

**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:** 45 (1972-1973)

**Heft:** 7

  

**Artikel:** Der Lehrgegenstand im Verständnis der Pädagogik heute

**Autor:** Püttmann, Josef

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-851830>

### **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>**

## Der Lehrgegenstand im Verständnis der Pädagogik heute

Josef Püttmann

Es ist sicher nicht von der Hand zu weisen, daß die Frage nach dem, was ganz allgemein unter Lehrgegenstand zu verstehen ist, heute zu den grundlegendsten der Bildungstheorie gehört. Sie ist darüber hinaus aber auch für die Praxis selbst von eminenter Bedeutung, weil eine Praxis ohne Theorie nicht gut möglich ist. Zeiten, in denen das, was in unseren Schulen als Lehrgegenstand gilt, festgelegt ist, sei es, daß diese Festlegung durch den Staat oder durch die Gesellschaft oder durch politische Gruppen oder auch durch die Tradition erfolgt, kennen im Grunde die Frage nach dem Wesen des Lehrgegenstandes als solchen kaum. In Zeiten jedoch, in denen nun fast alles in Bewegung gerät und Leben fast ausschließlich als Prozeß oder Bewegung verstanden wird, ist das anders. Da wird in der Unruhe und Hektik dieser Zeit, die auch den Lehrgegenstand in erster Linie als Bewegung oder als Prozeß und damit ausschließlich dynamisch versteht, meist auch nach einem neuen Verständnis des Lehrgegenstandes gesucht, und das ist gerade in unserer Zeit besonders der Fall. Offenbar kann der Lehrgegenstand nun aber weder allein dogmatisch als etwas Festliegendes oder Feststehendes, noch nur als Prozeß oder Bewegung ohne weiteres verstanden werden. Von beiden Standpunkten aus würde man ihm nicht gerecht, da es sich hier jeweils nur um bloße Gegensätze handelt, in denen doch eine Abhängigkeit des einen vom andern gegeben ist, folglich auch der Lehrgegenstand in diese Abhängigkeit gerät und somit seine Originalität und Selbständigkeit einbüßt.

Lange Zeit wurde der Lehrgegenstand eindeutig so verstanden, daß er im Dienste der Tradition und ihrer

Werte zu stehen habe; alles Lehren müsse daher auch nur als geistige Güterübermittlung von der älteren Generation auf die nachfolgende verstanden werden in der Weise, daß diese Güter oder Werte im Lehrgang der geistigen Struktur der Seele des jungen Menschen adäquat sein müssen, um so eine Übereinstimmung von beiden zu gewährleisten. Das war denn auch das Ziel aller Bildung. In der Hauptsache kam es dabei auf das Tradieren an. Eine Pädagogik, die sich in dieser Weise versteht, ist dann aber stets gezwungen, nur nach rückwärts zu blicken, d. h. also in die Vergangenheit, ohne darauf gleich ursprünglich achten zu können, was in der Gegenwart an Neuem auf sie zukommt, was also in dieser Weise darauf wartet, in sich selbst verstanden, aufgegriffen und erfüllt zu werden, um sich dann auch so als gegenwärtige Aufgabe zu stellen. Unterrichten ist ja nicht nur ein Tradieren, sondern auch ein Vergegenwärtigen von etwas, was sicher auch die Frage nach dem, was unter Gegenwart zu verstehen ist, aufwirft. Um das hier Gemeinte deutlicher zu machen, sei an den Begriff der Apperzeption erinnert, der der Zentralbegriff der Pädagogik vergangener Tage war und hier soviel wie ein Zuschlagen der im Unterricht vorkommenden neuen Vorstellungen zu den bereits vorhandenen bedeutet. Mit diesem Begriff ist also eine Einordnung, ja sogar eine Unterordnung der neuen Vorstellungen in und unter den bereits vorhandenen Vorstellungsschatz gemeint, um auf diese Weise eine Übereinstimmung oder einen Zusammenhang der Vorstellungen untereinander zu erwirken. Anscheinend sind die neuen Vorstellungen nur von den bereits vorhandenen zu verstehen. Offenbar haben demnach

