

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: 46 (1973-1974)

Heft: 9

Artikel: Der Lehrer in der heutigen Krise

Autor: Hersch, Jeanne

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-852515>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 06.02.2025

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

Der Lehrer in der heutigen Krise

Frau Prof. Dr. Jeanne Hersch

Wenn man sich zu einem Thema äußert, das in der Gegenwart brennend ist, so sollte man immer gegen den Strom sprechen. Man muß eigentlich zu mißfallen versuchen, denn die Strömungen der Gegenwart sind stark, aber sie sind immer nur teilweise richtig. Das heißt, es gibt immer eine Seite, die unterdrückt wird oder ihr richtiges Gewicht nicht bekommt. Ich muß sagen, ich bin ein bißchen durch die Tatsache gestört, daß ich in Basel spreche, d. h. in einer Stadt, wo ich selbst nicht lebe und darum das unmittelbare Gespür für die jetzige Strömung in der Schul- und Universitätskrise nicht habe. Wenn ich diese Strömung kennte, würde ich vielleicht anders sprechen, als ich hier sprechen werde, denn ich stehe unter dem Eindruck dessen, was ich zum ersten Mal im Jahre 1968 in Paris erlebt habe – ich war damals in Paris, als die Studentenkrise ausbrach – und auch unter dem Eindruck dessen, was ich in Genf erlebe. In wieweit hier Basel und Genf parallel gehen, weiß ich nicht. Wenn ich also zu sehr von Ihrem spontanen Empfinden abweiche mit dem, was ich sagen werde, dann bitte, versuchen Sie, mich zu korrigieren; denn bestimmt ist das Umgekehrte auch richtig. Man muß *alles* mit der größten Sorge um das Gleichgewicht bedenken, um dem jetzigen Verlangen der Jugend und der jetzigen Lage zu entsprechen. Das also ist nur eine Warnung gegen das, was ich sagen werde!

Der französische Philosoph Maritain definierte einmal den Menschen im Vergleich zu den Tieren, zu den anderen Gattungen, als ein Wesen, das *docilis* ist. *Docilis*, das ist einer, der belehrt werden kann, der belehrbar ist. Es wäre also in den Augen Maritains der entscheidendste Unterschied zwischen dem Menschen und den anderen Gattungen, daß der Mensch in einem Maß belehrbar ist wie kein Tier. Ich glaube, die Passivität des Ausdrucks «belehrbar», «der belehrt werden

kann», ist nicht alles. Belehrbar sein bedeutet nicht nur, daß man etwas vom andern bekommt, sondern daß man eine *empfängliche Aktivität* entfaltet, und an diese empfängliche Aktivität denkt man vielleicht heutzutage nicht genügend. Man sieht einfach einen Gegensatz zwischen der Passivität der früheren traditionellen Schule, eine Passivität, die vielleicht nicht so schlimm gewesen ist, wie man meint, und der Aktivität dessen, was man jetzt fordert. Aber man vergißt ein bißchen, daß es eine Aktivität der Empfänglichkeit gibt, die im Unterricht wesentlich ist.

Die Reaktion gegen die traditionelle Schule, unter der man sich – banal gesagt – in erster Linie immer nur eine passive Übung des Gedächtnisses vorstellt, hat das Schlagwort von der «*école active*» verbreitet. Dieses Schlagwort ist eigentlich heutzutage schon sehr alt. Aber das Schlimme an den Schlagwörtern ist ja gerade, daß sie sehr oft alt werden und veralten, ohne ihre ganze Wirkung in der Wirklichkeit ausgeübt zu haben. Man wird der Schlagwörter müde, und sie entleeren sich, aber gleichzeitig ist das, was sie wollten, nicht ganz Wirklichkeit geworden. Diese Stimulierung der Neugierde bei den Schülern, der Beobachtung, des kritischen Sinnes, der Erfindung, diese ganze theoretische Betonung, die man jetzt schon jahrzehntelang wiederholt und von den jungen Lehrern überall wieder verlangt, ist vielleicht nicht in allen Schulen zur Wirklichkeit geworden. Vielleicht hat sie den allgemeinen Unterricht noch nicht genügend durchdrungen, und das ist tatsächlich ein Problem.

Die aktive Schule vergißt aber etwas, und zwar etwas sehr Wesentliches. Sie vergißt, daß doch jede aktive Einstellung, jedes aktive und kritische Lernen oder Beobachten oder Prüfen etwas voraussetzt, nämlich: in wessen Namen man das kritische Denken ausübt. Man muß doch vorher etwas anerkennen, um

einen Maßstab zu haben, mit dem man kritisch denkt. Und diesen Maßstab kann man nicht erfinden, sondern er wird einfach gefunden und anerkannt, vielleicht gewählt, aber er existiert doch vorher. Man findet ihn in einer bestimmten Kultur, in einer bestimmten Kulturwelt. Das heißt, daß das kritische Denken sich, um sinnvoll zu sein, auf einen Sinn beziehen muß, der umgreifend alles Denken umfaßt. Den Sinn dieses kritischen Denkens kann man nicht erfinden, man muß sich vielmehr auf einen Grund beziehen, der schon da ist. Wenn man handelt, handelt man nur, weil man einen Zweck vor sich hat, und dieser Zweck wird seinen Wert eben in einem vor-existenten Wert finden. Dieser umgreifende Wert wird nicht vom Handelnden geschaffen, sondern empfangen und vorgefunden.

Nun kann natürlich auch dieser vorgefundene Sinn kritisch behandelt werden. Man kann sagen: «Ja, in meiner Zeit wird dieser und jener Wert angenommen, aber ich finde, man interpretiert ihn nicht richtig, er verlangt etwas anderes, als was man üblicherweise behauptet». Man kann natürlich seinen kritischen Sinn auch an diesem Wert ausüben, aber auch diese Ausübung des kritischen Sinnes bezieht sich selbst wieder auf einen Wert, in dessen Namen man denkt. Also muß ein Horizont des Sinnes, ein Horizont der Werte vorgefunden werden, damit die kritische Einstellung sinnvoll ist. Man kann nicht aus der Leere heraus sinnvoll denken und kritisch denken. Das heißt: *der Mensch fängt nie absolut an*. Der absolute Anfang gehört dem Menschen nicht. Den absoluten Anfang «*ex nihilo*», aus der Leere, gibt es für den Menschen nicht. Und deswegen muß etwas am Anfang angenommen werden, das selbst immer wieder neu zu erarbeiten ist; denn nur dann kann das kritische Denken die faktisch gegebene Ordnung oder die faktisch gegebenen Lehren beurteilen und wieder neu gestalten.

Also liegt eigentlich ein Vorurteil in den sogenannten absolut revolutionären Gedanken, wo man alles abschaffen will, um aus der Leere die Gerechtigkeit steigen zu lassen; wo man glaubt, daß Gerechtigkeit von alleine entsteht, wenn man nur die Ungerechtigkeit abschafft, wie wenn das Nichts der normale Ursprung des Richtigen und des Gerechten wäre! Das aber ist ein Vorurteil, unmenschlich und falsch.

