

Zeitschrift: Fachblatt für schweizerisches Heim- und Anstaltswesen = Revue suisse des établissements hospitaliers
Band: 47 (1976)
Heft: 3

Artikel: Wohin erziehen wir? : Probleme und Sicht der Erziehungswissenschaft
Autor: Schellhammer, E.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-806667>

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: 13.10.2024

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

Wohin erziehen wir?

Probleme und Sicht der Erziehungswissenschaft

von Dr. E. Schellhammer

Ende Oktober 1975 veranstaltete die ATH (VSA Arbeitsgemeinschaft für Töchterheime) in Seengen eine Arbeitstagung. Den dort versammelten Heimleiterinnen und Heimleitern ging es darum, theoretische Erkenntnisse mit Erfahrungen aus ihrem Praxisfeld zu verbinden. Nachdem Dr. E. Schellhammer (Päd. Inst. Universität Zürich) in seinem Referat den Problembereich aus der Sicht der Erziehungswissenschaft anging, zeigte Fr. lic. rer. pol. Pia Schürmann (EJPD) mehr die soziologischen Fakten auf und Fr. Gyger, dipl. Psychologin, oblag es abschliessend, auf Möglichkeiten im Interaktionsprozess zwischen Klient und Betreuer einzugehen.

Zwischen den einzelnen Beiträgen wurde in Gruppenarbeit eine Vertiefung des Stoffes angestrebt.

Wenn wir das Referat von Dr. E. Schellhammer

Das Thema der Tagung ist als Frage formuliert und bringt zum Ausdruck, dass Sie damit eine allgemeine Standortbestimmung — und wohl auch eine persönliche — beabsichtigen. Sie möchten etwas von der Sicht und Problemlage der Erziehungswissenschaft erfahren und zugleich sich selbst mit der Frage konfrontieren: Wohin führt das eigentlich, was wir da, genannt «Erziehung», tun?

«Wohin erziehen wir?» fragen Sie. Diese Formulierung beinhaltet drei grundlegende Annahmen, nämlich:

1. dass wir *erziehen* und darüber, was das ist, auch eine Vorstellung haben.
2. dass dies eine Tätigkeit (ein aktives Geschehen, eine Handlung) mit bestimmten *Zielen* ist und schliesslich,
3. dass dieses Handeln auch zu irgendwelchen *Auswirkungen* (zum Beispiel Erziehungserfolg) führt.

«Wohin?» ist die Frage nach einem örtlichen Zielpunkt und weist in die Zukunft. Es besteht somit die Gefahr der Einengung unserer Sichtweise und entsprechend der Fragestellung: Unsere Frage könnte dann nämlich verstanden werden als Frage nach dem blossen in der Ferne liegenden *Ergebnis der Erziehungsarbeit*. Doch offensichtlich handelt es sich bei Erziehung um etwas Prozesshaftes, etwas, das bereits heute geschieht und vor allem auch heute schon bestimmte Auswirkungen hat. Mit der

herausgegriffen haben, so deshalb, weil er weniger den spezifisch klientenzentrierten Einstieg (Kasuistik im Resozialisierungsfeld weiblicher Jugendlicher) wählte, sondern sich bemühte, einen Ueberblick in das ausgesprochen komplexe Thema zu geben.

Die dem Tagungsthema zugrunde liegende Frage «Wohin erziehen wir?» führt letztlich bei jedem Erzieher zur persönlichen Auseinandersetzung mit seinem Weltbild. Jede Auseinandersetzung, die in den Kern der eigenen Person vordringt, wird schwierig und birgt die Gefahr in sich, beim Zuhörer oder Leser Fluchtreaktionen hervorzurufen, die sich meist in irgendeiner Form von Ablehnung manifestieren. Dem Autor gelang es, seine Einführung in einer Breite anzulegen, die jedem ernsthaft am Thema Interessierten einen echten Einstieg ermöglicht. Red.

Frage nach dem «Wohin» sind wir also aufgefordert, nicht nur in die ferne Zukunft zu schauen, um das Ergebnis unserer Erziehungsarbeit zu erkennen, sondern auch in die nahe Gegenwart, ja in die Erziehungssituation selbst zu blicken, um zu erkennen, was *hier* und *jetzt* in diesem Erziehungsprozess geschieht. Weiter bedeutet dies, dass wir auch aufgefordert sind, nach dem Zweck und Ziel dieses Erziehungsprozesses zu fragen; mit andern Worten: «Wozu erziehen wir?»

Es ist unter anderem eine zentrale Aufgabe der systematischen Erziehungswissenschaft, diese komplexen Zusammenhänge zu erkennen, zu beobachten und darüber beschreibende Aussagen zu machen. Einige Aspekte dieser Sicht wollen wir hier aufgreifen, um zu sehen, was diese für unsere Standortbestimmung zu leisten vermögen.

Doch, was meinen wir eigentlich mit dem Wort «erziehen»? Was ist das genau, was wir da «erziehen» oder «Erziehung» nennen? Geht es um bestimmte Handlungen, oder geht es um viel mehr? Was gehört alles in den Bereich, den wir mit Erziehung bezeichnen? Wir kommen offensichtlich nicht darum herum, uns Klarheit darüber zu verschaffen, was wir mit dem Wort «erziehen» meinen, mit andern Worten, wir müssen diesen Begriff eindeutig definieren. Erst dann können wir die weiteren Fragen angehen.

Dies bedeutet aber zugleich, dass wir auch Klarheit finden müssen, darüber, *wer* erzieht und *wer* erzo-

gen wird. Wir kennen die Frage: «Wer erzieht hier eigentlich wen?» Sie erkennen, was ich damit ansprechen möchte: Die Antwort auf die Frage nach dem «Wohin» kann nur hinreichend gegeben werden, wenn wir uns als Erzieher in die Fragestellung miteinbeziehen. Denn mit der Frage nach dem «Wohin» müssen wir wissen, ob das, was *wir* tatsächlich tun, auch als Erziehung bezeichnet werden kann. Und noch genauer: *Inwieweit* kann diese unsere Arbeit als *erzieherische* Arbeit bezeichnet werden? Bei unserer Frage geht es also nicht nur um die Analyse eines möglichen Erziehungserfolges, sondern wesentlich auch um eine Untersuchung dessen, *was wir* in diesem Prozess *konkret tun*.

