

**Zeitschrift:** Bündner Schulblatt = Bollettino scolastico grigione = Fegl scolastic grischun  
**Herausgeber:** Lehrpersonen Graubünden  
**Band:** 25 (1965-1966)  
**Heft:** 1

**Artikel:** Grundfragen der heutigen Erziehung  
**Autor:** Seidmann, Peter  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-356211>

### **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:** 15.04.2026

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

# Grundfragen der heutigen Erziehung\*

*Von Dr. Peter Seidmann, Zürich*

Kürzlich, in meinen Ferien, kam ich im Welschland mit einem sehr alten Bauern ins Gespräch. Er ließ von seiner Arbeit an einem Holzhaufen ab und wandte sich mir zu, um mir sogleich von seinem Leiden zu berichten. Er hinke. Sein linkes Bein werde immer kränker. Schon gehe er an einer Krücke. Und es werde immer schlimmer. Aber, meinte er, operieren? – nein, operieren werde er sich nicht lassen. Die alte Nachbarin sei operiert worden, und was sei nun das Ergebnis? Jetzt müsse sie sich sogar an zwei Krücken herumschleppen. Nein, er glaube nicht, daß er sich operieren lassen werde. Man höre darüber ja wahrhaftig mancherlei und sehr Verschiedenes. Nein, lieber wolle er bleiben, wie er sei. Halt sei das nun so, wie es sei; und wie es sei, werde es bleiben.

Die Gestalt dieses alten mißtrauischen Bauern drängte sich meinem Gedächtnis unvermittelt wieder auf, als ich mir überlegte, was ich Ihnen über die Grundfragen der heutigen Erziehung sagen wolle und ich dabei an die innere seelische Situation mancher mir bekannter Lehrer dachte. Auch die Gestalt des Erziehers ist ja alt – gewiß so alt wie die geschichtliche Kulturmenschheit. Über die Felder der Kultur stapften seit Urgedenken Gestalten, die als Gesetzgeber, Dichter, Priester oder Gelehrte das Saatkorn ihrer erzieherischen Anstrengungen und Einsicht um sich streuten. Und immer schon kämpften Väter und Mütter mit den Arten und Unarten ihrer Kinder, die sie nach den Bildern und Maßstäben ihres jeweiligen Kulturstandes zu formen suchten. Der institutionell gebundene Lehrer, besonders etwa der Volksschullehrer in den allgemeinen Volksschulen, ist demgegenüber ja eine kulturgeschichtlich sehr späte, das heißt junge Erscheinung in der Nachfolge viel älterer Erziehungsversuche.

Die Gestalt des Erziehers ist jedenfalls, vorgängig aller schulisch geprägten Lehrweisen, ein menschliches Urphänomen, das schon in den archaischen, kraftvollen Gesetzgebungen, Ordnungen und Lehren des frühesten Altertums aufleuchtet.

Auf diesem erhabenen Hintergrund wirken nun allerdings die heutigen Probleme der Erziehung und der Schulen besonders eigenartig. Zu erwarten wäre doch eigentlich ein großer menschlicher Reichtum an erzieherischer Weisheit, Gestaltungskraft und gekonnter geistiger Beweglichkeit, angehäuft durch die Jahrhunderte und Jahrtausende – ein Reichtum, der die Bewältigung der heutigen Probleme leicht und fraglos gestatten würde.

Aber tatsächlich sieht es im Gegenteil so aus, als stünden wir hinter den Fassaden angestrengtester Betriebsamkeit und ehrlicher Pflichterfüllung eher mit ziemlich leeren Händen, ja etwas hilflos, manchmal sogar verbittert herum.

Auch wo nicht gerade von einer Bildungskatastrophe wie in Westdeutschland gesprochen wird, macht doch die heutige Problematik der Erziehungs- und Schulsituation gerade den Bekümmerten und Verantwortungsbewußten vielerorts schwer zu schaffen. Und was sollen sie, was sollten wir denn tun? Nun, man hört darüber wahrhaftig mancherlei und sehr Verschiedenes. Mancherlei Hilfen werden angeboten; – aber ist es sicher, daß nach der Operation nicht *zwei* Krücken notwendig sein werden? Besser man rührt nicht daran. Besser man lebt von Tag zu Tag nach den sogenannten bewährten alten Mustern.

Allerdings, was früher als wahr und weise galt, verfängt jetzt bei den Jungen nicht mehr und auch vielen Älteren erscheint es oft nicht mehr recht glaubwürdig. Der vielbesprochene Umbruch der Epoche ist eben nicht rückgängig zu machen und erreicht bald das hinterste Bergdorf; alles ist in Bewegung und Veränderung; aber wir verändern uns eben nicht mechanisch und automatisch mit; die Wandlung der Epoche bedeutet eine Herausforderung an uns; und unsere Mit-Wandlung bedarf des Nachdenkens und der Entscheidung, der aktiven Weiterarbeit und Fortgestaltung, wenn unser Dasein nicht wie eine irrealer Ritterrüstung zwischen Autos und Flugzeugen, Computern und Fernschreibern knarren und klirren soll. Und wir müssen uns dabei auch entscheiden, wie und wieweit die Veränderung uns einbeziehen soll und was wir aktiv dazu beitragen können.

Fragen wir uns doch in diesem Sinn einmal: Was trägt die heutige Erziehung und Schule in überzeugender Weise aktiv und förderlich zur Wandlung unserer Epoche bei? Oder müßten wir vielleicht besser fragen: In welchem Umfang überrennen die Wandlungen unserer Epoche Erziehung und Schule und inwieweit verschließen oder behaupten sich die heutige Erziehung und Schule gegenüber dem Umbruch und den Herausforderungen unserer Zeit?

Wenn wir einen Blick auf die pädagogischen Bewegungen des letzten halben Jahrhunderts werfen, dann bemerken wir gleich, daß Erziehung und Schule schon seit spätestens 1900 nicht mehr aus der Gelassenheit einer unberührten jahrtausendealten Weisheit geruhsame Segnungen austeilen kann; Erziehung und Schule stehen heute vielmehr selber im Umbruch, im Kampf, in der Unruhe, in der Anfechtung. Und von den Ergebnissen dieser heutigen geistigen Kämpfe leitet sich früher oder später der Aufbau und Gehalt aller Lehrpläne, Schulbücher und Methoden, ja der Typus des Lehrers und Erziehers ab. Da hilft alles Pochen auf bloße Praxis, alles Verstecken hinter Gewohnheitskrusten *nichts*.

Welches aber waren denn eigentlich die «großen» Themen der geistigen Kämpfe der letzten Jahre und Jahrzehnte in der Pädagogik? Das wichtigste und leitende Thema war und ist immer noch gegeben durch den am Anfang des 20. Jahrhunderts auftauchenden Appell, die Erziehung sei «*vom Kinde aus*» durchzuführen, das heißt, die Reformpädagogen jener Jahre verlangten kategorisch, das Kind und seine individuelle Persönlichkeit seien wirklich und wahrhaftig *ernst zu nehmen*.

