

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 66 (1979)
Heft: 16

Artikel: Lehrer : Schüler
Autor: Schaller, Toni
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-531334>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 11.02.2026

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

wird man auf die Utopie Illichs zurückgreifen können, denn bei ihm finden wir interessante Vorschläge darüber, wie junge Menschen sich ihre Bildung im Alltagsleben der Erwachsenen erwerben könnten. Aber warum eigentlich Illich? Wir brauchen uns nur auf Ansätze zu besinnen, die wir selbst heute schon realisiert haben: an die Berufspraktika, Schnupperlehren, Exkursionen, an die Dekoration von Mauern in Unterrührungen durch Schüler, an die Vorträge von Berufsleuten in Schulen usw. Wenn wir diese Ansätze aufgriffen und weiterentwickelten, kämen wir in der Schweiz wohl recht bald zu dem, was man neulich eben als Erziehungsoekologie zu bezeichnen beginnt.

Damit bin ich am Ende meines Referats angelangt. Wie Sie sehen, bin ich, was unsere Schule betrifft, keineswegs pessimistisch. Ich wende mich sogar ausdrücklich gegen den Zweckpessimismus jener, die nur darauf aus sind, mehr und mehr Hilfen für die Schule zu erhalten, sie mehr und mehr auszubauen und zur totalen Schule auszustalten, zur Erziehungsstätte, in welcher der Staat alles, das Individuum, die Familie, die Gemeinschaft nichts mehr zu sagen haben.

Einige bibliographische Angaben

¹ C. Kehr. Die Praxis der Voksschule. Ein Wegweiser zur Führung einer geregelten Schuldisziplin und zur Erteilung eines methodischen Schulunterrichts für Volksschullehrer und solche, die es werden wollen. Gotha 1872, p. 28

² *L'école en question. Un millier de parents s'expriment. Mouvement populaire des familles.* Lausanne et Genève 1978

³ Eine übersichtliche Darstellung der schweizerischen Diskussion dieser Fragen findet der Leser in: Heinz Steiner, Nachwuchsförderung für akademische Berufe. Pädagogische, kulturpolitische und begabungstheoretische Aspekte der Begabtenförderung. Bern/Stuttgart (Haupt) 1971

⁴ Jerome Bruner. Der Prozess der Erziehung. Berlin/Düsseldorf (Schwann) 1970 (Orig. 1960), p. 44

⁵ Philipp H. Coombs. La crise mondiale de l'éducation. Analyse de systèmes. Paris (PUF) 1968

⁶ James S. Coleman et al.; Equality of Educational Opportunity. Washington, D.C., U.S. Government Printing Office, 1966

⁷ *Plowden-Report. Children and Their Primary Schools.* Central Advisory Council for Education. London, Her Majesty's Office, 1967

⁸ Alexander Sutherland Neill. Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Reinbek bei Hamburg (Rororo) 1969

⁹ Die Schülerschule. Scuola di Barbiana. Brief an eine Lehrerin. Berlin (Wagenbach) 1970 (Orig. 1967)

¹⁰ Georges Snyders. Où vont les pédagogies non-directives? Paris (PUF/SUP) 1974

¹¹ Ivan Illich. Entschulung der Gesellschaft. München (Kösel) 1972 (Orig. 1970)

¹² Ein Ansatz zu einer solchen Studie: Giacomo Cives, Ivan Illich in Francia e in Italia. In: *Scuola e Città* (1), gennaio 1975

¹³ Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg. Stuttgart (Klett/Cotta) 1978

Lehrer – Schüler

Toni Schaller

Ist das ein Verhältnis? Natürlich ist es ein Verhältnis. Immer, wenn Menschen untereinander in eine Beziehung treten, sprechen wir von einem Verhältnis. Wir nennen es schlicht: zwischenmenschliches Verhältnis. Unser ganzes Leben: spielt es sich nicht im Rahmen von Verhältnissen ab? Auch unsere dingliche Umwelt tritt uns als Summe von Konstellationen, von Verhältnissen entgegen. Die Dinge, die Sachverhalte setzen wir in verhältnismässige Beziehung zueinander

und zu uns. Allein schon unsere Wahrnehmung – sollen wir uns zurechtfinden in der buntgewobenen Wirklichkeit – zwingt uns dazu, die Außenwelt zu ordnen, zu gliedern, d. h. Verhältnismässigkeiten zu erkennen und zu benennen.

