

Freiheit und Disziplin

Autor(en): **Weber, L.**

Objektyp: **Article**

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**

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

Heft 8

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-851662>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Freiheit und Disziplin

L. Weber

Freiheit und Disziplin sind zwei Begriffe, die in der Pädagogik seit je eine entscheidende Rolle gespielt haben. Zwar müssen wir uns als Lehrer oder Lehrerbildner gestehen, daß wir uns zumeist nur mit der leidigen Disziplin herumschlagen und kaum an die Freiheit denken. Die Freiheit scheint sich von selbst zu ergeben.

Als ich zum ersten Mal als frischgebackener Primarlehrer, auf eigene Füße gestellt, das Zimmer der mir zugewiesenen Klassen betrat, gab ich mir innerlich einen Ruck, um möglichst entschieden und eindrucksvoll vor die Schüler zu treten. Werde ich den beiden Klassen, den wohl 50 Buben und Mädchen, die da ihre neugierigen Augen auf mich richten, auch Meister? Wird es mir gelingen, sie im Zaume zu halten? Werden sie mir gehorchen oder gibt es ein blamables Tohuwabohu? Das waren die Gedanken und Aengste, die mich bewegten und bedrängten. An die Freiheit dachte ich nicht von ferne und hatte wohl auch damals keinen Grund dazu. Und so wird es ja wohl jedem jungen Lehrerneuling gehen. Ja, auch seine Betreuer und Mentoren denken im allgemeinen nicht viel anders. Auch ihr Kummer ist es, ob ihr Zögling seine Sache gut mache, wobei man unter diesem «gut machen» ja doch vorerst einfach die Fähigkeit versteht, Ordnung und Disziplin halten zu können.

Und doch, was wäre Disziplin ohne Freiheit. Ist nicht die Freiheit das geheime Ziel jeder Erziehung und gibt nicht die Idee der Freiheit der Erziehungsarbeit das hohe Pathos, das idealistische Streben? Ja, ist Disziplin nicht bloß ein Mittel zum eigentlichen Zweck, eben zur Freiheit, ein Mittel übrigens, das doch immer ein wenig an Druck und Zwang erinnert und deshalb leicht gegen die Würde des Freigeborenen verstößt. Es ist sicher nicht ein Zufall, daß die ihrer Freiheit wohl bewußten Ritter es ablehnten, ihren Söhnen das Schreiben und Lesen beibringen zu lassen, da eine Hand, an die Feder gewöhnt, nicht mehr fähig sei, das Schwert zu führen. Und auch aus dem Gehaben der selbstbewußten Bauernsöhne, wie es Gotthelf so meisterlich schildert, spricht dieselbe Verachtung gegenüber der Schule und ihrer Disziplin.

So und anders könnte man wohl Freiheit gegen Disziplin und diese gegen die Freiheit ausspielen. Doch zeigt eine tiefere Besinnung, daß es so nicht geht, ja, daß mit den beiden Begriffen Freiheit und Disziplin nicht nur Fragen im Umkreis des pädagogischen Denkens und Tuns, sondern solche des Menschseins überhaupt aufgeworfen werden. Nur im Hinblick auf die anthropologische Bedeutung beider Begriffe gewinnen wir eine tiefere Einsicht sowohl in ihr Wesen wie auch in ihre gegenseitige und unlösbare Verschränkung.

Schon je und je hat sich der Mensch als freies Wesen verstanden, und zwar in einem doppelten Sinne. Zunächst spricht er sich selbst die Freiheit der Entscheidung, die Wahlfreiheit zu. Er sieht sich immer wieder vor verschiedene Möglichkeiten seines Handelns gestellt. Seine Lebenssituation ist selten ganz und gar eindeutig; die geschichtlich gewordene Wirklichkeit, innerhalb derer er sich bewegt, bietet ihm immer mannigfaltige Wege an, unter denen er auswählen, über deren Wahl er entscheiden kann. Ja, je reicher diese geschichtliche Wirklichkeit als Erbe und Tradition ist, umso mannigfaltiger erschließt sich ihm die Möglichkeit der Wahl und der Gestaltung. So hat schon das griechische Denken den Menschen in der Situation des «Herakles am Scheideweg» gesehen (Prodikos), ihm den Auftrag erteilt, das Vorbild als paradeigma seines Lebens zu wählen (Plato) und je und je das Bessere vorzuziehen (Aristoteles).¹

Aber noch in einem anderen Sinn versteht sich der Mensch als freier. Insbesondere das humanistische Selbstverständnis sieht den Menschen unter dem Aspekt der schöpferischen Freiheit. Diese Freiheit ist nicht mehr nur eine auf den Bereich des Ethischen reduzierte Wahlfreiheit, in der im Grunde genommen die ideelle Norm schon je vorgegeben ist, sondern es geht jetzt um die radikale Freiheit der eigenen Selbstbestimmung auch in Hinsicht auf die anthropologisch zu verstehende Freiheit der eigenen Wesensbestimmung. Der Mensch macht sich gleichsam selbst. Im Unterschied zum Tier, das je

¹ Zur Geschichte des philosophischen Menschenbildes s. auch: M. Landmann, *Philosophische Anthropologie*, Berlin 1964, S. 35 ff.

schon festgelegt und für immer bestimmt ist, versteht sich der Mensch als Wesen, dem unbegrenzte Möglichkeiten der Selbstbestimmung offenstehen. Das neue Pathos dieser schöpferischen Freiheit, das neue Gefühl der Sonderstellung des Menschen im Kosmos gegenüber allen andern Wesen kommt am intensivsten zu Beginn der Neuzeit, bei den Humanisten der Renaissance zum Ausdruck. In seiner Schrift «Ueber die Würde des Menschen» entfaltet Pico della Mirandola die Weite der menschlichen Selbstgestaltung, indem er Gott zu Adam nach dessen Erschaffung also sprechen läßt: «Wir haben dir keinen bestimmten Wohnsitz, noch ein eigenes Gesicht, noch irgendeine besondere Gabe verliehen, o Adam, damit du jeden beliebigen Wohnsitz, jedes beliebige Gesicht und alle Gaben, die du dir sicher wünschest, auch nach deinem Willen und nach deiner eigenen Meinung haben und besitzen mögest. Den übrigen Wesen ist ihre Natur durch die von uns vorgeschriebenen Gesetze bestimmt und wird dadurch in Schranken gehalten. Du bist durch keinerlei unüberwindliche Schranken gehemmt, sondern du sollst nach deinem eigenen freien Willen, in dessen Hand ich dein Geschick gelegt habe, sogar jene Natur dir selbst vorherbestimmen. Ich habe dich in die Mitte der Welt gesetzt, damit du von dort bequem um dich schaust, was es alles in dieser Welt gibt. Wir haben dich weder als einen Himmlischen noch als einen Irdischen, weder als einen Sterblichen noch einen Unsterblichen geschaffen, damit du als dein eigener, vollkommen frei und ehrenhalber schaltender Bildhauer und Dichter dir selbst die Form bestimmst, in der du zu leben wünschest. Es steht dir ebenso frei in die höhere Welt des Göttlichen dich durch den Entschluß deines eigenen Geistes zu erheben²». Tiere und Engel seien von Uranfang, was sie in alle Ewigkeit bleiben. Der Mensch allein vermöge zu sein, was er begehre. Dasselbe meint Erasmus von Rotterdam, nun mehr vom Wesen und der Aufgabe des Erzieherischen her gesehen, wenn er in seiner Schrift «Ueber die Notwendigkeit einer frühzeitigen allgemeinen Charakter- und Geistesbildung der Kinder» (1529) schreibt: «Wenn dir die Natur einen Sohn gibt, so übergibt sie dir nichts weiter als eine rohe Masse. Deine Aufgabe ist es, *die nachgiebige und zu allem bildsame Materie* in die beste Verfassung zu bringen. Unterlässest du es, so hast du eine Bestie; bist du sorgsam, dann hast du sozusagen ein göttliches Wesen» (Hervorhebung durch den Verfasser)³.

