Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 54 (1981)

Heft: [5]

Artikel: Schule zwischen Humanität und Realität [Fortsetzung]

Autor: Nievergelt, Hans-Ulrich

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-852163

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: 12.12.2025

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

Schule zwischen Humanität und Realität

Kritische Überlegungen eines Volksschullehrers und Psychologen
von Hans-Ulrich Nievergelt, Kloten

(Fortsetzung, siehe Nr. 3, März 1981)

II. Schule und Gesellschaft

Zwischen dem Bildungskonzept einer Gegenwart und den Bedingungen ihrer Gesellschaft besteht eine Wechselwirkung. Die eine Wirkrichtung setzt der Bildung soziale Ziele und Aufgaben, die seitens der Schule und ihrer Lehrer begreiflicherweise nicht immer begrüsst und anerkannt werden. Die andere Wirkrichtung verführt die Pädagogik (und die sie in Dienst nehmenden politischen Gruppen) nicht selten zu einem enthusiastischen Optimismus, der glauben machen könnte, ein Bildungskonzept an sich sei in der Lage, Struktur und Gesicht einer Gesellschaft zu konstituieren oder wenigstens zu verändern.

Fakten

Wenn man sich bei Soziologen nach «Fakten» erkundigt wird man nicht erwarten dürfen, bis ins Detail konforme Auskünfte zu erhalten. Immerhin herrscht in den wesentlichen Konturen eine gewisse Übereinkunft. Zur Bildungssoziologie sind schon in den Fünfzigerjahren zwei Aufsätze von Helmut Schelsky erschienen (3), die zur vorliegenden Fragestellung interessant und soweit wir absehen können im soziologischen Fachbereich wenig angefochten sind. Vereinfachend wäre etwa auf folgendes hinzuweisen:

Jede Gesellschaftsform strukturiert sich u. a. mittels eines sozialen Statussystems. In der abtretenden Gesellschaftsverfassung war dies ein System von Klassen (Beamte, Arbeiter, Akademiker, Kaufleute etc.). Diese Klassengesellschaft stabilisierte sich selbst durch ihr Schulsystem, indem sie vorwiegend den sozialen Status des Elternhauses über die Bildungschancen des jungen Menschen entscheiden liess (4). Aussenseiter blieben aufs ganze gesehen Ausnahmen; man liess sich zu dem ausbilden, woher man kam (Gewerbe-, Arzt-, Pastoren-, Arbeiter-, Beamten-, Kaufmannsfamilien usw.).

Anliegen von Pestalozzi: «An seinem Stande bleiben.»

Wahl von Schule und Ausbildungsgang waren weit weniger individueller Erwerb als Bestätigung eines bestimmten sozialen Status oder Ranges und erwies sich darüberhinaus in dieser Funktion als bedeutsamer Stabilisierungsfaktor der gesellschaftlichen Struktur. Die Gefahr eines schulisch bedingten sozialen Abstiegs war schon deshalb gering, weil selbst viele Oberschichtberufe schulisch minimale Anforderungen stellten, die nötigenfalls auch via Internat ersessen werden konnten – ein Hinweis auf die umfassendere Tatsache, dass Kapital gegenüber Bildung einen fraglosen Vorrang hatte (5).

Im gesellschaftlichen Umbruch der letzten Jahrzehnte vollzog sich eine kontinuierliche Einebnung der Klassen- und Schichtunterschiede. Der kollektive Aufstieg der Industriearbeiterschaft, die Konstituierung eines neuen Mittelstandes aus technischen und Verwaltungsberufen, die Sozialisierung ehemaliger Luxusgüter der Oberschicht u. a. sind nur einige der Vorgänge im Prozess dieser Nivel-

lierung. Dabei denaturierten die früheren Klassen- und Schichtunterschiede zum blossen Einkommensunterschied, der, indem er unterschiedliche Konsummöglichkeiten auftut, auch zugleich neue Symbole des sozialen Status entstehen liess.
Die Auflösung sozialer Grenzen hat aber auch eine hohe «familienindividuelle Mobilität» (Schelsky) geschaffen und damit eine Situation der sozialen Freizügigkeit hervorgerufen, die die Möglichkeit des sozialen Aufstiegs und Abstiegs in sich birgt. Während früher die soziale Klasse die soziale Sicherheit und Kontinuität auch über Generationengrenzen weitgehend verbürgte, sieht sich nun die Familie individuell an die Hebel gesetzt! Was sie und ihre jungen Glieder nicht erreichen, tut niemand mehr für sie.
Damit erhält in der Realisierung von familiären Ansprüchen nach sozialem Aufstieg die Berufstüchtigkeit eine erstrangige Bedeutung. Einkommenshöhe samt sozialem Status und Ansehen sind eine immer direktere Funktion von beruflicher Qualifikation und Leistung, welche wiederum immer direkter abhängig sind von der vorher erbrachten Schulleistung des jungen Menschen.

