

Verein Schweizerischer
Gymnasiallehrer

Schweizerische Zentralstelle
für die berufliche
Weiterbildung
der Mittelschullehrer

Die menschlichen Beziehungen in der Schule

Les relations humaines à l'école

Tagungsbericht der
Studienwoche 1971 in Interlaken

Compte rendu de la
Semaine d'études 1971 à Interlaken

gymnasium helveticum

sonderheft juni 1972 numéro spécial juin 1972

Tagungsbericht der Studienwoche 1971 in Interlaken
Compte rendu de la Semaine d'études 1971 à Interlaken
Resoconto della Settimana di studio 1971 a Interlaken

Die menschlichen Beziehungen in der Schule Les relations humaines à l'école Le relazioni umane nella scuola

Herausgeber:

Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer
Schweizerische Zentralstelle für die
berufliche Weiterbildung der Mittelschullehrer

Editeurs:

Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire
Centre suisse pour le perfectionnement professionnel
des professeurs de l'enseignement secondaire

Editori:

Società svizzera degli insegnanti delle scuole secondarie
Centro svizzero per il perfezionamento professionale
degli insegnanti delle scuole secondarie

gymnasium helveticum

sonderheft juni 1972 numéro spécial juin 1972 numero speciale giugno 1972

Verlag Sauerländer Aarau

Die vorliegende Publikation erscheint als Sonderheft des *Gymnasium Helveticum*
Le présent ouvrage fait partie des publications spéciales du *Gymnasium Helveticum*

Publikationen des VSG Publications de la SSPES

Gymnasium Helveticum
Zeitschrift für die schweizerische Mittelschule
Revue de l'enseignement secondaire suisse
Verlag Sauerländer, Aarau

Semaines d'études, Genève 67
L'enseignement secondaire de demain
Die Mittelschule von morgen
Verlag Sauerländer, Aarau 1968

Comment réformer notre enseignement secondaire?
Wie schaffen wir die Mittelschule von morgen?
Verlag Sauerländer, Aarau 1969

ALFRED BERCHTOLD, *Découvrir la Suisse*
Pour une présence de l'histoire intellectuelle et artistique de la Suisse dans l'enseignement
Editions Payot, Lausanne / Verlag Sauerländer, Aarau 1971

ISBN 3-7941-0133-2

Copyright © 1972 by Sauerländer AG, Aarau
Printed in Switzerland

Vorwort

Die grundsätzliche Diskussion über die Neugestaltung der Mittelschule wurde anlässlich der Genfer Studienwoche 1967 des vsg in weiten Kreisen der Gymnasiallehrer neu belebt. Zwei Postulate dieser Tagung sind inzwischen von der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren verwirklicht worden:

- die Gründung der *Schweizerischen Zentralstelle für die berufliche Weiterbildung der Mittelschullehrer*, in Luzern, und
- die Bezeichnung einer *Expertenkommission zum Studium der Mittelschule von morgen*, die ihre Tätigkeit im Februar 1970 aufgenommen hat und ihren Bericht im Herbst 1972 vorlegen wird.

Die innere Reform der Mittelschule und die fortgesetzte Weiterbildung der Lehrerschaft sind untrennbar miteinander verknüpft. Einerseits müssen Innovationen in erster Linie von den direkt Beteiligten ausgehen, andererseits ist eine Erneuerung, sowohl hinsichtlich der Lern- und Lehrziele als auch der Methoden, nur möglich, wenn sie von einem motivierten und gut ausgebildeten Lehrkörper getragen ist. Die *menschlichen Beziehungen* zwischen Unterrichtenden, Unterrichteten, Behörden, Eltern sind dabei wohl eines der wichtigsten Elemente für eine sinnvolle Weiterentwicklung unserer Mittelschule.

Die Begegnung und das Gespräch während einer ganzen Woche im Oktober 1971 in Interlaken zwischen über tausend Gymnasiallehrern aller Fachrichtungen, Mittel- und Hochschülern, Behördemitgliedern und weiteren Persönlichkeiten aus allen Landesteilen und aus dem Ausland vermochten freilich nicht die vielschichtigen Probleme zu lösen, wohl aber einige Fragestellungen und mögliche Wege bewußtzumachen. Es wurden Personen zusammengeführt, welche an der inneren Reform des Gymnasiums arbeiten oder an ihrem Arbeitsort und im Rahmen von neuen Studiengruppen einen Beitrag zu leisten berufen sind.

Der vorliegende Bericht will, ohne Vollständigkeit anzustreben, einen Eindruck von der Vielfalt der Studienwoche geben, vom steten Suchen nach Wegen zur Verbesserung der menschlichen Beziehungen in der Schule. Mögen die hier veröffentlichten Beiträge neue Ausgangspunkte sein für die Zusammenarbeit zum Wohle unserer Jugend.

Luzern, März 1972

Fritz Egger

Direktor der Weiterbildungszentrale und
Präsident der Expertenkommission zum Studium
der Mittelschule von morgen

Avant-propos

La Semaine d'études de 1967 à Genève avait ranimé la discussion des problèmes liés au renouvellement de l'enseignement secondaire. Deux objectifs importants définis lors de cette rencontre ont été réalisés depuis par la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique. Il s'agit

- de la création du *Centre suisse pour le perfectionnement des professeurs de l'enseignement secondaire*, à Lucerne, et
- du mandat donné à une commission d'experts d'étudier *l'enseignement secondaire de demain*. Ce travail, commencé en février 1970, aboutira à un rapport qui sera présenté en automne 1972.

La réforme permanente du gymnase et la formation continue du corps enseignant ne sont pas dissociables. Les innovations, d'une part, doivent venir principalement des milieux directement intéressés; le renouvellement, d'autre part, tant en ce qui concerne les objectifs d'apprentissage et d'enseignement que les méthodes, n'est possible que s'il est soutenu par des enseignants motivés et bien formés. Les *relations humaines*, entre maîtres, élèves, autorités, parents, constituent certainement l'élément de première importance pour l'évolution organique de notre enseignement secondaire.

La rencontre et les entretiens d'Interlaken en octobre 1971 mettant en contact durant une semaine entière plus de mille professeurs de toutes les disciplines enseignées, des élèves et des étudiants, des membres des autorités et des hôtes, venus de toutes les régions du pays et de l'étranger, n'ont certes pas permis de résoudre des problèmes très complexes. Mais il en est résulté des dialogues qui se poursuivent entre gens qui œuvrent pour la rénovation permanente du gymnase ou qui vont s'associer à ce travail, dans le cadre de leur activité professionnelle ou au sein de groupes d'études qui vont se créer.

Le présent volume donne un aperçu de la richesse de cette Semaine d'Interlaken et de la recherche continue qui se fait en vue de trouver les moyens propres à améliorer les relations humaines à l'école. Puissent ces pages contribuer à la collaboration de tous pour le bien de nos jeunes.