Lehrer – Schüler: ein Verhältnis besonderer Art, möchte man sagen. Nicht schlecht. Aber die Feststellung hilft nicht weiter. Jedes zwischenmenschliche Verhältnis ist von besonderer Art. Gewiss, das Verhältnis Lehrer –

Schüler ist anders polarisiert als das Verhältnis zwischen Jugendgruppe und Gruppenführer, wenngleich sich viele Gemeinsamkeiten aufzeigen ließen.

Lehrer – Schüler: dieses Verhältnis ist gar nicht so leicht zu bestimmen. Das Bezugsnetz ist zu vielmaschig; die mitspielenden Faktoren liegen teilweise im Dunkeln.

Lehrer – Schüler: ein Auftragsverhältnis? Eine Lehrperson wird per institutionem zu Schülern in ein Verhältnis gesetzt. Die Bedingungen sind gegeben: ein Berufsdiplom, die Wahl durch die zuständige Behörde, und der Lehrer waltet seines Amtes. Die Lehrperson ein Verwaltungsobjekt. Rein juristisch gesehen mag das genügen. Aber so eng dürfen wir dieses Verhältnis nicht begrenzen.

Lassen wir alle Spekulationen beiseite, wenden wir uns der konkreten Situation zu! Nur das eine sei vorausgesetzt: es gibt ein sehr lebendiges Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler, und dieses Verhältnis lässt ganz unterschiedliche Spielformen zu, und es ist ein sehr veränderliches Verhältnis, oft sich wandelnd von einem Tag zum andern.

Vom Erziehungsauftrag her gesehen, darin sind wir uns wohl einig, sollte dieses Verhältnis ein gesundes sein, im Idealfall sogar ein schönes, ein glückliches. Oft wird es dies auch, ich hoffe es. Eine romantische Vorstellung, eine Utopie? Eine gewisse Skepsis ist wohl berechtigt, denn das Verhältnis ist umlagert von vielerlei Missverständnissen. Was ein Lehrer, ein Vater als schön, als glücklich empfindet, wird vom Schüler, vom Kind nicht jederzeit und unter allen Umständen ebenso gewichtet. Das ist kein Vorwurf gegen Erziehungsprinzipien, das Missverständnis liegt begründet in der Situation, im je anders gegebenen Standort des Lebens selbst.

Was die Schule betrifft: das Verhältnis ist in der Wurzel ein gesundes, wenn so etwas wie mitmenschliches Vertrauen aufleben kann. Begabung, Interesse, Lernbereitschaft, das bringt die Jugend eigentlich immer schon irgendwie mit, Vertrauen in einen fremden Menschen jedoch nur im Ansatz. Vertrauen muss geweckt werden, auf dass ein gutes Verhältnis erwachse. Der Ball liegt hier beim Lehrer, so fordert es die Lebenssituation. Des Lehrers Beamtenstatus, sein Wissensvorsprung, seine geschickte Didak-

tik: das reicht nicht aus, wir wissen es alle. Es ist so schwierig, dieses Verhältnis genauer zu bestimmen, es sei denn, es liesse sich der Lehrer als Person und es liesse sich all das, was von dieser Person ausgehen kann, leicht und schnell und eindeutig umschreiben. Aber dem ist nicht so, auch nicht auf Seiten des Schülers. Seine Begabungsstruktur ist kaum in allen Schichten zu ermessen, seine personale und soziale Ambiance bleibt dem Lehrer nur zum geringen Teil zugänglich. Wir stossen allenthalben auf Grenzen, selbst wenn wir den Psychologen um Hilfe angehen.