die neuen Vorstellungen selbst und unabhängig von dem alten Vorstellungsschatz keinen rechten Sinn. Es ging gar nicht darum, die Vorstellungen in Übereinstimmung mit etwas anderem, nämlich mit dem Gegenstand als solchem, zu bringen, sondern lediglich sollen diese nur unter sich übereinstimmen, um sich so in voller Harmonie zu präsentieren ohne Rücksicht darauf, was vom Lehrgegenstand und seiner Originalität her einer solchen Harmonie von Vorstellungen entgegensteht. Das Ganze verstand sich somit als ein harmonisches Ganzes von Vorstellungen. So kann es dann geschehen, daß auch das Neue an den neuen Vorstellungen bei der Einordnung oder Unterordnung in den bereits vorhandenen und älteren Vorstellungsschatz nicht als solches gewertet wird, vielmehr sich auf Kosten seiner Originalität und Ursprünglichkeit eine Umformung gefallen lassen muß, die die obengemeinte Ein- und Unterordnung unter allen Umständen gewährleistet. Gerade im Aufgeben aller Originalität, Ursprünglichkeit und auch Selbständigkeit lag dann anscheinend auch die Gewähr dafür, daß das Ganze gesehen wurde. Wie weit diese Anschauung soziologisch bedingt war, können wir hier nicht weiter verfolgen.

Was nun die Pädagogik anbetrifft, so wird verständlich, daß für sie aus dem Verständnis des Wahrheitsbegriffs als Übereinstimmung oder als Zusammenhang der Vorstellungen untereinander die Konzentration der Bildungsgüter etwa nach konzentrischen Kreisen das Hauptanliegen einer Organisation dieser Güter werden mußte, selbst unter Verkenning des Gegenständlichen in den Lehrgegenständen selbst. So konnte es geschehen, daß z. B. unter Be-

rücksichtigung eines bestimmten weltanschaulichen Standpunktes des Pädagogen etwa die religiösen Bildungsgüter in den Mittelpunkt gestellt wurden, um die sich die kulturkundlichen lagerten, die dann zuletzt von den naturkundlichen eingerahmt wurden; das Ganze ist sicher als ein harmonisches Ganzes gemeint, nur daß die Selbständigkeit und Ursprünglichkeit oder Originalität der hier in der Vorstellung des Pädagogen zusammengefaßten Lebensbereiche und ihre Gegenstände dabei verloren geht. In der Vorstellung läßt sich eine solche Organisation der Bildungsgüter leicht durchführen, nur hat der Organisator dann dabei nicht die Wirklichkeit im Auge gehabt. Er organisiert, wie das in diesem Falle oft geschieht, an der Wirklichkeit vorbei, indem er weniger selbst dabei ist als vielmehr nur davorsteht und diese nach seiner Idee zurechtmodelliert. Dem Schüler wird damit auch nicht in den so organisierten Gütern die Wirklichkeit dieser Lebensbereiche offenkundig, sondern nur eine Vorstellung von diesen; er begegnet nicht den Lehrgegenständen in ihrer Wirklichkeit, Ursprünglichkeit und Selbständigkeit, sondern nur einem aus Vorstellungen Zusammengesetzten. Kann da wirklich auch, so lautet die Frage, eine Begegnung stattfinden, wo etwas nicht in seiner Originalität, sondern wie zu einem bestimmten Zweck zurechtgestutzt erscheint! Eher noch müßte man hier statt von einer Begegnung von einem bloßen Treffen sprechen. Was auf diese Weise gelehrt wird, muß auch nur im Bereich der Vorstellung bleiben und ohne jeden Bezug zur Wirklichkeit selbst. Der Pädagoge würde dann zwar recht originell lehren können, was jedoch dem Schüler aber doch ohne jede Originalität erscheinen muß. Wo es aber bloß um das Originelle geht, ist der Lehrgegenstand als solcher von vornherein verfehlt. In Jean Paul Sartres Buch «Die Wörter» wird dem Leser deutlich vor Augen geführt, daß auch in dem Verhältnis von Kind und Erwachsenem die Dinge nicht anders gesehen wurden. Nicht nur im schulischen Bereich, sondern auch

