

Prospektive Pädagogik

Autor(en): **Räber, Ludwig**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **56 (1969)**

Heft 1

PDF erstellt am: **06.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-525948>

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.

Prospektive Pädagogik*

Ludwig Räder

Das Jahr 2000 taucht in den Programmen der Wirtschafts- und Bevölkerungspolitiker, der Städte- und Verkehrsplaner immer häufiger als ernstzunehmender «Termin» auf. Wie steht es damit in unseren Bildungsprogrammen und in unserer ganzen Auffassung von Erziehung? Müßten nicht auch sie prospektiv, das heißt vorausschauend und planend, vorgehen, ihr «Ziel in der Ferne erblicken» und entsprechende Vorsorge treffen?¹

Geben wir es zu: Es ist nicht selbstverständlich, daß die Pädagogik sich «prospektiv» versteht. Denn Erziehung vollzieht sich zwischen einem Erwachsenen und einem Heranwachsenden, einem Gereiften und einem Reifenden. Was liegt also näher, als daß der Ältere und Reifere den Jüngeren und Unreifen nach «seinem» eigenen «Bild und Gleichnis» erzieht? Besteht insbesondere die Bildungsarbeit der Schule und aller anderen Bildungsinstitutionen nicht vorwiegend darin, den gesicherten Besitz von Wahrheit weiterzugeben, die ausgereiften Früchte jahrtausendealter Kulturen zu erhalten und für ihren Wert beim jungen Menschen Verständnis zu wecken? Es besteht kein Zweifel, es gibt keine gültige Pädagogik ohne den Schatz der Erfahrung, keine Erziehung ohne Autorität, keinen Kulturfortschritt ohne den Sinn für Kulturbewahrung. Aber auch dies ist wahr: es gibt keine lebendige und lebensstüchtige Erziehung ohne die polare Spannung zwischen den Generationen; und so wichtig die Vergangenheit ist, das Ziel der Erziehung liegt in der Zukunft. Eine Erziehung und Bildung, die an der Zukunft vorbeisieht, sie vergißt oder doch geringschätzt, ist verfehlt schon im Ansatz, geschweige denn im Resultat. Platon, Erasmus, Pestalozzi, Kerschensteiner – das alles hat sein Gewicht. Aber auch das Jahr 2000 ist wichtig und muß in seiner Bedeutung erkannt werden: Wie müssen wir erziehen, daß unsere Schüler von heute – die Jugend zwischen 10 und 20 – im Jahre 2000 als Väter und Mütter, als Regierungsmänner und Parlamentarier, als Forscher und Fabrikdirektoren, als Künstler, Lehrer,

Psychologen oder Diener des Wortes nicht an ihrer eigentlichen Aufgabe hilflos vorbeileben?

Fragen dieser Art sind es, die für die Jugendbildner aller Stufen heute ein schweres Problem geworden sind. Aber nicht alle Jugendbildner sind sich dieser Problematik bewußt, und das macht sie noch schwerwiegender. Wer denkt in den Schulen aller Stufen, vor allem auch in den berufsbildenden Schulen, sehr intensiv daran, daß der Lehrstoff von heute in zwanzig Jahren zu einem wesentlichen Teil überholt sein wird? Daß ferner auch bei uns die industrielle Entwicklung bis in zwanzig Jahren eine Großzahl neuer Berufe geschaffen haben wird? Und daß wir vor allem in der beruflichen Mobilität auch hierzu-lande die in den USA bereits bestehende Fluktuation erreicht haben werden: im Durchschnitt wechselt jeder mindestens einmal im Leben seinen Beruf!

Was also hat die Schule mitzugeben an Kenntnissen und noch mehr an seelischen, charakterlichen, sozialen Haltungen, damit der Mensch von morgen – im Jahre 2000 und schon vorher – nicht an der Wirklichkeit zerbricht?