Lucerne, mars 1972

Fritz Egger

directeur du Centre suisse pour le perfectionnement
professionnel des professeurs de l'enseignement secondaire
et président de la Commission d'experts pour l'étude
de l'enseignement secondaire de demain

Überblick

Die Studienwoche 1971 in Interlaken setzte eine jahrzehntelange Tradition des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer fort, indem sie wie die früheren analogen Tagungen die wissenschaftliche und pädagogische Weiterbildung der Mittelschullehrer förderte und die inneren und äußeren Reformen der schweizerischen Mittelschule zur Diskussion stellte. Wie sehr die Lehrer solche Gelegenheiten der Fortbildung und gegenseitigen Aussprache schätzen und wünschen, beweist die Tatsache, daß zwischen dieser Studienwoche und ihrer Vorgängerin in Genf nur vier Jahre verstrichen sind.

Die Mittelschullehrer sind in der glücklichen Lage, solche Arbeitstagungen immer noch auf gesamtschweizerischer Ebene durchführen zu können. Die damit verbundenen Umtriebe und finanziellen Aufwendungen nehmen allerdings bereits heute ein solches Ausmaß an, daß sie von den Organisatoren kaum mehr bewältigt werden können. Ohne die großzügige Unterstützung durch die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren und durch den Bund und ohne die Mitarbeit der Schweizerischen Zentralstelle für die berufliche Weiterbildung der Mittelschullehrer wäre schon die Studienwoche 1971 nie zustande gekommen.

Die menschlichen Beziehungen in der Schule

bildeten das zentrale Thema der Studienwoche. Unter der Leitung erfahrener Pädagogen und Wissenschaftler wurde den Mittelschullehrern Gelegenheit geboten, ihre Stellung als Lehrer und Erzieher neu zu überdenken und die Beziehungen zu den Schülern einerseits, zu den Institutionen der Schule andererseits einer kritischen Prüfung zu unterziehen.

Dieses Ziel wurde im wesentlichen durch vier Arten von Veranstaltungen erreicht:

1. Hauptvorträge

Anerkannte Fachleute aus dem In- und Ausland lieferten durch ihre Vorträge ein reiches Angebot von Informationen, die gleichzeitig die Diskussionen in den Arbeitsgruppen, Seminaren und persönlichen Gesprächen anregten. Zwei Hauptreferate am Schluß der Woche faßten eine Reihe von Ergebnissen zusammen und öffneten den Blick auf die zukünftige Entwicklung im Bereich der menschlichen Beziehungen in der Schule.

2. *Arbeitsgruppen*

Erstmals wurde im Rahmen einer Studienwoche der Versuch gewagt, eine möglichst große Zahl von Teilnehmern zu intensiver Arbeit in kleinen, nach Sprache getrennten Gruppen zu bewegen. Es war erfreulich, festzustellen, mit welchem Einsatz diese Diskussionen geführt wurden. Die Berichte über die Arbeit in diesen Gruppen können natürlich nur einen bescheidenen Einblick in die Ergebnisse dieser Diskussionen geben. – Die Teilnahme einiger Mittelschüler und Studenten aus den ersten Semestern der Hochschule wurde von seiten der Lehrer und der Schüler im allgemeinen begrüßt.

3. *Seminare*

Parallel zu den Arbeitsgruppen wurden je zwei Seminare in deutscher und französischer Sprache durchgeführt, in denen eine beschränkte Zahl von Teilnehmern Probleme der Gruppendynamik und der Evaluation intensiv behandelten. Es ist zu hoffen, daß die hier begonnene Arbeit in weiteren Kursen ihre Fortsetzung finden wird, damit sich eine viel größere Zahl von Lehrern mit diesen Aspekten der menschlichen Beziehungen in der Schule auseinandersetzen kann.

4. *Veranstaltungen der Fachverbände*

Eine Reihe von Fachverbänden richtete ihre Vorträge und Diskussionen ebenfalls auf das zentrale Problem der Studienwoche aus. Der vorliegende Bericht kann darüber allerdings nur unvollständig Auskunft geben.

Die ganze Studienwoche wurde umrahmt durch eine Eröffnungs- und Schlußfeier, an welchen der Vorsteher des Eidgenössischen Departements des Innern und mehrere kantonale Erziehungsdirektoren gewichtige Worte an die anwesenden Gäste und Mittelschullehrer richteten. Die arbeitsintensive Woche wurde aufgelockert durch ein gediegenes Rahmenprogramm mit kulturellen und gesellschaftlichen Veranstaltungen. Wenig Wetterglück war dem Exkursionstag beschieden. Keinen Niederschlag in diesem Tagungsbericht finden die persönlichen Gespräche unter den Teilnehmern, aber auch sie haben einen wichtigen Beitrag zur Pflege der menschlichen Beziehungen unter den Lehrern selber leisten können.

Josef Bischofberger

Präsident des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer 1968–1971

**Eröffnungsfeier
Séance d'ouverture**

Ansprache des Präsidenten des VSG Josef Bischofberger

Sehr geehrter Herr Bundesrat,

sehr geehrte Herren Erziehungsdirektoren und Vertreter der kantonalen und kommunalen Behörden, wertige Gäste, meine Damen und Herren,

es fällt mir die hohe Ehre zu, als Präsident des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer die Studienwoche 1971 zu eröffnen. Es ist für mich eine angenehme Pflicht, zu dieser Feier eine Reihe hoher Gäste und Behördenvertreter zu begrüßen.

Sie, meine verehrten Kolleginnen und Kollegen, haben den Alltag Ihrer Berufstätigkeit für kurze Zeit unterbrochen oder einen Teil Ihrer Herbstferien geopfert, um sich durch den Besuch von Vorträgen, Seminaren und Arbeitsgruppen auf die Erfordernisse und Ziele Ihrer Berufstätigkeit zu besinnen. Durch Ihre Anwesenheit hier in Interlaken bekunden Sie Ihren Willen zu aktiver Weiterbildung. Die Organisatoren der Studienwoche hoffen, Ihnen einen äußeren Rahmen zu bieten, in dem Sie Ihre Arbeit fruchtbar gestalten, aber auch die nötige Entspannung und Erholung finden können.

Diesem Moment der offiziellen Eröffnung geht eine Planung voraus, die vor bald zwei Jahren im Schoße des Vorstandes des VSG begonnen hat. In Zusammenarbeit mit der Weiterbildungszentrale Luzern mußten die ersten Vorarbeiten in Angriff genommen und die finanziellen Grundlagen geschaffen werden. Die Wahl des Standortes Interlaken wurde ermöglicht durch das großzügige Entgegenkommen der Behörden des Kantons Bern und der Gemeinde Interlaken. Schließlich wurde eine Programmkommission und ein Organisationskomitee ins Leben gerufen. Es ist mir nicht möglich, hier alle Leute aufzuzählen, die sich in den verschiedenen Phasen der Vorbereitung bis zur heutigen feierlichen Eröffnung für das Gelingen der Studienwoche 1971 eingesetzt haben und während der ganzen Woche weiterhin einsetzen werden.