² G. Pico della Mirandola, Ueber die Würde des Menschen. Pantheon Akademische Verlagsanstalt. 1930, S. 50.

³ Erasmus v. Rotterdam, Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn 1963, S. 116.

Der Mensch ist in seinem Wesen nicht vorbestimmt, nicht durch die Natur total gebündelt und in ein bestimmtes Geleise gezwängt. Deshalb ist er auch nach Herder «der erste Freigelassene der Schöpfung» und «zur Freiheit organisiert»⁴. Es ist höchst interessant festzustellen, daß die moderne Anthropologie diese humanistisch-freiheitliche Auffassung vom Menschen, die ja zunächst einfach durch die Renaissancedenker weltanschaulich postuliert wurde, biologisch zu begründen sucht. Ich verweise in diesem Zusammenhang lediglich auf die bekannten Forschungsergebnisse von Portmann, wonach der Mensch eine «normalisierte Frühgeburt» ist und gerade dank seiner physischen Unfertigkeit und Unbestimmtheit über eine ungemeine Plastizität der Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten verfügt, d. h., weil er nicht durch starre Reflex- und unbewußte Instinktsmechanismen fixiert ist, eine höchstmögliche Freiheit der Selbstgestaltung besitzt. Andere Untersuchungen, so vor allem die von Werner Fischel⁵, zeigen im einzelnen, wie sich diese Freiheit von der Gebundenheit an die Natur allmählich entwickelte und zu der Weltoffenheit führte. Indem sich der Mensch aufrichtete, riß er sich los von der Gebundenheit an den Boden, seine Arme und Hände wurden frei zum Tun, zum Umgehen mit den Dingen, zum Handwerksgebrauch, seinen Sinnen öffnete sich eine Fernwelt, deren Dimensionen in die Breite und in die Höhe wiesen, wodurch erst welthaftes Erleben möglich wurde. Auch sein Mund, sein Geruchs- und sein Geschmackssinn sind durch das Aufrichten und durch die Hand nicht mehr unmittelbar in die Urbeziehung der Nahrungsaufnahme eingespannt, sondern es ist ein Hiatus entstanden, der das Einverleibungsorgan, den Mund, von seinem Beute- und Nahrungsobjekt trennt, so daß man sagen kann, die Auflösung dieses Ur- und Direktbezuges mache den Weg frei für die Möglichkeit der menschlichen Sprache. Der Mund ist nicht mehr nur zur Nahrungsaufnahme da, sondern er ist zum Werkzeug der Sprache frei gegeben. So ist der Mensch im Vergleich zum Tier in einer dreifachen Weise der «Freigelassene der Schöpfung»: «seine Hände sind zum Schaffen und Handeln frei; seine Augen und Sinne sind zum Erkennen frei; sein Mund ist zum Sprechen frei⁶». Im Vergleich zum Tier, das umweltgebunden und instinktgesichert ist, erscheint so der Mensch als weltoffen und entscheidungsfrei. Er

⁴ J. G. Herder, Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. 4. Buch IV.

⁵ Werner Werner Fischel, Leben und Erleben bei Tieren und Menschen. Joh. Ambr. Barth. München 1950.

⁶ L. Eckstein, Den Menschen zum Menschen erziehen. Godesberg 1961, S. 96.

allein steht der Welt als Ganzes gegenüber, weiß um diese Ganzheit und kann deshalb überhaupt Welt als Gegenständlichkeit, als Objekt, erleben und erfassen. Erst dadurch aber, daß er sich der Welt gegenübergestellt sieht, wird er frei für ihre Gestaltung einerseits und frei für seine Selbstgestaltung in der Welt andererseits. – In seinem werktätigen Tun, in seiner Erkenntnis und in seiner Sprache imponiert seine Menschlichkeit als Freiheit.

Aber nicht nur biologisch-anthropologisch sucht das moderne Denken die Freiheit des Menschen zu begründen. Auch die Philosophie unseres Jahrhunderts kennt den Menschen als «Freigelassenen der Schöpfung». Am radikalsten und eindrücklichsten hat wohl der Existenzialist Sartre die Freiheit des Menschen postuliert. Ausgehend vom Gedanken, daß dem Menschen nicht ein vorgezeichnetes Wesen, eine irgendwie geartete und vorbestimmte menschliche Natur gegeben sei, die er einfach im Verlaufe seines Lebens, im Medium der Zeit, zu verwirklichen habe, sondern daß der Mensch durch sein Leben, durch seine Existenz je und je erst sein eigenes Wesen, seine Natur schaffe, dringt er vor zu der Idee einer rein kreativen Freiheit. Sein Satz: «l'existence précède l'essence»⁷ will ja nichts anderes sagen, als daß am Anfang überhaupt nichts ist und daß der Mensch erst durch sein Existieren etwas wird, und zwar das, wozu er sich frei entscheidet. Sartres Aussage: «Der Mensch ist nichts anderes als wozu er sich macht» (l'homme n'est rien d'autre que ce qu'il se fait)⁸ erinnert in verblüffender Weise an gleichlautende Aussprüche der Renaissance-Denker. Wenn nun aber – so folgert Sartre weiter – die Existenz tatsächlich der Essenz vorausgeht, so kann man sich nie auf eine gegebene, feststehende menschliche Natur berufen. Es gibt dann keine Vorausbestimmung mehr: «l'homme est libre, l'homme est liberté»⁹. – Mit dieser These Sartres hat die Freiheit ihre radikalste Ausformung gefunden.

Schon sehr früh sind aber auch die Kehrseiten dieser mehr oder weniger absoluten Freiheit erkannt worden. Biologisch gesehen schafft die ungeweine Plastizität der noch weitgehend unfertigen Konstitution einerseits zwar einen Reichtum von Entwicklungsmöglichkeiten, der dem Tier versagt ist. Andererseits aber bedeutet das auch Mangel und Schwäche. Erasmus bereits weist auf die Benachteiligung des Menschen gegenüber dem Tier hin. Während die Natur den übrigen Geschöpfen «Schnel-

ligkeit, Flug, Schärfe des Auges, Größe und Stärke des Körpers, Schuppen, Zotten, Hauthaare, Hörner, Krallen oder Gift verliehen hat» damit sie für ihre Selbsterhaltung und die Jungen sorgen können, bringt sie den Menschen «zart, nackt und wehrlos zur Welt»¹⁰. Und Rousseau zeichnet die menschliche Ausgangslage in ihrer Hilfslosigkeit: «Wir werden schwach geboren und bedürfen der Kräfte. Wir sind entblößt von allem und bedürfen des Beistandes, sind ohne Verstand und bedürfen der Urteilskraft»¹¹. Pestalozzi spricht von der «Unbehilflichkeit unserer Natur in ihrer thierischen Freiheit»¹², und in ganz dunklen Farben malt Herder das Bild vom Menschen: «Als nacktes, instinktloses Tier betrachtet, ist der Mensch das elendeste Wesen. Da ist kein dunkler, angeborener Trieb, der ihn in sein Element und in seinen Wirkungskreis, zu seinem Unterhalt und an seine Geschäfte zeucht. . . . Schwach und unterliegend, dem Zwist der Elemente, dem Hunger, allen Gefahren, den Klauen aller stärkeren Tiere, einem tausendfachen Tod überlassen, steht er da, *einsam und einzeln*, ohne unmittelbaren Unterricht seiner Schöpferin und ohne die sichere Leitung ihrer Hand, von allen Seiten verloren»¹³. Der Mensch erscheint schon hier als das eigentliche «Mängelwesen», als das ihn in der gegenwärtigen Sicht etwa die Anthropologie Gehlens sieht.