Mit «Analyse» und «Untersuchung» meinen wir Beschreibung. Doch, geht es tatsächlich nur um eine beschreibende Antwort auf diese Frage nach dem «Wohin»? Meinen wir mit der Frage nach dem «Wohin» nicht zugleich auch: *Wohin sollen wir erziehen?*

In diesem Falle erwarten wir eine *normative* Antwort, das heisst eine Aufforderung im Sinne von: wir sollen und müssen da und dahin erziehen, mit unserer erzieherischen Arbeit genau dies und jenes tun und erreichen. Mit dieser Frage nach den «richtigen» Zielen ist notwendigerweise auch die Frage nach den «richtigen» *Mitteln und Wegen* verbunden. Kann uns die Erziehungswissenschaft auch darauf eine Antwort geben? Sagt sie uns, wohin und wie wir erziehen sollen? Dies möchten wir eigentlich erwarten können; denn mit der Frage nach dem «Wohin» sind wir tatsächlich auch aufgefordert, zu beurteilen, ob unsere erzieherischen Tätigkeiten und die damit verbundenen Ziele auch «richtig» sind.

Es ergeben sich somit drei weitere grundlegende Fragen an die Erziehungswissenschaft, nämlich:

1. Wohin sollen wir erziehen? Mit andern Worten, welches sind *die* «richtigen» Ziele? Sind *unsere* Ziele die «richtigen» Ziele?
2. Stimmen die Ergebnisse unserer erzieherischen Handlungen (IST-Zustand) mit unseren Zielen (unser festgelegter SOLL-Zustand) überein?
3. Sind unsere Wege und Mittel zur Erreichung dieser Ziele die «richtigen»?

Wenn wir nach den **Zielen** erzieherischer Handlung fragen, dann bedeutet dies auch, dass wir uns mit *Werten* und somit letztlich auch mit *Menschenbildern* befassen müssen. Wir beschreiben nicht nur die Phänomene der Erziehung, sondern sind aufgefordert, Werte (im weitesten Sinne) zu setzen, sie zu vertreten, transparent zu machen, zu begründen und einer Diskussion offen zu halten.

Je mehr wir die Ausgangsfrage zergliedern, um so mehr Fragen und Probleme tauchen auf. Die Klärung der einen Frage ist von der Beantwortung von andern abhängig. Die Fragestellungen, die summarisch im Ueberblick aufgezeigt wurden, lassen sich in drei Hauptgruppen gliedern, nämlich:

1. eine systematische Fragestellung
2. eine philosophisch-anthropologische Fragestellung und somit
3. eine normativ-pädagogische Fragestellung.

Das eine betrifft die **Beschreibung des Erziehungsgeschehens**, das zweite das **zugrundeliegende Menschenbild** und somit drittens die **Bestimmung dessen, was in der Erziehungsarbeit angestrebt** werden soll.

Es erweist sich deutlich, dass unser Thema ausserordentlich komplex ist. Viele von diesen Fragen und Problemen sind in der Erziehungswissenschaft beantwortet. Ebenso viele sind aber noch weitgehend ungelöst. Ueber einige Aspekte herrscht ein kaum noch überblickbares Wirrwarr von sog. Fachbegriffen. Ja, man streitet sich sogar darüber, womit sich die Erziehungswissenschaft überhaupt zu befassen hat (zum Beispiel Setzung von Erziehungszielen bzw. Werten allgemein).

Nur einige Aspekte können im folgenden etwas ausführlicher dargelegt werden. Die Fülle und Komplexität des Themas erfordern zudem, dass ich mich sehr allgemein und damit auch etwas abstrakt halten muss. Sicher können Sie hier für Ihre praktische, erzieherische Arbeit keine Handlungsanweisungen und keine spezifische Beantwortung der Frage nach dem «Wohin» erwarten. Vielmehr bringe ich Ihnen weitere Fragen, weitere Probleme und weitere Aspekte, gleichsam als Anregung zu einer differenzierten Standortsbestimmung. Sie, als beruflich erzieherisch Tätige, sind Vertreter der *Praxis*, während ich hier die *Theorie* vertrete. Dieses *Spannungsfeld* widerspiegelt — ich kann dies wohl sagen — eine grundlegende Problemlage der Erziehungswissenschaft überhaupt.

Zu den drei Hauptfragestellungen, die ich dargelegt habe, möchte ich im folgenden anhand von konkretem Material einige Aspekte etwas problematisieren: In einem **ersten Schritt** will ich einige *Definitionen über Erziehung* vorstellen. Eine Uebersicht über *die komplexen Zusammenhänge der Entwicklung des Menschen* soll als Grundlage zu weiteren Fragen und Aspekten dienen. In einem **zweiten Schritt** werde ich einige *philosophisch-anthropologische Grundfragen mit ausgewählten Beispielen* aufzeigen. Schliesslich gilt es, in einem **dritten Schritt**, einige Probleme im Zusammenhang mit *Erziehungszielen* zu beleuchten.

Eine erste Frage also, die es zu klären gilt, lautet: Was meinen wir mit dem Wort «erziehen» oder «Erziehung»? Betrachten wir dazu einige Definitionen (siehe Kasten A Seite 65).