Daß sich diese Fragen der Pädagogik von gestern auch nicht annähernd im gleichen Ausmaß stellen, braucht kaum bewiesen zu werden. Die prospektive Haltung der Pädagogik ist also im wesentlichen wirklich neu, und wir finden dafür nirgends fertige Rezepte. Noch eine weitere Dimension hat sich gewandelt: das pädagogische Gespräch geschieht heute nicht nur im Raum von Elternhaus, Kirche und Schule, sondern vor allem auch im Raum von Wirtschaft, Politik und Verwaltung. Pädagogische «Lösungen», die wirklich tragen sollen, lassen sich also nur noch finden im gemeinsamen Bemühen aller beteiligten Instanzen: im Dialog zwischen der Pädagogik der Forschung und Lehrstühle, der Pädagogik der Schule, der Pädagogik des häuslichen und kirchlichen Alltags und dann auch der «Pädagogik» der Unterrichtsdirektionen, ihrer Beamten und verantwortlichen Leiter.

Die Zukunft liegt in der «Gruppe»

Aber von selber kommt dieser Dialog nicht zustande. Es bedarf dazu der Initiative und Einübung. Ein Beispiel dafür sei hier berichtet. Es

* Aus: «Orientierung» Nr. 20, 32. Jg. 1. Nov. 1968, S. 223 ff. Mit freundlicher Erlaubnis des Verfassers und der Redaktion.

stammt aus der Westschweiz. Die Initiative ergriffen die Inhaber pädagogischer Lehrstühle an den vier dortigen Universitäten (Fribourg, Genf, Lausanne, Neuchâtel), die kantonalen Erziehungsdirektionen leisteten organisatorische und finanzielle Hilfe, und so kam vom 2. bis 5. Oktober auf Mont-Pèlerin ob Vevey erstmals ein «Cours Romand de formation continue pour les responsables» zustande: ein Kurs nicht wie ungezählte andere, wo man «doziert» und «hört», sondern eine Betätigung der «Querverbindung», wo die über 50 Teilnehmer (Beamte, Personalbildner, Betriebsberater, Inspektoren, Schulleiter und Lehrer) wie auch die Organisatoren sich dem Dialog stellten und stellen mußten und sich jeder gezwungen sah, seine eigene seelische Struktur als Dialogpartner zu überprüfen. Denn als prospektive, von der Zukunft gestellte Forderung enthüllte sich gerade dies: die Entwicklung der dialogischen Fähigkeiten.

Dieses Thema stand denn auch nach der theoretischen wie der praktischen Seite gleich zu Beginn (Prof. Panchaud) und immer wieder im Mittelpunkt: Dialog als Gespräch mit einem Partner, den man als gleichwertig anerkennt. Der wirkliche Dialog hat deshalb drei fundamentale Voraussetzungen, wie sie Jean Lacroix aufgezeigt hat: 1. Glaube an die Menschenwürde im Gesprächspartner, 2. Verzicht auf jede Form der Vergewaltigung (auch die geistige, bei der der Partner brutal k. o. geschlagen wird), 3. Anerkennung gemeinsamer Werte.² Dialog bedeutet aber gerade deshalb nicht etwa Verzicht auf eine streng sachliche Auseinandersetzung. Es geht, wie dies Prof. Blaise Dupont (Lausanne) betonte, bei aller Berücksichtigung der subjektiven Situation des Gesprächspartners im letzten um die «Sache», um die wirklich «richtige» Lösung, und diese darf man nicht einem faulen Frieden opfern. Es geht – mit anderen Worten – um die erleuchtete Liebe, welche eine Synthese von Güte und Wahrheit ist. Was tun nun aber unsere Schulen, um diese «dialogische Haltung» zu entwickeln? Welches «Klima» müßte dafür in der Schule herrschen? Nach welchen Kriterien erfolgt die Auswahl der Lehrer und Schulleiter? Welchen Platz müßten das Unterrichtsgespräch, die Gruppenarbeit, die sozialen Veranstaltungen, Theater, Sport und Spiel in der Schule erhalten?

