

Das Gymnasium muss führen

Autor(en): **Diethelm, Fortunat**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **58 (1971)**

Heft 22

PDF erstellt am: **26.04.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-535789>

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.

mit dessen augenblicklicher und psychischer Situation und Lebenslage. Sie hängt aber auch von seiner gesamten Einstellung und von seinem Charakter ab. Diese sind von Rezipient zu Rezipient verschieden, ja es ist durchaus möglich, daß derselbe Rezipient je nach verschiedenem Zustand bei der gleichen Aussage das eine Mal triebhaft reagiert, das andere Mal sich auf harmlose Weise abreagiert. Sein Werterleben kann also mehr oder weniger positiv oder negativ beeinflußt werden.

Damit triebpädagogisch positive, kathartische Wirkungen eintreten und die persönlichkeits-aufbauenden Kräfte gestärkt werden, sollten primitive oder asoziale Triebbefriedigungen durch unsympathische Rollen dargestellt werden und durch solche, die vom Zuschauer auch zwingend als unsympathisch empfunden werden, so daß eine Gegenidentifikation entstehen kann: so bin ich nicht! (Projektion der negativen Strebungen.)

Umgekehrt sollten Aussagen mit wertvollen Leitbildern von sympathischen Gestalten dargestellt werden, so daß eine Identifikation möglich wird: so bin ich oder so möchte ich sein! (Projektion der positiven Strebungen.)

Das Gymnasium muß führen

Fortunat Diethelm

Der folgende Beitrag ist ein Ausschnitt aus einem Referat, das der Autor vor Studenten gehalten hat. P. Fortunat möchte die Äußerungen nur als Diskussionsbeitrag und nicht als wissenschaftliche Behandlung des Themas verstanden wissen. CH

Die Mittelschule hat den jungen Menschen zu helfen, ihre Anlagen zu entfalten und in der Auseinandersetzung mit Natur und Kultur geistig Gestalt anzunehmen. Aber der Mensch wird erst reif, wenn er die Mauern seiner Subjektivität durchbricht, sich selbst übersteigt, seinen Platz im Ganzen findet,

Literatur

- Bucher Th., Pädagogik der Massenkommunikationsmittel (Einsiedeln/Zürich/Köln 1967).
 Dröge Fr. / Weissenborn R. / Haft H., Wirkungen der Massenkommunikation (Münster 1969).
 Fernsehen in Deutschland (Mainz 1967).
 Hovland C. I. / Janis I. L. / Kelley H. H., Communication and Persuasion (New Haven / London 1953).
 Hovland C. I. / Lumsdaine A. A. / Sheffield F. D., Experiments on Mass Communication (Princeton 1949).
 Hovland C. I. / Weiss W., The Influence of Source Credibility on Communication Effectiveness: Public Opinion Quarterly 15 (1951/52) 4, 635—650.
 Keilhacker M., Die Filmeinflüsse bei Kindern und Jugendlichen und die Problematik ihrer Feststellung; Der Film als Beeinflussungsmittel, 49 ff.
 Kelman H. C. / Hovland C. I., «Reinstatement» of the Communicator in Delayed Measurement of Opinion Change: The Journal of Abnormal and Social Psychology 48 (1953) 3, 327—335.
 Kommunikation, Bd. 3 der Reihe Forschung und Information, herausgegeben von Haseloff O. W. (Berlin 1969).
 Schramm W. (Herausgeber), Grundlagen der Kommunikationsforschung (München 1964).
 Schramm W. / Lyle J. / Parker E. B., Television in the lives of our children (Stanford 1961).
 Zöchbauer F., Jugend und Film (Emsdetten 1960).

