

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 60 (1973)
Heft: 16

Artikel: Wenn Psychologen und Pädagogen Schicksal spielen
Autor: Zingg, Hermann
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-531397>

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: 30.03.2025

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

hof-Bande und unschicklichem Vorgehen im Sexualunterricht seiner Schüler auf der sechsten Primarschulstufe hat der Schulrat der Stadt St. Gallen dem Volksschullehrer R. Stark einmütig gekündigt und ihm verboten, nach den Sommerferien noch weiterhin Unterricht zu erteilen.

AG: Konzeption für das pädagogisch-soziale Gymnasium

Am 19. Dezember 1972 hat der Große Rat des Kantons Aargau das Dekret über die Organisation der kantonalen Lehrerbildung verabschiedet. Die Ausbildung zum Primarlehrer gliedert sich in eine allgemeine Mittelschulbildung und die berufliche Ausbildung. Der Mittelschulbildung dienen die bestehenden Gymnasialtypen, ferner das pädagogisch-soziale Gymnasium (PSG); die berufliche Ausbildung erfolgt an höheren pädagogischen Lehranstalten (HPL).

Die PSG (in den Räumen Aarau, Baden, Wohlen, Zofingen und im Fricktal) vermitteln propädeutische Kenntnisse und Erfahrungen in pädagogischer und sozialkundlicher Richtung und pflegen die musischen Fächer. Sie schließen nach vier Jahreskursen mit einer kantonalen Maturität ab. Die Konzeption der kantonalen Maturitätsschulen erfordert eine vertiefte Arbeit. So sind die Ergebnisse der Kommission «Mittelschule von morgen», die bisherigen und neuen Maturitätstypen A bis E und die Anforderungen der geplanten Höheren Pädagogischen Lehranstalt zu beachten.

Am Seminar Wettingen existiert bereits seit einiger Zeit eine «Arbeitsgruppe für PSG und Lehrerbildung».

Der Regierungsrat beauftragte Seminarlehrer Dr. U. Strässle, Wettingen, mit der Ausarbeitung der Konzeption und der Lehrpläne für das pädagogisch-soziale Gymnasium.

Der Auftrag umfaßt: allgemeiner Aufgabenkreis des PSG; Verhältnis PSG – Maturität Typus D

(neusprachliches Gymnasium); Fächercurriculum (Fächerverteilung); Studentafel.

Mit dem allgemeinen Aufgabenkreis ist die Formulierung der Bildungsziele, die Organisation und die Struktur des PSG gemeint. Ein besonderes Studium erfordert das Verhältnis zu dem im Aargau noch zu schaffenden neusprachlichen Gymnasium.

AG: Für Anerkennung des Aargauer Hochschulprojektes

Der Wissenschaftsrat empfiehlt dem Bundesrat, dem Gesuch des Kantons Aargau zu entsprechen und die Vorbereitungsstufe der geplanten aargauischen Hochschulinstitution für Bildungswissenschaft als subventionsberechtigt anzuerkennen. Der Wissenschaftsrat begründet seinen Antrag damit, daß das Projekt einen bedeutsamen Beitrag zum nötigen Ausbau der Bildungsforschung in der Schweiz bieten könne.

Der Beschluß des Wissenschaftsrates bezieht sich nur auf die Vorbereitungsstufe, deren Zweck in der Planung der Institution für Bildungswissenschaften und in der Aufnahme einer ersten Forschungstätigkeit besteht. Die Koordination der Planungsarbeiten mit derjenigen für die Hochschule Luzern und mit dem sonstigen Ausbau der Bildungsforschung in der Schweiz soll durch die Mitarbeit des Kantons Aargau in der vom Wissenschaftsrat ins Leben gerufenen besonderen Arbeitsgruppe sichergestellt werden.

GE: Neuer Rektor der Uni Genf

Der 45jährige Kernphysiker Prof. Dr. Ernst Heer ist vom Genfer Staatsrat zum Rektor der Universität Genf gewählt worden. Er tritt die Nachfolge des unerwartet verstorbenen Charles Rouiller an und wird sein Amt bis Juli 1975 ausüben.