Seit der letzten Studienwoche in Genf sind bereits vier Jahre verstrichen. Gestatten Sie mir, diesen Stundenhalt hier in Interlaken zu benützen, um auf einige Schwerpunkte im Bereich der Mittelschulen hinzuweisen, die in diesen vier Jahren Behörden, Gymnasiallehrer und Öffentlichkeit beschäftigt haben.

«Die Mittelschule von morgen» stand als Überschrift über der Genfer Studienwoche. Noch zielstrebigere lautete die Frage, die wir uns an der Generalversammlung 1968 in Baden gestellt haben: «Wie schaffen wir die Mittelschule von morgen?» Es wurden Forderungen erhoben und neue Wege gewiesen. Einige der in Genf und Baden aufgestellten Postulate bilden bereits Bestandteil der Mittelschule von heute. Die vom vsg geplante Expertenkommission für das Studium der Mittelschule von morgen wurde von der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren übernommen und erweitert. Sie hat in diesem Frühjahr einen vielbeachteten ersten Zwischenbericht veröffentlicht.

Die vermehrte Weiterbildung der Mittelschullehrer, eine der vordringlichsten Forderungen der Genfer Studienwoche, konnte in der Zwischenzeit in einem Ausmaße verwirklicht werden, das selbst Optimisten in Staunen versetzte. In kürzester Zeit wurde die Zentralstelle für die berufliche Weiterbildung in Luzern geschaffen, die den Mittelschullehrern jedes Jahr ein reiches Spektrum an Kursen anbietet. Bei der Vorbereitung der heutigen Studienwoche konnte der vsg ebenfalls auf die Mitarbeit der Zentralstelle zählen. Diese Formulierung entspricht allerdings nicht den Tatsachen; in Wirklichkeit konnte die Weiterbildungszentrale bei der Vorbereitung der Studienwoche auch auf die Mitarbeit des vsg zählen. Die großzügige Unterstützung der Zentralstelle und damit auch der Studienwoche durch die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren und durch den Bund und der unermüdliche Einsatz ihres Direktors, FRITZ EGGER, verdienen den Dank aller Mittelschullehrer.

Ein weiteres, für die schweizerischen Mittelschulen wichtiges Ereignis, das sich seit 1967 abgespielt hat, ist das Inkrafttreten der neuen Maturitätsanerkennungsverordnung am 1. Juni 1968. Ich brauche nicht zu verheimlichen, daß diese Verordnung schon vor ihrer Geburt und erst recht nach ihrer Eintragung auf dem Standesamt in Bern von den Gymnasiallehrern eher stiefmütterlich behandelt wurde. Zu verschiedenen Malen, besonders aber an der Generalversammlung 1970 in Baden, wurde auf verschiedene erbliche Belastungen dieser Verordnung hingewiesen, wobei auch der Eidgenössischen Maturitätskommission, die ihr zu Gvatter stand, nicht nur lobende Anerkennung zuteil wurde. Trotz dieser kritischen Stimmen dürfen wir aber nicht vergessen, worin der entscheidende Vorteil der MAV liegt; wir müssen uns einmal ganz konkret ausmalen, welche unübersehbare Vielfalt im Bereich der Gymnasien und beim Übertritt an die Hochschulen ohne MAV herrschen würde. Die Forderungen des vsg nach einer verbesserten gesetzlichen Grundlage im Bereich des Mittelschulwesens sind im Entwurf der Neufassung von Artikel 27 der Bundesver-

fassung weitgehend berücksichtigt worden. Es bleibt nur zu hoffen, daß der neue Bildungsartikel mithelfen wird, einige Kinderkrankheiten der neuen MAV zu heilen, sofern nicht zu viele Ärzte den Brei doch noch versalzen. Der hier anwesende Präsident der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren wird es mir nicht verargen, wenn ich das Konkordat über die Schulkoordination als weiteres wichtiges Ereignis seit der letzten Studienwoche erst jetzt erwähne. Wir Gymnasiallehrer sind vor allem gespannt darauf, wie sich eine einheitliche Bezeichnung der Schultypen und Schulstufen finden läßt und wie sich die damit verbundenen Strukturänderungen auswirken werden.

Damit ist das Stichwort «Koordination» gefallen, von der sich Behörden und Öffentlichkeit Wunderdinge versprechen. Auch im Bereich der Mittelschulen wird Koordination immer dringlicher. Die Zahl der Reformpläne und Schulmodelle wächst ständig, immer mehr Kommissionen und Zentralstellen sind an der Arbeit, so daß eine Übersicht und Zusammenarbeit immer schwieriger wird. Vielleicht sind wir heute bereits so weit, daß auch Koordination nicht mehr helfen kann und daß immer deutlicher der Wunsch nach vermehrter Integration laut wird. Eine der Hauptursachen dieser Vielfalt im Mittelschulwesen ist in der mangelhaften gegenseitigen Information zu suchen. Die Lehrer müßten weniger reden, dafür aber in vermehrtem Maße hinhören und zur Kenntnis nehmen, was andere Kollegen und Schulen an Erfahrungen bereits gesammelt haben.

Diese Feststellung gilt für alle Bereiche der Schulreform. Während in den letzten Jahren vor allem Strukturänderungen im Zentrum der Diskussionen standen, ist das Thema dieser Studienwoche mehr den inneren Reformen gewidmet. Wie können die menschlichen Beziehungen zwischen den Institutionen der Schule, den Lehrern und den Schülern verbessert werden? Um dem Wunsche nach vermehrter Information nachzukommen, haben die Organisatoren neben Vertretern der Schulbehörden auch eine Reihe von Mittelschülern und Studenten aus den ersten Semestern der Hochschule zu den Diskussionen in einzelnen Arbeitsgruppen eingeladen.

Die Studienwoche wird für die etwa 1200 anwesenden Mittelschullehrer und für die Gäste eine willkommene Gelegenheit bieten, um über regionale und sprachliche Grenzen hinaus und über die Schranken der einzelnen Unterrichtsfächer hinweg miteinander ins Gespräch zu kommen und die Kunst des Hinhörens zu üben. Mit dem Wunsche, die menschlichen Beziehungen unter den anwesenden Lehrern selber mögen im Verlaufe dieser Woche ebenfalls auf die Rechnung kommen, erkläre ich die Studienwoche 1971 als eröffnet.

Ansprache von Bundesrat H. P. Tschudi

Mit großer Freude überbringe ich Ihnen die herzlichsten Grüße und Wünsche des Bundesrates. Ich darf der Hoffnung Ausdruck geben, daß Ihre Studienwoche von Erfolg gekrönt sein wird und daß alle Teilnehmer mit wichtigen neuen Erkenntnissen aus dem herrlichen Berner Oberland zurückreisen werden. Die Organisatoren der Studienwoche haben ein reichhaltiges Programm von sehr hohem Niveau zusammengestellt. Sie verdienen für diese sorgfältige Vorbereitung unsern Dank. Anerkennung gebührt aber auch Ihnen, weil Sie einen Teil Ihrer Ferien für Ihre Weiterbildung zur Verfügung stellen.

