

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 59 (1972)
Heft: 21

Artikel: Der allwissende Lehrer : Skizze über die pädagogischen Möglichkeiten des Nichtwissens
Autor: Rumpf, Horst
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-536321>

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: 14.01.2026

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

tes tut, seid dabei mit eurem ganzen Herzen» (Phil. 4.4).

Auch heute noch, und mehr als je, schaut die Welt, die im Umbruch ist, nach Anzeichen solch innerer Freiheit aus.

Und nun noch die Frage, was soll ich mit diesem Preis anfangen? Sie lächeln. Ich stehe wirklich zwischen dem Dilemma: Deine Linke soll nicht wissen, was deine Rechte tut, und der Aufforderung des heutigen Evangeliums, nicht nur Worte, sondern Taten zu setzen.

So möchte ich diesen Preis teilen mit einem jungen, schwarzen Erzieher am Lehrerseminar in Bujumbura. Ich habe ihn bei der Einweihung «unseres» Seminars in Bujumbura kennen gelernt. Wir stehen seither in ständigem Briefkontakt. Die Erzieher dieses Landes haben in den vergangenen Monaten Entsetzliches erlebt. Der junge Lehrer ist einer von denen, die dennoch hoffen und neu beginnen wollen, und die schwer begreifen, daß manche weißen Brüder sie verlassen haben. Er verdient wohl auch eine Ehrung und ein Zeichen unserer Verbundenheit im Glauben an eine neue Welt, die im Kommen ist.

Nachdem die letzten Töne von Moszkowskis

Etude Nr. 6 in F-Dur verklungen waren, erhielt der bekannte Walliser Geschichtsforscher *Pfarrer Peter Arnold* aus Mörel das Wort, um die Gäste aus der ganzen Schweiz in die stolze und bewegte Geschichte des Kantons Wallis und insbesondere des Geschlechtes der Stockalper einzuführen. Es war ein heiterer Genuß, dem beredten Historiker zuzuhören, der aus der Schatztruhe seines reichen Wissens Bild um Bild hervorzauberte und sichtlich darum bemüht war, den «großen» Stockalper, aber auch den oft verkannten Kardinal Schiner zu rehabilitieren.

Im Hof des Schlosses wurde uns schließlich ein Ehrenwein, gestiftet von der Stadt Brig, kredenzt.

Ihren Abschluß aber fand die Delegiertenversammlung 1972 mit dem gemeinsamen Mittagessen im Hotel Touring, wo nochmals Grußadressen unserer Auslandsgäste ausgetauscht wurden.

Die beiden Tage im Wallis werden allen Teilnehmern in bester Erinnerung bleiben. Mit einem herzlichen Dank an unsere Gastgeber schließe ich diesen Bericht.

Zug, den 6. Oktber 1972

CH

Der allwissende Lehrer

Skizze über die pädagogischen Möglichkeiten des Nichtwissens *

Horst Rumpf

Natürlich wissen die Lehrer mehr als ihre Schüler. Zu Recht erwartet man von ihnen, daß sie in dem, was sie lehren, zu Hause sind. Auf diesen Selbstverständlichkeiten bauen die Schulen in aller Welt auf. Aber damit ist noch nichts darüber gesagt, wie sich diese Überlegenheit in der Schumatmosphäre auswirkt. Hier sind sehr verschiedene Spielarten denkbar, und manches spricht dafür, daß unsere Schulen bedauerlicherweise zu einer einzigen neigen.

Ein amerikanischer Professor, H. W. Ehrmann, hat jüngst 37 Schulen verschiedener Art in der Bundesrepublik besucht und in 58 Klassen am Unterricht teilgenommen, vor allem, um die Qualität der politischen Bildung zu erkunden. In dem zusammenfassenden

den Bericht über seine Erfahrungen schreibt er: «Oft habe ich es erlebt, daß Lehrer auf Schülerfragen keine Antwort wußten, was bei einem so neuen und so schwierigen Fach wie der Gemeinschaftskunde nur zu erwarten ist; selten aber hat der Lehrer seine Unkenntnis zugegeben und Nachprüfung oder spätere Antwort versprochen; statt dessen improvisierte er unzureichende oder sogar falsche Informationen.» (H. W. Ehrmann, Politische Bildung. Weinheim, Berlin 1966.) Wenn nicht alles trügt, wird darin ein Muster des Lehrerverhaltens greifbar, das unsere Schulen in allen ihren Sparten prägt: Der Lehrer fühlt sich in der Rolle dessen, der alles zu wissen hat, mindestens alles, was Schüler zu fragen imstande sind. Nichtwis-

sen gilt infolgedessen als Lehrermakel, als etwas, dessen man sich eigentlich zu schämen hat. Was Wunder, wenn Lehrer auf einschlägige Querfragen ihre Abwehrmechanismen entwickelt haben und etwa kontern: «Die Frage gehört nicht hieher und führt ab.» Wenn ein Lehrer ohne Umschweife sagt, «Das weiß ich nicht» oder «Dazu kann ich nichts sagen, ich habe noch nicht darüber nachgedacht» oder «Darüber traue ich mir kein Urteil zu, ich durchschaue das Problem nicht», dann – so heißt es wohl im Schuljargon noch immer – hat er etwas «zugegeben», als gehörte zu so vernünftigen Äußerungen ein besonderer moralischer Mut!