Die (un)heimliche Macht des Lehrers

In dieser Situation kommt den Schulen aller Stufen eine neue Bedeutung und – nicht nur zu ihrer Freude – auch neue Funktionen zu.
Das Leitbild des New Yorker Zeitungsjungen und späteren Generaldirektors gehört längst zur Ausnahme, die die Regel bestätigt: berufliche Qualifikation setzt Schulbildung voraus. Diese erhält – bei Schulgeldfreiheit immer ausschliesslicher – der Tüchtige. Diese Tüchtigkeit ist aber weitgehend identisch mit guter schulischer Leistung. Diese aber wird in und von der Schule selbst bewertet. Indem die Schule aber die Leistung misst, bemisst sie auch die sozialen Chancen ihrer Schüler.
Ins Gewicht fällt dabei: wenn wir hier von Schule reden, tritt weniger ihr anonymer Mechanismus in den Vordergrund als vielmehr ihr personeller Exponent, der Lehrer. Wer aber ist er?
Der Lehrer selbst lebt in einer ausgesprochen unsicheren Berufsidentität. Während dem Lehrer mittlerer oder höherer Schulstufen ein Ausweg in die Quasi-Kompetenz eines Fachgebietes (Historiker, Mathematiker, Germanist) noch gelingen mag, steht der Volksschullehrer vor der schwierigen Frage, worin angesichts der Simplizität seines Bildungsstoffes denn seine berufliche Kompetenz eigentlich liege. Im Gegensatz zu den Quasi-Fachleuten höherer Schulen hat er den Schülern zu vermitteln, was seine Auftraggeber (die Eltern) im Grunde auch können, wenn auch vielleicht nicht (mehr) ganz so gut. Vielleicht – so sagen einige – liegt seine Spezialität gerade darin, dass er keine hat. Das wiederum erschwert ihm aber zu wissen, wer er als Lehrer überhaupt «ist» – was psychologisch unabdingbare Voraussetzung zu einer gesunden Berufsidentität wäre.
Es ist hier nicht der Raum zur Erläuterung der Frage, wie weit – wiederum nur psychologisch gesehen – z. B. die rasante Entwicklung der Unterrichtstechnologie oder der fast modisch sich ablösende Wechsel von Unterrichtsmethoden nicht nur von der vordergründig deklarierten Sachnotwendigkeit her zu verstehen sind, sondern auch dem Bedürfnis der Lehrer dienen, sich via neuer Methoden und Techniken einen Abstand zum Elternhaus zu schaffen, der ihnen zu einer «als-ob-Kompetenz» verhilft. Denn immerhin wird immer öfter gefordert, dass Lehrer an Elternabenden z. B. über neue Lesemethoden oder die gefürchtete Mengenlehre Einführungskurse erteilen – und diese Eltern damit auf deren eigenen Wunsch in den Status von Schülern zu versetzen vermögen, was einer äusseren

Befestigung der eigenen Berufsidentität durch die Eltern-Öffentlichkeit gleichkommt.
Die Eltern schulpflichtiger Kinder haben – sofern sie sozial wach sind – längst erkannt, dass die Schule im Rahmen der skizzierten gesellschaftlichen Veränderungen zum Unterrichtsauftrag hinzu noch eine weit gravierendere, sie selbst als Eltern noch direkter treffendere Aufgabe übernommen hat: sie ist (Schelsky) zum «zentralen gesellschaftlichen Mittel für den sozialen Abstieg der Familie in der modernen Gesellschaft» geworden (2). Und da tritt den Eltern in der Person des Lehrers «der Hauptagent einer distributiven Gerechtigkeit» (2) unserer Leistungsgesellschaft entgegen, und wiederum erhebt sich die Frage, wer dieser Lehrer denn sei. Doch ist diesmal nicht nach seiner Fachkompetenz im engern Sinne gefragt, sondern nach den Kriterien, mit denen er seine soziale Dirigierfunktion erfüllt und nach der Autorität, aus der heraus er dieser Funktion gewachsen sein muss.
Man muss schon mit Nachdruck sagen: Es weist nichts darauf hin, dass die Schule und ihre Lehrer diese Dirigierfunktion im sozialen Regulierungsprozess gesucht haben. Und ebenso wird man attestieren müssen, dass den Lehrern (z. B. auf der Mittelstufe, 10- bis 13jährige) diese Aufgabe ausgesprochen Not bereitet. Ihrer positiven eigentlichen Aufgabe, der Förderung von Talenten, steht jene negative soziale, die Abweisung von unberechtigten Aufstiegswünschen der Elternhäuser ja in nichts nahe.
Im Zusammenhang mit der Frage nach der Autorität, aus der heraus der Lehrer diese Zu- oder Abweisung vornimmt, bietet sich zunächst natürlich die Schulleistung des Schülers selbst an, d. h. praktisch die Prüfungs- und Zeugnisnoten. Je objektiver diese in den Augen der Eltern entstehen – objektiv hier verstanden als frei von Sympathie- und Wertgefühlen seitens des Lehrers – je gerechter werden sie empfunden. Als das objektivste unserer Zeit gilt wohl die Zahl. So haben denn auch diese Zahlen der Schulzeugnisse (früher verstanden als eine auf Ziffern verkürzte Mitteilung des Lehrers an die Eltern) eine neue Qualität erhalten: anstelle der schlichten Mitteilung tritt der ziffernmässige Durchschnitt, der von vielen besorgten Vätern laufend tabellarisch nachgeführt, wie ein sakrales Damoklesschwert die Schülerlaufbahn begleitet. Nicht wenige Lehrer gehen ihrerseits soweit, dass sie den Eltern ihre Notenbeurteilung auf zwei Dezimalstellen genau berechnen. Viele unter ihnen taxieren das zwar als zusätzliche Dienstleistung an einen etwas naiven Kunden; denn sie wissen genau, dass Noten auch mit Prüfungen «gemacht» werden müssen, deren angebliche Objektivität sehr relativ ist.
Und in dieser Relativität trifft man eben wiederum vorwiegend auf den Lehrer und seine Autorität.