Ich werde verlegen, wenn ich bei der Ausmarchung dieses Verhältnisses zu einer These vordringen möchte. Nur eines darf ich vielleicht als Ansatz gelten lassen: ein Lehrer-Schüler-Verhältnis bleibt der täglichen Gefährdung ausgesetzt wie andere zwischenmenschlichen Verhältnisse auch.

Es scheint mir wichtig, dass wir Lehrer diese Gefährdung zur Kenntnis nehmen. Um diese Gefährdung zu wissen, mit ihr zu leben, ohne an ihr zu scheitern, das ist unsere grosse Belastung, ist ein täglicher Appell an uns selbst, an jene Kraft in uns, die uns als Person trägt und prägt. Denn, es sei wiederholt, der Ball in diesem Verhältnisspiel liegt in erster Linie in unserer Hand. Uns ist aufgetragen, eine heranwachsende Generation in die von uns mitgetragene und teilweise auch mitgestaltete Welt einzuführen. Dieser Jugend sollten wir doch so etwas wie ein bisschen Lebensglück bedeuten, auf dass sie Vertrauen finde zu sich selbst, zu ihren kleinen und grossen Zeitgenossen und zu ihrer Umwelt. Gute Pädagogik sollte zu Offenheit führen.

Wenn wir nach der Gefährdung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses fragen, sollten wir redlicherweise prüfen, ob wir eine Schule geschaffen haben, in der ein einigermassen harmonisches Verhältnis zwischen Lehrperson und Klasse überhaupt möglich ist. Wir müssen also fragen: ist unsere Schule so, dass die jungen Menschen in all ihren Interessen geöffnet, in ihrer Begabung geweckt und in ihrem Tun gefördert werden, dass daraus ein Selbstvertrauen und ein Vertrauen in Mitmensch und Umwelt erwachsen kann, und dies nicht nur für die

Schullaufbahn, sondern fürs Leben überhaupt.

Wir kennen das Klagelied rund um unsere moderne Schule. Geklagt wird von Eltern, Lehrern und Schülern. Nur zum Teil ist diese kritische Haltung der Schule gegenüber allein dieser Institution anzulasten. Sie steht im Zusammenhang mit der zunehmenden Skepsis gegenüber Institutionen überhaupt. Man ist heute nicht mehr so institutionsfreudig wie ehedem.

Wir kennen das Schlagwort «Leistungsgesellschaft». Wer dieses Wort heute in den Mund nimmt, macht sich schon fast verdächtig. Vielleicht ist es gar kein Schlagwort, sondern eine durchaus taugliche Chiffre für jenen Lebensraum, in dem drinnen wir tatsächlich leben.

Vielleicht ist es ja wirklich so, dass allenthalben, in allen Berufen, in allen Tätigkeitsfeldern alles auf Leistung abgerichtet ist. Was immer wir tun, wir zielen auf Effizienz, und nur sie wird honoriert. Leistung ermöglicht Fortschritt, Leistung eröffnet Karriere. Es scheint, Kultur und Gesellschaft und Standard seien gar nicht mehr aufrecht und ordentlich zu erhalten ohne fortwährende, stets gesteigerte Leistung. Nur Einbildung, oder ist dem so?

Was die Schule angeht, dürfte der Befund eindeutig ausfallen. Unsere Schule ist eine Leistungsschule. Ob diese Leistungsschule mitgeholfen hat, eine so perfekte Leistungsgesellschaft aufzubauen oder umgekehrt, ob das Leistungsdenken einfach aus der Gesellschaft übernommen und in die Schule hineingetragen worden ist, ist eine sekundäre Frage. Kultursociologen mögen dieses Verhängnis ergründen. Unbestreitbar zeigt sich das eine: Schule und Gesellschaft stehen in einer Abbildhaftigkeit, die der platonischen Gleichnistheorie sehr nahe kommt.

