

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:	40 (1967-1968)
Heft:	12
Artikel:	Erziehungsmittel
Autor:	Geissler, Erich E.
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-851739

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: 11.01.2026

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

Lorsque, dans un mémoire du 9 août 1887 au Département fédéral de l'Intérieur, la *Société des vétérinaires suisses*, intervint en faveur d'une commission de maturité, le comité directeur, le professeur Geiser et le directeur Finsler saisirent l'occasion pour proposer une *commission de maturité pour toutes les professions médicales*. Le Conseil fédéral institua cette commission. Il en définit les tâches le 10 mars 1891 et rédigea à son intention le «Règlement des examens fédéraux de maturité pour les candidats aux études de médecine» (1er juillet 1891). La nouvelle commission avait pour attributions de surveiller l'enseignement dans les gymnases désireux que leurs certificats de maturité soient reconnus par l'autorité fédérale, de faire subir un examen aux candidats sortis d'une école délivrant des certificats de maturité non reconnus et d'apprecier les certificats de maturité étrangers.

Les cantons de Zurich, Berne, Vaud et Genève demandèrent alors l'annulation des décisions sur la commission fédérale de maturité, qu'ils considéraient

comme une immixtion dans leur souveraineté dans ce domaine. Car jusque-là, ces cantons avaient eux-mêmes, par les soins de leurs commissions de maturité, soumis à un examen les futurs étudiants en médecine n'ayant pas obtenu le certificat d'un gymnase, et ils leur avaient délivré des certificats de maturité dont le comité directeur avait admis la validité. Le conseiller fédéral Schenk rejeta ces requêtes.

A partir du 1er juillet 1891 *deux genres de maturité existèrent en Suisse: la maturité dite cantonale et la maturité fédérale*. La maturité fédérale était conférée par la commission fédérale de maturité sur la base du programme fédéral de maturité et du «Règlement des examens fédéraux de maturité pour les candidats aux études de médecine». La maturité dite cantonale était du ressort de la commission cantonale de maturité, qui jugeait d'après les programmes d'enseignement et le règlement de maturité des écoles en question, compte tenu du droit fédéral y relatif, valable à l'égard des cantons.

(à suivre)

Erziehungsmittel

Dr. Erich E. Geißler*

1. Ueber das Wort «Mittel» in der pädagogischen Fachsprache

Unter Erziehungsmitteln verstehen wir Maßnahmen und Situationen, mit deren Hilfe Erzieher auf ein Kind einwirken, in der Absicht, sein Verhalten, seine Einstellungen, seine Motive zu verändern. So zählt man seit jeher die Maßnahmen des Lobens und Tadelns, der Erinnerung und Ermahnung, der Strafe schließlich, die Situationen des Spiels, des Wetteifers, der Arbeit zu den Erziehungsmitteln. Manche betrachten auch Gewöhnung und Gespräch, Beispiel und Vorbild als Erziehungsmittel, deren Zahl, wie dieser Hinweis schon andeutet, sehr fließend ist, von manchen Pädagogen ausgeweitet, von anderen wiederum eingeschränkt wird. Weil bei den erwähnten Maßnahmen der Erzieher meist direkt auf ein Kind einwirkt (er lobt, er straft), bei den Situationen dagegen nur indirekt (er bringt das Kind zum Spielen, zum Arbeiten) empfiehlt es sich, das eine Mal von direkten, das andere Mal von indirekten Erziehungsmitteln zu sprechen. Man kann auch so sagen, daß bei allen indirekten Erziehungsmitteln der Erzieher absichtlich Situationen funktionaler Erziehung arrangiert. Da uns Erfahrungen immer wieder zeigen, daß funktionale Erziehung in der Regel größeren Erfolg hat als intentionale Erziehung – wahr-

scheinlich, weil der Heranwachsende hier die Erziehungsabsicht weniger merkt –, kommt gerade den indirekten Erziehungsmitteln eine besondere pädagogische Bedeutung zu.

Um die Frage, mit welchem Recht man in der Erziehung überhaupt von «Mitteln» sprechen darf, ist lang und oft gestritten worden. Man hat, nicht zu Unrecht, die Sorge geäußert, die Bezeichnung «Erziehungsmittel» bedeute nichts anderes als eine «in Analogie zum handwerklichen Tun verstandene Materialbearbeitung».¹ Den eigentümlichen Vorgang der Erziehung aber «nach dem Modell einer Psychotechnik zu konstruieren»,² verformte Erziehungslehre zur «Technologie», dem Erzieher aber zum «Psychotechniker». Wer von Erziehungsmitteln spreche, orientiere sich folglich einseitig an der Metapher des Prägens, Formens, Bildens, des Wachsstücks, des Lehmklumpens, der tabula-rasa-Lehre. Eine solche Ansicht von Bildung dürfe aber allenfalls ein Aspekt sein, der durch andere Gegenbilder im rechten Maße gehalten werde. So stellt man dieser ersten, mechanischen Auffassung von Erziehung und Bildung dann immer wieder gern eine andere, organische entgegen, die, in Analogie zu biologisch-entelechischen Prozessen, auch Bildung als Entfaltung begreift und deshalb auch alle aus der Welt der technisch-mechanischen Wirkursachen stammenden Mittel als unpädagogisch verwirft.³

* Der Verfasser dieses Aufsatzes hat eine Veröffentlichung über «Erziehungsmittel» vorgelegt (Bad Heilbrunn 1967), in der er Nebenwirkungen und Grundlagen (Autorität und Gehorsam) der Erziehungsmittel, direkte Erziehungsmittel (Lob, Belohnung, Ironie, Erinnerung, Ermahnung, Tadel, Erziehungs- und Disziplinarstrafen) und indirekte Erziehungsmittel (Spiel, Arbeit, Wetteifer) beschreibt. In dem vorliegenden Aufsatz untersucht er, welches durchgehende pädagogische Prinzip verschiedenen Erziehungsmitteln eigen ist.