Ich möchte demnach sagen: Es gibt ein Grundvorurteil, das bekämpft werden muß. Das ist das «Ideal», von dem man vielleicht bei Ihnen nicht spricht, aber bei uns sehr viel: das Ideal des absolut nicht manipulierten Menschen. Ich habe in der letzten Zeit manchmal gehört, daß die Manipulierung des Menschen hauptsächlich beim Kleinkind durch die Eltern geschehe, und daß das die erste Manipulation sei, die man bekämpfen müsse. Dazu komme dann die Manipulation durch die Kultur, und alle diese Manipulationen seien bürgerlich, und sie abzuschaffen, sei der Wiedergewinn des reinen, ursprünglichen Menschen, viel reiner und viel ursprünglicher und viel natürlicher, als Jean-Jacques Rousseau ihn je sich vorgestellt hat. Da muß ich nun betonen, daß *ein solcher gar nicht manipulierter Mensch überhaupt kein Mensch wäre*; denn er wäre ja ein sprachloses Wesen, das keine Muttersprache besitzt. Die *Muttersprache* ist schon eine ganz tiefe Manipulation; denn sie bildet die Strukturen unseres Denkens. Sie manipuliert unseren Geist ganz tief, und das merken Sie gleich, denn Sie fühlen bei dem, was ich jetzt sage, daß mein Denken nicht ganz mit der deutschen Sprache übereinstimmt und daß ich eine bestimmte Schwierigkeit habe, mich auszudrücken, nicht nur, weil ich nicht gut deutsch kann, sondern auch, weil ich eigentlich französisch denke. Französisch und deutsch sind immerhin sehr verwandt in der Art ihrer Manipulation. Wenn wir eine ganz andere Sprache brauchten, würden wir ganz anders denken. Die Tatsache, daß wir eine fremde Sprache lernen können, irgendeine fremde Sprache, be-

sagt, daß es eine bestimmte Kommunikation zwischen den Formen, den Gestalten der sprachlichen Manipulation für Menschen immer noch gibt. Aber die Sprache manipuliert unseren Geist, und wenn wir keine Manipulation wollen, dann werden wir Kinder haben, die gar keine Menschenkinder sind, sondern kleine Tiergeschöpfe, die nur irgendwelches Geschrei ausstoßen.

Also ist die Muttersprache schon Manipulation. Und schon vor der Muttersprache kann man sagen, daß im menschlichen Geschöpf das Biologische, das Soziologische und das Kulturelle ganz früh, vielleicht schon vor der Geburt, mit ihren Einflüssen ineinander greifen. Denn es ist ein Charakteristikum gerade des menschlichen Wesens, daß das Biologische und Soziologische und sogar im Keim Geistige im Letzten nicht zu unterscheiden sind, weil das Biologische gleich etwas Geistiges und etwas Soziales und etwas Kulturelles an sich bekommt, und weil das Kulturelle von Anfang an im Biologischen sich verkörpert und seine Wurzeln hat. Also würde ich sagen: da sie von vornherein nicht zu trennen sind, ist die Idee eines kulturell gar nicht manipulierten Menschen eine ganz abstrakte Idee, die das Menschliche an sich zerstört.

Eine Schlußfolgerung von dem eben Gesagten ist, daß die soziale Ungerechtigkeit am Anfang des Lebens sehr, sehr tief greift. Tiefer als man es meistens sagt; denn die soziale Ungerechtigkeit bedeutet nicht nur, daß das Kind Gaben haben mag, die es wegen der sozialen Ungerechtigkeit nie entwickeln wird, sondern es bedeutet noch tiefer, daß es diese Gaben manchmal gar nicht bekommen kann wegen der sozialen Ungerechtigkeit. Das heißt, daß die Lebensbedingungen in der ersten Lebenszeit eine solche Auswirkung haben, daß sie auf das Sein selbst der Schüler, der Kinder wirken, auf das, was sie wirklich sind. Das bedeutet nicht nur, daß es gescheite Kinder gibt, die später nicht studieren werden; sondern *sie werden gar nicht gescheit!* Es greift so tief am Anfang ein. Und deswegen ist es sehr wichtig, wenn man schon das Wesen der

Kinder retten will und nicht nur ihre Entfaltungsmöglichkeiten, daß man diese Ungerechtigkeit so schnell wie möglich ganz am Anfang des Lebens verbessert, ausgleicht, kompensiert, daß man Mittel sucht, um den Kindern schon ganz am Anfang kulturelle Kontakte zu schaffen, die sie eventuell in der Familie nicht bekommen können. Aber ich finde es einfach unsinnig zu glauben, man könne diese anfängliche Ungerechtigkeit, die so tief greift, dadurch aufheben, daß man überhaupt den sozio-kulturellen Hintergrund zerstört, damit alle Kinder in der gleichen Leere aufwachsen, daß man jene Möglichkeiten, die viele Kinder haben, aufhebt, damit sie in derselben grausigen Leere aufwachsen, wie manche, die das Unglück haben, hineingeboren zu werden. Das hieße im Grunde den Menschen selbst aufheben und abschaffen zu wollen. Die dem Menschen eigentümliche Autonomie besteht nicht darin, aus dem Nichts oder aus der kulturellen Leere heraus etwas zu erschaffen, sondern sie besteht im Gegenteil *in der selektiven Aneignung gegebener Inhalte*. Diese gegebenen Inhalte sollen so reich, so zahlreich, so tief und so eindringlich sein wie nur möglich. Das ist zu sagen gegen die Behauptung von der anfänglichen Leere, die die Gleichheit fördern würde.

Wir haben vor unserer Zeit lange Zeitspannen gekannt, wo in der Erziehung die passive Aneignung gegenüber der selektiven Tätigkeit der Individuen, der Persönlichkeiten, überwog. Ähnlich ist es auch heute noch in den Gesellschaften mancher Teile der Welt, wo die Entwicklung nur langsam vor sich geht. Wird das ganze Gewicht auf die Aneignung gelegt – obgleich das vielleicht oft weniger stark geschah, als wir es uns vorstellen! – so handelt es sich in der Erziehung in erster Linie um eine Art Dressieren, um eine Uebung des Gedächtnisses, um ein Lernen des Zuhörens. So gab es doch z. B. im Altertum Schulen, welche die Schüler zum Unterricht nicht zuließen, wenn sie sich nicht fähig erwiesen, ein ganzes Jahr wortlos zuzuhören! Nur wenn sie zuhören und wiederholen konnten, hatten sie ein

Evangelische Mittelschule Schiers

Auf Beginn des Schuljahres 1974/75 (April 1974) ist am Gymnasium der Evangelischen Mittelschule Schiers – infolge Berufung des bisherigen Stelleninhabers an ein sprachwissenschaftliches Institut – eine Stelle für

Griechisch und Latein

neu zu besetzen. Die Lehrstelle umfaßt vorläufig zwei bis drei Griechischklassen und den fakultativen Lateinunterricht an der Oberrealschule. In ländlich-ruhiger Umgebung ist die Möglichkeit zu individuellem Unterrichten in kleinen Klassen gegeben. Die Stelle eignet sich besonders für Bewerber, welche am Anfang ein reduziertes Unterrichtspensum (18 bis 20 Wochenstunden) vorziehen. Eventuell kann das Pensum durch ein drittes Fach (Geschichte, Deutsch . . .) ergänzt werden.

Eine günstige Wohnung kann durch die Schule vermittelt werden.

Ueber die näheren Anstellungsbedingungen erteilt die Schulleitung gerne Auskunft.