Lehrer – Autorität

Diese Autorität hat mehrere Aspekte. Sofern sie mit der Lehrerkompetenz im engeren Sinne zusammenhängt wird man anerkennen müssen – dass er allerdings nur wenn er erfahren ist –, über das Wissen verfügt, Schülerleistungen im Hinblick auf bestimmte Lehren oder Anschlusschulen zu beurteilen. Hat er diese Erfahrung nicht oder wird sie vom Elternhaus bezweifelt, ist die Situation schwierig. Dann wird der Lehrer eine Fähigkeit haben müssen, die begabungsmässig schwer erfassbar ist und die in seiner eigenen Ausbildung weder geweckt noch gefördert worden ist: Vertrauen zu gewinnen. Er wird in den Eltern (vielleicht im offenen, unverstellten persönlichen Gespräch) und ohne antrainierte Tricks ihren noch

vorhandenen «good-will» zu einer Vertrauensbeziehung auszugestalten suchen, auf deren Boden er seine Aufgabe einer allfällig nötigen Abweisung von Ansprüchen (Anschlusschule, Rückversetzung usw.) mit minimaler Kränkung der Eltern und ohne kräfte- und vertrauenverschleissende Rekursverfahren erfüllen kann. Erst dann wird er auch seine eigentliche Aufgabe wahrnehmen können, nämlich die wirklichen Bedürfnisse des Kindes (die von den Ansprüchen seiner Eltern nicht selten verschieden sind) zu berücksichtigen und gegenüber Eltern und Gesellschaft auch wirklich als Anwalt des Kindes aufzutreten.

Dabei wird von grosser Wichtigkeit sein, dass er es in Aufrichtigkeit und mit Geschick versteht, die Eltern spüren zu lassen, dass er ihre sozialen Interessen versteht, auch wenn er sie nicht in jedem Fall teilt.

Hier aber tritt ein weiterer Aspekt der Lehrer-Autorität in Erscheinung, der recht problematisch ist. Teilt man die Ansicht über die skizzierten Aufgaben des Lehrers, wird man anerkennen müssen, dass in dieser seiner parapädagogischen Chancenzuweisungsfunktion nicht nur Macht gegeben und Autorität gefragt ist, sondern auch die soziale Statusfrage des Lehrers selbst konkret ins Spiel kommt. Von Belang ist zunächst, in welcher sozialen Umgebung der Lehrer seine Tätigkeit ausübt. Entstammen die Eltern seiner Schüler vorwiegend der Industriearbeiterschaft, so wird man ihm prima vista mehr Vertrauen entgegenbringen und Autorität zugestehen, wenn er – bewusst einmal vom Dekor her formuliert – mit dem Fahrrad zur Schule fährt. Entstammen seine Eltern aber vorwiegend einer (finanziellen) Oberschicht, wird sie sich angesichts dieses Vehikels die Frage stellen, ob er denn nichts anderes «vermöge» (im Doppelsinn dieses Wortes) und wirklich ihr Vertrauen und die Autorität haben könne, in der Wahrnehmung *ihrer* Interessen erzieherisch zu handeln, oder ob er (etwa im geheimen Ressentiment) ihre Aufstiegs- oder Besitzstandswünsche gar mit Absicht und politischem Engagement sabotiere.

Die Lehrergehälter sind publik und mancher Arbeiter wird sich ausrechnen können, dass der Lehrer seiner Kinder vielleicht doppelt soviel verdient wie er und dabei weniger «arbeitet» und mehr Ferien hat. Umgekehrt kann ein leitender Angestellter oder freier Unternehmer unschwer wissen, dass seine Sekretärin dank ihrer Exaktheit und Unentbehrlichkeit unter Umständen gleich viel oder mehr verdient als die Lehrerin, der die Schul- und damit auch Berufslaufbahn seines Sohnes anvertraut ist – von ihm selber ganz zu schweigen.

Es geht an dieser Stelle beileibe nicht um ein Plädoyer für höhere Lehrergehälter, sondern um die Anerkennung der Tatsache, dass Vertrauen und Autorität, die für ein einvernehmliches Gespräch zwischen Eltern und Lehrer so vorrangig sind, von diesen «äusseren» Dingen nicht etwa unabhängig sind.

Lehrer und Gesellschaft

Obwohl der Lehrer seiner Basisfunktion nach – wie etwa Priester und Arzt – zu den ältesten «Berufen» dieser Welt gehört, ist er in seiner heutigen professionalisierten Verfassung relativ jung. Nahm man noch zur Zeit der französischen Revolution invalide Soldaten, die zu keiner «richtigen» Arbeit mehr taugten in die Schulstuben, so war es noch vor 70 Jahren durchaus üblich, dass der Lehrer wohl unterrichtete, als ökonomische Basis sich aber einen Zweitberuf hielt, etwa in Form einer bescheidenen Landwirtschaft (worin ihm nebst Ehefrau nicht selten auch Schulkinder halfen), einer Versicherungsagentur, als Posthalter, Gemeindeschreiber und anderes mehr (6).