¹ Bollnow, Existenzphilosophie und Pädagogik, Stuttgart 1959, Seite 17.

² Spranger, Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Pädagogik, Heidelberg 1962, Seite 24.

³ Bollnow, aaO S. 16 ff.

Nun handelt es sich bei der einen Ansicht (Bildung sei Formung), wie auch bei der anderen (Bildung sei Entfaltung), um vergleichende, per analogiam gebil-dete Veranschaulichungen.⁴ Analogien aber übertragen immer nur Anschaubung dann und dort in sach-adäqua-ter Weise, wo mit der tatsächlichen Aehnlichkeit im vergleichsweisen Dritten die meist noch größere Un-ähnlichkeit aller übrigen Teilmomente mitgedacht wird. Bildung ist wohl tatsächlich der Formung ähn-lich, von ihr zugleich aber auch wiederum verschie-den, weil kein Prägevorgang am toten Stoff, sondern Einwirkung auf ein agierendes und zugleich reagie-rendes Wesen, das «lebendig sich entwickelt». Einer einseitigen Charakteristik der Erziehungs- und Bil-dungsvorgänge als Prägen und Formen steht die Tat-sache entgegen, daß sich menschliche Bildung ohne Spontaneität des Heranwachsenden nicht denken läßt. Aber eine ähnliche Einschränkung gilt auch für das entgegenstehende Bild. Bei aller tatsächlichen Spon-taneität ist doch der gesamte Bereich menschlicher Wahrnehmungen und Vorstellungen nichts, was sich ohne Rezeptivität denken ließe. Unser gesamter Gedankenkreis ist von Eindrücken gebildet und ohne sie nicht denkbar. Wir wissen heute zudem, wie stark doch lange Zeit als reine Entfaltung betrachtete Reife-vorgänge von Lernvorgängen abhängen. Das bedeutet aber, daß wir die Vergleiche der einen Metapher des Formens mit den Vergleichen der anderen Metapher der Entfaltung immer zusammennehmen müssen, wenn halbwegs korrekt von Bildung gesprochen wer-den soll.

Setzt man dieses alles voraus, dann wird eine am Bilde der Entfaltung begrenzte Formung legitimer Teil der Erziehung bleiben, mithin wird auch der Mittel-Begriff sein gutes Recht im pädagogischen Denken be-halten, zumal es nicht notwendig ist, daß man «Mit-tel» sofort und eng im Sinne naturgesetzlicher Kausal-iät interpretiert. Wirkzusammenhänge gibt es schließ-lich auch im geistigen Bereich; anders geartet freilich und von eigener Gesetzmäßigkeit. Wären sie aber prinzipiell unmöglich, dann könnte es auch keine Lehre, keinen Unterricht, keine Erziehung, kurz: keinerlei Bildung geben. Bildung hängt notwendig an der Mög-lichkeit zwischenmenschlicher Wirkzusammenhänge, an einer, mit dem Körnchen Salz der Einschränkung zu verstehenden, «pädagogischen Kausalität», wie sie unter anderem auch in Erziehungsmitteln wirkt.

2. Ueber den systematischen Ort der Erziehungsmittel

Man kann – einer, wie ich glaube, recht glück-lichen Unterscheidung des Wiener Pädagogen Ferdi-nand Birnbaum folgend⁵ – alle Unterrichts- und Er-

ziehungsvorgänge, alle Unterrichts- und Erziehungs-mittel einteilen in Evolutions- und Progressionshilfen, Repressions- und Transformationsmaßnahmen.

a) **Evolutionshilfen.** Das sind alle sichernden, unter-stützenden, fortlenkenden Einwirkungen, die den Lei-stungs- und Reifestand eines Heranwachsenden zu ver-bessern suchen; sei es im Bereich körperlicher Entwick-lung, dazu dient vor allem Leibeserziehung; sei es im Bereich des Psychischen; sei es im Bereich des Geistes selbst. Ausgehend von Untersuchungen wie denen Adolf Portmanns, daß die geistige Entwicklung eines Menschen im frühen Sozialkontakt, dieser wiederum in den elementaren Pflegevorgängen des menschlichen Frühjahres eine bedeutende Wurzel habe, kann man von Evolutionshilfen auch in der Entwicklung des logischen Denkvermögens, des Abstraktionsver-mögens, der geistigen Kapazität überhaupt sprechen. Allen drei erwähnten Spielarten der Evolutionshilfen liegt die Erfahrung zugrunde, daß menschliche Ent-wicklung nirgends entelechische Entfaltung allein ist, noch nicht einmal im biologischen Bereich, sondern immer ein Produkt aus Reifungsprozessen, die von innen nach außen, und von Einwirkungen, von Lern-vorgängen, sofern man das Wort entsprechend weit faßt, die von außen nach innen wirken.