Wenn Psychologen und Pädagogen Schicksal spielen

Hermann Zingg

Wenn Herkunft, Milieu, Begabung, Charakter, Angebot von Arbeitsplätzen, Zeitgeist und geschichtliche Situation von jeher die Chancen der Lebenserfüllung ausmachten, treten nun in ständig zunehmendem Maße die Psychologie, Soziologie und Pädagogik mitbestimmend dazu. Das Wechselspiel von Schule und modernem Lebensschicksal läßt diesen Vorgang ebenso notwendig erscheinen wie die Bedürfnisse von Wirtschaft und

Staat in bezug auf die Schule. Das Spiel unter dem propagandistischen Schlagwort der Chancengleichheit.

Aber was ist die angebotene Chance? Hoher Lohn? Öffentliches Prestige? Elegante Arbeit? Was heißt Lebenserfüllung? Lebensstandard? Perfekt ablaufendes Lebensprogramm in bürgerlicher Geborgenheit? Funktionaler Egoismus? Wo liegt der Sinn dieser Chancen, die doch von den Bedürfnissen ei-

nes immer gewaltigeren Apparats ungleich und recht doktrinär vorgegeben sind?

Das Schlagwort erweist sich plötzlich als irrationale Leere, als Glücksversprechen der werbenden Reklame, deren Quintessenz nicht das sinnvolle Leben in der Gemeinschaft, sondern der Profit des Werbenden ist. Man stützt sich auf die Wirkung der Irrationalität von Schlagworten, ohne Verantwortung zu integrieren, und belächelt das Denken des Eigentlichen menschlicher Wirklichkeit als verstiegenen Irrationalismus. In diesem Täuschungsmanöver geht man sophistisch und in bieder maskiertem Zynismus über das Unbedingte der Gehalte eigentlichen Menschseins hinweg. Das Spiel funktioniert nämlich nur so.

Die Chance entspricht einer Zielvorstellung, die selbst eine säkulare Abstraktion ist. Denn was die Öffentlichkeit, das Zeitalter, die Psychologie, Soziologie und Pädagogik anbieten, abstrahiert vom ursprünglichen Gehalt eigentlichen Menschseins, um den Menschen so zurechtformen zu können, daß er dann auch den erwähnten Bedürfnissen gemäß funktioniert. Dadurch wird unter dem Werbeschlagwort der Chancengleichheit das Startzeichen zu einem beängstigend nervösen Wettlauf um die Plätze in der sozialen Hierarchie gegeben, von dessen Energie Staat und Wirtschaft wohl profitieren, der einzelne Mensch aber in moderner Versklavung zugrundegehen kann.

Die Schule selbst zeigt den inneren Widerspruch etwa in den sogenannten Niveauekursen, die unter dem Stichwort «Chancengleichheit und Demokratie» innerhalb einer Gesamtschule elitäre Leistungszüglein züchtet, die zum vornherein wiederum die Vorstellung «besserer» und «minderer» Chancenwürdigkeit sowie «besserer» und «minderwertiger» Berufe wecken und so zu einem wiederum hierarchisch versnobten Menschenbild führen. Was zum eigentlichen Menschsein prägen könnte und zur Einsicht in den innern Adel des Menschen quer durch alle Schichten der Bevölkerung, fällt in den Schulen immer mehr außer Betracht. Das nervöse Hierarchiedenken ist in der Realität die unmenschliche Wahnvorstellung der äußeren Rangordnungen. Es trägt die Züge eines technisch intellektuellen Pharisäertums. Einige stellen aus konventionellen Gründen Gott noch über den schwerreichen

Erfolgsmenschen, der allein die gigantische Apparatur, der die Menschheit zunehmend verfällt, frei genießend übersteigen und den Traum des funktionalen Menschen begründen kann.

