

**Zeitschrift:** Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

**Herausgeber:** Verband Schweizerischer Privatschulen

**Band:** 39 (1966-1967)

**Heft:** 12

  

**Artikel:** Das Prinzip der Ganzheit und die Aufmerksamkeit in der Pädagogik

**Autor:** Püttmann, Josef

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-851673>

### **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:** 17.04.2026

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

inconvenients de «l'école assise»); ou rattachant au cours d'anatomie et de physiologie humaines quelques conseils d'hygiène. Beaucoup de nos maîtres saisissent de même dans les leçons d'histoire, de langues, de sciences ou de mathématiques toutes les occasions de cultiver la sensibilité esthétique. Si bien qu'en fait, aujourd'hui, la culture impartie à l'adolescent dans notre section classique et, d'une façon générale, dans notre école de culture n'est pas trop incomplète, ni trop déséquilibrée. Il serait cependant utile que ces indispensables compléments, à bien plaisir, soient déclarés par le plan d'études partie intégrante de l'éducation humaniste.

Il serait fort nécessaire aussi que la situation de la philosophie fût partout<sup>16</sup> réglée dans un esprit plus authentiquement humaniste. Pour répondre aux intérêts qui s'éveillent à cet âge en l'adolescent un peu partout, dans la ou les deux dernières années, l'enseignement prend un tour plus philosophique: on aborde dans les cours d'histoire ou de sciences certaines questions en relation avec le problème de la connaissance; on lit en grec un dialogue de Platon, en latin le poème de Lucrèce ou un traité philosophique de Cicéron; dans le cours de littérature française, on étudie Montaigne, Pascal, Montesquieu, Rousseau, Taine; dans celui de littérature allemande, Schiller, Goethe, peut-être Schopenhauer ou Nietzsche. L'adolescent est ainsi initié à quelques aspects du problème philosophique.

Mais, si l'on considère qu'en Faculté la plupart de ces adolescents n'entendent plus jamais parler

<sup>16</sup> Ce n'est que dans les gymnases confessionnels catholiques qu'une place suffisante est faite à cette étude.

de ces questions, on arrive à la conclusion qu'elles devraient être systématiquement discutées dans la dernière année de l'école de culture. Cela pourrait se faire, là où il y a déjà un cours d'introduction à l'histoire de la philosophie, dans le cadre de ce cours: le problème de la connaissance, le problème de l'être, le problème éthique et le problème esthétique étant successivement posés, puis illustrés par l'examen de quelques-unes des solutions qui lui ont été données, de Platon à Bergson et à Heidegger. Mais, sous une forme ou sous une autre, cette activité, si caractéristique de l'homme et de sa condition, la philosophie, ne peut pas être ignorée au degré où elle l'est, dans une école qui se propose d'initier l'homme à l'homme<sup>17</sup>.

Quelles que soient ses insuffisances – j'ai, en passant, signalé les plus graves –, nous pouvons cependant conclure, au terme de ce rapide survol, que le plan d'études de notre section classique répond, pour l'essentiel, aux multiples exigences d'une harmonieuse et complète information à l'humanité. Et que, dans la mesure où les deux autres sections mettront leurs élèves – le dosage seul différant – au bénéfice de tous les enseignements que nous venons de passer en revue, elles pourront constituer, elles aussi, une authentique école de la personne. Mais ce ne sera le cas que si ces divers enseignements sont impartis dans l'esprit qui, seul, en peut faire des disciplines informatrices. Et cette condition vaut pour la section classique non moins que pour les deux autres!

<sup>17</sup> Cette position a été affirmée avec vigueur et pertinence, depuis longtemps, par M. Henri-L. Miéville et, tout récemment, par Mme Jeanne Hersch.

(à suivre)

## Das Prinzip der Ganzheit und die Aufmerksamkeit in der Pädagogik

*Josef Püttmann*

Daß die Aufmerksamkeit für Unterricht und Erziehung von grundlegender Bedeutung ist, kann wohl von niemandem ernstlich bestritten werden. Ohne der Aufmerksamkeit seiner Schüler gewiß zu sein, kann der Lehrer auch ein erfolgreiches Lehren und Lernen nicht erwarten, so selbstverständlich gehört die Aufmerksamkeit zum Lehren und Lernen hinzu. Daher muß es eine der ersten Aufgaben des Lehrers sein, die Voraussetzungen für die Aufmerksamkeit seiner Schüler nicht nur zu schaffen, sondern auch zu kennen. Diese Selbstverständlichkeit jedoch, die hinsichtlich der Aufmerksamkeit für den Erfolg des Unterrichts und der Erziehung besteht, bedeutet ja nun nicht, daß dann auch die hier sich ergebenden Fragen einfach übergangen wer-