b) **Progressionshilfen.** «Progression» hebt jenen Teil-bereich der Gesamtentwicklung (Evolution) besonders herau-s, den wir umfassend, wenngleich meist auch entsprechen- randlos, «Bildung» nennen. Während Evolutionshilfen sich mehr auf die «Natur» des Men-schen beziehen, so Progressionshilfen mehr auf seine «Kultur». Wie fragwürdig freilich diese so gern be-nutzte Unterscheidung zwischen einer Natur und Kul-tur des Menschen ist, das eben zeigt uns der vorhin noch einmal gebrachte Hinweis, wonach Reifungs- und Lernprozesse bei Menschen in einem immer sehr wechselseitigen, oszillierenden Verhältnis stehen, so daß mit gutem Grund gesagt werden kann, daß die Kultur ein konstituierender Bestandteil der menschlichen Natur selber sei. – Bildung stützt sich zum gro-ßen Teil auf Wissen. Wissen wiederum soll eine mög-lichst unverstellte, das heißt sachgetreue Repräsentation von Gegenständen und Verhältnissen im Gedächtnis und im Denken sein. Progressionshilfen unterliegen deshalb der ersten Forderung, einen möglichst adäqua-ten, möglichst sicher haftenden und – falls auch das noch erreicht werden kann – möglichst unkomplizier-ten, angenehmen und schnellen Wissenserwerb durch Lernen vorzubereiten, dafür vor allem die Fähigkeiten des logischen Denkens, des Abstrahierens, des analogen Denkens, außerdem aber auch Charakterqualitäten wie Ausdauer, Lerneifer, Sachlichkeit, Genauigkeit auszu-bilden. – Nun wissen wir längst, daß weder die forma- len Qualitäten guter Lerntugenden, noch die Ge-nauigkeit der Vorstellungsinhalte, schon für richtige Handlungsmotivationen ausreichen. Progressionshilfen dürfen deshalb nicht nur die – sei es formalen, sei es in-haltlichen – Bestandteile des Wissenserwerbes stützen.

⁴ cf Scheuerl, Ueber Analogien und Bilder im pädagogischen Denken, Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim 1959, Seite 211 ff; außerdem E. E. Geißler, Die Metapher des Weges in der Didaktik, in: Pädagogische und didaktische Reflexio-nen, Frankfurt 1966.

⁵ Birnbaum, Versuch einer Systematisierung der Erziehungs-mittel, Wien 1950.

Sie sollen außerdem die vornehmlich aus der Wahrnehmung stammende Vorstellung mit einer entsprechenden Wertschätzung verbinden, die aus recht verschiedenen anderen Quellen hervorgehen kann. Unter welchen Voraussetzungen erkennen und begreifen wir ein Objekt auch als einen Wert, für den zu wirken, dem zu folgen sich lohnt? Wie mache ich es, so heißt deshalb das zweite Kriterium guter Progressionshilfen, daß ein Schüler Ordnungen des Gesellschaftlichen, des Politischen, des Moralischen oder Religiösen nicht nur in ihrem logischen Zusammenhang aufnehmen und wiedergeben kann, sondern zugleich auch in seinem Verhalten repräsentiert?

c) Repressionsmaßnahmen. Die beiden Hilfen, von denen wir bislang sprachen, haben gemeinsam, daß sie unterstützend, «fortlenkend» (Birnbaum) wirken. Was an Anlagen der biologisch-körperlichen, der allgemein geistigen, der natürlichen charakterlichen Entwicklung je schon da ist, das wecken und unterstützen sie, ja verstärken sie, soweit dies möglich sein mag. Nun gibt es aber außer den fortlenkenden Erziehungsmaßnahmen auch noch andere, die gänzlich anders orientiert sind. Diese haben eine hemmende, beziehungsweise umlenkende Wirkung. Sie wollen nichts vorantreiben, sondern ganz im Gegenteil bedenkliche Entwicklungen abbremsen. Repressionsmaßnahmen – das Wort ist schon aussagekräftig genug, so daß ich mir lange Erklärungen ersparen kann – wirken nach verschiedenen Modellen: entweder nach dem in der Erziehungspraxis zwar sehr verbreiteten, dennoch sehr problematischen und fragwürdigen Wirkmodell des Leides und der Furcht oder nach dem der natürlichen Konsequenz (die sogenannte «natürliche Strafe»), schließlich auch nach dem ebenfalls sehr verbreiteten Wirkmodell des Entzuges von Vergünstigungen (Lust- und Unlustgefühle; Empfindungen des Angenehmen und Unangenehmen).