Wer bestimmt Begabung und Chance in diesem phantasiearmen Traumhaus der Schule? Die Antwort ist bereits angetönt: Es sind die Psychologen und die Pädagogen. Sie spielen innerhalb der modernistischen Welt mit dem Menschen Schicksal. Sie wählen aus, testen, teilen zu nach ihrem spezifischen Verstandes- und Fachurteil, das immer zugleich eine Verengung des Blickfeldes bedeutet. Das mag zwar wissenschaftlich gerechtfertigt sein, menschlich jedoch keineswegs. Die Manipulation des nicht Manipulierbaren verlagert sich von der menschlichen und sozialen Zwangssituation, die dabei unüberwunden bleibt, in den Bereich verfremdender Fachleute. Die spezifische Funktionalisierung der Auslese wächst zusätzlich durch die staatlich und wirtschaftlich geforderte Lenkung des Zuflusses von Arbeitsware (=Mensch) in die verschiedenen Arbeitsmöglichkeiten.

Von hier aus gesehen erweist sich die Propagierung der Chancengleichheit als ein hierarchiegerechtes Zurechtbasteln des Menschen für die vorgebastelten Möglichkeiten, das Leben in der Arbeit für Staat und Wirtschaft nutzbringend zu verbrauchen. Dazu soll jeder eine optimale Chance erhalten. Die eigentlichen Nutznießer aber, getarnt durch Anonymität und Maske, wollen das Getriebe mit Hilfe von Politikern, Psychologen, Soziologen und Pädagogen so gesteuert haben, daß es ihren Intentionen von Profit und Wachstum der Unternehmen entspricht. Dazu die Behauptung aufzustellen, die Schule sei auf diese Weise als Verteilerstation gerechter und demokratischer geworden, ist naivem Wissenschafts- und Schulaberglauben, aber keineswegs verantwortungsbewußtem Wirklichkeitsbezug gemäß.

Der Boden der Bildung war von jeher brüchig. Deshalb kann nicht Bildung und Ausbildung, sondern nur der Glaube an eigentliches Menschsein ein Leben wirklich tragen. Wo dieser Glaube angesichts der Funktionalisierung des Lebensprozesses verschwindet und einfältig als altmodischer Humanismus abgetan wird, ist der Mensch dazu bestimmt,

in der Uneigentlichkeit zu leben, auf dem vermauerten Gerüst stets perfekter Ausbildung und Chancenlockung, auf einem Gerüst, das zwar vor dem Einbruch ins Eigentliche schützt, aber eben darum auch zur Wesenslosigkeit verdammt, aus der zum Gott der Psychoanalyse gebetet wird. Es schirmt ab von den transzendierenden Bezügen des Menschseins und überläßt es einer Chancensüchtigkeit, von der Konrad Lorenz sagt: «Man muß sich fragen, was der heutigen Menschheit größeren Schaden an ihrer Seele zufügt: die verblendende Geldgier oder die zermürbende Hast. . . . Ein Wesen, das um die Existenz seines eigenen Selbst noch nicht weiß, kann unmöglich begriffliches Denken, Wortsprache, Gewissen und verantwortliche Moral entwickeln. Ein Wesen, das aufhört zu reflektieren, ist in Gefahr, all diese spezifischen menschlichen Eigenschaften und Leistungen zu verlieren.»¹ Jenes vermauerte Gerüst, auf dem das profitable Welttheater ohne unbedingte Bindung an Substanz und Ursprung des Seins in immer perfekterer Hast über die Runden geht, entwickelt höchstens noch das Ventil wissenschaftsabergläubischer Sophistik, die abzuwehren vorgibt, was sie praktisch vollzieht: die Vernichtung des Lebens durch den Menschen. Diesen Prozeß scheint ein Bruch mit den echten Werten der Tradition zu beschleunigen; der Irrglaube nämlich, «daß nur das rational Erfassbare oder gar nur das wissenschaftlich Nachweisbare zum festen Wissensbesitz der Menschheit gehöre, wirkt sich verderblich aus. Er führt die wissenschaftlich aufgeklärte Jugend dazu, den ungeheuren Schatz von Wissen und Weisheit über Bord zu werfen, der in den Traditionen jeder alten Kultur wie in den Lehren der großen Weltreligionen enthalten ist. Wer da meint, all dies sei null und nichtig, gibt sich folgerichtig auch einem anderen, ebenso verderblichen Irrtum hin, indem er in der Überzeugung lebt, Wissenschaft könne selbstverständlich eine ganze Kultur mit allem Drum und Dran auf rationalem Wege und aus dem Nichts erzeugen. Dies ist nur um ein wenig weniger dumm als die Meinung, unser Wissen reiche hin, um durch Eingriffe in das menschliche Genom den Menschen willkürlich zu verbessern. Eine Kultur enthält ebensoviel gewachsenes, durch Selektion erworbenes Wissen wie eine