im Verhältnis von Kind und Erzieher, überhaupt war grundlegend alles von Vorstellungen her bestimmt, so daß man hier gleichfalls an der Wirklichkeit vorbeilebte. Wie nämlich der Lehrgegenstand in seinem Wesen als Vorstellung gesehen wurde, so auch das Kind, das dann dementsprechend reagiert. Ein Vorbeileben an der Wirklichkeit ist ja nur möglich, wie später noch gezeigt werden soll, wenn das im Verhältniswort «vor» gemeinte Verhältnis mit dem im Wort «bei» gemeinten identifiziert wird und damit sich auch eine Verkürzung der hier gegebenen geistigen Dimensionen ergibt. Sartre bekennt nun: «Da ich nur ein vorgestelltes Kind war, verteidigte ich mich durch die Vorstellungskraft.» Eine Selbständigkeit und Ursprünglichkeit wurde so dem Kinde nicht zuerkannt. Wie sehr die Schule auch heute noch sowohl was die Idee der Ganzheit, wie auch was das Wesen des Lehrgegenstandes betrifft, von der von aller Originalität und Ursprünglichkeit absehenden Vorstellung ausgeht, statt von der Wirklichkeit, das hat der Verfasser in den beiden Büchern: «Das Prinzip der Ganzheit in der Pädagogik», Ehrenwirth-Verlag, München 1967 und: «Der Lehrgegenstand und die Pädagogik der Begegnung», Ehrenwirth-Verlag, München 1971, darzustellen gesucht. Die in diesen Büchern gebrachten Beispiele aus der Unterrichtspraxis wie auch aus der Geschichte der Pädagogik sollen in einer kritischen Stellungnahme verdeutlichen, in welcher Weise hier die Wirklichkeit und Ursprünglichkeit sowie Originalität des Lehrgegenstandes verfehlt ist und wie notwendig in diesem Zusammenhang für den Pädagogen heute eine Neubestimmung über die Idee der Ganzheit wie über das Wesen des Lehrgegenstandes als solchen erscheint. Denn wenn der Lernende, wie angedeutet, wirklich am Unterricht teilnehmen soll, dann wird sicher auch die Frage nach dem Ganzen von entscheidender Bedeutung. Denn der Teil ist ohne Wissen um das Ganze nicht verständlich und auch durch den Lehrer nicht verständlich zu machen, weshalb ja immer wieder die

Ganzheitlichkeit eine fundamentale Forderung für das Lehren und Lernen bedeutet. Es fragt sich jedoch dabei, ob die Ganzheitlichkeit innerhalb der Vorstellungen und darauf beschränkt bleiben muß und damit sich als eine auf einen bestimmten Zweck oder auf ein dazu geliefertes Motiv hin wirklich als Ganzes erweist. Ein Gruppenunterricht, der z. B. den Lehrgegenstand von vornherein einfach aufgeteilt den Mitgliedern dieser Gruppe zur Bearbeitung übergibt, ohne ihnen das Ganze des hier in Frage kommenden Problems vor Augen zu stellen, von dem her etwas erst als Teilaufgabe erscheint, wäre verfehlt, ganz abgesehen davon, daß ein Lehrgegenstand selbst nur als Problem erscheinen kann von dem her, was nicht mehr problematisch und so ganz gewiß ist. Auch das gehört zur Ganzheit des Lehrgegenstandes. Wenn man nun den Teil ohne Wissen um das Ganze zu bringen suchte, dann wird der Unterricht sicher nicht zu einer Erfüllung dessen kommen, was er im Grunde meint, nämlich Klarheit über die wesentlichen Dinge des menschlichen Lebens zu gewinnen, die im ganzen niemals allein als Vorstellungen und in diesen bestehen. Zuletzt geht es dem Pädagogen um die Wirklichkeit, die mehr ist als Vorstellung, auch mehr als die Sache, weshalb ja auch die Frage nach der Sachlichkeit allein die Frage nach dem Gegenstand nicht zu lösen vermag. So sehr der Sachverstand für das Verstehen des Lehrgegenstandes notwendig ist, so wenig reicht er zu einem vollen Verständnis aus. Wenn nicht der Begriff «Verstand» von vornherein eindeutig festliegt, man sich vielmehr zur Vieldeutigkeit auch dieses Wortes bekennt, dann kann uns der Versuch zur Deutung einer der geheimnisvollsten Vorsilben, nämlich der Vorsilbe «ver» offenbaren, daß im Grunde das Wort Verstand sich in der Fülle der Bedeutungen auch erst erfüllt. Klarheit gewinnt der Mensch doch auch hier nur aus der Fülle.