Evangelische Mittelschule Schiers, 7220 Schiers GR, Telefon 081 53 11 91.

Der Direktor: Dr. P. Anthon

Gewerbeschule Thun Berufsmittelschule

Auf Beginn des Schuljahres 1974 (1. April 1974) sind für den Unterricht an der Berufsmittelschule sowie der Gewerbeschule

1 1/2 Lehrstellen

zu besetzen. Die Lehrstellen können wie folgt aufgeteilt werden:

- 1 Lehrstelle im Hauptamt und 1 Lehrstelle mit reduzierter Stundenzahl oder
- 2 Lehrstellen im Hauptamt mit variabler Stundenzahl

Unterrichtsfächer:

Deutsch, neue Geschichte, Sprachen Französisch, Englisch, Italienisch, evtl. weitere Fächer allgemeinbildender Richtung.

Anforderungen:

Gymnasial- oder Sekundarlehrer **sprachlich-historischer** Richtung, Gewerbelehrer mit fremdsprachlicher Ausbildung und Berufserfahrung.

Besoldung:

gemäß den kantonalen Anstellungs- und Besoldungsbedingungen 1973 der Lehrer an gewerblichen Berufsschulen.

Anmeldungen:

Handschriftliche Bewerbung mit Lebenslauf, Foto und Zeugnissen **sofort** an A. Schilling, Rektor, Mönchstraße 30 B, 3600 Thun.

Auskünfte

durch das Rektorat, Telefon 033 2 14 02. Gewerbeschulkommission Thun

Katholische Kantonsrealschule St.Gallen

An unserer **Mädchenabteilung** sind auf Frühjahr 1974 zwei

Lehrstellen

sprachlicher Richtung (Lehrer oder Lehrerin)

zu besetzen.

Sprachlabor und Lernschwimmbecken stehen zur Verfügung. Gehalt, Orts- und Sozialzulagen sind den stadt-sanktgallischen Verhältnissen angepaßt. Frisch renovierte Wohnungen können ebenfalls vermittelt werden.

Bewerberinnen und Bewerber werden gebeten, ihre Anmeldung mit den üblichen Unterlagen über Bildungsgang und bisherige Tätigkeit bis Ende Dezember 1973 an die Kanzlei der Katholischen Administration, Klosterhof 6a, 9000 St.Gallen, zu richten.

Katholische Kantonsrealschule St.Gallen

An unserer **Knabenabteilung** ist auf Frühjahr 1974 je eine

Lehrstelle

mathematisch-naturwissenschaftlicher und sprachlich-historischer Richtung zu besetzen.

Sprachlabor und Lernschwimmbecken stehen zur Verfügung. Gehalt, Orts- und Sozialzulagen sind den stadt-sanktgallischen Verhältnissen angepaßt. Frisch renovierte Wohnungen können ebenfalls vermittelt werden.

Bewerberinnen und Bewerber werden gebeten, ihre Anmeldung mit den üblichen Unterlagen über Bildungsgang und bisherige Tätigkeit bis Ende Dezember 1973 an die Kanzlei der Katholischen Administration, Klosterhof 6a, 9000 St.Gallen, zu richten.

Pädagoge (lic. phil.)

mit Diplom für Sozialarbeit

30jährig, sucht auf Januar oder nach Vereinbarung entsprechende Tätigkeit. Bevorzugte Arbeitsgebiete: Unterricht, Jugendhilfe, Erwachsenenbildung, Heimerziehung. Kombinationen möglich. Offen für weitere Gebiete.

Anfragen/Angebote unter Chiffre CK 61110 Schweizer Erziehungs-Rundschau, Inseraten-Verwaltung, Kreuzstraße 58, 8008 Zürich.

Evangelische Mittelschule Schiers

Auf Beginn des Schuljahres 1974/75 (April 74) ist an unserer Schule (Seminar und Gymnasium) eine

Lehrstelle für Musik

(Schulgesang, Klavier, Orgel und Chor)

infolge Berufungswahl des bisherigen Stelleninhabers an eine andere Schule neu zu besetzen. Die Möglichkeit, die «SCHIERSER KONZERTE» persönlich mitzugestalten, machen die Stelle für einen initiativen Musiker besonders attraktiv.

Eine Wohnung kann durch die Schule evtl. vermittelt werden.

Ueber die näheren Anstellungsbedingungen erteilt die Schulleitung gerne Auskunft.

Anmeldungen erbeten an die Direktion der **Evangelischen Mittelschule Schiers, 7220 Schiers, Telefon 081 53 11 91.**

Der Direktor: Dr. P. Anthon

Freie evangelische Volksschule

Zürich-Außersihl und
Zweigschule Zürich-Schwamendingen

Wir suchen auf Frühjahr 1974

**1 Sekundarlehrer/in
mathematischer Richtung**
an unserer Schule in Schwamendingen

**1 Sekundarlehrer/in
sprachlicher Richtung**
an unserer Schule in Außersihl

Reallehrer

an unsere Schule in Außersihl

Neben den an Staatsschulen üblichen materiellen Bedingungen können Sie an unserer Schule mit einer angenehmen Zusammenarbeit im kleinen, aufgeschlossenen Lehrerteam sowie mit der wohlwollenden Unterstützung durch eine interessierte Elternschaft rechnen. Vielleicht können Ihnen diese Umstände noch mehr Befriedigung im Beruf geben.

Darum ermuntern wir Sie, mit uns unverbindlich Kontakt aufzunehmen. Wir geben Ihnen gerne jede gewünschte Auskunft.

Sie erreichen uns unter: Telefon 01 39 63 39, Rektorat Zürich-Außersihl, oder Telefon 01 41 41 31, Vorsteher Zürich-Schwamendingen.



Reinach BL

Infolge Schaffung neuer Klassen suchen wir

Reallehrer/Reallehrerinnen phil. I u. phil. II

Es sind Kombinationen mit Kunstfächern (Zeichnen, Singen, Knabenhandarbeit) und Turnen möglich.

**Turnlehrer/Turnlehrerin an die Realschule
evtl. mit Zusatzpensum im Zeichnen**

**Primarlehrer/Primarlehrerinnen für die
Unter- und Mittelstufe**

Sekundarlehrer/Sekundarlehrerinnen

sowie

Sonderklassenlehrkräfte

(Einführungs- und Hilfsklasse)

Die Realschule hat Mittelschulcharakter und entspricht den Sekundar- resp. Bezirksschulen anderer Kantone. Zugleich ist ihr eine progymnasiale Abteilung angegliedert. Die Schule befindet sich in modernst eingerichteten Schulhäusern mit AAC-Sprachlabor.

Amtsbeginn: 16. April 1974.

Besoldung: Die im Kanton gesetzlich festgelegte Besoldung gemäß neu eingeführtem Besoldungsreglement plus Teuerungs-, Kinderzulagen und Treueprämie. Auswärtige Dienstjahre nach dem 22. Altersjahr werden angerechnet. Bewerber erhalten auf Grund ihrer Angaben eine genaue Lohnberechnung.

Handschriftliche Bewerbungen mit Lebenslauf, Studienausweisen und evtl. Ausweis über bisherige Lehrtätigkeit nebst einem Arztzeugnis, Photographie und nach Möglichkeit der Telefonnummer sind erbeten an Herrn O. Amrein, Präsident der Schulpflege, 4153 Reinach BL, Tel. 061 76 22 95.