Diese Forderung bedeutete vor allem einen dramatischen Angriff auf die sogenannte «Alte Schule». Ihr wurde vorgeworfen, eine bloße Lehrer- und Stoffschule zu sein, in welcher aus den Schülern Dinge herausgefragt wurden, die gar nicht in ihnen waren, so daß die Antworten didaktisch schon in den Fragen versteckt waren. Für diese alte Lehrerschule des letzten Jahrhunderts spielten eben das Interesse *der* Schüler und das Interesse *am* Schüler eine untergeordnete Rolle. Wichtig war vor allem die Schule, wichtig war der Lehrer, wichtig war der Stoff, an dem die Schule kleben blieb. Sie übersättigte die Jungen mit Stoff, statt sie hungrig zu machen. Und in den Gymnasien und Mittelschulen frönte man einer starren Fächerung; jedes Fach nahm sich selbst am wichtigsten, «als wäre es allein auf der Welt»; und jedes Fach trat an die Schüler heran, als hätte es den endgültigen Stand des Wissens erreicht, den der Schüler jetzt zu schlucken habe, um selber endlich auch so wissend zu werden.

Daß Wissenschaft primär Forschung, Forschung aber ein Aufspüren von Problemen, und Probleme geistige Bewegung, geistige Unruhe, Entdeckung, Provokation und Erlebnis bedeuten, davon wußte die Fächerung und Fachschulung der alten

Schule nichts. Sie ließ die Schüler nichts selbst erarbeiten. Dafür war sie auch viel zu sehr Massenfabrik, deren Transmissionsbänder die Musterlektionen und die Prüfungssysteme einer Schablonen-Didaktik waren.

In dieser Massenfabrik galten damals die einseitige intellektuelle Verstandesbildung und die Unterwerfung unter die Autorität der Institution alles. Statt, wie verlangt wurde, ein Raum echter kindlicher Erfahrung, kindlicher Hantierungen und kindlicher Meinungen zu sein, war die Schule zu einem «öden Belehrungskäfig» entartet, wie ein berühmter Pädagoge es damals sarkastisch formulierte.

Während die Tugenden des Gehorsams, der Artigkeit, des Fleißes und der Ehrlichkeit neben den Fähigkeiten des Gedächtnisses hochgehalten wurden, blieben alle sonstigen produktiven Kräfte unentwickelt. Die kindlich-jugendlichen Kräfte des selbständigen und individuellen Beobachtens und Untersuchens, der künstlerischen Darstellung, der Organisation, der Kritik und der wissenschaftlichen Arbeit blieben ungebraucht oder wurden unterdrückt. Die Schule entfremdete das Kind und den Jugendlichen sich selbst; jedenfalls tat sie nichts, um die Jungen zu sich selbst kommen zu lassen. Dagegen nun rannte die Reformpädagogik an. Sie setzte im Kampf gegen die alte Schule verschiedene Hebel an: der Lehrer und Erzieher soll nicht ein Stoff- und Paukdespot, sondern ein Gärtner am organischen Wachstum des einzelnen Kindes sein. Künstlerische Kräfte des Kindes und Kunsterziehung, Spiel des Kindes, Gemeinschaftserziehung, Arbeitsschule und Berufsbildung aus den produktiven Kräften, Neigungen und Eignungen des Kindes heraus – das waren daher einige der Stichworte der Reformpädagogik.

Ihre in den Einzelheiten vielleicht zum Teil etwas einseitigen Auffassungen und Forderungen wurden zwar mannigfach korrigiert und abgewandelt, doch ihre Hauptgesichtspunkte bedeuten auch heute noch im Kern unverlierbare und unvergessene erzieherische Anweisungen und Mahnungen. Sie hat die Erzieher gelehrt, unter dem manchmal recht maskenhaften Schulausdruck, der vom schulinstitutionellen Druck mitgeprägten Kinder- und Jugendgesichter, den *Menschen* mit seinen Kräften und Möglichkeiten, Sehnsüchten und Träumen zu erschauen.

Aber wir halten einen Augenblick inne und stutzen etwas. Diese Forderung, das Kind als individuelle Persönlichkeit und als Menschen ernst zu nehmen, sie klingt doch gar nicht so neu. Hatten nicht schon lange zuvor Rousseau, Pestalozzi und Fröbel im Grunde in die gleiche Richtung gewiesen, wenngleich mit anderen Worten und anderen Voraussetzungen?

Und diese sogenannte «alte Schule» – ist sie ihrerseits denn wirklich so alt und so überwunden? Liegt denn der öde Belehrungskäfig mit seinen perfektionistischen Musterlektionen, seiner Klausurentyrannie und einseitig intellektuellen Stoffpaukereien wirklich beim alten Eisen? Oder sollte es möglich sein, daß die Gedanken der älteren Reformer und der neueren Reformpädagogik gar nicht an alle Orte und Schulen vorgebracht sind?

Weshalb wollen denn eigentlich die Klagen und Beunruhigungen darüber nicht verstummen, daß so viele Schulen bloße Stoff-, Lern- und Lehrerschulen mit intellektualistischen Einseitigkeiten und ohne tiefere musische Kräfteförderung seien?

Hat sich etwa an der Verfächerung des Stoffes und an der Zerreißen der seelischen Kräfte der Schüler durch die Fachdespoten in den Mittelschulen viel geändert?

Und: wird nicht der Ruf nach Autorität, Zucht und Ordnung angesichts von angeblich zunehmenden Zerfallserscheinungen unter den Jugendlichen neuerdings nicht

wieder lauter und durchdringender? Sind nicht wieder Strömungen zu erkennen, die Bedeutung von Lehrer und Schulinstitution gegenüber Kindern und Jugendlichen wieder zu verstärken und zu befestigen?

Wenn wir uns noch aufmerksamer über diesen Kampf der Meinungen und Geister beugen, wird uns nicht entgehen, daß sich darin offenbar eine Grundfrage und Grundspannung der Erziehung und Schulung abzeichnet, eine Grundspannung, die beide Positionen umfaßt, die institutionelle und die individuell-persönliche.

Eine der großen Aufgaben einer Erziehung, die ihres Namens würdig ist, besteht gewiß darin, dem Kind gerecht zu werden, denn jedes Kind ist ein Mensch auf *seiner* Stufe, so wie der Erwachsene Mensch auf der seinigen ist. Der Erwachsene hat daher kein Recht, den jüngeren Menschen weniger ernst als sich selbst zu nehmen, nur weil der Jüngere jünger, kleiner und hilfloser ist. Kind und Jugendlicher werden nur reife, lebenskräftige Erwachsene durch das Vertrauen der Erwachsenen in das den beiden Lebensaltern gemeinsame Menschsein.