Sonderbarerweise war nun jedoch die Vorstellung, als die im Kern der Lehrgegenstand wie auch das Ganze des Unterrichtes verstanden wurde,

vermeintlich so für alles andere bestimmend, daß dann die eigentliche Aufgabe des Pädagogen sich praktisch darin erschöpft, dem Lehrgegenstand einfach «vor» die Lernenden zu stellen, wie ja auch sein Standort in der Klasse ausschließlich «vor» den Schülern war. Könnte er aber auch so wirklich schon «bei» ihnen sein! Offenbar ist das Voreinandersein von Lehrer und Schüler mit dem Beisammensein von beiden im Verständnis des Ganzen wie des Lehrgegenstandes als Vorstellung identisch. Voreinandersein und Beieinandersein sind nach dieser Meinung offenbar dasselbe bzw. darauf eingeeengt. In diesem Zusammenhang noch Unterschiede erkennen zu wollen, wäre ein müßiges Unterfangen. Und dennoch muß sich der Erzieher der Mühe einer hier notwendigen Unterscheidung unterziehen, weil seine Entscheidungen, ohne diesen fundamentalen Unterschied zu beachten, stets zu einer Fehlentscheidung kommen muß. Unterscheiden, Entscheiden und schließlich auch ein Sich-bescheiden-müssen stehen in einem Bedeutungszusammenhang und bilden in dieser Weise wiederum ein Ganzes. Ganzheit kann sich, wie aus allem deutlich werden kann, nur partikular darstellen lassen. Wie aber sollte unter der Voraussetzung, daß nun das Voreinandersein schon als identisch mit dem Beieinandersein gesehen werden soll, wirklich auch das Dabeisein von Lehrer und Schüler richtig gesehen werden! Das Dabeisein auf ein Voreinandersein von Lehrer und Schüler beschränkt und nur in diesem die Möglichkeit zur Entfaltung zu haben, läßt eben die Ganzheit des Verhältnisses von Lehrer und Schüler außer acht und macht damit eine wirkliche Begegnung von beiden utopisch. Es ist bezeichnend, daß heute wieder deutlicher erkannt wird, daß das Dabeisein und das Beieinandersein in einem grundlegenden Zusammenhang stehen, daß andererseits aber vom bloßen Voreinandersein her ein wirkliches Dabeisein unmöglich ist, daß ferner im bloßen Voreinandersein das Dabeisein sich nur auf das Interesse an etwas beschränkt, das

durch bestimmte Reize und Anreize, Stöße oder Denkanstöße angeregt wird. Wo es sich aber um Reiz und Reaktion oder um Anstoß und seine Wirkung handelt, kann, wie uns auch die Psychologie zu sagen weiß, so etwas wie Gegenstand oder in unserem Falle so etwas wie Lehrgegenstand nicht gegeben sein. Der Unterricht mit seinem Gegenstand kommt in diesem Falle über die Form der bloßen Stoffvermittlung nicht hinaus. Was an Lehrgegenstand dann gemeint ist, wird unter dem Begriff des Stoffes oder des Materials oder bloß inhaltlich verstanden; vom wirklichen Gehalt der Dinge, der erst etwas als Gegenstand erscheinen läßt, kann dann keine Rede mehr sein. Wo es aber um den bloßen Stoff oder bloß nur um das Material oder allein um den Inhalt geht, da kommt notwendigerweise die Langeweile auf, die infolgedessen durch einen originellen und d. h. hier durch einen reizvollen Unterricht bekämpft werden muß, dessen Originalität immer mehr abhanden kommt, je reizvoller und origineller er sich zu geben versucht und Originalität durch das Originelle ersetzt. Da bleibt es nicht aus, daß auch der Lehrgegenstand als Ersatz von etwas erscheint, dem daher schon als solchem das Moment der Dauer fehlen muß. Gerade dieses Moment aber ist es wiederum, das den Gegenstand als solchen kennzeichnet und die Voraussetzungen für ein wirkliches Behalten bildet. Gedächtnis hängt nämlich mit Dauer zusammen. Es ist nicht einem Behälter vergleichbar, in dem etwa notwendige Ersatzstücke aufbewahrt werden. Bleibt aber der Gegenstand Ersatz, so kommt bei alledem der Schüler nicht darüber hinaus, das Ganze des Unterrichtes doch nur als Spiel des Zufalls und der Willkür zu finden. Er wird hier gerade das nicht finden können, was er sucht, um immer wieder dann auch zu suchen, was er findet. Zufälligkeit und Einmaligkeit werden auf diese Weise für ihn identisch. Sollte für den Pädagogen von hier aus gesehen das Empfinden, das gerade für das Beieinandersein von Lehrer und Schüler von grundlegender Bedeutung

