Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 61 (1974)
Heft: 12: 4

Artikel: Entwicklungstendenzen der modernen Pädagogik
Autor: Räber, Ludwig
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-530502

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: 16.07.2025

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

spräch, möchten wir unter keinen Umständen verzichten.» Da die Initianten, welche die Gründung einer Gewerkschaft angeregt haben, «auf der Grundlage des marxistisch-leninistischen Gedankengutes politische Fernziele» anstrebten, die vom Kantonalausschuss des Solothurner Lehrerbundes einmütig abgelehnt werden, erachtet dieser die Voraussetzungen für eine Zusammenarbeit mit der neugegründeten Gewerkschaft als nicht gegeben. Er wird seinen Entscheid der nächsten Delegiertenversammlung vorlegen.

TG: Erweiterte Trägerschaft der ostschweizerischen Maturitätsschule

Die ostschweizerische Maturitätsschule für Erwachsene hat die Trägerschaft um den Kanton Schaffhausen erweitert. Mit Ausnahme von Graubünden sind nun alle Ostschweizer Kantone an der Schule, die Unterricht in St. Gallen, Sargans und Frauenfeld erteilt, beteiligt. Zurzeit bereiten sich 281 Studierende in 15 Klassen auf die Eidgenössische Maturitätsprüfung, auf Aufnahmeprüfungen an Hochschulen oder auf den Primarlehrerberuf (2. Bildungsweg) vor.

AG: Zweite fahrbare Schulzahnklinik

Die Zahnärztegesellschaft des Kantons Aargau hat an ihrer Generalversammlung beschlossen, eine zweite fahrbare Schulzahnklinik anzuschaffen. Seit Winter 1972 ist die erste auf genossenschaftlicher Basis mit grossem Erfolg im Freiamt und Fricktal eingesetzt worden. Die zweite fahrbare Schulzahnpraxis soll noch in diesem Jahr aus gesellschaftseigenen Mitteln angeschafft und in Betrieb genommen werden, um die zahnärztliche Versorgung der Schuljugend in abgelegenen Aargauer Gemeinden intensivieren zu können.

TI: Tessiner Regierung anerkennt Schülerversammlungen

Der Tessiner Staatsrat hat beschlossen, die Versammlungen der Mittelschüler des ganzen Kantons offiziell anzuerkennen. Gleichzeitig schlägt er Verhaltensregeln vor, um die Disziplin bei den Versammlungen aufrechtzuerhalten, bis eine endgültige Regelung ausgearbeitet ist, die im September in Kraft treten soll.

Entwicklungstendenzen der modernen Pädagogik*

Ludwig Räber

Zu den Gestalten, die in der Kulturgeschichte des Abendlandes wohl für immer einen Lichtpunkt darstellen und die in dunkler Zeit sogar eine Wende brachten, gehört bestimmt auch der Bildungstheoretiker Flavius Cassiodorus, Kulturminister des Gotenkönigs Theoderich[1]. Nachdem sein weitschauender Plan, zusammen mit Papst Agapet (535–536) in Rom eine christliche Hochschule zu begründen, an der Ungunst der Zeit gescheitert war, trennte er sich von den Staatsgeschäften, zog sich auf seine Güter in Calabrien zurück und gründete in Vivarium ein Gelehrtenkloster, d. h. eine Bildungsstätte, wo die Glaubenswelt des Christentums und die Kulturwelt der Antike in lebendiger Synthese sich befruchten sollten. Zu diesem Zweck verfasste er für seine Mönche eine Art Leitfaden des Studiums der Theologie und der klassischen Bildung, nämlich die «Institutiones divinarium et saecularium artium»[2]. Dieser Lehrplan christlich-abendländischer Bildung – wir würden heute sagen Curriculum – entwirft in einem 1. Buch von 33 Kapiteln das systematische Studium der Theologie; 33, denn Jesus Christus, dessen Lehre diese Kapitel zur Darstellung bringen, lebte 33 Jahre. Und das weltliche Wissen, der Gegenstand des 2. Buches, die Artes liberales der Griechen und Römer, kann nicht anders als in 7 Kapiteln vermittelt werden. Denn die 7 ist eine heilige Zahl, bei den Alten und in der Schrift. «Diese Zahl, die in der Abfolge der Wochen ständig wiederkehrt, wird immer dauern bis ans Ende der Welt – qui ... calculus ... usque ad totius orbis finem semper extenditur»[3].

Darf ich Ihnen gestehen, dass mich dieser fromme Glaube Cassiodors, es gäbe eine absolut gültige Synthese des menschlichen

* Abschiedsvorlesung von Prof. Dr. L. Räber OSB am 28. Juni 1973 an der Universität Freiburg / Schweiz, veröffentlicht in: «Universitas Friburgensis», Nr. 3, 1973.

Wissens und eine metaphysische Gewähr der unerschütterlichen Dauer menschlicher Kultur – «continuum atque perpetuum» wie der nachfolgende Satz es nochmals bestärkend unterstreicht – immer wieder erstaunte und eigentlich bewegte. Ist man nicht versucht, als Zeitgenosse der hektischen pädagogischen Produktion von heute, ihm zuzurufen: O Du Glücklicher mit Deinem sicheren Besitz des wandellosen Wissens! Aber diese Anwandlung des Neides, ob klug oder töricht, ist zum mindesten nicht zeitgemäss. Die stürmische Entwicklung aller Wissenschaften bezeugt das genaue Gegenteil: Panta rhei!

Von dieser jüngsten Entwicklung auf dem Gebiet der Pädagogik zu sprechen, sei nun versucht. Als terminus ad quo und terminus ad quem wählen wir das kurze Septennium der 7 Jahre, die unserem Wirken am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik zugemessen waren.

Was ist in diesen 7 Jahren passiert? Ist überhaupt etwas von Bedeutung passiert? Ich glaube nicht, dass ein gewissenhafter Historiker in 100 Jahren über diese letzten 7 Jahre leichtfüssig hinweghüpfen kann.

Denn der Mai 1968, der weltweite Ruf nach gleichen Bildungschancen, die Krise der Entwicklungshilfe; dazu in unserem Land die Bundeshilfe für die Universitäten, die MAV 1968, die Planung des Wissenschaftsrates, das interkantonale Konkordat und der missglückte erste Anlauf zum Bildungsartikel BV 27; schliesslich im Bereich der Mauern von Miséricorde und Pérolles ein imposantes Wachstum der Zahl der Studenten und Dozenten [3a], Neubauten und Entwicklungspläne, ein neues Universitätsgesetz und eine friedlich verwirklichte Partizipation – das alles ist vom Griffel der Klio aufgeschrieben worden. – Betrachten wir etwas genauer diese Entwicklung, die ich sowohl als rasant, wie auch als entscheidend und irreversibel bezeichnen möchte. Versuchen wir, den wirren Haufen bunter Mosaiksteinchen in drei Felder auszugliedern: 1. Die Pädagogik in der Welt, 2. die Pädagogik in der Schweiz, 3. die Pädagogik an der Universität Freiburg.