Mit dem Stichwort «Dialog» verband sich bald einmal das der «Gruppe», das den Fachleuten der Betriebspsychologie und Personalbildung nä-

her lag. Die Gruppe ist heute mehr als ein Gesprächsforum, sie wird mehr und mehr ein Entscheidungsorgan. Die Führungsform von gestern, wo alle Gespräche und Informationen isoliert nach der einen und einzigen Mitte liefen, um von dort als Direktiven wieder den einzelnen Organen zuzufließen, wird immer mehr abgelöst von der «sternförmigen» Gruppe (Prof. Cardinet, Neuchâtel), wo alle Verantwortlichen sich gemeinsam begegnen, um gemeinsam der Lösung des gestellten Problems zuzustreben. Solche Gespräche sind freilich nur möglich, wenn zuvor die defensive Haltung des Mißtrauens «aufgetaut» ist und einer geöffneten Haltung des Vertrauens Platz gemacht hat.

Welche Umstellung es dafür bis hinauf in die Führungsschichten braucht, zeigen die Bemühungen der Betriebspsychologen um die Erwachsenenbildung in der Industrie. Mit der Genauigkeit eines Generalstabplanes entwickelte der Leiter der Personalbildung in der weltbekannten Uhrenfirma OMEGA (Louis Brandt & Frère S. A., Biel), Roger Kramer, Aufbau und Zielsetzung des Unterrichtsprogramms dieser Firma.

Im «Schuljahr» 1967/68 bot dieses Unternehmen seinen Arbeitern und Angestellten als Abendkurs in 50 Unterrichtsklassen 1290 Unterrichtsstunden an. Die freigestellte Teilnahme wurde mit 750 Einschreibungen beantwortet. Die in der Diskussion gestellte Frage, ob dieses Gratisangebot des Unternehmens im letzten nicht doch einem sehr kapitalistischen Geschäftsinteresse entspringe («au profit de l'entreprise»!), wurde wohl mit Recht dahin beantwortet, daß das Unternehmen und seine Arbeiter auf Gedeih und Verderb eine Schicksalsgemeinschaft bilden. Die Blüte des Unternehmens bedeutet die Sicherstellung der in ihm Tätigen. Aber auch das Unternehmen gibt sich heute, ganz anders als vor zwanzig Jahren, darüber Rechenschaft, daß es der ungeheuren Konkurrenz (für die Uhrenindustrie vor allem Japan) nur noch gewachsen ist, wenn sein Personal in ganz anderer Weise zu arbeiten und zu reagieren versteht als in früheren Jahrzehnten.

Diese Umstellung hat sich, wie gesagt, vor allem auch in der Führungsschicht des Unternehmens durchzusetzen. Die «structure patronaliste» – der Paternalismus und das bloße Vorgesetzten-Untergebenen-Verhältnis – ist nicht nur psychologisch, sondern auch technisch-kommerziell überholt. Der zeitliche Abstand zwischen Forschung und industrieller Auswertung hat sich derart verringert, daß nur noch die intensivste Zusammenarbeit aller Betriebsabteilungen mit den gestellten Problemen fertig wird. *Welche Lektion der Industrie für die Schule, die Verwaltung und auch für*

die hierarchischen Strukturen und Strukturenträger der Kirche! Die Zukunft des erfolgreichen Handelns liegt in der «Gruppe». Etwas von dem, was der Betriebspsychologe Prof. Carrard (Lausanne) schon vor Jahrzehnten sah, müßte sich auch in unseren Schulhäusern zur fühlbaren Wirklichkeit verdichten: «l'esprit Carrard».

Zwei Experimente des Gruppengesprächs

«Dialog» und «Gruppe»: beides sollte auch im Rahmen des Kurses selber verwirklicht oder doch versucht und experimentiert werden.

