Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 54 (1967)
Heft: 21: Bildungs- und Erziehungsauftrag des katholischen Lehrers heute

Artikel: Der Bildungsauftrag der Schule
Autor: Widmer, Konrad
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-535209

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 28.10.2025

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

Halbmonatsschrift für Erziehung und Unterricht
Zug, 1. November 1967 54. Jahrgang Nr. 21

Schweizer Schule

Sondernummer: Bildungs- und Erziehungsauftrag des katholischen Lehrers heute

Zu dieser Nummer

Die bedeutungsvolle, eindrückliche Jubiläumstagung in Luzern ist vorüber. Sie bot Gelegenheit zu einem Blick nach rückwärts, zu einer Standortbestimmung in der Gegenwart und zu einem klaren Programmentwurf für die Zukunft. Was in Luzern gesprochen wurde, kann keinem von uns gleichgültig sein. Darum veröffentlichen wir in dieser und in der nächsten Nummer alle wesentlichen Reden und Ansprachen. Während die vorliegende Nummer die drei Referate zum Tagungs-Thema: ‹Bildungs- und Erziehungsauftrag des katholischen Lehrers heute› enthält, sollen in der folgenden neben dem Tagungs-Bericht die Ansprache des Zentralpräsidenten über den Sinn und die Aufgabe des KLVS, die Laudatio Dr. Krömlers auf den Kulturpreisträger und bisherigen Hauptschriftleiter der ‹Schweizer Schule›, Dr. Josef Niedermann, und die Festpredigt von P. Rektor Gemperle Aufnahme finden.

Jenen, die in Luzern nicht mit dabei waren, seien die in dieser Nummer abgedruckten Referate zur Lektüre und zu aufmerksamem Studium sehr empfohlen, werden doch hier von kompetenten Persönlichkeiten dringende Probleme des schweizerischen Bildungs- und Erziehungswesens in direktester und konstruktiver Weise angegangen und klare Forderungen an den katholischen Lehrer gestellt, denen sich keiner entziehen kann und darf. Wie angekündigt, wird der KLVS in nächster Zeit eine Gedenkschrift zur 75-Jahr-Feier herausgeben, die neben der von Dr. Niedermann verfaßten Vereinsgeschichte des KLVS die drei hier vereinigten Referate, die Ansprache des Zentralpräsidenten, einen Rückblick auf die wechselvolle Geschichte unseres Vereinsorgans und andere Beiträge enthalten soll.

Diese Schrift, die in keiner Bibliothek unserer Vereinsmitglieder fehlen darf, können Sie schon heute auf dem Zentralsekretariat in Zug bestellen. *Die Schriftleitung*

Der Bildungsauftrag der Schule

Versuch einer Standortbestimmung

Professor Dr. Konrad Widmer, Zürich/Goldach

Das Problem ‹Der Bildungsauftrag der Schule› hat heute eine besondere Aktualität. Allüberall begegnet man der Schule aller Stufen, selbst wenn sie sich als ‹moderne› und zeitaufgeschlossene Schule ausweisen kann, mit einem unverhehlten Mißtrauen; im Gespräch besorgter Eltern, in Artikeln der Tagespresse und der Illustrierten bis in die Diskussionen der kommunalen, der kantonalen und der eidgenössischen Parlamente. Allüberall werden Vorwürfe laut: Die Schule erzieht nicht, sie vermittelt nurmehr Wissen, sie folgt der Zeit nicht und huldigt einem weltfremden Traditionalismus, sie kümmert sich nicht um die sozialen, technischen, wirtschaftlichen und weltanschaulichen Veränderungen der modernen Welt; sie schließt sich ab in einen pseudo-humanistischen Eigenbezirk; sie nimmt keine Rücksicht auf die Individuallage ihrer Schüler und behandelt alle nach einem statistisch errechenbaren Leistungsdurchschnitt; aus einer Stätte der Bildung und Erziehung ist die Schule zu einem Betrieb der Leistung und der Selektion geworden. – Diese Vorwürfe, oft in einem Atemzug genannt, ent-

halten zwar undurchdachte Gegensätzlichkeiten und Antinomien. Aber sie zwingen uns zu ernsthafter Besinnung: In welcher Situation steht die Schule von heute? Worin liegt ihr Bildungsauftrag angesichts der sich ständig wandelnden Weltbedingungen? Gibt es überhaupt noch tragende Leitbilder, an denen sich die Schule in unserer Welt orientieren könnte? Um diese Fragen zu beantworten, müssen wir als Arbeitshypothese einen *Begriff der Bildung* zur Verfügung haben:

Kindliches Dasein ist wie das des Erwachsenen gekennzeichnet durch das In-der-Welt-Sein. Der Mensch existiert nicht als eigenständige Monade. Er lebt in der Welt, die ihn umgibt, die ihn formt und auf die er selber einwirkt, sie verändert und umformt. Diese Welt manifestiert sich in verschiedener Weise: In der *Umwelt,* welche die Natur und die vom Menschen selbst geschaffene Welt der Technik, der Kunst, der Organisationen umfaßt. Die *Mitwelt,* die in den zwischenmenschlichen Begegnungen, in Liebe, Freundschaft, Kameradschaft und Kollegialität, in den Rollen, die wir selbst spielen oder andere für uns spielen lassen, besteht. Der Mitwelt begegnet der Mensch in der Familie, im Dorf und in der Stadt, in der Schule, in der Jugendorganisation, im Beruf und im Staat. Zur *Wertwelt* gehören die aus den Gegebenheiten abstrahierten gültigen Bedeutungen, das Schöne, das Gute, das Soziale und das Nützliche. Und schließlich ist es die *transzendente Welt,* in der sich unsere Beziehung zu Gott in der Religion kundtut.

Indem der Mensch der Welt begegnet, sich mit ihr auseinandersetzt, sie durch sein Tun verändert, geschieht ein zweites. Er erkennt und verändert nicht nur Welt, er kommt in diesem Prozeß auch zu sich selbst. Er erkennt sich, er weiß um sich und formt damit auch sich selber.