Das Janusgesicht, das die menschliche Freiheit zeigt, wird erst recht sichtbar im Bereich des geistigen Lebens. Schon im biologischen Bereich war ja die Freiheit erkaufte durch die Schwäche und Mangelhaftigkeit der menschlichen Konstitution. Sie war schon hier weitgehend Negation: Ablösung, Losreißung von der Macht der Natur. Sie ist schon hier Wagnis, ein Schritt ins Dunkle, gewissermaßen eine leere Voraussetzung für bedrohte Möglichkeiten. Und noch ausgeprägter zeigt sich die Ambivalenz der Freiheit in der ethisch-geistigen Wirklichkeit. Der «erste Freigelassene der Schöpfung», der nicht mehr eine «unfehlbare Maschine in den Händen der Natur ist», wie Herder definiert, hat seine Freiheit zunächst nur als Potenz, als Aufblitzen von Möglichkeiten in einem Augenblick. Was aus dieser Freiheit, aus dieser – nach Sartre – absoluten Voraussetzungslosigkeit wird, das liegt eben ganz und gar in der Hand des sich entscheidenden Menschen. Die Spannweite wurde schon von den Denkern der Renaissance zwischen «Vieh, Bestie»

⁷ J.-Paul Sartre, *L'existentialisme est un humanisme*. Paris 1946. S. 17.

⁸ a. a. O., S. 22.

⁹ a. a. O., S. 36/37.

¹⁰ Erasmus v. Rotterdam, *Ausgewählte Schriften*. Schöningh Paderborn 1961, S. 112.

¹¹ J. J. Rousseau, *Emile*, Schöningh Paderborn 1958, S. 12.

¹² Pestalozzi, *Nachforschungen*, WW KA Bd. 12, S. 9.

¹³ J. G. Herder, *Sämtliche Werke*, hg. Suphan, Bd. I, S. 314.

und «göttlichem Wesen» abgesteckt. Im modernen Denken vor allem in bezug auf das «göttliche Wesen», das der Mensch aus sich machen könne, vorsichtiger geworden, zieht man aus der Tatsache der Freiheit des Menschen die Konsequenz der Verantwortung. Wer aus voller Freiheit sein Wesen gestalten und bestimmen zu können glaubt, trägt auch für seine Selbstgestaltung die volle Verantwortung. Wenn man den Freiheitsbegriff so unbedingt faßt, wie etwa der Sartresche Existenzialismus, dann ist auch die Verantwortung eine totale. Dann gibt es keine Entschuldigungen für die eigene Existenz, der Mensch ist für alles verantwortlich, was er tut, ohne sich auf irgendetwas wie etwa «Erbanlagen», «Leidenschaften», «schlechte Umgebung» hinausreden zu können. Das ist es, was Sartre in dem Satze ausdrücken will: «Der Mensch ist verurteilt, frei zu sein¹⁴». Auch wenn man nicht der radikalen Auffassung Sartres ist, der das Prinzip der Freiheit überspitzt und auf den ethischen Bereich verengt, und wenn man zudem der Priorität der Existenz vor der Essenz wenig ontologische Bedeutung beimißt, so ist doch mit der Würde der Freiheit die Bürde der Verantwortung gegeben. So sagt schon Herder: «Die Waage des Guten und Bösen, des Falschen und Wahren hängt in ihm: er kann forschen, er soll wählen¹⁵». In der Freiheit liegt des Menschen Größe, aber auch sein Verderben. Er kann sich über seinen Ausgangspunkt erheben, sein Leben veredeln und zu heiligen suchen, aber er kann auch tief darunter sinken. Die Perfektibilität wie die Korruptibilität sind ihm in die Wiege gelegt. «Ihm allein mangelt die Schuldlosigkeit des Instinkts, durch dessen Genuß das Vieh beruhigt auf dem Punkt bleibt, den dieser ihm anweist. Er allein vermag es nicht, auf diesem Punkt stehenzubleiben, er muß sich entweder über denselben erheben oder unter denselben versinken». So umschreibt Pestalozzi die labile Ausgangslage des «ersten Freigelassenen der Schöpfung» und zeichnet damit die eigentlich menschliche Situation in ihrer Weltoffenheit, aber auch in ihrer Gefährdung.

Wie steht es aber nun mit der Disziplin, dem anderen Exponenten unserer Betrachtung? Wir können uns hier im grundsätzlichen kurz fassen, versteht sich doch die Disziplin weitgehend von der Idee der Freiheit her. Weit verbreitet ist die Meinung, daß die Disziplin dort beginne, wo die Freiheit aufhöre, und im alltäglichen Schulbetrieb mag es manchen Schüler dünken, es sei tatsächlich so, empfindet er doch die ihm von der Schule auferlegte Disziplin nur zu oft als eine Beengung seiner

¹⁴ Sartre a. a. O., S. 37.

¹⁵ Herder, Sämtliche Werke, hg. Suphan, Bd. XIII, S. 146.

ganz persönlichen Freiheit. Und doch geht diese Auffassung völlig in die Irre. Die Disziplin als Zucht hat anthropologisch gesehen ihren Ansatz genau dort wo die Freiheit, nämlich in der Tatsache, daß das menschliche Verhalten nicht ausschließlich durch die Natur bestimmt und dirigiert ist. Anstelle langer theoretischer Erörterungen sei dies an einem einleuchtenden Beispiel dargelegt. In seinem Buch «Er redete mit dem Vieh, den Vögeln und den Fischen» beschreibt Konrad Lorenz, der bekannte Verhaltensforscher, den Kampf zweier Wölfe, eines riesigen älteren und eines nur wenig kleineren aber jüngeren. Dem älteren Wolf gelingt es, den jüngeren gegen einen Draht zu drängen, über den dieser stolpert. Sofort ist der größere über ihm. Lorenz schildert wörtlich: «Beide knurren böse, der Alte in tiefstem Baß, der Jüngere in hohen Kopftönen. Doch man beachte die Stellung der beiden Raubtiere genau: Der alte Wolf hat sein Maul dicht, ganz dicht am Hals des jüngeren. Und dieser hält seinen Kopf *abgewendet*, er bietet die Krümmung seines Halses, die verwundbarste Stelle seines Körpers, schutzlos dem Feinde dar!» . . . Es sieht so aus, «als böte der Unterlegene *absichtlich* denjenigen Körperteil, in den jeder Biß tödlich sein muß. . . . Jeden Augenblick ist man gewärtig, daß der Stärkere zubeißt, daß seine Zähne die Halsvene des Besiegten zerreißen. – Der überlegene Wolf oder Hund beißt aber in dieser Situation sicher nicht zu. Man sieht ihm an, daß er es eigentlich gern möchte, aber einfach nicht *kann*¹⁶». Das illustrative Beispiel zeigt: Das Tier hat ganz bestimmte Hemmungen in seiner Verhaltensstruktur eingebaut, die es zwangsläufig nötigen, bestimmte im Dienste der Erhaltung der Art stehende Verhaltensweisen einzuhalten. Der Wolf *kann* nicht zubeißen, obwohl er gerne möchte. Die Natur selbst hat hier eine Barriere eingebaut, die vom einzelnen Exemplar der Gattung nicht durchbrochen werden kann. Die «Vernunft der Gattung» (Hegel) beherrscht das Verhalten des einzelnen Individuums. Das Tier ist von Natur aus in dieser Hinsicht «diszipliniert».