Unfähigkeit, mit Fragen zu leben

Die Schüler spielen, natürlich mit altersgemäßen Unterschieden, das Spiel mit. Eine Studentin, die ein paar Stunden in der Woche aushilfsweise in einer Schule unterrichtet, erzählte, wie sie auf eine Frage in einer Klasse Dreizehnjähriger lässig antwortete «Weiß ich nicht – ich müßte einmal irgendwo nachsehen». Sie sei von der Reaktion der Mädchen sehr überrascht worden: Enttäuschung, fast so etwas wie leises Entsetzen habe um sich gegriffen: «Ach, sie weiß es nicht!» Schließlich habe eine Schülerin freundlicherweise die Situation zu retten versucht: «Die ist ja erst Studentin; wenn sie mal richtige Lehrerin ist, weiß sie es bestimmt.» Ein Verkäufer – heißt es – taugt nichts, der nicht souverän über das Auskunft geben kann, was er losschlagen will; und die Kinder denken offenbar über den Lehrer: Was kann ein Wissensvermittler taugen, der nicht alles weiß, was er vermitteln soll? Die Forderung der allwissenden Lehrer liegt da in der Luft. Gewiß spielen auch Einwirkungen des Elternhauses eine Rolle.

Genug Schulerfahrungen drängen Lehrer und Schüler in diese Richtung: ist der Lehrer nicht einer, der im Unterricht ständig Fragen stellt, die ganz ungewöhnlicher Art sind? Fragt jemand außerhalb der Schule, so erkundigt er sich nach etwas, was er nicht weiß; fragt ein Lehrer im Unterricht seine Schüler, so fragt er sie nach etwas, was er selbstverständlich weiß. Suggestiert das nicht die Vorstellung, als gebe es für den Lehrer nur solche Fragen, über deren Antwort er verfügt? Und die vielleicht schlimmste Be-

rufsgefahr des Lehrers liegt in der Bescheidwisserei, in der Unfähigkeit, mit Fragen und Ungereimtheiten zu leben, mit denen man nicht fertig ist; das ist die Schulweisheit, die sich von ihrer Beschränktheit nichts träumen läßt.

Wissenswohlstand

Reinhard und Annemarie TAUSCH haben die Häufigkeit von Schüler- und Lehrerfragen im alltäglichen Unterricht in breitangelegten Untersuchungen zu ermitteln versucht; sie berichten: «Bei durchschnittlich 30 Schülern je Klasse und 5 Unterrichtsstunden täglich stellt somit ein Schüler durchschnittlich jeden dritten Tag eine Frage an den Lehrer, während der Lehrer innerhalb von drei Tagen über 800 Fragen an alle Schüler der Klasse richtet.» (R. und A. Tausch, Erziehungspsychologie, Göttingen 1965, S. 102). Kein Wunder, daß Lehrer und Schüler erschrecken, wenn unter diesen Verhältnissen unvermutet eine nicht vom Lehrer inszenierte und deshalb von ihm auch nicht beherrschte Frage im Unterricht aufkommt. Müßte dann nicht ein Lehrer, der im Unterricht Fragen aufzuwerfen sich unterfinge, die ihm selbst zu schaffen machen, als Karikatur seines Berufsstandes gelten? Würde es nicht, wie es heißt «seine Autroität untergraben»?

Niemand weiß, in welchem Maß diese Lehrervorstellung das tatsächliche Schulleben beherrscht; Lehrer werden wohl immer beteuern, daß das bei ihnen ganz anders sei und daß gerade sie nie den Allwissenden spielten. Sei's drum; der allwissende Lehrer ist sicher kein an die Wand gemaltes Gespenst, es lohnt deshalb, über seine Auswirkungen noch etwas nachzudenken.

Kinder, die noch nicht längere Zeit und nachhaltig mit der Schule in Berührung gekommen sind, unterscheiden sich nach den Beobachtungen mancher Eltern von Schulkindern auch darin, daß das, was sie nicht wissen, auf sie anders wirkt als auf Schulkinder. Ihnen ist das, was sie inmitten des Bekannten an Unbekanntem wittern und bemerken, etwas, was ihre Neugier und ihren Erkundungsdrang mobilisiert; das Nichtwissen stachelt sie an zum Nachdenken und zum Nachforschen, sie entwickeln kühne Theorien und wagen Experimente. Man

könnte abgekürzt sagen: sie haben einen großen Spaß an dem, was sie nicht wissen; es bringt sie zum Staunen, es ist ihnen Ursache für viele Überraschungen, Zweifel, Vermutungen.