Wir können feststellen, dass mit diesen Definitionen sehr unterschiedliche Aspekte gemeint bzw. akzentuiert sind. Es ist die Rede von Handlungen, von Massnahmen und von Umgang. Es gibt bewusste, direkte, gelegheitsbestimmte, planmässige und reflektierte Prozesse. Drei Definitionen beschränken sich auf die Beziehung zwischen Erwachsenem —

Zum Begriff «Erziehung» – Einige ausgewählte Definitionen

- | | | |
|---|---|---|
| <p>— «Als ‚Erziehung‘ werden Handlungen bezeichnet, durch die versucht wird, das Dispositionsgefüge menschlicher Persönlichkeiten mit psychischen (Verhaltenssysteme) und/oder sozial-kulturellen Mitteln (Soziale Systeme) in Richtung auf grösstmögliche Annäherung an gesteckte Lernziele zu verändern. Mit dem Begriff ‚Dispositionsgefüge‘ ist in dieser Definition die Summe der kognitiven, affektiven und psychomotorischen Verhaltensbereitschaften gemeint, die gewöhnlich Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Haltungen, Einstellungen, Tugenden usw. genannt werden.» (Berzinka)</p> | <p>— «Von ‚<i>informeller Erziehung</i>‘ kann dann gesprochen werden, wenn das erzieherische Verhalten einen Ausschnitt allgemeiner Rollen bildet, wenn kein hoher Grad pädagogischer Reflexion besteht, wenn das erzieherische Verhalten vornehmlich durch Sitte und Brauch geregelt wird. ‚<i>Formelle Erziehung</i>‘ liegt dann vor, wenn das erzieherische Verhalten zu einer Berufsrolle (z. B. Lehrer, Erzieher) spezialisiert worden ist, wenn hinter diesem Verhalten ein formuliertes Anweisungssystem steht, wenn das erzieherische Verhalten einen hohen Grad an Geplantheit aufweist.» (Fend)</p> | <p>— «Erziehung ist Umgang von Erwachsenen mit Kindern. Dieser Umgang bezweckt einen bestimmten Einfluss, nämlich dem Kind behilflich zu sein, mündig zu werden.» (Langeveld)</p> |
| <p>— «Unter Erziehung sind alle Massnahmen — formelle und informelle — zu verstehen, die Erwachsene in Interaktion mit Heranwachsenden ergreifen, um Lernvorgänge hervorzurufen, die zu wünschenswerten Ergebnissen führen.» (Fend)</p> | <p>— «Das interpersonale erzieherische Verhalten könnte man <i>direkte Erziehung</i> nennen. Die Bemühungen um die Gestaltung des Erfahrungsraumes könnte man <i>indirekte Erziehung</i> nennen.» (Fend)</p> | <p>— «Erziehung ist eine teils planmässige, teils nur gelegentlich bestimmte, aber jedenfalls bewusste, menschliche Tätigkeit, die sich auf Jugendliche oder Erwachsene richtet mit dem Ziel einer persönlichen Lebenshilfe, einer Einführung in das Gruppenleben und einer Vermittlung der Gruppenkultur.» (Lochner)</p> |
| | | <p>— «Erziehung ist nicht nur Wachsenlassen, Reifenlassen und Bewahren, sondern auch Einwirken, Eingreifen, Beeinflussen, Aendern und Hemmen... Dies vollzieht sich überall dort, wo ein ‚erzieherisches Gefälle‘ besteht. Erziehen heisst, einen Menschen seiner Bestimmung als Mensch zuführen.» (Roth)</p> |

Kind bzw. Heranwachsendem (sog. «pädagogisches Gefälle»). Eine Definition betont dagegen, dass sich die Erziehung durchaus auch auf Erwachsene bzw. auf Interaktionen zwischen Erwachsenen richten kann, während die Definition von BREZINKA darüber nichts aussagt. Weiter gibt es offensichtlich auch einen Umwelt- bzw. einen Erfahrungsraum, der erzieherisch wirksam sein kann. Schliesslich sind auch die Ziele sehr unterschiedlich angesprochen: BREZINKA spricht von «Dispositionsgefüge menschlicher Persönlichkeiten, das auf grösstmögliche Annäherung an gesteckte Lernziele zu verändern ist»; LANGEVELD prägt den Begriff «Mündigkeit»; ROTH spricht von «seiner Bestimmung als Mensch» und FEND von «wünschenswerten Ergebnissen».

Im Sinne der *Problematisierung* wollen wir folgende drei Problembereiche festhalten:

1. Es besteht offensichtlich **keine Eindeutigkeit** darüber, was unter «Erziehung» zu verstehen ist. Weder die Handlungen noch die Personen, noch der Bedingungsrahmen, noch der Grad der Geplantheit, noch die Ziele werden einheitlich festgelegt. Unter anderem müsste man zum Beispiel genau angeben können, wann jemand erwachsen ist und wann er noch als Heranwachsender zu betrachten ist.
2. Es besteht **Unklarheit** darüber, wer die Erziehungsziele bestimmt, wie solche zu finden, zu begründen und zu formulieren sind. Das Wort «Mündigkeit» läuft wohl Gefahr, infolge zahlreicher unterschiedlicher, ja sich widersprechender