1. Die Pädagogik in der Welt

Man mag es Zufall nennen, aber für meine eigene Tätigkeit war es ein bedeutsamer Zufall: Der Herbst 1966 gab mir die Möglichkeit, als Experte der schweizerischen Delegation das 20-Jahr-Jubiläum der UNESCO in Paris mitzuerleben. Diese Gedenktage waren der Unesco und ihrem initiativen Generaldirektor René Maheu willkommener Anlass, die Bedeutung der unbestreitbaren Erfolge, vorab in den Entwicklungsländern, zu unterstreichen: «Le progrès de l'éducation est en avance sur le développement démographique» [4]. Alle Manifestationen dieser Jubiläumstage waren Ausdruck eines unerschütterlichen *Bildungsglaubens* und eines ungebrochenen *Bildungswillens.* Man war entschlossen, das Werk der Gründer der Unesco unentwegt fortzusetzen. Denn wenn «die Kriege in dem Geist der Menschen beginnen», wie Etienne Gilson es 1945 ausgesprochen hatte, dann muss eben der Geist des Menschen erzogen werden, den Frieden zu lieben und daran zu glauben, dass es «eine moralische Solidarität der Menschheit» gibt [5]. Man wollte das weltweite Aufbauwerk – mit einem Jahresbudget von über 100 Millionen Dollar und einem Personalbestand von über 3000 Beamten – durch immer bessere Strukturierung immer effizienter gestalten. Denn der Hunger der Völker nach einem menschenwürdigen Leben und ihr Ruf nach «excellence humaine». wie René Maheu es nennt, waren nicht zu übersehen und nicht zu überhören. Und auch die wirklichen Leistungen können nicht bestritten werden, sofern man nicht einfach skeptisch die Achseln zuckt, sondern das «Annuaire statistique» der Unesco, das 1970 786 Seiten in Grossformat aufwies, etwas genauer studiert. – Dass zwei Jahre später trotzdem der Amerikaner Coombs an der Konferenz von Williamsburg von der «Crise mondiale de l'éducation» sprechen muss [6] und der gebürtige Österreicher Ivan Illich, Direktor des Bildungszentrums von Cuernavaca, 1970 in New York sein aufsehenerregendes Programm von der «Deschooling Society» vorlegen würde [7], war damals noch kaum vorauszusehen. Der Vietnamkrieg hatte auch noch nicht seinen tragischen Höhepunkt erreicht, wo er die USA pro halben Tag gleich viel kostete wie das ganze Unesco-Budget für 365 Tage. Da Bildung und Erziehung aber nicht von selbst sich einstellen, sondern nur als Frucht beharrlichen Mühens dem einzelnen und den Völkern geschenkt werden, gilt

es vorab, die Faktoren, die dieses Geschehen ermöglichen oder verhindern, zu erforschen. Nicht weniger als in der Wirtschaft, beruht auch im Bereich der Pädagogik der Erfolg auf intensiver Forschung. Also *Bildungsforschung!* Es ist natürlich ein fruchtloses Bemühen, in wenigen Minuten einen Überblick über das weltweite Schaffen im Bereich der pädagogischen Forschung vermitteln zu wollen. Wie fieberhaft tatsächlich gearbeitet wird, vermag man in etwa zu erahnen, wenn man den jeden Monat erscheinenden Literatur-Bericht des USA-Department of Health, Education and Welfare, den ERICH-Bericht, in die Hand nimmt[8]. Was ein solches Hilfsmittel an zeitraubenden eigenen Recherchen erspart, vermag nur der zu ermessen, der sich darin über irgendein Spezialgebiet in 10 Minuten erschöpfend informieren lässt. – Unter den zahlreichen wirklich bedeutsamen Publikationen im deutschen Sprachbereich nennen wir u. a. eine vierbändige Neuausgabe von Herders Lexikon der Pädagogik, «Das neue Lexikon der Pädagogik» (1970/71). Ein «Pädagogisches Lexikon in zwei Bänden» publizierte 1970 der Bertelsmann Fachverlag. Für ein dreibändiges «Lexikon der Psychologie» im Herder Verlag (1971/72) zeichnen als Herausgeber Arnold, Eisenck und der Schweizer Meili. Seit 1969 erscheint im Rembrandt Verlag Berlin ein auf ca. 12 Bände berechnetes «Erziehungswissenschaftliches Handbuch». Ein imponierendes Werk gründlicher Gelehrsamkeit ist Heinrich Roth's zweibändige «Pädagogische Anthropologie» (1966 und 1971, Hannover, Hermann Schroedel Verlag). Man kann dieses Werk wohl kaum konsultieren, ohne in der Überzeugung bestärkt zu werden, dass der Mensch der Bildung bedarf und tatsächlich, gottlob (!), auch bildsam ist. Für den Bereich der Pädagogischen Psychologie verweisen wir, à titre d'exemple, wenigstens auf zwei bedeutsame Werke: den Gutachter-Bericht des Deutschen Bildungsrates, «Begabung und Lernen» (Hrsg. Heinrich Roth), Klett 1970, und die beinahe in jeder Seminararbeit heute zitierte umfassende Studie des Ehepaares Reinhard und Anne-Marie Tausch, «Erziehungspsychologie» (Göttingen 1963, 1971). Was hier über die Erziehungsstile und die emotionale Wärme im Unterricht gesagt wird, dürfte fortan kaum mehr ganz vergessen werden.

Die deutschsprachige Zeitschriftenliteratur der Jahre 1947–1967 in rund 300 pädagogischen Fachzeitschriften liegt in den 12 Bänden der «Erziehungswissenschaftlichen Dokumentation» (Beltz, Weinheim 1969/70) aufgeschlüsselt vor. Damit ist der Name eines der rührigsten pädagogischen Verlage Deutschlands genannt, mit einer Jahresproduktion von ca. 100 Titeln. Aber es ist nur einer von vielen, wie die Didacta, die bedeutsamste internationale pädagogische Messe, alle zwei Jahre abwechselnd in Basel und Hamburg, aufzeigt. Wie «reisserisch» sich Pädagogik politisch-sozial «auswerten» und «verkaufen» lässt, beweist die im Beltz Verlag seit 1968 erscheinende Monatsschrift «betrifft: erziehung».

Nicht weniger wichtig als der Hinweis auf einige Standardwerke erscheint mir aber der Hinweis auf grosse *pädagogische Forschungszentren,* so z. B. das Deutsche Institut für Internationale pädagogische Forschung in Frankfurt a. M., in dessen Auftrag Walter Schultze das 6bändige Werk «Schulen in Europa» (Beltz 1968/69) publizierte, und insbesondere auch die zahlreichen Forschungsprojekte und Publikationen des Strassburger Europarates, bzw. seines Conseil de Coopération Culturelle (CCC). Dass die Unesco als Verlag und Herausgeber jährlich mit hunderten von Publikationen in 6 Weltsprachen aufwartet, weiss jeder, der irgendeinem Kanal der Unesco, etwa unserer Schweiz. Nationalen Unesco-Kommission, angeschlossen ist.