Tibetersiedlung am oberen Zürichsee

Wir suchen auf April 1974 für neu einreisende Tibeterfamilien aus Indien eine

BETREUERIN

die Freude hat am Umgang mit andersartigen Menschen. Erforderlich sind fürsorgliche, pädagogische und hauswälderische Kenntnisse, wenn möglich Beherrschung der englischen Sprache und Führerschein.

Schweizerisches Rotes Kreuz

Taubenstraße 8, 3001 Bern

Nähere Angaben über die Aufgabe erteilt der Sektor Hilfsaktionen, Telefon 031 22 14 74

Recht auf Unterricht. Aber nach dieser Art der Schulung betonen wir heutzutage vielleicht das Gegenteil, nämlich die *Beobachtung*. Ich kenne ein kleines Mädchen, das in eine Decroly-Schule ging, eine moderne, neue Schule also. Da lernte es nie etwas auswendig oder etwas wiederholen oder anhören, es mußte immer beobachten. Die Beobachtung wurde geübt. Und das Ergebnis war: wenn dieses kleine Mädchen eine Blume fand oder eine Schnecke, machte es die Blume auf, um sie zu sehen, wie sie im Innern war, und die Schnecke machte es auch auf, um zu sehen, wie die Schnecke im Innern aussah. Diese Art der Beobachtung hat das Mädchen dazu gebracht, daß es eigentlich nirgends das Leben fand, das es finden wollte; denn die Schnecke war tot, wenn es sie von innen sah, und die Blume war keine Blume mehr, wenn es sie zerriß. Es hat durch die Beobachtung den Gegenstand zerstört. Die Beobachtung selbst zerstörte das, was sie erreichen wollte, und ich glaube, daß dieses Beispiel, das ich wirklich aus dem Leben genommen habe, uns beschäftigen sollte; denn ähnliches tun viele Leute heutzutage, und ich frage mich, ob nicht in der Art und Weise, wie heute zum Beispiel oft die sexuelle Erziehung betrieben wird, auch etwas derartiges geschieht. *Zerstört nicht oft gerade die objektive Information*, die man in allen Gebieten zu entwickeln versucht, unterwegs *den letzten Sinn und den wahren Gegenstand selbst*, so daß daraus mehr eine Lüge wird als eine wissenschaftliche Wahrheit?

Heute fördern wir den kritischen Geist, die kritische Reflexion. Aber eben: welches ist der Sinn dieser kritischen Reflexion? In wessen Namen wird sie geübt? Und worüber denken wir nach, wenn wir kritisch denken? Welches ist der Gegenstand? Damit die Schüler einen kritischen Sinn entwickeln können, müssen sie doch wissen, welcher Wert ihr kritisches Denken inspiriert, und sie müssen auch wissen, an welchem Stoff sie es anwenden sollen. Sie müssen etwas im Kopf haben, worüber sie kritisch nachdenken können. Was ist dann der Lehrer?

Der Lehrer ist derjenige, der erstens den Stoff verschaffen muß, jener, der dem Schüler zeigt, wie er sich diesen Stoff verschaffen kann. Er muß dem Schüler die Kriterien zeigen, die ihm erlauben zu unterscheiden, welcher Stoff gültig und welcher Stoff nicht gültig ist, und warum. *Zweitens* muß der Lehrer im Schüler die Forderung stärken: «Ich muß wissen, in wessen Namen ich kritisch über etwas nachdenke, ich muß wissen, worum es geht, worauf es ankommt. Es genügt nicht, einfach ‚kritisch zu denken‘, d. h. das Gegenteil zu sagen von dem, was man gehört hat, sondern ich muß wissen, was ich hauptsächlich will, was ich hauptsächlich beabsichtige, und dann kann ich im Namen dieser Absicht und im Namen des Wertes dieser Absicht etwas kritisch untersuchen.» *Der Lehrer hat den Auftrag, in der Schule immer wieder so zu unterrichten, daß ein Sinn gegenwärtig ist*, daß der Unterricht von etwas getragen wird, worauf es für den Schüler ankommt. Etwas Wichtiges muß unterwegs sein. Das ist das Wesentliche, und das ist das Gegenteil von Leere, von Langeweile und das Gegenteil von Konformismus. Also nicht einfach Revolte oder Gegenteil an und für sich. Das Gegenteil von Konformismus ist, daß man immer von etwas getragen wird, von einer Fülle von Sinn. *Drittens muß der Lehrer im Schüler die Richtigkeit der kritischen Reflexion fördern*. Das geschieht dadurch, daß er immer mehr die Spezifizierung der anzuwendenden Methoden bezeichnet. Man denkt über den einen Bereich nicht gleich nach wie über einen andern. Zum Beispiel: Die Wahrheit einer Tatsache wird nicht auf dieselbe Art festgestellt wie die Wahrheit eines Vernunftschlusses. Die Gültigkeit einer Handlung wird nicht auf dieselbe Art geprüft wie die Wahrheit einer Demonstration. Die Gültigkeit eines Glaubens wird nicht auf dieselbe Art beurteilt wie die Gültigkeit einer Analyse usw. Es geht also darum, die Vielfalt und den Eigenwert der Denkrichtung zu betonen, damit dem Schüler immer mehr bewußt wird, wie komplex es ist, wenn man eine wahre Orientie-

rung in der heutigen Welt zu erreichen versucht.

Es scheint mir, daß *die Gegenwart des Lehrers gleichzeitig sehr persönlich und unpersönlich* sein soll. Ich möchte das erklären. Die Beziehung zwischen dem Lehrer und dem Schüler ist meiner Ansicht nach *keineswegs*, wie viele heutzutage sagen, *eine Beziehung der Gleichheit*. Es ist nicht wahr, auf welcher Stufe des Unterrichts es auch sei, ob im Kindergarten oder auf der Universität oder auf den Zwischenstufen, es ist nicht wahr, daß der Schüler mit dem Lehrer auf der gleichen Ebene steht; denn wenn es so wäre, wäre der Lehrer kein Lehrer mehr, und die Schule oder die Universität könnte ohne ihn funktionieren. Es geht eben darum, daß die Beziehung keine Beziehung der Gleichheit ist. Hier möchte ich Ihnen eine kleine Geschichte erzählen, die das illustriert. Ich kenne einen Afrikaner aus Dakar, der dort ein großer Richter ist. Dieser Mann hat sieben Kinder, eine ganz schöne, große Familie! Sein kleiner Sohn wollte einmal, als er neun Jahre alt war, etwas tun, doch der Vater verbot es ihm. Da sagte der Sohn: «Ich habe Pech. Ich habe einen Kameraden, der hat einen Vater, der ist ein copain, das ist wirklich ein copain, das ist ein Kamerad, aber du bist eben kein Kamerad für mich». Da sagte der Vater: «Wenn du in mir einen copain, einen Kameraden haben willst, so kannst du gleich darauf verzichten. Ich werde nie dein Kamerad sein. Siehst du, Kameraden kannst du haben, soviel du willst, aber Vater hast du nur *einen*, und den bewahre ich für dich.» In der Schule gibt es auch nur einen Lehrer, und dieser Lehrer muß als Lehrer bewahrt werden.