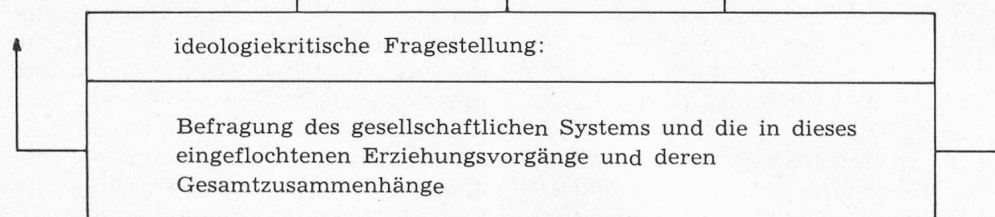
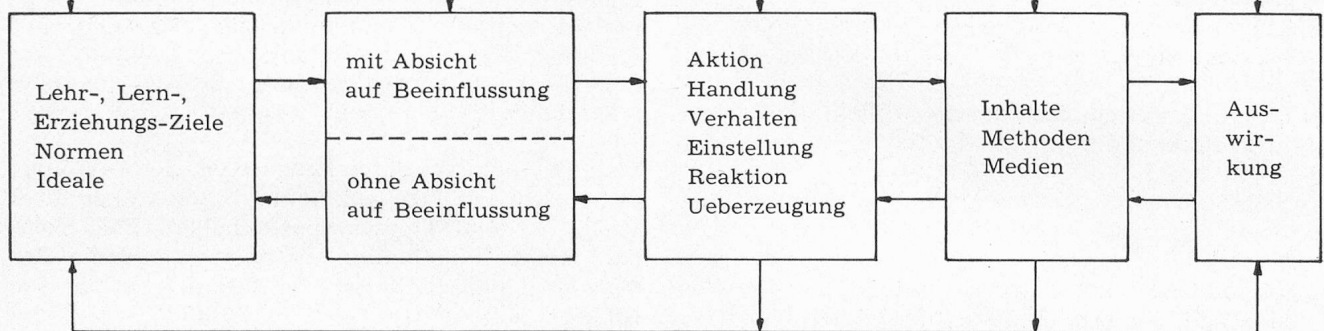
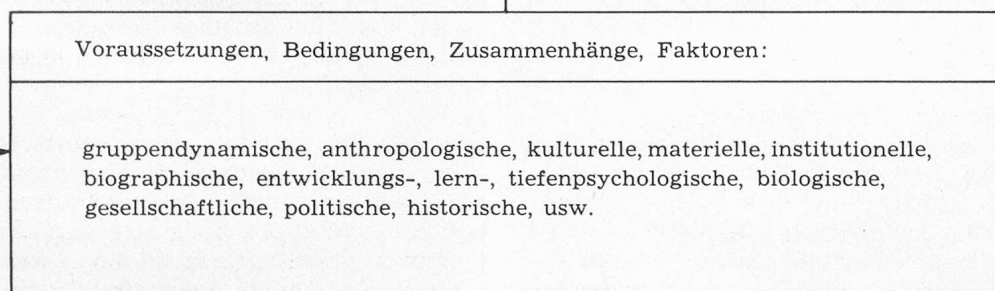
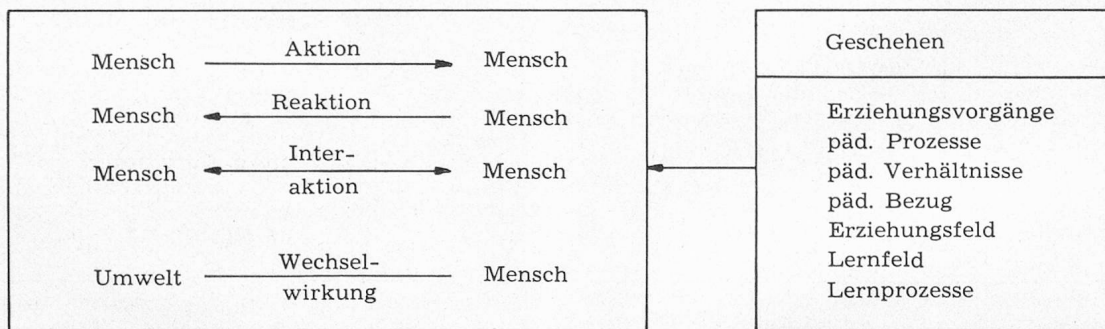
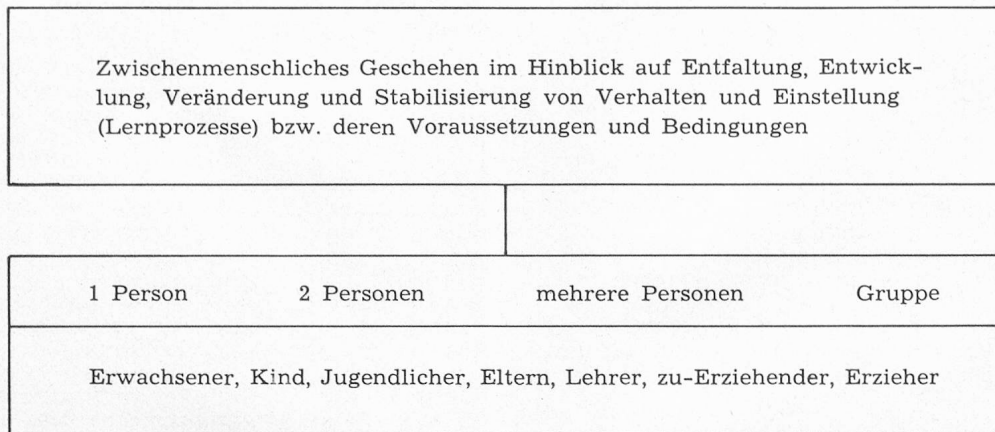
Interpretationen als Leerformel gelten zu müssen. Wer ist legitimiert bzw. kompetent, zum Beispiel die «Bestimmung eines Menschen» zu erkennen, und wie wird er die Richtigkeit seiner Erkenntnis begründen?

3. In allen Definitionen steckt **eine Annahme**, die wir deutlich erkennen müssen, nämlich die, dass die sog. erzieherischen Handlungen tatsächlich die beabsichtigten Ziele erreichen. Doch die Frage muss gestellt werden: Ist das, was nach einem Erziehungsprozess (quasi als Produkt, als Ergebnis) feststellbar ist, tatsächlich zurückführbar auf genau diese erzieherischen Handlungen? Ist es nicht wahrscheinlich, dass das, was FEND mit «informeller Erziehung» meint, weit gewichtiger ist als eben jene bewussten, reflektierten erzieherischen Handlungen?

Eine Beantwortung der Frage nach dem «**Wohin**» kann wohl erst erfolgen, wenn wir uns über diese Probleme Klarheit verschafft haben. Die Komplexität des Phänomens «Erziehung» und die Unklarheit der Begriffe und Definitionen erschweren ein solches Bemühen.