Aber was nützen uns schliesslich alle gesicherten wissenschaftlichen Ergebnisse, wenn sie unverdaut und tot in den Bibliotheken liegen bleiben. Darum ruft die pädagogische Forschung nach der *Bildungsplanung,* nach der Realisierung. Als typisches Beispiel solcher Planung, staatlicher Planung(!), und nicht ohne Bedeutung auch für die Schweiz, nennen wir eine sorgfältig vorbereitete Studie des Deutschen Bildungsrates, den «Strukturenplan für das Bildungswesen» vom Februar 1970 (Klett Verlag). Was hier auf 398 Seiten entwickelt wird, wurde von der schweizerischen Arbeitsgruppe «Mittelschule von morgen» (Frauenfeld 1973) sehr gründlich gelesen. Dass man natürlich auch in Frankreich und Schweden, in England und Russland, in China und USA, elastisch oder stur, konsequent oder dilet-

tantisch «plant», wissen wir alle. – Von besonderer Bedeutung aber wurde in den letzten Jahren die *Lehrplanforschung,* in der angelsächsischen Terminologie gewöhnlich Curriculum genannt. Was Saul B. Robinsohn (†), Direktor des Instituts für Bildungsforschung der Max-Planck-Gesellschaft in Berlin, mit seinem berühmten Buch, «Bildungsreform als Revision des Curriculum» (Neuwied 1967) anregte, hat nicht nur in ganz Deutschland eine Curriculum-Begeisterung ausgelöst, sondern auch seine Wellen bis über den Rhein geworfen, sogar über die Sarine. – Wie die Schweiz den ihr zugeworfenen Ball aufgefangen hat, soll aber erst im nächsten Abschnitt zur Sprache kommen.

Parallel zur Bildungsplanung verläuft die *Bildungsinformation.* Denn die Bildungsplanung ist für die wissenschaftlichen Bildungsplaner nicht eine einmalige Tat, vielleicht ein genialer Bildungsentwurf, sondern ein permanentes System, in welchem Planung, Experimentierung, Information und neue Planung im Regelkreis sich gegenseitig bedingen, befruchten und ablösen. Aus diesem Grund schuf auch die Schweiz, beinahe als letzter Mitgliedstaat der Unesco, 1961 endlich (!) in Genf ihr eigenes «Centre d'information», die «Schweizerische Dokumentationsstelle für Schul- und Erziehungsfragen» [9], deren Direktor, Prof. Dr. Eugen Egger, durch seine Arbeitskraft und sein Organisationstalent so etwas wie ein schweizerischer Kultusminister geworden ist. Für den Bereich der Westschweiz und des Tessins dient ähnlichen Aufgaben das «Institut romand des recherches et de documentation pédagogique» in Neuenburg, unter der kompetenten Leitung von Prof. Samuel Roller (seit 1971). Desgleichen besitzen wir seit 1970 in Aarau im Auftrag der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz eine «Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung», die vor wenigen Monaten in ihren ersten Publikationen den Stand der Bildungsforschung in der Schweiz dokumentarisch nachwies [10]. Dass auch das Pestalozzianum in Zürich, die Schulwarte in Bern und sehr viele lokale Gremien und kantonale wie schweizerische Publikationsorgane dauernd Information vermitteln, sei nur am Rand erwähnt.

Wir kommen zum letzten Punkt, den wir auf internationaler Ebene betonen möchten: Die *Bildungsbedrohung* und *Bildungskrise.* Raymond Aron skizziert die Gründe dieser Krise im Vorwort zu Philippe H. Coombs «Crise mondiale de l'éducation» mit folgenden Sätzen: «Dans tous les pays, depuis quinze ans, la demande d'enseignement augmente plus vite que les ressources que la collectivité consent à consacrer à la formation, surtout intellectuelle, de la jeune génération». Diese Bildungsbedürfnisse wachsen deshalb so gewaltig und weit über alle Budget-Möglichkeiten hinaus, weil die breite Masse nun einfach Zugang will zur Quelle von Wohlstand und Reichtum: «idéologie démocratique, participation accrue des classes populaires à la sociabilité, conscience du rapport entre niveau d'instruction et place dans la hiérarchie sociale, etc.» (p. 8). Wer wird sich bei diesen Worten nicht erinnern an unsere schweizerische Diskussion über «Recht auf Ausbildung» oder «Recht auf Bildung» im Abstimmungskampf um BV Art. 27.

Man mag anbieten soviel man will, es ist doch immer zu wenig. Das weiss jeder Erziehungsdirektor. Und wenn schon in den helvetischen Landen, um wieviel mehr in den Entwicklungsländern! Wohl sinkt die Zahl der Analphabeten in den meisten Ländern prozentual, aber in absoluten Zahlen steigt sie jährlich um weitere 20 Millionen [11]. – Noch problematischer ist die Frage, ob das, was heute geboten wird, tatsächlich je zum Ziele führen kann? Hier setzt die Kritik von Ivan Illich und Paolo Freire ein: Ist der Export des europäisch-amerikanischen Bildungssystems – eines elitären Bildungssystems – nicht prinzipiell falsch? Schaffen wir damit nicht neuerdings eine hierarchisch hochgezüchtete Spitzenklasse und ein unübersehbar breites Proletariat? Was nützen unsere literarischen Bildungsgüter einem Kolonen in Perù oder Columbien, einem Neger im afrikanischen Busch, einem Bewohner der 100 000 Dörfer Indiens? Sie beliefern ihn meistens mit unbrauchbaren theoretischen Kenntnissen, aber zeigen ihm nicht den Weg, wie er mit seinen Händen seine Umwelt verändern und menschlich wertvoller gestalten könnte [12].

Hier setzt die Kritik unserer europäischen und amerikanischen Intelligentsia ein: Was ist diese Bildung eigentlich wert? Hat sie uns einen Krieg erspart, hat sie die sozialen