Werte anerkennt, die vorgegeben sind, einen Sinn verwirklicht, der nicht nur innerhalb seines Lebens liegt, sondern seine ganze Existenz umgreift. Die erzieherische Hilfe, die dazu gewährt werden muß, möchte ich Führung nennen. Das Gymnasium steht hier vor seiner schwierigsten Aufgabe. Das hat verschiedene Gründe:

Die Wissenschaft hat den Welthorizont des Menschen in alle Richtungen ins Unermeßliche erweitert. Dadurch verlor der Mensch seine Geborgenheit im Überblickbaren und Selbstverständlichen, er wurde verunsichert. Werte, die ihre Begründung in einem vorwissenschaftlichen Weltverständnis gefunden hatten, sind radikal in Frage gestellt. Der rasche Erkenntniszuwachs läßt Wertvor-

stellungen und Normen immer mehr als etwas Vorläufiges, in Wandel Begriffenes und nur relativ Gültiges erscheinen.

Eine für jeden einzelnen als ganze unübersichtliche Welt wird zwangsläufig je nach Standpunkt verschieden interpretiert. Daraus entsteht ein Pluralismus von Deutungen der Wirklichkeit, von Wertordnungen und Zielen.

Der junge Mensch macht durch die körperliche Früh- und geistige Spätreife eine im Vergleich zu früher viel längere ich-bezogene Phase durch. Er kommt mit sich selbst nur schwer zurecht, die Objektivierung, die Annahme von Werten, die Anerkennung eines Lebenssinnes beschäftigen ihn erst gegen Ende, wenn nicht nach Abschluß des Gymnasiums.

Die Situation wird dadurch noch erschwert, daß der junge Mensch in eine als widersprüchlich erfahrene Welt geboren wird. Was soll er glauben? Gibt es überhaupt unveränderliche und allgemeinverbindliche Werte? Die Wertunsicherheit und die Perversion der Werte in der Welt der Erwachsenen erfüllen ihn mit tiefer Skepsis dem Erwachsenen als Wertvermittler gegenüber. Wem soll er glauben? Die Autoritätskrise kennzeichnet nicht nur seine Gesellschaft als ganze, sondern die pädagogische Situation im besonderen.

Trotz allem besteht – oft uneingestanden – ein großes Bedürfnis nach Führung, und die Mittelschule darf sich der Aufgabe nicht entziehen, dem Jugendlichen Ziele zu zeigen und Werthorizonte zu öffnen, wenn sie sich nicht unglaublich machen will. Wozu denn der ganze schulische Aufwand, wenn dahinter kein Ziel und keine, die Schule übergreifende Begründung steht?

Es scheint mir, daß handfeste pädagogische Modelle der Vergangenheit der differenzierten «condition humaine» in unserer sich rasch wandelnden Welt nicht mehr gerecht werden. Andererseits nimmt der Jugendliche Ziele, die aus einer ideologischen Vorentscheidung des Erziehers formuliert werden, nicht als seine Ziele an, weil er diese Vorentscheidung noch nicht getroffen hat.

Hier muß etwas gesagt werden zur Situation der konfessionellen Schulen, für die dieses Problem zur Existenzfrage wird. Eine christliche Mittelschule im Sinne einer bewußten

und freigewollten Ausrichtung aller Schüler auf christliche Werte und Ziele gibt es de facto nicht mehr. Solche Entscheidungen von jungen Menschen, die eben erst zum Bewußtsein der Entscheidungssituation des Menschen gekommen sind, zu verlangen, ist eine Überforderung. Gerade in der Erziehung wird der Übergang von der geschlossenen in die offene Gesellschaft, vom Traditions- zum Entscheidungs-Christentum offensichtlich. In dieser Situation wird eine ideologisch explizit und exklusiv christliche Schule ihr Ziel kaum mehr erreichen. Es scheint mir überhaupt fraglich zu sein, ob sich die Schule grundsätzlich als Forum der eigentlichen christlichen Verkündigung eignet.

Auch die Privatschule erhält immer mehr den Charakter einer öffentlichen Einrichtung und wird damit Bestandteil der pluralistischen Gesellschaft. Zudem läßt sich die Verbindlichkeit der Lernziele für den Schüler schwer vereinen mit der für den Gläubigen geforderten freien Entscheidung.