In der Folge wird versucht, eine Uebersicht über die zahlreichen Faktoren, Bedingungen und deren Zusammenhänge der Entwicklung des Menschen allgemein zu geben. Auf dieser Grundlage werden wir einige weitere Aspekte aus einer etwas umfassenderen Sicht ausführen können. Die Uebersicht ist das Ergebnis aus zahlreichen Begriffsbestimmungen, Definitionen und Erläuterungen verschiedener Autoren (siehe Schema Seite 66):

Die Zusammenhänge der Entwicklung des Menschen



Aus dieser Darstellung lassen sich zahlreiche *The- sen* formulieren, von denen wir hier nur einige auf- greifen können:

1. Der Mensch entfaltet und verändert sich sein ganzes Leben lang. Dieser Prozess ist von einer kaum mehr überschaubaren Menge von Faktoren abhängig:

— Verschiedene Personenkonstellationen und **Rol- lenbeziehungen**: Kind, Schüler, Lehrer, Erzieher, Vater, Mutter, Chef, Freund, Ehepartner usw.

— **Psychologische Faktoren im weitesten Sinne**: entwicklungspsychologische, lern-, tiefenpsycho- logische und gruppodynamische Fakoren.

— **Oekologische Faktoren**: der Lebensraum, Wohnverhältnisse, Umwelt, ma- terielle Güter usw.

— **Verhaltensformen, Erziehungsstile** im engeren Sinne.

— **Rahmenbedingungen aller Art**, so zum Beispiel:

- **Der historische Kontext**: gesellschaftlich-poli- tisch und kulturelle Aspekte.

- **Institutionelle Bedingungen**: zum Beispiel Schule, Heimerziehung, offene Fürsorge usw.

- **Inhalte, Methoden, Medien** für den gezielten Einsatz zur Förderung dieses Entwicklungspro- zesses.

- **Normen, Gesetze, Reglemente**, Werte, Hausord- nungen, Ideale, Ziele.

- **Anthropologie, Philosophie, Theologie** als **Grundlage von Leitbildern**, Werten und Sinn des Daseins überhaupt.

2. Die Rahmenbedingungen, innerhalb derer sich der Mensch entfaltet und verändert, unterliegen selbst einem **Veränderungsprozess**. In diesem Sinne besteht eine Wechselwirkung zwischen menschlichem Geschehen bzw. menschlicher Ent- wicklung und deren (äusseren und inneren) Be- dingungsfaktoren.

3. Insbesondere **Institutionen**, die sich aufgrund ih- rer Zielsetzungen (zum Beispiel **Heimerziehung**, Schule) mit der Entwicklung des Menschen im weitesten Sinne zu befassen haben, sind aufge- fordert:

a) die Auswirkungen ihrer gezielten Handlungen und Rahmenbedingungen zu be-urteil-en,

b) ihre eigenen Handlungen hinsichtlich explizi- ten (ausformulierten) und impliziten (inbegrif- fenen) Zielen bzw. Werten zu hinterfragen,

c) ihre gezielten erzieherischen Handlungen (durch Erzieherverhalten wie durch Schaffung eines entsprechenden Lebensraumes) in Rela- tion zum komplexen Bedingungsgefüge zu stel- len,

d) generell ihre Möglichkeiten und Grenzen von Erziehung als Notwendigkeit, als Aufgabe und als Tatsache zu reflektieren, und schliesslich

e) sich mit ideologiekritischen Fragestellungen zu befassen, das heisst nicht nur die eigenen und fremden impliziten und expliziten Werte zu beurteilen, sondern auch deren Begrün- dungsrahmen kritisch zu beleuchten und in diesem Sinne deutlich zu machen.

4. Zwischenmenschliches Geschehen im allgemei- nen und Erziehungsprozesse im speziellen bedeu- ten immer eine Vielfalt und Komplexität von dynamischen Elementen, die wir wohl nie alle «in den Griff» bekommen können. Ebensovienig können wir sämtliche tatsächlich vorhandenen **Wechselwirkungen** nach der **Intensität ihrer Wirksamkeit** detailliert und umfassend zugleich beurteilen. Nicht destoweniger sind wir dazu aufgefordert, diese Arbeit — gerade als erzie- herisch Tätige — im Rahmen unserer Möglic- keiten immer wieder zu versuchen.

5. Die Beantwortung der Frage nach dem «Wo- hin» erfordert also unter anderem auch eine dif- ferenzierte Beurteilung des komplexen Phäno- mens menschlicher Entwicklung überhaupt. In diesem Sinne hat die **Pädagogik als Wissenschaft eine multidisziplinäre Aufgabe**. Sie benötigt als Voraussetzung und zur Integration die Ergeb- nisse zahlreicher anderer Disziplinen.

Aus dieser sehr allgemeinen *systematischen Be- trachtung des Phänomens menschlicher Entwick- lung* ergibt sich bereits die Frage nach den **Werten** und den zugrundeliegenden Menschen- und Ge- sellschaftsbildern: Die Tatsache der Entwicklung, Entfaltung, Veränderung, Stabilisierung (von Ver- halten und Einstellungen) und der entsprechenden Gestaltung des Lebensraumes fordert uns heraus, *Werte zu setzen* und diese zu realisieren.

Der nächste Schritt ist deshalb die Frage nach dem, was wir für ein *Menschenbild*, für ein Selbst- und Fremdbild, für ein Weltbild allgemein haben. Wel- ches sind hier die Grundfragen?

Ich habe eine Auswahl zusammengestellt: Was mei- nen wir, wenn wir «Mensch» sagen? Wonach fragen wir, wenn wir nach dem Wesen des Menschen fra- gen? Was soll der Mensch werden? Was für einen Sinn hat das menschliche Leben?

Wie soll der Mensch leben? Wer sagt dem Men- schen, wie er leben soll und was er werden soll? Woher stammt der Mensch bzw. die Menschheit (Entwicklung der Erde, des Lebens, der Pflanze, des Tieres, des Menschen...)? Was ist Leben? Woraus ist Leben entstanden? Welches sind die Ursachen, die die Evolution vorangetrieben haben? Wohin geht der Mensch? Gibt es Entwicklungsstufen des Menschen im Laufe seiner Geschichte? Gibt es ein Jenseits? Gibt es qualitativ gesehen bessere und schlechtere Menschen? Ist der Mensch von Grund auf (von Natur) gut oder böse?