den können, weil vermeintlich eben die Aufmerksamkeit für Unterricht und Erziehung die selbstverständlichste Sache von der Welt ist, so daß sich ein Nachdenken darüber erübrigt. Leicht verliert das Wort «selbstverständlich» auf diese Weise seinen ursprünglichen Sinn, an dessen Stelle dann ein anderer tritt und das pädagogische Denken beherrscht. Im gleichen Augenblick aber, wo das Wort: selbstverständlich in der Pädagogik nicht oder auch nicht mehr ganz seinem Sinn nach verstanden wird, wird auch das Prinzip der Ganzheit in der Form eines unabweisbaren Problems wirksam, um dann den in dem Wort selbstverständlichem sich bergenden Sinn irgendwie wieder «voll und ganz» zur Geltung zu bringen. Wenn man dieses Wort richtig zu verste-

hen sucht, dann besagt es ja ursprünglich nicht, daß in diesem Falle sich etwas ganz mechanisch und in diesem Sinne selbstverständlich vollzieht und somit ausschließlich den Charakter einer bloßen Funktion besitzt, die zu ihrer Aus- oder Durchführung nur eines Anreizes oder Anlasses oder Anstoßes bedarf, der von irgendeiner Stelle ausgeht, sondern das Wort «selbstverständlich» meint doch weit ursprünglicher wohl ein Verständnis aus dem Selbst des Menschen heraus, das als solches nicht angestoßen zu werden braucht, um irgendwie wirksam zu sein. Erst die Hineinnahme dieser Art des Verstehens in den Unterricht und die Erziehung vom Selbst des Schülers her läßt dann auch alles Lehren und Lernen in dieser Weise als selbstverständlich erscheinen. Damit hängt aufs engste die altbekannte Tatsache zusammen, daß man den Schüler oder den Menschen überhaupt nie einen Gedanken oder eine Idee lehren kann, wenn man diese Idee ihn nicht in ihm selbst entdecken läßt. In diesem Sinne steht das Verstehen in engstem Zusammenhang auch mit dem Selbsttun, eine Erkenntnis, die zu ihrer Zeit die sogenannte Aktivitätspädagogik inaugurierte.

Für die Frage der Aufmerksamkeit in der Pädagogik ist es nun von entscheidender Bedeutung, in welcher Weise der Lehrer und Erzieher hier seine pädagogische Aufgabe versteht. Wenn es ihm nämlich zuletzt nur darum geht, das überlieferte und so vorhandene Lehr- und Bildungsgut einfach zu vermitteln, so wird die Aufmerksamkeit und ihre Bedeutung für den Unterricht und für die Erziehung anders verstanden, als wenn er ursprünglich vom Schüler und dessen Selbst her denkt und ein Verständnis sucht, um das Gut in seiner Güte selbstverständlich erscheinen zu lassen. Ist aber das bloße Vermitteln für ihn das Selbstverständlichste auf der Welt, so läuft er Gefahr, daß er, wie er die Spannung zwischen dem Selbst und dem Verständlichen nicht sieht, auch die zwischen der Mitte alles Lernens und der Vermittlung bestehende Spannung nicht gewahr wird. Leicht wird er dann das Selbstverständliche etwa, sagen wir, mit dem Allgemeinverständlichen oder auch die Vermittlung als solche mit der eigentlichen Mitte des Unterrichts gleichsetzen. Ein Drittes, das im Hinblick auf das hier bestehende Ganze noch dabei sein muß und zuletzt auch das eigentliche Dabeisein bewirkt, wird übersehen. Die Aufmerksamkeit bloß auf die Vermittlung der Bildungsgüter gelenkt, ist daher im Grunde eine Vereinfachung, bei der aber das wirklich Einfache außer Acht gelassen ist und so der Aufmerksamkeit entgeht. Eine bloße Vereinfachung und Verkürzung der hier bestehenden Dimensionen