Nicht so der Mensch. Ihm fehlt die Direktive der Natur. «Ohne unmittelbaren Unterricht seiner Schöpferin, ohne die sichere Leitung ihrer Hand» (Herder) steht er verlassen und verloren da, ein Stiefkind der Natur. Es nützt dem zur Erde gefallenem Troer Adrastos nichts, daß er die Knie seines Besiegers Menelaos umschlingt und jammernd fleht: «Schone mein Leben, Atride, und nimm die gebührende Buße» (Ilias, VI. Gs.). Erbarmungslos

¹⁶ Lorenz, a. a. O., S. 206/207 (dtv-Taschenbuch-Ausgabe, Seite 119/120).

wird er von der Lanze des Agamemnon getroffen und getötet.

Was die Natur den anderen Geschöpfen in reichlichem Maße geschenkt hat, die Steuerung durch Reflexmechanismen und Instinkte, fehlt beim Menschen. Gerade das, was die Natur den übrigen Geschöpfen gegeben, dem Menschen aber verweigert hat, muß sich der Mensch dadurch, daß er sich in Zucht nimmt, erwerben. Nur durch die Disziplinierung seines Wesens wird er Mensch. Wie die Freiheit, so ist auch die Zucht, d. h. die Disziplin, im weitesten Sinne mit dem Wesen des Menschseins gegeben. Sie hat anthropologische Funktion und ist nicht nur eine Erfindung böser Schulmeister, um die Jugend zu plagen.

Nur durch die Disziplinierung, d. h. durch die Regelung der in der Freiheit gegebenen Möglichkeiten, läßt sich echtes Menschsein aufbauen. Der Mensch, der gleichsam zu allem Tun, dem veredelnden und dem verderbenden Tun «befreit» ist, hat sein Menschsein nicht einfach von der Natur mitbekommen. Er muß es in einer langen Entwicklungszeit erst aufbauen und das Errungene gleichsam Tag für Tag ausbauen und erhalten. All das, was dem Tier instinktmäßig gelingt, muß sich der Mensch erst mühsam erwerben. Er muß die artgemäße Gangart durch das Sich-Aufrichten erlernen, er muß sich das artgemäße Kommunikationsmittel, die Sprache, aneignen.

Das meinte schon Erasmus, wenn er sagte: «Bäume wachsen vielleicht von selbst, die dann allerdings entweder gar keine oder wilde Früchte tragen; Pferde kommen zur Welt, wenn auch unbrauchbare; aber Menschen, das glaube mir, werden nicht geboren, sondern gebildet¹⁷».

Mit Erasmus' Worten haben wir aber bereits die Verbindung mit dem erzieherischen Gedanken gefunden. Denn die renaissancehafte Selbstbewußtheit, das überschwängliche Gefühl, der Mensch könne ganz aus sich selbst, ohne Zutun anderer, aus sich selbst machen, was ihm beliebt, ist doch wohl beim näheren Zusehen ein Trugschluß. Erasmus sagt mit Recht: «homines non nascuntur, sed finguntur». Die Menschen werden zum Menschsein gebildet. «Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß». So beginnt Kant seine Vorlesungen über Pädagogik; und damit ist ja wohl deutlich genug gesagt, daß der Mensch von allem Anfang an auf Erziehung angewiesen ist, und daß Erziehung wesentlich und notwendig zum Wesen des Menschen gehört.

¹⁷ Erasmus, a. a. O., S. 115.

Das Jungtier entwickelt sich, auch wenn es nicht unter seinen Artgenossen lebt, von selbst zum vollausgewachsenen typengerechten Alttier. Nicht so der ohne Erziehung heranwachsende Mensch, der der Hilfe seiner Mitmenschen beraubt, auf vor-menschlicher Stufe stehen bleibt, wie die von J. A. L. Singh beschriebenen «Wolfskinder von Midnapore» oder das von J. Itard aufgefundene «Wildkind von Aveyron¹⁸» zeigen. Der Mensch wird nur Mensch durch Bildung und Erziehung. Er ist homo educandus. Alles, was dem Tier instinktmäßig gelingt, muß sich der Mensch erst mühsam erwerben. Durch Losreißen vom Erdboden und Sich-Aufrichten lernt er nach einem Jahr erst das artgemäße Gehen, ebenso über die Phase des Lassens das artgemäße Verständigungsmittel, die Sprache. Er muß lernen, für Wohnung, Kleidung und Nahrung zu sorgen, um seine vitale Existenzbasis zu sichern und sich gegen die Unbill der Witterung und des Klimas zu schützen. Er muß lernen, seine Vernunft zu gebrauchen, um neben und über der Natur eine neue, innerliche geistige Welt aufzubauen, eine Kultur zu schaffen, in der er als Mensch leben kann. Er muß das Leben in der Gemeinschaft, das beim Tier instinktmäßig funktioniert, durch Regeln und Gesetze ordnen, kurz, er muß aus einem bloßen Naturwesen ein mehr oder weniger künstliches Kulturwesen schaffen, ein Wesen, das seiner Natur alles abringen muß, was andern Geschöpfen die Natur schenkt. Aus dem Naturwesen Mensch aber ein bürgerlich diszipliniertes Wesen zu machen, das ist schließlich eine wesentliche Aufgabe der erzieherischen Disziplinierung. Daß sie nicht leicht ist, hat schon Pestalozzi erkannt und in seiner «rabiatischen Periode» dieses Geschäft als eines der mühevollsten bezeichnet. «Indessen ist es nichts weniger als leicht, aus dem Menschen etwas ganz anderes zu machen, als er von Natur ist . . .»¹⁹. Dazu bedarf es der Disziplin, ja man kann füglich behaupten, daß vom Gesichtspunkt der Menschwerdung aus das ganze Geschäft der Erziehung weitgehend ein solches der Disziplinierung, der Zucht im eigentlichen Sinne ist. Indessen sind Freiheit und Disziplin in diesem Erziehungs- und Lernprozeß auf innigste Weise miteinander verbunden. Erziehung ist immer beides: Freiheit *und* Disziplin. Ohne Disziplin entartet Freiheit zur bloßen Willkür, ohne Freiheit sinkt Disziplin zur bloßen Dressur herab. Daß beide Komponenten am Werk der Erziehung beteiligt sein müssen, hat zwar bereits unsere anthropologische Betrachtung nachgewiesen. Darüberhinaus steckt

¹⁸ J. Itard, Victor, das Wildkind von Aveyron. Rotapfel, Zürich 1965 (hg. Lutz).

¹⁹ Pestalozzi, Sämtliche Werke, KA Bd. III, S. 332.

aber schon im Begriff Erziehen diese Doppeldeutigkeit. Das lateinische Wort für Erziehen hat eine kaum merkbare Doppelbedeutung, die in unserem Zusammenhang aber eigentümlich erhellend wirkt. «educere» bedeutet einmal «heraus-ziehen». Erziehen heißt demnach, einen jungen Menschen aus etwas herausziehen. Im Hintergrund steht die Meinung: aus einem Seinszustand, in dem er nicht bleiben kann, aus dem unzulänglichen Zustand also der Unkunde, der Hilflosigkeit. Insofern ist Erziehen ein aktives Tun von seiten des Erziehers. Das Kind, an dem Erziehung geschieht, ist der Gezogene, der Zögling. Es ist das Objekt bestimmter Manipulationen, zu denen gerade auch alle disziplinarischen Maßnahmen gehören. Es unterliegt einem Geschehen, das es mehr oder weniger passiv über sich ergehen läßt.