Leistungsschule und edle Mitmenschlichkeit: wie ist das zu vereinen? Ist in einer Leistungsschule so etwas wie echtes Vertrauen zum Lehrer noch möglich?

Dass Leistung und nur Leistung in unsren Schulen gemessen wird, ist Tatsache. Eine Schulkarriere beruht ausschliesslich auf gemessener und im Zeugnis verbriefteter Leistung. Unsere tägliche Sorge ist doch die: wie komme ich mit meinen Schülern mit-

menschlich zurecht, wenn ich diese Schüler nicht mehr in ihrer individuellen und mikrosozialen Ausprägung volumnäiglich ernst nehmen darf, sondern sie als leistungswillige Streber zu erfassen, zu lenken und zu qualifizieren habe?

Wir alle wissen um die gewaltigen Fortschritte in Lernmethoden, Didaktiken und technischen Instrumentarien. Ein grosser Segen für Lehrer und Schüler. Haben wir damit das grosse Glück in die Schulstube gebracht?

Wir spüren es alle: ein gespenstisches Unbehagen liegt in der Luft. Es wirken Störfaktoren im Getriebe, denen wir noch nicht so ganz auf die Spur gekommen sind.

Mit all diesen vielfältigen Verfeinerungen in Methode und Lehrstoff haben wir auch die Bewertungskategorien verfeinert, das Bildungsangebot auf erhöhter Schulstufe typisiert und einer schulfernen Nachfrage entsprechend kanalisiert. Ein Primarlehrer, ob er will oder nicht, muss also in seinem Klassenspiegel eine Gruppe von guten, eine Gruppe von mittelmässigen und eine Gruppe von «schlechten» Schülern aufweisen, auf dass dann einmal die Stunde der Wahrheit schlagen kann: die Stunde der vielbereiteten Selektion. Jeder Gruppe soll jener Schultypus zuteil werden, der ihr entspricht. So will es die Chancengleichheit.

Ist dies alles nicht ein Tun als ob? Eine reglementarische und durch Wissenschaftlichkeit sanktionierte Registratur an den Köpfen und Herzen vorbei, wohl aber in diese treffend? Ich behaupte nichts, ich frage nur.

Wer die vielen kontrollierbaren Relativitäten und Variablen eines jeden Lernprozesses bedenkt, wer um die unbewussten und unkontrollierbaren Verhängnisse und mitwirkenden Faktoren eines Lernerfolges oder Misserfolges weiss bzw. nicht weiss, der wird hier aufmerken.

Dass lange nicht jede Begabungsstruktur, die als Streuung in einem Klassenverband präsent ist, durch eine nun einmal gewählte und eingeschlagene Unterrichtsmethode angesprochen und gefördert wird, das glaubt die Wissenschaft neuerdings erkannt zu haben. Der Lehrer ist ja durch Lehrmittel und Methode an ein System gebunden, das die grösste Effizienz verspricht. Die Begabungs-

struktur einer Lerngruppe ist aber viel breiter gestreut, als dass sie durch die Monokultur der heutigen Schule ausgeschöpft werden könnte. Wer als rationaler Typ rasch abstrahieren kann, kommt besser weg als der Anschauungstyp, der über bildliches Umsetzen einen andern Verarbeitungsweg einschlägt und so im augenblicklich aktualisierten Lernmuster den Anschluss verpasst, verpassen muss. Ist die eine Begabung qualitativ die bessere als die andere, oder sind beide gleichwertig, verschieden nur als Verhaltensmuster?

Die pluralistische Begabungsstruktur einer Lerngruppe könnte man vergleichen mit dem kulturgeschichtlichen Pluralismus der Menschheit: eine asiatische Kulturform wird wurzelhaft immer eine andere sein als eine angelsächsische, selbst wenn über Jahrhunderte hinweg durch gegenseitige Beeinflus- sungen eine gewisse Angleichung sich eingespielt hat. Aber wie vermessen wäre es doch, nur die eine Kulturausformung als die für die Menschheit einzig gültige und von allen Völkern nachzuahmende auszugeben. Auf unsere Schule bezogen: in analogem Verhältnis spielt sich eine solche Gleichschaltung im Lehr- und Lernbetrieb unserer Schulen ab. Wir operieren mit Begabungs- und Verhaltensmustern, die nur einen Teil der Lerngruppe abdeckt. Die andern versagen, weil ihre Begabungspotenzen versiegen.