Aber wenn diese Beziehung eben keine Beziehung der Gleichheit ist, dann schließt das etwas ein, nämlich *dieses oben erwähnte unpersönliche Element*. Warum dieses unpersönliche Element? Der Lehrer behauptet nicht, daß er als Person die Überlegenheit hat. Er soll womöglich diese Überlegenheit haben, aber er begründet seine Beziehung nicht von dort her, sondern darauf, daß er etwas darstellt. Er stellt sozusagen in

seiner Person die Form der Klasse dar. *Er verkörpert die Form der Klasse.* Diese Form der Klasse, das ist ein nahezu festliches Element, worin Kinder (und Menschen überhaupt) gerne leben. Es ist ein Element der Gestaltung, der Form, der Zeremonie, das im Alltag hilft. Es hilft im gemeinsamen Leben, und diesem Element gehorcht man, wenn man dem Lehrer gehorcht. Etwas Unpersönliches also. Ich möchte auch das illustrieren. Eine Schülerin von mir, ein sehr feinfühliges Mädchen, sagte mir einmal: «Wir haben zwei Arten von Lehrern. Wir kennen Lehrer, die wir sehr gerne haben, die bleiben bei uns in der Pause, die sprechen mit uns, und wir sind mit ihnen wie Kameraden. Aber seltsam, wenn sie am nächsten Morgen in die Schulklasse kommen, dann beobachten wir sie, um zu erraten, was sie inzwischen erlebt haben. Und wir haben andere Lehrer, wenn diese die Türe aufmachen, dann haben wir immer das Gefühl, daß sie eben jetzt geschaffen wurden, ganz neu». So hat eigentlich diese zweite Art von Lehrern für die Schüler kein persönliches Leben hinter sich, sondern sie sind eben plötzlich als Lehrer da.

Die Schüler brauchen beide Arten von Lehrern. Aber die erste ist heute viel mehr in Mode, und deswegen möchte ich die zweite Sorte verteidigen! Diese zweite Sorte, das sind jene Lehrer, die das Lehrertum in einer vielleicht ganz besondern Reinheit verkörpern und darstellen, und ihre Ungleichheit mit dem Schüler hängt davon ab, daß sie eben «der Lehrer» sind. Der Lehrer, das heißt keineswegs der Uebermensch oder der allwissende Mensch, sondern es bedeutet schlicht die Einfachheit, mit der der Lehrer als solcher etwas Wesentliches darstellt. Diese «symbolische» Funktion ist, wie ich glaube, sehr wichtig, und sie steht heute so sehr in Gefahr, weil wir Erwachsenen uns in einer solchen Unsicherheit befinden: der Lehrer hat große Mühe, *die Gestalt der Klasse in sich als Lehrer* – selbstverständlich ohne allen persönlichen Ehrgeiz oder Machtwillen – *zu verkörpern.* Diese Haltung ist ja gerade das Gegenteil

von Machtwillen. Es geht überhaupt nicht darum, sondern nur um die Festlichkeit der Atmosphäre in der Klasse, jene gute Festlichkeit, die in einem bestimmten Sinn immer da sein sollte.

Natürlich vergesse ich dabei gar nicht, daß jeder Lehrer sich weiterbilden, sich erneuern muß, denn die Zeit verändert sich so schnell, wie auch die Welt um uns herum. Aber indem man die Veränderung nicht vergißt, soll man auch das Permanente, das permanent Wesentliche der Lehrer-Schüler-Beziehung nicht vergessen. Das darf nicht verloren gehen. Ja, ich würde sagen: im Gegenteil, je mehr ein Lehrer sich erneuert, je mehr er das neue Verlangen der Zeit versteht und ihm antwortet, desto mehr, desto besser kann er die permanente Lehrer-Schüler-Beziehung bewahren.

Jetzt möchte ich diese Beziehung des Lehrers zum Schüler noch etwas weiter analysieren. Diese Beziehung, sagte ich, ist keine Beziehung der Gleichheit. Sie ist aber auch nicht symmetrisch, d. h. ich glaube nicht, daß der Schüler so in die Augen des Lehrers schaut, wie der Lehrer in die Augen des Schülers. Es ist nicht derselbe Blick. Versuchen wir uns einmal vorzustellen, wie das in der Klasse ist. Ich habe 20 Jahre in der Mittelschule unterrichtet. Ich weiß also ganz genau, was eine Klasse ist. Der Lehrer soll eigentlich bei seinem Unterricht viel mehr *an das denken, was er unterrichtet*, als an den Schüler. Ich weiß, was ich jetzt sage, steht im tiefsten Widerspruch zur heutigen Psychologisierung des Unterrichtes. Aber ich tue es absichtlich, weil ich glaube, daß man – wie ich am Anfang sagte – immer das betonen muß, was gegen den Strom geht! Der Lehrer soll bei seiner Lehrtätigkeit in der Klasse wirklich *an das denken, was er unterrichtet.* Ich spreche jetzt nicht von den Lehrerkonferenzen, wo man über Schüler diskutiert und wo es selbstverständlich um den Schüler geht, sondern ich spreche vom Unterricht in der Schulklasse. Da soll der Lehrer sozusagen von dem besessen sein, was er unterrichtet, besessen also vom Gegenstand des Unter-

richtes. Denn dieser Gegenstand ist der echte Ort, wo der Lehrer seinem Schüler begegnen soll. *Die Begegnung findet im Objekt, im Gegenstand, statt.* Es geht um die gemeinsame Begeisterung, wo der Lehrer sich selbst vergißt, um die Begeisterung für den Gegenstand, den Text, den er erklärt oder die mathematische Demonstration, die er so leuchtend klar machen will, daß der Schüler den Genuß hat und die Gewißheit bekommt: «Ja, so ist es und nicht anders, und es ist ganz sicher.» *Dieses Erlebnis der Evidenz*, das ist es, zum Beispiel, was der Lehrer im Unterricht verwirklicht, denn der wirkliche Lehrer ist im Wesentlichen nicht beauftragt, der Psychologe des Kindes zu sein. Er ist nicht sein Vater oder seine Mutter, er ist kein Arzt, er ist nicht da, um den Schüler medizinisch oder psychologisch zu behandeln. Der Schüler ist für uns, für die Lehrer, nur indirekt ein Zweck – er ist der letzte Zweck natürlich –, aber er ist es doch *nur indirekt, über den Umweg des zu lehrenden Gegenstandes.*

Es ist also vollkommen unsinnig, sich die Beziehung des Lehrers zu den Schülern in den Schemata der Macht vorzustellen. Machtwille oder Versklavung oder Demütigung, all das ist lächerlich, denn es steht im Widerspruch zur letzten Hoffnung des Lehrers. Welches ist diese letzte Hoffnung des Lehrers? Er will, daß der Schüler ihn übertrifft! Sonst ist er gar kein Lehrer. Er will vom Schüler übertroffen werden, dann kann er ruhig sterben. Sonst kann er gar nicht ruhig sterben. Das ist wirklich sein Lebenszweck. Die großen Freuden im Leben eines Lehrers sind die Momente, wo er einem Schüler begegnet und denkt: «Ah, jetzt werde ich ruhig sterben können, dieser wird die Sache besser fortsetzen als ich.» Es ist doch evident, daß das der Zweck ist. Aber dieser Zweck wird über den Umweg des Gegenstandes erreicht.