d) Transformationsmaßnahmen. Mit Repression allein kann es in der Erziehung schwerlich getan sein. An die Stelle eines schlechten Verhaltens soll schließlich ein besseres treten, gute Motive sollen bisherige fragwürdige ablösen. Negation allein – und darin erschöpfen sich Repressionen – ist noch keine Erziehung, sondern allenfalls die Sicherung des Raumes, in dem nachfolgend Erziehung geschehen kann. Es reicht auch nicht aus, den durch Repressionen gleichsam umgrenzten und in Ordnung gehaltenen Erziehungsraum jetzt durch Evolutions- und Progressionshilfen pädagogisch zu bebauen. Es kommt vielmehr vor allem auch darauf an, die in Ordnungswidrigkeiten, in undiszipliniertem Verhalten und manchen anderen Formen kindlichen Ungestüms sich äußernde Spontaneität nicht einfach zu schwächen oder gar zu vernichten, wie dies in einer langen Erziehungstradition leider allzu oft geschehen ist, sondern diese Spontaneität als etwas in ihrem Kern durchaus Positives, nur in der Aeußerungsform Ungeordnetes zu begreifen, das es nicht zu zerstören, sondern zu transformieren gilt. Gut läßt sich deshalb verstehen, weshalb viele Pädagogen die reine Repression

als unpädagogisch ablehnen und eine pädagogische Qualifikation von der Voraussetzung abhängig machen, daß aller Druck auf Heranwachsende zu einer Transformation hinüberleitet und in ihr sich schließlich auflöst.

In diesem Geviert von Evolutions- und Progressionshilfen, von Repressions- und Transformationsmaßnahmen haben die verschiedenen Erziehungsmittel ihren systematischen Ort. Von einem dieser vier Aspekte erhalten sie ihren spezifischen Auftrag. Viele verknüpfen überdies Evolution mit Progression, Repression mit Transformation und erhalten von daher zusätzliche Bedeutung. So darf ein Tadel, wenn er wirklich Erziehungsmittel sein will, nicht bei der Feststellung eines Mangels stehenbleiben, darf nicht nur Verweis sein, sondern muß das Kind zugleich zu anderen, besseren Verhaltensformen, qualifizierteren Leistungen umzulenken suchen. So erhält das Lob, Bestätigung zunächst für ein zurückliegendes, abgeschlossenes Tun, eine besondere pädagogische Bedeutung, weil die Bestätigung Sicherung, die Sicherung wiederum fortlenkende Progression bedeuten kann. Aehnlich wirkt das Spiel, ähnlich die pädagogisch qualifizierte Arbeit.

3. Ueber Transformation als einem Kernstück der Erziehungsmittel

So sinnvoll und nützlich es ohne Zweifel ist, zwischen Evolution und Progression einerseits, Repression und Transformation andererseits zu unterscheiden –, sehen wir genauer zu, dann zeigt sich alsbald, daß allen diesen Teilbereichen und mithin auch allen Erziehungsmitteln ein Stück Transformation innewohnt, ja daß anscheinend in ihr die eigentliche pädagogische Zielsetzung der Erziehungsmittel zu finden ist. Denn ob ein Kind aus zögernder Verzagtheit in Sicherheit, aus Zurückhaltung zur Anteilnahme, aus Desinteresse zur Mitarbeit, aus Außenseiterrollen zu gruppenkonformem Verhalten, aus Widersetzlichkeit zum Gehorsam, aus Unkonzentriertheit zur Ausdauer, aus Phlegma zum Fleiß gebracht werden soll, immer ist, auch in Evolutions- und Progressionshilfen, ein Stück Transformation enthalten. Von da aus gewinnen wir ein, wenngleich nur formales, so doch ganz entscheidendes Kriterium aller Erziehungsmittel. Welch hohe Bedeutung ihm zukommt, wird uns am pädagogischen Verhältnis von Repression und Transformation besonders deutlich, hier wiederum vor allen an den Veränderungen, die die Ansichten über den Wert der Repression im Laufe der Geschichte der Erziehung genommen haben.

Die in allen Aktionen wie Reaktionen eines Kindes, in seinen Begehrungen, Wünschen, Abneigungen, seinen Motiven und Handlungen wirkende Spontaneität ist in mannigfacher Weise vorgeformt. Wir bezeichnen diese vor allen Umwelteinflüssen wirkende Formursache gewöhnlich als Anlage. Sicher ist, daß für streng wissenschaftliches Denken «Anlage» nur als eine Art hypothetischer Grenzbegriff gelten kann, weil