Man verstehe mich nicht falsch: ich spreche nicht gegen gepflegte Arbeitshaltung und gegen Lernkontrollen. Das alles ist wichtig für den Lehrenden wie für den Lernenden. Meine Bedenken richten sich lediglich gegen die monarchische Hypostasierung des einen und einzigen Lern- und Lehrverhal- tens, weil angeblich nur dieses allein etwas abgibt, das als Fortschritt in Wissen und Bildung gemessen werden kann.

Die aufgeworfene Problematik ist hier nicht zu lösen. Wenn ich die Hintergründigkeit dieser ganzen Problematik richtig bedenke, so dünkt mich, eben diese Hauptsorge der modernen Schule berühre auch irgendwie die Frage der Menschenrechte. Die Schule hat sich für die Dauer der obligaten Schulzeit einen ins Leben des Menschen einwir- kenden Entscheidungsstatus erobert, den sie – bei der Waltung so vieler Bedingthei-

ten – gar nicht verantworten kann. Hier sehe ich die Sackgasse unerer Schule.

Wenn Lernen in der Tat frei wäre von personalen und gesellschaftlichen Bedingtheiten, wenn Lernen als eine rein geistige Angelegenheit im rein geistigen Freiraum stattfände und somit unter ein eindeutig normierbares Ablaufschema gefasst werden könnte: ja, ja dann wäre alles gut. Aber menschliches Lernen und Verhalten ist eben nie reine Glashauskultur.

Die Frage nach dem Lehrer-Schüler-Verhältnis, das hier besprochen werden müsste, mündet unweigerlich in die angesprochene Gelenkfrage unseres Schulsystems. Der eigentliche Störfaktor in der zwischenmenschlichen Begegnung zwischen Schule und Elternhaus, zwischen Lehrer und Schüler liegt in diesen angedeuteten Ungereimtheiten verpackt. Wo immer ein Schüler spürt, dass er im Licht einer unpersönlichen Lernbatterie bewertet und gelenkt wird, flackert erstes Misstrauen auf.

Vergessen wir nicht: was für Lernprozesse unter Erwachsenen als empfehlenswerte Methode erprobt ist, taugt noch lange nicht für Kinder und Jugendliche, die erst noch auf der Entdeckung ihrer selbst sind und nicht wissen, welche Schlingen ihrem Arbeitsverhalten zufolge um sie gelegt werden.

Was ist zu tun? Wer hilft uns aus der Sackgasse heraus? Der Staat, die Lehrergewerkschaft, die unterrichtsbegleitende Psychohygiene?

Resignation ist nicht gewünscht. Wir müssen aus dem Réduit, umzäunt von vermessenen Erwartungen und Reglementen, ausbrechen ins offene Feld der ganzheitlichen Erziehung. Wir müssen die Verhältnismäsigkeit erkennen, abschätzen und entsprechend interpretieren. Gute Pädagogik beruht auf der Kunst der Interpretation. Vieles, was die hier umschriebene Gefährdung ausmacht, ist Interpretationsfrage.

Im offenen Feld wartet eine lebensfrohe und lernwillige Jugend, die uns vertrauen möchte. Zu ihr müssen wir den Weg finden. Unsere Pädagogik sollte stärker als je von der Basiserfahrung der Lehrer ausgehen. Den Isolationismus der Schule als System sollten wir abbauen und im offenen Ge-

spräch eine glaubwürdige Verankerung unserer schulischen Arbeit in der gesamtgesellschaftlichen Ambiance erkunden. Wir alle, Lehrer und Schüler, sind Gesellschaft und kein abgesondertes Kartenhaus. Am

guten Willen aller Betroffenen ist nicht zu zweifeln.