In-der-Welt-Sein und Zu-sich-selbst-Sein bedingen sich gegenseitig, stehen in einem dialektischen und dialogischen Prozeß, der nie zu Ende ist, solange wir leben. Darum ist Bildung nicht ein Status, sondern ein immer neu zu leistender Auftrag, eine Verpflichtung. In dieser phänomenologisch-anthropologischen Sicht möchte ich ‹Bildung› umschreiben als der *nie zu Ende gehende Prozeß wechselseitiger Begegnung und Auseinandersetzung zwischen Ich und Welt im Sinne eines immer ereignisreicheren In-der-Welt-Seins und eines zunehmend dynamischeren und gestalthafteren Zu-sich-selbst-Seins.*

Zweifellos geschieht Bildung in der Begegnung und Auseinandersetzung mit allen Weltfaktoren. Es ist aber die personale Mitwelt, die Welt der zwischenmenschlichen Begegnungen und Auseinandersetzungen, die auf das Kind besonders prägend wirkt. Innerhalb dieser Umwelt kommen der Familie und der Schule entscheidende und schicksalbestimmende Funktionen zu. Die Frage nach dem Bildungsauftrag der Schule ist nur zu beantworten, wenn wir die beiden Erziehungsinstanzen gegeneinander abheben.

I. Familie und Schule in der gemeinsamen Sorge um das Kind

Gemeinsam ist der Familie und der Schule die Sorge um das Wohl des Kindes. In der besonderen Weise dieser Sorge aber unterscheiden sie sich.

Die Familie

Der anthropologische Ort der Familie ist die Zweisamkeit von Ich und Du, ist der *duale Modus der Liebe* [1], der Liebe zwischen Mann und Frau, der Liebe zwischen den Eltern und den Kindern. Durch die Liebe wächst in der Familie ein Innenraum, in dem das ‹Wohnen› möglich wird, ein Raum also, in dem nicht wie in der Außenwelt Arbeit und Leistung, Objekt/Subjekt-Spaltung, Gefahren und immerwährender Einsatz allein dominieren. ‹Wohnen› als Sein in der Geborgenheit ist aber nicht schlechthin gegeben, ‹wohnen› muß, wie Heidegger meint, auch gelernt werden [2]. Nicht aus der Sorge bildet sich die Liebe, wohl aber erwächst aus der Zusammengehörigkeit in Liebe die Fürsorge füreinander, erwächst Verantwortung und Verpflichtung für die Kinder [3]. In diesen beiden anthropologischen Grundfaktoren der Familie, in der *Geborgenheit aus Liebe* und der daraus erwachsenden *Fürsorge und Verpflichtung* ist der Erziehungsauftrag eingeschlossen. Wiederum stehen diese beiden Faktoren auch in der Erziehung in einem wechselseitigen Bezug, und es gilt, aus Liebe zum Kind eine Atmosphäre der Geborgenheit zu schaffen. Aus der Geborgenheit wird jenes Vertrauen, aus dem das Kind allmählich die Begegnung und die Auseinandersetzung mit der großen Welt wagt und unter der fürsorgenden Lenkung der Eltern bereit wird, sittliche Verpflichtungen und Verantwortungen auf sich zu nehmen. Dieses Schreiten aus der Geborgenheit in die Verpflichtung und in die mutige Auseinandersetzung

gilt auch für die religiöse Welt. Pestalozzi lehrt uns, daß das Kind einen tragenden Bezug zu Gott als einem liebenden Vater nur auf dem Weg über eine liebende Mutter findet, die ihm von Gott erzählt. Nicht das Erzählen ist dabei das Wichtigste, sondern die Liebe. Wie immer auch die Außenwelt durch die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und technischen Veränderungen in die Familie eingreift und ihren Lebensstil verändert, die angeführten Grundaufgaben – Geborgenheit und Verpflichtung – wird die ‹moderne› Familie, will sie ‹Familie› bleiben, nicht aufgeben dürfen.

Die Schule

Wohl ist auch die Schule ein Schutzraum der jungen Generation, und der Lehrer ist der ‹Anwalt des Kindes› (Jean Paul). Aber die Gesellschaft hat der Schule primär andere Aufgaben zugeordnet. Die Schule ist eine *Institution der Gesellschaft.* Sie begann mit der Arbeitsteilung, dort also, wo der begabte Angelmacher nicht mehr selber auf Fischfang und auf Jagd ging, sondern für alle Fischer der Sippe die Angeln herstellte, und wo man ihm geschickte Knaben zuteilte, um dieses Handwerk zu erlernen. Schon hier war die einzelne Familie nicht mehr imstande, das Notwendige und Nützliche für sich allein zu besorgen. Mit dem Aufkommen der Schrift konnte all das, was ein Volk als wertvoll, als schön, als notwendig und als gut erachtete, festgehalten werden. Es entstand die der Tradition und der Weiterentwicklung fähige Kultur. Damit verlagerten sich auch die ‹Lehraufträge› auf die Kulturwerte. Kundige Männer, die diese Werte in besonderer Ausprägung in sich verwirklichten, gaben sie lehrend an die Kinder weiter. Damit ist die eine Aufgabe der Schule festgehalten: Einführung der jungen Generation in die ‹gültigen› Werte der traditionellen Kultur und in die aktuellen Bezüge und Erfordernisse der Gegenwart. Das geschieht durch die stufengemäße Entfaltung der zum Verständnis der Vergangenheit und der Gegenwart notwendigen Kräfte, geschieht durch die Entfaltung jener Funktionen, die Weiterentwicklung und Neuanpassung in einer sich ständig wandelnden Zukunft ermöglichen. Das ist die Aufgabe des *Unterrichts.* Kulturverständnis als Aufgabe des Unterrichts intendiert, daß der junge Mensch sich ausdrücken, urteilen, kombinieren und abstrahieren, lernen und behalten, sich umstellen und sich situationsgemäß verhalten kann. In diesen Funktionen wird aber nur ein Teil der kindlichen Persönlichkeit erfaßt. Der Schüler kommt mit seinen Freuden und Sorgen, mit seinen Einstellungen und Erwartungen zu uns. Darum hat die Schule nicht nur den Auftrag des Unterrichts, sondern auch den der *Erziehung.* Es gilt, die junge Generation ‹nach christlichen Grundsätzen zu tüchtigen, verantwortungsbewußten Menschen› heranzubilden, wie es beispielsweise der Zweckartikel des st.-gallischen Erziehungsgesetzes verlangt [4]. Vollzieht sich der Unterricht, wie Herbart sagt, in der gemeinsamen Auseinandersetzung von Lehrer und Schüler mit dem Dritten, dem Kulturgut, das aus den verschiedenen Weltaspekten stammt, so geschieht Erziehung im eigentlichen Sinn in der unmittelbaren Begegnung von Mensch zu Mensch, von Lehrer zu Schüler, von Schüler zu Schüler [5]. Im unabdingbaren Auftrag der Erziehung finden sich Familie und Schule. Die Erziehungsziele sind für beide Erziehungsinstanzen die gleichen. Aber die Erziehungsmöglichkeiten sind verschieden. Die Schule ist im Vergleich zur Familie in ihrer Erziehungsfunktion strukturell eingeschränkt: Es fehlen die engen Blutsbindungen; es sind vielmehr Kinder als in der Familie gleichzeitig zu betreuen; die Schule ist nicht eine Liebesgemeinschaft, sondern eine gesellschaftliche Institution, deren primärer Auftrag der Unterricht ist und deren erzieherische Wirkmöglichkeiten räumlich und zeitlich begrenzt sind. Wenn auch die gleichen Ziele vorliegen, die Schule kann die Familie nicht ersetzen, sie soll es auch nicht wollen; sie kann, wie Pestalozzi in etwas schroffer Formulierung meint, höchstens ‹Ersatz und Lückenbüßer› der Familie sein.