Aber es gibt hier auch eine Gegenüberlegung anzustellen: wie wird man eigentlich dem Erzieher und dem Lehrer gerecht? Was wird getan, damit jeder einzelne Lehrer an *seinem* Pol der erzieherischen Begegnungspolarität zwischen den an Erziehung und Schulung Beteiligten nicht zermürbt, desorientiert und zerstört wird? Viele Lehrer und Lehrerinnen, viele Mütter und Väter fühlen sich ja recht unglücklich, schwach und verzweifelt in ihrer Erziehungsaufgabe. Was wird getan, um ihnen *allen* menschlich, seelisch, geistig und institutionell zu helfen? Wie sieht die Hilfe zur Selbsthilfe *jedes* einzelnen Erziehers und Lehrers aus? Welche Hilfsmittel sind dem Erzieher und Lehrer gegeben, um nicht nur die kindlich-jugendlichen Kräfte zu fördern, sondern auch gegen sie aufzukommen? Welche Kräfte soll der Erwachsene gegen die Kräfte der Kinder und Jugendlichen alltäglich einsetzen, um ihnen gewachsen zu sein?

Nicht nur Kind und Jugendlicher sind ja in einer Situation, die es aus ihr selber und aus den Zusammenhängen menschlicher Existenz-Grundbedingungen heraus zu verstehen gilt – auch Lehrer und Erzieher und auch die Schule als Ganzes sind aus und in *ihrer* Situation und aus ihren individuellen und kollektiven Daseinsbedingungen heraus zu begreifen.

So stellt sich denn zunächst die Frage, ob vielleicht die Schule nicht immer bis zu einem noch näher zu bestimmenden Grad aus ihrer Eigenart heraus Stoff- und Lernschule mit den Forderungen nach Zucht, Ordnung, Autorität und Gehorsam sein *müsse*, weil sie als Kollektiv und Institution wesensgemäß wenig anderes sein könne. Wie anders will denn der Lehrer Kindermassen von 25, 30, 40, ja 50 und mehr Köpfen überhaupt in Schach halten? Und sind nicht Lernen, Einüben, Didaktik und Methodik selber zum Teil taugliche Instrumente einer immer erneut durchzusetzenden Zuchtordnung, um dieser wachsenden Klassenmassen Herr zu werden? Inwieweit bieten sich also Stoffeinübung, Lernzwang und Methodik auch als Werkzeuge der notwendigen Selbstbehauptung von Lehrer und Schulen an?

Nicht nur müssen Kind und Jugendlicher ja lernen, weil angemessenes Lernen Lebenshilfe sein kann; nicht nur müssen sie an etwas, an Stoff, an Gegen- und Widerständen, üben und lernen; nicht nur *können* sie nur lernen und üben im Zusammenhang mit institutionellen Ordnungsformen, genannt Schulen; sie müssen und können aber lernen und üben in einer Schule nur, wenn sie sich bestimmten Schulordnungen einordnen; aber eben diese schulischen Ordnungen und ihre Vertreter, die Lehrer, benützen notgedrungen den Lernprozeß auch, um die Schüler in Ordnung und

Disziplin zu halten. Lernen und Disziplin sind auch in dieser Hinsicht aufeinander angewiesen; Lernprozeß und institutionelle Ordnung sind in der Schule miteinander verkoppelt. –

Genau an diesem Punkt prallen aber nun zwei fundamentale Gegensätze hart aufeinander. Wir stehen vor einem der schwierigsten und brennendsten Problemkreise aller Erziehung und jeder Schule.

Einerseits soll und muß der Einzelne seine individuellen, persönlichen Kräfte, Eignungen und Neigungen fördern, entwickeln und entfalten. Die Hilfe zur Selbsthilfe ist Hilfe zum Selbstsein, zur Selbsttätigkeit, zur Selbständigkeit. Selbstverantwortlich sein kann nur, wer selbst tätig ist, und das setzt, wie wir wissen, gekonnte und gelernte Selbständigkeit voraus.

Um in Beruf und Familie gekonnt selbstverantwortlich tätig sein zu können, muß der Einzelne lernen; er lernt aber in institutionellen Formen, in Schule, Lehre, Fabrik, Büro; und er könnte auch seiner Familie, ob als Mann oder Frau, nicht sein, was er sein will und muß, wenn er sich nicht den institutionalisierten Ordnungen dieser Schul- und Berufswelt zuerst ein- und unterordnen lernte. Er könnte ohne diese Anpassung an Ordnungskonventionen weder rechnen noch schreiben; sind doch Zahl und Wort überindividuelle konventionelle Symbole, die, zur Institution erstarrt, gemeinsames Leben und Überleben erst ermöglichen.

Nun enthält aber alles Institutionelle viel, ja oft überwältigend viel Massenelemente: Massenzwang, Massenniveau, Massendruck gegen individuelle Originalität, Eigenart, Selbständigkeit.

Schule, Kirche, Staat, Berufsorganisationen, sie alle sind ja unter soziologischen Gesichtspunkten Massenformationen mit bestimmten Vollzugszwängen, auch wenn sie ihren Mitgliedern möglichst viel Spielraum lassen sollten. Selbst wo es sich nicht um betonte, despotische Zwangsordnungen handelt – immer enthält selbst die freie Ordnung ein bestimmtes, mehr oder weniger großes Maß an Zwang, Druck, Einengung und Vorschrift. Um ein gewisses Maß von Gesetz und Regel, Anpassung und Angleichung kommt kein Mensch herum, auch derjenige nicht, der seine Freiheit in Selbstverantwortlichkeit möglichst außerhalb großer Masseninstitutionen erhalten will.

Nun setzt aber jede Institution alles daran, auch *ihre* Macht zu erhalten, zu befestigen, ja zu vergrößern. Jeder gesunde, eigenständige Mensch will sich jedoch seinerseits, selbst wenn er ein gewisses Maß an Gesetz und Ordnung vernünftigerweise einsieht, gegenüber und inmitten dieser institutionellen Mächte möglichst viel Spiel- und Bewegungsfreiheit verschaffen und erhalten. Dieser Konflikt nimmt kein Ende und hat vielerlei Gesichter.

Das Thema ist gewiß uralte, ist jedermann bekannt und vertraut und doch stets gleichermaßen aktuell. Es taucht bald im Kleid des Generationenkonfliktes, bald unter dem Titel «Reformpädagogik gegen alte Schule» auf. Immer erheben sich Kräfte der individuellen Bewegung, des betont persönlichen und einzelmenschlichen Anspruches gegen den Anspruch institutioneller Ordnung, Unterordnung, Massenordnung. Seele erhebt sich da gegen Stoff, Geist gegen Zwang, junge Lebendigkeit gegen alte Routiniertheit, Reform gegen Stagnation, spontane Eigenständigkeit gegen Massenkonvention, junge Phantasie, Ungebundenheit und Unbedingtheit gegen traditionsverpflichtete Autorität.