alles, was wir – bislang wenigstens – an tatsächlichem Verhalten beobachten können, stets ein bereits innig miteinanderverwobenes Produkt aus Anlage und äußerlichem Einfluß ist. Ueber den Umfang, den der einen Seite, der Anlage und der anderen, der Umwelt, dabei je zukommt, gibt es seit altersher sehr verschiedene Meinungen. Ich erinnere nur an die gerade in der pädagogischen Fachsprache so häufigen Bilder und Metaphern, auf die ich vorhin, im ersten Abschnitt, schon hingewiesen habe. Eine andere, bislang noch nicht genannte, Wertschätzung kommt allerdings noch hinzu, die für das Verhältnis von Repression und Transformation eine besondere Rolle spielt. Es geht dabei um die Frage, wie man sogenannte Disziplinwidrigkeiten bei Kindern, Ungehorsam, Bosheiten, Faulheiten zu bewerten habe und wie ihnen sodann zu begegnen sei. Drei Erklärungsmöglichkeiten bieten sich an. Es könnte sein, daß es sich in diesen Fällen um ein anlagemäßig Negatives handelt, das sich im Laufe der biologischen Entwicklung immer mehr äußert, um einen, um mit Kant zu reden, «Hang zum Bösen». Verständlich, daß unter einer solchen Anschauung die reine Repression eine große und anscheinend auch durchaus heilsam pädagogische Funktion erlangen wird. Eine andere, dem stracks entgegengesetzte Anschauung, die sogenannte Milieutheorie, sieht nicht in der Anlage die Ursache der Verderbnis, sondern erklärt sie für geworden, Wirkung einer bereits vererbten Umwelt. Bewahrung, Isolation, Gesellschaftskritik erhalten in diesem Falle eine ungleich stärkere Bedeutung. Eine dritte Erklärung schließlich wendet sich dagegen, daß in diesen Fällen überhaupt von Verderbnis gesprochen wird. Sie sieht die in vielen Kinderhandlungen tatsächlich sich äußernde Unordnung nicht als angelegtes negatives Prinzip, auch nicht nur als erworen an – wenngleich sie beide Möglichkeiten nicht unbedingt ausschließt –, sondern hält dies vielmehr für einen entwicklungsbedingten Mangel an Ordnung, der ja gerade durch Bildung überwunden werden soll. Die beiden letzten Erklärungen sehen den Ursprung der Unordnung nicht in der kindlichen Spontaneität selber, sondern entweder in einem übermächtigen Milieu-einfluß oder aber in einem Mangel an Kenntnissen, Vergleichen, Motivationen, kurz an Bildung. Wenn lange Zeit in der Geschichte der Erziehung Repressionen einseitig im Vordergrund gestanden haben, so deshalb wohl, weil man in der ursprünglich ordnungslosen, ungestümen, rohen, «wilden» Spontaneität der Kinder ein Prinzip der Unordnung zu sehen glaubte, das unterdrückt werden müßte. Man denke nur an die verbreitete rabiate Praxis des «Trotzbrechens» oder an jene Auffassungen, die die sehr natürliche Distanzierung des Sohnes vom Vater in der Autoritätskrise der Pubertät als Auflehnung gegen eine seinsmäßige Ordnung begriffen und dann natürlich auch entsprechend bewertet haben. Beide Male erschien die störende Unordnung im Verhalten trotziger Kinder und autoritätskritischer Söhne nicht mehr als entwicklungsbedingtes, vorübergehendes Akzidens einer in sich

höchst positiven Grundsubstanz – man könnte sogar, einen Gedanken Hegels aufgreifend, sagen: als Aeußerungsform einer höheren Ordnung, die sich in der nur scheinbar negativen Entwicklungskrise bahnbrechen muß – einer positiven Grundsubstanz, sagte ich, die der Erzieher unterstützen, auf richtige Ziele transformieren, wenn es sein muß auch einmal ertragen muß, sondern nurmehr als ein in sich verwerfliches Prinzip. Dort, wo man den entwicklungsbedingten Mangel durch positive Bildung hätte beseitigen, Fehlentwicklungen natürlich unterbinden, dabei aber doch stets die Grundsubstanz der Spontaneität, dieses individuelle Grundkapital der Bildung schlechthin, hätte sorgsam hüten müssen, ist allzu oft durch einseitige, unterdrückende Pressionen die Spontaneität verschüttet, wenn nicht gar zerstört worden. Wir können nur ahnen, wie viel an Lernunwilligkeit, an Schulmüdigkeit, an Bildungsfeindlichkeit, an Aggressivität und Negativismus bei Jugendlichen auf solche fehlerhaften Grundansichten und entsprechend einseitige, unnuanierte Verfahren der Erzieher zurückzuführen ist.

Von da aus fällt Licht auf unsere These, daß alle Erziehungsmittel ihre besondere pädagogische Qualität letztlich daran messen müssen, in welchem Maße sie transformierende Eigenschaften besitzen, sollen sie doch niemals Spontaneität als solche eindämmen, sondern sie vielmehr erhalten, unangebrachte Aeußerungsformen zwar umlenken, doch ohne die ihnen zugrundeliegende positive Grundkraft anzugreifen, Ordnungsmangel ausgleichen, ohne zu neuem Widerstand zu reizen, Interessen entwickeln und nicht belasten, Erfolgsergebnisse unterstützen und nicht erschweren, die Bildungsvorgänge in fördernde, angenehme «Gefühlstöne» einbetten. Vor allem die gegenwirkenden Erziehungsmittel des Tadels, der Ermahnung, der Strafe müssen eine solch zusätzliche, auffangende, transformierende Wirkung an sich haben, wenn sie pädagogisch qualifiziert und mehr als disziplinierendes Reglement sein sollen.⁶