ist und die Originalität des Lehrgegenstandes wie seine Wirklichkeit begründet, nicht anders zu verstehen sein denn als Endstelle eines Reizes oder Wirkung eines Anstoßes im Bewußtsein! Es ist sicher zweckmäßig, zwischen einem pathischen und kognitiven Lernen zu unterscheiden. Sollte aber das Lernen nicht grundlegender vom Sympathischen her besser zu fundieren sein! Ist nicht von daher die Ganzheitlichkeit des Lernens besser garantiert als auf Grund von Vorstellungen! Gewiß, die Positivisten in der Pädagogik sind sehr empfindlich gegen alle Fragestellungen, die, wie sie sagen, einen vorwissenschaftlichen Charakter haben. Aber der Mensch steht doch immer irgendwie schon im ganzen von Welt und Leben, von dem her die Gegenstände und auch die Lehrgegenstände erst als solche erscheinen können. Heute aber versucht der Positivismus in der Pädagogik das Ganze, d. h. also das Übergreifende und die Zusammenhänge selbst noch zum Gegenstand des Lehrens zu machen. Das geschieht in dem sogenannten fächerübergreifenden Unterricht in der Meinung, das Uebergreifende könne und müsse nur eine Vorstellung sein und somit als etwas Eindeutiges verstanden werden. Deutlich wird damit, wie sehr die Schule gerade an entscheidender Stelle immer noch die Vorstellung als ihren Zentralbegriff versteht und folglich auch bei all ihren Reformversuchen nicht darüber hinauskommt. Die Reform macht sich so zu ihrem eigenen Gegenstand, ein Versuch jagt den andern, ein Modell versteht sich nur als alternativ zum andern im Sinne des Gegensatzes. Wie schwer muß dem Pädagogen überdies das Lehren werden, wenn es wahr ist, daß die Jugend ein Interesse an großen Zusammenhängen nicht mehr hat, von denen her das einzelne wirklich erst als Gegenstand erscheinen kann.

Es kann hier nur noch auf einige Konsequenzen aufmerksam gemacht werden, die sich dann ergeben, wenn die Wirklichkeit des Lehrgegenstandes als Vorstellung verstanden ist, Konsequenzen, die der Verfasser in dem obgenannten Buch

über den Lehrgegenstand ausführlicher dargestellt hat. Der Lehrgegenstand wäre in diesem Falle dann in seinem Kern ausschließlich Stillstand. Es geht hier allein ja um das ein für alle Mal Feststehende. Das Feststehende und Festliegende wird mit dem Festen und dem Gewissen als solchem schon identifiziert und die Festigkeit des Charakters z. B. nur darauf bezogen. Hinsichtlich des Gegenstandes interessiert allein der Bestand. Der Teil vom Ganzen ist ausschließlich und eindeutig als Bestandteil verstanden, nicht etwa als Zug wie beim Charakterzug oder Gesichtszug oder bei der Gestalt überhaupt. Stück, Glied oder Zug oder Teil sind eins. Alle Verbesserungen im Hinblick auf den Gegenstand werden, um hier ein bekanntes Wort anzuführen, als bloße Neuerung verstanden und daher abgelehnt, was zur Folge hat, daß gegebenenfalls dann Neuerungen erfolgen, die nicht mehr Verbesserungen sind, wie das heute oft auch beobachtet werden kann.

Ist der Lehrgegenstand im Kern Vorstellung, so folgt daraus, daß er sich auch immer nur als Zustand geben kann, wie etwa der Charakter einer Stadt sich stets mehr und mehr verliert, wenn sie von der Vorstellung her lebt, selbst unter Aufgabe ihrer Ursprünglichkeit und Originalität stets mehr Möglichkeiten, z. B. für den Wintersport zu schaffen. Unter Verlust ihrer Mitte in diesem Sinne erscheint diese Stadt nur noch als Mittel zu einem vorgestellten Zweck. Ähnliches geschieht mit dem Lehrgegenstand; beim Verlust seiner Originalität und bei seinem Uebergang zu einem bloßen Zustand wird er auch nur Mittel, und die Hauptaufgabe des Lehrens bleibt die bloße Vermittlung, auf die hin der Lehrgegenstand präpariert wird. Die Präparation bleibt dann das Hauptanliegen des Lehrers, ohne gleich ursprünglich auch die Frage nach dem Lehrgegenstand selbst zu stellen. Der Lehrgegenstand ist nichts anderes als ein Präparat. Dieser Gefahr sind dann auch vielfach die Vertreter der von der Kunsterziehungsbewegung ausgehenden Erlebnispädagogik nicht entgangen, so