Ist es verwegen, wenn man argwöhnt, es sei auch Folge langjähriger Schulbildung, wenn unsere Heranwachsenden diesen Spaß am Nichtwissen mit den Jahren verlieren? Empfinden sie nicht auch unter dem Druck des Leitbildes vom allwissenden Lehrer, daß man «eigentlich» alles wissen müßte und daß infolgedessen das Nichtwissen eine Schwäche sei, die man wie andere Mängel tunlichst vor den Mitmenschen und schon gar nicht in der Schule verheimlicht? Folgt daraus nicht die Neigung, die Dinge in solche einzuteilen, die man «schon hatte» in der Schule und in solche, «die man noch nicht hatte» und die einen deshalb ganz kalt lassen können?

Damit würde dann auch die offenbar mit den Schuljahren schwindende Bereitschaft zusammenhängen, mit Lust und Leidenschaft sich Gedanken über das zu machen, was unbekannt und undurchschaubar ist: Das Nichtgewußte verliert seine Faszination, das Nichtwissen wird aus einem Abenteuer zu einer Schande. Wird man in der Schule nicht regelmäßig des Nichtwissens wie eines Defektes überführt? Hängen die Noten, diese fragwürdigen Schicksalsgöttinnen der künftigen Berufschancen, nicht auch davon ab, in welchem Maß es einem gelingt, die Lücken im Wissen auszufüllen oder wenigstens geschickt zu retuschieren?

Mindestens seit Rousseau grübeln die Pädagogen über den grotesken Tatbestand nach, daß eine so verfahrenende Schule sich so selbst von ihren besten Quellen abschneidet. Ein in unserem «Wissenswohlstand» (Wagenschein) für viele Leute, die vieles wissen, doch alles wissen möchten, unbegreiflicher Aphorismus Lichtenbergs peilt diesen Notstand unseres Bildungswesens an, dem bislang noch keine Schulreform wirksam abgeholfen hat: «Jetzt sucht man überall Weisheit auszubreiten, wer weiß, ob es nicht in ein paar hundert Jahren Universitäten gibt, die alte Unwissenheit wiederherzustellen.» Lichtenberg ist wohl vor dem Vorwurf sicher, er rede der Verdummung das Wort, wenn er für die «alte Unwissenheit» eine Lanze bricht; er kämpft gegen die

Verdummung durch das Wissen, gegen die Abstumpfung des Geistes, wie sie allwissend sich gebende Wissensvermittler betreiben – und er hat in diesem Kampf einen großen Vorgänger, Sokrates.

Nachdenken steckt an

Die Überlegenheit des Lehrers über seine Schüler könnte sich auch so auswirken, daß der Lehrer nicht nur unentwegt Wissen weitergibt, sondern es auch manchmal als Scheinwissen kritisch zersetzt. Wenn er dabei, was unweigerlich sehr oft geschähe, an seine Grenzen stieße, wenn er mit seinen Schülern vor Schwierigkeiten und Erstaunlichkeiten geriete, die er nicht mit souveräner Attitüde überspielen wollte und könnte, wenn also die Unterrichtsfragen aufhörten, Scheinfragen zu sein – dann, so lassen manche Lehrer-Erfahrungen schon vermuten, würde es in der Schule lebendiger und interessanter. Nicht durch neue methodische Kniffe oder raffinierte technische Unterrichtsmittel, sondern einfach dadurch, daß auf einmal ernsthaft und tatsächlich nachgedacht wird.

Aber Allwissende dürfen es sich nicht leisten, nachzudenken. In der Schule leben sie in dem Wahn, sie verlören ihre Autorität, ihre Glaubwürdigkeit, wenn sie den festen Boden unter den Füßen verlieren und nicht mehr den Fragenden und Nachdenkenden bloß vorspielen. Wahrscheinlich entsteht für die Schüler erst in solchen Momenten eine stichhaltige Autorität; denn sie erhoffen doch wohl insgeheim kein Konversationslexikon, sondern einen Lehrer. Und der sollte sie nicht nur durch das faszinieren, was er weiß, sondern auch durch das, worüber er vielleicht ratlos ist, vielleicht überrascht, vielleicht verwirrt nachgrübelt, weil er es nicht weiß. Denn Nachdenken steckt an.