Ganz abgesehen von der Problematik seiner Berufsidentität her wird an solchen Verhältnissen deutlich, wie wenig noch in diesem Jahrhundert bis heute dem Lehrerberuf von der Gesellschaft her eine ökonomische Selbständigkeit zugestanden wird und wie wenig man diesem Berufsstand die Möglichkeit zugesteht, den Kollektivtraum europäisch-amerikanischer Tugend zu verwirklichen: durch eigene Arbeit und Berufstüchtigkeit (möglichst) viel Geld zu verdienen. Andererseits trifft der Lehrer, gerade angesichts der geschilderten Macht und Dirigierfunktion, nicht selten auf Eltern, die sorgsam darauf achten, dass ihr Lehrer nach Schulschluss wirklich für die Schule (und damit ihre sozialen Interessen) arbeitet und nicht sich einfach geradewegs seinen Hobbies wie Vereine, Militär oder Bienenzucht zuwendet. So soll es denn auch Lehrer geben, die nach Schulschluss im Klassenzimmer verbleiben und dort im Anschein schulischer Aktivität den nächsten militärischen Kurs vorbereiten oder schlicht einen Kriminalroman lesen, um dann im Gleichschritt mit der «arbeitenden» Bevölkerung zur Zeit des bürgerlichen Feierabends nach Hause zu gehen. Solche Beispiele sind natürlich satirische Glosse, signalisieren aber doch die tragische Tatsache, wie wenig ernst im Sinne proletarisch-bürgerlicher Arbeit der Lehrerberuf in den Augen der Gesellschaft und oft auch der Lehrer selbst genommen wird.
Natürlich hat das Ansehen eines Berufsstandes mit sehr komplexen tiefenpsychologischen Vorgängen zu tun, die darzulegen hier weder Raum noch Absicht besteht. Wichtig aber ist, dass der Lehrer im Kontext einer auf Leistung und Gelderwerb eingestellten Gesellschaft ein Berufsleben führt, das nach seiner sichtbaren Seite hin – inbezug auf Arbeitszeit und Ferienprivileg – einen äusseren Betrachter recht insulär anmuten muss und eben jene Exterritorialität, von der die Rede war, auch auf dieser Ebene noch akzentuiert.
Es ist auch sehr oberflächlich, ausserschulische Aktivitäten von Lehrern nur mit ihrer scheinbaren niedrigeren Auslastung durch die sichtbare Schularbeit in Zusammenhang zu bringen. Einer der tieferen Gründe liegt wohl auch im Suchen des Lehrers nach einer Tätigkeit, die die ihn umgebende Gesellschaft höher einstuft als seine kleinkarrierte Schulwelt. Ob darin auch Gründe dafür liegen, dass relativ viele Lehrer in höheren militärischen Chargen anzutreffen sind oder sich in Liebhabereien ein bemerkenswertes Können und Wissen erworben haben, die selbst Fachleute staunen lässt und in Einzelfällen bis zur Verleihung von Doktorhüten ehrenhalber führen kann?
Worin aber – das war ja die Ausgangsfrage – wäre angesichts all dieser Elemente einer äussern Realität das zu suchen und zu verwirklichen, was das Gesetz im Ausdruck der «einheitlichen Persönlichkeit» als humanistisches Anliegen der Schule überbindet?

III. Schule und Humanität

Wiederum müsste man weit in die Bildungsgeschichte zurückgehen und würde dann von den Vorsokratikern über die griechische Klassik (mit ihren Idealen der Kalokagathie und der Paideia) zu jener Zeit vorstossen, die als «deutsche Klassik» mit den Namen Herder, Goethe, Schiller, Humboldt und in gewissem Sinne auch mit Pestalozzi verbunden ist.
Geht man mehr vom systematischen Gesichtspunkt aus, wird man auf einen zentralen fachpädagogischen Begriff stossen: das sogenannte «didaktische Dreieck». Es meint jene Dreiheit von Mächten, die Bildung und Schule in concreto konsti-

tuieren: das Kind, das Bildungsgut (der «Stoff») und der Lehrer. Mit diesem Dreieckbegriff ist also zugleich auch der Ort angezeigt, an dem Humanität sich ereignet oder eben nicht.

Der Ort der Humanität

Nun hängt natürlich alles an der Frage, welcher Ecke dieses Dreiecks man Priorität einräumen will. Nur in sehr naiver Haltung wird man sagen können: allen, bzw. alle seien gleichrangig. Wäre das so einfach, könnten wir die Akten schliessen und unsere Schulen sich ihrer Vortrefflichkeit überlassen. In Wirklichkeit geniesst das Bildungsgut (der «Stoff») die Priorität. Zu den häufigsten Klagen in Lehrerzimmern gehört jene der Stoffüberlastung. Damit ist nicht etwa nur gemeint, dass der Schüler die Schlacht am Morgarten oder die Moll-Tonarten auch noch «gehabt» haben müsse. Da sind die gesetzlichen Lehrpläne in weiser Liberalität viel freier als manches in vermeintlichem Pflichtgefühl befangene Lehrergewissen. Mit dem zuviel an Stoff sind weit mehr jene Forderungen gemeint, die Anschlusschulen und Lehrfirmen an ihre künftigen Zöglinge stellen – jenes Prüfungstraining mit umgekehrten Dreisätzen, im Elementbau gefertigte Aufsätze, sehr viel Orthographie samt deutsch-gründlicher Silbentrennung und v. a. mehr, womit man Eintritts- und Aufnahmeprüfungen bestehen kann.