Tierart, die man bekanntlich bisher auch noch nicht machen kann!»²

Was nun wieder die Psychologen und Pädagogen betrifft: ihre Funktion entspricht der Rollenverteilung fürs moderne Welttheater und enthält zudem gefährliche Ansätze zu dem von Lorenz beschriebenen Irrglauben. Ihr Tun und Reden ist deshalb äußerst kritisch zu betrachten. Sie sind voller Worte, die nach Verantwortung und absolutem Wissen vom Menschen klingen, voller Intentionen, die das Heil in subjektive Hoffnungsfreudigkeit und vorschnelle Wissenschaftsgläubigkeit kleiden, in die moderne, folgeschwere Naivität. Sie fassen den Menschen mit den Sortierzangen ihrer Meinungen und Abstraktionen an und weisen ihm dann die «rechte» Lebensrolle zu, Einer, der beispielsweise im SA-Mann, im Mitglied der Hitlerjugend und im Führer mit dem Verantwortungspathos von Alfred Rosenberg allen Ernstes «die zu schaffende typische Lebensform»³ erkannt hatte, treibt heute in anderer Maske im Namen von Psychologie, Philosophie und Pädagogik dasselbe Spiel mit dem Menschenschicksal.

Die Unglaubwürdigkeit sitzt hier an der Wurzel verkehrten Menschseins. Der Mensch darf nicht als Objekt dem planenden Willen von Psychologie und Pädagogik wehrlos, d. h. ohne eigentliche Bildung, ausgeliefert sein. Der Erziehungsgehalt, mit dem der Erzieher als substantielle Ganzheit die Ganzheit des andern Menschen anspricht, in dem «die ewigen Motive des Menschseins in neuer Gestalt ihre Auferstehung finden»⁴, kann nämlich weder aus den Entwicklungen von Psychologie, Soziologie oder Pädagogik, noch aus dem gegenwärtigen Zeitalter, auch nicht aus einem Menschenbild, sondern nur aus einem «Reich geistiger Erscheinungen, von der Transzendenz her durchstrahlt und getragen . . . , gegründet in allen großen Überlieferungen»⁵ seinen Ursprung haben. Denn der Mensch ist nicht schon eigentlich durch das, was er psychologisch, soziologisch und biologisch ist. Außerdem muß die Erziehung «Ursprung und Sinn dort haben, wo der Mensch über sein Zeitalter hinaus ist»⁶. Daß der Erziehungsgrund auch nicht in einem immer irgendwie aufgetakelten Menschenbild bestehen darf, beweisen nicht nur Bollnows Rosenbergiaden.

Im Gegensatz zu solchen Verengungen gibt das Ethos ursprünglicher Gehalte nicht allgemein doktrinäre Beispiele, «sondern in ihrer Konkretheit unendliche Maßstäbe»⁷ eigentlichen Menschseins. Grade diese Maßstäbe vermitteln heute weder Psychologen noch Pädagogen. Ihr Handeln entbehrt daher echter Verantwortlichkeit. Es treibt an der Oberfläche der herrschenden Mächte sein Spiel.