wäre es dann auch, das Allgemeinverständliche ohne weiteres mit dem Selbstverständlichen und in gleichem Maße die Vermittlung mit der Mitte der pädagogischen Aufgabe gleichzusetzen. Wird das Ganze des Pädagogischen vereinfacht, dann bleiben die Folgen nicht aus. Wenn dieses Vermitteln nämlich im Sinne eines Transportes der Bildungsgüter zum Schüler etwa hin nicht funktioniert, dann ist offenbar beim Schüler kein geeigneter Landeplatz dafür vorhanden, so daß für diese Güter ein anderer Platz gesucht werden muß. Von den Bildungsgütern her ist also nach dieser Anschauung die Auswahl der Schüler zu treffen, nicht aber umgekehrt von den Schülern her die der Bildungsgüter. Offenbar sind hier die Bildungsgüter in ihrer Allgemeinverständlichkeit überhaupt auch so schon selbstverständlich. Mehr die Identität des Allgemeinverständlichen und des Selbstverständlichen wird hier gesehen als das in der Korrelation bestehende Verhältnis von beiden, wobei, wie es einer Korrelation eigen ist, das eine wie das andere in gleich ursprünglicher Weise wirksam ist. Gerade das aber ist für den Begriff der Ganzheit und seine Wirksamkeit in der Pädagogik von entscheidender Bedeutung, und man geht sicher nicht fehl, wenn man in diesem Sinne dann als die Ganzheit vom Ganzen die Korrelation bezeichnet. Das Verhältnis von Kind und Bildungsgut macht das deutlich. Die Bildungsgüter schon als solche sind es also in dem Falle der bloßen Vermittlung, die die ganze Aufmerksamkeit des Schülers erfordern oder besser noch einfach fordern müssen, weil ja anscheinend im Hinblick auf die Bildung an ihnen alles gelegen ist und in keiner Weise hier etwas zu fehlen scheint, das im Selbsttun ergänzt werden kann oder sogar ergänzt werden müßte, damit sie voll und ganz wirksam sind. Wie aber sollte die Aufmerksamkeit, die so von den Bildungsgütern her ausschließlich gefordert ist, auch als ein wirkliches Dabeisein verstanden werden, wo doch eigentlich die Aufmerksamkeit gerade nicht von der Forderung her voll und ganz wirksam sein kann, sondern nur von der Empfehlung, die als solche doch auf das Fehlende in ihnen hinweist. Und vom Prinzip der Ganzheit her ist nicht die Forderung oder Aufforderung, die von den Bildungsgütern her einfach gestellt wird, auch deshalb schon das Kennzeichen echter Bildungsgüter, sondern die Empfehlung, wie es der Verfasser auch in seinem Buch: «Das Prinzip der Ganzheit in der Pädagogik» München 1966, darzulegen versucht hat. In der Forderung und Aufforderung können die Bildungsgüter dem Kind auch wirklich nicht in ihrer ganzen Güte erscheinen, und doch können sie nur von ihrer Güte her beanspruchen, voll und ganz auch Bildungs-

güter sein. Von der Güte oder Qualität her oder von seinem Gehalt her ist eben etwas auch nur ein Gut und sicher bedeutet das Fehlende und seine Erkenntnis hier ein solches. Es ist nun sicher nicht schwer einzusehen, daß die Empfehlung eine andere Pädagogik voraussetzt und auch etwas anderes unter Aufmerksamkeit versteht als diejenige, die von der Forderung und Aufforderung her denkt und darin schon das Kennzeichen für die Bildungsgüter sieht. In jedem Falle aber ist die Empfehlung als die eigentlich pädagogisch-didaktische Kategorie umfassender als die der Forderung und Aufforderung. Gerade dem Prinzip der Ganzheit geht es um das Umfassende.

Wenn aber die Empfehlung als die eigentlich pädagogische Kategorie nun wirklich ernst genommen wird, dann setzt das voraus, daß an den Bildungsgütern auch wirklich etwas «fehlt», das in entscheidender Weise für sie im Hinblick auf ihre Ganzheit der Ergänzung eben von seiten des zu Bildenden bedarf. Das aber, was da fehlt, ist nun nicht im Sinne von Fehlstellen an den Bildungsgütern gemeint, sondern im Sinne einer vom Selbst des zu Bildenden her verstanden und sich empfehlenden Ergänzung, wobei also gerade wieder das Verhältnis von Kind und Bildungsgut im Sinne einer Korrelation gesehen werden muß, die ihrerseits durch gleich ursprüngliche Richtungsunterschiede von Kind und Ding gekennzeichnet ist. Es kann daher Bildung vom Prinzip der Ganzheit her gesehen auch nicht allein, wie es heute noch vielfach geschieht, in der Sinnentnahme aus den Bildungsgütern bestehen, in gleich ursprünglicher Weise ist Bildung auch Sinnggebung in Anbetracht dessen, daß in den Bildungsgütern als solchen eben gerade im Fehlenden eine besondere Qualität eigen ist; in diesem Sinne spricht auch Hans Thomae in seinem Buch, «Persönlichkeit», Bonn 1966, vom Lernen als «Bedeutungsverleihung». Nicht in der Forderung oder von der Aufforderung her ist daher der Schüler, wie einige Pädagogen meinen, ganz dabei, sondern viel ursprünglicher in der Empfehlung und durch sie. Denn in der Forderung ist das Fehlende und zu Ergänzende immer nur auf die Stelle, d. h. in diesem Falle also auf die Fehlstelle reduziert bzw. gerichtet oder lokalisiert, so daß wirklich auch nie das Fehlende wie das zu Ergänzende voll und ganz wirksam werden können. Fehlstellen werden einfach beseitigt. Das Fehlende ist aber doch immer mehr als bloß eine Fehlstelle oder als eine Mannigfaltigkeit von diesen. Haben die Schüler nicht selbst den größten Schaden davon und kann ihr Selbstverständnis auch wirklich gefördert werden, wenn der Erzieher

