Zeitschrift: Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode

Herausgeber: Zürcherische Schulsynode

Band: 143 (1976)

Artikel: IV. Vortrag : Lehrerbildung - Motor oder Spiegel des gesellschaftlichen Wandels

Autor: Aebli, Hans

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-743961

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: 13.12.2025

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

IV. Vortrag

Lehrerbildung – Motor oder Spiegel des gesellschaftlichen Wandels

Vortrag von Prof. Dr. Hans Aebli, M. A., Universität Bern,
gehalten vor der 143. Schulsynode des Kantons Zürich am 20. September 1976

Herr Synodalpräsident, Herr Erziehungsdirektor,
meine sehr verehrten Synodalen, liebe Kolleginnen und Kollegen,

Bevor ich zur Sache spreche, möchte ich für die Einladung, heute zu Ihnen zu sprechen, und die herzlichen Begrüssungsworte des Herrn Synodalpräsidenten, oder, wie ich lieber sage: von Dir, lieber Werner Baumgartner, danken. Ich bin gerne zu Ihnen gekommen, und es bedeutet mir sehr viel, zur ehrwürdigen Zürcher Schulsynode, der ich selbst fünfzehn Jahre lang angehört habe, sprechen zu dürfen.

Und nun zur Sache.

Die schweizerische Lehrerbildung schickt sich an, einen grossen Schritt nach vorn zu tun. Vor dem Zürcher Volk, das schon in der Volksabstimmung von 1938 die seminaristische Lösung seiner Primarlehrerbildung aufgegeben und für ein gemischtes System optiert hat, liegt der Entwurf zu einem neuen Lehrerbildungsgesetz, das einen quantitativen und qualitativen Ausbau seiner Lehrerbildung vorsieht. Im Kanton Aargau ist diesen Sommer eine zwei Jahre dauernde «Höhere Pädagogische Lehranstalt» eröffnet worden, und im Kanton Bern ist der Übergang von einer vierjährigen zu einer fünfjährigen seminaristischen Ausbildung der Primarlehrer praktisch beschlossene Sache. Die Einführung eines sechsten Jahres der «rekurrenten Bildung» wird diskutiert. Ähnliches könnte man von mehreren anderen Kantonen der deutschen, welschen und der italienischsprachigen Schweiz sagen.

Diese Veränderungen sind wesentlich durch den Bericht der eidgenössischen Kommission «Lehrerbildung von morgen», der im letzten Herbst erschienen ist, angeregt worden. In den konkreten Lösungen, welche gegenwärtig in der Lehrerbildung gesucht werden, spielt er eine wichtige Rolle. In dieser Lage ist es wohl sinnvoll, wenn wir uns heute vornehmen, die Ideen und die Kräfte, welche den gegenwärtig sich vollziehenden Veränderungen der Lehrerbildung zugrunde liegen, etwas genauer zu betrachten. Langfristig werden sie unsere Schulen, die jungen Menschen, die sie durchlaufen, und damit unsere Gesellschaft beeinflussen. In welcher Richtung dies geschieht, kann uns nicht gleichgültig sein, nicht nur als direkt betroffene Lehrer, sondern auch als Glieder der Gesellschaft und als Bürger unseres Staates.

Woher aber gewinnen wir die Gesichtspunkte unserer Beurteilung? Darüber könnte man streiten. Ich schlage Ihnen vor, dass wir den Ausgangspunkt im Verhältnis der Schule und mithin der Lehrerbildung zu der sie umgebenden und tragenden

Gesellschaft suchen. Denn dass sie beide, die staatliche Volksschule als öffentliche Bildungsinstitution und die Gesellschaft, in einem Verhältnis der wechselseitigen Beeinflussung stehen und gegenseitig voneinander abhängen, wird niemand bestreiten. Auch der Kommentar zum Entwurf für das neue zürcherische Lehrerbildungsgesetz sagt es im ersten Satz klar und einfach.

Nun aber befinden sich unsere westlichen Gesellschaften, auch die schweizerische, in einem raschen Wandel. Wer sich also anschickt, über die Schule und ihr Verhältnis zur Gesellschaft nachzudenken, wird gut daran tun, diese letztere nicht statisch zu sehen, sondern der Tatsache Rechnung zu tragen, dass die entscheidenden Kräfte, die dieses Verhältnis bestimmen, gerade aus dem dynamischen Geschehen, aus dem gesellschaftlichen Wandel sich ergeben. Damit wollen wir nicht ausschliessen, dass es auch unveränderliche Grössen in diesem Wandel gibt, mit denen die Schule und die Lehrerbildung ihrerseits rechnen müssen. Sicher aber ist: Wenn es sie gibt, so sind es *Invarianten im Wandel,* in der Veränderung.

Aber all das ist ein wenig abstrakt, liebe Synodalen. Indem wir unsere Fragestellung nunmehr präzisieren, möchte ich zugleich zeigen, dass es sich hier nicht um akademische Gedankenspielereien handelt. Ich meine, dass die Frage des Verhältnisses von Schule und Gesellschaft uns alle, uns Lehrer natürlich insbesonders, sehr direkt betreffen und uns «ans Lebendige gehen».

Wenn wir als Lehrer von Zeit zu Zeit den Blick zwischen der Welt «da draussen», dem sozialen, politischen, dem kulturellen und dem wirtschaftlichen Geschehen und unserem eigenen Tun und Erleben hin und her wandern lassen, so stellen sich notwendig Fragen wie die folgenden ein:

Welches ist meine Rolle in diesem Geschehen? Was bin ich: ein Handelnder oder ein Erleidender? Subjekt oder Objekt dieses Geschehens?