Der erste Versuch basierte auf der geistvollen Konstruktion eines Übungsprogramms der ERGOM (European Research Group on Management) in Brüssel und stand unter der Leitung eines Neuenburger Betriebsberaters. Man wurde in Sechsergruppen aufgeteilt und sollte sich nach den genauen Anweisungen eines Diskussionsschemas und einer Diskussionsaufgabe (Gespräch eines Vorgesetzten mit einem Untergebenen über die Anstellung, Aufgaben und erforderlichen Qualitäten eines neuen Mitarbeiters) in der Kunst des sachlichen Betriebsgesprächs üben. Das Experiment mißlang, insofern der Leiter des Spiels den Teilnehmern nicht einmal am Ende der ganzen Übung verständlich zu machen vermochte, ob sie die zugewiesene Gesprächsrolle richtig oder falsch gespielt hatten. Eine positive Einsicht resultierte immerhin aus diesem eher negativen Ergebnis: man kann erwachsene Menschen nicht unverstandene Rollen spielen lassen; man möchte wissen, was mit einem «gespielt» wird. Aber lassen wir das unsere Mitarbeiter und Untergebenen immer wissen?

Erfolgreicher verlief ein anderer Versuch, dessen Thematik den Teilnehmern und ihren Problemen näher lag und der im Anschluß an das bereits erwähnte Exposé von Prof. Cardinet über die Funktionsgesetze der Gruppe durchgeführt wurde. Diesmal gliederte sich die ganze Konferenz in drei Arbeitsgruppen, innerhalb derer sich (aus Freiwilligen) je eine Sechsergruppe zur Lösung einer genau umrissenen Aufgabe formierte. Sie hatte die Rolle einer Gruppe von Lehrern zu spielen, die sich über die dringend notwendig gewordene Renovation ihres kleinstädtischen «Collège» besprechen, wobei vorausgesetzt war, daß den verantwortlichen Schulbehörden die Einsicht für das Gebot der Stunde noch weitgehend fehlt. Jeder Gesprächspartner hatte nach genauer schriftlicher (nur ihm persönlich bekannter) Instruktion zu handeln, so daß er sich zu Beginn des Gesprächs einer Gruppe gegenüber sah, deren verschiedene Tendenzen ihm unbekannt waren. Die Gruppe bestand aus fünf «Lehrern» und einem «Gesprächsleiter», der in das Problem einführen und das Ziel einer konkret möglichen Lösung anstreben mußte. Das Gespräch (in meiner Gruppe dauerte es 51 Minuten) vollzog sich unter den kritischen Augen und Ohren der übrigen Mitglieder der Arbeitsgruppe, die sich nachher über Technik und Art der Gesprächsführung auszusprechen hatten. Abschließend Wiederbegegnung der drei Arbeitsgruppen und Diskussion im Plenum über die drei Varianten des Gesprächsresultates.

Wie in diesem ausgezeichnet funktionierenden «Spiel» gewiß sehr viele Teilnehmer konkrete Probleme und Aufgaben ihres beruflichen Alltags wiedererkannten, so waren auch die Referate, von denen nun noch zu berichten ist, unmittelbar den Erziehungs- und Schulproblemen gewidmet, und zwar nun eben im Sinne einer prospektiven, im Hinblick auf die Entwicklung der Erwachsenenwelt konzipierten Pädagogik.

Programmierter Unterricht

Grundlegend war hier das Referat von Prof. Samuel Roller, Genf, über Programmierter Unterricht (PU). Der Referent³, der in Kontakt mit Prof. Hardi Fischer von der Eidgenössischen Technischen Hochschule in Zürich, mit einigen Bildungsforschern der Privatindustrie und des Eidgenössischen Militärdepartementes steht, vertrat jüngst die Schweiz an einem vom Europarat organisierten Stage für PU in Warna (Bulgarien). Der PU ist nämlich bereits zu einer weltweiten Bewegung geworden, von deren Ausmaß man sich in der Schweiz nur schwer die richtige Vorstellung macht. Sie beweist, daß die wissenschaftliche Pädagogik nach der klassischen «Aera Herbart» und der Epoche der «école active» (Decroly, Freinet, Dewey, Kerschensteiner usw.) in eine neue Phase der «ère scientifique» eingetreten ist. Zur Illustration: die Stiftung Volkswagen in Deutschland hat für die PU-Forschung einen Kredit von 3,7 Mio DM zur Verfügung gestellt.