Mit dieser Feststellung ist – wie noch zu zeigen sein wird – der Sinn christlicher Schulen jedoch keineswegs verneint.

Was kann ein Erzieher realistischer- und auch ehrlicherweise als pädagogische Zielvorstellungen noch anstreben? Fünf, zugegebenermaßen etwas willkürlich gewählte Führungsziele möchte ich nennen:

Offenheit: Das bedeutet Aufgeschlossenheit der gesamten Wirklichkeit gegenüber: Wachheit der Sinne, Ansprechbarkeit des Gemütes, Neugierde und Interesse für alle Äußerungen des Geistes in Wissenschaft, Technik und Kultur, Sinn für überkommene Werte, Bereitschaft für immer neue Entwicklung, wohlwollendes Eingehen auf alle Menschen, Sensibilität für die sozialen Belange, Empfänglichkeit für das Überrationale. Dieses Offensein verhindert eine Erstarrung, die den Menschen verkümmern läßt und beim heutigen Tempo der Entwicklungen direkt tödlich ist. Der Jugendliche muß am Ende der Mittelschule eine éducation permanente nicht nur als notwendiges Übel akzeptieren, sondern als Chance für ein reicheres Leben bejahen.

Innerlichkeit: Die physische und psychische Beanspruchung überfordert den Menschen immer mehr. Nicht nur sein gesundheitliches, auch sein geistiges und seelisches

Gleichgewicht ist bedroht. Viele leben ohne Mitte, sind ohne Ich. Zur Selbstbewahrung genügt geistige Konsumaskese nicht. Wichtiger ist die ständige Verarbeitung der Eindrücke, Erlebnisse, Spannungen und Konflikte. Sammlung und Meditation sind daher schlichte Notwendigkeit, um sich selbst bleiben und menschlich leben zu können. Die Meditation ermöglicht nicht nur die Integration der immer neuen Welt- und Selbsterfahrung, sie verbindet auch die Verdrängung, deren Auswirkungen das Leben vieler Zeitgenossen vergiftet, sie ist die Quelle schöpferischer und verantwortlicher Aktivität aus der Personmitte heraus. Schließlich ist die Erfahrung des Numinosen in der Meditation für viele die einzige Möglichkeit, in einer materialistischen und rationalistischen Welt eine religiöse Existenz zu leben. Es ist fraglich, ob wir den Weg zur Innerlichkeit finden ohne die geistige Entwicklungshilfe aus den Entwicklungsländern.

Sachlichkeit: Der junge Mensch muß lernen, die Menschen, Verhältnisse und Dinge nicht nur von seinem Standpunkt zu sehen und zu beurteilen, Konflikte sachgerecht zu lösen, seine Zuständigkeiten und Grenzen richtig einzuschätzen und sich immer wieder selbst in Frage zu stellen, was sich besonders in einer lebenslänglichen Ideologiekritik äußert, der Bereitschaft, die geistigen Weltorientierungsmodelle immer neu zu überprüfen und neuen Erkenntnissen anzupassen. Sachlichkeit ist auch Voraussetzung echter Demut.

Kritisches Vertrauen: Der Mensch war noch nie so abhängig von den Mitmenschen wie heute, nicht nur im komplizierten Zusammenspiel der technischen Zivilisation, sondern auch in seiner geistigen Existenz. Seine Zuständigkeit wird immer unbedeutender, und fast alles Wissen hat er aus zweiter, ja zehnter Hand. Er muß das meiste annehmen, ohne es selbst prüfen zu können. Ohne Vertrauen auf den Mitmenschen, ohne Anerkennung der Zuständigkeit anderer und ohne Bejahung der Autorität ist jedes Leben unmöglich. Aber dieses Vertrauen muß verantwortet, die Anerkennung der Autorität begründet werden können. Das kritische Verhalten besteht nicht zuerst in der eigenen Verifizierung von Informationen, sondern im Unterscheiden zwischen Hypothesen und gesicherten Ergebnissen, im

Vermeiden von kategorischen Urteilen und Verallgemeinerungen, in der Entwicklung eines Instinktes für die Vertrauenswürdigkeit von Menschen und Informationsmitteln und im Selbstschutz vor irrationalen Zwängen der Manipulation u. Massensuggestion.