Wenn wir jetzt an den Schüler denken und uns in seine Lage versetzen, dann möchte ich folgendes sagen: *man betrügt den Schüler, wenn man ihn davon überzeugen will, er müsse selbst die Gleichheit*

Schulgemeinde Mollis

Auf den 22. April 1974 oder auf einen zu vereinbarenden Termin sind neu zu besetzen:

2 evtl. 3

Lehrstellen an der Primarschule Mollis

(Unter- oder Mittelstufe)

Vorteilhafte Klassenbestände, neuzeitlich ausgestattete Zimmer, gutes Arbeitsklima und verständnisvolle Unterstützung seitens der Schulbehörde versprechen ein angenehmes Wirkungsfeld.

Die Besoldung richtet sich nach der neuen kantonalen Verordnung, dazu kommt eine Gemeindezulage. Auskunft über die Anstellungsbedingungen erteilt der Schulpräsident, Tel. 058 34 17 21.

Bewerberinnen oder Bewerber sind freundlich gebeten, sich obiger Telefonnummer zur Kontaktnahme zu bedienen oder ihre schriftliche Anmeldung – unter Beilage der üblichen Ausweise – an den Schulpräsidenten, M. Hoffmann, Dipl. Ing. ETH, Oberrüttelstraße, 8753 Mollis, zu senden.

Der Schulrat

Basel-Stadt

Die Heimeltern des **Basler Schulheims «La Clairière», Chaumont**, auf 1200 m Höhe oberhalb Neuenburg gelegen, suchen zur Ergänzung des Mitarbeiterstabes per sofort oder nach Vereinbarung:

- **Erzieherehepaar mit Diplom**
oder gleichwertiger Erfahrung
- **Erzieher/innen**
mit Diplom oder Erziehungsassistenten/innen mit längerer Praxis
- **Praktikanten**
der Schulen für Heimerziehung bzw. der Schulen für Sozialarbeit

Im Schulheim Chaumont werden erziehungsschwierige, normalbegabte Knaben aufgenommen, in der eigenen Heimschule nach den Basler Lehrplänen unterrichtet und in 3 Gruppen von je 8 Knaben von einem Erzieherehepaar oder 2 Erziehern/innen in Gruppenhäusern betreut. Den Erzieherehepaaren stehen eigene Wohnungen zur Verfügung.

Zum Aufbau einer gemeinsamen, sinnvollen und modernen Erziehungshaltung aller Mitarbeiter ist vorgesehen, daß das Heimteam eng mit den Eltern, dem für das Heim zuständigen Psychologen und mit der Sozialarbeiterin zusammenarbeitet.

Neben den üblichen Vorteilen einer Anstellung bei einem staatlichen Dienst können wir auch die 44-Stunden-Woche mit Kompensationsmöglichkeiten sowie Beiträge an die Aus- und Weiterbildung anbieten. Wir verlangen jedoch, daß unsere Mitarbeiter ihre Aufgabe kooperativ und einsatzfreudig erfüllen.

Weitere Auskunft erteilt Ihnen gerne Herr E. Zussy, Sozialpädagogischer Dienst, Münsterplatz 17, 4051 Basel, Telefon 061 25 64 80/34 oder Herr H. P. Rohrer, Heimleiter, «La Clairière», 2067 Chaumont, Telefon 038 33 14 21.

Bewerbungen sind erbeten an das

Erziehungsdepartement

Personalsekretariat, Münsterplatz 2, 4051 Basel (Kennwort CI 4).

Personalamt Basel-Stadt

Schulgemeinde Arbon

Auf Schulbeginn 1974 (16. April 1974) sind in der Schulgemeinde Arbon folgende Lehrstellen neu zu besetzen:

1 Mittelstufe

(einklassige Abteilung, 4.–6. Klasse)

1 Abschlußklasse

(einklassige Abteilung, 7.–8. Schuljahr)

1 Abschlußklasse

(einklassige Abteilung, freiw. 9. Schuljahr)

Wir bieten eine gut ausgebaute Pensionskasse sowie großzügige Ortszulagen, 13. Monatslohn. Lehrerinnen oder Lehrer, die sich für eine der genannten Lehrstellen interessieren, richten ihre schriftliche Bewerbung mit den üblichen Unterlagen an den Schulpräsidenten, Herrn K. Hug, Bahnhofstraße 15, 9320 Arbon.

Auskünfte erteilt gerne das Schulsekretariat Arbon, Telefon 071 46 10 74.

Schulsekretariat Arbon

Wer möchte die Vorbereitung und Durchführung einer unserer Ferienkolonien für

11- bis 15jährige Auslandschweizerkinder

im Sommer 1974 übernehmen?

Wir suchen:

Befreundete Gruppen (4-8 Personen), die sich für diese anspruchsvolle Arbeit interessieren.

Wir können bieten:

Kost und Logis, Tagesentschädigung, Reisekostenvergütung, Unfall- und Haftpflichtversicherung.

Bitte setzen Sie sich für alle weiteren Auskünfte in Verbindung mit:

Abteilung Auslandschweizerkinder

Pro Juventute

Seefeldstraße 8, 8008 Zürich

Telefon 01 32 72 44

Primarschule Bassersdorf

Auf Beginn des neuen Schuljahres 1974/75 sind an unserer Primarschule

1 Lehrstelle an der Unterstufe

1 Lehrstelle an der Mittelstufe

neu zu besetzen.

Ferner suchen wir auf das Frühjahr 1974 zur Führung der

Sonderklasse B, Mittelstufe

eine Lehrkraft mit heilpädagogischer Ausbildung. Diese Ausbildung kann evtl. berufsbegleitend in Zürich erworben werden.

Die Gemeindezulagen entsprechen den gesetzlichen Höchstansätzen, auswärtige Dienstjahre werden angerechnet. Die Lehrkräfte sind bei der kantonalen Beamtenversicherung versichert. Auf Wunsch ist die Schulpflege bereit, bei der Wohnungssuche mitzuhelfen. Informationsbesuche organisieren wir gerne für Sie, um Ihnen unsere Primarschule und die zwischen zwei Städten (Zürich und Winterthur) gelegene Gemeinde vorzustellen.

Ihren Anruf erwarten gerne:

Herr Dr. M. Reist, Präsident, Branziring 6,
Telefon 01 93 58 10

Frau M. Tuggener, Aktuarin, Telefon 01 93 57 53.

Die Primarschulpflege

Oberstufenschulgemeinde Uster

Auf Beginn des Schuljahres 1974/75 sind an der Oberstufe Uster folgende Lehrstellen zu besetzen:

Sekundarschule

1 Lehrstelle mathematisch-naturwissenschaftlicher Richtung

1 Lehrstelle sprachlich-historischer Richtung

Realschule

6 Lehrstellen

Oberschule

1 Lehrstelle

Sonderklasse B

2 Lehrstellen

Die Stadt Uster, 23 000 Einwohner, im Zürcher Oberland, mit regem kulturellem Leben und guten Verkehrsverbindungen, bietet:

- Hilfe bei der Wohnungssuche
- Versicherte Besoldung nach den zulässigen Höchstansätzen
- Anrechnung auswärtiger Dienstjahre, auch bei den Treueprämien
- Angenehmes Arbeitsklima
- Gute Schuleinrichtungen
- Eine aufgeschlossene Schulpflege

Wir erwarten Ihre raschmögliche Bewerbung unter Beilage der üblichen Ausweise an den Präsidenten der Oberstufenschulpflege, Herrn H. Bärlocher, Schulkanzlei, Stadthaus, 8610 Uster.