An uns ist es, zu verhindern: Ein guter Lehrer können wir nur mit schlechtem Gewissen sein.

Psychohygiene des Lehrers

Hildegard Willi

Kürzlich begegnete mir der folgende Ausspruch: «Die Medizin hat in den letzten Jahrzehnten so gewaltige Fortschritte gemacht, dass es den gesunden Menschen nicht mehr gibt.» Dieser Satz stimmte mich nachdenklich. Gilt er nicht auch für das, was wir mit psychischer und seelischer Gesundheit meinen?

Es wird heute soviel über Psychohygiene gesprochen, vor allem von ihrer Gefährdung und Bedrohung, dass wir unserer seelischen Gesundheit gar nicht mehr so sicher sein dürfen. Es wäre wohl beinahe müßig, hier zum Thema «Psychohygiene des Lehrers» etwas aussagen zu wollen, ohne wenigstens zu versuchen, diesen komplexen Begriff zu klären, so wie ich ihn verstehe.

1. Versuch einer Begriffserklärung

Wer ist seelisch gesund? Was meinen wir mit seelischer Gesundheit?

– Seelisch gesund ist der Mensch, wenn er die Möglichkeiten, seine eigene Persönlichkeitsstruktur, seine Begabungen, Fähigkeiten und Talente zu entfalten, zu nützen weiß, seine Grund- und Wachstumsbedürfnisse angemessen zu befriedigen versteht. Das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung ist ein fundamentales Verhaltensmotiv jedes Menschen. Die Einsicht aber, dass ich Selbstverwirklichung nur in dem Masse erreichen kann, in dem ich Sinn erfülle, nämlich den konkreten Sinn einer konkreten Situation, ist wesentliche Voraussetzung. Das bekannte Wort des griechischen Dichters *Pindar* «Werde, was du bist» muss also ergänzt werden durch das Wort *Jaspers* «Was der Mensch ist, das wird er durch die Sache, die er zur seinen macht». Das Ringen nach Selbstverwirklichung wird somit zum Suchen nach dem Sinn, und Sinsuche und

Sinnfindung bewirken seelische Gesundheit.

– Zur seelischen Gesundheit gehört die Offenheit für die Begegnung mit der vollen Wirklichkeit und damit die Bereitschaft, die Sensibilität für Werte, für Probleme des Einzelnen, der Gesellschaft, der Kultur und der Transzendenz. Der seelisch gesunde Mensch wagt es, das Leben klar zu sehen, so wie es ist und nicht wie er möchte, dass es sei. Seine Wahrnehmung wird weniger von Wünschen, Ängsten, Hoffnungen, falschem Optimismus oder Pessimismus verzerrt. Mit dieser Wirklichkeitsbegegnung verbunden ist die innere, aus Überzeugungen und Einsichten erwachsende Bereitschaft zu mit- und selbstverantworteten Entscheidungen.

– Zum vollen Menschsein im Sinne der seelischen Gesundheit gehört vor allem auch die Entfaltung der dualen Möglichkeiten des Daseins im liebenden, freundschaftlichen und kameradschaftlichen «Wir», in der Offenheit für liebende, partnerschaftliche Beziehungen. Es gibt nämlich keine direkte Beziehung des Menschen zum Glück; es gibt nur Beziehungen zu Personen, Aufgaben und Dingen, aus denen Glück zu erwachsen vermag, also die Hingabe an Menschen, die wir lieben, bzw. die liebende Hingabe an Aufgaben.

– In der seelischen Gesundheit miteingeschlossen ist das reflektive und kritische Durchschauen der eigenen Rollenpositionen, die Bejahung von Rollenzwängen, aber auch der Mut und die Fähigkeit zur Rollendifferenz oder Rollenvariation, wo immer sie als sinnvoll oder notwendig erkannt werden. Je besser dies uns gelingt, desto weniger liegen wir im Streit mit uns selbst, desto