Aus diesen notwendigen Grundsatzüberlegungen drängt sich nun die Frage auf: Wo steht die Schule heute und in welcher Situation befindet sie sich?

II. Die pädagogische Situation der heutigen Schule

Als These sei vorweggenommen: Die Schule erleidet in ihren beiden Aufgaben, dem Unterricht und der Erziehung, unter den Einwirkungen der Veränderungen der Sozialstruktur mannigfache Erschwerungen.

Zweifellos ist in der heutigen Schule vieles besser und schöner als in den Schulen früherer Generationen: Die Tiefenpsychologie und die philosophische Anthropologie haben uns Lehrer zu einem vertieften Verständnis des Kindes und des Jugendlichen geführt. Wir unterrichten heute in An-

wendung der Erkenntnisse der Lernpsychologie und der Sozialpädagogik mit besseren und kindsgemäßeren Methoden. Wir sind im allgemeinen gut dotiert mit neuzeitlichen Anschauungs- und Arbeitsmitteln. Wir lehren in helleren und schöneren Räumen und sind effektiv und relativ besser entlöhnt als die Lehrer vergangener Jahrzehnte. Wir wollen diese Verbesserungen dankbar anerkennen und an ihrer Weiterentwicklung tapfer mitarbeiten.

Nur wenige dieser Vorteile peilen aber den Grund der Schulproblematik unserer Zeit an. Wir könnten es uns leicht machen und aus soziologischen und epochalpsychologischen Überlegungen heraus mit Schelsky und Muchov die Meinung vertreten, daß die dominierende Aufgabe der Schule in der Vorbereitung auf die moderne Welt bestehe und daß sich darum ein eigenständiger Kindes- und Jugendraum erübrige. Wir halten demgegenüber die Überzeugung aufrecht [6], daß die Schule zwei unabdingbare Verpflichtungen hat: die eine, den jungen Menschen mit den Gegebenheiten der Zeit zu konfrontieren und ihn für die Zukunft lebenstüchtig zu machen; die andere, dem jungen Menschen das Recht auf individuelles und entwicklungsspezifisches Erleben und Verhalten zu gewährleisten. In der oft schmerzlich erlebten Antithetik eben dieser beiden Aufgaben liegt die Problematik unserer Schule. Es ist darum angebracht, mit aller Deutlichkeit einige erschwerende Faktoren aufzuzeigen, Faktoren, die bereits Strukturkomponenten unserer Schule sind, so sehr, daß sie eine Art von Spiegel unserer Zeit geworden ist.

1. Erschwerungen von außen

– Noch weniger als die Familie, darf sich die Schule in einen isolierten, romantischen Eigenbezirk abkapseln. Sie muß den jungen Menschen mit dem Leben außerhalb ihrer Türen in Kontakt bringen. Aber dieses sogenannte moderne Leben ist daran, die Schule immer mehr durch neue Forderungen und Bedingungen aufzurütteln, so daß die ‹scholae› als Raum der Besinnung ständig gefährdet ist. Manche Schule ist zum Abbild der Geschäftigkeit, der Betriebsamkeit und der Hast unserer Zeit geworden.

– Der implizierten Historizität der Schule, nämlich Gültiges und Wertvolles zu tradieren, steht die Forderung gegenüber, das Neue, die Jetztzeit und auch schon die Zukunft in den Unterricht und in die Erziehung einzubauen. Dieses Neue ist aber nicht eindeutig umschreibbar, im Gegenteil. Die rasche Entwicklung der Wissenschaften, der Technik, der Wirtschaft und die Veränderungen in der Sozilastruktur ergeben fast monatlich Neues, das – insofern es unser Leben prägt – mit Recht Eingang fordert in die Schule. Die amerikanische science fiction glaubt, daß sich beispielsweise unser technisches Wissen im Zeitraum von fünf bis zehn Jahren vollständig überhole. Der Einbau des Neuen hat in den letzten Jahrzehnten zu einer immensen Stoff- und Wissensanhäufung geführt. Weil man aber liebgewordene Stoffe ungern aufgibt, ist ein ausgeprägter Bildungsmaterialismus (Dörpfeld) entstanden. Es wird für uns Lehrer immer schwieriger, einen vernünftigen Mittelweg zwischen sinnvoller und berechtigter Tradition und ebenso berechtigten Bedürfnissen und Forderungen der Gegenwart zu begehen. Ja, so fragen wir uns ernsthaft, haben wir überhaupt einen sichern Maßstab für das, was wir ‹sinnvolle Tradition› nennen und für das, was wir als ‹berechtigte Forderungen der Zeit› bezeichnen?

– Im Zuge des Perfektionismus und des Pluralismus unserer Tage wird uns alles und jedes in Superlativen angeboten und aufgezwungen, angefangen von der Zahnbürste über Freizeitmöglichkeiten bis zu Weltanschauung und Religion. In der Schule drängen sich immer mehr psychologische und didaktische Strömungen mit Absolutheitscharakter auf. Wir stehen als Lehrer in der drohenden Gefahr, auch in unserm Bildungsauftrag einem unverbindlichen Wertrelativismus, einer habituellen Sowohl-als-auch-Einstellung zu verfallen, in der alles und jedes beliebig und ohne Verantwortung ist.