Die Oberstufenschulpflege

Taubstummen- und Sprachheilschule Wabern/Bern

Auf 1. April 1974 wird an unserer Sprachheilabteilung die Stelle einer

Lehrer (evtl. Lehrerin)

der Unterstufe (evtl. Oberstufe) frei.

Der Unterricht entspricht demjenigen der Hilfsschulunterstufe. Eine enge Zusammenarbeit mit den Sprachheillehrkräften ist gewährleistet. Pflichtstundenzahl: 29 p. Woche. Ferien: 14 Wochen im Jahr. Die Besoldung richtet sich nach der Besoldungsordnung des Kantons Bern.

Anmeldungen sind zu richten an die Leitung der Taubstummen- und Sprachheilschule, 3084 Wabern, Telefon 031 54 24 64, wo gerne jede weitere Auskunft erteilt wird.

mit dem Lehrer suchen. Das ist gar nicht wahr. Viele Schüler glauben das zwar jetzt, weil man es ihnen so oft gesagt hat, aber das stimmt nicht. Was sie wirklich brauchen, ist nicht die Gleichheit mit dem Lehrer, sondern ein Lehrer, der wirklich einer ist, ein Erwachsener, zu dem man Vertrauen haben kann, den man anerkennen kann, den man bewundern kann. *Dieses Bedürfnis nach Bewunderung* ist ganz tief im Kind angelegt, und ich würde sagen: hoffentlich im Menschen überhaupt. Bewunderung ist nicht schmerzvoll. Bewunderung ist ein großes, tiefes Vergnügen, eine ganz große Freude. Einen Lehrer zu haben, den man bewundern kann, ist ein seltenes Privilegium. Ein Schüler, der bewundert, wird dadurch nicht gedemütigt, sondern er ist vielmehr stolz, der Schüler dieses Lehrers zu sein. Der Schüler ist voll unbewußter und ungenauer Hoffnungen, voll Verlangen, und er sucht jemanden, der ihn führt. Er sucht jemanden, der über ihn urteilt; denn nicht nur das Kind, sondern der Mensch überhaupt hat *dieses tiefe Bedürfnis, einmal irgendwo beurteilt zu werden*. Es ist nicht wahr, daß das gegen den Menschen geht. Jeder möchte vielmehr irgendwo die Instanz finden, die ihn gültig beurteilt. Dieses Recht, irgendwo einen gerechten Richter zu finden, das gibt es in allen Traditionen. Und aus eben diesem menschlichen Bedürfnis heraus ist der Schüler viel direkter auf den Lehrer gerichtet als der Lehrer auf den Schüler. So schaut der Schüler, wenn er mit dem Gegenstand beschäftigt wird, immer auf das Gesicht des Lehrers, um zu sehen, was der Lehrer davon denkt. Dieser Blick ist viel direkter als jener des Lehrers, der viel mehr den Umweg über den Gegenstand macht. Und ich glaube, so ist die Beziehung richtig. Und weil diese Beziehung eben nicht symmetrisch ist, will der Schüler eigentlich immer mehr vom Lehrer haben, als er schon bekommt. *Ein Teil der gegenwärtigen Revolte der Schüler kommt nicht davon, daß der Lehrer zu sehr Lehrer ist, sondern daß er nicht genug Lehrer ist, daß man nicht genug Lehrertum bei*

ihm findet. Das Bedürfnis nach Kontestation gegen den Lehrer, nach Empörung über ihn, weil er nicht genügend da ist als Lehrer, ist normal und gut, solange die Achtung dabei nicht verloren geht, solange diese Bewegung bedeutet: «Ich will von dir als Lehrer mehr haben, ich will einen besseren Lehrer haben, einen Lehrer, der mehr Lehrer ist, als du es jetzt bist.»

Wo aber findet nun diese Beziehung, diese asymmetrische, ungleiche Beziehung zwischen Lehrer und Schüler ihr Gleichgewicht? Ich glaube: im Objekt. Das Rettende ist der Gegenstand des Unterrichts, wo sich alles löst und begegnet, und von woher sich dann die richtige Beziehung immer wieder entwickeln darf. Deshalb setze ich wenig Hoffnung in jene Art Unterricht, die die Schüler heute sehr oft – meines Erachtens verkehrt – glauben verlangen zu müssen, nämlich den Unterricht ohne Gegenstand, wo der Lehrer mit den Schülern einfach über irgendetwas spricht, fast in der Leere. Meiner Ansicht nach ist das nicht die richtige Schulklassensituation. Aber es ist gänzlich falsch, die Ungleichheit zwischen Lehrer und Schüler mit einem Klassenkampf zu vergleichen. Das ist falsch, das ist absurd und, ich würde sagen, das ist verbrecherisch. Diese Schemata, die aus dem Klassenkampf in die Schulklassensituation übertragen werden, zerstören ganz einfach die Möglichkeiten des Unterrichts. Es ist falsch, Worte wie «syndicat des lycéens», «Gewerkschaft der Schüler» zu brauchen, und dieser falsche Gebrauch des Wortschatzes wird weitreichende, schädigende Folgen haben; denn *die Ungleichheit zwischen Schülern und Lehrern, von der ich spreche, ist nicht für den Lehrer unentbehrlich, sondern gerade für die Schüler*. Die Schüler brauchen sie. Die Schüler haben wirkliche Erwachsene nötig. Die Schüler haben Formen nötig. Die Schüler haben einen Boden nötig, und es wird für sie schwindelig und grausam unsicher, wenn die Erwachsenen und die Lehrer zu veralteten Jünglingen werden, die folgsam nachgeben, die der Jugend den

Hof machen; denn dann verlieren sie selbst den Boden unter den Füßen, dann hält nichts mehr stand. Die Welt verliert ihre Festigkeit, und die Kinder werden schrecklich unsicher und gefährdet.

Die Gleichheit zwischen Lehrer und Schüler, die besteht natürlich irgendwo, aber nicht auf dieser Ebene, sondern auf einer ganz anderen, nämlich gerade vor dem Sinn, vor den Werten, die dem Unterricht Sinn geben, die der Kontestation, dem kritischen Denken einen Halt geben. Da sind wir gleich, und da finde ich es ganz richtig, wenn die Lehrer dem Schüler zeigen, daß sie in bestimmten Grundfragen selbst nicht mehr wissen als die Schüler. Denn da gibt es Geheimnisse, vor denen alle Menschen gleich sind. Aber das ist nur möglich, wenn man auf der alltäglichen Ebene des Schullebens die Sicherheit der Form, die Sicherheit der Beziehung wirklich aufrecht erhält. Dann kann man die wirkliche Gleichheit auch betonen und nähren.