Was ist «programmierter Unterricht»? Prof. Roller legt zwei Definitionen vor: «Enseignement par auto-reflexion» oder «auto-apprentissage». Der vom PU zu behandelnde Stoff wird in kleine und kleinste Lernschritte zerlegt, die sich mit zwingender Logik folgen müssen. Dank dieser Lerntechnik, welche die Aktivität des Schülers verlangt und steigert, ist jederzeit die Selbstkontrolle möglich. Der Autodidakt folgt diesen Lernschritten in seinem eigenen Lernrhythmus, um auf diese Weise sein Wissen und Können zu steigern, um seine persönliche Leistungsspitze zu erreichen. Die Technik des Programmierens ist eine sehr schwere Kunst, in deren Beherrschung man bis heute kaum über die Anfänge hinausgekommen ist. Aber es sind die Anfänge eines Weges, der «prospektiv» in eine noch unabsehbare Weite führt. Für die Programmierung eignet sich inhaltlich vor allem das Grundlagenwissen, vorerst in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Diszi-

plinen, aber auch für Fremdsprachen, Geschichte usw. ist diese neue Methode verwendbar, wie u. a. die Arbeitsmethoden des Institutes «Akademos» in Luzern überzeugend beweisen. Aufgeworfene Fragen: Für welche Schüler eignet sich der PU vorzüglich? In erster Linie für reifere und erwachsene Schüler, also das weite Feld der Erwachsenenbildung! Was aber hat im PU der Lehrer noch zu tun? Befreit von der ermüdenden Paukarbeit, kann er sich mehr als früher der geistig-seelischen Förderung seines Schülers widmen, als «animateur, conseiller, cultivateur». Und die Gefahren des PU? Schließt er nicht die Gefahr einer geistigen Vergewaltigung in sich? Wer lehrt wen, wann, wozu? Das sind die metaphysischen Fragen, die der Unterricht seit je aufgeworfen hat. Die «technologie pédagogique» gibt ihnen aber noch ein vermehrtes Gewicht. Auch der PU schließt die Problematik aller großen technischen Neuerungen in sich: Mißbrauch oder Befreiung des Menschen. Als vielversprechendes Bildungsinstrument auf dem Sektor der Erwachsenenbildung und der Alphabetisierung der unterentwickelten Völker liegt im PU die Möglichkeit einer großen Verheißung: «Devenir des êtres humains dans le vrai sens du terme». Die prospektive Weiterentwicklung des PU ist die «Computer-Universität» und der «Ordinateur», der als Resultat der an ihn gestellten Fragen automatisch ein neues Lehrbuch «ausspeit». Zukunftsmusik? . . .

Die Fernseh-Universität

In Weiterverfolgung des angeschnittenen Themas sprach Prof. Georges Panchaud⁴ über die audio-visuellen Lehr- und Lerntechniken. Ein reiches Instrumentarium von modernsten Unterrichtsgeräten, die von Mitarbeitern im Pädagogischen Seminar der Universität Lausanne bedient wurden, illustrierte die Ausführungen des Referenten, der erst am Vortag von einer internationalen Tagung für audio-visuelle Lehrtechniken auf Universitätsebene (in Padua), als Vertreter der Schweiz, heimgekehrt war. Große Möglichkeiten für den Unterricht von morgen bietet vor allem das hausinterne Fernsehen (TV en circuit fermé): Ausstrahlung von Experimenten, Operationen usw. in verschiedene Hörsäle, desgleichen die Verfolgung pädagogischer Unterrichtsformen (Probelektionen usw.), ohne den Unterricht und den Unterrichtenden zu stören.

Noch weiter geht der Plan, auch dies in andern Ländern zum Teil bereits realisiert: die Fernseh-Universität. Der Student stellt sich zu Hause sein Programm zusammen, Ausstrahlung von Symposions-Gesprächen verschiedener Fachgelehrter, die ihr Problem gemeinsam besprechen und durchleuchten, usw. Also ganz ungeahnte Möglichkeiten autodidaktischer Weiterbildung. Prospektive Forderung an die Unterrichtenden: «Préparer les maîtres à cette optique nouvelle». Für die Lehrerausbildung ist vor allem wichtig, daß der Lehrer nicht nur von der Nützlichkeit der audio-visuellen Hilfsmittel, und insbesondere auch der «Sprachlaboratorien», überzeugt ist, sondern sich während der Ausbildungszeit auch deren technische Bedienung aneignet. Prof. Panchaud sah in den USA dreißig Colleges mit besten technischen Einrichtungen, aber nur in einem war das «Laboratorium» mit Erfolg «in Betrieb»!