Der Begriff der «*éducation permanente*» ist allgemein gebräuchlich geworden. Jedermann, der zu Bildungsfragen Stellung nimmt, hebt deren Notwendigkeit hervor. Um so wichtiger ist es, daß die Pädagogen selber mit dem guten Beispiel vorangehen. Das Bedürfnis nach ständiger Weiterbildung anerkennen Sie nicht nur vom Grundsatz her, sondern die Praxis führt Sie ebenfalls auf diesen Weg. Die heutige kritische Jugend verlangt einen Unterricht, der sowohl den neuesten Erkenntnissen der Pädagogik als auch dem aktuellen wissenschaftlichen Stand des einzelnen Fachs entspricht.

Die Bundesbehörden befinden sich in einer ähnlichen Lage wie Sie; auch wir dürfen nicht nur das Prinzip der Weiterbildung und Erwachsenenbildung bejahen und begrüßen, sondern wir haben Konsequenzen aus dieser Stellungnahme zu ziehen. Allerdings fällt es nicht leicht, entsprechende Maßnahmen zu treffen, weil der Bund nur über sehr beschränkte Zuständigkeiten im Bildungswesen verfügt. Die Schulhoheit liegt in unserem föderalistisch aufgebauten Staatswesen bei den Kantonen. Eines der markanten Ziele, das wir mit dem Entwurf zum neuen Bildungsartikel der Bundesverfassung verfolgen, sind klare Befugnisse des Bundes, eine Grundsatzgesetzgebung über die Weiter- und Erwachsenenbildung aufzustellen und diese Zweige auch durch finanzielle Beiträge zu fördern.

Erfreulicherweise besteht für den Bund schon auf Grund des geltenden Rechts die Möglichkeit, die *Weiterbildung der Gymnasiallehrer zu unterstützen*. Das Hochschulförderungsgesetz von 1968 enthält die sehr wertvolle Bestimmung, die den Bundesrat ermächtigt, neben den Universitäten weitere Institutionen als subventionsberechtigt anzuerkennen, die der Weiterbildung von Hochschulabsolventen dienen. Da die Gymnasiallehrer ein Universitätsstudium abgeschlossen haben, konnte der Bundesrat die auf Initiative der Konferenz der

kantonalen Erziehungsdirektoren und des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer geschaffene Zentrale für die berufliche Weiterbildung der Mittelschullehrer mit Sitz in Luzern anerkennen und ihr Bundesbeiträge zusprechen. Als wir die entsprechende Bestimmung ins Hochschulförderungsgesetz aufnahmen, hatten wir als Beispiel die Unterstützung der Weiterbildung der Gymnasiallehrer im Auge.

Ich möchte die Gelegenheit wahrnehmen, um meiner Genugtuung darüber Ausdruck zu verleihen, daß diese Weiterbildungszentrale gegründet werden konnte. Ich hoffe, daß sie eine fruchtbare und intensive Tätigkeit entwickeln wird. Die Institution bildet einen sichtbaren Erfolg der wirksamen Zusammenarbeit zwischen den kantonalen Erziehungsdirektionen, der Lehrerschaft und den Bundesbehörden. Diese enge Kooperation aller am Bildungswesen beteiligten Instanzen und Organisationen entspricht einem dringenden Bedürfnis. Sie wird sich besonders bei der Schaffung des Bildungsartikels und bei der Ausführungsgesetzgebung zur neuen Verfassungsbestimmung zu bewähren haben. Die objektiven Schwierigkeiten erscheinen zwar als groß; um so wichtiger ist es, daß alle Kreise, welche die dringende Notwendigkeit des Ausbaus unserer Bildungseinrichtungen kennen, ihre Kräfte für die Erreichung dieses gemeinsamen Ziels verbinden.

Vor vier Jahren hatte der Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer mich ebenfalls eingeladen, seine Studienwoche in Genf zu eröffnen. Ihr sehr verdienter, seither leider verstorbener Präsident, Herr WERNER UHLIG, hatte ausdrücklich gewünscht, ich möchte mich zur Revision der Eidgenössischen Maturitäts-Anerkennungs-Verordnung äußern. Darum habe ich damals die Notwendigkeit einer eidgenössischen Regelung hervorgehoben und die Revisionspunkte begründet. Inzwischen hat der Bundesrat im Mai 1968 die neue *Maturitäts-Anerkennungs-Verordnung* erlassen. Die Neuerungen:

- volle Anerkennung des Typus C für das Studium der Medizinalberufe,
- klare Regelung des gebrochenen Lehrgangs,
- Anerkennung des zweiten Bildungswegs,

erscheinen bereits als Selbstverständlichkeiten; somit haben sie sich bewährt. Doch geht die Entwicklung im Bildungswesen schnell vor sich. Es überrascht deshalb nicht, daß *bereits wieder über eine Revision der Maturitätsverordnung diskutiert wird*. Entsprechende Beratungen finden statt sowohl im Schoße der Eidgenössischen Maturitätskommission wie der Mittelschulkommission der kantonalen Erziehungsdirektoren-Konferenz. Dabei sind näher liegende, nicht sehr

weittragende Änderungen und Ergänzungen einerseits und grundsätzliche Reformen auf lange Sicht anderseits zu unterscheiden.

Zu den eher kurzfristigen Revisionspunkten gehören *Forderungen auf zusätzliche Maturitätstypen oder Aufnahme eines weiteren Fachs*. Sie werden vielleicht annehmen, ich könnte mich irren. Die Reformvorschläge gingen doch eher nach einer Zusammenfassung der Schultypen und nicht nach einer weiteren Aufsplitterung. Gesamtschule, *tronc commun* stehen tatsächlich in einem gewissen Gegensatz zu weiteren Maturitätstypen. Auch wurde häufig die Zahl von elf obligatorischen Fächern der geltenden Maturitätsverordnung als eher zu hoch bezeichnet. Dennoch hat ein vom Eidgenössischen Departement des Innern eingeleitetes Vernehmlassungsverfahren über die *Aufnahme der Musik als Maturitätsfach* zu einem positiven Ergebnis geführt. Der Bildungswert des Musikunterrichts wird allgemein hoch eingeschätzt; wobei allerdings der Charakter dieser Ausbildung näher zu bestimmen sein wird. Die Eidgenössische Maturitätskommission wird demnächst darüber beraten, wie der Vorschlag verwirklicht werden kann, so daß auf nächstes Jahr eine konkrete Lösung erwartet werden kann.