Mut zu freiwilliger Bildung: Bildung bedeutet Ordnung des eigenen Lebens in Zucht und Maß, Treue zum Partner, soziales Engagement, Übernahme von Verantwortung in Beruf und gesellschaftlicher Aktivität, Überantwortung an Gott. Diese Bindung muß in Freiheit eingegangen werden. Mut ist dazu vonnöten, nicht nur weil der Mensch damit sich selbst wagt, sondern weil er bewußt ein Risiko eingeht, das mit jeder Bindung an Menschen, mit jeder Verantwortung, ja selbst – wenigstens psychologisch gesehen – mit dem Glauben notwendig verbunden ist.

Offenheit, Innerlichkeit, kritisches Vertrauen, Mut zu freiwilliger Bindung sind Ziele, zu denen sowohl Erzieher wie Jugendliche stehen können. Diese Ziele lohnen auch den Einsatz eines christlichen Erziehers, weil mit ihnen die menschliche Disposition für den Eingriff Gottes, ohne den es weder Glaube noch Umkehr im biblischen Sinn gibt, geschaffen wird.

Es stellt sich nun die Frage, wie diese Führungsziele erreicht werden können.

Die Führungseigenschaft ist erfahrungsgemäß ein Charisma. Die nötige Autorität entsteht nicht nur aus Wissen, Lebenserfahrung und persönlicher Integrität, sondern bedarf der inkommensurablen Faszination einer Persönlichkeit. Die fünf Verhaltensweisen des Erziehers, die ich nennen möchte, deuten das Geheimnis der Führung nur an, ohne es erklären zu können:

Aufgeschlossenheit: Wer selbst nicht der Wirklichkeit frei und unverkrampft gegenübersteht, wer in Defensive lebt, kann nicht führen. Aufgeschlossenheit bedeutet auch Annahme des Jugendlichen in seiner Eigenart und Andersartigkeit, Verzicht auf Gleichmacherei und Einebnung.

Ehrlichkeit: Ehrlich ist der Erzieher, der die Jugendlichen nicht im unklaren läßt über seine eigenen Auffassungen und Wertvorstellungen. Ehrlich ist der Erzieher, der seine Führungsziele klarlegt und den Jugendlichen nicht manipuliert, indem er ihn beeinflusst, ohne daß dieser zu seinem Ein-

fluß kritisch Stellung nehmen kann. Ehrlich ist der Erzieher, der keine Sicherheit vor-täuscht, wo er selber unsicher ist, keine Stärke, wo er selbst schwach ist, sich nicht unfehlbar und fehlerfrei gibt, was er ja ge-wiß nicht ist.

Zurückhaltung: Führung setzt von seiten des Geführten Vertrauen voraus, und Vertrauen läßt sich nicht erzwingen, am wenigsten durch das Aufdrängen von Führungsansprü-chen. Der Erzieher hat kein Recht, über den Jugendlichen, seinen Lebensplan, seine Weltanschauung, seinen persönlichen Glau-ben zu verfügen. Er muß ihm die Freiheit zur Kritik, zur eigenen Wahl und zur persön-lichen Entscheidung lassen. Der Erzieher muß neben seinem Verantwortungsbewußt-sein, seiner eigenen Überzeugung und sei-nem Glauben Ehrfurcht vor der Persönlich-keit des Jugendlichen haben. Führung darf nie als Ausübung von Macht verstanden wer-den, sondern als Angebot eines Dienstes.