Was sind wir Lehrer? Figuren auf dem Schachbrett des sozialen Geschehens oder, nach dem stolzen Wort Pestalozzis, «unser Staat selber», also die Herren unseres gesellschaftlichen und unseres erzieherischen Schicksals?

Wir sehen: Es geht hier um Fragen des *Selbstverständnisses* des Lehrers. Zugleich sind es aber Fragen des Verständnisses von seiner *Aufgabe.* Und weil schliesslich die Lehrerbildung nichts anderes tut, als werdende Lehrer auf die Erfüllung ihrer Aufgabe vorzubereiten, so geht es hier zugleich um die Deutung der *Aufgabe der Lehrerbildung.* Von dieser, genauer: von den Reformprojekten zur Lehrerbildung wollen wir im folgenden ausgehen und schrittweise zu ihrem ideellen Gehalt und ihrer grundsätzlichen Entwicklungsrichtung vorzustossen suchen. Zum Schluss werden wir die in der Einleitung behandelten Grundsatzfragen noch einmal stellen, und zu sehen versuchen, in welchem Verhältnis die für die Schule und die Lehrerbildung vorgeschlagenen Neuerungen zu den gesellschaftlichen Entwicklungen stehen.

Als erstes sticht die Forderung nach einer *Verlängerung* der Ausbildung der Primarlehrer und — von der Kommission «Lehrerbildung von morgen» nur am Rande behandelt — der Lehrer der Oberstufe in die Augen. Der Bericht sagt es lapidar: Die Berufsbildung des Primarlehrers erfordert eine zweijährige Ausbildungszeit. Das bedeutet ein sechsjähriges Seminar, wo man den seminaristischen Weg zu beschreiten gedenkt, und es bedeutet eine zweijährige Nachmaturitätsschule, wo man dem werdenden Lehrer die Allgemeinbildung an einer Maturitätsschule anbietet. Entsprechend ist es heute eine international aufgestellte Forderung, dass die Berufsbildung des Gymnasiallehrers der Arbeit eines akademischen Jahres entsprechen müsse. Für die Berufsbildung des Primarlehrers haben wir im Bericht «Lehrerbildung von morgen» nachgewiesen, was in den zwei Jahren im einzelnen geschehen müsste und könnte: Die Verlängerung wird vor allem aus den *Bedürfnissen der erziehungswissenschaftlichen und der berufspraktischen Ausbildung* abgeleitet. In

Deutschland ist das anders: an der drei- bis vierjährigen pädagogischen Hochschule steht das Fachstudium im Vordergrund. Der deutsche Primarlehrer erhält eine bescheidenere erziehungswissenschaftliche und vor allem berufspraktische Ausbildung als der Zürcher Lehrer der Zukunft. Dabei ist es deutlich, dass die deutsche pädagogische Hochschule das Fachstudium einfach darum so stark gewichtet, weil sie bei ihrer hoffnungslosen Überfüllung ausserstande ist, die berufspraktische und erziehungswissenschaftliche Ausbildung, die man nicht in Massenveranstaltungen durchführen kann, intensiver zu pflegen.

Die Hauptstossrichtung der Reform der schweizerischen Lehrerbildung betrifft also die Erziehungswissenschaften (Pädagogik, pädagogische Psychologie, pädagogische Soziologie, Didaktik und Schultheorie) auf der einen Seite, und die berufspraktische Ausbildung auf der anderen Seite.

Hier stossen wir nun auf eine Tendenz grundlegender Art. Um sie in ihrer Bedeutung ganz zu erfassen, muss man die Dinge mit etwas Distanz betrachten. Erziehen kann man ja auch ohne Erziehungswissenschaften: Das haben die zahllosen Generationen von Eltern bewiesen, die ihre Kinder in der Vergangenheit erfolgreich erzogen haben und sie noch erziehen. Wenn Erziehung von erziehungswissenschaftlicher Theorie abhinge, so wäre die Menschheit längst zugrunde gegangen, bevor der erste Pädagoge zur Feder gegriffen hat. Desgleichen kann man sehr wohl komplexe Techniken ohne jede pädagogische Theorie vermitteln: Alle jene Handwerksmeister, die ihre Lehrlinge in der Vergangenheit und in der Gegenwart erfolgreich ausgebildet haben, beweisen es.

Wie und wo ist ein solches unreflektiertes Lehren möglich? Es ist es überall dort, wo junge Menschen durch Einordnung in die Arbeitsgruppen der Erwachsenen und durch die Teilnahme an ihren Aktivitäten lernen können. In der Tat: Warum lernt ein kleines Kind das unendlich komplexe Regelsystem seiner Muttersprache so früh und so sicher? Weil es in das soziale Gefüge der Familie eingeordnet ist und an ihren Tätigkeiten teilnehmen kann. In ähnlicher Weise lernt der Lehrling: Er ist einbezogen in die arbeitenden Gruppen des Betriebs, lernt durch Beobachtung und Nachahmung und erhält schrittweise komplexere Aufgaben zur eigenen Bewältigung zugeteilt. Dabei haben die Arbeitsgänge in diesen Gruppen immer *Ernstcharakter.* Die Motivation ist daher bei allen Beteiligten hoch, insbesondere natürlich beim Lehrling selbst.