Haben wir uns bisher nach dem «*Funktionieren*» *des Menschen*, des zwischenmenschlichen Gesche- hens, im engeren Sinne der pädagogischen Prozesse,

gefragt, so fragen wir uns nun hier: *Was ist das eigentlich, der Mensch?* Und dann auch: *Wohin soll der Mensch? Wozu lebt der Mensch?* Gibt es überhaupt eine Antwort auf diese Frage nach dem Wesen des Menschen? Ja, gibt es bezüglich all der oben genannten Fragen eine absolute Wahrheit?

Sie kennen sicher zahlreiche Antworten auf diese Fragen: Die einen beanspruchen, die absolute Wahrheit zu kennen, andere äussern sich eher re-

signierend, und wieder andere treten für einen sog. Pluralismus ein usw. Es kann nicht Aufgabe meiner Ausführung sein, inhaltlich auf diesen Sachverhalt einzutreten, doch in unserer **Fragestellung** steckt etwas für die Erziehung wohl **Fundamentales**, auf das kurz eingegangen werden soll. Eine Auswahl von kurzgefassten Beispielen möge wiederum die Vielfalt möglicher Aussagen über den Menschen aufzeigen und zugleich als Anregung zu eigenen Gedanken dienen (siehe Kasten B).

Kasten B

Das Wesen des Menschen – Einige ausgewählte Beispiele

Die Ursachen, die Evolution — und damit das Dasein des Menschen — erklären, sind: Zufall und Notwendigkeit. (Monod)

Und Gott sprach: Lasset uns Menschen machen ein Bild, das uns gleich sei... Und Gott schuf den Menschen ihm zum Bilde. (Gen. 1, 26 f)

Der Mensch ist das schwächste aller Schilfrohre, aber ein denkendes. (Pascal)

Der Mensch ist zur sittlichen Selbstbestimmung fähig. (Kant)

Das Tier, das prügeln kann, das heisst Schmerz um des Schmerzes willen zufügen kann. (Schopenhauer)

Das noch nicht festgestellte Tier. (Nietzsche)

Ist ein Nein-sagen-Könner. (Scheler)

Ist grösser als das Universum, weil er weiss, dass er stirbt. (Pascal)

Ein Fehler des Lebens, eine Sackgasse. (Scheler)

Ist ein Mängelwesen (Gehlen), eine physiologische Frühgeburt. (Portmann)

Alles ist gut, wenn es die Hände des Schöpfers verlässt, alles degeneriert unter den Händen des Menschen. (Rousseau)

Das in seinen Anlagen unausgeglichenste Wesen. (Herder)

Ist von Natur aus schlecht, ist eine Bestie: homo homini lupus. (Hobbes)

Ihr habt den Weg vom Wurm zum Menschen gemacht, und vieles ist in Euch noch Wurm. (Nietzsche)

Ist die Vereinigung von Widersprüchen. (Jean-Paul)

Muss sich ständig ins Unbewusste flüchten. (Goethe)

Das Wesen, das will, kann und nicht muss. (Schiller)

Ein sprachfähiges Wesen. (Herder)

Ein Vernunft-begabtes und Erkenntnis-fähiges Wesen. (Aristoteles)

Der Mensch unterscheidet sich vom Tier nur graduell, nicht aber wesentlich. (Scheler)

Der Mensch ist der erste Freigelassene der Natur. (Herder)

Alles menschliche Tun und Erleben gründet auf Machttrieb und Geltungsstreben (Adler), Selbsterhaltungs- und Sexualtrieb (Freud).

Das zentrale Lebensfaktum des Menschen ist die Beziehung zu sich selbst (Jung), die Beziehung zu seinem Gegenüber (Buber).

Der innerste Kern der menschlichen Natur, die am tiefsten liegenden Schichten seiner Persönlichkeit, die Grundlage seiner tierischen Natur ist von Natur aus positiv — von Grund auf sozial, vorwärtsgerichtet, rational und realistisch. (Rogers)

Betrachten wir davon nur vier kurz gefasste Aussagen über den Menschen:

In der Genesis heisst es: «Und Gott sprach, lasset uns Menschen machen, ein Bild, das uns gleich sei, und Gott schuf den Menschen sich zum Bilde.»

Weiter sagte zum Beispiel Rousseau: «Alles ist gut, wenn es die Hand des Schöpfers verlässt, alles degeneriert unter der Hand des Menschen.»

Ganz deutlich sagt uns ein Philosoph, was er von der Natur des Menschen hält: «Der Mensch ist von Natur aus schlecht, er ist eine Bestie.»

Als Gegensatz dazu noch ein viertes Beispiel, nämlich von Rogers: «Der innerste Kern der menschlichen Natur, die am tiefsten liegenden Schichten seiner Persönlichkeit, die Grundlage seiner tierischen Natur, ist von Natur aus positiv, von Grund

auf sozial, vorwärtsgerichtet, rational und realistisch.»

Je nachdem, welches Menschenbild Grundlage für meine erzieherischen Handlungen ist, unterscheiden sich auch meine Ziele, die ich mit meiner Erziehungsarbeit zu erreichen suche. Wir begegnen wohl einem Menschen nicht in gleicher Weise, wenn wir nach dem Grundsatz von Hobbes denken, wie wenn wir als Grundlage unserer Einstellungen Rogers Aussagen als zutreffend anerkennen. Die Auseinandersetzungen um Ziele und Mittel der Erziehung und Sinn des Lebens allgemein führen uns gewiss einmal zur grundlegenden Frage nach unseren eigenen Menschenbildern. In Zusammenhang mit der Frage nach dem «Wohin» bedeutet dies vor allem:

1. In welchen unserer expliziten *Erziehungsziele* kommen unsere Werte bzw. unser Menschenbild zum Ausdruck?

Erziehungsziele – Einige ausgewählte Beispiele

R. und A. Tausch

Befähigung zur intelligenten, selbständigen Wahl von Verhaltenszielen, die der persönlichen Befriedigung des einzelnen dienen, aber den Interessen der Gemeinschaft nicht zuwiderlaufen, sondern diese häufig fördern.