* Dieser Text ist der mit **Scheinklarheiten** betitelten Sammlung von Aufsätzen entnommen, in denen Horst RUMPF *neuralgische Punkte von Schule und Unterrichtsforschung* aufzeigt und ein kritisches Mißtrauen begründet gegen in falscher didaktischer Rücksichtnahme vorgetäuschte Stimmigkeiten im sozialen Bereich der Schule und des Unterrichts. (Erschienen bei Westermann, Braunschweig 1971)

Als Herausgeber zeichnet derselbe Autor für den 8. Band der Reihe PAEDAGOGICA: Daten - Mei-

nungen – Analysen. (Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1971)

Unter dem Sammeltitle **Schulwissen** werden Publikationen namhafter Erziehungswissenschaftler zu *Problemen der Analyse von Unterrichtsinhalten vereinigt*.

Als *Mitherausgeber* (zusammen mit Rudolf MESSNER) hat Horst RUMPF Aufsätze ehemaliger Mitarbeiter im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Konstanz redigiert, die als *Studententexte zur Analyse von Unterricht* unter dem Titel **Didaktische Impulse** im Österreichischen Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, Wien (1971) erschienen sind.

In den erwähnten drei Schriften finden sich Aufsätze (z. T. in überarbeiteter Form), die auch in der «schweizer schule» veröffentlicht worden sind.

Die drei Textbände eignen sich vorzüglich als *Reader* für die Lehrerbildung und Lehrerfortbildung, sind aber wegen der unprätentiösen Sprache auch im persönlichen Studium erschließbar – unter der Voraussetzung allerdings, der «betroffene» Leser lasse es sich gefallen, daß festgefahrene Unterrichtspraktiken und eingeschliffene schulische Usancen in Frage gestellt werden. Denn: *Die Aufsätze sind weit entfernt von der Position des Bescheidwissens über Unterricht. Was jedem, der sich auf den Augenschein, seine Primärerfahrung, seine Praxis verläßt, als banale Selbstverständlichkeit erscheint, auf die kein Gedanke zu verschwenden ist, gerade solches ist es, über das die Urheber dieser Überlegungen nicht hinwegkommen, was ihnen vieler Fragen würdig und bedürftig erscheint...* (Vorwort zu *Didaktische Impulse*). Fg.

Schulkoordination — der Weisheit letzter Schluß?

Peter Albertin

Mit dem folgenden Beitrag gebe ich einem Koordinationsgegner das Wort, der meine Zusammenstellung von Zeitungsartikeln zum Abstimmungsergebnis in den Kantonen Zürich und Bern als tendenziös bezeichnet hat. Daß keine Tendenz im Spiel war, möge der Abdruck dieses Beitrages beweisen. CH

Eigentlich spreche ich hier nur über die innere Koordination. Weil wir zwischen innerer und äußerer Koordination aber nicht deutliche Grenzen ziehen können, weil also z. B. die Vereinheitlichung der Lehrmittel sowohl ein organisatorisches wie auch ein tiefgreifendes pädagogisches Problem ist, ja im Grunde alle äußere auch als innere Koordination aufgefaßt werden kann, möchte ich dennoch nicht unterscheiden und damit das Thema ganz allgemein behandeln.

In Nr. 12 der «schweizer schule» war eine ziemlich tendenziöse Zusammenstellung von Zeitungsartikeln über das Abstimmungsergebnis in Zürich und Bern vom 4. Juni abgedruckt. Mehrere Schreiber gingen nicht gerade sanft gegen uns, die Gegner der Koordination, vor. Da wurden wir beispielsweise in einem Artikel, der übrigens im St. Galler Tagblatt vom 6. Juni erschienen ist, Leute von Seldwyla genannt. Der betreffende Schreiber sprach dort u. a. auch von Leh-

tern, die immer alles besser zu wissen wähnen.

Nachdem ich mir die Empörung der Koordinationsfreunde zu Gemüte geführt hatte, mußte ich mir die Frage stellen, ob denn Koordination tatsächlich eine Einsicht a priori sei.

Ich glaube, daß Koordination sehr problematisch ist. In der Pädagogik ist man sich nirgends einig, nicht einmal in allgemeinsten Fragen, weil pädagogische Erkenntnisse aus verschiedensten Menschenbildern, Erziehungszielen und Weltanschauungen gewonnen werden. Die Vielfalt der Menschenbilder erstreckt sich vom computerähnlich funktionierenden Regelsystem (Kybernetik) über das am weitesten entwickelte Wirbeltier (Verhaltenspsychologie) bis hin zum dreigliederten Wesen aus Körper, Seele und Geist (Anthroposophie). Die Erziehungsziele sind dementsprechend sehr verschieden. So fordert, um deren zwei zu nennen, die OECD Ausbildung von Fachkräften. Nach ihr wird «Bildung nicht mehr so sehr als Erziehung des Menschen zur Persönlichkeit begriffen». Es gilt vielmehr, «das Arbeitskräftepotential (manpower) bereitzustellen, das eine moderne hochentwickelte Wirtschaft verlangt». Andere (z. B. Pestalozzi)