daß ihr Lehrgegenstand nicht anders zu verstehen ist als eine Anhäufung von Erlebnissen, auf die er allein abgestimmt erscheint. Der Gegenstand selbst wurde auf diese Weise in sich selbst unter Absehen von aller Originalität umsomehr vereinfacht, je mehr es um Erlebnisse ging. Leben wird hier einfach mit dem Erleben gleichgesetzt, ohne dabei das für alles wirkliche Erleben notwendige Abstandnehmen zur Geltung zu bringen. Die Wirklichkeit des Lebens aber besteht nicht allein in der Verbindung, sondern ebenso ursprünglich auch in der Distanz. Wird das nicht beachtet, wie es in der Erlebnispädagogik der Fall ist, dann wird der Gegenstand zum bloßen Zustand und das Erlebnis allein für das, was Gegenstand des Unterrichts zu sein hat, «zuständig». So zählt dann auch die Pädagogik dem Subjektivismus ihrer Zeit den Tribut. Als Zustand aber kann der Gegenstand dann nur Wirklichkeit bedeuten, wenn er irgendwie zustandegeworden ist, nicht aber wenn er in seiner Ursprünglichkeit, Selbständigkeit und Originalität erscheint.

Gegenstand und Lehrgegenstand sind im gleichen Augenblick dann auch nur Ergebnis eines Prozesses; Bewegung und nur Bewegung charakterisiert ihn, wie er andererseits vermeintlich nur in der Aktivität am besten zu erfassen ist, die sich jedoch von der ausschließlichen Prozeßhaftigkeit des Gegenstandes her in einzelne Aktionen ohne inneren Zusammenhang verlieren muß. Erlebnispädagogik und Aktivitätspädagogik verraten auf diese Weise ihre gemeinsame Wurzel. Die ständige Bewußtseinseinstellung auf das Erlebnis wie auf die Aktivität im Hinblick auf das Zustandekommen des Lehrgegenstandes und seines Verständnisses lassen das aber nicht zur Erscheinung kommen, worauf letzten Endes alles beruht. Alle Dinge wollen, so ist es doch die Erkenntnis aller großen Denker, in die Ruhe. Im Grunde ist der Gegenstand und mit ihm der Lehrgegenstand deshalb in sich das Ganze aus Ruhe und Bewegung; er ist weder Ruhe allein, dann nämlich wäre er Stillstand und

der Grund zur Bewegung, der Beweggrund also, müßte dazu geliefert werden, was sicher die heutige Pädagogik vielfach mit Eifer versucht, noch ist der Gegenstand allein Bewegung, denn dann müßte er irgendwo oder irgendwann und irgendwie stillgesetzt und von außen begrenzt werden, was sicher recht unnatürlich erscheint.

Wäre nun ferner der Gegenstand nur Vorstellung oder nur Zustand, wie es im obigen Beispiel von dem Charakter einer bestimmten Stadt gemeint ist, dann ist er auch nichts anderes als die Funktion des Umstandes. Die Umstände allein würden seinen Charakter bestimmen. Was sich vom Gegenstand her von selbst versteht, wird unter Verkennerung seines Wesens dann im Lehren umständlich entwickelt und erklärt. So könnte es sein, daß der Lehrer glaubt, etwas dadurch richtig zu machen, daß er im Gesangunterricht den Dreiklang aus der Fünferreihe entwickelt. Daß er dabei die Dinge mehr verwickelt als wirklich entwickelt, ergibt sich daraus, daß jedes Kind z. B. in der Lage ist, von sich aus die Terz ohne weiteres zu singen, was sich beim Rufen eines Spielkameraden ja oft ereignet. Das betreffende Kind singt mehr den Namen in den entsprechenden Intervallen, als daß es ihn einfach hinausschreit. Vielfach ist es dann auch hier so, daß je weniger der Gegenstand bzw. der Lehrgegenstand als solcher in seinem Wesen erfaßt ist, um so mehr Umstände müssen gemacht werden, worunter dann die Natürlichkeit des Unterrichtes erheblich leidet. Welche Wege sind auch im Laufe der Zeit im Bereich der Pädagogik gemacht worden, um die Natürlichkeit des Unterrichtes zurückzugewinnen, ohne daß diese Wege zum Ziele führten. Der Grund liegt allein darin, daß man sich über das Wesen des Gegenstandes und infolgedessen auch über das Wesen des Lehrgegenstandes nicht hinreichend orientierte.