Die Dinge wandeln sich entscheidend vom Moment an, wo man zwanzig oder dreissig junge Menschen aus dem Leben herausholt und in ein Schulzimmer steckt, und wo man sie von den Mitmenschen, die selber arbeiten, erleben und erleiden, wegnimmt und einen Lehrer vor sie hinstellt, dessen alleinige Aufgabe ist, sie lernen zu lassen. Das Entscheidende ist der Wegfall der realen, lebendigen und arbeitenden Gruppe, also die Künstlichkeit der schulischen Lernsituation. Hier gewinnen nun die Worte jenes Übergewicht, das wir nur mit grösster Anstrengung um eine gewisse Anschaulichkeit und einige praktische, jedoch kaum je Ernstcharakter tragende Tätigkeiten bereichern können.

In der Rolle des Lehrers sehen wir die besten Väter und die begabtesten Handwerksmeister zum Teil in überraschender Weise versagen. Was sie in der Praxis richtig tun, vermögen sie nicht in Worte zu kleiden und in die künstlichen Prozesse des schulischen Lernens umzusetzen. Es ist, wie wenn man den Weg der Künstlichkeit ganz zu Ende gehen müsste. Schule erfordert Erziehungswissenschaft, schulischer Unterricht Didaktik, schulische Erziehung Pädagogik und pädagogische Psychologie.

Was aber ist das: Erziehungswissenschaft? Was bedeutet didaktische, psychologische und pädagogische Besinnung? In grosser Vereinfachung ausgedrückt: Diese Wissenschaften besinnen sich auf den inneren Aufbau der Ideen und Werte, die

dem menschlichen Leben zugrundeliegen, der Bildungsgüter und der Kulturtechniken und auf die Weise, wie sie sich im Prozesse des Lernens im Geiste und im Verhalten des jungen Menschen zum Leben erwachen, sich aufbauen und konsolidieren. Sie suchen Mittel und Wege, diesen Aufbau bewusst anzuregen und anzuleiten, so dass der junge Mensch ein Repertoire von Weisen des Verhaltens und Erlebens erwirbt, die es ihm ermöglichen, sein Leben zu bewältigen und es in erfüllter Weise zu leben. Sachkenntnis und Kenntnis des menschlichen Verhaltens, Erlebens, Lernens und Wachsens: Das sind also die Kernstücke der Erziehungswissenschaften. Und zwar muss es begriffliche Kenntnis sein, nicht bloss intuitive oder «enaktive» (J. S. Brunner), nicht nur jene Kenntnis, welche im konkreten Tun steckt. Über sie verfügt auch der Praktiker, der Vater, die Mutter, der Handwerker, der Künstler. Indem die Schule die Lernvorgänge auf weite Strecken verbal, also mit Worten, auslösen und steuern muss und indem sie die Lernsituationen künstlich herstellt, statt dass sie sich aus der praktischen Tätigkeit ergeben, sind sie noch einmal auf Begrifflichkeit, das heisst auf *Bewusstheit,* angewiesen. Nur den Ablauf, den ich bewusst vollziehen kann, kann ich

1. künstlich auslösen
2. mit Worten erklären und
3. durch Lernhilfen, wie zum Beispiel Anschauungsmittel, geeignet unterstützen.

In diesem Sinne bedeutet das Studium der Verhaltens-, der Human- und der Erziehungswissenschaften nichts anderes als die *Bewusstmachung* dessen, was die Menschheit längst tut, erlebt und erleidet. Philosophie und Psychologie beschreiben diese Dinge, die Pädagogik und die Didaktik stellt diese Erkenntnisse in den Dienst des erzieherischen Handelns.

Warum aber brauchen wir von all dem heute so viel mehr als vor fünfzig oder hundert Jahren? Warum genügt, mit anderen Worten, das vierjährige Seminar- oder das einjährige Oberseminarstudium, warum genügen die wenigen pädagogischen und didaktischen Vorlesungen und Übungen, die man in der Vergangenheit für die werdenden Gymnasiallehrer veranstaltet hat, nicht mehr? Dies ist aus zwei Gründen der Fall: Einmal darum, weil der Unterricht immer anspruchsvollere Aufgaben der Ausbildung zu übernehmen hat. Hinter dieser Tatsache stehen Entwicklungen in der ausserschulischen Gesellschaft und Wirtschaft: In der Arbeitswelt ist ein Prozess im Gang, der auf eine Weise jene Entwicklung wiederholt, ja ihr tieferer Anlass und Grund ist, den wir unter dem Stichwort der Ablösung des handelnden durch das schulische, verbale Lernen gekennzeichnet haben: Auch bei den ausserschulischen Arbeits- und Produktionsmethoden ist in den letzten Jahrzehnten der Anteil der unmittelbaren, praktischen Erfahrung und ihrer Weitergabe im Rahmen des praktischen Tuns ständig zurückgegangen zugunsten ihrer gedanklichen Analyse, ihrer künstlichen Gestaltung und Optimierung und ihrer sprachlichen Beschreibung, einer Beschreibung, die den Erfahrungsaustausch über die Grenzen und über die Zeiträume hinweg ermöglicht. So hat früher der Färber seine Farbeffekte durch Probieren entdeckt, er hat sie sozusagen «mit der Hand gewusst», und er hat sie seinem Lehrling in einem langsamen Prozess der nachahmenden und handelnden Übermittlung weitergegeben. Heute kennen wir die Physiologie der Farbwahrnehmung, die Physik und Chemie der Lichtwirkungen und der Farbstoffe. Die Ergebnisse der entsprechenden Analyse sind sprachlich und begrifflich in Zeitschriftenartikeln und in Büchern festgehalten, und wenn der Chemiker eine Information braucht, so holt er sie mit Hilfe spezieller Suchprogramme aus dem Computer heraus, in dem sie gespeichert ist.