Die Fruchtbarkeit dieses ewig wiederkehrenden Konfliktes ergibt sich aus der menschlichen Qualität der Beteiligten. Von Generation zu Generation erheben sich die über-

zeitlich und urtypisch gleichbleibenden Probleme unter vielerlei Gestalt als Herausforderung an die Fähigkeiten jeder Zeit.

Gewiß kann Schule nie etwas anderes heißen als Lernen, mindestens auch Lernen. Und nie kann die Schule sich aller Ordnungen entledigen. Nie kann sie, wie der Psychotherapeut mit einem einzigen Patienten pro Stunde, ihre Sorge allein und ungeteilt einem einzigen Einzelnen zuwenden. Über zehn oder zwölf aber beginnt unweigerlich die Masse, das heißt eine soziale Dimension von Unpersönlichkeit, in welche hinein viele Einzelne vor der persönlichen Begegnung mit Lehrer oder Erzieher entweichen oder verloren gehen. Damit aber hört eigentliche Erziehung im engeren Sinne auf; das Massenerlernen, unpersönlicher Lerndrill beginnen. Darin nun liegt eine geheime oder offene Tragik von Schule, Lehrer und Schüler, und zwar unter allen Umständen, selbst in einer wohlwollend geführten, menschlich hochstehenden Schule. Aber wie sich der letztlich unauflösbare, immer wiederkehrende Konflikt mit seinem tragischen Kern auswirkt, hängt weitgehend davon ab, wie Lehrer und Erzieher die damit verbundenen Probleme jeweils verarbeiten und wie sie ihnen gewachsen sind.

Zunächst müssen wir noch einmal auf das Wort «tragisch» zurückkommen. Gemeint ist damit ein Rest von unausweichlichem Scheitern, wie immer man sich dreht und wendet – ein unaufhebbarer Rest von Nichtgelingen, ja ein Rest von Sinnlosigkeit oder gar Zerstörung selbst dort, wo es mit rechten Dingen zugeht und ein hohes Niveau besteht. Auch Schule ist eben Welt. Auch Schule ist Leben, wenngleich Leben unter zum Teil sehr künstlichen Bedingungen, wobei sich aber solche oder ähnliche künstliche Bedingungen auf anderer Ebene schließlich auch in Büro- oder Fabrikssälen finden. Schwere und Last der Existenz wirken jedenfalls auch in die Schule und in die Erziehung hinein. Schule und Erziehung *sind* Teil dieser Schwere und Last der Existenz. Lernen und Lehren sind nicht nur Freude, sondern auch Mühsal, in die sich Lehrer und Schüler Erzieher und Zögling teilen. Und nie geht dabei die Rechnung auf.

Auch der beste Lehrer muß gewärtigen, daß er vor einzelnen seiner vielen Schüler schlechterdings versagt, weil er nicht an sie herankommt oder weil er der falsche Lehrer, der unpassende Typus, der unsympathische Lehrer für bestimmte Schüler ist. Es wäre ja Anmaßung von uns Erwachsenen zu glauben, Kinder und Jugendliche müßten uns lieben und mit allen stelle sich automatisch eine offene Beziehung völliger Sympathie her, nur weil wir, die Erzieher, Lehrer und Autoritäten sind.

Immer sind wir für manche Kinder und Jugendliche unsympathisch; wir sind für sie Anlaß zu Ärger und Kummer, Steine des Anstoßes, Auslöser von Haß und Ablehnung. Wo und wann immer ich bei solchen Erkenntnissen an mir selber Reaktionen gekränkter Selbstliebe bemerke, muß ich mich selber mangelnder Reife bezichtigen; ich bin dann unter der Höhe meiner erzieherischen und schulischen Aufgabe geblieben. Die Folgen dieses Mangels stellen sich jeweils prompt ein. Und es würde einen fundamentalen Kunstfehler erzieherischer Haltung bedeuten, wenn wir für unser Versagen flugs ein institutionelles Alibi suchten und das, was wir als *Menschen* nicht können und nicht sind, als institutionelle Amtsträger autoritär durchzusetzen versuchten.

Wie verarbeiten wir überhaupt diesen Konflikt zwischen kindlich-jugendlicher Persönlichkeit und institutionellen Schul-, Lern- und Erziehungsansprüchen? Das wird zum guten Teil auch von dem erzieherischen Typus abhängen, den jeder von uns in seiner Weise verkörpert.

Wir werden dabei beachten müssen, daß wir nicht nur mit Lehrertypen im Sinne des mehr wissenschaftlich-systematischen, mehr künstlerisch-intuitiven und vorwiegend erzieherisch-kindzugewandten Lehrers zu rechnen haben; sondern wir müssen auch den eher institutionell gesinnten vom eher individuell und unabhängig gesinnten Typus unterscheiden.

Denn offenkundig gibt es viele Lehrer, die sich sehr gern, ja mit einer gewissen Leidenschaft für Gesetz und Regel, Macht und Vorschrift von Institutionen einsetzen. Sie gehen in ihren Ämtern ganz und gar auf. Auf ihrer institutionellen Treue beruhen tatsächlich Dauer und Kontinuität der Schulen. Aber es ist nicht sicher, ob sie für Versuche von Eigenständigkeit, für die Phantastik und den Eigensinn der eher unkonventionellen Kinder und Jugendlichen in ihren Klassen viel übrig haben. Als Mann oder Frau der unverbrüchlichen Disziplin und des ehernen Gleichmaßes werden die Vertreter dieser Lehrergruppen nicht-konforme Eigenarten ihrer Schüler vielleicht öfters mißverstehen oder zu rasch unterdrücken.

Doch finden sich die großen «Könner» des da und dort schwelenden Schul- und Klassenterrors nicht nur unter diesen Kollegen. Mit Überraschung stellt man fest, daß gelegentlich auch vorwiegend individuell und nicht institutionell gesinnte Persönlichkeiten nicht zu unterschätzende Klassen-Diktatoren und Schul-Terroristen sein können. Aber dann sind diese Persönlichkeiten nicht an Macht und Gesetz der Institution, sondern an ihrer persönlichen Macht und dem Gesetz ihrer eigenen Individualität interessiert. Und wer ihnen entspricht, ist bei ihnen Liebling und Star. Die andern sind lästig und Ballast, bloße Knetmasse ihres Schulungswillens.

Ich entsinne mich eines betont individualistischen, aber diktatorischen Lehrers, der eines Tages seiner Klasse erklärte, er rede von heute an nur noch mit . . . . und dann kam die namentliche Aufzählung der ihm genehmen Jugendlichen; mit den andern rede er hinfort nicht mehr. Eigensinnig wie er war, hielt er sich, wenn ich mich recht entsinne, etwa vier Wochen daran. Dann wehte der Wind des Schreckens von einer anderen Seite.

