

Zeitschrift: Fachblatt für schweizerisches Anstaltswesen = Revue suisse des établissements hospitaliers
Band: 8 (1937)
Heft: 5

Artikel: Erziehungsideal und Erziehungswirklichkeit mit besonderer Berücksichtigung der heilpädagogischen Situation [Fortsetzung]
Autor: Moor, Paul
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-806394>

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: 21.11.2024

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

Erziehungsideal und Erziehungswirklichkeit

mit besonderer Berücksichtigung der heilpädagogischen Situation

von Dr. Paul Moor, Zürich (Fortsetzung)

Ist aber in Erziehungsfragen überhaupt etwas gesagt, wenn nur Möglichkeiten zur Diskussion gestellt werden? Kann uns Psychologie das mindeste bedeuten, wenn nicht die Zielfrage eine Lösung oder doch Klärung erfahren hat? Bleibt das Reden über Erziehung nicht ebenso lange ohne jeden sachlichen Gehalt, als man bloß betrachtet, aber nicht Stellung nimmt? — Jeder tätige Erzieher weiß, daß zwar Erziehung immer schon am Werk gewesen ist, wo er hinzutritt und sich beständig weiter vollzieht auch ohne ihn; er weiß aber ebensogut, daß sein verstehendes Betrachten ihn selber noch nicht zum Erzieher macht, sondern erst sein Stellungnehmen. Eben darum spricht man auch erst etwas erzieherisch Bedeutungsvolles aus, wenn man in diesem Sprechen Farbe bekennt. — Es mag uns darum eine bloße Psychologie der Erziehungswirklichkeit in mancher Hinsicht klarer sehen lehren; die Zielfrage selbst klärt sie uns nicht.

Wenn sie uns aber das Ziel vollständig überläßt und auf die Notwendigkeiten der konkreten Situation hinweist, denen man sich fügen müsse, dann läßt uns das doch für einen Augenblick aufhorchen. Wir kommen doch gelegentlich einem Kinde gegenüber in die Lage, an der Erreichbarkeit jedes Erziehungszieles, insbesondere aber des von uns bevorzugten, dessen, an das wir selber glauben, zu zweifeln; und in eben dieser Lage werden wir dazu gedrängt, uns zufrieden zu geben mit dem, was eben erreichbar ist, also zu relativieren. Nur daß wir dies nicht aus wissenschaftlichen Erwägungen heraus tun, sondern aus Not: wir müssen uns so einstellen, es bleibt uns nichts anderes übrig. Wir haben dabei das Gefühl, es sei dies immer noch besser, als uns überhaupt abzuwenden von dem betreffenden Kinde und es im Stiche zu lassen. Es läßt sich aber unsere Haltung nicht mehr so leicht als vollklingendes Programm formulieren; und da sie zudem in besorgniserregende Nähe eines eigentlichen Relativismus rückt, fragen wir uns zuweilen, ob sie sich überhaupt noch von einem solchen unterscheidet, oder wo denn der Unterschied liege, ob sich doch unsere Haltung rechtfertigen ließe. Wir sind irgendwie der Richtigkeit unserer Stellungnahme sicher, wie man eben der Richtigkeit eines Weges sicher ist, den einem die Not als einzigen noch übrig läßt; aber es bedrückt uns die Zweideutigkeit und Fragwürdigkeit der Haltung, die wir dabei einnehmen müssen. Eben darum horchen wir auf, wenn wir irgendwo von dieser Relativierungsnotwendigkeit sprechen hören; zugleich aber mißtrauen wir einer Stimme, der so viel bloße Resignation anhaftet.

Wollen wir die Zielfrage untersuchen, so haben wir uns der praktischen Entscheidung des tätigen Erziehers zuzuwenden; so sahen wir früher. Jetzt bemerken wir, daß wir in eine neue Problematik

an eben dieser Stelle erst hineingeraten dann, wenn dieser Erzieher vor sogenannten „hoffnungslosen“ Fällen steht, die ihm eine Haltung aufdrängen, welche er nicht mehr so leicht zu rechtfertigen vermag. Wollen wir eine Rechtfertigung dieser Haltung suchen, so müssen wir uns auf die Ziele besinnen, welche die ältere Pädagogik noch aufzustellen sich getraute, und müssen uns weiterhin darüber Rechenschaft ablegen, warum sie uns in der genannten Situation des „hoffnungslosen“ Falles im Stiche lassen.