Das ist aber nur die eine Seite des Gesamterziehungsvorganges. In ihm erscheint der Erzieher als der allein aktive, zugreifende. Der Zögling bleibt Gegenstand erzieherischer Eingriffe. Das Wort «educere» hat aber noch eine zweite Bedeutung, die des Herausführens, Herausgeleitens und Emporführens in dieser Bedeutung ist das, was geführt wird, nicht mehr nur rein passives Objekt. Der Begriff des Führens und des Geleitens setzt einen gewissen aktiven, einen Subjektcharakter beim Geführten voraus. Bei Tacitus findet sich die Wendung: «severa patris disciplina eductus» = aufgewachsen in der strengen Zucht des Vaters. Hier ist ganz deutlich, daß educere als ein Wachsen verstanden, das wohl der Beihilfe, der Zucht bedarf, aber doch aus eigenem Ansporn sich entfaltet. Ebenso steckt in dem Wort educare die Bedeutung des Wachsens und des Wachsenlassens. So findet sich bei Ovid die Wendung: «humus educat herbas» = der Boden läßt das Gras wachsen. Wer also im Sinne solchen Führens und Leitens erzieht, beugt sich zu dem ihm Anbefohlenen hinunter und greift ihm unter die Arme. Er richtet ihn auf, steht ihm bei und geleitet ihn durch die Fährnisse des Lebens. Immer aber im Bewußtsein, daß hier ein Wesen heranwächst, das nicht einfach «Material» ist, mit dem man schöpferisch-gestaltend umgehen kann, das man nach Belieben manipulieren darf, sondern ein Wesen, das vorerst einmal «selbst jemand sein will»²⁰, ein Wesen, dessen erzieherische Bestimmung die Selbstbestimmung ist, ein Wesen also, das die Freiheit des Selbstseins als Selbstzweck mitbringt. Natürlich heißt das nicht, daß das Kind, das selbst jemand sein will, auch schon immer weiß, was es sein will. Es bleibt zunächst in seiner Hilf-

²⁰ Langeveld, Einführung in die Pädagogik. Stuttgart 1951, Seite 24.

losigkeit abhängig vom Erzieher. Aber es ist dies eine Abhängigkeit in zunehmender Selbständigkeit, die über die Stadien der fremdgeleiteten Abhängigkeit über die noch fremdgeleitete Selbständigkeit zu selbstverantwortlicher Selbständigkeit führen soll, die ja andererseits nie absolut erreicht, sondern immer nur aus der Bindung an den Mitmenschen real werden kann.

So zeigt uns ein kurzer Blick auf den Bedeutung Gehalt des Wortes Erziehung, daß offenbar in allem Erziehen je und je zwei Prinzipien a priori lebendig sind: ein führunggebendes und ein emanzipierendes, ein fremdbedingtes und ein selbstbedingtes, Zucht und Freiheit, und daß beide in einer immerwährenden polaren Spannung zueinander stehen, in dem Sinne, daß Freiheit erst durch Bindung, Disziplin erst durch Freiheit ihren menschenwürdigen Gehalt bekommen.

Wo ausschließlich scharfe Zucht und Disziplin gilt, da ist Erziehung immer nur mühsames Ueberwinden der Trägheit und besteht in einem ununterbrochenen Anspornen und Vorwärtsdrängen, Beaufsichtigen und Kontrollieren. Entweder wird dann der Zögling zum schulbraven Kind, zum Anpasser oder gar zum willigen Kriecher, zu einem – wie Pestalozzi sagt – «steiffen Pinsel, die mit keinen Kindern Freude haben und zu allen Spielen zu dumm sind»²¹, und als Erwachsene ein subalternes, unselbständiges Wesen zeigt, oder der Schüler rebelliert, lehnt sich auf gegen die Mißachtung seiner Autonomie und Eigenwilligkeit, und die Hauptaufgabe des Erziehers besteht dann darin, die Eigenständigkeit des Zöglings zu zwingen, seinen wideretzlichen Willen zu brechen. Das ist besonders dann bedenklich, wenn der Lehrer selbst eine schwache, allzu gutmütige Persönlichkeit mit engem Werthorizont und dürftiger Lebenserfahrung ist, der seine persönliche Substanz im alltäglichen Krimskrums vorzeitig verbraucht hat. Ihm erscheint dann der kräftige, widerstrebende Zögling nur noch als Rebell, als Inbegriff des Bösen und Verwerflichen, der ihm das Leben zur Hölle macht.

Schlechte Erfahrungen mit einer einseitig dem Prinzip starrer Disziplin verbundenen Erziehungsmethode dürfen uns aber nicht dazu verführen, nun ins andere Extrem einer radikal freiheitlichen Erziehungsauffassung zu verfallen. Man hat es versucht, und man kennt die Folgen. Wir wissen heute aus der Verhaltensforschung, daß in jedem Menschen ein bestimmter Aggressionsinstinkt lebendig ist. Dieser Aggressionstrieb ist spontan, aktiv und hat wie jeder Trieb den Drang nach Auslösung und

²¹ Pestalozzi, Sämtliche Werke, KA, Bd. VII, S. 252.

Betätigung. Findet er keinen auslösenden Reiz, schafft er sich selbst solche Reize, provoziert die Umwelt, bis sie seinem Aggressionsdrang Nahrung gibt. Eine Erziehung, die auf Grund ihrer einseitigen Freiheitsauffassung ohne jede Zwangsmaßnahme glaubt auskommen zu können und meint, es genüge, einfach wachsen zu lassen, wie und was da wachsen wolle, verfällt einer Illusion. Es genügt nicht, alle aggressionsauslösenden Faktoren in der Erziehung auszuschalten in der Meinung, wo keine Umweltgegebenheiten die Aggressionsinstinkte reizen, da finde dann auch keine Aggression statt. Konrad Lorenz, auf dessen Verhaltensforschungen wir uns hier stützen²², macht vor allem der amerikanischen Erziehungsmethode den Vorwurf, daß sie sich auf eine falsche, rein reaktive Auffassung der Aggression stütze, ohne jede Zwangsmaßnahme glaube auskommen zu können und übersehe, daß sich die Aggression spontan äußert. Den Beweis für die Spontaneität der Aggression sieht Lorenz «in unzähligen, ganz unerträglich frechen Kindern, die alles andere als unaggressiv waren, obwohl man ihnen sorgfältig alle aggressionsauslösenden Faktoren aus dem Wege geräumt hatte».²³

Grundsätzliche Erwägungen und unsere Erfahrungen lehren uns somit, daß wir ohne Disziplin und disziplinarische Maßnahmen nicht auskommen. Aber sie lehren uns auch, daß Disziplin gerade in der Schule, wo der Lehrer als der reifere und erfahrenere Mensch der Unreife und Unerfahrenheit des Zöglings gegenübersteht, nur im gemeinsamen Mühen um Bindung und Askese menschenbildende Wirkung hat. Wie Eltern nur dann ihre Elternrechte geltend machen können, wenn die Welt ihrer Kinder auch ihnen die Welt ist, in der sie leben und für die sie leben, für die sie auch Opfer und Entbehrungen auf sich zu nehmen bereit sind, ebenso kann nur der Lehrer den Anspruch als Lehrer und Erzieher erheben, der sich selbst der geistigen Askese und der geforderten Disziplin unterzieht, die sein Beruf fordert. Kinder und Schüler merken sehr rasch, ob Eltern und Lehrer nur die Anmaßung ihrer Autorität geltend machen und bloß Eltern und Lehrer scheinen, oder ob sie in echter Bindung an die Kinder wirken.²⁴ Gerade der moderne Lehrer, der in seinem Beruf in Gefahr steht, zum bloßen Angestellten und Funktionär abzusinken, ist leicht geneigt, sich in seinen Erzieherrechten auf