Damit aber muss *mehr* menschliche Erfahrung in theoretischer, begrifflicher und sprachlicher Form zur Verfügung stehen: Es fällt der Schule zu, sie zu vermitteln, beziehungsweise die allgemeinen Methoden und die begrifflichen Voraussetzungen

zu lehren. So genügen die einfachen Techniken und die elementaren, beschreibenden Begriffe nicht mehr, welche unsere Vorfahren in der Schule vermittelt erhielten. Sie muss mehr lehren, und sie muss die Dinge tiefer durchdringen. Die Didaktik sagt dem werdenden Lehrer, wie dies geschehen kann.

Was wir hier vom Sachwissen gesagt haben, gilt sinngemäss auch vom Wissen über menschliche Dinge und über zwischenmenschliche Vorgänge. Auch die menschliche und die zwischenmenschliche Realität haben wir in unserer Kultur bewusst zu gestalten begonnen, nicht nur am Arbeitsplatz, sondern auch in unserer Freizeit und in unserem privaten Leben. Man denke nur an die Art und Weise, wie sich Menschen Unterhaltung, Zeitvertreib und Lust verschaffen, an die «Spiele, welche Menschen treiben». Nicht zufällig ist das entsprechende Buch («The games people play» von Eric Berne) zum Bestseller geworden. Von daher hat die Psychologie zuerst einmal ausserhalb der Schule eine immense Bedeutung gewonnen. Ist es da ein Wunder, dass auch die Schule daran denken muss, die komplex gewordenen menschlichen und zwischenmenschlichen, insbesondere auch die erzieherischen Prozesse selbst, genauer kennenzulernen, damit sie ihren Auftrag erfüllen kann?

Schliesslich stellt sich in einer derart vom Menschen bewusst gestalteten Welt auch die *Sinnfrage* in akuter Weise: Es ist ja nicht mehr der fraglose Sinn einer heilen, gewachsenen und naiv gelebten Welt. So müssen wir uns auch um den Sinn, die grundlegenden Werte und die Bestimmung unseres Daseins bemühen, und sie bewusster zu realisieren versuchen, als dies in der Vergangenheit geschehen ist: Darum gewinnt die Pädagogik und die Philosophie ein so grosses Gewicht innerhalb der Erziehungswissenschaften, müsste sie wenigstens gewinnen.

Wir sehen: Es sind nicht ein paar vom Denken und der Theorie besessene Erziehungswissenschafter, welche der Lehrerbildung ihre Wissenschaft aufzudrängen suchen. Es ist die gesamte geistige Situation unserer Welt, einer nicht mehr heilen Welt, welche nach *rationaler Bewältigung* ruft, einer Bewältigung, die sozusagen den Weg der Reflexion, der gedanklichen Durchdringung und Gestaltung zu Ende geht, den die Menschheit angetreten hat, längst bevor es Erziehungswissenschaften gab. Indem wir den Weg der rationalen Bewältigung gehen, tun wir einfach ganz und konsequent, was wir begonnen haben, aus der Einsicht heraus, dass nichts gefährlicher ist, als ein *bisschen* Vernunft, eine *halbe* Bildung und *Pseudo*rationalität, und *auch* aus der Einsicht, dass diese Welt mit einer Flucht in die Irrationalität nicht geheilt werden kann.

So wenigstens sehen die Dinge aus, wenn wir sie mit grosser Distanz und ganz grundsätzlich betrachten. Aber die Realität ist leider komplizierter. Die ersten Komplikationen ergeben sich, wenn wir bedenken, dass die Erziehungswissenschaften und die Didaktik einenteils, weil noch vieles unerforscht und unverstanden ist, und anderenteils, weil ihre Fachvertreter in der Lehrerbildung auch nur Menschen von begrenztem Wissen und Können sind, dem werdenden Lehrer nicht alles begrifflich vermitteln können, was er braucht. Umgekehrt vermag auch der werdende Lehrer sein Handwerk (!) nicht ohne weiteres aus begrifflich-abstrakter Belehrung zu erlernen. Daher sehen wir in den modernen Bemühungen um die Reform der Schule und der Lehrerbildung zwei verschiedene Versuche, den Gefahren einer bloss rationalen, theoretischen und daher notwendig beschränkten Lösung der Erziehungsprobleme entgegenzuwirken und sie zu korrigieren: Einmal die Betonung einer mit der Theorie eng verbundenen *Praxis* und sodann der Versuch, die *nichtrationalen Kräfte* der menschlichen, insbesondere auch der kindlichen Seele zu ihrem Recht kommen zu lassen. In der Lehrerbildung wird man diese Betrachtungsweise auch auf den werdenden Lehrer selbst übertragen und sich fragen, was getan werden muss, um auch ihn die Wirklichkeit nicht bloss denkend erfassen und verarbeiten zu lassen.

Zum *Theorie-Praxis-Problem* möchte ich hier nicht viel sagen. Das Oberseminar des Kantons Zürich hat in Hans Gehrig einen Leiter, der sich im Bericht «Lehrerbildung von morgen» darüber kompetent geäussert hat.