Unabhängig von grundsätzlichen Überlegungen müssen wir als Tatsache feststellen, daß die Kantone, die im Schulwesen autonom sind, *eine ganze Reihe von Formen neben den eidgenössischen Maturitätstypen A, B und C* geschaffen haben. Es würde zu viel Zeit in Anspruch nehmen, wollte ich alle aufzählen und die Vor- oder Nachteile dieser Gymnasien schildern. Für den Bund stellt sich die Frage, ob einzelne dieser Formen anerkannt werden sollen, damit die Absolventen prüfungsfrei das Medizinstudium ergreifen und in die Eidgenössischen Technischen Hochschulen eintreten können. Im Vordergrund stehen die 16 Wirtschaftsgymnasien. Weniger Schwierigkeiten dürften die 4 neusprachlichen Gymnasien und der nur in Lausanne bestehende Typus Latein-Mathematik verursachen, da sie den Formen B und C sehr nahe stehen. Die Abklärungen der Eidgenössischen Maturitätskommission sind schon recht weit fortgeschritten. Es kann daher auf den Anfang des nächsten Jahres ein Vernehmlassungsverfahren zu einer Teilrevision der Maturitätsverordnung in Aussicht gestellt werden. Auf Grund der Meinungsäußerungen der Kantone, der Hochschulen und weiterer interessierter Kreise wird gegen Mitte 1972 der Bundesrat das Problem der Anerkennung weiterer Maturitätstypen entscheiden.

Diese nicht unwesentlichen Revisionsbestrebungen spielen sich vor dem Hintergrund viel weitergehender Reformen in unserem Mittelschulwesen ab. Die Verantwortung hierfür liegt bei den Kantonen. Die Eidgenössische Maturi-

Opérations dans le plan et dans l'espace - (10)

Nombres - (14)

Nombres - (14)

Nombres - (10)

Opérations - (8)

Grandeurs et mesures - (12)

ER qui se situe sur la plateforme ESPER. On y trouve, pour chaque axe, une liste d'activités spécifiques des moyens
er les connaissances et compétences des élèves. Des séquences pédagogiques à destination des enseignants complètent ce
edu.ge.ch/ep).

45 minutes à consacrer par trimestre à l'enseignement des compétences et connaissances concernées est donné entre
avail de l'enseignant avec les élèves ainsi que des moments durant lesquels les élèves travaillent seuls (ateliers, feuille de route,
Ce nombre de périodes intègre également le temps nécessaire aux activités d'évaluation (traces d'apprentissage significatives,
s ponctuels) qui servent à étoffer le dossier d'évaluation.

ériode peut être fractionnée en plusieurs petits moments échelonnés de 15 à 30 minutes.

täts-Anerkennungs-Verordnung legt zwar einen bestimmten Rahmen fest, doch läßt sie den Kantonen einen recht weiten Spielraum. Wir werden unsere Zustimmung nie verweigern für Versuche, die sich mit dem Ziel der Verordnung vereinbaren lassen und die vor allem die Gewähr bieten, daß die Schüler eine Ausbildung erhalten, die ihnen den Zugang zu allen Studienrichtungen erschließt. Es kann denn auch nicht bestritten werden, daß unter der Herrschaft der Maturitätsverordnung sich in der Schweiz ein weiter Fächer von Mittelschulen entfaltet hat. Dennoch blieb jene Übereinstimmung erhalten, die auf andern Schulstufen so sehr vermißt wird und die nun das von der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren geschaffene interkantonale Konkordat über die Schulkoordination erreichen soll. Vor allem aber hat die Bundesverordnung die Qualität unserer Mittelschulbildung im Vergleich zu den prekären Verhältnissen im 19. Jahrhundert entscheidend gehoben. Es gelang auch bis jetzt, dieses Niveau zu verteidigen und im wesentlichen zu halten, wenn auch in den letzten Jahren da und dort über gewisse Einbußen geklagt wurde.

Obwohl die aus dem 19. Jahrhundert stammende Maturitätsverordnung große Dienste geleistet hat, so muß doch festgehalten werden, daß diese *Rechtsbasis für die Zukunft zu schmal* wäre. Zwei aus dem Lehrerstand stammende Mitglieder der eidgenössischen Räte, Herr Nationalrat Dr. MÜLLER-MARZOHL, Luzern, und Herr Ständerat Dr. WENK, Basel, haben darum in Motionen eine Revision des Bildungsartikels der Bundesverfassung verlangt, um für die Zusammenarbeit des Bundes mit den Kantonen im Bildungswesen eine einwandfreie Grundlage zu schaffen. Diese erweiterte verfassungsrechtliche Bundeskompetenz wird unerläßlich sein für eine umfassende Mittelschulreform, die unter dem Schlagwort «Das Gymnasium von morgen» diskutiert wird. Die heutige Maturitätsverordnung läßt zwar den Kantonen erhebliche Möglichkeiten; sie ist aber wegen ihrer Ausrichtung auf das Medizinstudium zu einseitig. Der Vorentwurf zu einem neuen Artikel 27 der Verfassung soll dem Bund im Bereich der Mittelschulen die Kompetenz zur Grundsatzgesetzgebung und zur Subventionierung verleihen. Damit wäre die Basis geschaffen, um das Mittelschulwesen im ganzen Lande weiter zu entfalten und um ohne Schematismus und Zentralisierung der Entwicklung eine klare Zielsetzung zu geben. Die nicht mehr befriedigende Ordnung für Gymnasium und Maturität bildet ein zwingendes Argument für die Revision des Bildungsartikels.

Das Bedürfnis nach einer Neuordnung des Verhältnisses zwischen Bund und Kantonen beschränkt sich jedoch nicht auf den Bereich der Gymnasien. Neue

Bildungsgebiete, wie vor allem die Weiter- und Erwachsenenbildung, können von den Kantonen allein nicht in ausreichendem Maße entwickelt werden. Auf verschiedenen Sektoren muß der Bund sowohl koordinierend wie auch mit stärkerer finanzieller Unterstützung mitwirken. Hochschule und Forschung sowie Stipendien seien als Beispiele genannt.

Unsere Gesellschaft befindet sich in einem tiefen Umbruch. Diese Veränderungen wirken sich auf die Schule aus; sie hat ihnen Rechnung zu tragen. Unsere Schulorganisation darf nicht starr an überkommenen Regelungen festhalten und Neuerungen unüberwindliche Dämme entgegensetzen. Dagegen sollen die Reformfreude und der Wille zu Verbesserungen auch nicht zu Unruhe und Hektik in der Schule führen, zu übereilten Änderungen, die schwere Nachteile für die Jugend zur Folge hätten. Bei Anerkennung der Vorteile und Bejahung von Experimenten darf nicht vergessen werden, daß es sich bei den Schülern nicht um Laboratoriumstiere handelt und daß eine verpfuschte Schulzeit unwiederbringlich ist.

Der *Vorentwurf zu Verfassungsartikeln über Bildung und Forschung* geht vom Bestreben aus, den Ausbau unseres Bildungswesens auf allen Stufen zu fördern und damit Reformen zu begünstigen. Er ist flexibel; keine Möglichkeiten sollen verbaut, jedoch viele eröffnet werden. Bei einer solchen Zweckbestimmung wäre es unangemessen und verfehlt, zu beanstanden, dem Entwurf liege kein geschlossenes Bildungskonzept zugrunde. Wir haben zwar versucht, im ersten Absatz in allgemeiner Form die Zielsetzung des Bildungswesens zu umschreiben. Im Vernehmlassungsverfahren wird ziemlich allgemein von diesem Vorhaben abgeraten. In einer pluralistischen Gesellschaft haben die Bildungseinrichtungen sehr verschiedenartige Aufgaben zu erfüllen. In einer Epoche tiefgreifender Umwälzungen wäre eine definitive Festlegung falsch. Die sich ändernde Gesellschaft wird eine neue Schule hervorbringen.