Weil aber im Erziehungsalltag des Elternhauses und der Schule der Augenblick oft Ordnungsmaßnahmen erforderlich macht, die sich nicht immer gleich an diesem hohen Ziele messen lassen –, jetzt, hier, am Familientisch Ordnung wieder herzustellen, jetzt in der Klasse für Ruhe zu sorgen –, sollte in der Erziehung immer streng zwischen Disziplinarmitteln und Erziehungsmitteln unterschieden werden. Jene sorgen für den Augenblick. Sie stellen äußerlich geordnetes Verhalten her, wobei auf die Motive allerdings kaum ein Einfluß ausgeübt werden kann. Erziehungsmittel dagegen richten sich vornehmlich auf Motivation. Nur in dem Maße, in dem sie wirklich Gesinnung bilden, tragen sie ja den Namen Erziehungsmittel zu Recht. Oft findet man allerdings, in Schulen nicht minder als auch in Elternhäusern, die pädagogisch durchaus falsche Ansicht, daß, was für den Moment gut ist, auch

⁶ E. E. Geißler, Erziehungsmittel, Bad Heilbrunn 1967, Seite 80, 88 ff.

Kaufmännische Berufsschule Solothurn

Möglichst rasch, spätestens aber auf Beginn des Wintersemesters 1968/69 (ca. Mitte Oktober 1968), ist neu zu besetzen

1 Hauptlehrerstelle für Deutsch und Französisch

Es ist erwünscht, daß der Bewerber auch weitere Fremdsprachen unterrichten kann.

Wahlvoraussetzungen: Diplom für das höhere Lehramt (oder Doktorat); auch gut ausgewiesener Bezirkslehrer mit Unterrichtserfahrung kommt in Frage.

Bedingungen und Besoldung: 28 wöchentliche Pflichtstunden; Bereitschaft, in den Angestelltenkursen mitzuwirken. Besoldung nach kantonalen Ansätzen. Beitritt zur Pensionskasse obligatorisch.

Bewerbungen sind in der üblichen Form und unter Beilage von Photo, Ausweisen und Arztzeugnis im Sinne der Tbc-Vorschriften bis zum 15. April 1968 an Rektor Werner Eschmann, Steinbruggstraße 20, 4500 Solothurn, einzureichen. Bei ihm kann auch weitere Auskunft eingeholt werden: Tel. Schule 065 2 65 12; privat 065 2 58 42.

Schulgemeinde Oberengstringen ZH

Auf Beginn des Schuljahres 1968/69 sind an unserer Schule

1 Lehrstelle an der Unterstufe

sowie

1 Lehrstelle an der Mittelstufe

zu besetzen.

Die freiwillige Gemeindezulage, die bei der kantonalen Beamtenversicherungskasse versichert ist, entspricht den gesetzlichen Höchstgrenzen. Das erste Maximum wird nach 8 Dienstjahren erreicht, wobei auswärtige Tätigkeit angerechnet wird.

Wir haben sehr gute Schulverhältnisse und moderne Schulanlagen an der Stadtgrenze von Zürich. Die Schulpflege ist bei der Suche nach einer geeigneten Wohnung gerne behilflich.

Wer Freude hätte, zusammen mit einer aufgeschlossenen Schulbehörde und einer kollegialen Lehrerschaft am weiteren Aufbau unserer Schule mitzuwirken, wird eingeladen, seine Anmeldung unter Beilage der üblichen Ausweise und eines Stundenplanes sobald als möglich dem Präsidenten der Schulpflege, Herrn Jürg Cavatton, Im Rehpark 4, 8102 Oberengstringen, einzureichen.

Oberstufenschule Bassersdorf

Auf Frühjahr 1968 sind an unserer Oberstufe

2 Lehrstellen an der Realoberschule

definitiv zu besetzen. Die freiwillige Gemeindezulage entspricht den kantonalen Höchstansätzen und ist bei der kantonalen Beamtenversicherungskasse versichert.

Bewerber sind gebeten, ihre Anmeldung mit den üblichen Ausweisen dem Präsidenten der Oberstufenschulpflege, Herrn Dr. H. Tuggener, Steinligstraße 346, 8303 Bassersdorf, einzureichen. Die Schulpflege ist bei der Beschaffung der Wohnungen behilflich.

Die Oberstufenschulpflege

Christ-König-Kolleg, Nuolen

(Mittelschule Außerschwyz), 8855 Wangen SZ

Auf Beginn des Schuljahres 1968/69 (18. Sept.) ist die Stelle eines Gymnasiallehrers für

Altphilologie

neu zu besetzen. Ueber die Gehaltsverhältnisse und Anstellungsbedingungen gibt das Rektorat Auskunft.

Das Rektorat

Evangelische Mittelschule Samedan

Zweigschule der Evang. Mittelschule Schliers Gegr. 1943

Wir suchen zwei Mitarbeiter, welche an allen Fragen moderner Unterrichtsgestaltung interessiert sind und Freude haben, am weiteren Ausbau unserer evangelischen Internatsschule mitzuwirken.

Germanist

für Deutsch und Geschichte, womöglich auch für einige Stunden Religionsunterricht.

Sportlehrer

mit dem besonderen Auftrag der Freizeitgestaltung im Internat.

Antritt der Stelle auf Beginn des neuen Schuljahres oder nach Übereinkunft. Das Salär entspricht den kantonalbündnerischen Ansätzen.