und Lehrer das Fehlende an den Dingen immer nur als Fehlstelle interpretiert, wie er es aber tatsächlich bei der Forderung und Aufforderung als vermeintlich wesentlicher Kennzeichen echter Bildungsgüter tun muß! In der Forderung und Aufforderung nämlich gilt es, den einzelnen Punkten, Stellen, Positionen oder Merkmalen genau zu entsprechen, die denn auch der Deutlichkeit halber genau abgehoben werden, um die Aufmerksamkeit ganz zu beanspruchen, so daß diese Punkte denn auch in entsprechender Weise bei der Anwendung durchgeführt werden. Es handelt sich hier sozusagen um eine Aufmerksamkeit von den festliegenden Stellen her und damit auch um eine solche «auf der Stelle», bei der in Anbetracht der überragenden Bedeutung der Merkmale oder Stellen dann auch alles wirklich Merk»würdige» ausgeklammert bleiben muß. Man versteht, daß eine Pädagogik, der die Aufmerksamkeit in dieser Weise wichtig ist und die sie auch nur von der Stelle her zu verstehen vermag, sowie «auf der Stelle» glaubt fordern zu können, ihr Wesen als bloße Abhebung der geforderten Stellen sehen muß. Es ist nicht schwer einzusehen, daß von den so abgehobenen Merkmalen, Positionen oder Stellen die Aufmerksamkeit für den Pädagogen im wesentlichen auch eine Sache der Herstellung ist und ihm deshalb auch die Frage des Zusankommens dieser Aufmerksamkeit wichtiger erscheint als die Frage nach ihrem eigentlichen Ort. Ort oder Stelle aber, das ist gerade wieder vom Prinzip der Ganzheit her die entscheidende Frage für die Aufmerksamkeit.

Es ist nun nicht von ungefähr, daß z. B. Gabriel Marcel in seinem Buch: «Das Geheimnis des Seins» in besonderer Weise auf die Bedeutung des Verhältniswortes «bei» aufmerksam macht, ein Wort, das sichtlich auch einiges für das Verständnis dessen zu sagen hat, was unter dem Dabeisein und der damit verbundenen Aufmerksamkeit gemeint ist. Nichts aber dürfte wohl den Lehrer und Erzieher mehr interessieren als eben dieses Dabeisein. Marcel schreibt: «Bei gibt es bloß in Bezug auf ein Selbst – und sei es das Selbst eines andern –, wobei ich unter Selbst jemanden verstehe, der ‚ich‘ sagt oder dem zumindest zugetraut wird, ‚Ich‘ zu sagen, sich als ‚Ich‘ zu setzen oder gesetzt zu werden. Wozu hier freilich als durchaus wesentlich gehört, daß dieses ‚Selbst‘ einen bestimmten Bereich als seinig empfindet.» Und in welcher Weise das Selbst für die Teilnahme und damit sicher auch nicht zuletzt für die Aufmerksamkeit bedeutungsvoll ist, das sagt Gabriel Marcel einige Zeilen weiter: «In der Tat ist Teilhaben nur denkbar, wenn von vorneherein der Nachdruck auf das Selbst gelegt wird, auf das

Bei-sich-sein, das wohlgerne keineswegs ein Für-sich-sein ist. Wenn aber andererseits Empfangen Bei-sich-empfangen heißt, so folgt daraus, es sei auf eine Weise ein Aufnehmen – und dies ist nicht passiv, sondern ein Akt.» Es ist nun gerade für den Pädagogen, die sich um die letzten Voraussetzungen seines Berufes bemüht, von außerordentlicher Wichtigkeit, wie hier Gabriel Marcel die Teilhabe, die ohne Wissen um das Ganze gewiß nicht möglich und verständlich ist, sieht; wie er ferner das Selbst des Menschen und das Wort «bei» aus ihrem inneren Zusammenhang zu verstehen sucht und damit nicht zuletzt auch einen Beitrag leistet für das Verständnis dessen, was unter dem Dabeisein gemeint ist. Ein einfaches Beispiel aus dem täglichen Leben könnte hier zur Ergänzung dessen dienen, was das Verhältniswort «bei» besagen will, um auf diese Weise dem Dabeisein näherzukommen. Wie wichtig hier überdies ein Verständnis im Hinblick auf das Verhältniswort «bei» sein kann, das geht auch schon daraus hervor, daß es gewiß dem Pädagogen nicht ganz gleichgültig ist, ob sein Verhältnis zu den Schülern mehr im Sinne eines «voreinander» oder eines «beieinander» gesehen wird. In diesen beiden Grundformen liegt, worauf später hingewiesen werden soll, ein qualitativer Unterschied, der für die Frage der Aufmerksamkeit in der Pädagogik von grundlegender Bedeutung ist. Wenn man z. B. auf eine entsprechende Frage antwortet: der Bleistift liegt vor dem Buch, dann ist das Verhältnis von Bleistift und Buch ganz eindeutig bestimmt. Es ist für denjenigen, welcher den Bleistift sucht, keine Schwierigkeit, den Bleistift zu finden. Anders ist es, wenn die Lage des Bleistiftes zum Buch für den Antwortenden nicht so eindeutig ist und nun der Suchende sich auf seine diesbezügliche Frage mit dem Bescheid zufrieden geben muß, daß der Bleistift da irgendwo bei dem Buch liegen muß. Es ist in diesem Falle weitgehend der Selbständigkeit des Suchenden überlassen, die Stelle oder den Ort zu finden, an dem der Gegenstand liegt. Das Selbst ist jedenfalls hier mehr beteiligt und die Aufmerksamkeit intensiver als im ersteren Falle.