In einem ganz andern Kontext war vom «Bildungsgut» in jenem «zweiten Humanismus» um 1800 die Rede. Dort geschah in der Assimilation des Bildungsgutes «Bildung» im eigentlichen, grossartigen Sinne des Wortes. Die heutige Bedeutung des Bildungsgutes hat seinen funktionalen Schwerpunkt aber weniger in einem Bildungsprozess als in einem Anpassungsprozess: Anpassung an die oben skizzierte Dirigierfunktion, der sich ihrerseits Lehrfirmen und Anschlusschulen nicht entziehen können. So setzen sie denn auch inbezug auf die Bildungsgüter (Stoffpläne) standards of performance («Leistungsnormen») die ihnen erlauben zu bewerten, d. h. Noten zu geben um zu promovieren oder abzuweisen. Dies geschieht in jenen gefürchteten Wochen der «Probezeit» wo mit ausgeklügelten Punktesystemen jene ermittelt werden, die «es geschafft» haben.

Damit ist die Bildungsfunktion des Stoffes (was ihr Gewicht anlangt) in Tat und Wahrheit von der Selektionsfunktion ausmanövriert worden. Konkreter gesagt: Die Bedeutung dessen, was einem jungen Menschen etwa in der Begegnung mit Schillers «Glocke» oder in der Wiederholung der galileischen Experimente des freien Falls geschieht, steht nicht im Vordergrund, sondern ob er «es weiss», d. h. in Prüfungen wiederzugeben vermag.

Wenn also im Bildungsgut wenig mehr Bildung im humanistischen Sinn verbürgt ist, wird man auf eine andere Ecke jenes Dreiecks verweisen: das Kind. Ob diese Humanität nicht auffindbar wäre gerade im jungen Menschen, im Kind selber?

Die «gute Kindheit»

Man wird nicht bezweifeln können: der Mensch wird bereits als Mensch geboren; die Frage ist nur, ob er sein Menschsein auch bewähren kann. Die Ergebnisse psychoanalytischer Forschung (etwa bei Spitz, Erikson, Mahler u. a.) haben unseren Schulen und ihren Lehrern schon eine enorme Entlastung gebracht indem sie erkennen lassen, dass Schulleistung (und vielleicht auch Intelligenz) des Kindes psychische Funktionen sind, die nicht etwa erst im Schulalter erweckt bzw. zum Verstummen gebracht werden, sondern schon in den frühesten Wochen eines Kleinkindes sich zu entfalten beginnen – also vor jeglicher Begegnung des Kindes mit Schulen und Lehrern.

Vieles, was heute sich als Schulversagen bei Kindern zeigt, ist weit weniger eine Störung durch die Schule als die späte Symptombildung eines biografisch frühen Defizites. Es wird kaum einen Psychoanalytiker geben, der das Phänomen Intelligenz – bei voller Würdigung dessen, was man gelegentlich etwas diffus «Anlage» nennt – nicht auch in Zusammenhang brächte mit jener ersten «Umwelt», die der Mensch – noch weit jenseits des Spracherwerbs – im Angesicht der Mutter (7) und bald auch im Gegenstehen zum Vater erfährt.

Nun liegt aber eine Schwierigkeit in der Diagnostik und Therapie von Schulversagen gerade darin, dass es sich um junge Menschen, um Kinder handelt. Es ist ein weitverbreiteter Irrtum zu meinen, dass beispielsweise depressive Leiden v. a. ins Erwachsenenalter gehörten und Kinder «noch gesund» seien. Jeder Volksschullehrer mit etwas Ausbildung und Begabung zu Einfühlung und Beobachtung wird bestätigen, dass eine grosse Zahl jener angeblich dummen Schüler ausgesprochen depressive Züge aufweisen. Sie zu erkennen ist oft aber gerade darum so schwierig, weil Kinder gleichzeitig so viel Lebendigkeit auszustrahlen vermögen, dass – gerade im Beispiel depressiver Verstimmungen – das tiefere Leiden verdeckt bleibt und sichtbar nur die Schulleistung gestört ist.

Natürlich darf man nun nicht einfach bei solchen neurotischen Störungsbildern stehenbleiben und die Schule als solche «draussen» halten. Denn sie selber verlangt ja von ihren Schülern Leistungen, welche die Nationaltugenden der Exaktheit und Qualität fordern. Dass nur diese weitgehend die ökonomische Existenz unseres rohstoffarmen Landes ermöglichen, ist unbestritten. Dass diese Tugenden aber – im psychoanalytischen Sinne als Zwänge – für die seelische Gesundheit des Kindes auch gefährlich sind, sehen nur wenige. Es sind ja auch nicht etwa nur die wirklich Intelligenten — im Sinne von gesamtseelischer Wachheit, Spontaneität und Lebendigkeit – die in unsern Schulen leistungsmässig die Spitze bilden und leicht in höhere Schulen vordringen können, sondern nicht selten gerade Zwangscharaktere, die mit ihrer neurotisch-engen Sorgfalt und Exaktheit so viel «richtig» machen und damit gute Noten erhalten.

Natürlich soll man das Schöne und Gute einer Kindheit nicht unbesehen diffamieren. Aber gerade Psychoanalytiker wissen, dass diese «gute Kindheit» oft weit mehr Wunschphantasie der Eltern (auch inbezug auf sich selbst) als Wirklichkeit ist.