Andere, individuell gesinnte, eher tolerante Lehrer, leiden aber selber am Zwang zur schulischen Norm und Ordentlichkeit; sie leben erst auf, wenn sie ihren seelischen Hauptberuf neben Schule und Lehramt weiterfördern können: dichten, malen, singen, Landwirtschaft treiben usw., oder wenn sie wieder mit den ihnen sympathischen, geliebten Menschen zusammen sein können. Unter diesen Nicht-Konformen hat es erfahrungsgemäß auch vorzügliche Erzieher, die aber ihr Bestes nur im erzieherischen Zusammensein mit einem, zwei, höchstens drei Kindern und Jugendlichen leisten können. Amt, Regel, Massen- und Klassendisziplin sind ihnen im tiefsten Herzen wahre Greuel. Sie können gelegentlich hinreißende Stunden geben, wenn nur 2–3 ihnen aufmerksam zuhören, lassen aber sonst alles gern und ärgerlich ein wenig schleifen.

Die Analogie zu diesen typologischen Unterscheidungen findet sich auch bei den Jungen. Manche sind, trotz guter Anlagen, eigentliche Schulnieten, die aber neben, außer und nach der Schule unter günstigen Umständen staunenswerte, richtig wertvolle Leistungen vollbringen, zeichnend, bastelnd, als Jugendführer, komponierend, musizierend. Andere sind buchstäbliche Schüler, jene bekannten Schulbegabungen, die dafür außerschulische Versager sind.

Dieser kleine Exkurs in die Typologie sollte genügen, um daran zu erinnern, daß unter dem Gewoge des Kampfes zwischen Reformpädagogik und alter Schule, zwischen den Ansprüchen der individuellen Persönlichkeitsentfaltung und den Normen des schuli-

schen Auftrages die urtypische ewig wiederkehrende Spannung zwischen Individuum und Institution verborgen liegt.

Wie fruchtbar dieser Konflikt für die Beteiligten wird, hängt davon ab, ob die Erwachsenen genug Reife, Einsicht, sehende Menschlichkeit und Selbstbeherrschung besitzen. Mit despotischer Lern- und Lehrtyrannei und terroristischen Disziplinärten ist es dabei so wenig getan wie mit resigniertem und schwächlichem Laisser-faire, Laisser-aller. Weder die Fortführung der «alten Schule» noch eine einseitige Abstützung auf eine Pädagogik «alles vom Kinde aus» sind *automatisch* wirksame Rezepte.

Keinem Verantwortlichen bleibt die aufreibende Bemühung erspart, von Fall zu Fall täglich mitten in der unerzieherischen Massensituation der Schule das Erzieherische zu wagen, aus einem lebendigen Gefühl und aus intuitiver einfallsreicher Vernunft heraus, lebendig reagierend bald mit Strenge, bald mit Phantasie und Humor. Das Versagen steht dabei gewiß immer vor der Türe. Aber die Lockung zum Wagnis bleibt. Auch wenn das Ergebnis unsicher ist. Besonders heute, wo die uralten Spannungen zwischen persönlichen und institutionellem Anspruch, zwischen Schüler und Lehrer, Erzieher und Zögling durch weitere, neue Spannungen durch die Eigenart unserer Epoche überlagert sind. Erwachsene, Jugendliche und Kinder stehen miteinander in einer Epoche, die mitten in jedem Klassen- und Schulverband gelebt, erlebt und erlitten wird. Wie reagieren wir nun darauf?

Ich erzähle Ihnen ein einziges, persönlich erlebtes Beispiel, wie es jeder von Ihnen ähnlich berichten könnte. Vor vielen Jahren übernahm ich in einer kantonalen Handelsschule irgendwo in der Schweiz aushilfsweise und fast über Nacht zwei Diplomklassen, die ich innerhalb von einem Jahr in Deutsch zum Diplom führen sollte. Einzelne Schüler kamen mit Autos zur Schule; ein halbes Jahr vor dem Diplom hatten alle Stellen im Sack, zum Teil mit Salären gegen Fr. 7-800.-. Die Disziplinlosigkeit grenzte manchmal fast ans Pathologische. Ein Schüler hatte es auf den an sich fabelhaften Rekord von insgesamt 18 Strafstunden innert eines Jahres gebracht, weil er unter dem Vorwand von Krankheit in den Bergen Ski fuhr. Dieser Bursche, der lange Zeit die Klasse bösartig terrorisierte, war ein typisches Resultat falscher Erziehung: die Eltern hatten ihm das gefälschte Krankheitsattest unterschrieben; in dem Männerchor, in dem er mitmachte, hetzte man ihn gegen die Lehrer auf; und die Lehrer selber hatten Angst, wirklich energisch zu werden und schoben die letzte Entscheidung des fälligen Hinauswerfens immer wieder erneut bis auf Haaresbreite auf. Er spürte diese Resignation der Erwachsenen und lebte weiter wie eh und je. Eines Tages knurrte ich ihn an, weil er wieder allzu eifrig und laut schwatzte. Darauf gab er mir schwer beleidigende Antworten. Und von mir hing nun ab, ob er flog oder nicht.

Jetzt kam die berühmte grundsätzliche Frage nach Maß und Grenze hinein: was war an dem unverbesserlich erscheinenden Burschen gewissermaßen moderne Jugendfrechheit, die als passabel zu gelten habe, und was war unbedingt zu bekämpfen, weil es menschlich grundschief war und die Gemeinschaft vergiftete. Die einen Lehrer an der Konferenz waren für erneute Milde und setzten mich als Ankläger unter Druck; die andern aber fanden, es sei genug Geduld geübt worden. Waren sie nun hart aus bloßer Härte, aus Ressentiments oder aus Einsicht? Waren die Milden ihrerseits mild aus Schwäche, falsch verstandener Kameradschaftlichkeit oder aus echtem Verständnis für die neue moderne Jugend?

Ich selber stand zuinnerst auf der Seite der Jungen. Aber ich stimmte in diesem Fall für den Hinauswurf. Und der Bursche flog. Verständnis für die jugendliche Persön-

lichkeit heißt nicht weichliches Schwachwerden im falschen Moment. Aber wenn ich vielleicht selber in jenen Wochen einen sehr harten Unterricht gegeben hätte – hätte er es dann gewagt, frech zu werden? Doch wer von Ihnen möchte und kann deutsche Romantik – Mörike, Brentano, Eichendorff, Heine, Schubert – in einem sehr harten Unterricht erteilen? Doch bleibt die grundsätzliche Frage offen. Und diese Frage wird dadurch kompliziert, daß der Schulstoff selber heutzutage rasch veraltet und überholt erscheint und damit den Jungen sachlichen Grund für Langeweile und Gleichgültigkeit geben kann.