Wenn man nun in analoger Weise diese Grundformen auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis überträgt, dann muß die Aufmerksamkeit auch entsprechend diesen Formen verstanden werden. Und ähnlich liegen dann hier die Dinge für das Verhältnis von Kind und Ding. Wenn nämlich das Verhältnis des Kindes zum Ding nur in der Form des Voreinanderseins bestehen soll, dann muß folglich das Kind schon wirklich im Unterricht dabei sein, wenn überhaupt etwas vor ihm steht oder ihm vorgesetzt wird,

ganz gleichgültig zunächst, wie es von Haus aus dazu steht. Und das geht dann schließlich auch so weit, daß ihm der Sinn vorgesetzt wird, den es den Dingen einfach zu entnehmen hat. Bildung aus dem Verhältnis des Voreinanderseins bleibt bei der Sinnentnahme stehen. Der vorgesetzte Sinn aber zeigt ihm nicht die Dinge in ihrer Unverfälschtheit und Unmittelbarkeit. Vermittelter Sinn ist nicht Sinn in seiner Ganzheit. Daraus ergibt sich in diesem Falle, daß von vorneherein die Aufmerksamkeit nur mit erhöhten Anstrengungen zu gewinnen ist, und dann die ganze Sache von ihrem Ursprung her auch nicht mehr als selbstverständlich erscheint. Aufmerksamkeit aber rückt damit ganz in die Nähe des Moralischen; sie hängt offenbar nur vom Willen ab; nicht aufmerksam zu sein, bedeutet eine bloße Willensschwäche. «Vor» allen Dingen, und das ganz wörtlich genommen, kommt es auf diese Aufmerksamkeit an, und es bleibt dann nicht aus, daß wirklich auch «vor» allen Dingen, d. h. vor allen Sachfächern oft bis in die Zeugnisformulare hinein, die Aufmerksamkeit bewertet und benotet wird so, als wenn sie ganz unabhängig von den Dingen existierte und ein Eigenleben führte. Und dabei kann die Aufmerksamkeit doch in Wirklichkeit nur «bei» den Dingen sein und sich zeigen, weshalb sich eben eine isolierte oder besser separate Benotung oder Bewertung für den Pädagogen auch erübrigt. Wie sehr die Pädagogik in anderen Fällen von der Kategorie des Voreinanderseins her dachte und dann dementsprechend die Aufmerksamkeit verstand, geht aus der Stellung des Lehrers von der Klasse im Klassenraum hervor, die durch das erhöhte Pult vor der Klasse deutlich als ein bloßes Voreinander gekennzeichnet ist und damit einfach so feststeht, während doch im allgemeinen heute seine Stellung vom Beieinandersein her stets eine Aufgabe bedeutet und auch immer wieder eine Entscheidung für ihn notwendig macht. Von der Kategorie des Voreinanderseins her ist für die Aufmerksamkeit der Schüler allein entscheidend und vor allem «würdig» nur bemerkt zu werden, was vor den Kindern in der Klasse sich begibt. Daß unter diesem Aspekt der Unterricht auch nur als Vorgang mit deutlich abhebbaren Stufen, Stellen, Positionen oder Merkmalen verstanden werden konnte, wird so verständlich, wie andererseits auch das nur den Kindern anscheinend anschaulich wird und ihre Aufmerksamkeit erregt, was sich schon in und als Stufen zeigt, die sozusagen wie mit dem Zeigefinger aufgezeigt werden können. Aufmerksamkeit ist so ausschließlich eine Sache der Lokalisierung oder anders ausgedrückt, der Anweisung. Das auch, was «würdig» ist, gemerkt zu werden, das Merkwürdige also, ist hier zuletzt nichts

Kanton St.Gallen

## Kantonsschule St.Gallen

An der Kantonsschule St.Gallen sind zwei Hauptlehrstellen neu zu besetzen:

### eine Hauptlehrstelle für Französisch mit Nebenfach Italienisch

auf Beginn des Wintersemesters 1967/68 (23. Oktober),

### eine Hauptlehrstelle für Deutsch eventuell mit einem Nebenfach

auf Beginn des Schuljahres 1968/69 (22. 4. 68).