Ungerechtigkeiten eingeebnet, hat uns der Wirtschaftsboom tatsächlich reicher und glücklicher gemacht, oder bezahlten wir diesen gesteigerten Konsum mit Versklavung durch das «System», durch die Zerstörung der Umwelt, durch die sinnlose Rationalisierung und Technisierung unseres Alltags? Wir wissen, dass diese ernsten, letzten menschlichen Fragen zu den auslösenden Faktoren der Jugendrevolution vom Mai 1968 gehören. Es ist nicht zufällig, dass diese Revolution in den Betonbunkern der Universitätsstadt Nanterre ihren Anfang nahm. Ein Anfang war es übrigens nicht, sondern nur ein besonders sichtbares Glied in einer seit Jahrzehnten schwelenden Jugendrevolte – das Unbehagen der Jugend im Land der Kultur (Freud) [13]. In diesen Zusammenhang hinein gehört auch jene breite Diskussion, die um den Begriff der antiautoritären Erziehung entstand, wobei A. S. Neill's Programmschrift über «Summerhill» nur der auslösende Katalysator war. – Aber so sehr uns dies alles in den letzten Jahren bedrängte, und auch in unseren eigenen Seminarien hier ernsthaft beschäftigte, es hatte doch auch seine guten Seiten: Ohne den Mai 1968 hätten wir vielleicht in der Schweiz noch nirgends ein neues Universitätsgesetz, noch keine Partizipation, noch keine Rekurskommission mit vermehrter Transparenz und sicher bei ungezählten Erziehern viel weniger die ernste Gewissensfrage, wie autoritär und aggressiv wir in unserem eigenen Verhalten sind. Wer dies alles bedenkt, wird kaum bestreiten können, dass die Pädagogik und die Pädagogen in diesen letzten sieben Jahren sich in einer Situation befanden, die mit der Vorstellung Cassiodors von einem «continuum atque perpetuum» der Bildungswerte kaum noch etwas zu tun hatte.

2. **Wie war es in der Schweiz?**

Beginnen wir mit einer signifikanten Zahl aus dem Bereich des schweizerischen Gymnasiums: Im kurzen Zeitraum von 15 Jahren, nämlich zwischen 1956 und 1971, stieg die Zahl [14] der mit einem eidgenössisch oder kantonal anerkannten Maturitätszeugnis entlassenen Mittelschüler von 2511 (1956) auf 6319 (1971) – als ein Zuwachs von mehr als 100 Prozent. Wie kam es aber zu dieser Entwicklung? – Wir wissen, hinter diesen Zahlen steht die Drucksituation der schweizerischen Wirtschaft, der Nachwuchsmangel im Bereich der akademischen Berufe. Unser konkretes Wissen über diese Zusammenhänge, ich meine ein von Zahlen belegtes Wissen, begann mit dem Bericht Hummler 1959. Ihm folgten die Berichte Schultz (1963), Labhardt (1964), Gsell (1965), schliesslich Kneschaurek (1972). Nicht unerwähnt sei auch die erste brauchbare schweizerische Hochschulstatistik von Meili im Jahre 1961 [15]. Erst jetzt *wussten* wir eigentlich, wo wir stehen. Und jetzt wussten wir auch, dass wir, im Vergleich zu anderen europäischen Ländern, weit im Rückstand waren. – Das Problem der Nachwuchsförderung rief natürlich vielen weiteren Untersuchungen: Man sprach vom Bildungsdefizit der ländlichen Regionen, insbesondere auch der katholischen Kantone [16], von der Förderung der Mädchenbildung und ganz generell von der Gleichheit der Bildungschancen und, damit verbunden, von der Begabungsförderung. Ja, kann man überhaupt Begabung fördern? Was müsste man tun, um Begabungsreserven zu entdecken und dann als ungehobenen Schatz systematisch «auszubeuten», wie eine neu entdeckte Mine? Diesen Fragen galten u. a. die Untersuchungen Prof. Meilis in Bern und anschliessend ungezählte Bestrebungen auf allen Ebenen.

So wie ein Stein, der in einen Teich geworfen wird, seine Kreise zieht, so wirkte sich auch die Drucksituation der Mittelschule nach unten und oben aus. *Der Druck nach unten:* Die Auswirkungen auf die Primarschule und die Vorbereitungsschulen der Obergymnasien, also die Sekundarschulen und Progymnasien. Zahlreiche Studien stellten unser bisheriges Auslesesystem und unsere traditionellen Aufnahmeprüfungen für die weiterführenden Schulen in Frage. Und dabei ergab sich, dass die unleugbare Chancen-Ungleichheit nur dann an der Wurzel erfasst werden kann, wenn die Begabungsförderung bereits im Vorschulalter beginnt, im Kindergarten, und noch früher, an der Mutterbrust! Das alles aber bedingt, als Voraussetzung des Gelingens, eine ganz neue und intensive Form der Erwachsenenbildung – vorab auch in den Schichten der Fremdarbeiter, deren Kinder unsere schweizerische Schule vor Probleme stellen, denen sie bis heute in keiner Weise gewachsen ist! –

Und dann der *Druck nach oben,* der Druck auf die Hochschulen. Unnötig, in *diesem* Raum diese Dinge weiter zu besprechen! Der Platzmangel in Miséricorde und die geplanten Neubauten sind ein Beispiel für die heutige Situation: Überfüllte Hochschulen, das Damoklesschwert des numerus clausus, die Probleme einer verbesserten Hochschuldidaktik, und last not least, die sorgenvollen Probleme der Hochschulfinanzierung und die Notwendigkeit eines neuen Hochschulförderungsgesetzes. Wer kann sich wundern, dass wir uns in dieser Situation zu fragen beginnen, ob dieser neue Weg überhaupt der richtige ist? Das kann aber wiederum nicht mit Behauptungen entschieden werden, sondern nur mit Forschung. Darum der Forschungsauftrag des Schweizerischen Bildungsrates an die Adresse der Pädagogen, die wirklichen Bildungsbedürfnisse und die dringendsten Bildungsprioritäten festzustellen. – Aber der Bildungsrat ist nicht die einzige Institution, die sich um die Zukunft sorgt. Ein ähnliches tut der Nationalfonds; ein gleiches tun die Hochschulkonferenz, die Hochschulrektorenkonferenz, und insbesondere die EDK, die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Überall wird geforscht und geplant, sogar so intensiv, dass der Ruf nach einer letzten, übergreifenden Koordinationsstelle erhoben wurde. Ginge man nun diesen Bewegungen und Strömungen im einzelnen nach, dann würde man immer wieder entdecken, wie aktiv und intensiv dabei die eigentlichen Bildungsforscher beteiligt sind. Wiederum, à titre d'exemple, die Bildungsplanung eines einzelnen kleinen Schweizer Kantons, des Kantons Schwyz, dessen Mittelschulgesetz vom Jahre 1972 weitgehend seinen Anfang nahm mit einem Forschungsauftrag des Kantons Schwyz und als Ergebnis einer Freiburger Dissertation von Dr. Rickenbacher: «Entwicklungsplan der Schulen im Kanton Schwyz» (Beltz, Basel 1972).

Dass auch die ideellen Bildungsziele erneut überdacht werden, zeigen nicht nur die MAV von 1968, welche die Gleichberechtigung des Typus C brachte und die MAV von 1972 mit den beiden neuen Maturitätstypen D und E, sondern auch die prinzipielle Frage nach der «Mittelschule von morgen» und die vielleicht noch wichtigere Frage nach der «Lehrerbildung von morgen», eine Kommission, deren wissenschaftlicher Sekretär im Pädagogischen Institut dieser Universität sein Arbeitspult hat (A. Strittmatter).