das Amt und den Beruf zu stützen, ohne dieses Amt auch mit der vollen Anwesenheit seiner Person zu füllen. Wir verurteilen heute sicher mit einigem Recht die Straf- und Prügelmethoden der mittelalterlichen Schulmeister, und wir mißbilligen den heutigen Lehrer, der zu solchen Maßnahmen greift. Aber unser Urteil mißt mit ungleichen Ellen. Der mittelalterliche Mönch als Lehrer strafte aus der tiefen inneren Ueberzeugung, mit der Strafe das Böse aus dem Kind zu treiben, und wußte sich in dieser Ueberzeugung von der Gemeinschaft getragen. Zudem züchtigte er nicht nur seinen Schüler; in der Castigatio wandte er die Geißel gegen den eigenen aufrührerischen Leib, und in den geistlichen Exercitien wandte er die Askese auch auf Geist und Seele an. Solche Askese und Selbstdisziplin, deren Wert für echte menschliche Leistung heute wieder deutlicher erkannt wird, ist Voraussetzung für die wahre Disziplin in der Schule. Nicht daß damit wiederum eine eigentliche Castigatio als Selbstgeißelung gefordert würde, aber das Gesetz des gemeinsamen Lebens und die Ordnung des täglichen Zusammenseins in der Schule müssen Lehrer *und* Schüler umgreifen. Beide sind gemeinsam einem Dritten unterworfen, das gleichsam zwischen ihnen waltet und das gemeinsame Leben trägt und hält. Das dem Schüler eigene Taktgefühl sagt ihm gleich, ob das, was der Lehrer verlangt und fordert, persönlicher Laune und Willkür entspringt, oder ob es eine allgemeine Notwendigkeit, das gemeinsame Objektive ausdrückt. Alles Tun in der Schule muß bis in Einzelheiten von diesem klaren Geist der gemeinsamen Verpflichtung getragen sein, oder, wie Fröbel einmal sagt: «Dieses Hingegeben sein, dieses sich Hingeben, dieses sichere Waltenlassen eines wandellosen Dritten, dem Zögling und Erzieher gleich unterworfen sind, muß sich daher bis ins Kleinste in jeder Forderung des Erziehers und Lehrers aussprechen».²⁵

Es ist das Gesetz der Sache und des sachlichen Tuns, dem beide unterstehen. Wo immer es einem Lehrer gelingt, diese ruhige und selbstverständliche Atmosphäre gemeinsamer Arbeit zu schaffen, da ergibt sich die Disziplin von selbst. Vorausgesetzt immerhin, daß der Lehrer weiß, was zu tun ist, was seinen Schülern frommt und auch entschieden das Richtige zu fordern weiß. Er erreicht den Höhepunkt der pädagogischen Kunst, wenn er den Schüler so zu führen versteht, daß dieser glaubt, selbst der Entdecker zu sein. «Weise Männer lassen den Knaben unter der Hand dasjenige finden, was ihm gemäß ist, sie verkürzen die Umwege, durch welche

²² K. Lorenz, Das sogenannte Böse – zur Naturgeschichte der Aggression, Wien 1963.

²³ K. Lorenz, Die Hoffnung auf Einsicht in das Wirken der Natur, in: Die Hoffnungen unserer Zeit, München 1963, Seite 148.

²⁴ vgl. dazu Pestalozzi, Weltweib und Mutter, KA Bd. XVI, Seite 352 ff.

²⁵ Fröbel, Ausgewählte Schriften, 1951, Bd. II, S. 15.

der Mensch von seiner Bestimmung nur allzu-gefällig abirren mag».²⁶ Weise Männer als Erzieher wissen auch, daß es genügt, einen relativ weiten, aber festen Rahmen abzugrenzen, innerhalb dessen dem Schüler ein vergleichsweise großer Raum individueller Freiheit gewährt werden kann. Denn eigentümlicherweise liebt schon der Heranwachsende einerseits die Ordnung und andererseits die individuelle Bewegungsmöglichkeit. Er schätzt es nicht, wenn seine persönliche Freiheit durch ein übersteigertes Regelsystem auf Schritt und Tritt eingeschränkt wird, aber ebensowenig liebt er im Grunde die Unordnung und die durch unfähige oder träge Lehrer erzeugte Disziplinlosigkeit, die ja oft lediglich eine Folge schlechten Unterrichts und der dadurch erzeugten Langeweile ist. Deshalb muß der Erzieher und Lehrer im Unterricht etwas zu sagen haben, das immer etwas über das bloß zu Lernende hinausweist. Der Schüler muß spüren, daß der Lehrer in dem Einzelnen, das er ihm gibt, das Ganze menschlichen Wissens und Schauens transparent werden läßt. Deshalb läßt Goethe mit Recht Montan sagen: «Es ist nichts schrecklicher als ein Lehrer, der nicht mehr weiß, als die Schüler allenfalls wissen sollten».²⁷ Sicher ist ein guter Unterricht, der die Schüler gleich von allem Anfang an spannt und packt, das beste Hilfsmittel gegen schlechte Disziplin. Aber auch da gilt die Dialektik von Freiheit und Bindung. Auch im Unterricht muß der Schüler zum Worte kommen, nicht nur reaktiv, als geforderter Antwortgeber, sondern spontan und aus eigenem Ansatz. Auch hier gilt, daß er in geistiger Askese und Disziplin zuhören lernt, aber auch sein Inneres in Sprache und Mimik in aller Offenheit auszudrücken versteht.

Im eigentlichen erzieherischen Raum dagegen bedarf es wenig Worte. Hier gilt Schleiermachers pädagogischer Aphorismus: «Der Unterricht muß beredt sein, das Leben gesprächig, die Erziehung so wortkarg als möglich»²⁸ – Jeremias Gotthelf, selber ein begnadeter Schulmeister und Prediger, hielt nicht viel vom Predigen in der Schule: «Es ist nicht torreicher, als wenn ein Lehrer allzu oft und allzu lang ins Predigen fällt, er richtet wahrhaftig nicht aus, als daß er sich selbst unglücklich und bitter den Kindern Langeweile macht. Daß den Kindern das Predigen Langeweile macht, weiß jeder, der der Kinder Flüchtigkeit kennt. Ein Kommandowort, ein kurzer, ernster Zuspruch dringen durch, während eine Predigt abläuft wie Regen vom Dach».²⁹

²⁶ Goethes Werke. Ausgabe K. Alt, Bd. 20, S. 123.

²⁷ Goethe, a. a. O., Bd. 20, S. 28.

²⁸ Schleiermacher, Päd. Schriften ed. Platz, Langensalza 1902, Seite 490.

²⁹ Gotthelf, Sämtliche Werke, Erlenbach, Bd. III, S. 11.

Womit ist denn zu erziehen, wenn nicht mit Worten? So mag der eine oder andere der wortgläubigen jungen Lehrer wohl fragen. Denn er bringt ja zunächst nicht sehr viel anderes mit als Worte, die er gelernt und sich eingeprägt hat. Erst später, wenn er seine Erfahrungen gemacht, selbst sich etwas in der Welt umgesehen und deren Tun und Treiben kennen gelernt hat, merkt er, daß der gute Erzieher einfach mit seiner Person, mit seinem Wesen erzieht: eine uralte Wahrheit, die doch immer wieder vergessen wird. Gottfried Keller hat uns in der Person der Regel Amrain diese Erziehungsweise geschildert und sagt zum Abschluß: «Besonders während der kleineren Jugend des Knaben war die Erziehungsmühe seiner Mutter sehr gering, da sie, wie gesagt, weniger mit der Zunge als mit ihrer ganzen Person erzog, wie sie lebte und lebte, und es also in einem zugehörigen mit ihrem sonstigen Dasein. Sollte man fragen, worin denn bei dieser leichten Art und Mühelosigkeit ihre besondere Treue und ihr Vorsatz bestand? so wäre zu antworten: lediglich in der zugewandten Liebe, mit welcher sie das Wesen ihrer Person dem seinigen einprägte und sie ihre Instinkte die seinigen werden ließ».