Ueber die Anstellungsbedingungen gibt das Rektorat der Kantonsschule St.Gallen Auskunft. Kandidaten mit abgeschlossener Hochschulbildung sind gebeten, ihre Anmeldung mit Lebenslauf und Zeugnissen bis spätestens 8. April 1967 an das Erziehungsdepartement St.Gallen, Regierungsgebäude, 9001 St.Gallen, einzusenden.

St.Gallen, 20. Februar 1967

Erziehungsdepartement des Kantons St.Gallen

## Thurgauische Kantonsschule Frauenfeld

Auf Beginn des Wintersemesters 1967/68 sind an der Thurgauischen Kantonsschule in Frauenfeld folgende Hauptlehrstellen zu besetzen:

### 1 Stelle für Englisch und ein weiteres Fach

### 1 Stelle für romanische Sprachen

### 2 Stellen für Geographie und allenfalls ein weiteres Fach

Ueber Einzelheiten erteilt das Rektorat (Telefon 054 7 21 53) alle Auskünfte. Bewerber müssen sich über eine abgeschlossene akademische Ausbildung ausweisen können.

Anmeldungen sind bis zum 30. April 1967 zu richten an das

Erziehungsdepartement des Kantons Thurgau Schümperli

8500 Frauenfeld, den 20. Februar 1967

### Gemeinde Andermatt

Wir suchen für sofort oder nach Vereinbarung für unsere Knabenoberschule (5.-7. Klasse) einen tüchtigen **Primarlehrer**. Die Besoldung richtet sich nach den revidierten kant. Normen. Bewerber sind freundlich eingeladen, ihre Anmeldung mit den üblichen Ausweisen an den Schulpräsidenten, Herrn Bonetti-Danioth, Andermatt, Telefon 044 6 73 92, zu richten.

Das Rebbauerndorf **Truttikon** (300 Einwohner) im Zürcher Weinland, 10 km von Schaffhausen, sucht für seine 6-Klassen-Schule sofort

### Lehrerin oder Lehrer

mit wenigstens einjähriger Erfahrung im Mehrklassenunterricht, welche(r) sich dieser arbeitsreichen, aber dankbaren Aufgabe mit Hingabe widmen will. Große Selbständigkeit. Neues Schulhaus. Schöne Wohnung mit Garten und Garage. Jahreslohn je nach Dienstalter Fr. 20 000.— bis Fr. 26 000.—. Wir bitten auch außerkantonale Interessenten um ihre Bewerbung.

Bitte schreiben oder telefonieren Sie an W. Zahner, Ing. agr., Rebgut Bächli, 8479 Truttikon, Telefon 052 41 19 49; wenn keine Antwort 052 41 14 21.

Auf den 1. April 1967 wird für die Schulen der Stadt Bern eine neugeschaffene dritte hauptamtliche Stelle für

## Sprachheilunterricht

zur Besetzung ausgeschrieben.

Der Unterricht erfolgt ambulatorisch in mehreren Schulkreisen.

Besoldung gem. Besoldungsordnung der Stadt Bern: Primarlehrer Fr. 19 238.— bis Fr. 27 141.—, Primarlehrerin Fr. 17 876.— bis Fr. 23 598.—, inkl. 9 Prozent Teuerungszulagen und Zulage für Lehrkräfte an Sonderschulen.

Bewerberinnen oder Bewerber mit schweizerischem Lehrpatent und dem Diplom der Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft für Logopädie sind gebeten, ihre Anmeldungen unter Beilage der üblichen Ausweise bis zum 15. März 1967 an den Präsidenten der Kleinklassenkommission, Herrn lic. iur. J. E. Töndury, Gryphenhübeliweg 49, 3000 Bern, zu richten.

Weitere Auskunft erteilt das städtische Schularztamt, Marktgasse 52, 3000 Bern, Telefon 031 64 68 27.

Der Städtische Schuldirektor: P. Dübi

## Primarschule Pratteln

Folgende Lehrstellen sind auf Anfang des neuen Schuljahres oder auf Vereinbarung neu zu besetzen:

Förderklasse

**Lehrerin oder Lehrer**

Hilfsklasse

**Lehrerin oder Lehrer**

Primarklasse

**Unter-/Mittelstufe für Schule  
Schweizerhalle**

Eventuell kann sich eine Primarlehrerin oder ein -lehrer in das Gebiet der Sonderklassen durch Besuch der bezüglichen Kurse in Basel einarbeiten.

Besoldung nach kantonaler Regelung, zuzüglich Orts- und Teuerungszulagen.

Bewerbungen erbeten unter Beifügung von Photo, Lebenslauf, Referenzen und den Ausbildungsausweisen an Herrn E. Suter, Präsident der Primarschulpflege, Gempfenstraße 38, 4133 Pratteln.