Erziehungsziele gibt es so viele, als es Epochen der Geistesgeschichte gibt; es lassen sich aber in ihnen zwei extreme Standpunkte auffinden derart, daß auf der einen Seite die Meinung steht, im Menschen selbst sei das zu finden, was seinem Leben Sinn und Wert verleihen könne, während auf der andern Seite die Auffassung steht, die dafür Anhaltspunkte sucht in etwas, was über dem Menschen steht, mehr ist als der Mensch. Am eindrucklichsten lassen sich die beiden Gegensätze darstellen, wenn man ihr methodisches Prinzip angibt, d. h. den obersten Grundsatz, nach dem sich alle einzelnen Erziehungsmaßnahmen richten müssen, wenn das vorschwebende Ziel erreicht werden soll. Da steht denn auf der einen Seite die Forderung, wachsen zu lassen, was wachsen will, damit Ursprünglichkeit und Echtheit des Menschen gewahrt bleiben; auf der andern Seite steht die Forderung zu führen, damit der Weg nicht verfehlt werde, der allein dem Menschen über sich hinaus führen kann. Als pädagogischen Naturalismus einerseits, pädagogischen Idealismus andererseits hat man diese beiden Zielrichtungen bezeichnet. Alle je aufgestellten Erziehungsziele sind entweder mit einem von diesen beiden identisch, oder, was in der überwältigenden Mehrzahl der Fälle zutrifft, stellen bald mehr auf die eine, bald mehr auf die andere Seite neigende Vermittlungsversuche dar.

Es mag zur Erläuterung dienen, wenn wir beifügen, daß es eine Reihe verschiedener Formulierungen dieser Erziehungsziele, insbesondere aber der methodischen Prinzipien vom Wachsenlassen, resp. Führen gibt; und zwar hängt es davon ab, was für einen Bereich des seelischen Geschehens man in erster Linie im Auge hat und als Objekt der Erziehung betrachtet.² — Denkt man in erster Linie an die Entwicklungsmöglichkeiten und Entfaltungsbereitschaften, die im Kinde liegen, an all das, was sich in Einfällen, Antrieben, aufsteigenden Interessen jeden Tag und jede Stunde regt, so wird aus dem Grundsatz des Wachsenlassens die Aufforderung, sich mit seinen erzieherischen Maßnahmen immer an das zu halten, was gerade aktuell ist, jeder Regung gerade dann sich zuzuwenden, wenn sie eben wach ist;

² Vgl. Bruno Hinst: Möglichkeit und Anwendbarkeit pädagogischer Prinzipien. Langensalza 1933.