Der Entwurf zum neuen Verfassungsartikel will die Prinzipien des kooperativen Föderalismus für das Bildungswesen als maßgeblich erklären; somit sollen in Zukunft Kantone und Bund gemeinsam die Verantwortung tragen. Die Vorschulstufe und die obligatorische Schulzeit fallen in die alleinige Zuständigkeit der Kantone, während der Bund für die übrigen Schulstufen Grundsätze aufstellen kann. Ferner soll der Bund an die Aufwendungen der Kantone für das Bildungswesen und für Stipendien Beiträge gewähren können. Der neue Verfassungsartikel steht nicht im Gegensatz zum interkantonalen Konkordat über die Schulkoordination, sondern ergänzt es und ordnet Aufgaben, die auf dem Konkordatsweg nicht gelöst werden können. Er ist als Alternative

zur Schulkoordinationsinitiative der BGB-Jugendfraktion gedacht, geht aber in seiner Zielsetzung weit über diese hinaus:

Das Vernehmlassungsverfahren hat grundsätzlich Zustimmung zum Entwurf gebracht. Allgemein herrscht die Überzeugung, daß neue verfassungsrechtliche Grundlagen für Bildung und Forschung unerläßlich sind. Doch gehen in wichtigen Fragen und in Detailpunkten die Meinungen erheblich auseinander. Dies überrascht nicht, weil es sich um eine komplexe Materie handelt und weil das Bildungswesen sich in einer raschen Evolution befindet. Die beiden entscheidenden Divergenzen dürften wohl darin erblickt werden:

- ob ein formelles Recht auf Bildung zu gewährleisten oder ob dieses indirekt durch Förderungsmaßnahmen anzustreben sei;
- ob die eidgenössische Grundsatzkompetenz sich auf die Schulstufen nach dem Obligatorium zu beschränken habe oder ob sie das gesamte Bildungswesen umfassen muß.

Meines Erachtens wäre es verhängnisvoll, wenn man vor den Schwierigkeiten dieser Verfassungsrevision und den infolgedessen zu erwartenden Widerständen kapitulieren würde. Die durch die Schulkoordinationsinitiative geschaffene günstige Gelegenheit wird nicht bald wieder eintreten. Wenn wir die Zukunft unseres Landes sichern wollen, müssen wir in erster Linie unser Bildungswesen den kommenden Bedürfnissen und Anforderungen anpassen. Es ist unsere Pflicht, unsere Jugend den Weg ins Leben unter den bestmöglichen Voraussetzungen antreten zu lassen. Angesichts der raschen Entwicklung von Wissenschaft und Wirtschaft ist für jedermann und lebenslang die Möglichkeit zur Umschulung und Weiterbildung zu gewährleisten. Ich benutze die mir gebotene Gelegenheit, um Sie zu bitten, die geplante Verfassungsrevision entschlossen zu unterstützen. Als erfahrene Fachleute vermögen Sie zu beurteilen, wieviel auf dem Spiele steht.

Durch die Wahl der Themen Ihrer Tagung haben Sie zum Ausdruck gebracht, daß Verfassung, Gesetzgebung und Schulorganisation nicht allein entscheidend sind für die anregende und freudige Atmosphäre in den Schulen sowie für den Bildungserfolg. Trotz den erfreulich intensiven Diskussionen über die Reformen wird in letzter Zeit wieder stärker die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit anerkannt. Der begabte, einsatzfreudige, von seinen Aufgaben begeisterte Lehrer wird seine Schüler dazu führen, ihre Studien aus eigener Initiative zu ergänzen und ihre Bildung zu vertiefen. Dieses Interesse für die Erweiterung der Kenntnisse, die geistige Lebendigkeit und Beweglichkeit, die

Freude an einer umfassenden Bildung können durch die Schule vermittelt oder verschüttet werden. Deshalb wird dem Lehrer in jeder Schulorganisation eine zentrale Stellung zukommen.

Wenn die menschlichen Beziehungen in der Schule positiv sind, wenn im Schulhaus eine humane Atmosphäre herrscht, wenn Schüler und Lehrer eine Gemeinschaft bilden, ist der Jugend am besten gedient; doch darf der positive Aspekt für die Lehrer, die ihr gesamtes Berufsleben im Schulhaus verbringen, auch nicht gering eingeschätzt werden. Die Schüler werden durch die menschlichen Beziehungen in der Schule nachhaltig geprägt, da in jungen Jahren Intellekt und Gemüt besonders aufnahmefähig sind. Behalten sie angenehme Erinnerungen, so werden sie später gerne ihre Weiterbildung pflegen und die *éducation permanente* als entscheidende Bereicherung ihres Lebens bewerten.

Weil ich aus diesen Erwägungen Ihren Beratungen so große Bedeutung beimesse, wiederhole ich meine herzlichen Wünsche für den Erfolg der Studienwoche. Ich bin überzeugt, daß sie neue Impulse in unsere Gymnasien bringen wird.

Résumé

Dans son allocution de bienvenue, le Conseiller fédéral Tschudi, chef du Département de l'Intérieur, a mis l'accent sur l'importance de la formation permanente. Grâce à la loi de 1968 sur l'aide aux universités, la Confédération peut déjà maintenant soutenir au moins financièrement les efforts des maîtres de gymnase dans ce domaine.

Depuis la dernière semaine d'études de Genève en 1967, la nouvelle ORM est entrée en vigueur. Sans doute, elle n'a pas répondu de façon satisfaisante à tous les vœux des maîtres de gymnases, mais elle contient toute une série de progrès importants:

- la reconnaissance du type C pour l'accession aux études de médecine
- une réglementation claire concernant les degrés de la formation secondaire
- la reconnaissance d'une seconde voie de formation, parallèle à la voie habituelle

Cependant, depuis ce moment-là, l'enseignement n'a cessé de se développer, et la révision de l'ORM s'impose à nouveau. Parmi les points qui seront discutés lors de cette révision, relevons entre autres les suivants:

- la reconnaissance d'autres types de maturité (gymnase socio-économique, gymnase de langues modernes, section latin-mathématique, gymnase artistique). Sur toutes ces questions, le Conseil fédéral, après la procédure habituelle de consultation, devra prendre position en 1972.
- la reconnaissance de la musique comme branche de maturité. A ce sujet, une solution concrète sera proposée en 1972.

Malgré toutes les critiques dont elle est l'objet, on doit reconnaître que l'ORM laisse d'une part aux cantons une grande liberté d'action pour résoudre leurs propres problèmes scolaires au degré secondaire, mais que d'autre part elle aide à maintenir un minimum d'unité, alors que l'on constate avec regret que cette unité fait défaut dans les autres degrés scolaires.