3. **Wie war es in Freiburg?**

Damit ist die Brücke über die Sarine geschlagen und wir fragen nach den pädagogischen «Innovationen» auf dem Boden *Freiburgs,* vorab der Universität, an der wir wirken durften. Im Verlauf meines ersten Freiburger Semesters, im Sommer 1966, billigte die Philosophische Fakultät in ihrer Sitzung vom 11. Juni das Reglement eines neuen Pädagogischen Institutes, einer Tochtergründung der sich nach Entlastung sehnenden Mutter, des von Prof. Montalta planvoll aufgebauten Heilpädagogischen Institutes. Schon am 5. Juli anerkannte der Staatsrat die Neugründung, und nach weiteren zehn Tagen inspizierten die beiden Co-Direktoren bereits die vom Staate angebotenen Räume in Pérolles 6. Als ich dem zuständigen Staatsrat José Python meinen Dank und meine Verwunderung über die rasche Erledigung dieses Geschäftes aussprach, sagte er lakonisch: «Mais vous m'aviez dit que ça doit aller vite.» – Gerne spreche ich an dieser Stelle allen Behörden, vorab der kantonalen Erziehungsdirektion, meinen verbindlichsten Dank aus für alle Unterstützung und Förderung, die wir in diesen Jahren erfahren durften. Nicht weniger gilt dieser Dank aber auch der Universität, den Rektoren von einst und jetzt, und insbesondere natürlich den Kollegen in der Fakultät, die imperativ oder zögernd, überzeugt oder fragend die Entwicklung der Neugründung verfolgten und sich dann schliesslich doch immer wieder irgendwie überzeugen liessen. Warmer Dank gebührt den Mitarbeitern im Sekretariat des P. I., den Damen Peron†, Wider und Berger sowie Herrn R. Schönenberger und dem derzeitigen Sekretär B. Kopp. Mein Dank gilt ferner allen Studenten, deren aktive Mitarbeit mir stets erneut eine ermutigende Freude war, gilt vorab auch den initiativen Mitgliedern der FAL (Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung), so ihrem Begründer, meinem ersten Assistenten, Dr. Karl Frey [16a], heute Ordinarius in Kiel, und allen heutigen Mitarbeitern, die sich durch ihre solide Forschung in der Curriculum-Fachwelt eine geachtete Position geschaffen haben. Mein wärmster Dank aber

gilt meinen Kollegen im engsten Fachkreis, von der Sektion Pädagogik und Psychologie, Montalta und Capol, dem Präsidenten der Institutskommission, R. P. Luyten, und in warmer Verbundenheit und tiefer Verehrung meinem älteren Kollegen und Co-Direktor des P. I., Chanoine Barbey, dessen kollegiale Fairness, väterliche Güte und edle Gesinnung ich nie vergessen werde. Und noch ein Name bleibe nicht unerwähnt: Der Name jener Frau, die diesen Lehrstuhl durch lange Jahre mit Auszeichnung bekleidete und den Nachfolger mit selbstloser Güte einführte: Laure Dupraz!

Im Rahmen der *Philosophischen Fakultät* erscheint mir bedeutsam, dass eine Reihe neuer Reglemente die Studiengänge besser umschrieb, so das Sekundarlehrer-Reglement von 1968 und dessen Pendant in der Naturwissenschaftlichen Fakultät von 1973, die Präzisierung der Studiengänge im «Studienführer» von 1969 sowie die im Verlauf dieses Sommers von der Philosophischen Fakultät verabschiedeten neuen Reglemente für das Lizentiat, das Doktorat und das Gymnasiallehrerdiplom. Gerade von dieser letzten Neufassung erhoffen wir, dass die Einsicht in die Notwendigkeit und organisatorische Möglichkeit einer berufsspezifischen Ausbildung sich allmählich nun doch durchzusetzen beginnt. – Was in der konkreten Ausbildung erreicht wurde, belegen – soweit dies Zahlen belegen können – unsere Institutsberichte [17]. Für den Bereich der *Forschung* zeigen verschiedene Realisationen, dass Bildungsplanung heute nicht mehr das Hobby weltferner Utopisten ist. Das Freiburger EBAC-Projekt, das zu einer kontinuierlichen Erneuerung des Lehrplans der Primarschulen von Deutsch-Freiburg führte [18], die WS Zug (Weiterführende Schule) [19], die Lehrerfortbildung des Kantons Luzern [20], die Mittelschulplanung im Kanton Schwyz und eine Reihe anderer Studien dokumentieren den Zusammenhang von Bildungsforschung und Bildungspolitik. – Nicht weniger lag uns aber die Sorge um *die christliche Schule* von heute und morgen am Herzen, vorab die Sorge um die Zukunft der katholischen Privatschulen der Schweiz. Denn diesem Forschungsgebiet waren wir in besonderer Weise verpflichtet durch den Zielkatalog im Reglement des Pädagogischen Instituts (Art. 1.2.a: «Forschung und Lehre auf dem Gesamtgebiet der Allgemeinen Pädagogik, insbesondere der christlichen Erziehungslehre). Über die ideellen Ziele liegt eine Studie vor mit dem Titel «Christliche Erziehung in der pluralen Gesellschaft», die als Band 8 unserer Schriftenreihe «Studien- und Forschungsberichte aus dem Pädagogischen Institut der Universität Freiburg/Schweiz» (Beltz 1970) erschien. In welchem Masse aber unsere zahlreichen katholischen Mittelschulen heute tatsächlich «effizient» sind, fragt zurzeit eine Untersuchung der Luzerner Arbeitsstelle für Bildungsfragen, ein Problemkreis, dessen Bearbeitung gleichfalls von Freiburger Impulsen ausgelöst worden war [21].

Doch verlassen wir die bescheidenen Räume des heutigen Domizils des P. I. an der Place de la Gare 39, um nochmals nach Miséricorde zurückzukehren. Eines der bedeutsamsten pädagogischen Ereignisse in den Universitätsannalen der letzten Jahre erscheint mir die bereits oben erwähnte friedliche Einführung der Partizipation, und dies als institutionelle Frucht des umsichtig vorbereiteten neuen Universitätsgesetzes von 1970. Natürlich ist diese Neuerung noch kein erntereicher Herbst, sondern erst ein Vorfrühling, der rauhe Winde und frostige Tage nicht verhindern kann. Aber ich meine, es ist doch ein Frühling! Und wenn mich mein Dekanatsjahr mit *einer* Genugtuung erfüllt, dann ist es die Tatsache, dass wir – Professoren, Mittelbau und Studenten – uns dieses Jahr nicht zerstritten haben, sondern sichtlich einander näher gekommen sind. Auch dafür gebührt den Beteiligten Dank.

Wir meinen natürlich nicht, wir hätten in Freiburg inskünftig keine «Probleme» mehr. Freiburg ist keine Insel und keine Ausnahme. Wir alle sind solidarisch mit dem ganzen Land und mit der Welt von heute. Was einzelne Enquêten über die Situation unserer akademischen Jugend in Freiburg bis heute zutage förderten, zeigt eindeutig, wie stark wir alle mit den Jugendproblemen von heute verflochten sind.