Bewerbungen erbitten wir unter Beilage der üblichen Ausweise an den gegenwärtigen Interimsrektor, F. Unholz, Evang. Mittelschule Samedan, 7503 Samedan, Telefon 082 6 54 71, oder an den zukünftigen Rektor, Dr. E. Klee, Schloßstraße 1, 8803 Rüschlikon, Telefon 051 92 57 16.

Oberstufenschule Dübendorf

Auf Beginn des Schuljahres 1968/69 sind an unserer Oberstufenschule zu besetzen:

1 Lehrstelle an der Oberschule

1 Lehrstelle für die Sonderklasse B

Die freiwillige Gemeindezulage entspricht den kantonalen Höchstzulagen 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 1968

Die Oberstufenschulpflege

Primarschule Jonen AG

Auf Beginn des Schuljahres 1968/69 wird eine

Lehrkraft

gesucht an die Mittelstufe (3. und 4. Klasse).

Besoldung: 15 200 Fr. bis 24 000 Fr. plus 4,5 Prozent Teuerung. Ortszulage: 700 Fr. für Ledige und 1000 Fr. für Verheiratete. Das schöne Landdorf liegt im Reutetal, 20 Autominuten von Zürich und von Zug. Schöne Wohnung steht zur Verfügung. Geführt werden 3 Abt. Primarschule, 1 Kreisskundarschule, die Hauswirtschaftliche Kreisschule und Arbeitsschule.

Handschriftliche Bewerbungen mit Unterlagen sind zu richten an die Schulpflege, 8911 Jonen AG (Telefon 057 7 51 47).

Schulpflege Jonen

Staatliche Pestalozzistiftung Olsberg AG

In unser Heim für schulpflichtige Buben suchen wir einen

Lehrer

zur Uebernahme der Oberschule (6. bis 8. Klasse, 20 bis 25 Schüler).

Die Besoldung beträgt Fr. 16 800.— bis Fr. 23 400.—, 2. Maximum Fr. 25 600.—, plus zurzeit 4,5 Prozent Teuerungszulage, plus Familien- u. Kinderzulagen. Allenfalls kann eine schöne 3-Zimmer-Wohnung zur Verfügung gestellt werden.

Anfragen und Anmeldungen mit den üblichen Unterlagen sind an den Heimleiter zu richten:

M. Plüss, 4305 Olsberg AG, Telefon 061 87 85 95

Auf Schuljahresbeginn 1968 findet eine Lehrkraft

Lehrerin oder Lehrer

eine schöne, vielseitige Arbeit an der Unterkasse (1. bis 4. Schuljahr, 8 bis 10 Knaben) unserer Heimschule.

Besoldung nach kantonalem Gesetz. Ferien wie die öffentlichen Staatsschulen; externes Wohnen.

Anmeldungen mit Ausweisen an
Kantonales Erziehungshaus Klosterfichten, Basel,
Post: 4142 Münchenstein, Telefon 061 46 00 10

Gesucht:

In Erziehungsheim für schwererziehbare Knaben und Jugendliche

ADJUNKT

Heilpädagogisches Kinderheim «Malezyt», 3801 Habkern

sucht auf Frühling

1 Lehrerin oder Lehrer-Ehepaar

zur Führung der Gesamtklasse (Unterstufe) mit etwa zehn geistig-seelisch oder körperlich behinderten Kindern.

Wünschenswert ist heilpädagogische Ausbildung (auch Hilfslehrerausweis). Vorausgesetzt wird Interesse an heilpädagogischer Tätigkeit.

Wohnen nach Wunsch extern oder intern.

Besoldung nach Vereinbarung.

Schönes Ski- und Wандergebiet bei Interlaken.

Anmeldungen und Anfragen an die Leitung des Heimes, Telefon 036 3 81 45.

zur Unterstützung des Heimleiters in seinen pädagogischen Aufgaben, Erteilung von Unterricht in den allgemeinbildenden Fächern an der Heim-Gewerbeschule und gelegentliche Gruppenablösungen.

Verlangt werden entsprechende Vorbildung (mindestens Mittelschule) und pädagogische Erfahrung (Erzieher oder Lehrer).

Geboten werden zeitgemäße Besoldung und Sozialleistungen, Pensionsversicherung und moderne Wohnung in prachtvoller Lage.

Eintritt erwünscht auf Frühjahr 1968 oder nach Uebereinkunft.

Bewerbungen mit Curriculum vitae sind erbeten unter Chiffre 5319-42 an Publicitas AG, 8021 Zürich.

für die Erziehung gut sei. Hier verflüchtet Erziehung sich denn auch meist gänzlich in Disziplinierung. Wie wenig aber die eine der anderen entspricht, zeigt uns der regelmäßig sehr rasch auftretende Zusammenbruch der Disziplin überall dort, wo die disziplinsichernde Gewalt einmal verschwindet.