Sans doute, la base légale de l'ORM est trop étroite (législation concernant les études de médecine). C'est une des raisons pour lesquelles a été décidée *la révision de l'article relatif à la formation*. Dans la préparation de cet article, des divergences d'opinions se sont manifestées sur deux points: doit-on oui ou non garantir un droit à la formation? La compétence de la Confédération doit-elle rester limitée aux degrés qui suivent la scolarité obligatoire ou doit-elle être étendue à tous les degrés? Le nouveau projet d'article constitutionnel qui est discuté à l'heure actuelle (mars 1972) par le Parlement se base sur le fédéralisme coopératif, et veut proposer une alternative à l'initiative du PAB sur cette question.

Il va de soi que les bases légales, si nécessaires soient-elles, ne créent pas à elles seules une école nouvelle. Par le choix de leur thème d'étude, les responsables ont montré que la personnalité des maîtres et les relations humaines à l'école sont des conditions indispensables pour une réforme scolaire profonde.

Ansprache von Regierungsrat Hans Hürlimann Präsident der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren

Die Tatsache, daß ich im Namen der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren hier zusammen mit Herrn Bundesrat TSCHUDI und Herrn Kollege KOHLER ein Wort zur Eröffnung dieser Studienwoche sagen darf, hat mehr als nur symbolischen Charakter. Die Aktivität des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer und der Zentralstelle in Luzern formten sich in den letzten Jahren zu einem entscheidenden Element im Bestreben, unsere Bildungspolitik durch Bund und Kantone gemeinsam mit den aktiven Lehrern fortschrittlich weiterzuentwickeln. Ich möchte daher meiner Genugtuung Ausdruck geben, daß diese Zusammenarbeit zwischen Bund und Kantonen einerseits und dem Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer andererseits in einem erfreulichen, aufbauenden Geist erfolgt.

Ich sprach von gemeinsamen Aufgaben des Bundes, der Kantone und der Lehrer im Bereiche der Bildung. Darf ich von dieser Bereitschaft zur Zusammenarbeit her, die in der Geschichte der schweizerischen Bildungspolitik als unbedingter Fortschritt zu werten ist, die Perspektiven skizzieren, wie das Bildungswesen aus der Sicht der Kantone zu gestalten ist.

Diese Perspektiven möchte ich in vier Thesen zusammenfassen:

These 1

Der *Bildungsartikel* der Bundesverfassung hat die Kompetenzen und die Pflichten des Bundes und der Kantone in einer Weise festzulegen, daß die Zusammenarbeit zwischen Bund und Kantonen, die föderative Kooperation unter den Kantonen und die selbständige Verantwortung der Kantone sichergestellt werden.

Für die *Mittelschule* heißt das u. a. : Das Gymnasium wird inskünftig gesetzgebend gemeinsam durch den Bund und die Kantone zu gestalten sein. Auch werden wir in Zukunft im Hinblick auf die nationale Bedeutung der Mittelschulen Bundesmittel für die Gymnasien einsetzen müssen.

These 2

Unsere *Bildungspolitik* muß *national* geplant sein. In diesen Rahmen werden sich sowohl das Konkordat der Kantone über die organisatorische und pädagogische Koordination im Schulwesen als auch ein neues Gesetz über die Hochschulförderung und die Gesetzgebung über die Gymnasien einfügen. Auf Grund der positiven Erfahrungen, die bei regelmäßigen Konferenzen, an welchen die Abteilung für Wissenschaft und Forschung, die Hochschulkonferenz, der Nationalfonds und der Wissenschaftsrat sowie die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren teilnehmen, gemacht wurden, befürworte ich persönlich die Schaffung eines nationalen Bildungsrates.

These 3

Es ist ein *gültiges Leitbild* unserer Bildungsarbeit zu entwickeln. Dieses Leitbild, wie immer es formuliert würde, müßte zum Ziel haben, den Menschen fähig zu machen, die ständige Entwicklung auf allen Wissensgebieten zu integrieren und zu werten. Die notwendige Folge wäre, daß ein solches Bildungskonzept unsere *Bildungsstrukturen* dynamisch beeinflussen und die Interdependenz der Bildungsstufen unter sich und zu den übrigen Bereichen der Gesellschaft fördern müßte.

These 4

Bildungskonzept und Reformen in allen Bereichen der Schulpolitik können nur im gemeinsamen Zusammenwirken von *Wissenschaft*, aktiven *Lehrkräften* und *Behörden* erarbeitet werden. Politische Lösungen ohne die Autorität der Pädagogen und der Wissenschaft fruchten nichts, und pädagogischen Vorschlägen ohne politischen Rückhalt bleibt die Realisierung versagt. Die Kommission, welche «Die Mittelschule von morgen» plant – um ein Beispiel von vielen zu erwähnen –, zeigt, daß es der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren mit dieser These ernst ist.

Wenn ich die hier skizzierten Thesen mit dem Thema dieser Weiterbildungswoche in Beziehung bringe, dann wird deutlich, daß durch sie bereits in Richtung auf dieses neue Bildungskonzept und die damit notwendigen Reformen gearbeitet wird. Unsere Gesellschaft hat sich in den letzten Jahren geändert, weil auch unser Land eine Industrienation mit einer andern Sozialordnung ge-

worden ist. Wir spüren es in der Familie, in den politischen Gemeinschaften, in der Armee und in der Schule, daß unser Zusammenleben und unser Arbeiten von überdachten Formen und neuen gestaltenden Kräften beeinflußt werden muß. Diesem Prozeß einer Neugestaltung der menschlichen Beziehung in der Schule gilt in einem engern und weitem Sinne dieser Kurs. Ich wünsche Ihnen für diese wichtige und notwendige Arbeit viel Erfolg und eine Bereicherung Ihrer Erkenntnisse. Ich bin überzeugt, daß von Ihrer Arbeit neue Impulse für unser gemeinsames Bemühen ausgehen werden. In diesem Sinne sei den Referenten, den Teilnehmern und den Organisatoren der Studienwoche, aber auch dem Stande Bern und dem Konferenzort Interlaken der herzliche Gruß der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren entboten.

Hauptvorträge
Conférences plénières

Les rapports maîtres—élèves—autorités dans le monde d'aujourd'hui

Traiter une telle question ici, aujourd'hui, rencontre une double difficulté. On m'a demandé de me placer au point de vue européen : or je suis français et malgré l'effort que je ferai de dépasser ces contraintes nationales, il me sera difficile de m'abstraire d'une situation particulière : celle de mon propre pays. Par ailleurs, le cadre où je prononce ce discours, le paysage merveilleux qui nous entoure, le calme de cet automne ensoleillé, tout concourt à rendre irréelles les descriptions qui vont suivre et les réflexions qui s'y attachent. J'essayerai donc de ne pas apparaître comme le témoin d'un monde lointain, faisant état ici d'expériences étrangères dans tous les sens du terme.