– Wirtschaft, Technik, Staat und Verwaltung benötigen immer mehr leistungsfähige Nachwuchskräfte, nicht nur in den Schlüsselstellungen, auch in den untern Chargen. Um sich diesen Nachwuchs zu sichern, verlangt die Gesellschaft, daß schon die Schule die Pyramide der Leistungsfähigkeit und Begabungen vorbilde. Dazu ist notwendig, daß die Gesellschaft der Schule auch die Selektion für diese Pyramide übergibt. So ist denn unsere Schule – von außen gesehen – ein raffiniertes System von Stufen, Schultypen, Zulassungsbedingungen, Berechtigungsprüfungen und Examensklippen geworden. Manchmal gewinnt man in einzelnen Schulen den Eindruck, Selektion sei wichtiger als Bildung. Schule als Selektionssystem für die Wirtschaft aber hat zur Folge,

daß ihre Problematik statt pädagogisch oft nurmehr juristisch und politisch gesehen wird und daß, wer pädagogische Argumente in die Diskussion bringt und an das Kind selber denkt, nicht selten zum weltfremden Hinterwäldler gestempelt wird.

– Der mit der Entwicklung der Wirtschaft und der Technik steigende Bedarf an Führungskräften hat zu einer grenzenlosen Hochachtung vor der meßbaren Leistung und vor dem Machtprestige des Wissens geführt. Dieser Respekt geistert unheilvoll in unseren Schulen und wirft manchen Schatten über die Entwicklung unserer jungen Generation. Gleichzeitig wirkt diese Hochachtung vor dem Wissen verfestigend von der Schule her wieder in die Sozialstruktur zurück. – Wir dürfen nicht verallgemeinern. Den angeführten negativen Faktoren stehen Ansätze einer Neuentwicklung gegenüber, indem aufgeschlossene Wirtschaftsunternehmen daran gehen, die Persönlichkeitsschulung ihrer Führungskräfte ernsthaft zu versuchen. Ist vielleicht auch in diesem Bereich die Schule wiederum einige Jahrzehnte hinter der Gegenwart zurückgeblieben?

– Mit Recht drängen tiefere soziale Schichten in die höheren Schulen hinein. Die Schulbildung ist die Voraussetzung für Sozialprestige und sozialen Aufstieg. Für viele Eltern besteht die einzige Sorge darin, daß ihre Kinder die Selektionsklippen überwinden, um weiter zu kommen. Wo diese Tendenz vorherrscht, da wird die Schule zum Steigbügelhalter für zukünftigen hohen Lebensstandard.

– Ohne der Schule mehr Zeit einzuräumen, verlangt die Gesellschaft, daß sie den jungen Menschen immer besser auf unsere dynamische Welt vorbereite. Dadurch rückt die Unterrichtsaufgabe der Schule ganz ins Zentrum. Gleichzeitig aber überträgt die gleiche Gesellschaft der Schule – wiederum ohne ihr mehr Zeit einzuräumen – immer mehr erzieherische Aufgaben. Was früher Funktion der Großfamilie war, Gemütsbildung, religiöse Betreuung, Sexualerziehung, handwerkliche Entwicklung und Berufsfindung, hat die Schule übernommen. Auch neue Aufgaben, die aus der Veränderung der Gesellschaftsstruktur erwachsen, werden nicht der Familie, sondern mit unbedachter und unkritischer Selbstverständlichkeit auf die Schule abgewälzt: Medienkunde, Verkehrserziehung, Gesundheitserziehung und Freizeiterziehung. «Das Unbehagen in der heutigen Erziehung ist weitgehend diesem Verlust an Verantwortungsbewußtsein in breiten Kreisen der natürlichen Erzieher zuzuschreiben.» [7] Ist das Abschieben von Verantwortungen nicht auch ein Kennzeichen unserer Zeit?

2. Erschwerungen von innen

Zu diesen Erschwerungen von außen gesellen sich Erschwerungen von innen:

– Viele unserer Schüler sind überlastet. Sie erleiden im unerbittlichen Selektionssystem der Schule einen Überforderungsschock. Sie neigen zu nervösen und verkrampften Fehlhandlungen, gekonnte Arbeitstechniken gehen verloren. Nur unter sorgfältiger und verständiger Führung können sie sich wieder restituieren. Wie oft aber bleibt ihnen diese verständige Führung versagt! Es kommt zu Trotz oder zu depressiver Resignation [8].

– Den zunehmenden Anforderungen von außen steht ein Schüler gegenüber, der nicht etwa leistungsfähiger und lernfreudiger geworden ist. Durch die Reizüberflutung, durch die Desintegration vieler Familien, durch die Veränderungen in den Erlebens- und Verhaltensformen infolge des Entwicklungswandels sind viele unserer Schüler nervös, unruhig oder apathisch und desinteressiert geworden. Wir dürfen mit Recht von einer erschwerten Bildungssituation innerhalb der Schule sprechen.

Zusammenfassend müssen wir sagen, daß die heutige Schule in einem doppelten Dilemma steht. Das eine Dilemma ist gekennzeichnet durch die Antithetik, Gültiges und Wertvolles zu tradieren und doch den immer neuen Forderungen der Jetztzeit gerecht zu werden. Das andere besteht in

---

Mitteilung des Generalkassiers der Jubiläumsfeier KLVS

Ich bitte alle jene Tagungsteilnehmer, die ihre Rechnung noch nicht bezahlt haben, dies in den nächsten Tagen nachzuholen.

Postcheck-Konto ‹75 Jahre Katholischer Lehrerverein der Schweiz›, 60 - 101 99. *Walter Weibel*

den zunehmenden Ansprüchen der Gesellschaft und der Familie an die Schule einerseits und der erschwerten internen Bildungssituation andererseits. Wie sollen wir uns in dieser Lage verhalten?

III. Der Bildungsauftrag der Schule

Wohl gibt es immer Gleichbleibendes in der Bildung. Aber jede Schule hat teilzunehmen an der eigenen Zeit. Darum muß Bildung immer neu durchdacht werden, um jene Akzente zu setzen, die im Augenblick notwendig sind. Aus der Besinnung auf die Funktion der Bildung in unserer Zeit sollen einige Postulate formuliert werden. Ich bin mir dabei bewußt, daß in den kommenden Ausführungen vieles nicht neu ist und daß es sich dabei um eine subjektive Akzentsetzung handelt.