Und doch: Selbst im gestörtesten Kind ist Menschlichkeit «da». Intakte Humanitas ist nicht anzutreffen. Wir alle weisen neurotische Züge auf. In dem aber, was in einem Menschenleben (noch) intakt ist, liegt zugleich auch jener Ansatz, auf den Bildung und Erziehung bauen können. Übrigens: Auch psychologische Hilfe hat zur Voraussetzung, dass relativ intakte Ich-Funktionen da sind. Beide also setzen voraus, dass etwas von dem schon da ist, was entstehen soll.

In diesem Sinne lässt sich sagen: Was ihren educandus angeht (die zweite Ecke jenes Dreieckbegriffs) ist ein bildungshumanistisches Anliegen nicht ohne Hoffnung. Ob nicht vielleicht ein Teil der Faszination, die von Kindern (gerade auch auf ältere und alte Menschen) ausgeht, von dieser Hoffnung getragen ist, dass selbst angesichts des eigenen Elends, an jeder jungen Generation die Möglichkeit gespürt wird, dass etwas Unzerstörbares im Menschen liegt, das jeder noch so verfremdenden Realität zu trotzen verspricht und gerade darin der Bemühung um Bildung entgegenkommt?
Was aber wäre darin die Bedeutung und die Aufgabe jener dritten Macht im Dreieck, des Lehrers?

Noch einmal: der Lehrer

Was dem Kind in seiner Schule entgegentritt sind ja nicht nur Mobiliar, Bücher, Mitschüler und jene Forderungen einer ökonomischen Realität, wie wir sie in ihrer Ahumanität glossierend skizziert haben, sondern ein Mensch: der Lehrer. Alles, was der Schüler an Welt erfährt, d. h. im genuinen Sinne «lernt», erfährt er mit, durch, an oder auch gegen diesen Menschen. In ihm kommt Welt zum Wirken; in ihm hat Wirklichkeit für den Schüler ihr Subjekt. Es ist modische Illusion so zu tun, als sei lehren lediglich informieren. Natürlich sind zwei mal zwei immer vier, gleichgültig welche Lehrerin das lehrt. Aber gerade für das Lernen des Kindes ist es von eminenter Bedeutung *wer* ihm das mitteilt: ob es dieser Lehrerin Wahrheit zutrauen kann, vielleicht sogar: ob es sie liebt.

Hier kommen die grundsätzlichen Fragen der (Lern-)Motivation ins Spiel, die noch alles andere als entschieden sind. Unsere Lehrerbildung hat im Zentrum ihrer Optik den Bildungsstoff und damit die Probleme der Methode und Didaktik. Und tatsächlich: die Frage, *wie* man z. B. den Satz des Pythagoras methodisch-didaktisch an den Schüler heranträgt ist schon wichtig, aber doch weit problemloser als jene andere grundsätzlichere: ob er das überhaupt lernen und wissen will. Diese letztere aber hängt – nicht nur bei Schulkindern – eminent mit der Person des Lehrers zusammen. Ob wir nicht in aller Geschäftigkeit um Unterrichtsmethoden und (noch bessere) Lehrmittel vielleicht nicht uns in Wirklichkeit bemühen, die etwas unbequeme Tatsache zu übersehen, dass der weitaus grösste Teil pädagogischer Arbeit immer personaler Natur ist und sein wird?

Die Person des Lehrers aber zeugt sich nicht nur in seinem Tun aus, sondern kommt aus seinem Sein: aus *seiner* Menschlichkeit. Wenn wir nach Humanität in unseren Schulen angesichts heutiger Realität fragen, werden wir sie vorrangig weder im Bildungsgut noch im Schüler zu suchen haben, sondern im Sein des Lehrers: in *seiner* Humanität.

Pestalozzis Anliegen ist aktuell: Der Mensch «bildet sich wesentlich nur von Angesicht zu Angesicht, nur von Herz zu Herz menschlich» (8). Nur wird die Grundfrage sein: ist solche unspektakuläre humane Nähe als tragende Basis des schulischen Geschehens möglich und ist sie auch tatsächlich anzutreffen?

Wird von solch «humaner Nähe» geredet, ist bald auch der Verdacht zur Stelle, es gehe wie so oft in Humanismen um eine Art esoterischer Gefühligkeit, die – irgendwie parareal und imgrunde entbehrlich – eher eine Frage des persönlichen Temperaments des Lehrers als eine Grundbedingung erzieherischen Geschehens sei. Doch im Gegenteil: um was es hier geht ist etwas viel Elementareres; etwas, was vielleicht in der Nähe dessen liegt, was Martin Buber im umfassenderen Rahmen «Begegnung» genannt hat: dass der Lehrer aus eigener Humanität heraus den Schüler in eine Du-Beziehung einlässt, in der trotz Anerkennung von Distanz und Rolle beide spüren können, dass sie je für den andern als «Kreatur Mensch» gegenwärtig, «da» sind.

Kann sich solches ereignen – als meist nur punktuelles und unspektakuläres Erleben im sonst vielleicht monotonen Einerlerlei des Schulalltags – so ist zu etwas Wichtigem ein Anfang gegeben: ein Boden kann entstehen, auf dem in gegenseitiger Achtung (was für Kräfte legt das allein schon in einem Kinde frei!) an ein Werk gegangen werden kann, das wohl in vielem widerständig ist: das Lernen.