Ich möchte jedoch etwas zu den Versuchen sagen, die nicht-rationalen Bereiche der menschlichen Erfahrung, des kindlichen Verhaltens und Erlebens zu ihrem Recht kommen zu lassen. Die grosse Frage lautet: Was ist das, das «Nicht-Rationale»? Ist es das Irrationale? Das Gefühl? Das Gemüt? Das Musische? Das Soziale? Das Ethische? Das Religiöse? Oder ist es das Ganzheitliche, das Echte, das Spontane, das Kreative, das Unbewusste? Schon die Vielfalt der Begriffe, die sich hier anbieten, zeigt, dass es hier ausserordentlich viel schwieriger ist, Übersicht und Ordnung zu schaffen und zu einer praktikablen, allseitig Zustimmung findenden pädagogischen Leitlinie zu gelangen. Das ist weiter nicht verwunderlich, denn Ordnung und Konsens erfordern wieder jene Rationalität, die man hier gerade zu überwinden oder zu überschreiten sucht. Wir brauchen eine rationale Theorie und Praxis über ein nichtrationales Tun und Erleben: Sie zu entwickeln, scheint keine leichte Sache zu sein.

Unter den hier nun angesprochenen Strömungen spielt in der gegenwärtigen Lehrerbildung ein Komplex von Ideen eine wichtige Rolle, dessen zwei Kernbegriffe derjenige der *Gruppe* und derjenige des *Unbewussten* sind. Man kann es im Bericht «Lehrerbildung von morgen» nachlesen. Auch in fast jeder Diskussion über den Psychologieunterricht in der Lehrerbildung stösst man auf das Problem. Es geht um die *Gruppendynamik.* Ein schillernder, schwer eingrenzbarer und im raschen Wandel begriffener, zum Teil krisenschwangerer Problembereich. Auch im Bericht sind Sorge und Mahnung zur Vorsicht unüberhörbar. Worum geht es? Einenteils um die Erfassung der zwischenmenschlichen Vorgänge in der Gruppe, und zwar nicht so sehr um die dem offiziellen Gruppenzweck entsprechenden, als um jene Vorgänge, die sich sozusagen «unter der Oberfläche» abspielen. Sie werden vom aussenstehenden Beobachter nicht bemerkt, sind für die Beteiligten jedoch sehr wichtig. Sie betreffen die Gruppenatmosphäre. Sie findet ihren Ausdruck in der Art, wie Gruppenglieder zusammen oder gegeneinander arbeiten, aufeinander Rücksicht nehmen oder sich an die Wand drücken, Hilfsbereitschaft oder Rivalität, Wärme oder Kälte, Offenheit oder Egoismus und Aggressivität zeigen. Die Gruppenleistung ist von diesen emotionalen Faktoren abhängig. Soweit haben die Sozialpsychologen die Analyse getrieben. Bald einmal strömten jedoch neue Betrachtungsweisen in sie ein. Sie stammten aus der *Tiefenpsychologie,* vor allem aus dem Ideengut Freuds und der von ihm vertretenen Richtung der Psychoanalyse, in beschränkterem Masse aus Adlers Individualpsychologie. Der neue Gesichtspunkt ist derjenige der *Unbewusstheit* vieler affektiver Reaktionen in der Gruppe und die Erkenntnis, dass die ihnen zugrunde liegenden Triebkräfte den *elementaren Menschen,* nach Freuds Meinung die Sexualität, nach Adlers Meinung das Geltungsstreben und den Machtwillen, betreffen. So stellt das gruppendynamische Ideengut heute ein Geflecht von sozial- und tiefenpsychologischen Ideen dar, das zum Teil noch undurchsichtig und widersprüchlich ist. Begreiflich, dass in diesen relativ undurchsichtigen Wassern auch alle möglichen Fischer am Werke sind!

Die Botschaft der Gruppendynamik wird in Veranstaltungen vermittelt, die unter den verschiedensten Namen zirkulieren: Selbsterfahrungsgruppen, T-Gruppen, sensitivity-Training, Balint-Gruppen. Sie reduziert sich meistens auf gewisse grundlegende Thesen Freuds: Dass sich der Mensch der eigenen, elementaren Triebkräfte bewusst werden müsse, dass er sie annehmen und sie in der Folge rational kontrollieren und der Gemeinschaft und dem eigenen Glück dienstbar machen müsse und könne. Von Adler kommen einige deutlicher integrative Gedanken dazu, und Carl Rogers' Leitgedanken sind sogar wesentlich von Gedanken der christlichen Ethik

und Anthropologie geleitet: Den anderen Menschen verstehen, ihn *annehmen.* Potentiell könnten diese Gruppen ihren Gliedern auch *Halt, Sicherheit* und *Angstfreiheit* vermitteln. Sie tun es jedoch nur in beschränktem Masse. Einmal weil sie in der Regel keinen Bestand haben und haben wollen — Dauerhaftigkeit setzte einen Grad der Bindung voraus, den die meisten Mitglieder nicht eingehen wollen — und weil sie sich extrem egalitär geben, daher keine Führer haben, die diese Rolle bewusst und auf Dauer zu übernehmen gewillt und fähig sind. Um so deutlicher ist das Bestreben nach Echtheit, Unmittelbarkeit, Spontaneität. Da diese Gruppen jedoch in der Regel keine Aufgabe und kein substantielles Thema haben — auch wenn sie sich «themenzentriert» geben — so hat auch ihre Echtheit einen hohlen Ton: Echtheit ohne Inhalt, was ist das? Viele versprechen dem Gruppenmitglied Heilung von seinen Ängsten und seinen Zwängen, einige versprechen sogar das *Heil,* aber von diesem Heil ist ähnliches wie von der angestrebten Echtheit, Spontaneität und Kreativität zu sagen: Es hat wenig Inhalt.

Wir wollen hier nun nicht von den gesellschaftskritischen und sozialen Ideen sprechen, die sich mit den Ideen der Gruppendynamik teilweise verbinden. Wir ahnen hier alle jene Zusammenhänge, die man längst zwischen der *Psychoanalyse Freuds und dem Marxismus* festgestellt hat. Sie spielen in den offiziellen Veranstaltungen der Lehrerbildung der deutschen Schweiz bisher eine geringe Rolle.