1. Bildung als Hilfe in der Weltbewältigung

Die vordringliche und leider oft nur allein gesehene Aufgabe der Bildung ist die Befähigung, in dieser immer differenzierter werdenden Welt zu bestehen, die Struktur der Welt in ihren Komponenten einzusehen, zu verstehen und daraus sich situationsgemäß zu verhalten. Das geschieht darin, daß der Lehrer gezielt Ausschnitte aus der Welt auswählt, sie an das Kind heranführt und dabei jene Fähigkeiten und Kräfte entfaltet, die zum Verständnis und zum Verhalten notwendig sind: die Funktionen der Informationsaufnahme, Beobachten und Hören; die Funktionen der Informationsspeicherung und -verarbeitung, Gedächtnis, Vorstellen und Assoziieren, Urteilen, Beziehungen herstellen, Planen und Vorbereiten; die Funktionen des Antwortverhaltens, Sprache, Motorik und Handgeschicklichkeit. Dazu kommen die Funktionen der Beherrschung, der Konzentration, des Einsatzes, der willentlichen Ein- und Unterordnung. Als Ergebnis entstehen *Leistungen,* mit denen der junge Mensch sich an neue Situationen anpaßt, seine Welt versteht und so später einmal bereit ist, selber an der Welt mitzuarbeiten. Die Welt wird in objektivierender Distanz gefügig gemacht und bewältigt.
Angesichts des ungeheuren Wissens und Könnens, der unüberschaubaren Differenziertheit dieser Welt, die verstanden und für Intentionen und Bedürfnisse gefügig gemacht werden will, drängen sich in diesem ersten, dem utilitaristischen Sektor der Bildung, einige Postulate auf. Ich kann sie nur stichwortartig anführen.

– Dringlich ist eine *Planung der Bildungsbestrebungen auf lange Sicht,* eine Planung, der die faktischen Bedürfnisse der modernen Welt vorerst zugrunde gelegt werden müssen. Koordination der Schulsysteme, der Bildungstermine, der Lehrmittel und Schultypen ist eine, wenn auch nicht die einzige Aufgabe der Planung auf lange Sicht.
Zu dieser Planung gehört auch die Schaffung eines Schultyps für jene immer zahlreicher werdenden Berufe, für die die Sekundarschulbildung nicht genügt, die aber auch keine akademische Ausbildung erfordern. Wir denken an Sozialarbeiter, an Kindergärtnerinnen und Hauswirtschaftslehrerinnen, an Krankenschwestern, an höhere Chargen in der Verwaltung, in der Wirtschaft und in der Technik, zum Beispiel Programmierer [9].

– Die Entwicklung der Wissenschaften und der Technik bringt es mit sich, daß das Wissen immer kürzere Gültigkeitsdauer besitzt. Wir sollten darum endlich einsehen, daß wir mit der Anhäufung von materialem Wissen den Anforderungen nicht gerecht werden. Immer mehr müssen wir das Gewicht darauf verlegen, den Schüler zu lehren, wie man lernt, wie man rasch und sicher lernt und wie man umlernt. Die Bemühungen um die Beibringung einer selbsttätigen *Arbeits- und Lerntechnik* sind heute wichtiger als das zählbare Wissen. Verteiltes Lernen, richtiges Üben, Form und Art der Wiederholungen und Einprägungen, Erstellen einer Zusammenfassung, Textinterpretationen, Einrichten einer einfachen Dokumentation, das sind Aufgaben, die schon in der Primarschule angegangen werden müssen.

– Aus diesem Postulat ergibt sich ein weiteres: Wir müssen uns ernsthaft um die *neuen Unterrichts- und Lernmethoden* kümmern, die uns die moderne Lernpsychologie anbietet; programmierte Unterweisung, audio-visuelles Lernen, zum Beispiel im Sprachlabor, Gesprächsführung, selbst Einbau der Kybernetik in der Pädagogistik. Wir müssen diese neuen Methoden prüfen, ja zu ihnen sagen und sie in den Unterricht einbauen. Modernen Unterrichtsformen sind nur dort Grenzen zu setzen, wo sie didaktische Absolutheit beanspruchen und wo sie wohl lernpsychologischen, nicht aber auch pädagogischen Ansprüchen genügen.

– Die drei Postulate: Bildungsplanung, Vermittlung der Lern- und Arbeitstechnik und Einbau moderner Unterrichtsformen bedingen, daß der Lehrer selber weltaufgeschlossen und lernfähig

bleibt. Darum wird heute die *Lehrerweiterbildung* zu einem immer dringlicheren Problem unserer Zeit.

– Ich halte vor allem aus lernökonomischen Gründen dafür, daß *Radio und Fernsehen,* wie es in andern Ländern geschieht, vermehrt in den Dienst der Ausbildung gestellt werden sollten, insbesondere in den Mittel- und Hochschulen.

– Was uns vor allem fehlt, sind *wissenschaftliche Institute auf Hochschulebene,* die empririsch-pädagogische Forschung betreiben. Nur sorgfältige Untersuchungen können uns vor didaktischem und pädagogischem Kurpfuschertum bewahren. In diese Institute müßten nicht nur die Studenten, sondern auch interessierte Lehrer in Studienurlauben Zugang haben, um unter fachkundiger Leitung Probleme zu studieren, die sie interessieren oder deren Lösung in ihrem Schulbereich dringlich ist.

Wäre Weltbewältigung das einzige Wesensmerkmal des Menschen, dann wäre er wirklich nur das höchstentwickelte Tier, dem zwar neue und hochqualifizierte Fähigkeiten gegeben sind, seine Weltoffenheit zu verwirklichen und damit zur Weltbewältigung zu kommen. Unter dem ausschließlichen Aspekt der Weltbewältigung sind Sprache und Denken bloße Mittel der Verständigung und die technische und soziale Gefügigkeit der Welt das oberste Ziel eines großhirnigen und freihändigen Primaten, den wir ‹Mensch› nennen.
Der Mensch ist aber nicht ein zoon politicon und auch kein *animal* educandum, auch wenn er für Denken und Planen, für Werkzeuggebrauch und Sprache, für Gesellschaftlichkeit und Geschichte bereits der Erziehung bedarf, er ist und war schon je ein *homo* educandus.
Darum genügt Ausbildung der Fähigkeiten zu Fertigkeiten, die Schulung des Verhaltens und die Anpassung an die jeweils moderne Welt nicht. Th. Ballauf sagt: «Solange wir uns im Zweckmittelkreis, im Zirkel von Produktion und Konsum bewegen, haben wir das Menschliche noch gar nicht zu Gesicht bekommen, sondern nur eine dem Tierischen analoge Lebensfristung; . . . sie ist dem Tierischen nur analog, nicht homolog, denn sie entspringt beim Menschen aus einer andern Wurzel als beim Tier, wenn sie auch den gleichen Ablauf zeigt [10]». Dieses Menschliche ist zu verwirklichen in zwei weiteren Aufgaben der Bildung, in der Bildung als Streben nach Wahrheit und in der Bildung als Begegnungsbereitschaft.