Wir Erzieher und Lehrer haben mächtige Konkurrenten erhalten: Radio, Fernsehen, Zeitungen, Zeitschriften, Umgang mit Technik und Mode, mit Motorfahrzeugen, mit Geschwindigkeiten und der weiten Welt. Unvergessen bleibt mir in diesem Zusammenhang nicht nur, mit welchem fast zynischen frühreifen Achselzucken 17jährige auf den ersten Mondbeschuß reagierten, sondern auch jene andere kleine Episode, in der mir ein Sekundarlehrer erzählte, wie hie und da frühere Schüler als etwa 25jährige Betriebsleiter in indischen oder amerikanischen Industriefilialen bei ihm zu Besuch kommen und ihn herablassend vor den kleinen Schülern im Schulhaus fragen: «So so, Herr Müller, also Sie sitzen immer noch da am gleichen Ort herum?» Und dann fahren sie mit ihren großen Geschäftswagen blasiert und wichtig wieder weg. Gemessen daran erscheinen wir Lehrer und Erzieher eben langweilig, gleichsam Ortsansässige einer weltlosen Langeweile.

Aber das muß uns erst recht dazu veranlassen, auch an unserem kleinen Ort unseren eigenen, persönlichen Stil zu finden; denn das ist zunächst das einzige, was wir den Verlockungen und Herablassungen der übrigen Welt entgegensetzen haben: unser persönliches, von persönlicher Lebendigkeit, persönlicher Phantasie und Eigenart erfülltes Menschsein.

Das Beispiel, das ich Ihnen vorhin erzählt habe, habe ich übrigens nicht etwa vortragen, um Sie damit auf ein vorbildliches Rezept vorzubereiten; sehr im Gegenteil. Ein allgemeingültiges Rezept *kann* es gar nicht geben. Es war vielmehr ein einzelnes Beispiel aus einer langen persönlichen Erfahrungsreihe von zum Teil erfolgreichen und vernünftigen, zum Teil mißratenen oder unklaren Bemühungen – Versuchen, den dem Augenblick und der menschlichen Situation möglichst angemessenen Ausdruck meiner erzieherischen Überzeugung, meines praktischen persönlichen Stils zu finden. Jeder andere muß seinen eigenen Stil, seine eigene Überzeugung, seinen eigenen verantwortbaren erzieherischen Ausdruck finden. Immer wird es sich dabei handeln, auf Messers Schneide den mittleren Weg zwischen zuviel Anlehnung an die institutionelle Schul- und Erziehungsmacht und zuviel freier, individueller Improvisation zu wagen. Dieser persönliche Stil, der auf einer bald mehr intuitiv begründeten, bald mehr denkerisch durchgearbeiteten Überzeugung beruhen mag – dieser persönliche Stil besitzt zunächst jedenfalls den Vorzug, Kinder und Jugendliche meistens zu überzeugen, weil sie hinter allen Maßnahmen den Menschen, die spontane menschliche Lebendigkeit des Erwachsenen spüren.

Aber dieser notwendige persönliche Stil hat auch zwei Begrenzungen: einerseits beschränkt und gefährdet ihn die Eigenart der Schule, das heißt die Atmosphäre eines Schulhauses; die Art einer Schulstube; die speziellen lokalen und regionalen Besonderheiten; der Konformismus der Schulklassen, aber auch der Massen- und Gruppendruck der Kollegenschaft und des Lehrerzimmers; andererseits ist auf eine ethische Schranke hinzuweisen. Das Persönliche hat an *dem* seine Grenze, was heutzutage etwa «das *Personale*» genannt wird. Auch der machtsüchtige Schultyrann kann ja einen

höchst persönlichen Stil des erzieherischen Umgangs entwickeln. Ja man möchte meinen, gerade die pädagogischen Machtmenschen seien dazu begabt, ihre persönliche Eigenart durchschlagskräftig durchzusetzen. Aber «mächtig» ist keineswegs immer «gut» und selten erzieherisch wertvoll – und auf richtigen Wegen geht der Erzieher nur, wenn er im gegebenen Fall die innere Person seines Gegenübers, des Schülers, Kindes und Jugendlichen höher achtet als alle Schulmacht, alle Institution, alle Organisation. Aller Gebrauch und vor allem jeder Mißbrauch von Macht, und entspräche er noch so sehr einem kunstvollen, persönlichen Stil, haben ihre Grenze in der Achtung vor der Person und dem personalen Menschsein der Kinder und Jugendlichen. Personales Menschsein aber bedeutet: bestimmt sein zu eigener Verantwortung, eigener Freiheit und Entscheidung. Hinter allem Gewirr diese Grundmöglichkeiten auch beim Kind zu achten, muß erzieherisches Gesetz bleiben.

Im Handgemenge des erzieherischen, besonders des schulischen Alltags verstoßen wohl wir alle einmal gegen dieses so selbstverständlich erscheinende Grundgesetz wahrer Erziehung, insbesondere angesichts heutiger Erscheinungen, die ja vielen Erziehern und Lehrern zu schaffen machen. Ich meine jene Erscheinungen, vor denen sich mancher wie jener alte hinkende Bauer vorkommt, der vor lauter Bedenken und Mißtrauen schließlich lieber krank bleibt, als daß er etwas zu seiner Gesundheit unternähme.

Viele dieser tatsächlich verwirrenden Erscheinungen, die wir im folgenden aufzählen, lassen sich zusammenfassen unter dem Stichwort der *Beschleunigung*.

Da wäre zunächst jene überall entdeckte, überall und oft gesprochene Erscheinung der sogenannten Akzeleration zu nennen. Dieser Begriff deutet auf das frühere Einsetzen der Pubertät, das heißt der Geschlechtsreife und des Längenwachstums hin. Setzte etwa vor 50 Jahren, mindestens in mittelständischen Volksschichten, die Pubertät etwa mit 14 bis 16 Jahren ein, so jetzt meistens zwei Jahre früher. Die erste Monatsblutung bei Mädchen ist etwa zwischen 11 und 13 Jahren zu erwarten, der erste Samenerguß bei Burschen etwa zwischen 12 und 14. Mit 15–16 Jahren sind viele Jugendliche geschlechtsreif und länger als ihre Eltern: sie verkörpern das Bild des fragmentarisch reifen, das heißt zunächst nur im vegetativ-biologischen Bereich früh-erwachsenen jungen Menschen. Demgegenüber glaubt die Psychologie retardierte, das heißt verlangsamte Prozesse in der geistig-charakterlich-gemütshaften Sphäre festzustellen. Jedenfalls stecken in diesen oft baumlangen, baumstarken, geschlechtsreifen Burschen und Mädchen nicht auch gleich geistig und charakterlich baumstarke Erwachsene, sondern erst noch Werdende, Reifende, Suchende. Und diese Diskrepanz, dieses offene Auseinandertreten von Außen und Innen bewirkt bei jung und alt oft schwere Unsicherheiten, Mißverständnisse und Konflikte.