Uebernahme der Verantwortung für eigene Handlungen.

Befähigung, in kritischer Weise zu lernen und zu Beiträgen anderer Menschen in angemessener Weise Stellung zu nehmen.

Erwerb von Kenntnissen, die für die Lösung der im menschlichen Leben auftauchenden Probleme relevant sind.

Befähigung, die eigenen Erfahrungen, Gedanken und Wissenskenntnisse anderen in geordneter, klarer, leicht verständlicher Form mitteilen zu können.

Flexible und intelligente Einstellung auf neue Situationen und Probleme.

Förderung von Formen der Problembewältigung, bei der die Vielzahl der im Individuum vorhandenen Erfahrungen frei und schöpferisch wirksam wird.

Entwicklung von Haltungen, mit anderen Menschen kooperativ und effektiv in dieser Art der Problembewältigung zusammenzuarbeiten, nicht in erster Linie darauf gerichtet, den Beifall und die Anerkennung anderer zu erlangen, sondern aufgrund der eigenen, sozial akzeptierbaren Motive und Ziele.

Befähigung, Konflikte mit anderen unter Verzicht auf psychische und physische Gewalt auszutragen.

Förderung eines Verhaltens, das anderen Menschen häufig ein Beobachtungsmodell für soziales, kooperatives, schöpferisches und emotional reifes Verhalten sein kann.

Respektierung der Würde Andersdenkender.

Befähigung, sich selbst differenziert zu sehen, Selbstachtung zu empfinden sowie die eigene Person und die eigenen Gefühle anzunehmen.

Ehrfurcht vor wesentlichen Tatbeständen und Vorgängen des Lebens, die dem rationalen Verstehen von Menschen verschlossen sind.

A. H. Maslow:

Grössere Wahrnehmung der Realität.

Wachsende Akzeptierung seiner selbst, der anderen und der Natur.

Zunehmende Spontaneität.

Bessere Problemzentrierung.

Grössere Distanz und Sehnsucht nach Zurückgezogenheit.

Wachsende Autonomie und Resistenz gegen Akkulturation.

Grössere Frische des Verständnisses, grösserer Reichtum der emotionalen Reaktion.

Höhere Frequenz der Grenzerfahrungen.

Wachsende Identifikation mit der menschlichen Spezies.

Veränderte (der Kliniker würde sagen, verbesserte) zwischenmenschliche Beziehungen.

Demokratischere Charakterstruktur.

Stark zunehmende Kreativität.

Gewisse Wandlungen im Wertesystem.

C. R. Rogers:

Weg von den Fassaden, weg vom «Eigentlich-sollte-ich», weg vom Erfüllen kultureller Erwartungen, weg davon anderen zu gefallen, weg von Fixierung, weg von Gefühls- und Erfahrungsdistanz, weg von einem starren Konzept des eigenen Ichs, weg vom unpersönlichen Sich-Verhalten...

Entwicklung zur Selbstbestimmung, zum Prozesssein, zur Komplexität, zur Erfahrungsoffenheit, zum Akzeptieren der anderen, zum Selbstvertrauen...

U. Keller/G. Neumann:

Als humane, emanzipatorische Erziehungsziele streben wir an:

Weitgehende *Aufklärung* und *Bewusstseinsweiterung* anstelle von traditionell üblicher Konser-vierung kindlicher Abhängigkeit und beschränkter Mündigkeit.

Weitgehende *Autonomie* und *Selbstbefreiung* von Entfremdung, das heisst Selbstbestimmung anstelle von autoritärer Fremdbestimmung und verängstigter Unterdrücktheit.

Kooperationsbereitschaft und Toleranz gegenüber eigenen wie

fremden Elementarbedürfnissen anstelle von einerzogener Bekämpfung und Rivalität mit kompensatorisch überhöhtem egoistischem Herrschaftsstreben.

Kritisches politisches Bewusstsein und *Interessensolidarität* anstelle von sozialem Desinteresse und individualistischer gleich narzisstischer Abkapselung.

Um diese Ziele zu erreichen, müssten unsere Kinder, Schüler und Jugendlichen zu folgenden Haltungen vorerzogen sein bzw. dazu umerzogen werden:

Aufgeschlossen und kritisch wach gegenüber ihrer gesamten Umwelt.

Kritisch besonders gegenüber von aussen an sie herangetragenen Standards, Tabus, Vorschriften, Meinungen, Verhaltensweisen und -regelungen.

Kritisch gegenüber machtpolitisch bedingter Ausnutzung und Unterdrückung.

Ich-stark, das heisst Selbstbejahung und kritische Selbstbestimmung.

Produktiv gegenüber offenen wie auch hinter Stereotypen verborgenen Problemen.

Angstfrei gegenüber «übermächtigen» Personen und Institutionen.

Kooperationsbereit gegenüber verständigungsbereiten Jugendlichen und Erwachsenen.

Widerstand leistend gegenüber absolutistischen, unterwerfenden und ausnutzenden Forderungen.

Realistisch und kontrolliert im Hinblick auf das eigene Anspruchsniveau wie die eigenen Fähigkeiten.

Tolerant und realitätsgerecht in der Verarbeitung von Frustrationen und Unlust sowie im Umgang mit eigenen Trieb-, Gefühls-, Denkpulsen und Initiativen.

H. Röhrs:

Alle sittliche und soziale Erziehung muss auch politische Erziehung sein.

P. Freire:

Erziehungsziel: Bewusstmachung («conscientização»).

Erziehung zur Wahrnehmungsfähigkeit der Lösung dieses Problems in Reflexion und Aktion.

