, man sprach viel von „Wesenserfassung“; und um anzudeuten, daß man Abstand zu nehmen gewillt sei von allem Psychologismus, bezeichnete man die Methode wohl als phänomenologische. Als Aufgabe sah man eine reine, d. h. voraussetzungslose Erhellung aller Faktoren, die bei der Erziehung eine Rolle spielen. Zu diesen Faktoren, das gab man zu, gehörten auch unsere Zielsetzungen; es gehörte dazu auch der Umstand, daß in jedem historischen Augenblick eine bestimmte Erziehung gefordert ist; auch davon wollte eine solche voraussetzungslose, phänomenologische Wesensschau der Erziehung reden. Aber gegenüber der schlichten Frage des tätigen Erziehers, was er in dieser oder jener konkreten Situation tun solle, blieb man entweder stumm, oder man antwortete mit Allgemeinheiten, die, wenn man ihnen auf den Grund ging, ebenso weit einem uneingestandenem Standpunkt oder der relativistischen Verlorenheit an die Umstände verhaftet waren, als sie überhaupt etwas aussagten; oder schließlich, man lehnte jede Stellungnahme in der Zielfrage rundweg ab und behauptete, dies sei Sache des einzelnen Erziehers, nicht aber der Wissenschaft, darin eben habe der Erzieher selber Verantwortung. Kurz: man trieb Psychologie des Erziehungsvorganges und war doch kein Psycholog, weil man eben nur betrachtete, aber keine Anweisungen, schon gar keine Normen aufstellte; man zeigte die vielfältigen Möglichkeiten und die tausenderlei Abhängigkeiten, die in jeder einzelnen pädagogischen Situation wieder andere sind, und war doch kein Relativist, weil man nur vor Augen stellte, aber nicht Stellung nahm.

(Fortsetzung folgt.)

¹ Vgl. K. F. Sturm: Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Philosoph. Forschungsberichte, Heft 8. Berlin 1930.