2. Die Bildung als Streben nach Wahrheit

Der Mensch kann den Dingen, den Menschen, den Werten und selbst Gott gegenüber die Haltung des instrumentalen Verfügens und Gebrauchens einnehmen. So sind nach Meinung der Ethnologen Sprache, Tradition, Werkzeuggebrauch, Feuerbenutzung, kurz ist Kultur entstanden. Die conditio sine qua non für diese Funktionen ist aber, daß der Mensch imstande ist, Bedürfnisansprüche zurückzustellen, das Beängstigende nicht nur in magischen Ritualien zu bannen, sondern die Welt, die ihn umgibt, auch so anzuerkennen, wie sie ist. «Schon die Darstellungskunst der Eiszeitjäger setzt die Hingabe an das Eigendasein der Dinge und Wesen selbst voraus, die Entscheidung zu ihnen», sagt Gehlen [11]. Die Entscheidung zu den Dingen bedeutet, sie frei zu geben aus dem Versuch der Bewältigung und sie in ihrem Eigenwert und in ihrer Selbständigkeit zu belassen, ja überhaupt sie nach ihrem Wesen und nach ihrem Selbstwert zu befragen. Das aber ist ein Zug des spezifisch Menschlichen: die Frage und die Suche nach Wahrheit. Dieses Fragen nach Grund und Wesen, nach wirklichen Beziehungen und Zusammenhängen gilt in allen Bereichen der Welt, in der Eigenwelt, in der Um- und Mitwelt, in der Wertwelt und in der transzendenten Welt. – Damit aber noch nicht genug. Der Mensch muß bereit sein, sein Wahrheitswissen umzusetzen in das Reden und Handeln. So meint Kierkegaard, daß eine Erkenntnis erst dann wirklich wahr sei, wenn ich bereit bin, sie einzubauen in die Verantwortung meiner täglichen Existenz. – Darin liegt eine entscheidende Funktion der Bildung. Durch behutsame Führung und durch Appell soll das Kind zur Wahrheitshaltung, das heißt zur Freigabe der Dinge aus der bloßen Verfügbarkeit angehalten werden, und in eins damit zur Übertragung der Wahrheit in das Handeln.

Für die benachteiligten Kinder und Familien unseres Landes – PRO-JUVENTUTE-MARKEN!

Unser Dasein ist beherrscht von Technik, Wirtschaft und Politik. Immer ist dabei der Standpunkt der Brauchbarkeit und des unmittelbaren, zähl- und meßbaren Nutzens im Vordergrund. Diese utilitäre Grundhaltung überschattet jede Diskussion über Stoffprogramme und Schulreformen, indem immer gefragt wird: Was nützt dieses oder jenes Bildungsgut dem zukünftigen Arbeiter, Verwaltungsbeamten oder Akademiker. Aus der Einsicht, daß die Frage nach der Wahrheit und ihr Einbezug in Denken und Tun zum Wesen des Menschen und damit auch zur Bildungsaufgabe gehört, zwingt zur Anbringung von Akzenten, die heute besonders bedeutsam sind.

– Wenn Wahrheit – einfach ausgedrückt – Anerkennung der Dinge in ihrem Sosein bedeutet, dann gehört zur Bildung die *Haltung der Sachlichkeit*. Sachliche Haltung intendiert den Anspruch auf Eigenständigkeit und Selbstwert der Weltfaktoren, unabhängig von ihrer Brauchbarkeit. Diese Haltung der Sachlichkeit ist schon Aufgabe der Primarschule, vorerst in den materialen Sachbezügen der Umwelt, also der Technik und der Natur, später auch im Bereich der Mitwelt und der Wertwelt [12]. Vor allem wäre eine gymnasiale Bildung ohne dieses Suchen nach Wahrheit in bedürfnisentlasteter Sachhaltung nicht Bildung, sondern höchstens Ausbildung.

– Wahrheit beansprucht Freiheit, denn nur wo ich in freier Entscheidung sachlich bin und wo ich in eigenem Suchen und Fragen den Wahrheitsanspruch anerkenne, kann diese Haltung der Sachlichkeit bildend werden. Darum sollten wir in unsern Schulen vermehrt jene didaktischen Möglichkeiten einsetzen, die den Schüler zu eigenständigem Fragen und Suchen zu selbständigem Lösen entwicklungsangepaßter Probleme anregen. Ich denke an die *Lehrverfahren der Selbsttätigkeit,* wie selbständige Einzelarbeit, Gruppenunterricht, programmierte Unterweisung und andere.

– Wenn zur Wahrheit die Übernahme der Erkenntnisse in die eigenen Handlungen, Einstellungen und Wertungen gehört, dann ist auch die *Gewissensbildung* eine unabdingbare Forderung der Schule. Die Schule hat schon in ihrer Aufgabe zu unterrichten, etwa in der Frage nach den Konsequenzen einer Erkenntnis, und erst recht im Gemeinschaftsleben viele Möglichkeiten, unaufdringlich und nicht moralisierend auf das Gewissen der Schüler einzuwirken.