2. In welchen *konkreten erzieherischen Situationen* kommen unsere Menschenbilder zum Ausdruck?
3. Welche *praktische Bedeutung* haben solche (unser) Vorstellungen vom Menschen?

Diese drei Fragen führen uns nun zum Problem der Erziehungsziele. Aus der Fülle der Literatur zu diesem Thema habe ich zahlreiche konkrete Beispiele über Erziehungsziele ausgewählt. Sie widerspiegeln die Fülle möglicher Antworten auf die Frage: «Wohin sollen wir erziehen?» Es geht mir dabei hier aber nicht darum, auf die einzelnen Vorschläge einzutreten und die Richtigkeit der vorgeschlagenen Ziele zu untersuchen. Vielmehr möge diese Vielfalt von Beispielen in Konfrontation mit den eigenen Erziehungszielen wiederum als Anregung zu einer persönlichen Auseinandersetzung dienen (siehe Kasten C Seite 69).

Aus der Lektüre dieser Beispiele können wir wieder einige Thesen und Fragen im Sinne einer Problematisierung formulieren.

1. Die Beispiele sind zum Teil völlig gegensätzlich. Es werden unterschiedliche Aspekte akzentuiert.
2. Die Formulierungen haben einen unterschiedlichen Grad an Konkretheit und ermöglichen deshalb teilweise einen grossen Interpretationsspielraum.
3. Aus unserer Erziehungspraxis kennen wir die Notwendigkeit solcher Erziehungsziele, teils als Richtlinien und teils als direkte Zielsetzungen unserer erzieherischen Handlungen.
4. Die Ueberprüfung, ob ein Ziel erreicht ist oder nicht, ist bei einigen Beispielen kaum möglich. Ein Erziehungsziel, bei dem nicht überprüft werden kann, ob es erreicht worden ist oder nicht, hat wohl wenig praktische Bedeutung.
5. Die Auswahl der Erziehungsmittel und der Wege unserer Erziehungsmassnahmen (Erziehungstile) hängt wesentlich auch von unseren beabsichtigten Erziehungszielen ab. Oder dieses Problem, etwas pointiert als Frage formuliert: Können wir zum Beispiel mit Gewalt den andern befähigen, Konflikte mit anderen unter Verzicht auf psychische und physische Gewalt auszutragen?
6. Erziehungsziele entstehen immer aus einem bestimmten gesellschaftlich-historischen Kontext und sind in diesem Sinne zu relativieren. Sie sind auf unterschiedliche Lebenssituationen, auf unterschiedliche Lebensalter bzw. Entwicklungsstufen auszurichten und können in diesem Sinne auch für unser eigenes Leben eine Bedeutung haben.

Die Problematisierung dieser Sachverhalte und somit auch die Frage nach dem «Wohin» bzw. «Wozu» bleibt in gewissem Sinne akademisch, wenn wir nicht zugleich uns selbst einige Fragen stellen, so

zum Beispiel: Welche Ziele haben wir? Welche Ziele würde ein Beobachter aus unserem Erziehverhalten schliessen? Wie begründen wir unsere Ziele? Sind unsere Ziele erkennbar? Sind wir bereit, darüber zu reden und allenfalls einige zu revidieren? Welche Ziele haben wir selbst mit uns erreicht? Diese letzte Frage verdeutlicht, dass wir letztlich selbst Betroffene der Fragestellung unseres Themas sind.

Erlauben Sie mir abschliessend eine persönliche und nicht gerade wissenschaftliche Bemerkung: **Meines Erachtens bleibt die Beantwortung der Frage «Wohin erziehen wir?» technologisch und beschränkt, wenn wir nicht zugleich uns fragen: Haben wir die Jugendlichen, die uns zur Erziehung anvertraut sind, eigentlich auch «gern»?**

Literaturliste

(eine kleine Auswahl)

- BOLLNOW, O. F. u. a. (1972): Philosophische Anthropologie heute. München.
- BREZINKA, W. (1971): Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim.
- BRIM, O. G. (1974): Erwachsenenzsozialisation. Stuttgart.
- BUBER, M. (1953): Einsichten. Wiesbaden.
- CONDRAU, G. (1962): Angst und Schuld als Grundprobleme der Psychotherapie. Bern.
- FROMM, E. (1971): Die Kunst des Liebens. Frankfurt am Main.
- GEHLEN, A. (1971): Anthropologische Forschung. Zur Selbstbegegnung und Selbstentdeckung des Menschen. Reinbeck bei Hamburg.
- HERRMANN, T. (1972): Psychologie der Erziehungsstile. Göttingen.
- KELLER, U./NEUMANN, G. (1971): Kritische Erziehung. Bd. 1. Opladen.
- KLAFKI, W. u. a. (1971): Erziehungswissenschaft. Bd. 1 bis 3. Frankfurt am Main.
- MASLOW, A. H. (1973): Psychologie des Seins. München.
- MITSCHERLICH, A. (1970): Die Idee des Friedens und die menschliche Aggressivität. Baden-Baden.
- MOLLENHAUER, K. (1974): Theorien zum Erziehungsprozess. München.
- PFISTER, H./WOLF, R. (1972): Friedenspädagogik heute. Waldkirch.
- RIEMANN, F. (1974): Grundformen helfender Partnerschaft. München.
- ROGERS, C. R. (1973): Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart.
- ROTH, H. (1971/3): Pädagogische Anthropologie. Bd. I: Bildsamkeit und Bestimmung. Bd. II: Entwicklung und Erziehung. Hannover.
- SBOROWITZ, A. (1965): Erziehung und Bestimmung. Die Lehren von Martin Buber und C. G. Jung in ihrem Verhältnis zueinander. Darmstadt.
- TAUSCH, R. und A. M. (1971/6): Erziehungspsychologie. Göttingen.
- WATZLAWICK, P. u. a. (1974): Menschliche Kommunikation. Bern.

Adresse des Verfassers:
Dr. E. Schellhammer, Pestalozzistrasse 50
8032 Zürich