Natürlich ist diese Unterscheidung zwischen Disziplinar- und Erziehungsmitteln nicht unproblematisch. Denn die von einseitigen Repressionen ausgehende Gefahr bildungsfeindlicher Nebenwirkungen besteht ja bei Disziplinarmaßnahmen schließlich auch. Deshalb brauchen auch sie eine auffangende, transformierende

Gegenkraft, die aber, im Gegensatz zu Erziehungsmit teln, weniger in ihnen selbst liegen kann, sondern für die der Erzieher zusätzlich sorgen muß. Bollnow hat, einen Gedanken Herbarts aufgreifend, der sogenannten «pädagogischen Atmosphäre» eine solche sichernde, umlenkende, transformierende Wirkung zugeschrieben. In ihr ist es vor allem die aus der Erfahrung der Geborgenheit stammende Grundkraft des kindlichen Vertrauens, die es auch dort in einer Bildungswilligkeit hält, wo unangenehme Disziplinierungen es einmal daraus zu verdrängen drohen.

Von der Verantwortung des Wissens

Gerhard Huber

Ansprache, gehalten an der 14. Promotionsfeier der Eidgenössischen Technischen Hochschule

Eine Feier wie diese gibt Anlaß zur *Besinnung*. Wir wollen die Gelegenheit benutzen und uns auf die Verantwortung des Wissens besinnen.

Die Formulierung meines Titels ist bewußt uneindeutig und daher vage. Diese Uneindeutigkeit entspricht aber dem, was wir bedenken wollen: sie entspricht der Vielfalt der Aspekte, in denen die *Verantwortung im Umkreis des Wissens* sich uns heute darbietet. Aufgabe der folgenden Ueberlegungen muß es sein, einige dieser Aspekte auseinanderzulegen und in aller Kürze zu beleuchten. Unsere Besinnung möchte dazu führen, daß wir unsere Verantwortung *wahrnehmen*, d. h. erkennen und bestätigen.

Ich möchte zunächst einige Thesen formulieren und sie dann kurz erörtern. *Fünf Thesen* sollen es sein.

1. These: Die Verantwortung des Wissens ist konkret Verantwortung des wissenden und forschenden Menschen.

2. These: Der wissende und forschende Mensch trägt einmal Verantwortung für das Wissen, d. h. dafür, daß es ein Wissen in den Grenzen der jeweiligen Wissensmöglichkeiten sei.

3. These: Der wissende und forschende Mensch trägt sodann Verantwortung dafür, was dieses Wissen bewirkt – er ist mitverantwortlich für die Folgen der Wissenschaft.

4. These: Die Verantwortung für das Wissen wird dadurch wahrgenommen, daß ich bestrebt bin zu wissen, was ich weiß und was ich nicht weiß.

5. These: Die Verantwortung für die Folgen der Wissenschaft wird dadurch wahrgenommen, daß ich mich ihnen wissend stelle.

Bevor wir diese Thesen durchgehen, müssen die beiden thematischen Begriffe noch erläutert werden: «Wissen» und «Verantwortung».

Unter dem *Wissen*, um dessen Verantwortung es geht, verstehe ich das Wissen im Sinne der Wissenschaften: das, was ich weiß oder wissen kann, wenn ich in die Gehalte einer Wissenschaft eindringe – das *wissenschaftliche Wissen* also. Dieses Wissen zeigt heute eine unübersehbare Mannigfaltigkeit, die der

einzelne Wissenschaftler nicht als Ganzes besitzen, an der er nur teilhaben kann. Daß dies Wissen nicht die einzige Form des Wissens ist, wird die weitere Ueberlegung deutlich machen.

Was aber ist *Verantwortung*? Auch dafür kann nicht vorweg eine hinlängliche Umschreibung gegeben werden. Als grobe Kennzeichnung mag an den Anfang gestellt sein: Verantwortung heißt, daß einer mit dem, was er ist und hat, einsteht für das, was er tut. *Einstehen für das eigene Tun* – darin könnte der Kern dessen liegen, was wir mit dem Wort Verantwortung benennen. Wenn wir hier nach der Verantwortung des Wissens fragen, so fragen wir also danach, wie und wofür der Mensch im Umkreis des wissenschaftlichen Wissens einzustehen hat.

Und nun die Erörterung der einzelnen Thesen:

Die erste These lautet: *Die Verantwortung des Wissens ist konkret Verantwortung des wissenden und forschenden Menschen.*

Diese These bestimmt den *Träger* der Verantwortung. In der vagen Formulierung des Titels wird dem Wissen selbst eine Verantwortung zugesprochen. Aber Träger dieser Verantwortung kann nicht das Wissen *in abstracto*, sondern nur konkret der Wissende sein, der Mensch, welcher weiß – und welcher nicht nur weiß, sondern ihm noch fehlendes Wissen sucht, Wissenschaft treibt, also forscht. Verantwortlich im Umkreis des wissenschaftlichen Wissens ist der Mensch, der jeweils einzelne Mensch, der an solchem Wissen teilhat.

Nicht das Wissen, sage ich, ist verantwortlich, sondern der *Mensch*, der weiß und forscht. Worin liegt der Unterschied? Wissenschaftstreiben ist ein Tun des Menschen, eine Weise seiner Verwirklichung – aber nicht die einzige, sondern eine neben andern. Und jeder, der Wissenschaft treibt, etwa der Physiker, ist nicht nur Wissenschaftler, sondern auch Mensch darüber hinaus. Nicht daß er als Wissenschaftler nicht Mensch wäre; aber sein Menschsein erschöpft sich nicht im physikalischen Experimentieren und im Erdenken der Theorien. Er ist auch Mensch im Alltag