4. Wo aber steht diese Jugend?

Was denkt sie, was will sie, und wie erfühlt sie den Puls der Gegenwart und Zukunft?

Auch darüber wissen wir heute vielleicht doch einiges mehr als nur vor wenigen Jahren.

Wer sich «das Bild der Schweizer Jugend» nach Mass und Zahl vor Augen führen will, der durchblättere die handliche Broschüre von 113 Seiten, welche die Lebens- und Unfall-Versicherungs-Gesellschaft «La Suisse» 1972 uns in die Hand gedrückt hat. Eine Enquête, welche unseren Lebensstil, vom Minijupe zu den langen Haaren, die Ferienfreuden der Jugend, ihre Gedanken über Ehe und Familie, Beruf und Lektüre usw. in Zahlen umgesetzt hat. Eine ähnliche Untersuchung erforschte auf engerem Raum, im Kanton Neuenburg, den geistigen und wirtschaftlichen Standort der Jugend. Staatsrat Jeanneret stellt im Vorwort befriedigt fest: «L'enquête démontre une santé morale et civique; elle établit l'absence de goût pour tout extrémisme, mais un désir à la fois de progrès et de respect» [22]. Wesentlich dynamischer ist das prospektive Bild, das vier junge Soziologen in ihrer von der Nationalen Unesco-Kommission in Auftrag gegebenen Studie entwerfen: «Jugend und Gesellschaft. Wegzeichen zu einer Jugendpolitik» [23]. Sehr provokatorisch wirkt der Titel einer Untersuchung von Alfred Häsler, «Der Aufstand der Söhne», das Spiegelbild direkter Interviews des Verfassers mit hundert Studierenden, Maturanden und Seminaristen. Wir finden darin den Satz: «Das revolutionäre Element unter den Studenten stammt aus Familien, die eindeutig dem Bürgertum zuzurechnen sind, geistig und materiell» [24]. Schliesslich ein Satz aus dem «Rapport Le Fort» über die «Réforme du Collège de Genève», erarbeitet und publiziert vom Institut Battelle im Mai 1971: «La jeunesse de notre temps est . . . laissée à elle-même sur le plan moral; nombreux sont les jeunes qui ressentent le vide spirituel de notre civilisation matérielle et cherchent à y échapper» (p. 13).

Wie aber entrinnen wir dieser geistigen Leere? Wo ist jene Fülle, die uns einen neuen Daseins-Sinn erschliesst? Denn das ist es, was unsere Jungen suchen, «une raison de vivre ou, un ‚plus-être'», wie der Schlussbericht der 32. Internationalen Erziehungskonferenz in Genf vom Juli 1970 festhält, zitiert aus der Unesco-BIE-Broschüre, «Les tendances de l'éducation en 1970» (p. 40). Wer erinnert sich bei diesem Wort von einer dichteren Seinsfülle nicht an jenes andere Wort bei Johannes, «ut vitam habeant et abundantius habeant» (Joh. 10, 10). – Aber nochmals müssen wir fragen: Wo und wie gewinnen wir diese neue Dimension des Seinsverständnisses? – Ich glaube, dass sich die meisten Pädagogen darin einig sind, dass es dabei ohne exakte Forschung nicht mehr geht. In diesem Sinne kann man Brezinkas Forderung, von der «Pädagogik» zur «Erziehungswissenschaft» vorzustossen, sicher nur unterstützen [25]. Aber wie weit kann uns diese «exakte» Wissenschaft bringen? Im besten Fall doch nur bis ins Vorfeld jener letzten Fragen, die wir beantworten müssten, um unserem Leben erfüllten Sinn zu schenken. Dass aber gerade darüber die meisten «Reformpläne» sehr wenig zu sagen wissen, sondern sich mit dem Erfinden neuer «Strukturen» begnügen, ist das, was uns immer wieder bedrückt.

Wo also steht die Pädagogik heute? Zusammenfassend sehe ich die Situation durch die folgenden *6 Thesen* charakterisiert:

1. Gewaltige Nachfrage nach vermehrtem *Bildungsangebot* in der ganzen Welt, sowohl in den Entwicklungsländern wie in den Industriestaaten.
2. Ruf nach *neuen Bildungsstrukturen* im Dienst der Demokratisierung und Individualisierung des Bildungangebotes.
3. Notwendigkeit vermehrter und konkreter *pädagogischer Forschung,* u. a. auf dem Gebiet der Jugendpsychologie, Sozialpsychologie, Didaktik, Erwachsenenbildung.
4. Bessere *Koordination* der Bildungssysteme, national und international. Deshalb Forschung im Dienst der vergleichenden Erziehungswissenschaft.
5. *Bedrohung des Menschen* durch die Industriezivilisation und geistige Entwurzelung der Menschheit durch den überstürzten Kulturumbruch der Neuzeit.
6. *Das Fehlen von anthropologischen Leitideen* als Antwort auf die geistige Existenznot des modernen, vorab auch des modernen jungen Menschen.

5. Zusammenfassung

So kämen wir nun zum Schluss zu jener letzten *entscheidenden Frage,* der wir in diesen Jahren immer wieder Beachtung zu schenken versuchten: *Was ist der Mensch überhaupt?* Wer ist dieses rätselhafte «Lebewesen», von dem uns die Anthropologen

sagen, dass es zugleich das hilfloseste wie auch das wunderbarste aller «animalia» ist, zugleich erziehungsfähig und zugleich erziehungsbedürftig? Und damit schliesst sich für uns jener Kreis, den wir vor 7 Jahren in unserer Antrittsvorlesung bereits einmal zu entwerfen versuchten, als wir uns mit dem Begriff der «Bildung», der «humanistischen Bildung» und der «christlichen Bildung» befassten [26]. Es soll jetzt aber nicht darum gehen, Gesagtes nochmals zu sagen. Sondern darum, mit wenigen Strichen anzudeuten, wie wir überzeugend zu einem neuen Menschenbild gelangen könnten.

Es wäre natürlich eine kindliche Utopie zu glauben, es könne uns heute gelingen, ein «Bild» zu entwerfen, das hernach von allen als eigener Spiegel anerkannt würde. Wer dieser Utopie nachträumt, gibt jenen Recht, die ohnehin die Futurologie verlachen – wenn auch zu Unrecht! Denn ohne Futurologie werden wir höchstwahrscheinlich sehr bald von einem Futurum überrascht werden, das uns nichts weniger als beglückend vorkommt – es könnte schrecklich, gewaltsam und tödlich vernichtend sein. Aber gerade diese durchaus nicht unmögliche Perspektive einer totalen Vernichtung muss uns nach jenem «neuen humanus», dem wirklich menschlichen Menschen fragen lassen. Denn es scheint uns tatsächlich nicht übertrieben, was Ossip K. Flechtheim als wahrscheinliche Alternative entwirft: «Totale Vernichtung oder nie geahnte Selbstverwirklichung – Unmenschlichkeit oder Unsterblichkeit» [27].