das naturalistische Ziel führt zum Aktualitäts-Prinzip. Aus dem Grundsatz des Führens aber entsteht gerade umgekehrt die Mahnung, sich durch dieses reiche Aufblühen immer neuer Möglichkeiten nicht verwirren zu lassen, das Ganze im Auge zu behalten, das daraus erst werden soll und dementsprechend zu fördern, was ihm dienen kann, zu hemmen oder zu unterdrücken, was ihm widerstrebt; das idealistische Ziel führt zum Totalitäts-Prinzip. Richtet man seinen Blick vornehmlich darauf, wie das Kind sich selber Rechenschaft ablegt über sein Tun und Lassen, wie es Vorsätze faßt, wie es zögernd und in kleinen, bald wieder sich verlierenden Anläufen beginnt, sich selber zu erziehen, dann wächst aus dem Grundsatz des Wachsenlassens die Forderung heraus, dem Kinde die Möglichkeit zu verschaffen, seine eigenen Werturteile zu wagen, und es erproben zu können, ob seine Grundsätze sich bewähren, ihm also volle Freiheit zu lassen in seinen grundsätzlichen Entscheidungen; das naturalistische Erziehungsziel führt zum Prinzip der Liberalität. Aus dem Grundsatz des Führens aber entspringt angesichts der Grundsatzbildung beim Kinde die Mahnung, ihm Vorbild zu sein, ihm Vorbilder als verpflichtend vor Augen zu stellen, ihm in zwingender Weise die Ideale und Grundsätze zu übermitteln, die es allein umsonst suchen würde und denen man auf Grund der eigenen Erzogenheit näher steht; das idealistische Erziehungsziel führt zum Prinzip der Autorität. — Zum drittenmal aber erhalten wir eine andere Formulierung derselben Sache, wenn wir die Einsichtsfähigkeit unseres Zöglings in Sinn- und Bedeutungszusammenhängen und sein Vermögen, sich in die Werte verwirklichende Kulturarbeit einzugliedern, im Auge haben. Dann wird aus dem Grundsatz des Wachsenlassens die Forderung, in der die eigene Ursprünglichkeit zur vollen Entfaltung bringenden Persönlichkeit das höchste Gut zu sehen; es führt das naturalistische Ziel zum Prinzip der Individualität. Aus dem Grundsatz des Führens aber erwächst die Behauptung, daß nur die Gemeinschaft das zu verwirklichen ermögliche, was mehr sei als jeder einzelne; aus dem idealistischen Ziel wird das Prinzip der Sozialität.

Inhaltlich zeigen diese zwei Reihen von je drei methodischen Prinzipien (Aktualität, Liberalität, Individualität — Totalität, Autorität, Sozialität) nichts Neues gegenüber dem Gegensatz des naturalistischen und des idealistischen Erziehungszieles. Sie zeigen nur, wie derselbe Gegensatz zwischen Wachsenlassen und Führen in drei verschiedenen Ausschnitten aus dem menschlichen Seelenleben wiederkehrt. — An Vermittlungsversuchen hat es nicht gefehlt. So werden die genannten methodischen Prinzipien abgeleitet in einer kleinen Schrift von Bruno Hinst, der darauf ausgeht, sie gegeneinander abzuwägen und und jedem sein Recht zu geben. Wenn er aber beispielsweise sagt: „Es ist das Liberalitätsprinzip direkt, das Autoritätsprinzip indirekt proportional der kulturellen Tendenzen der individuellen Interessen anzuwenden“ (und genau entsprechend bei

den beiden andern Gegensätzen), so steht hinter dieser Vermittlung eine ausgesprochen einseitig idealistische Stellungnahme; denn die zitierte Stelle verlangt doch nichts anderes, als daß man naturalistische Prinzipien anwenden, den Menschen einfach wachsen lassen dürfe, soweit er sich sowieso in einer dem Idealismus genehmen Sinn entwickelt, daß man aber alle seine Neigungen, die das nicht von selber tun, idealistisch zurechtzubiegen habe. — Was wir hier finden, finden wir bei allen Vermittlungsversuchen, immer schlägt die konstruierte Vermittlung doch wieder nach der einen oder andern Seite um, nie vermag sie beiden gerecht zu werden. Denn die beiden Seiten widersprechen sich und lassen sich unmöglich vereinen; und dieser Umstand muß eingesehen werden.

Einen andern Vermittlungsversuch finden wir in dem Buche „Führen oder wachsen lassen?“ von Theodor Litt.³ Auch hier läuft es auf eine idealistische Tendenz hinaus. Wichtig und neu gegenüber dem vorher erwähnten Buch ist aber der Nachweis, daß Führen ohne Beachtung des Wachsenlassens, und Wachsenlassen ohne Führung nicht möglich ist. Unser bloßes Vorhandensein bedeutet schon Führung, stiftet eine Gemeinschaft, in die das Kind einbezogen ist; wir haben ihm gegenüber immer Autorität, ob wir es wollen oder nicht; wir können gar nicht bloß wachsen lassen. Ebenso wenig aber können wir nur führen; wir müssen immer beachten, was überhaupt wachsen will und wachsen kann, und nur dieses können wir führen. — Dieses ist der zweite Punkt, der einzusehen ist. Halten wir ihn mit dem vorangehenden zusammen, so kommen wir zu der Einsicht: zwei sich widersprechende Grundsätze sind immer gleichzeitig zu berücksichtigen.