Dem Gegenstand nun nur eine gewisse Eigenständigkeit zuerkennen zu wollen und ihn darin zu kennzeichnen, wie das heute vielfach ge-

## Schweizerische Alpine Mittelschule Davos

Wir suchen auf 30. April 1973 für unsere 100 Gymnasiasten einen

# Internatsleiter

Die verantwortungsvolle Aufgabe setzt eine gereifte und kontaktfreudige Persönlichkeit mit Internatserfahrung voraus. Es stehen dem Internatsleiter weitere erfahrene Lehrkräfte zur Seite. Mit dem Amt ist ein reduziertes Lehrpensum am Gymnasium B, C oder an der Handelsschule verbunden. Dienstwohnung.

Weitere Auskünfte für Interessenten sind erhältlich beim

Rektorat der  
Schweizerischen Alpen Mittelschule Davos  
Telefon 083 3 52 36

# 10 000 Dias auf kleinstem Raum archiviert

**Es gibt  
kein Suchen  
mehr!**

Diese moderne Archivierung ermöglicht die Sichtung und Auswahl aus großen Diabeständen erschöpfend bis zum letzten Dia in absolut kürzester Zeit. — 15 Modelle in Holz, Stahl und Kunststoff für 1000 bis 10 000 Dias. — Beleuchtetes Betrachtungsfeld. — Register für die Vorwahl. Erweiterungsfähiges Baukastensystem. Unsere Lieferungen erfolgen zu Festpreisen per Möbelwagen in die gesamte Schweiz. Bitte Spezialofferte anfordern!

**abodia**

Abteilung Export Schweiz  
D - 2820 Bremen



**abodia**

**Hersteller: A. Bonacker KG 2820 Bremen-Lesum Postf. 113 Tel. (0421) 632144**

schieht, reicht nicht aus, um sein Wesen zu verstehen. Denn die Eigenständigkeit nimmt allzusehr Bezug bloß auf die Eigenschaften, ohne das gleich ursprünglich zu berücksichtigen, was diese Eigenschaften zusammenhält oder trägt. Leicht besteht dann aber die Gefahr, daß eine dieser Eigenschaften als allein nur wichtig genommen wird und dann in der Ordnung des Lehrgegenstandes seine ihm zukommende Stelle verliert. Es wird unter diesem Aspekt schwer sein, von der Konstanz, d. h. also von dem Gesamt der Eigenschaften zur Substanz des Lehrgegenstandes vorzudringen. Man muß nur einmal sich das näher ansehen, was unter Gesamtschule oder Gesamthochschule heute verstanden wird, um zu erkennen, wie wenig hier ein Uebergreifendes zur Geltung kommt, das nicht bloß Vorstellung oder Eigenschaft von etwas ist. Die Frage nach dem, was alle Vorstellungen und besonderen Eigenschaften übergreift, d. h. also die Frage nach dem Allgemeinen und Einfachen wird ängstlich ausgeklammert. Oft hängen solche Ideen

wie Gesamtschule oder Gesamthochschule in ihrem Schicksal dann nur noch von politischen Gruppen oder Parteien und ihren Programmen ab. Im Hinblick auf das Verständnis des Lehrgegenstandes und seine Eigenständigkeit ist ein anderes zu bedenken. Es ist gewiß verständlich, daß seinerzeit die Lehrerschaft sich von der Bevormundung z. B. durch die Schulverwaltung im Interesse ihres Berufes zu befreien suchte und gegenüber einer verwalteten Schule mehr Selbständigkeit forderte. Nicht immer ist diese Selbständigkeit jedoch über die Eigenständigkeit hinausgekommen und dann nur innerhalb des eigenen Berufsstandes verblieben. Daß sich das gerade auch auf das Verständnis des Lehrgegenstandes nicht günstig auswirkte, versteht sich aus dem Wesen des Lehrgegenstandes von selbst, da dieser nur voll und ganz von dem alles übergreifenden Bedeutungszusammenhang her, in dem er steht, verständlich wird. Was das für eine neuzeitliche Lehrerbildung bedeutet, kann hier nicht weiter dargestellt werden.

sind tragende Grundelemente unseres nationalen Lebens vereinigt.