Voraussetzungen und Grenzen der Bildungsfähigkeit

Zu den aktuellen Schulproblemen gehört auch das soziale Milieu der Schüler. Es prägt, wie unabhängige Untersuchungen in Genf und Basel⁵ ergeben haben, außerordentlich stark die kulturellen Voraussetzungen für den Schulerfolg. Die lobenswerten Tendenzen zur «Demokratisierung» des Schulwesens (struktureller Umbau der Unterstufe, Stipendienwesen usw.) erreichen ihr Ziel nicht, sofern und solange es nicht gelingt, die psychologischen Voraussetzungen für den schulischen Aufstieg zu schaffen oder doch zu verbessern. Diese fehlenden Voraussetzungen sind, wie Prof. Laurent Pauli (Genf) ausführte, beim Kleinkind (im Vorschulalter) vor allem sprachlicher und sozialer Art: der fehlende Wortschatz und die vernachlässigte «Sozialisierung» in den ersten Lebensjahren. Diese Kinder sind also bereits zu Beginn der ersten Primarklasse mit einer schweren Hypothek belastet. Und die Mehrzahl der Lehrer nimmt diese Hypothek als unabänderliches Schicksal hin. Sie «glauben» nicht an die Bildungsfähigkeit dieser «Enterbten». Wohl aber belasten sie die Kinder mit einem Wissen, das schon heute weithin nutzlos und überholt ist. Leider aber sind diese Dinge im einzelnen noch durch sehr wenige Studien erforscht und erhärtet. Auf der Mittelschulstufe stellen sich dann die weiteren, heute viel diskutierten Probleme: Auf-

nahmeexamen (?), Übertrittsmöglichkeiten, Querverbindungen usw.

Die Fragezeichen, die Prof. Pauli in seinen Ausführungen setzte, nahm, ganz unverabredet, das Referat des Berichterstatters (unser Autor: Prof. Dr. Ludwig Räber, Red.) auf, der zusammen mit Prof. Léon Barbey die Universität Freiburg vertrat: Ist der Mensch überhaupt erziehungsfähig? In welchem Ausmaß rechtfertigen die anthropologischen Tatsachen einen pädagogischen Optimismus oder Pessimismus? Welches ist die Bedeutung und Verantwortung der Erziehung in der Welt von morgen? Von Heinrich Roths vorzüglicher Gesamtschau wurde die These übernommen: Der Mensch ist «nicht nur das lernbedürftigste und lernfähigste, sondern auch das erziehungsbedürftigste und erziehungsfähigste Wesen». ⁶ Mit der Möglichkeit der «Manipulation des Menschen» (Ad. Portmann) ist freilich wiederum die letzte Frage nach Wesen und Ziel der menschlichen Existenz aufgeworfen. Darum fällt auf jene, die diese letzten Entscheidungen zu treffen haben, «eine fast unerträgliche Verantwortung . . . für die Gestaltung unserer gesellschaftlichen und staatlichen Verhältnisse». ⁷ Diese Verantwortung wird um so schwerer, als sich uns die Zukunft noch nicht voll enthüllt hat. Aber soviel ist sicher: Das Schwergewicht unserer heutigen Erziehung muß sich auf jene Gebiete und Fähigkeiten des Menschen verlagern, die für seine Existenz in der Welt von morgen entscheidend sind: Erziehung zum biologisch richtigen Leben, Entwicklung der sozialen Fähigkeiten, Integrierung des kulturellen Reichtums und Bewältigung der Kulturfülle einer pluralistischen Welt, schließlich die Höherführung des Menschen zu seiner transzendenten Bestimmung: Bewältigung der Lebensangst durch eine gläubige Lebenshoffnung. Nichts scheint darum dringlicher in unserer Erziehung als die Bildung zu «Persönlichkeiten von sozialer Verantwortung und schöpferischem Gestaltungswillen» (E. Berger-Kirchner).