Dieses Resultat müßte zur Verzweiflung am Sinn der pädagogischen Aufgabe überhaupt führen, wenn es die einzige Antwort wäre, welche uns auf die Zielfrage werden könnte. Es ist aber nur die Antwort der Theorie. Sie allerdings kann keine andere Antwort geben als diese Aporie, diese Ausweglosigkeit, es sei denn, sie sehe nicht klar, dringe nicht tief genug, oder aber sie sei voreingenommen und mache stillschweigende Voraussetzungen im Sinne dessen, wofür sie sich dann entscheiden will. Für die Praxis der Erziehung aber bedeutet dies Resultat zunächst nur, daß sie überall da in die Enge geraten und schließlich ihre eigene Unmöglichkeit einsehen muß, wo sie sich ausschließlich an Programme hält, wo sie zur Eindeutigkeit gelangen will dadurch, daß sie auf einem Standpunkt oder einem Prinzip baut; denn jedes Programm kann, je einheitlicher es ist, um so mehr, immer nur eine Seite der Wirklichkeit in sich aufnehmen; jedes Programm kann seine Einheitlichkeit nur durch seine Einseitigkeit erkaufen.

Was lernen wir daraus? — Wir sehen, daß die Relativierung des Zieles, das sich

³ Theodor Litt: Führen oder Wachsenlassen? Berlin 1931.

Zufriedengeben mit dem, was eben möglich ist, nicht nur in der heilpädagogischen Situation notwendig wird; daß es vielmehr immer und überall so ist, daß wir mit unsern Erziehungszielen nicht durchdringen können, daß wir an Grenzen ihrer Verwirklichungsmöglichkeit kommen; das liegt schon in der Art, wie wir Ziele aufstellen können, begründet. Nur weil wir für gewöhnlich nicht so genau hinschauen, bemerken wir es nicht. Solange es gut geht, machen wir uns selten Gedanken darüber, was eigentlich mit unserm Kinde geschieht; wir beachten kaum, daß wir nicht die einzigen Erzieher sind, daß neben unsern Maßnahmen und durch unsere Maßnahmen hindurch Mächte am Werk sind, die ganz anders orientiert sind, als wir es selber zugeben würden, daß aber außerdem das Kind selber alles, was von uns kommt, in seiner Weise umdeutet, zuweilen eigene Wege geht, die durchaus nicht immer unrechte sind, von sich aus ergänzt, was wir versäumen, ja, vielleicht gelegentlich gar zurechtrückt, was wir falsch gemacht haben; wir bilden uns ein, unsere Erziehung, unser Erziehungsprogramm, unsere Pädagogik und unser Standpunkt hätten all das ermöglicht oder wohl gar geschaffen; erst wenn etwas geschieht, das uns nicht paßt, erinnern wir uns, daß es Einflüsse gibt, die anders orientiert sind als die unsrigen und also offenbar auch Bereitschaften im Kinde, die diesen andersartigen Orientierungen offen stehen; und wir nennen diese andern Einflüsse schlecht, damit wir alle Schuld auf sie abwälzen können. — Da ist