3. Bildung als Begegnungsbereitschaft

Bildung als Weltbewältigung und Bildung als Suche nach Wahrheit bedingen, daß wir den Schüler in eine intellektuell-objektivierende Haltung führen. Auch wir als Lehrer stehen in dieser Haltung, wenn wir nach den Sachbezügen der Bildungsgüter fragen und sie didaktisch aufbereiten, wenn wir nach den Fakten des Bewußtseins und des Unbewußten, nach psychischen Prozessen und nach Entwicklungsgesetzlichkeiten fragen, um unsere Schüler zu verstehen. Objektivierende Distanz erfüllt aber nicht das ganze Feld der Bildung. Zum Menschsein und damit zur Bildung gehört die Begegnungsbereitschaft als Offenheit für die Welt in all ihren Bezügen. Es ist die philosophische Anthropologie mit Martin Buber, Gabriel Marcel, Ludwig Binswanger, Wilhelm Keller, Romano Guardini, Otto Fr. Bollnow, um nur einige zu nennen, die auf das Faktum der Begegnung aufmerksam gemacht haben. Bei aller Verschiedenheit der Denkansätze ist diesen Philosophen eine Erkenntnis gemeinsam: Menschliches Dasein ist nicht nur Leistung und Weltbewältigung, nicht nur Sorge und Angst, nicht nur distanzierte Objektivität; es gibt als Modi des Daseins auch Hoffnung und Vertrauen, Glaube und Liebe, Glück, Humor und Freude. All dies verwirklicht sich nur in der Bereitschaft zur Begegnung. Begegnung bedeutet, daß die Welt mir nicht nur in ihrer Verfügbarkeit und in ihrer Eigenexistenz als Wahrheit entgegentritt, sondern daß sie mir etwas bedeutet, daß ich graduell und punktuell auch in eine innere Beziehung zu ihr eintreten kann. Dieser Bedeutungsgehalt meiner Weltbezüge beinhaltet die Begegnung mit Gott in der Religion, die Begegnung im mitmenschlichen Bereich in Liebe und Freundschaft, in Partnerschaft und Teilhabe, die Begegnung mit der Sach- und Wertwelt als echtes Interesse und als Hingabe.
So gehört denn mit zum Bildungsauftrag der Schule, das Kind offen und bereit zu machen für Begegnungen, in denen sich seine Menschlichkeit verwirklichen kann. Auch daraus ergeben sich in der heutigen Schulsituation Akzente, die wir nicht vernachlässigen dürfen.

– Im wesentlichen Bereich ist sich heute die große Mehrzahl der Pädagogen über die Bedeutung der *religiösen Bildung* einig. Im Sinne der Begegnungsbereitschaft aber darf religiöse Bildung nicht – wie es oft geschieht – zu einer Art von moralistischer ‹Bewältigung des Seelenheils› werden. Sie muß

einen innern Bezug zu Gott herstellen und diesen innern Bezug nicht nur in religiösen Handlungen, sondern im täglichen Leben verwirklichen.

– Zur Bildung als Begegnungsbereitschaft gehört die *Pflege der zwischenmenschlichen Beziehungen.* Das gilt insbesondere für das Lehrer/Schüler-Verhältnis. Es ist nicht Liebe im Sinne der ausschließlichen Zweisamkeit von Mann und Frau, sondern Partnerschaft. Der Partner ist der Mensch, bei dem es mir wohl ist, der mir hilft und mich in meinen Nöten nicht allein läßt. Solange ich als Lehrer meinen Schüler als objektiven Gegenstand meiner psychologischen Erkenntnisse oder meiner Lehrabsichten betrachte, kann ich ihn nicht wirklich bilden. Erst wenn ich ihm partnerisch begegne, erkenne ich ihn und kann ihn beeinflussen. In der freundschaftlichen Haltung und im Vertrauen transzendieren wir unsere Rolle als Lehrende und als Wissensvermittler. «In der Sphäre des Vertrauens tritt anstelle jenes Widerstandes gegen das Erzogenwerden ein eigentümlicher Vorgang: Der Zögling nimmt den Erzieher als Mensch an», sagt Martin Buber [13]. – Pflege der zwischenmenschlichen Begegnung gilt als Forderung auch für das Verhältnis zwischen Schüler und Schüler. Ich denke an die Unterstützung von Freundschaften innerhalb der Klasse, an unsere Sorge um die positive Athmosphäre in der Klasse, an die Ein- und Unterordnung, die als Begegnung nicht allein aus ethischen Gründen vollzogen wird, sondern darum, weil ich gerne in dieser Gemeinschaft verweile.

– Begegnungsbereitschaft ist dort besonders augenfällig gegeben, wo unser Gemüt angesprochen ist. Vernachlässigen wir darum die *musische Bildung* unserer Schüler nicht. Musische Bildung ist auch in einer modernen Schule nicht Zeitvertreib und romantische Schwärmerei, sondern entscheidender Auftrag der Begegnungsbereitschaft. – Ich möchte noch weitergehen und sagen, daß auch im Sachbereich, wo es primär um die Feststellung der realen Bezüge, also um Verfügbarkeit und Wahrheit geht, Begegnung erfolgen muß. «Man lernt nichts kennen als was man liebt», hat einmal Goethe gesagt. Daß mich die Dinge der Sach- und Wertwelt innerlich ansprechen, daß sie nicht nur Verweisungs-, sondern auch Bedeutungscharakter annehmen, das ist mit Aufgabe der Bildung. Darum gilt es, in der Schule nicht nur das diskursive, sondern auch *das engagierte Lernen* anzuregen und zu ermöglichen [14].

– Begegnungsbereitschaft als Forderung der Bildung weist uns Lehrer auch auf eine außerschulische Funktion hin. Ich meine, daß angesichts der Erziehungsunsicherheit vieler Eltern unser pädagogisches Wissen und unsere Erfahrungen nicht im Schulbereich allein ausstrahlen sollen. Wir müssen uns zur *Mitarbeit in Elternschulen* und in der *Beratung der Eltern* zur Verfügung stellen. Das Gespräch um die Befähigung der Eltern zu echter Begegnung mit ihren Kindern wird unsere eigene Begegnungsbereitschaft bereichern.

– Begegnungsbereitschaft ist so etwas wie eine Basisfunktion des Bildungsprozesses. Wo sie fehlt, wo sie in der Familie nicht gepflegt wird, wo sie in der Schule einem reinen Leistungs- und Nützlichkeitskult geopfert wird, wo sie durch seelische Störungen verkrampft und behindert wird, da gibt es Fehlhandlungen und neurotische Verhaltenssymptome, Resignation oder Trotz, Leistungsabfall und Leistungshemmungen. Solche Erscheinungen werden in den Streßsituationen, denen auch unsere Kinder ausgeliefert sind, immer häufiger. Darum können wir nicht genug darin tun, uns um das Verstehen des jungen Menschen in seiner Lebensgeschichte und in seiner psychischen Struktur zu bemühen und aus diesem Verstehen die richtige Hilfe zu arrangieren. Weil diese Phänomene meist tief verwurzelt sind und sich deren Ursachen der üblichen Beobachtung entziehen, ist eine psychologisch sorgfältige Untersuchung und eine fachmännische Beratung der Eltern und der Lehrer notwendig. Ich halte darum die Einführung der *schulpsychologischen Dienste,* wo sie noch nicht etabliert sind, und den Ausbau der bestehenden für unerläßlich. Die schulpsychologischen Dienste dürfen sich aber nicht – wie es fast überall geschieht – nur auf die Volksschule beschränken.