Dass ein solches «Bild» natürlich nicht mehr «Wissenschaft» ist, d. h. nicht mehr «beweisbar», sondern eben eine Schau, eine Vision, ein Entwurf, eine Hoffnung, ein Glaube – das versteht sich von selbst. Und dieses «Bild» wird auch nie ganz vollendet sein. Es bleibt für jeden eine unvollendete Symphonie – es ist im besten Fall Entwurf, Skizze und Anfang. Denn die Vollendung liegt nicht in der Zeit. – Was also müssten wir bedenken, wenn wir nach jenem Ziel ausschauen, das aller Erziehung Sinn und Auftrag ist? Ich meine, das Buch, das hier zu schreiben wäre, müsste sich sehr ernst mit folgenden Begriffen auseinandersetzen: *Homo vivens* – Wir sind mit unserem ganzen Sein der Welt des Lebendigen verbunden. Kein Mensch kann ungestraft die Gesetze des «Lebens» übertreten. *Homo animalis* – Wir dürfen nicht erröten über die Tatsache, dass unser Stammbaum im Tierreich verwurzelt ist. Die Erziehung hat es mit einem Wesen zu tun, das in vielen Situationen dem Tier viel näher steht als den Engeln. *Homo sapiens* – Wir haben eine geistige Kraft, die man erwecken kann, und die im Verlauf der Menschheitsgeschichte aus dem Dunkel der Höhlen und des Mythos zur Klarheit des selbstbewussten Wissens und der Wissenschaft führte. – Der *homo universalis* weitet immer mehr die Kreise seiner Erfahrung. Sein Erkenntnisdrang kennt keine Grenzen. Und doch wurde der Turm von Babel nie vollendet. Die eigenen Bauleute haben sich zerstritten und haben das grosse Werk immer erneut zerstört. – Der *homo lupus* geht gierig nach Beute aus und zerfleischt sein eigenes Fleisch. – Der *homo faber* wird nicht müde, mit immer besseren Hacken die Erde umzubrechen, mit immer weiter gespannten Flügeln zum Himmel zu fliegen, mit immer fabuloseren Maschinen Reichtum zu produzieren. – Der *homo politicus* hat Horde und Klan verlassen, erbaut sich Städte, gründet, erobert und vernichtet Staaten und sichert sich seinen Besitz in Rechtssystemen. – Und doch ist dies nicht seine letzte Sehnsucht und innerste Liebe: Er ist ein *homo amator,* der in der Freundschaft und Umarmung nach letzter Geborgenheit sucht. Er liebt das Spiel als *homo ludens* und spielt mit unermüdlicher Lust das Spiel der Töne, des Reigens, der bunten Form, das Spiel der Worte vom Urlaut des Säuglings bis zur Odyssee. Und mitten im Spiel kann ihn das Unheil treffen: Er ist der *homo nudus,* in strahlender Schönheit wunderbar und nackt, vital gespannt, dynamisch aufgeladen, und plötzlich hingeworfen aufs Krankenlager, *homo patiens.* Nacht umschattet seine Augen, der Abgrund tut sich auf: Memento homo, quia cinis es. – *homo mortalis!* Das ist das Ende. Oder ist es nicht das Ende? Was ist die letzte Bilanz des Lebens; dass wir am Nächsten schuldig geworden, als *homo peccator?* Doch Schuld ist nur, wo Norm und Verpflichtung ist. Wer aber sagt uns das, wer weiss um einen solchen letzten Grund? Der *homo religiosus,* der *homo sanctus,* an den der Ruf erging: «Seid heilig, weil ich heilig bin» (3 Mo, 11, 44). In diesem Ruf ist Hoffnung, in diesem

Lichtstrahl erahnt der Wanderer eine letzte Bestimmung.
In diesen Konturen sehe ich das Bild des homo humanus, dem alles Bemühen und aller Glaube der Pädagogik gilt.
Was aber wird geschehen, wenn wir «erziehen» wollen ohne diesen Glauben an den Menschen und ohne den Glauben an Den, dessen imago er ist? Dann bleiben wir pädagogische Stümper, armselige Technologen pädagogischer «Medien», Didaktiker ohne Bildungslehre, Erzieher ohne Zugkraft. Das aber darf nicht sein, gerade heute nicht! Die Welt braucht dringend Erziehung. Denn «das grosse Problem – sagt Helder Camara – ist, ob die soziale Revolution, deren die Welt bedarf, ein Werk der Erziehung sein wird oder ob sie durch die bewaffnete Gewalt und den Zwang vor sich gehen muss». Und nochmals ein Wort Camaras: «Es ist ein schwer zu realisierender Traum, aber, wie ich hoffe, ein realisierbarer und geeignet, radikale und rasche Wandlungen mit dem Ziel schöpferischer Revolutionen heraufzuführen» [28].
Schöpferische Revolutionen! Das ist der Ruf nach dem *homo creator;* jedes junge Leben ist ein schöpferischer Neubeginn. Und der Hauch der Erweckung, den der Erzieher schenken möchte, ist Geschenk und Gnade des göttlichen Creator, des Heiligen Geistes.

Anmerkungen:

1 *G. Schnürer,* Kirche und Kultur im Mittelalter. 1. Band, Paderborn 1927, S. 115 ff.

2 *E. Garin,* Geschichte und Dokumente der abendländischen Pädagogik I., Mittelalter. Rowohlt 1964, S. 61 ff.

3 *E. Garin,* l.c. S. 71

3a Der Vergleich der Universitätsstatistik für das WS 1966/67 und das WS 1972/73 zeigt folgendes Wachstum:

Studenten:	Naturw. Fak.	656	699
	Philos. Fak.	907	1237
	Jur. Fak.	784	1000
	Theol. Fak.	334	286
	Total	2691	3222
Hörer ca.		440	520
Professoren		195	237
Assistenten		113	165

4 *R. Maheu,* La Civilisation de l'universel. Paris, Laffont 1966, p. 89.

5 *G. N. Shuster,* In Amerika und Deutschland. Frankfurt a. M. 1965, Zit. S. 263.

6 *Ph. H. Coombs,* La Crise mondiale de l'éducation. Paris, Presse Universitaire, 1968

7 *I. Illich, Deschooling Society.* New York 1970, Harper & Row, Publishers.

8 *Educational Resources Information Center (ERIC).* Research in Education. A Monthly Abstract Journal announcing recently completed research and research-related reports and current research projects in the field of education. U. S. Department of Health, Education and Welfare. Office of Education. Washington D. C. National Center for Education Research and Development.

9 Die Dokumentationsstelle veröffentlicht in ihrer viermal jährlich erscheinenden Zeitschrift «Mitteilungen» eine nach Vollständigkeit strebende Information über sämtliche schweizerischen pädagogischen und schulpolitischen Publikationen, Gesetzgebungs- und Verwaltungserlasse sowie eine summarische Übersicht über die bedeutsamsten pädagogischen Vorgänge im Ausland (1973, 12. Jahrgang, Palais Wilson, 1211 Genf 14).