Auch wollen wir hier nicht weiter auf das komplizierte Verhältnis dieser Theorien zur *Vernunft* eingehen, nur andeuten, dass es darauf beruht, dass man die irrationalen Kräfte zu pflegen auszieht, in der Folge aber nichts Besseres zu tun weiss, als diese bewusstzumachen und sie der «rationalen Kontrolle und Steuerung» zuzuführen, jenem Bereich, aus dessen engen Grenzen man ursprünglich auszubrechen gehofft hat.

Aber wir wollen uns die Aufgabe nicht zu leicht machen und einfach die Schwäche der tastenden Versuche der Erfassung und Pflege gruppendynamischer Prozesse ans Licht ziehen. Eines ist klar: diese Bemühungen hätten kein so grosses Echo innerhalb und ausserhalb der Lehrerschaft gefunden, wenn sie nicht ein Grundproblem des Menschen des 20. Jahrhunderts ansprächen. Und die Institutionen der Lehrerbildung wären nicht so bereitwillig in diese Problematik eingestiegen, wenn sich hier nicht neue Aspekte des Verhältnisses von Erzieher und Zögling und wichtige Vorgänge, die sich in jeder Schulklasse und in jeder Erzieherseele abspielen, eröffnet hätten, Aspekte und Vorgänge, die von der herkömmlichen Erziehungswissenschaft und der Didaktik nicht erfasst worden sind.

Es geht letztlich darum, dass sich der Lehrer und Erzieher in Erinnerung ruft, dass Erziehung und Lernen nicht in abstrakten Intellekten stattfinden, sozusagen in der grauen Rinde allein, sondern dass sie in Menschen von Fleisch und Blut und in Menschen, denen sich entscheidende Probleme und Erfahrungen im zwischenmenschlichen Kontakt stellen und erschliessen. Die Frage scheint mir zu sein, in welchem Verhältnis man die Sachfragen, mit denen sich die traditionellen Human- und Erziehungswissenschaften und die Didaktik beschäftigen, die sozialen Fragen und die Fragen der Persönlichkeitsbildung sieht. Sie auseinanderzureissen, ist sicher falsch. Ebenso, ob dem einen Anliegen das andere zu vergessen, etwa im Unterricht die Inhalte und die Sachfragen nicht mehr ernst zu nehmen, weil man die ganze Aufmerksamkeit den zwischenmenschlichen Beziehungen und den unbewussten Prozessen schenkt. Oder ihn umgekehrt so ausschliesslich auf die Sache auszurichten, dass die letzteren vernachlässigt werden oder degenerieren. Erziehung und Unterricht haben eine sachliche *und* eine menschliche Aufgabe zu erfüllen.

Sodann stellt sich uns die Aufgabe, unvoreingenommen und sorgfältig zu prüfen, wie *tragfähig* die Lösungen sind, die man uns für die gruppendynamischen und zwischenmenschlichen Probleme anbietet. Sie halten häufig nicht, was sie ver-

sprechen. Meine persönliche Überzeugung wäre, dass sie letztlich weder in sozial- noch in tiefenpsychologischen, sondern in Kategorien der *Ethik* und einer *umfassenden Weltanschauung* gefasst werden müssen. Das tiefste Wort ist wohl dasjenige von Carl Rogers, der uns sagt, dass der Mensch lernen müsse, sich selbst anzunehmen und dass ihm dies dann gelinge, wenn er sich angenommen wisse. Hier findet die Persönlichkeits- und die Sozialpsychologie Anschluss an eines jener christlichen Grundaxiome, auf denen das westliche Denken beruht, ob es sich dessen bewusst sei oder nicht.

Konkret ausgedrückt: Wir werden im Unterricht nicht einen neuen Stoff «Gruppendynamik» einführen und im übrigen die Sachfächer unverändert nebenherlaufen lassen, so wie einige Betriebe heute ihre höheren Kader zeitweise zu einem gruppendynamischen Seminar aufbieten, es an einem Wochenende absolvieren und am Montag wieder im alten Tramp weiterfahren. Vielmehr werden wir im sachlichen Unterricht unsere Aufmerksamkeit auch auf das menschliche und zwischenmenschliche Geschehen richten und dafür sorgen, dass die sachliche Arbeit auch menschlich in einer Atmosphäre der emotionalen Wärme, der Rücksicht und des gegenseitigen Verstehens vor sich geht. Übrigens: das haben gute Lehrer seit jeher getan!

Meine Damen und Herren, liebe Synodalen! Die Frage, die wir in diesem Vortrag bisher zu beantworten suchten, lautete in unserer ersten, vorläufigen Formulierung: Lehrerbildung — Motor oder Spiegel des gesellschaftlichen Wandels? Dabei haben wir längst gesehen: Es geht nicht nur um die Lehrerbildung. Es geht viel allgemeiner um die Schule. Ja, es geht letztlich um uns Lehrer selbst, unsere Rolle und unsere Aufgabe. Sind wir, sollen wir sein: Beweger oder Bewegte des gesellschaftlichen Wandels? Schon in der Einleitung konnten wir diese Frage präzisieren. Grundlegender betrachtet, ist sie diejenige nach unserer Abhängigkeit vom gesellschaftlichen Geschehen. Das *Spiegelbild* ist abhängig vom Vorgang, den es wiedergibt. Die Abhängigkeit kann aber auch die schmerzlichere Form des *Erleidens* haben: Dann müsste man fragen: Ist die Schule, sind wir die *Opfer* des ausserschulischen, des gesellschaftlichen Geschehens? Oder ist es umgekehrt: Bestimmen wir als Erzieher — langfristig gesehen — das Geschehen in der Gesellschaft? Sind wir ihre Erneuerer, ihre Innovatoren? Sollen wir es sein? Ist das unsere Aufgabe? Und: gehen wir in dieser Rolle der Gesellschaft voraus, und sind wir daher *frei*, wo die anderen von den gegebenen Verhältnissen, ja vielleicht sogar von unserem Willen abhängen?