ein Erzieher überzeugter Naturalist, spricht beständig von der Freiheit und Eigenart der Persönlichkeit, und nimmt jede Regung, die sich überhaupt zeigt, als ernstesten und wichtigen Anlaß zur Revision seines Erziehungszieles; und bemerkt nicht, wie der Zusammenhang seiner Lebensführung die Ganzheit darstellt, welche unvermerkt Regungen bevorzugt oder zurückdrängt, wie er als unantastbare Autorität wirkt auf seine Zöglinge, und wie eben damit auch eine Gemeinschaft entsteht unter dem zwingenden Einfluß seiner Persönlichkeit. Und da ist auf der andern Seite ein Erzieher überzeugter Idealist, der strenge Unterordnung des einzelnen unter die Anforderungen der Gemeinschaft verlangt, der strengste Autorität ist und all seine Entscheidungen als verpflichtende Gebote betrachtet haben will, der die Regungen im Zögling nur als Register benutzt, die er handhabt; und der doch das Gefühl für die Eigenart jedes einzelnen seiner Zöglinge, für die Gunst des Momentes, für die Notwendigkeit eines freien Spielraumes eigenen Probierens gleichsam in den Fingerspitzen hat, und der gar nicht beachtet, wie alle diese Dinge in seiner Theorie fehlen, weil sie ihm eben selbstverständlich sind. In beiden Fällen ergänzt die Menschlichkeit des Erziehers sein einseitiges Programm; und nur darum kommt er nie in eine Lage, die seine einseitige Zielüberzeugung ins Wanken bringen müßte. Auch in diesem Fall aber liegt das Problem vor; und jeder wird die Grenzen seiner Theorie erfahren, wenn er nur ernsthaft versucht, sie in die Praxis umzusetzen. Nur der Oberflächliche gerät an keine Grenzen.

Schluss folgt.

SZB Schweizerischer Zentralverein für das Blindenwesen

Union centrale suisse pour le Bien des aveugles

Zentralsekretariat: St. Gallen, St. Leonhardstrasse 32, Telephon 60.38, Postcheckkonto IX 1170

XVII. Delegierten- und Generalversammlung

des schweizerischen Zentralvereins für das Blindenwesen in Spiez in Verbindung mit der Jahrhundertfeier der bernischen Privatblindenanstalt Spiez.

29. Mai: 20 Uhr 15: Delegiertenversammlung im großen Saale des Bahnhof-Hotels „Terminus“ in Spiez. (Traktanden siehe Tagesordnung.)

30. Mai: 15 Uhr 15: Generalversammlung im großen

Saale des Bahnhof-Hotels „Terminus“ in Spiez und daran anschließend Aufführung des Festspiels „Aus dem Dunkel zum Licht“, durch die Blinden der Anstalt Spiez.

Es ist zu hoffen, daß sich eine recht große Gemeinde von Freunden des Blindenwesens im schönen Spiez zusammenfindet, um in eindrucksvoller Weise das hundertjährige Bestehen und ebensolange segensreiche Wirken der Blindenanstalt Spiez zu feiern.

Zur Jahrhundertfeier der bern. Privat-Blindenanstalt Spiez

von A. Bircher, Spiez

Es ist wohl schon manchem aufgefallen, wie sich in den letzten Jahren die Centenarien von Anstalten geradezu häufen. Bald von hier, bald von dort ertönt der Ruf: Die ersten hundert Jahre sind durchgerungen, und wir nehmen die zweiten frisch in Angriff. Wenn wir dem Grunde nachforschen, warum gerade die zwanziger und dreißiger Jahre des letzten Jahrhunderts so reich an Anstaltsgründungen für Arme und Verwahrloste waren, so stoßen wir sicher auf die Namen: Pestalozzi, Fellenberg, Wehrli u. a. m., deren geistige Saat nach den unruhigen Revolutions- und Uebergangszeiten mächtig zu keimen begann.

Auch unsere Anstalt wurde aus dem Geist der Zeit, der die Armut, das Elend des einzelnen und die geistige

Stumpfheit der Massen durch Erziehung zu überwinden sich bestrebte, heraus geboren. Mit der Gründung der bernischen Privat-Blindenanstalt wollte man den Blinden die Möglichkeit verschaffen, ihr elendes Bettlerdasein mit einem nützlichen und frohen Leben zu vertauschen. Am Ausgang des 18. und am Beginn des 19. Jahrhunderts waren die Blinden viel zahlreicher als heute. Beraubten doch die Pockenkrankheit und die Augenentzündung der Neugeborenen gar viele für immer ihres Augenlichtes, und warfen sie damit in eine andere, freudlose Welt, in die Welt der damaligen Lichtlosen. Es mag uns verwunderlich scheinen, daß die alten Völker, z. B. die Römer der Frühzeit, eine Blindenfürsorge kannten. Leider wurde aber der Gedanke des Anrechtes