Mein Freund 1968

Spannend, aktuell, belehrend, jugendgemäß und reich illustriert – mit vielen Wettbewerben und der beliebten Beilage ‹Die Leseratte›

Der junge Mensch in der Mittelschule und in der Berufsschule hat schulpsychologische Beratung mindestens so nötig wie das Kind der Volksschule.

Die drei Bildungsaufträge: Weltbewältigung, Suche nach Wahrheit und Begegnungsbereitschaft durchdringen sich wechselseitig. Wollen wir Bildung und nicht nur Ausbildung anstreben, dann dürfen wir uns gerade heute nicht hinter die meßbare Leistung im Sinne der Weltbewältigung zurückziehen. Suche nach Wahrheit und Begegnungsbereitschaft können zwar nicht stundenmäßig oder fachmäßig realisiert werden [15]. Sie müssen als Haltungen unsere Bildungsbemühungen tragen.

Für uns Lehrer gilt es, die mannigfachen Erschwerungen, unter denen die Schule heute leidet, tapfer auf uns zu nehmen, den Bildungsauftrag immer wieder neu zu durchdenken und mutig zu verwirklichen suchen, was uns aus der Einsicht in unsere Aufgabe und in die Situation als notwendig und wichtig erscheint. Das aber ist nur möglich, wenn wir selber aufgeschlossen und offen bleiben für die Begegnung mit der Welt.

Anmerkungen und Literatur

[1] Siehe dazu Binswanger L.: Grundformen und Erkenntnisse menschlichen Daseins. Zürich 1942.

[2] Heidegger M.: ‹Die eigentliche Not des Wohnens beruht darin, daß die Sterblichen . . . das Wohnen erst lernen müssen.›
Bauen, Wohnen, Denken. In: O. Bartning (Hrsg.): Mensch und Raum. Darmstadt 1952. S. 84.
Siehe dazu auch Bollnow O. F.: Der Sinn des Hauses. In: Neue Geborgenheit. Stuttgart 1955, S. 160 ff.

[3] Daß Liebe der Basismodus ist, aus dem erst Sorge und Fürsorge, ja selbst Erkenntnis wirklich möglich werden, betont Binswanger a. a. O. immer wieder mit Nachdruck.

[4] Wortlaut des Zweckartikels: ‹Die Schule hat den Zweck, die Eltern in der Erziehung zu unterstützen, und die ihr anvertraute Jugend nach christlichen Grundsätzen zu tüchtigen, verantwortungsbewußten Menschen und zu vaterlandsgetreuen Bürgern heranzubilden.› Erziehungsgesetz des Kantons St. Gallen 1952.

[5] Herbart J. Fr.: ‹Beim Unterricht gibt es allemal ein Drittes, womit Lehrer und Schüler zugleich beschäftigt sind. Hingegen in allen übrigen Erziehungssorgen liegt dem Erzieher der Zögling unmittelbar im Sinn, als das Wesen, worauf er zu wirken hat.› Allgemeine Pädagogik. Reklam, Leipzig, S. 181.

[6] Siehe dazu Flitner A.: Die Aufgabe der Erwachsenenbildung gegenüber der Jugend. Stuttgart 1962, und Die pädagogische Anthropologie inmitten der Wissenschaften vom Menschen. In: Wege zur pädagogischen Anthropologie. Heidelberg 1963.

[7] Weber L.: Verantwortung und Menschlichkeit. In: Reich R. (Hrsg.): Humanität und politische Verantwortung. Festschrift für Hans Barth. Zürich 1964. S. 282.

[8] Siehe dazu Mierke H.: Überforderte Kinder. In: Kirchoff H. und Pietrowicz B. (Hrsg.): Kontaktgestörte Kinder. Basel 1961.

[9] Nyikos L.: Eine neue Schule für das mittlere Kader. Gymnasium Helveticum 1967/68, Nr. 1, S. 32 ff.

[10] Ballauf Th.: Biologie. In: Flitner A. (Hrsg.): Wege zur pädagogischen Anthropologie. Heidelberg 1963. S. 35.

[11] Gehlen A.: Urmensch und Spätkultur. Bonn 1956, S. 208.

[12] Siehe dazu Widmer K.: Schule und Schwererziehbarkeit. Zürich 1953. S. 154 ff.

[13] Buber Martin: Reden über Erziehung. Heidelberg 1964. 8. Auflage, S. 57.

[14] Widmer K.: Gesinnung der Ehrfurcht. In: Schule und Schwererziehbarkeit. Zürich 1953, S. 161 ff. und Engagement. In: Erziehung heute – Erziehung für morgen. Zürich 1960. S. 221 ff.

[15] Weber L.: ‹Ausweisen läßt sich nur das Greif- und Meßbare, das mit objektiven Maßstäben Faßbare, die Leistung. Über das Entscheidende der erzieherischen Arbeit, über den Stand reifer Menschlichkeit läßt sich jedoch kein Ausweis erstellen, da ist höchstens ein Hinweis möglich, und auch dieser bleibt im tiefsten fragwürdig›, a. a. O. S. 283.

Weitere Literatur

Ballauf Th.: Systematik der Pädagogik. Heidelberg 1962

Bollnow O. F. und Guardini R.: Begegnung und Bildung. Würzburg 1956

Derbolav J.: Probleme und Aufgaben der pädagogischen Anthropologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft. Bonn 1959

Langeveld M. J.: Kind und Jugendlicher in anthropologischer Sicht. Heidelberg 1959

Röhrs H. (Hrsg.): Die Jugendfrage, eine erzieherische Aufgabe. Frankfurt am Main 1965

Weber L.: Grundprobleme und Zeitfragen der heutigen Erziehung. Bündner Schulblatt 1959
Der Sekundarschüler heute – aus der Sicht des Pädagogen. Jahrbuch der Schweizerischen Sekundarlehrerkonferenz 1967

Widmer K.: Psychohygiene in der Schule. In: Gesundheitserziehung in der Schule. Zürich 1964
Lehrerbildung und Seminarreform. Schriftenreihe des KLV, St. Gallen, Nr. 7, 1966
Lehrerweiterbildung – ein dringliches Problem unserer Zeit. Zeitschrift für Handarbeit und Schulreform, Nr. 8, 1966

Anschrift des Verfassers:

Professor Dr. Konrad Widmer, Pädagogisches Seminar der Universität Zürich, 8006 Zürich.