Die Auffassung vom Lehrer ist, so glaube ich, eine ständige Grundhaltung jeder menschlichen Gesellschaft. Nicht nur in der westlichen, entwickelten, wissenschaftlich-technischen Welt, sondern in jeder Gesellschaft. Es geht jetzt darum, das Spezifische unserer Zeit und unserer Ueberlieferung zu verstehen, das Neue also ganz scharf zu fassen, aber dabei das Permanente, das Ständige unterwegs niemals aus den Augen zu verlieren; denn sonst wird die Erneuerung selbst sinnlos. Was bedeutet Erneuerung? Was bedeutet Fortschritt, wenn man sich nicht auf etwas bezieht, was der Aufeinanderfolge der Momente eine Richtung verschafft zu etwas hin, was gültig ist? Dieses Permanente verliert man jetzt sehr oft aus den Augen. Ich glaube nicht, daß es an sich konservativ ist, das Permanente mit einzu-beziehen. Ich glaube im Gegenteil, daß *jede Revolution und jede Erneuerung* ihren Sinn im Permanenten finden. Wenn wir das Permanente aus den Augen verlieren, dann verlieren wir den ganzen Ansporn zur Veränderung und zur Erneuerung.

Der Sinn des Studiums, dieses einfache Nachdenken über einen Gegenstand, über einen Unterrichtsstoff, um Tragweite und Sinn zu finden, das ist das grundlegend Wichtige. Ich hörte einmal einen großen Gelehrten folgende Bemerkung machen: «Nehmen wir ein telefonisches Gespräch als Beispiel. Sie können ein solches Gespräch physikalisch restlos analysieren. Sie können alle akustischen Phänomene, die in diesem Telefongespräch vor sich gehen, genau und restlos studieren und erklären, und doch erscheint dabei der Sinn des Telefongesprächs nirgends. Wo ist er? Man stößt nicht einmal an eine Grenze. Die physikalische Erklärung ist da, nicht aber der Sinn dieses Gesprächs.» Ich glaube, so geht es mehr oder weniger bei allem. Das heißt, man kann von allem sprechen, ohne an den Sinn der Sache heranzukom-

men, und man kann von allen sprechen und doch mitten im Herzen des Sinnes sein. Das ist der große Unterschied, und der Sinn, das ist gerade das Ständige, das sich durch alles hindurchzieht. Auch die Beziehung Lehrer-Schüler hat einen ständigen Sinn. Es ist die Kontinuität des menschlichen Geschlechts und der menschlichen Gesellschaft. Wo die Qualität dieser Beziehung zerstört wird, da droht die Gefahr eines schrecklichen, häßlichen Bruchs, die nur denen nützlich sein kann, die ihr Vertrauen auf das Nichts setzen, die glauben, aus dem Nichts entstehe das Beste. Jeder Unterricht aber ist in ganz evidenten Weise das Gegenteil davon. Jeder Unterricht setzt Vertrauen voraus in die Tatsache, daß immer dann, wenn man mit *Etwas* zu tun hat, aus diesem Etwas – wenn man nur will – Sinn, Kontinuität, menschliches Gespräch

und menschliche Wirklichkeit entstehen.

Jeanne Hersch ist 1910 geboren und studierte an den Universitäten von Genf, Paris, Heidelberg, Freiburg i. Br. 1933–54 Professor der Internationalen Schule in Genf. 1956–70 Professor für Philosophie an der Universität Genf. 1966–68 Mitglied der Unesco. 1970 Ernennung durch den Bundesrat als Delegierte der Eidgenossenschaft bei der Unesco, Paris. 1960–70 Mitglied des Stiftungsrates der Pro Helvetia. Aufenthalte in Chile und Thailand. 1970 Teilnahme am Internationalen Kongreß zum hundertsten Geburtstag Mahatma Gandhis in New Delhi.

Publikationen: «L'illusion philosophique», Alcan, Paris 1936 (Übersetzungen auf deutsch und italienisch); «Temps alternés», Roman, Fribourg 1942; «L'Être et la forme», Baconnière, Neuchâtel 1946; «Idéologies et réalité», Plon, Paris 1956 (Übersetzungen auf deutsch und polnisch); «Le droit d'être un homme» (Texte zusammengestellt für Unesco) 1969; Übersetzungen verschiedener Werke von Karl Jaspers und Czeslaw Milosz.

«Du bist gemein zu mir! – Ich bring dich um!»

Dr. W. Schweisheimer

Seien Sie nicht besorgt, wenn Ihr kleines Kind Schimpfworte sagt, das ist eine natürliche Übergangsperiode

Der fünfjährige Maxl bekommt nicht das Spielzeug, das er sich gerade einbildet. Voller Wut und Enttäuschung schreit er seine Mutter an: «Du bist gemein zu mir –, ich hasse dich –, ich bring dich um –, du dreckiges Tier!»

Wenn ein fünfjähriger Bub seine Mutter so anschreit, so ist es wohl die erste Reaktion mancher Eltern, eine körperliche Züchtigung vorzunehmen. Die Eltern täten aber besser daran – so sagen führende Kinderpsychologen –, einen Blick auf den Fahrplan der kindlichen Entwicklung zu werfen.

Ausdruck der Gemütsbewegungen

Diese Dinge wurden zuerst von Prof. Arnold Gesell studiert, dem Leiter der berühmten «Clinic of Child Development» an der amerikanischen Yale-Universität, und von seinen Schülern und Nachfolgern weiter ausgebaut. Wir haben da-

durch Dinge erfahren, die vorher unbekannt gewesen waren.

Das fünfjährige Kind hat für diese Psychologen etwas Faszinierendes. Die ersten Uebergänge zur Denkweise des Erwachsenen werden in diesem Alter offenbar, und trotzdem ist der Einfluß der frühen Kindheit noch unverkennbar. Das gibt eine eigenartige, psychologisch fesselnde Mischung. Modern denkende Eltern lernen durch diese Forschungen das Kind verstehen, auch wenn es scheinbar ungezogen oder unerzogen handelt.

Es ist vollkommen normal, daß das fünfjährige Kind plötzlich in Schimpfreden ausbricht. Solche Worte kommen bei den Yale-Beobachtungen in stereotyper Wiederholung vor: I'll kill you – I'll shoot you – You stinker – You're a dope (Dummkopf).

Es handelt sich hier um den Übergang einer relativ ruhigen Entwicklungsperiode des kindlichen Geistes und Gemütes zu dem aggressiveren Stadium des sechsten Lebensjahres. Das Kind vergißt die bösen Worte augenblicklich wieder, ja es denkt

sich offensichtlich nichts Besonderes dabei. Es will seine Selbständigkeit sich und seiner Umgebung gegenüber beweisen –, mit bösen Worten, die es im Haus gehört hat oder im Radio oder Fernsehen oder bei anderen Kindern.

Das Kind macht die Mutter verantwortlich

Aber natürlich fällt das Kind immer wieder aus seiner selbständigen Rolle und kehrt zurück zum Stadium der Abhängigkeit von der Mutter, aus dem es herauswachsen will. Es ist gewohnt, die Mutter verantwortlich zu machen für das Unangenehme, das ihm widerfährt.

Die Mutter ist in der Küche, der Fünfjährige spielt in seinem Zimmer, ein Stuhl fällt auf seinen Fuß, wütend schreit er die Mutter an: «Schau, was du angestellt hast!» Kein Zusammenhang, keine Logik: der Fünfjährige macht den Verantwortlichen, der gerade am nächsten ist: die Mutter, den Bruder, den Hund, ein anderes Kind.

Keine Logik?