Diese Art der Erziehung ist innerhalb der Familie von vernünftigen Eltern nicht so schwer zu verwirklichen. Schwieriger wird es in der Schule, wo 30 bis 40 Kinder von verschiedensten Gaben und verschiedener Wesensart vom Lehrer «diszipliniert» werden sollten. Wie sich die Auseinandersetzung zwischen Lehrer und Schülern etwa vollzieht, hat uns Gotthelf in köstlicher und wahrer Weise beschrieben: «Nun tritt nicht bald etwas Wichtigeres in der Kinder Leben hinein als ein Lehrer, bei dem sie einen bedeutenden Teil ihrer Zeit zubringen sollen, der als Oberer Wohl und Wehe zufügen kann. Wie sie nun dem Lehrer seine Macht nehmen, ihn entwaffnen, lähmen, täuschen, ihm trotzen können, das ist der Kinder Augenmerk. Sie beobachten die ersten Tage ganz manierlich, allmählich strecken sie ihre Fühlhörner aus, immer weiter und weiter; stoßen sie an, so versuchen sie es auf andere Weise, bis sie wissen, woran sie sind, und das alles sehr selten mit Bewußtheit, sondern instinktmäßig. Wehe nun dem Lehrer, wenn er bewußtlos ist, wenn er wie Obere es so gerne pflegen, vor lauter Oberherrlichkeit nichts anderes sieht, als eben diese, wenn er dieses Tasten des Kindes nicht fühlt und ihm nicht zu begegnen weiß mit Liebe und Ernst; denn weiß er das nicht, so wird er auch bei den trefflichsten Lehrtalenten nimmer gewinnen der Kinder Liebe und Achtung. Eine vernünft-

³⁰ a. a. O., S. 9.

Kanton St.Gallen

An der **Kantonsschule St.Gallen** ist auf Frühjahr 1967 zu besetzen

eine Hauptlehrstelle für Latein und ein Nebenfach

Die wöchentliche Pflichtstundenzahl beträgt 23—24. Über die Gehaltsverhältnisse und weitere Anstellungsbedingungen gibt das Rektorat der Kantonsschule St.Gallen Auskunft.

Bewerber mit abgeschlossener Hochschulbildung sind gebeten, ihre Anmeldung mit Lebenslauf und Zeugnissen über Studium und Praxis sofort dem Erziehungsdepartement St.Gallen, Regierungsgebäude, 9001 St.Gallen, einzureichen.

St.Gallen, den 8. Oktober 1966

Für den Regierungsrat: Die Staatskanzlei

Realschule Pratteln

Auf Frühjahr 1967 sind an unserer Schule zu besetzen:

2 Lehrstellen mathematisch- naturwissenschaftlicher Richtung

(phil. II, wenn möglich mit Turnen und Zeichnen)

Wir bitten um handschriftliche Bewerbung unter Beilage von Lebenslauf, Foto und Ausweisen über Bildungsweg, Studium und bisherige Tätigkeit sofort an den Präsidenten der Realschulpflege Pratteln-Augst-Giebenach, E. Suter, Gempfenstraße 38, in 4133 Pratteln BL.

Primarschule Sachseln

Wir suchen

baldmöglichst, oder ab Frühjahr 1967

1 Lehrerin

für die 1. Primarklasse (zufolge Klassenteilung)

Herbst 1967 oder Frühjahr 1967

1 Lehrer

für die 4. Primarklasse

1 Lehrer

für die Abschlußklassen 7./8. Klasse
(Neueröffnung)

Eine Lehrerwohnung (5 Zimmer) kann für eine Familie zur Verfügung gestellt werden.

Besoldung nach kantonaler Regelung.

Tüchtige Lehrpersonen richten ihre Anmeldungen und Ansprüche telefonisch oder schriftlich an:

Schulratspräsidium 6072 Sachseln
Telefon 041 85 18 30
oder

Gemeindekanzlei 6072 Sachseln
Telefon 041 85 14 52

Schulrat Sachseln

Rapperswil-Jona Zweckverband 9. Schuljahr

Auf Frühjahr 1967 (24. April) wird vorbehaltlich der Zustimmung durch die Schulbürger im neuen Schulhaus Lenggis eine Klasse des **9. freiwilligen Schuljahres** eröffnet, mit dem Ziel, die Schüler im Anschluß an die ordentliche 8jährige Schulzeit systematisch auf die Berufswahl vorzubereiten und die Allgemeinbildung zu vertiefen.

Wir suchen einen Lehrer, der bereit ist, in Zusammenarbeit mit Behörden und Abschlußklassenlehrern von Rapperswil und Jona sowie mit den bestehenden Versuchsklassen im Kanton St.Gallen Pionierarbeit zu erfüllen.

Gesetzliches Gehalt, zuzüglich Ortszulage (Fr. 3500.— bis Fr. 4500.—) und Spezialzulage.

Anmeldungen sind sofort zu richten an Alfred Zwicky, Schulratspräsident, Belsito, 8640 Rapperswil SG.

Gemeinde Flüelen

Auf Frühjahr 1967 suchen wir einen katholischen

Primarlehrer

für die Knaben-Mittelstufe (4. und 5. Klasse).

Gehalt nach dem in Revision befindlichen kantonalen Besoldungsgesetz, nebst Teuerungs- und Sozialzulagen.

Bewerber mögen ihre handschriftliche Anmeldung mit den üblichen Unterlagen an Josef Mattle, Schulratspräsident, Seestraße, 6454 Flüelen, richten.

Primarschule Lauwil BL

In ruhiger, schön gelegener Landgemeinde im Baselbieter Jura, 30 Autominuten von der Stadt Basel entfernt, ist auf Beginn des Schuljahres 1967/68 die Stelle

1 Primarlehrers an der Oberstufe

neu zu besetzen. Eine geräumige Lehrerwohnung steht zur Verfügung.

Die Besoldung ist gesetzlich geregelt.

Anmeldungen sind an den Präsidenten der Schulpflege Lauwil, Konst. Flury-Gisin, 4411 Lauwil, zu richten.

Lauwil, den 10. Oktober 1966

Schulpflege Lauwil

Kantonales Erziehungsheim zur Hoffnung Riehen

Wir suchen auf Frühjahr 1967

Lehrer oder Lehrerin

an die Oberstufe unserer Sonderschule für schulbildungsfähige, geistesgebrechliche Kinder.

Die Aufgabe besteht in der Führung einer Klasse von etwa 10 Schülern.

Die Wochenstunden, Ferien und Besoldungen sind gleich geregelt wie an den öffentlichen Schulen der Stadt.

Bewerbungen sind zu richten an die Heimleitung des Kant. Erziehungsheimes zur Hoffnung, Wenkenstraße 33, 4125 Riehen (Basel-Stadt). Telefon 061 51 10 44.

Erziehungsheim Mätteli Münchenbuchsee

Wir suchen für das neu zu eröffnende Heim für praktisch-bildungsfähige Kinder im Schulalter:

1 Lehrer 2 Lehrerinnen 3 Kindergärtnerinnen

Besoldungen:

Kindergärtnerin ohne Spezialausbildung
Kl. 15 Fr. 11 257.— bis Fr. 14 494.—

Kindergärtnerin mit Spezialausbildung
Kl. 14 Fr. 11 758.— bis Fr. 15 282.—

Lehrerin ohne Spezialausbildung
Kl. 11 Fr. 13 720.— bis Fr. 17 903.—

Lehrerin mit Spezialausbildung
Kl. 10 Fr. 14 565.— bis Fr. 18 977.—
evtl. Kl. 9 Fr. 15 368.— bis Fr. 20 008.—

Lehrer ohne Spezialausbildung
Kl. 10 Fr. 14 565.— bis Fr. 18 977.—

Lehrer mit Spezialausbildung
Kl. 9 Fr. 15 368.— bis Fr. 20 008.—
evtl. Kl. 8 Fr. 16 513.— bis Fr. 21 325.—

Stellenantritt: 1. April 1967

Anmeldetermin: 25. November 1966

Anmeldestelle: H. Walther, Heimleiter, Bielstraße 21,
3270 Aarberg

Kinderheim Mätteli Münchenbuchsee

Das neu zu eröffnende Heim für praktisch-bildungsfähige Kinder im Schulalter sucht mit Stellenantritt auf Frühjahr 1967:

3-4 Erzieher(innen)

Aufgabenbereich: Durch Ueben und Angewöhnen aller Tätigkeiten des Lebensalltages sollen die praktisch-bildungsfähigen Kinder gemäß ihren Fähigkeiten eine praktische Ausbildung erhalten.