Humane Nähe – die völlige Anderheit des Andern, die mich aber doch heranlässt und sich elementar auf Du und Du stellt – hier ist die eigene Humanität des Lehrers gefragt. Es wäre eine Humanität im innersten Bereich der Schule. Sie

müsste nicht mehr nur dem Bildungsstoff und der sozialen Realität abverlangt werden und hätte zudem noch einen gleichsam «eigenen Ort»: jenes «Zwischen» im Bereich von Schüler und Lehrer.

Eine falsche Alternative?

Die eingangs gestellte Grundfrage nach der Vereinbarkeit von Humanität und ökonomisch-leistungsorientierter Realität (oder geschichtlicher Realität überhaupt) ist weder neu noch fehlt ihr die Berechtigung. Aber hilft sie überhaupt? Hilft man unsern Schulen und ihren Lehrern, wenn man nur immer neu die Ökonomisierung unserer Gesellschaft beklagt. Diese ist unsere Realität und die Frage ist doch schlicht die, ob sie sich «einfach so» verändern lässt, wie gutmeinende Schulmänner es sich wünschen.

Zudem: Hat es denn schon einmal eine Realität gegeben, die der Humanität des Menschen so freundlich entgegenkommen wäre? Sind vielleicht gerade deshalb viele der grossen pädagogischen Ideen in Utopien verkleidet (etwa Platons «Staat» oder Rousseaus «Emil»), weil man schon immer nur so der jeweiligen Realität mit Aussicht auf Erfolg beizukommen glaubte? Und ist es weiter nicht ebenso bezeichnend wie tragisch, dass eine Umsetzung dieser Utopien in die Wirklichkeit totalitäre Gewalt und bare Unmenschlichkeit erforderten – die Humanität, für die sie angetreten waren, also in ihr genaues Gegenteil verkehrten?

Auch darf man hier die tiefenpsychologischen Überlegungen nicht umgehen: viele der heutigen pädagogisch-utopischen Veränderungsprojekte muten an wie grandiose Projektionen mit der unbewussten Absicht, die Schul-Institution und ihre Lehrer von der Schuld eigener Inhumanität zu entlasten. Und die vielen heute gängigen Anklagen gegen die «Gesellschaft» (die ja allemal die andern sind) können auch einmal unter der Frage überlegt werden, ob hier nicht abgewehrte inhumane Anteile der eigenen Persönlichkeit (z. B. Zwänge, sadistische Aggression) verleugnet und auf die Gesellschaft und ihre Schule verschoben werden?

Schulen kann man ändern und verändern. Jede Epoche hat die Pflicht und die Fähigkeit dazu. Nur wäre die Alternative «Realität oder Humanität» noch zu hinterfragen: Die erstere wird ja immer je und je als solche einfach vorgegeben «da» sein und umgekehrt wird die letztere nie nur in idealen äussern Verhältnissen anzutreffen und zu bilden sein. Diese werden zwar immer die Szenerie vorgeben, die Akteure aber werden immer lebendige und bedürftige Menschen bleiben: der Erzieher und sein Zögling, der Lehrer und sein Schüler.

Thesen

Konkret werden ist zwar oft hilfreich, manchmal aber auch gefährlich: Beispiele und Rezepte mögen einleuchtend und brauchbar sein; sie bergen aber auch die unheile Möglichkeit, Lebendiges zu hindern und verführen den, der sie gibt oder befolgt zu der Einbildung, «es» zu können.

Deshalb ein paar thesenartige Hinweise:

1. Ermöglichung von Humanität in der Schule hängt mit den äusseren Rahmenbedingungen einer Gesellschaft, ihren Gesetzen, Stundenplänen und methodischen Einsichten nur peripher zusammen.
2. Ihre Bedingung ist eine möglichst konflikt- und angstfreie Beziehung zwischen Schüler und Lehrer, deren Basis tiefer liegt als Intelligenz und Freundlichkeit.
3. Stoffliche Forderungen (Pensum, Prüfungen) sind nicht einfach zu diffamieren, sondern positiv anzunehmen als Herausforderungen, wie sie das reale Leben jedem Menschen – oft genug quer zu seinen Wünschen und Bedürfnissen – auch stellen wird.