10 *Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung:* Bildungsforschungsstellen in der deutschen Schweiz 1972. Aarau, 51 S.+6 S. Register. – Bildungsforschungsprojekte in der deutschen Schweiz 1972. Erster Band (A–I), 132 Seiten. – Zweiter Band (K–Z), 227 Seiten +19 S. Register.

11 Zu den besten allgemein informierenden Publikationen über den Stand (und Notstand) der Erziehung in der Welt rechnen wir die von kompetenten Fachleuten verfassten Artikel des «Unesco-Kurier» (Bern, Hallwag), in Wort und Bild für jeden Sekundarschüler verständlich und trotzdem auch für den Intellektuellen informativ.

12 Eine kritische Auseinandersetzung, aber mit einfühlendem Verständnis für das bestehende Problem, bietet u. a. *Hartmut von Hentig* in seiner Schrift: Cuernavaca, oder: Alternativen zur Schule? Klett/Kösel 1971.

13 *G. Paloczi-Horwath,* Le soulèvement mondial de la jeunesse. Naissance d'un pouvoir 1955–1970. Paris 1972, R. Laffont. Engl. Original 1971.

14 *Statistisches Jahrbuch der Schweiz,* 1972. S. 464 f.

15 *Die Studierenden an Schweizer Hochschulen.* Beiträge zur schweizerischen Statistik – Heft 31. Bern 1961.

16 Sonderheft der Zeitschrift CIVITAS, 20. Jhrg., April 1965: Das «katholische Bildungsdefizit».

16a *K. Frey:* Der Lehrplan der Real-, Sekundar- und Bezirksschulen. Studien und Forschungsberichte aus dem Pädagogischen Institut der Universität Freiburg/Schweiz. Hrsg. von Prof. Dr. L. Räber. Band 1, Beltz, Weinheim/Berlin/Basel 1968. – Der Bildungsauftrag der Realschule. Studien und Forschungsberichte, Band 2, 1968, 2. erweiterte Auflage 1969. – Die Leh-

rerbildung in der Schweiz. Studien und Forschungsberichte, Band 4, 1969. Der Ausbildungsgang der Lehrer, Studien und Forschungsberichte, Band 5, 1969. – Kriterien in der Curriculumkonstruktion, Hrsg. von K. Frey, Studien und Forschungsberichte, Band 7, 1970, 3. Aufl. 1973. – Theorien des Curriculums, Beltz 1971.

17 Erster Bericht – Premier Rapport 1966/68; Zweiter Bericht 1968/69; Der Dritte Bericht 1969/73 erschien im Herbst 1973.

18 *K. Aregger, U. Isenegger:* Curriculumprozess: Beiträge zur Curriculumkonstruktion und -implementation. EBAC-Projekt 8/9. Arbeitspapiere und Kurzberichte 18/19 (Auslieferung Beltz Basel, 1971). – *K. Aregger,* Interaktion im lehrerzentrierten Curriculumprozess. Bern 1973. – *U. Isenegger,* Lernzielerhebung zur Curriculumkonstruktion. Beltz, Weinheim 1972.

19 Die wissenschaftliche Vorbereitung und Begleitung des Projektes ist Dr. Bruno Santini anvertraut. *B. Santini,* Das Curriculum im Urteil der Lehrer. Beltz, Weinheim 1971.

20 *L. Kaiser,* Die Fortbildung der Volksschullehrer in der Schweiz. Beltz, Weinheim/Berlin/Basel 1970. In: Studien und Forschungsberichte aus dem Pädagogischen Institut der Universität Freiburg/Schweiz, Band 6.

21 *Das Selbstverständnis der katholischen Schulen.* Bericht über die Grundsatzdiskussion. Hrsg. von *A. Müller-Marzohl.* Arbeitsstelle für Bildungsfragen. Luzern 1972. Darin der Beitrag von *L. Räber:* Zielvorstellungen der katholischen Schule, S. 35–46, sowie die vom Verfasser entworfenen und von einer Studientagung in Einsiedeln (1972) angenommenen «Thesen» (70–73). Als Teil II des Projektes «Zukunft der katholischen Schulen» erschien 1973 eine statistische Enquête über «Die katholischen Schulen heute» (in der Schweiz).

22 *Arnold, Bassand, Créttaz, Kellerhals:* Jugend und Gesellschaft. Wegzeichen zu einer Jugendpolitik. Einsiedeln, Benziger 1971. Übersetzt von August Berz, nach dem französischen Original: Jeunesse et société, Lausanne 1971.

24 *A. A. Häsler,* Der Aufstand der Söhne. Die Schweiz und ihre Unruhigen. Zürich, Ex Libris 1969, S. 13.

25 *W. Brezinka,* Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Beltz 1971.

26 *L. Räber,* Bildung – Humanistische Bildung – Christliche Bildung. In: Menschenbild und Menschenführung. Festschrift zum sechzigsten Geburtstag von Eduard Montalta, 8. Mai 1967. Universitätsverlag Freiburg / Schweiz, 1967, S. 35–58 (Antrittsvorlesung vom 17. Februar 1967).

27 *Ossip K. Flechtheim,* Futurologie. Der Kampf um die Zukunft. Köln 1971², S. 36. Desgleichen im Fischer Taschenbuch Verlag 1972.

28 *J. de Broucker,* Don Helder Camara, Styria 1969, S. 115.

Praxisorientierte Curriculumforschung und Lehrplanarbeit

Rolf Dubs

1. Vorbemerkung

Curriculumforschung und wissenschaftliche Lehrplanarbeit stossen bei vielen Lehrern auf immer schärfere Ablehnung. Deshalb soll in diesem Aufsatz gezeigt werden, wie Curriculumarbeit durchaus praxisbezogen erfolgen kann. Ausgangspunkt der Überlegungen soll eine kurze Darstellung der Kritik an der Curriculumforschung sein.

2. Die Kritik an der Curriculumforschung

Gegen die Curriculumforschung wurden und werden vor allem folgende Argumente in die Diskussion geworfen:

1) Das Verfahren der Curriculumforschung dauert so lange, dass mögliche Ergebnisse bei abgeschlossener Arbeit bereits überholt sind.

2) Der Anspruch der Objektivierung der Lernziele wird bislang durch die Curriculumforschung nicht erfüllt. Überall begegnet man letztlich politischen und normativen Entscheidungen, die mit herkömmlichen Methoden der Lehrplangestaltung ebensogut getroffen werden können.

3) Die Curriculumforschung erreicht bei der Suche nach «wissenschaftlich einwandfreien» Lernzielen einen Abstraktheitsgrad, welcher dem Praktiker nicht mehr weiterhilft.

4) Die Bedeutung der ausschliesslich kognitiven operationalen Lernziele in Lernzielbänken wird von vielen Schulen der Curriculumforschung überbetont.