Schon unter den früheren Umständen war ja die jugendliche Situation des Pubertierenden schwierig, besonders in jenen Epochen, in welchen aus Leib- und Triebfeindlichkeit heraus und auch aus Unkenntnis die geschlechtliche Seite des Pubertätsvorganges falsch gedeutet und verdrängt wurde. Die heutige Zeit ist weniger leibfeindlich und weniger prüde; auch werden nicht mehr derart verheerende Kommentare zu sexuellen Vorgängen im Jugendalter wie früher gegeben.

Wer heute noch Jugendliche in falsche Schuldängste treibt, wie es früher reihenweise geschah, wer also zum Beispiel sexuelle Selbstbefriedigung als Ursache von körperlichem, seelischem und geistigem Siechtum schildert, der macht sich nicht nur gewissermaßen schwer strafbar, sondern beweist eine lächerliche Unkenntnis. Und wer

heute als Lehrer reifende Mädchen wegen oder während ihrer monatlichen Blutung verhöhnt oder gemein behandelt, gerät in den Verdacht, seelisch krank zu sein oder den falschen Beruf ergriffen zu haben. Solche Geschehnisse scheinen da und dort früher eher an der Tagesordnung gewesen zu sein. Aber auch heute noch gibt es viel zu viele verantwortliche Erwachsene – Eltern, Lehrer, Erzieher aller Art –, die aus Unkenntnis und falscher Orientierung unfähig sind, den ihnen anvertrauten Kindern recht und rechtzeitig und wohlwollend über Geschlecht und Liebe die nötigen Kenntnisse zu vermitteln. Hinter dem Sex-Rummel unserer Zeit geschehen noch viele Tragödien. Das Hauptproblem ist jetzt aber ein anderes: wie sollen Jugendliche behandelt werden, die einerseits noch mitten in der Flegel- und Backfischzeit pubertieren und die andererseits durch diese Pubertät mindestens äußerlich und körperlich sehr rasch Erwachsenen gleichen? Als Früherwachsene wachsen sie überdies sehr schnell in die technische Zivilisationswelt hinein, mindestens in städtischen und industrialisierten Gegenden. Neben den Geschlechtsfragen wird die Frage von Geld und technischem Besitz, Moped usw. früh akut. Geschlechtsleben und Geldbesitz sind die beiden elementaren, alltäglichen Anzeichen und Ausweise des üblichen Erwachsenenlebens; und die früherewachsenen Jugendlichen suchen sich diese äußeren Beweise früher als sonst zu verschaffen.

Gewiß verändern sich Dringlichkeit und Art der Probleme von Stadt zu Land, von Land zu Berg, von Bergdorf zu Kurort, von Kurort zu Industrieort, von Staat zu Staat. Aber die Entwicklung ergreift schließlich doch alle Gegenden. Mit abschätzigen Schlagworten wie «Luxusverwahrlosung» ist das Problem nicht gelöst; und mit religiös gemeinten Mauern der angezüchteten Weltfremdheit wird die Sache nicht aufgehalten.

Nicht nur der Pubertätsprozeß tritt beschleunigter ein, nicht nur das Teilhaben an sexuellen Erfahrungen ist schneller zu erwarten, nicht nur das Geldverdienen wird noch früher betont, sondern der gesamte Kultur- und Lebensrhythmus ist ja, mindestens im städtisch-industrialisierten Gebiete, schneller als je und beschleunigt sich immer mehr.

Das wiederum wirft seinen Schatten auch auf die frühen Lebensjahre und die Zeit der ersten Schulklassen. Die Unruhe und Vielfältigkeit der Eindrücke des heutigen Lebens, vermittelt zum Teil durch die Massenmedien, berührt auch das Leben der Kleinen. Besonders das Fernsehen und die vermutlich durch Fernsehen und Autofahren mitbewirkten Konzentrationsstörungen sind vielerorts noch unbewältigte Probleme – Probleme, die aber nicht nur die Kinder, sondern auch die Erwachsenen betreffen. Haben *wir* denn immer die genügende innere Stille, Sammlung und Einsicht, um durch das äußere Gewirr hindurch das Wesentliche in unserem kindlich-jugendlichen Gegenüber zu erspüren und dann auch darnach zu handeln? Nur scheinbar sind die Probleme rund um das Unterstufenkind kleiner – noch deutlich sehe ich das verzweifelte Gesicht von Unterstufenlehrern vor mir, die aus dem Gemisch von treuherziger Anhänglichkeit und unruhiger Selbständigkeit bei den Kleinen im heutigen Rahmen nicht klug wurden.

Denn eine der Grundfragen heutiger Erziehung ist und bleibt: der Erzieher und der Lehrer selbst! Aber was nützt es, ihm alle modernen Probleme der Kinder und Jugendlichen, der Epoche und der Pädagogik zu erläutern, wieder und wieder zu erläutern, wenn er noch kein seelisches und denkerisches Organ für diese Probleme und Umwälzungen besitzt? Müßte nicht auch er selber weiterentwickelt, weiter geöffnet, weiter gebildet werden dafür?

Die Grundfragen heutiger Erziehung stellen im Grunde zuerst jeden Erzieher selbst in Frage. Aber wie beantwortet jeder diese Fragen an seinem Ort? Wer hilft ihm dabei? Was hilft ihm? Wie hilft man ihm weiter? Wie hilft er sich selbst?

Die Beantwortung dieser Fragen wird in der angemessenen Verknüpfung von persönlich-individueller Initiative und institutioneller Hilfeleistung zu finden sein. Es sei darauf hingewiesen, daß außerhalb der Schweiz, besonders im europäischen Ausland, besonders lebhaft und erfolgreiche Lehrerweiterbildungsbestrebungen im Gange sind. Besonders stechen dabei Weiterbildungsinstitute für Lehrer, die schon im Amte sind, in Österreich, Schweden und Westdeutschland hervor. Berühmt, wenngleich in der Schweiz kaum bekannt, sind das Pädagogische Institut in Wien und das Institut für Lehrerfortbildung in Hamburg, beide seit 40 Jahren auf freiwilliger Teilnahme aufgebaut, während in Schweden ein Teil-Obligatorium zur Lehrerweiterbildung besteht. Auf jeden Fall wird vielerorts im Ausland die schon sehr ausgedehnt organisierte Hilfe zur Lehrerweiterbildung als berufsethische Pflicht des Lehrers und Erziehers angesehen, auch wo und wenn kein institutionelles Obligatorium besteht. Was bedeutet «berufsethische innere Pflicht» kürzer gesagt? Sie bedeutet: *Gesinnung*. Es ist eine Frage der Gesinnung, ob der Erzieher und Lehrer an sich selber charakterlich, geistig, musisch weiterarbeitet und sich von zuständigen, gut ausgebauten Bildungsstellen darin angemessen helfen läßt und auch helfen lassen kann.