4. Verfremdende Forderungen (etwa nach zwanghafter Genauigkeit), die das reale Leben den meisten Menschen unserer Zivilisation einmal abverlangt, sollten – gerade weil sie für sich genommen «ungesund» sind – im spielerischen Sinne geübt werden, z. B. mit dem heimlichen, aber für das Kind unbedingt spürbaren, gemeinsamen, verschwörerischen Wissen, dass es im Leben noch viel wichtigeres gibt als z. B. diese Schulexaktheit.
5. Etwas vom schwierigsten zu vermitteln, aber vielleicht das brauchbarste, was unsere Kinder benötigen, um die heutige und künftige Realität zu bestehen: ein gesundes, flexibles Selbstgefühl. Dies vom Lehrer selbst – etwa als Zulassungskriterium zum Beruf – zu fordern, ist natürlich ebenso illusorisch wie sinnlos. Hingegen wäre von grosser Wichtigkeit, dass unsere Schüler z. B. ihre berechtigten Gefühle von Unmut gegenüber dem Schulbetrieb (d. h. *ihrer* Schulrealität) äussern können und darin ernst genommen werden; und dies ohne Angst vor Sanktionen, sondern vielleicht sogar in «verstehender Verschwörung» mit dem Lehrer selber. Denn gerade diese (wahren) Gefühle ihres (wahren) Selbst sind die Bausteine ihres Selbstgefühls. Ob aber Eltern und Lehrer von innen heraus bereit und fähig sind, solche Gefühle zu dulden, zu ertragen oder gar (z. B. als Lehrer) selbst zu haben?
6. Nicht etwa als Zugabe: der Humor. Er ist wohl weder Begabung noch lernbar, sondern Ausdruck leidvoller Reifung: Verhältnisse, die sich nicht ändern lassen, ohne Resignation in stolzer Demut und Gelassenheit hinzunehmen – mit Heiterkeit und einem Lächeln vielleicht sogar. Gerade hier wird deutlich, warum Lehren (nebst Predigen, Heilen und Regieren) zu den «unmöglichen Berufen» gehört.
7. Die schwierige Frage der Zulassung zum Lehrerberuf wäre von Grund auf neu zu überdenken. Selber ein guter Schüler gewesen zu sein, genügt nicht, ist aber heute immer noch das wichtigste Auswahlkriterium. Dass z. B. auffallend viele intelligente Zwangscharaktere Lehrer werden, verdeutlicht zwar deren Berufswahlmotivation, gefährdet aber ihre Schüler. Nicht minder gefährlich sind jene vielen, oft pädagogisch sehr begabten Lehrer, die ein labiles Selbstgefühl haben und dieses in der Arbeit mit Kindern und oft auf deren Kosten zu stabilisieren suchen.
8. Förderung freiwilliger und möglichst wenig institutionalisierter Weiterbildung, auch und gerade im Bereich der Bewusstmachung dessen, was in der Lehrer-Schüler-Beziehung an tiefenseelischen Prozessen abläuft, z. B. in Form von sogenannten Balint-Arbeitsgruppen.
9. Es wäre zu studieren, ob der Lehrerberuf im Sinne einer «Laufbahn» weiter professionalisiert werden sollte, indem der Staat als Arbeitgeber (etwa analog zu einem development-program) für alternierende Praxis in der Arbeitswelt (evtl. Staatsstellen in Verwaltung, Versuchsanstalten, Spitälern etc.) sorgt, wie das in der Privatwirtschaft längst geschieht.
10. Jede Schulreform, die das Menschsein des Lehrers (seine eigene Humanität) nicht auch einbezieht, wird im Kosmetischen verbleiben und den Weg zu einer Durchdringung von Realität und Humanität erschweren.

Anmerkungen

1) Zürcher Lehrplangesetz vom 12. 7. 1966, «Zweck der Volksschule».
2) Schelsky, Helmut: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Würzburg 1967[6].
3) «Soziologische Bemerkungen zur Rolle der Schule in unserer Gesellschafts-

verfassung» und «Beruf und Freizeit als Erziehungsziele in der modernen Gesellschaft»; beide in: Schelsky H.: s. u. 2).

4) Die ehemalige «Höhere Töchterschule Zürich» war denn auch faktisch weniger nur eine höhere Schule für Töchter als eine Schule für höhere Töchter.
5) vergl. Galbraith, John K., Die moderne Industriegesellschaft, Zürich 1968, S. 317 ff.
6) So verpflichtet ein noch gültiges zürcherisches Gesetz vom 2. 2. 1919 den Lehrer noch ausdrücklich, «seine ganze Arbeitskraft in den Dienst seines Lehramtes zu stellen» und er darf ohne Bewilligung weder eine andere Stelle bekleiden «noch eine Nebenbeschäftigung betreiben, die mit erheblichem Einkommen verbunden oder zeitraubend ist».
7) Winnicott, D.W., Vom Spiel zur Kreativität, Stuttgart 1973, S. 128.
8) «An die Unschuld . . .» (1815), Rascher-Ausgabe Zürich 1946, Bd. VI, S. 201.

Informationen

Programm der Jahresversammlung des Verbandes Schweizerischer Privatschulen (deutsche/italienische Schweiz)

Die Jahresversammlung findet am 19./20. Juni 1981 in Interlaken statt.
Folgendes Programm ist vorgesehen:

Freitag, 19. Juni 1981

11.00 Uhr bis 12.00 Uhr:	Vorstandssitzung
12.30 Uhr:	Mittagessen
14.00 Uhr bis 15.30 Uhr:	Fachgruppensitzungen, Handelsschulen (VSH) sowie Volks- und untere Mittelschulen (VUM)
16.00 Uhr bis 16.45 Uhr:	Möglichkeiten und Grenzen der Schulung Referat von Prof. Dr. Rolf Dubs, St.Gallen
17.00 Uhr bis 18.00 Uhr:	Generalversammlung
19.00 Uhr:	Apéro
19.30 Uhr:	Gemeinsames Nachtessen

Samstag, 20. Juni 1981

09.00 Uhr bis 10.30 Uhr:	Fachgruppensitzungen, Arztgehilfinnen und Maturitätsschulen
11.00 Uhr:	Ausflug mit gemeinsamem Mittagessen
15.00 Uhr:	Schluss der Tagung

Sitzung der eidgenössischen Maturitätskommission mit den Vertretern der privaten Maturitätsschulen

Die gemeinsame Sitzung fand am 3. März 1981 im Bundesamt für Bildung und Wissenschaft in Bern statt und brachte, wie dies schon in früheren Jahren geschehen war, eine Aussprache über Probleme der externen eidg. Maturitätsprüfung.