Kollegialität: Führung setzt Autorität voraus, die sich aber nicht in autoritärem Gehaben äußern muß. Wenn Kollegialität gefordert wird, ist das nicht einfach ein Zugeständnis an eine pädagogische Modeströmung. Eine Führung, die den zu Führenden nicht dort abholt, wo er sich befindet, und ihn auf dem Weg nicht begleitet, überfordert und wird den Geführten bald verlieren. Zudem ist kein Erzieher selbst am Ziel. Auch er macht – so lange er lebendig ist – Entwicklungen und Wandlungen durch, geht Um- und Irrwege, steht in einem Reifungsprozeß. Der Vor-sprung, den er dem Jugendlichen gegen-über hat, ist im Grunde weniger bedeutsam als die gemeinsame Grundsituation des Auf-dem-Wege-Seins und die Dynamik gemein-samen Strebens.

Pädagogischer Eros: Wahre Führung spielt sich nur zwischen Personen ab, die einan-der achten und lieben. Wie heikel und emp-findlich solche personalen Bezüge sein mö-gen – sowohl für den Erzieher, der sich da-mit rational nicht voll kontrollierbaren Ein-flüssen aussetzt, wie für den Jugendlichen, der ein Stück seiner Freiheit preisgibt –, für das Gelingen der Führung sind diese emo-tionalen Bindungen notwendig. Bei allem Bemühen um Selbstlosigkeit und ständiger Selbstkontrolle darf der Erzieher doch nicht aus Angst vor dem Gefühl die spontane Na-türlichkeit des persönlichen Verhältnisses zu

den Jugendlichen verhindern. Daß solche Bindungen, weil sie auf gegenseitigen Affi-nitäten beruhen, nicht mit allen Schülern gleich gelingen, ist selbstverständlich. Ein Erzieher muß zwar allen gerecht und wohl-wollend begegnen; von ihm zu verlangen, daß er zu allen dieselbe gefühlsmäßige Bin-dung hat, ist eine unmenschliche Überforde-rung.

Die Bildungsaufgaben des Gymnasiums, die ich unter den Begriffen Entwickeln – Bilden – Führen zu skizzieren versuchte, sind so vielfältig, daß ihnen kein Lehrer gerecht wer-den kann. Wenn die Mittelschule ihre Auf-gabe erfüllen und eine dringende Reform gelingen soll, sind zwei Voraussetzungen nötig:

Die Lehrer müssen in kollegialer Zusammen-arbeit die Bildungsaufgaben überdenken und zu lösen versuchen. Kein Lehrer ist Fachmann für alles. Die Vielfalt der Ge-sichtspunkte und der Reichtum der Bega-bungen und Erfahrungen, die sich in einem Lehrerkollegium zusammenfinden, erlauben erst sachgerechte und genügend differen-zierte Lösungen. Das setzt allerdings eine möglichst weitgehende Übereinstimmung in pädagogischen Grundsatzfragen, einmensch-lich gutes Klima, eine Technik in der Zu-sammenarbeit und die nötige Muße voraus. Die Schüler müssen aktiv an ihrer Mittel-schule mitgestalten. Sie sind nicht nur Ob-jekte pädagogischer Betreuung, sondern Mit-beteiligte am Erziehungs- und Bildungsvor-gang. Die Lehrer dürfen die Aktivität der Schüler nicht nur nicht in paternalistischer Weise unterdrücken, sondern müssen Kritik, Mitdenken und Mitgestalten herausfordern und fördern. Vom Schüler ist allerdings zu verlangen, daß er sich aus seiner oft aggres-siv-oppositionellen Verkrampfung löst und in Vertrauen und Loyalität mitarbeiten will. Zu oft stehen sich noch Schüler und Lehrer als zwei Fronten in Abwehrstellung gegenüber; eine Reform der Mittelschule wird nur mög-lich, wenn sie partnerschaftlich an der glei-chen Front kämpfen.

Reformen werden nicht durch Programme erzeugt, sondern durch Menschen, die sich engagieren. Ein neues Gymnasium entsteht nicht an Schreibtischen, sondern muß im Alltag wachsen, und alles, was wächst, er-fordert Zeit und Geduld, nicht nur vom Schüler, auch vom Lehrer.