## Schulgemeinde Kloten

Auf Frühjahr 1967 sind an unserer Schule je eine Lehrstelle an der

**Fremdsprachenklasse**

und der

**Sprachheilschule**

neu zu besetzen. An der Fremdsprachenklasse sind je zwei Unterrichtsstunden am Montag, Dienstag, Donnerstag und Freitag zu erteilen. Zusätzlich werden zwei Vorbereitungsstunden besoldet. Sofern möglich, kann die Klasse voll mit 30 Wochenstunden übernommen werden.

Bewerberinnen und Bewerber werden eingeladen, ihre Anmeldung zuhanden des Schulpräsidenten, Herrn Ing. J. Adank, an das Schulsekretariat, Rosenweg 4, 8302 Kloten (Telefon 051 84 13 00) einzureichen, wo auch weitere Auskünfte über die Lehrstellen erteilt werden.

Kloten, den 6. März 1967      Schulpflege Kloten

## Oberstufenschule Dübendorf

Auf Beginn des Schuljahres 1967/68 sind an unserer Oberstufenschule zu besetzen:

**1 Lehrstelle an der Oberschule  
1 Lehrstelle für die Sonderklasse B**

Die freiwillige Gemeindezulage entspricht den kantonalen Höchstansätzen und ist bei der Pensionskasse der Gemeinde versichert. Schöne, neuzeitlich erstellte Schulanlage.

Bewerber und Bewerberinnen, welche sich für eine dieser Stellen an unserer fortschrittlichen Schule interessieren, sind höflich gebeten, ihre Anmeldung mit den üblichen Ausweisen so bald als möglich einzureichen an Herrn J. Fürst, Präsident der Oberstufenschulpflege, 8600 Dübendorf.

Dübendorf, den 16. Januar 1967      Die Oberstufenschulpflege

## Primarschule Illnau-Effretikon

Für unsere 3. Abteilung der **Spezialklasse** (Sonderklasse B) in Effretikon suchen wir

**Lehrer oder Lehrerin**

Die freiwillige Gemeindezulage entspricht den kantonalen Höchstansätzen zuzüglich Fr. 1200.— für Sonderklasse. Auswärtige Dienstjahre werden angerechnet.

Schriftliche Anmeldungen mit den üblichen Unterlagen sind erbeten an den Präsidenten der Primarschulpflege, Herrn Rudolf Frey, Kempthalstr. 22, 8307 Effretikon (Tel. 052 32 10 13).

Auf Beginn des neuen Schuljahres (17. April 1967) oder nach Übereinkunft suchen wir für die

## Hilfsschulabteilung

des Schulkreises Reigoldswil BL

(2.-8. Schuljahr) eine Lehrkraft. Interessenten (-innen) ohne Spezialausbildung hätten die Möglichkeit, die Hilfslehrausbildung nebenher zu machen.

Anmeldungen mit den üblichen Unterlagen sofort an den Präsidenten der Primarschulpflege, B. Steiger, Pfr., 4418 Reigoldswil, erbeten.

## Primarschule Illnau-Effretikon

Für unsere **heilpädagogische Hilfsklasse** in Effretikon suchen wir auf Frühjahr 1967

**1 Lehrerin**

Das Gehalt inkl. Sonderklassenzulage beträgt Fr. 18 120.— bis Fr. 23 880.—, zuzüglich 10 Prozent Teuerungszulage. Auswärtige Dienstjahre werden angerechnet.

Bewerberinnen wollen sich bitte mit den üblichen Unterlagen anmelden beim Präsidenten der Primarschulpflege Illnau, Herrn Rudolf Frey, Kempthalstraße 22, 8307 Effretikon (Telefon 052 32 10 13).