Auch der «Wissende» tappt im dunkeln

Nach welchen Methoden aber hat diese Erziehung der Menschheit in der Welt der heutigen Erwachsenen zu erfolgen? Mit diesem Problem befaßte sich am letzten Morgen ein international bekannter Fachmann für Fragen der Erwachsenenbildung: Prof. Bertrand Schwartz, Direktor des Institut national pour la formation des adul-

tes in Nancy. Mit ganz ungewöhnlicher Lebhaftigkeit und Finesse führte dieses geistvoll-spritzige Gespräch mitten in die Fülle der bestehenden Probleme hinein. Prof. Schwartz entwickelte keine trockene «Theorie», sondern legte überzeugend vor, was er seit 1960 als Leiter dieses Institutes zu schaffen versuchte: Suchen nach Methoden, wie man an den (nichtgebildeten) erwachsenen Menschen überhaupt «herankommt». Der fundamentale Fehler vieler Erwachsenenbildner besteht darin, daß sie in ihrer eigenen begrifflichen (abstrakten) Denkweise nicht realisieren, wie ganz anders der Mann der Straße, der Arbeiter in der Fabrikhalle usw. «denkt». Sein «Denken» ist bildlich, bewegt sich in «Vorstellungen». Solange es nicht gelingt, genau dort anzusetzen und diese «Vorstellungen» um einiges inhaltlich zu rektifizieren, ist wenig oder nichts erreicht. Die Erwachsenenbildung ist also der Inbegriff der Pädagogik, «la pédagogie tout court». Überzeugend wurde ferner darauf hingewiesen, daß der Erwachsene der sozialen Unterschicht nur dann in großem Ausmaß erfaßt werden kann, wenn die Bildungsarbeit seinen ganzen Betrieb, sein «Milieu» erfaßt, von der Direktion bis zum ungelernten Hilfsarbeiter. Wenn nicht, bleibt der einzelne Bildungsbeflissene «deklassiert», ausgestoßen; der Widerstand von Neid und Mißgunst, Minderwertigkeitsgefühle aller Art lähmen und töten jeden Aufschwung.

Prof. Schwartz kann in diesem Bereich fürwahr als «Wissender» gelten; aber gerade er bekannte mit letzter Offenheit, wie sehr er sich als Suchender und Tastender fühle, ja er gestand uns offen seine vielen mißglückten Versuche, aus denen er aber immer wieder zu lernen bereit war. In einem Monat startet er in einer Industriezone Lothringens von 30 × 10 Kilometer einen Erwachsenenbildungsversuch, für dessen Programmgestaltung er mit Vertretern der Syndikate, der Unternehmer und der Behörden während eines ganzen Jahres zuerst die Fragen des geistigen Bedürfnis- und Interessenkreises der präsumptiven Teilnehmer abzuklären versuchte. Der französische Staat finanziert diesen Versuch mit einer Million französischer Francs.

«Wir alle tappen im dunkeln, ein Gefühl dauernder Unsicherheit beherrscht uns zwischen dem, was geschieht, und dem, was geschehen sollte»: dieser Eindruck verstärkte sich in der äußerst regen Diskussion, die diesem Referat folgte.

Der Kurs als Ganzes, den die Organisatoren in

einer abschließenden «Manöverbesprechung» der Kritik der Teilnehmer unterstellten, hat in seiner «offenen» Form mindestens einen ersten Erfolg gezeitigt. Es gelang ihm im wesentlichen, die administrativen und menschlichen Barrieren zwischen den verschiedenen Sektoren des Erziehungswesens zu durchbrechen und zu jenem Dialog zu führen, von dem zu Beginn die Rede war. Der Kurs soll in einem Jahr seine Fortsetzung finden.

Anmerkungen

¹ Diesen aktiv-futurologischen Sinn (bis hin zu «anschaffen», «beschaffen») hat das lateinische Wort *prospicere*. Vgl. Dr. R. Schnyder von Wartensee, Über die Notwendigkeit einer prospektiven Haltung, *Civitas* Nr. 1 (1968), S. 5-16, Maihof, Luzern.