Wir haben im Vorangehenden nun zwei Schwerpunkte des Inhalts des gesellschaftlichen und schulischen Wandels kennengelernt: den Versuch der begrifflichen Objektivierung gegenstandsbezogener Prozesse in den Sach-, den Human- und den Erziehungswissenschaften auf der einen Seite — man könnte in einem neuen, weiten Sinne von «Rationalismus» sprechen — und auf der anderen Seite die Tendenzen, die sich das Ziel setzen, den Menschen und die Menschlichkeit zu ihrem Rechte kommen zu lassen — man könnte von einem neuen, nämlich sozialen und tiefenpsychologischen «Humanismus» sprechen. So können wir uns nun konkret und spezifisch fragen: Sind wir Spiegel, Opfer oder Initiatoren dieser Tendenzen? Oder, weitergehend: sollten wir uns diese Rolle als Auftrag zuschreiben?

Hier stellen wir als erstes fest: Vielleicht vermögen unsere pädagogischen Bemühungen einiges in der Gesellschaft zu bewegen. Sicher aber werden wir als ihre Träger selbst von Kräften bewegt, die ihren Ursprung ausserhalb der Welt der Erziehung haben. Wenn wir also den gesellschaftlichen Wandel ein Stück weit vorwärts treiben: sicher treiben wir ihn als Getriebene, sicher sind wir abhängig von viel grundlegenderen Ideen, als es die pädagogischen Anwendungen sind, mit denen wir operieren. Wir sehen es am deutlichsten im *technologischen* Rationalismus unserer Schulen: Er bedeutet ja nichts anderes als die Übernahme der technolo-

gischen Mittel, die uns eine entsprechende Industrie verkauft, und diese lebt von den Fortschritten und den Anwendungen der naturwissenschaftlichen, insbesondere der physikalischen Erkenntnisse. Das geben uns die Vertreter dieses Rationalismus wohl ohne weiteres zu.

Den Kollegen von der anderen Seite fällt dieses Geständnis in der Regel nicht so leicht. Gruppendynamische oder psychoanalytische Ideen und Praktiken werden häufig als spontan erstehende Früchte menschlicher Unmittelbarkeit verstanden, von ihren Protagonisten ebenso wie von ihren Partizipanten. Indessen braucht man nur zu beachten, wie ähnlich etwa die Ergebnisse der Psychoanalysen innerhalb einer gegebenen Schule und wie verschieden sie zwischen den Schulen sind, und wie ähnlich das Geschehen in gruppendynamischen Seminaren einer bestimmten Richtung und wie verschieden es zwischen den Richtungen ist, um zu erkennen, dass auch hier Schulen mit ihren Dogmen und ihren Praktiken, ihren Lehrmeinungen und Lehrmeistern vorliegen. Es spielt hier höchstens ein psychologisches Gesetz, das besagt, dass Lehrmeinungen und Kulturphänomene, welche den Menschen mit hohem Engagement und starkem Glaubenscharakter verkündet werden, von diesen nicht als solche wahrgenommen werden, sondern den Eindruck erwekken, als handle es sich hier um ewige, personunabhängige Wahrheiten, die fraglos sind, und deren Übernahme auch keine Abhängigkeit begründet, sondern im Gegenteil frei macht. Erst wenn in solchen Schulen starke und unabhängige Persönlichkeiten auftreten und an den Dogmen der Meister und am gemeinsamen Glaubensgut Zweifel zu äussern beginnen, wird in der Regel einigen Beteiligten klar, dass es sich auch hier um Meinungen, um gewordene Ideen, um geschichtliche Erscheinungen handelt, und dass man ihnen gegenüber unfrei und abhängig sein kann.

Auch Revolutionäre sind also nicht etwa frei, ja sie sind häufig viel abhängiger und unfreier — von Ideen und von den sie beherrschenden Menschen und Organisationen — als ihre bescheideneren Mitmenschen. Als pädagogische Revolutionäre aber sind sie blosse Übertrager der ausserschulischen Kräfte in die Welt der Schule und daher noch in einem neuen Sinne abhängig.

Plädieren wir also für die Bejahung der Rolle des Mitläufers im gesellschaftlichen Wandel? Sollen wir einfach versuchen, «moderne Erzieher» zu sein und getreulich zu spiegeln, was in der ausserschulischen Wirklichkeit vor sich geht? Soll unser pädagogischer Rationalismus den Rationalismus der ausserschulischen Welt wiederspiegeln und werden wir uns auch ein wenig «gruppendynamisch» und psychoanalytisch geben, weil das heute dazu gehört.

An dieser Stelle wird die Abhängigkeit des Erziehers von den ideellen und gesellschaftlichen Verhältnissen zum akuten Problem: Denn was bisher als die Freiheit des Bewegers, der Unfreiheit des von gesellschaftlichen Verhältnissen Getriebenen erschien, erweist sich nunmehr allemal als Abhängigkeit: Von der Lehrmeinung des Meisters da, von der Macht der Verhältnisse dort. Gibt es daraus kein Entrinnen? Gibt es keine andere Rolle für einen Erzieher? Ich meine, dass es sie gibt. Und zwar ist es eine Rolle, die uns nicht zugeteilt wird, die wir uns vielmehr selbst zuteilen, eine Rolle zudem, in der Abhängigkeit und Selbständigkeit in neuer Weise verbunden sind.