Anforderungen: Berufsabschluß in praktischem Beruf und zusätzliche heilpädagogische oder soziale Ausbildung (Werkseminar, Schürmattkurs usw. oder durch die Praxis). Die Möglichkeit zum Besuch des Schürmattkurses wird geboten.

Wir bieten angenehmes Arbeitsklima und neuzeitliche Anstellungsbedingungen gemäß kantonalen Besoldungsordnung. Schöne Einzelzimmer stehen zur Verfügung. – Nähere Auskunft erteilt gerne der Heimleiter.

Handschriftliche Bewerbungen mit Angaben über Personalien, Lebenslauf, Foto, Zeugnisabschriften und Referenzen sind dem Heimleiter, Herrn H. Walther, Bielstraße 21, 3270 Aarberg, einzureichen.

Anmeldetermin: 25. November 1966.

Stellenantritt: 1. April 1967.

tige Schulzucht gelingt nimmer, die Schule wird entweder zuchtlos oder ein Zuchthaus».30

Für unser Thema bedeutet dies: Echte Disziplin schaffen wir da, wo wir als Lehrer mit unserem ganzen Wesen in der Schule stehen, in einer unmittelbaren geistig-seelischen Berührung mit den Schülern, in einer gemüthhaften und geistigen Konzentration, die unsere ganze Hingabe, unser ganzes Anwesend-Sein fordert, und die in einer Selbstzucht besteht, die sich alle Lässigkeit und Gleichgültigkeit verbietet, die aber, bei aller inneren Gespanntheit doch wiederum der Freiheit Raum läßt; einer Freiheit allerdings, die alles andere ist als bloße Willkür und Sich-gehen-Lassen, sondern die den Menschen erst frei macht von dem selbstischen Drang und Getriebensein, damit Distanz schafft und Raum ausspart für Gelassenheit und Humor und die den Menschen frei macht für die Erkenntnis des wahren Wesens der Dinge und für die liebende Anerkennung der anderen Geschöpfe in ihrem Eigen- und Anderssein.

Die Fortsetzung des Artikels «Die Bedeutung des Lateins für die Geisteswissenschaften» folgt in der nächsten Nummer.

AUS DEM WIRKEN DER PRIVATSCHULEN

Generalversammlung des Zentralverbandes vom 1. September 1966 in Fetan

In der Aula des Töchterinstituts mit dem herrlichen Blick auf die Engadiner Dolomiten begrüßte der Zentralpräsident, Herr Dr. Gschwind, die anwesenden 56 Mitglieder und freute sich, daß trotz des weiten Weges eine so große Zahl von Schulleitern aus der französischen Schweiz erschienen war. Der Gemischte Chor Fetan, die Frauen in der leuchtenden Engadiner Tracht, ergänzte den Willkommgruß durch romanische Lieder, die allen Freude machten.

Der Präsident freut sich über die gute Entwicklung unserer Schulen, warnt aber auch vor einigen negativen Erscheinungen, die dem Vorstand gelegentlich zu schaffen machten und mahnt zur Wachsamkeit; nur solide Arbeit kann den guten Ruf der Privatschulen erhalten. Warme Worte fand er für die verstorbenen drei Kollegen, R.-P. Schwarz, den Gründer der Châtaigneraie in Founex, Dr. Erich Tobler, der längere Zeit das Landerziehungsheim Hof Oberkirch leitete, und Dr. Paul Keller, der mitten aus seiner Arbeit am Humboldtianum in Bern durch den Tod abberufen wurde. Alle drei haben sich auch um den Verband der Privatschulen verdient gemacht.

Der Bericht des Zentralpräsidenten und die Berichte der Kommissionspräsidenten über die verfloffenen zwei Jahre wurden diskussionslos angenommen, ebenso die beiden Jahresrechnungen und das Budget für 1966.

Da nach den Statuten das Präsidium für die nächsten zwei Jahre der französischen Schweiz zusteht, wurde Père José Rey, Leiter des Instituts Florimont in Genf, mit Beifall als neuer Zentralpräsident gewählt, neuer Vizepräsident wird Herr Dr. Karl Gademann, Institut auf dem Rosenberg in St. Gallen. Herr Yves Le Pin vom Collège Protestant in Founex wird als neuer Aktuar amten, Herr Jean Du Pasquier von der Lémania in Lausanne als Kassier. Die Wahlen in die ständigen Kommissionen ergaben nur geringfügige Aenderungen.

Eine Vereinbarung mit der Krankentaggeldversicherung Exfour wurde einstimmig angenommen; sie sichert unsern Mitgliedern den freiwilligen Eintritt mit den gleichen Rechten, wie sie die Gründungsmitglieder haben.

Herr Gschwind verdankte zum Schluß die gute Zusammenarbeit im Vorstand und in den Kommissionen. Aus der Mitte der Versammlung wurde seine Arbeit herzlich verdankt, ebenso am Bankett durch den neuen Zentralpräsidenten und am Schluß der ausgezeichnet vorbereiteten pädagogischen Tagung durch Herrn Jean Du Pasquier. Der Dank richtete sich auch an das Töchterinstitut für den guten Empfang und an die internen Helfer. Sch.

SCHULFUNKSENDUNGEN

21. Nov./2. Dez.: *Lawinen*. Die Hörfolge von Hugo Hänggi, Kilchberg ZH, erläutert folgende Teilthemen: Begriff der Lawine, Lawinengefahr und -katastrophen, Lawinenverbauungen, Gefahren für den Skifahrer und Rettungsdienst. Vom 6. Schuljahr an.

24. Nov./29. Nov.: *Z'Basel an m'm Rhi*. E Gedicht – e Melodie – e Lied: Die Dialektsendung von Peter Holenstein Basel, umfaßt die Schilderung der «Schauplätze» der einzelnen Strophen, die Geschichte der Melodie und verschiedene Variationen des Themas. Vom 5. Schuljahr an.

30. Nov./6. Dez.: *Arnold Böcklin: «Pan erschreckt einen Hirten»*. Die vierfarbigen Reproduktionen zur Bildbetrachtung von Erich Müller, Basel, können zum Stückpreis von 30 Rp. – bei Bezug von mindestens 10 Exemplaren – durch Voreinzahlung auf Postcheckkonto 40-12635, Schweiz. Schulfunk, Bilder und Schriften, Arlesheim, bestellt werden. Vom 6. Schuljahr an.

1. Dez./7. Dez.: *Neuzeitliche Alpwirtschaft im Wallis*. In der Hörfolge zum staatsbürgerlichen Unterricht von Paul Schenk, Bern, wird die großzügige Sanierung im Turtmantal in Einzelheiten geschildert. Vom 8. Schuljahr an und für Fortbildungs- und Berufsschulen.

5. Dez./16. Dez.: *Benjamin Franklin fängt Blitze*. Die Hörfolge von Willi Fehse will am Beispiel von Franklins Lebenslauf darstellen, wie der große Erfinder und Staatsmann durch sein Werk und seine Menschlichkeit zum Urbild des Amerikaners geworden ist. Vom 7. Schuljahr an.