² Jean Lacroix, *Le sens du dialogue*, in *Etre et pensée*.

Cahiers de philosophie, 9 Ed. A la Baconnière, Neuchâtel 1962.

³ Prof. Roller ist Direktor des Laboratoire de Pédagogie expérimentale in Genf, er ist Professor der Universität Lausanne und hat an der Genfer Universität einen Lehrauftrag für Experimentalpsychologie. Er präsidiert die «Groupe romand d'étude des techniques d'instruction» (GRETI).

⁴ Prof. G. Panchaud ist Professor der Pädagogik an der Universität Lausanne und Direktor des dortigen Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire. Er war auch der Hauptinitiant dieses Kurses und sein wesentlicher «spiritus rector».

⁵ Es handelt sich um die Forschungsequipen Roger Girod/Samuel Roller in Genf und Heß/Latscha/Schneider in Basel. Der Referent, Prof. L. Pauli, konnte zudem noch eigene Untersuchungen anführen.

⁶ Heinrich Roth, *Pädagogische Anthropologie*, Band I, *Bildsamkeit und Bestimmung*, Herm. Schroedel, Hannover 1966, S. 147.

⁷ A. a. O. S. 263.

Die Menschenrechte als Leitbild unserer Staats- und Gesellschaftsordnung 2. Teil

Otto K. Kaufmann

V. Menschenrechte und Naturrecht

Man kann sich fragen, welches eigentlich die Bedeutung eines solchen Weltprogrammes ist. Ein gemeinsames Ideal aller Völker mit einer gewissen Konkretisierung des Entwicklungszieles der Menschheit leuchtet auf! Die UNO-Erklärung von 1948 ist die erste derartige offizielle Erklärung der Vertreter der meisten Völker der Erde im Laufe der Menschheitsgeschichte. Das Echo auf die Erklärung war wohl gerade in einem Lande wie der Schweiz klein, um so größer ist die Bedeutung der Erklärung für junge Staaten, vor allem in Afrika. Die UNO-Erklärung bildet dort oft geradezu eine Art Bibel des anzustrebenden menschlichen Fortschrittes. Jedes Schulkind wird deshalb mit der UNO-Erklärung vertraut gemacht — in der Schweiz hält man dies nicht für nötig! Die UNO-Erklärung stellt jedenfalls eine wesentliche Weiterentwicklung der Lehre von den Menschenrechten dar im Vergleich mit der «Déclaration des droits de l'homme et de citoyen» von 1789, die im wesentlichen dem Gesellschaftsideal des «tiers état» im damaligen Frankreich entsprach. Die UNO-Erklärung skizziert

unser *heutiges Menschenbild*; in hundert Jahren wird dieses Menschenbild weiterentwickelt sein. Damit ist das heikle Thema angeschnitten, wie weit Menschenrechte «umwandelbar» oder entwicklungsfähig sind. So wie wir heute die Menschheit in ihrer tausendjährigen Entwicklung zu erfassen suchen, so entwickeln sich auch die dem Menschen zugehörigen ethischen Rechte im Laufe dieser Menschheitsgeschichte. Das ganze ist ein ungeheurer Wachstumsprozess, in dem frühlingshafte plötzliche Aufbrüche mit langsameren Wachstumsperioden und Rückschlägen vermischt sind. Unsere Zeit stellt andere Forderungen an Staat und Gesellschaft als frühere Generationen. Die Neuzeit macht jedoch die Forderungen nicht weniger dringlich. Wir betonen deshalb heute auf Grund der Entwicklungsfähigkeit der Menschen ein *wandelbares Naturrecht*; unser Denken ist nicht statisch wie in früheren Zeiten. Dabei verhält sich dann das sogenannte Naturrecht zu den Menschenrechten auf der ethischen Ebene gleich wie die konkrete objektive Rechtsordnung zu den sogenannten subjektiven Rechten der Personen auf der positiv-recht-