Dabei wird unter Weiterbildung die Weiterarbeit für die betreffende Stufe selbst verstanden, nicht etwa eine Arbeit zum Zwecke eines Aufsteigens in eine höhere Stufe. Der Unterstufenlehrer soll ein besserer, der heutigen Zeit besser angepaßter Unterstufenlehrer werden und der Mittelschullehrer ein der heutigen Zeit besser angepaßter Mittelschullehrer. Für den Mittelschullehrer harren vor allem Fragen der Erziehung, des Umgangs mit jungen Menschen und der didaktischen Umarbeitung des Lehrstoffes der zeitgemäßen Beantwortung.

Während es so aussieht, als hingen manche Primarlehrer vornehmlich an zu alten oder ungenauen Mustern praktischer Pädagogik und Menschenkenntnis fest, hat es anderseits den offenbaren Anschein, als sei bei sehr vielen Mittelschullehrern der wissenschaftliche, intellektuelle Fachstoff wichtiger als der jugendliche Mensch, wichtiger als die vertiefte Kenntnis seiner seelischen und geistigen Situation.

Hier stoßen wir allerdings bereits an aktuelle Fragen der geistigen Leitbilder in der Universitätsbildung und Hochschulreform, denen wir jetzt nicht weiter nachgehen können. Doch sei hinzugefügt, daß Mittelschulen, die ihr intellektuell einseitiges Fächersystem über ein psychologisch gut fundiertes, menschlich ergiebiges Verständnis für die Jugendlichen stellen, leicht zu Brutstätten seelischer Verstörungen, Neurosen und Schlimmerem werden könnten.

Die bange Frage, die sich zu allen Zeiten an die Erziehungs- und Schulunternehmungen einer Epoche richtet, lautet: ob Erziehung und Schule mit der Zeit jeweils Schritt halten, ohne sich von der Epoche überrennen zu lassen und ohne die Epoche mißzuverstehen.

Die Frage geht tief und ist unangenehm: werden Erziehung und Schule überhaupt je mit der Zeit ganz Schritt halten können, da sie als Institutionen mit Traditionscharakter immer im großen ganzen eher auf die konservative Seite neigen? Denn jede tapfer eingerichtete Neuerung scheint immer sogleich wieder von der Zeit überflügelt.

Die Antwort wird zunächst von zwei Seiten gegeben: von der mehr institutionellen und von der mehr individuellen. Wie bilden die wesensgemäß eher unbeweglichen,

beharrenden Institutionen ihre Mitglieder aus? Und: was macht der einzelne Lehrer und Erzieher daraus? Denn letztlich kommt es, scheint mir, doch vor allem auf die vielen Einzelnen an, die in der Stille und für sich zum Entschluß kommen und den Entschluß aufrechterhalten, sich auf den Weg zu machen und, wenn oft auch nur im Kleinen, die Initiative zur Weiterarbeit immer neu zu ergreifen, trotz aller Lasten und Mühen des Alltags.

Wir können und dürfen uns nicht auf die großen äußeren Wandlungen der sozialen Formen *verlassen*; wesentlicher ist die einzelne seelische, innere Wandlung aus der Tiefe dauernder echter Besinnung. Schließlich aber müssen Institutionen und Gesellschaft doch auch jedem einzelnen der Zehntausenden von Lehrern helfen und Möglichkeiten verschaffen, sei es durch Bildungsangebote und Bildungseinrichtungen, sei es durch Unterrichtsentlastungen. Auch sind immer sorgfältigere Differenzierungen des Schulsystems mitsamt der Einrichtung von schulpsychologischen Diensten und Lehrerberatungsstellen unausweichlich notwendig, und zwar überall.

Im Grunde muß auch im kleinsten Zusammenhang jeder Erzieher und Lehrer ein Forscher im Menschlichen sein – das heißt ein Mensch, der immer weiter sucht, der sich immer besser orientieren möchte, der sich gern von Kundigeren beraten läßt, dem die Wahrheit der lebendigen menschlichen Wirklichkeit lieber als die fassadenhaft gewordene Bequemlichkeit toter Gewohnheiten ist.

Und das sollte für Männer und Frauen im Lehrberuf gleichermaßen gelten, auch wenn oder gerade weil die menschliche Situation der Frau im Erzieher- und Lehrberuf oft eine ziemlich andere und keineswegs leichtere als die Lage der männlichen Kollegen ist. Eine recht verstandene Weiterbildung, die auf Vermehrung von Einsicht, Weisheit und Fähigkeiten ausgerichtet ist, wird sich um die dauernde weitere Klärung der Situation von Mann *und* Frau im Lehrberuf, der Situation von Kind *und* Erwachsenen im Erziehungsfeld bemüht halten. Weiterbildung zieht Psychologie und Soziologie heran, um die Spannung zwischen Mensch und Institution immer erneut fruchtbar zu machen.

Der Wunsch nach Weiterarbeit, Weiterbildung, persönlicher Bildungsinitiative, auch, wo es geht, mit Hilfe von alten und neuen Bildungsinstitutionen, muß das unfruchtbare Mißtrauen überwinden. Der in *bloßer* Skepsis und unbeweglichem Mißtrauen vor aller Weiterentwicklung verharrende Erzieher und Lehrer schadet nicht nur sich, sondern auch den Kindern und Jugendlichen. Denn alles Verharrende und Erstarrende macht das werdende in der jugendlichen Seele krank und ist zum Führen, Beraten und Erziehen der Jungen untauglich.

Das unbelehrbare Mißtrauen hat so wenig wie eine unüberlegte Neuerungssucht die rechte Lebensoptik, um zwischen den ewig wiederkehrenden Grundfragen und den dringlich zu lösenden Problemen der jeweiligen Gegenwart denkerisch und praktisch unterscheiden zu können. Beide sind nicht fähig, zum Beispiel zwischen den Aggressionen des Erziehers und den Aggressionen des Kindes, zwischen den Konflikten des Erziehers und den Konflikten des Kindes unterscheiden zu können. Was aber not tut, bis in die Liebe und Menschlichkeit des Erziehers hinein, ist rechtes Hinschauen, rechtes Unterscheiden und rechtes Denken auf dem Hintergrund des den Generationen gemeinsamen Menschseins.

Ich möchte Ihnen und uns allen wünschen, daß uns diese rechte Sehweise und diese Einsicht der rechten Unterscheidung in der Stille wie im Kampf des Schulalltags ständig zuteil werden möge!