Aber die Erziehung verfällt, «wenn die geschichtlich überkommene Substanz in den Menschen, welche in ihrer Reife die Verantwortung tragen, zerbröckelt»⁸. Alle Unruhe um die Erziehung, alle Intensität pädagogischen Bemühens, die ständig sich vermehrende pädagogische Literatur, die zahllosen Rechenschaftsberichte, Zwischenberichte und Bulletins, die Steigerung didaktischer Kunst, all dies kann nur helfen, wenn die Einheit einer Idee in allem anwesend ist. Wo eine solche Grundlegung allen Denkens und Tuns fehlt, wächst nur die Ratlosigkeit, die man dann etwa sophistisch als Methodenfreiheit preist. Selbst die persönliche Hingabe vieler Lehrer bleibt wie ohnmächtig, «weil nicht getragen von einem Ganzen»⁹.

Die Problematik sei anhand von Jaspers veranschaulicht: «Ein unpsychologischer Lehrer, der ganz an das Hohe und Gültige, an das Gemeinsame denkt, darin die Kinder auf dem Weg des Ernstes und der Bescheidung erzieht, . . . lebt im Wesentlichen. Das heißt, er denkt nicht in erster Linie an die Kinder, sondern mit den Kindern an die Sache. Nur durch die Sache kann die Strenge kommen, die anerkannt und frei ergriffen werden soll. Strenge durch Psychologie ist entweder Vergewaltigung, . . . oder die Psychologie macht weich und gibt Raum der Willkür mit der Grenze der brutalen, weil selber mechanisch werdenden Entscheidungen . . . in Auslese, Prüfungen, psychologischen Gutachten.»¹⁰ Damit ist indirekt die Verankerung der Pädagogik im Wesentlichen, in der Idee eigentlichen Menschseins, gefordert. Herbert Marcuse sieht darin die «grade heute . . . schönste und tiefste Kraft, jenseits von Psychoanalyse, Charakterologie und dergleichen die letzten, einsamsten Sphären der Person wieder zu offenbaren.»¹¹ Das eigentliche Problem liegt hier in der Aneignung der Gehalte der Überlieferung, d. h. in deren Anverwandlung zu gegenwärtiger

Wahrheit, wie in der Aneignung des geschichtlichen Schicksals des Einzelnen. Hier ist nicht Nachahmung des Gewesenen, sondern verantwortliches Erkennen der ewigen Substanz des Menschseins gemeint. Dies kann der einzelne Lehrer in seiner Lebenspraxis, die im Einklang mit der ursprünglichen Substanz des Wissens, Denkens und Tuns steht, vermitteln. In seinem Klassenzimmer findet das «wirkliche Leben statt, das den bürokratischen Planern, Reglementierern und Schulfürsten manchmal ein Greuel ist. Da ist Menschenfreundlichkeit eins mit der Verantwortung für geistige Gehalte».¹²

Solche Verantwortung hat nichts zu tun mit der gepriesenen aber substanzlosen Methodenfreiheit, die durch psychologische und pädagogische Zwänge ohnehin zum Schein geworden ist. Sie kennzeichnet vielmehr das Leben der Oase inmitten der Wüste der immer mächtiger und substanzloser werdenden Funktionalität des Planens und Lehrens, den Ort, wo weder Pädagogen noch Psychologen Schicksal spielen, sondern wo die Substanz eigentlichen Menschseins im gemeinsamen Bemühen um die Relativität und Wesentlichkeit der Dinge, in Texten und hohen Anschauungen, wenn auch mit bescheidener didaktischer Hilfe, so doch in kommunikativer Präsenz von Lehrer und Schüler, als «Keime in die Kinder gelegt werden, die ein Leben lang wachsen können».¹³ Aus solchen Wurzeln entwickelt sich in der Anschauung echter Autorität und in kommunikativen Gehalten das Selbstsein in seiner unbedingten Freiheit zur Transzendenz, das also, was von keiner Wissenschaft und von keiner technischen Absolutsetzung des Lebens, somit auch von keiner Psychologie und Pädagogik mit sich Schicksal spielen läßt. Die wissenschaftliche und technische Wüste bietet aus sich selbst dem Menschen keine Möglichkeit, zu seinem eigentlichen Sein zu kommen. Sie muß vielmehr vom Selbstsein entwüstet und getragen werden. Sonst wird sie vielleicht zum Zauber einer verführerischen Fata morgana, die uns den Inhalt der Büchse der Pandora über die Köpfe leert.