Darin liegt eine der einzigartigen Besonderheiten der Eidgenossenschaft, daß alle Stufen der Nation, von der Gemeinde, über den Kanton bis zum Bund, von gleichen Ideen erfüllt und geleitet sind. Es sind die Ideale des demokratischen Zusammenlebens in Frieden und Freiheit, der Wahrung der Persönlichkeitsrechte aller Bürger und der Pflege freundschaftlicher Beziehungen zu allen Völkern der Erde. Im Zusammenwirken und in der Harmonie, in der alle Glieder unseres Staates seine großen Ideale hochhalten, liegt eine der Stärken unserer Eidgenossenschaft.

Der Stadt Aarberg gratuliere ich zu ihrem dreifachen Jubiläum. Nicht nur ist das Zusammenfallen von drei so bedeutsamen Gedenkjahren ein seltener Glücksfall – jedes einzelne wäre für sich allein schon gewichtig genug, um gebührend gefeiert zu werden. Umso erfreulicher ist die gemeinsame Erinnerung an drei, äußerlich zwar verschiedene, innerlich aber doch sehr verwandte Geschehnisse. Ihrer wird von Behörden und Bevölkerung der Stadt Aarberg im Lauf dieses Jahres mit großer Begeisterung, hohem Einsatz und bemerkenswertem darstellerischem Können gedacht. Ihr großer Festakt war ein glänzendes Beispiel einer würdigen Erinnerungsfeier. Sie hat weitesten Kreisen unserer Bevölkerung vor Augen geführt, wie sehr auch unsere heutige Zeit in einer starken und lebendigen Tradition verankert ist. Sie hat uns aber auch gezeigt, daß uns das geschichtliche Erbe nicht zum dauernden Geschenk gemacht ist, sondern daß es die Aufgabe unserer Generation sein muß, die guten und tragenden Traditionen weiterzuführen und sie mit dem Geist der modernen Zeit immer wieder neu zu beleben.

Für diese Weiterführung bewährter Ueberlieferungen gibt uns das Aarberger Jubiläumsjahr zeitlose Richtlinien. In der Burg, die der Stadtgründung vorangegangen ist, liegt der Gedanke des Schutzes und der Sicherheit, im Stadtrecht der

## Ansprache von Herrn Bundesrat R. Gnägi an der 1.-August-Feier 1972 in Aarberg

In der Reihe der Feierlichkeiten, welche die Stadt Aarberg in diesem Jahr zum Gedenken an große Ereignisse ihrer Geschichte begehen kann, ist auch eine 1.-August-Feier eingepflanzt worden. Am heutigen Geburtstag unserer Eidgenossenschaft wollen wir hinausblicken über die Gemerkungen unserer kleinen Stadt, um uns darauf zu besinnen, daß wir ein Glied einer größeren Gemeinschaft sind. Es ist in der Schweiz Brauch, daß es die Gemeinden sind, in denen der 1. August gefeiert wird. In unserer Heimat, die den schönen und verpflichtenden Namen «Eidgenossenschaft» trägt, bilden die Gemeinden die Urzelle. Sie sind wesentliche Träger des Lebens im Staat. In ihnen formt und gestaltet sich die Haltung und die Mitarbeit der Bürger in allen Fragen unseres Zusammenlebens in der Demokratie. Es gibt kaum ein Land der Welt, in

welchem den Gemeinden ein solches Maß an Freiheit und Unabhängigkeit, aber auch an Mitbestimmung und Verantwortung im Staat, gewährt wird, wie in der Schweiz.

Die von der Stadt Aarberg in diesem Jahr erneuerte Erinnerung an bedeutende Marksteine ihrer Lokalgeschichte zeugt in eindrucklicher Weise, wie sehr die Ideale, die eine Gemeinde bewegen, auch leitende Ideen unseres schweizerischen Staates sind. Im Dreiklang von geschichtlicher Erinnerung:

- der *Gründung einer Stadt* als Stätte gemeinsamen Wirkens und des Schutzes gegen außen,
- der *Verleihung einer Handfeste*, in der die Rechte der Gemeinschaft und der Bürger verankert sind,
- dem *Bau einer Brücke*, die dem friedlichen Verkehr mit der Umwelt dient,