anderes als das Ganze im Sinne einer Mannigfaltigkeit der Stellen, Positionen oder Merkmale eines Dinges, so daß demnach das Merkwürdige als solches schon mit dem Merkmal zusammenfällt. Und wenn man nun noch die Dinge weiter verfolgt und glaubt, sagen zu müssen, daß die ganze Würde der Dinge in der Mannigfaltigkeit der Stellen und Merkmale besteht, die von den Dingen abgehoben worden sind, dann ist die Aufmerksamkeit nicht nur in ihrem Wesen als Abhebung der ihr geeignet erscheinenden Stellen verstanden, sie selbst ist nichts anderes als eine Vorstellung bzw. an Vorstellungen gebunden, die ihr ganzes Sein und Wesen bestimmen. Im Grunde ist ihr Gegenstand die Vorstellung, die aus den abgehobenen Stellen zusammengesetzt ist, die Vorstellung von den Dingen also, nicht die Dinge selbst. Von ihrem eigentlichen Ort, der doch bei den Dingen ist, ist dann auch nicht mehr viel festzustellen. Die Frage nach dem Woher der Aufmerksamkeit ist nicht relevant. Erst recht aber auch kann die Aufmerksamkeit, wenn sie nur an Vorstellungen gebunden sein soll oder sogar die Vorstellung ihr eigentliches Wesen bestimmt, nicht in ihrer Ganzheit gesehen werden, da eben, wie angedeutet, die Ganzheit vom Ganzen die Korrelation ist, die als solche durch qualitativ verschiedenen Richtungsunterschieden gekennzeichnet ist. Die Vorstellung als bloßes Abbild dessen, was einfach im Sinne des Voreinanderseins vorgestellt wird, zeigt aber diese Richtungsunterschiede nicht. Wenn so die Aufmerksamkeit in der Abhebung der Merkmale von den Dingen sich nur auf die Vorstellung der Dinge richten kann und dann auch so sich im «Aufeinander» von Ding und Aufmerksamkeit, in ihrer Deckungsgleichheit also, in ihrem Verhältnis zu diesen Dingen erschöpft, wenn mit anderen Worten das Verhältniswort «auf» in dem Wort «Aufmerksamkeit» dieses Verhältnis zum Ausdruck bringt und nicht das «bei», wie sollte dann hier so etwas wie Gegenstand sichtbar werden können. Gegenstand im eigentlichen Sinne kennt dann hier die Aufmerksamkeit nicht. Zwischen ihr und ihrem Gegenstand besteht niemals ein Verhältnis im Sinne der Korrelation, von der wir sagten, daß sie die Ganzheit vom Ganzen und in unserem Falle die Ganzheit des Verhältnisses von Aufmerksamkeit und Ding bzw. Gegenstand ausmacht. Gegenstand meint aber diese Korrelation. Das drückt ja auch das Verhältniswort «gegen» im Gegensatz zu «vor» aus.

Indem nur die Aufmerksamkeit als eine solche «bei» den Dingen nur verstanden werden kann und sich nicht ursprünglich auf die von den Dingen abgehobenen Stellen und ihre Mannigfaltigkeit richtet,

um diese Vielfalt der Stellen wiederum nur als Vorstellung verstehen zu können, so wird für die Erkenntnis ihrer Bedeutung in Unterricht und Erziehung nicht die Stellenfrage wichtig, sondern die Frage nach ihrem Ort. Woher kommt die Aufmerksamkeit ihrem Ursprung nach? Max Scheler sucht die Frage in seinem «Formalismus in der Ethik und die materielle Wertethik» in einer auch für die Pädagogik bedeutsamen Weise zu beantworten. Er geht dabei von dem «Milieuwirksamen» aus. Wie der Jäger in seinem «Jägerwald» mehr und anderes sieht als derjenige, der dort vielleicht nur Erholung für eine kurze Zeit sucht, ist sicher eine nicht zu leugnende Tatsache. Der Ort der Aufmerksamkeit ist also nicht die Vorstellung, sondern das «Milieuwirksame», das für Scheler in engster Beziehung dann auch zu den Interessen steht, die, wenngleich etwas für sich, so aber doch vom Milieuwirksamen abhängig sind, als das Interesse dabei eine wichtige Rolle spielt. Von den Interessen hängt die Wahrnehmung in gleicher Weise ab, die ihrerseits die Aufmerksamkeit als Akt verständlich macht. So steht demnach die Aufmerksamkeit in erster Linie und «vor» allen Dingen nicht im Dienste der Stelle oder des Merkmals, selbst nicht einmal der wesentlichen Merkmale des Dinges, um dieses als Stellenmannigfaltigkeit zu begreifen; ihre Aufgabe kann auch nicht eine Stellenvermittlung im und als Unterrichtsgeschehen sein, wobei dann der Lehrer und Erzieher entsprechend den Stellen auf die Herstellung der Dinge und auf das dementsprechende Zustandekommen der Aufmerksamkeit im Unterricht ursprünglich Bedacht nehmen muß. Die Aufmerksamkeit und die Dinge haben eine größere Würde als daß nur mit einem Merkmal dieser Würde entsprochen werden könnte. Auch eine Stelle entspricht dieser Würde in keiner Weise. Ihr Ort ist oder liegt im für sie Merkwürdigen oder in dem in dieser Weise Auffälligen. Es gilt daher für den Pädagogen als besondere Aufgabe, diesen Ort oder diese Stätte bei seinen Schülern zu finden, an der die Aufmerksamkeit immer schon wirksam ist und sein kann bzw. «statt»-findet, und deshalb kommt es vor, wie der Verfasser in seinem oben genannten Buch sagt, bei der Aufmerksamkeit in der Erziehung nicht auf das Herstellen in erster Linie an, sondern vom Prinzip der Ganzheit her gesehen auf das Stattfinden, dessen Ort und Stätte in der Erörterung als der entsprechenden Bildungsform eher sichtbar wird als in der bloßen Stellungnahme. Es ist daher nicht von der Hand zu weisen, daß die Erörterung für die Pädagogik selbstverständlicher ist als die Stellungnahme, da die Erörterung eben das Verständnis vom Selbst des Schülers her im Auge hat und einschließt.