¹ Konrad Lorenz: Die acht Todsünden der zivilisierten Menschheit, München 1973, S. 34 f.

² Ebda., S. 70

³ O. F. Bollnow: Das neue Bild des Menschen und die pädagogische Aufgabe, Frankfurt a. M., 1934, S. 27.

⁴ Karl Jaspers: Antwort, München 1967, S. 99.

⁵ Ebda., S. 100

⁶ Ebda., S. 99 f.

⁷ Karl Jaspers: Bundesrepublik, München 1966, S. 204.

⁸ Karl Jaspers: Die geistige Situation der Zeit, Berlin 1953, S. 101

⁹ Ebda., S. 102

¹⁰ Karl Jaspers: Philosophie und Welt, S. 36 f.

¹¹ Herbert Marcuse: Philosophie des Scheiterns, in: Karl Jaspers in der Diskussion, hrsg. von Hans Saner, München 1973, S. 128.

¹² Philosophie und Welt, S. 37

¹³ Ebda.

Schülermitverwaltung als Mittel zur staatsbürgerlichen Erziehung?

(Aufbau und Schwerpunkte der gleichnamigen Tonbildschau)

René Epper

I Einführung

Jugendzeit ist ein Schreiten über eine Brücke, die sich vom Gestern des Kindes zum Morgen des Erwachsenen spannt. Und für den Gang über diese Brücke vom Ufer der Kindheit zum Ufer des Lebens als Mann oder Frau in der Gesellschaft braucht der junge Mensch Führung.

Unsere jungen Menschen wachsen nicht von selbst in den Staat hinein. Demokratie muß mit jeder heranwachsenden Generation neu ins Leben gerufen werden.

Demokratie ist aber kein einmaliges Geschenk. Demokratie ist keine feste Einrichtung, einmal geschaffen und dann da. Demokratie ist eine sehr anspruchsvolle Form menschlichen Zusammenlebens. Jeder Bürger muß sie aktiv mitgestalten und mitverantworten.

Hier hat die Schule einen großen und entscheidenden Beitrag zu leisten!

Aufgabe der Schule ist nicht nur Wissensvermittlung, sondern auch Erziehung des jungen Menschen für seine Stellung und seine Aufgaben im Staat.

1915 stellte der Schweizerische Lehrerverein fest:

Die staatsbürgerliche Erziehung soll als wesentlicher Teil der Gesamterziehung den Unterricht aller Stufen durchdringen und Verstand, Gemüt und Wille der Jugend erfassen.

1937 bezeichnete die gleiche Vereinigung die staatsbürgerliche Erziehung als eine Schicksalsfrage der Demokratie!

Staatsbürgerliche Erziehung ist kein neues

Unterrichtsfach. Es ist vielmehr ein Unterrichtsprinzip, welches sich hinter dieser Bezeichnung verbirgt. Staatsbürgerliche Erziehung ist Menschenbildung im Sinne Pestalozzis, ausgerichtet auf die Bedürfnisse der demokratischen Lebensform.

II Unterrichtsmethodik und Staatsbürgerliche Erziehung

Gut organisierte und pädagogisch richtig geführte Arbeit in kleinern oder größern Gruppen kann als wesentlicher Teil der staatsbürgerlichen Erziehung in der Schule betrachtet werden. Denn hier wird verwirklicht, was zur richtigen Erziehung gehört:

- die partnerschaftliche Lösung von gestellten Aufgaben
- das Verantwortungsgefühl für die Gruppe
- die kritische Überprüfung der Meinung des andern
- das persönliche Engagement entsprechend den eigenen Fähigkeiten
- das richtige Vertreten einer eigenen Meinung
- die gegenseitige Hilfe
- die demokratische Aufgabenverteilung
- miteinander reden lernen
- aufeinander hören lernen
- jeden ernst nehmen
- die Vermittlung eines echten Gemeinschaftsgefühls
- demokratische Haltung bildet sich durch Erfahrung und Übung in einer demokratisch gestalteten Gemeinschaft