An ihrem Ursprung steht kein Akt der Selbstherrlichkeit, sondern ein Akt der Bescheidenheit. Er besteht darin, dass wir uns nicht eine Lehrmeinung, eine Doktrin, eine Organisation suchen, die uns die Wahrheit pfannenfertig liefert, sondern, dass wir uns der Wahrheit öffnen und auf sie hören, wo sie auch herkomme. Einige vernehmen sie, wenn sie die ausserschulische Erziehungswelt betrachten, im Wirken von Vätern und Müttern z. B., die diesen Namen verdienen. Einige sehen sie, indem sie die besten Kräfte in ihren Mitmenschen, der Gesellschaft, im Lande suchen, jene Kräfte des Tuns und Erlebens, aus denen die grossen Leistungen der Vergangenheit

und der Gegenwart erwachsen sind. Einige wenden den Blick nach innen und aussen zugleich und finden diese Kräfte im Hoffen und Glauben der Menschen.

In einem zweiten Schritt versuchen sie, daraus eine lebendige *Vision* des guten Lebens aufzubauen, eines Lebens, das für sie selbst und für die anderen lebenswert ist. Das ist eine grosse Leistung. Ein grosser Teil der Trostlosigkeit unserer Welt beruht auf der Tatsache, dass uns diese Vision eines besseren Lebens fehlt: Wir sind die Opfer unserer Phantasielosigkeit, unserer Blindheit und Passivität geworden.

Der dritte Schritt aber ist der entscheidende: Nach diesem äusseren und inneren Sehen gehen wir hinaus in die Welt, begegnen wir der Gesellschaft, nicht indem wir uns fragen, was diese mit uns im Sinn habe, aber auch nicht, um in ihr und mit ihr unser Programm und unsere Reform oder unsere Revolution zu machen, sondern *um ihr zu dienen.* Als Erzieher sind uns unmittelbar die Kinder anvertraut, aber in ihnen sehen wir die Träger der künftigen Gesellschaft. Ihnen versuchen wir das zu geben, was den besten Kräften entspricht, die wir in ihnen und in der Welt angelegt sehen.

Unsere erste Aufgabe ist es dabei nicht, die bestehenden Verhältnisse zu revolutionieren. Es ist das Zeichen für allerlei Naivität und Verblendetheit, wenn man nicht erkennt, wie gross schon die Leistung ist, die besten sozialen und kulturellen Errungenschaften unserer Welt mit der jungen Generation zusammen nachzukonstruieren und sie in echter Weise weiterzugeben. Denn die Kultur und die menschliche Gesellschaft stellt ja nicht eine materielle Wirklichkeit dar, die einfach da ist: Sie muss von jeder Generation wieder neu geschaffen werden. In menschlichen Verhältnissen ist auch die erfolgreiche Reproduktion guten Lebens eine schöpferische Leistung. Man braucht es nur zu versuchen, um die Grösse und die Schwierigkeit dieser Leistung zu erkennen. Jeder Lehrer weiss es.

Darüber hinaus aber streben wir als Erzieher natürlich eine bessere Welt an. Wir versuchen in ihr zu verwirklichen, was wir im zweiten der genannten Schritte als Vision in uns aufgebaut haben. Indem wir es tun, sind wir abhängig und frei zugleich. Wir sind abhängig, indem wir das Kind und die Gesellschaft erkennen müssen, so wie sie sind, und indem wir uns in unserem Tun an sie wenden, an sie anpassen, wenn man so sagen will. Aber es ist eine Anpassung besonderer Art: Indem sie hinhört auf das beste Wollen der Menschen, auch des Kindes, und indem sie seinen besten Kräften aufzuhelfen versucht (wie Pestalozzi gesagt hat), setzt sie sich in einem schöpferischen Akte fort. Dies ist kein Akt der selbstherrlichen, sondern der dienenden Schöpfung. Letztlich sind nicht *wir* es, die dabei schaffen: es schafft in uns, mit uns. Vielleicht sind wir dabei nicht frei; wir sind es sicher nicht, wenn Freiheit Selbstherrlichkeit bedeutet. Wir sind es jedoch, wenn es bedeutet, dass wir für uns und für die uns anvertrauten Menschen eine gute Welt und ein gutes Leben *ganz wollen.*

So, meine Damen und Herren, erweist sich unsere im Titel dieses Vortrags gestellte Frage als sehr vorläufiger Natur: Wir sind nicht Motoren des gesellschaftlichen Wandels, wenn der Beweger selbstherrlicher Macher des Wandels heisst, und wir sollen es nicht sein; und wir sind nicht Spiegel oder gar Opfer des gesellschaftlichen Wandels, wenn wir die innere Kraft aufbringen, der Welt aktiv zu begegnen und sie aus der Kraft einer inneren Schau wahrzunehmen. Unsere wirkliche Rolle ist diejenige des Dienstes an der Gesellschaft und am Menschen. In dieser Rolle ist es sinnlos, vom Machen oder Bewegen zu sprechen, und es ist sinnlos, von blosser Spiegelung zu sprechen: Dienen heisst etwas für den anderen tun. Tun ist Selbsttätigkeit und daher Freiheit. Es ist aber gleichzeitig Tun von einem anderen her und für einen anderen. Es ist daher Tun in Bescheidenheit und Tun «im Auftrag».