D'une façon générale, dans le monde occidental, et en Europe en particulier, l'Université traverse actuellement une crise profonde. Certes, je le disais il y a un instant, ce phénomène n'atteint pas partout le même degré d'acuité et la Suisse paraît encore un havre de paix au milieu des contestations environnantes, surtout par comparaison à la situation française. Mais aucun pays n'échappe véritablement au phénomène. Les symptômes de ce malaise sont, chez les étudiants et les élèves, le désintérêt apparent, l'absentéisme, l'agitation contestataire et, pour une minorité, la drogue ; chez les professeurs, la grogne et la hargne, le sentiment d'être injustement mal aimé et contesté, d'être incompris des autorités et des parents, de ne pas avoir le rang social qui leur est dû. Les établissements des grandes villes sont ainsi perpétuellement menacés de paralysie, professeurs et élèves oscillant entre la morosité et l'agressivité. Ce phénomène, particulièrement développé en France, est commun, à tous les pays européens. Il est remarquable que son importance soit lié à des facteurs convergents : l'urbanisation, la taille des établissements, la nature des institutions nationales et le style pédagogique général. Un maximum d'agitation semble aller de pair avec une forte densité urbaine, deux à trois mille élèves dans l'établissement, un système institutionnel très centralisé, une pédagogie didactique et verbale très directive. C'est là l'image du fait français. La Suisse présente encore actuellement bon nombre de caractères antagonistes, ce qui explique probablement une relative stabilité. Ces constatations montrent assez que le malaise universitaire est avant tout un phénomène sociologique.

C'est en effet en cherchant à préciser la place de l'école secondaire dans le système éducatif autrefois et aujourd'hui qu'il paraît possible de cerner le phénomène et d'en dégager les éventuels remèdes.

L'école secondaire d'autrefois, celle que j'ai connue comme élève, celle dont maints caractères subsistent encore aujourd'hui, cette école donc était parfaitement adaptée aux besoins de la société qui la nourrissait. Elle accueillait moins de 5 % d'une classe d'âge et recrutait ses élèves dans les couches privilégiées de la nation. Implantée dans une société fondamentalement rurale, elle avait pour fonction quasi exclusive la préparation du petit nombre aux fonctions de direction qui l'attendaient : professions juridiques et administratives pour la plupart. Le monde de cette école était stable, démographiquement, socialement et techniquement. La stratification sociale était fortement structurée, la circulation entre classes sociales quasi inexistante.

Les objectifs éducatifs de cette école et les moyens de son action éducative s'insèrent naturellement dans ce cadre général et y trouvent leur justification. Son idéal est l'honnête homme, c'est-à-dire celui qui sait, qui juge sainement des choses, qui est libre intellectuellement et socialement. C'est l'homme de l'humanisme classique dont le désengagement par rapport au monde des travaux et des affaires est précisément le reflet de la situation sociale de la classe dirigeante pour laquelle cette école est disposée. Un tel individualisme dans les objectifs explique la nature du travail scolaire et les vertus qu'il exige : travail essentiellement intellectuel, essentiellement solitaire, s'inscrivant dans un cadre d'émulation, de punitions et de récompenses. Les valeurs fondamentales sont celles du travail, du respect des anciens et de ceux qui savent, du patriotisme où s'exerce ce respect et qui appelle le dépassement de soi. Ce système éthique s'enracine naturellement dans la religion ou, à la rigueur, dans un rationalisme quasi religieux capable de donner à l'homme comme siège de la liberté une signification cosmique.

C'est pourquoi le mythe platonicien de la caverne offre une bonne image de l'acte éducatif dans une semblable institution. Le maître, qui connaît le vrai et le bien, tire l'enfant des ténèbres où le place la nature et cherche à le hausser à la contemplation des vérités éternelles et de Dieu qui les fonde. L'acte éducatif s'apparente à l'initiation, le statut du maître à celui du prêtre.

Soulignons enfin qu'un tel système rencontrait l'assentiment tacite et unanime du corps social tout entier, y compris de ceux qui n'y avaient point de place mais qui aspiraient à y entrer. Telle était entre les deux guerres la signification traditionnelle des exigences de démocratisation et de promotion sociale.

Les conditions socio-économiques dans lesquelles se situent *l'école secondaire d'aujourd'hui* ont considérablement changé dans la plupart des pays européens. Il est devenu classique de rappeler que notre société est de plus en plus structurée en fonction d'un secteur tertiaire (organisation et services) sans cesse croissant, au détriment des secteurs secondaire et surtout primaire, dont la prépondérance caractérisait la société d'il y a cent ans. Nous sommes entrés délibérément dans l'ère industrielle et nous vivons déjà les prémices de l'ère post-industrielle. Les villes se développent sans cesse au détriment des campagnes. Les mass-média envahissent le domaine public et privé. Des besoins artificiels naissent de la nécessité de vendre pour produire plus.

Dans cette civilisation nouvelle, quelle que soit la valeur qu'on lui attribue, l'école secondaire change complètement de finalité sociale. Hier, école du petit nombre, elle devient nécessairement l'école de tous, pour répondre aux besoins sans cesse accrus de savoir et d'aptitudes que réclame une société de haut niveau technique. Ainsi se trouvent prolongées les durées des scolarités et transformés les rapports traditionnels entre l'école du peuple et l'école de l'élite. La création dans tous les pays européens de systèmes de scolarité polyvalente prolongée découle de cette mutation de finalité sociale : *comprehensive school, Gesamtschule, scuola media, collèges d'enseignement secondaire*, telles sont les dénominations d'établissements nouveaux qui amputent l'enseignement secondaire traditionnel de son premier cycle et transforment l'école de base en école préparatoire aux études secondaires pour tous les citoyens.

Or, ces transformations de structure, décidées au niveau des planificateurs et imposées au système éducatif par des décisions politiques, s'accompagnent d'une transformation corrélative des finalités vécues par le grand public et par les élèves qui en sont issus. L'instruction utilitaire remplace dans les esprits la culture désintéressée. Les diplômes deviennent des instruments de sélection draconiens, voies d'accès obligés aux études supérieures et par là aux emplois nobles, alors qu'ils furent longtemps des certificats de maturité, dont la possession était plus honorifique qu'indispensable pour la vie et la réussite sociale. Les mass-média dévalorisent l'information par le livre ou par la parole et condamnent le travail solitaire. L'évolution rapide du savoir dévalorise les anciens et tue le respect. L'établissement d'une paix prolongée, la circulation des idées et des hommes rendent ridicules les chants patriotiques. La course au confort et l'illusion d'une toute puissance sur la nature, liée paradoxalement à la conscience prise par la masse de la déréliction humaine dans un univers dont l'infinité est rendue tangible par les expéditions extra-terrestres, rendent im-

possibles les religions naïves et font douter d'une raison éternelle. Une confusion généralisée s'ensuit dans les esprits.

Dans cet univers mental profondément perturbé, *l'école secondaire apparaît comme tragiquement désadaptée*. Elle subit des transformations de structures et des mutations de contenu importées alors que persistent chez les enseignants l'attachement aux attitudes et aux valeurs du passé. Les élèves, par ailleurs, refusent ces valeurs anciennes et contestent, par nature adolescente, les valeurs sociales régnautes. D'une façon générale, l'institution scolaire, conservatrice par fonction et chargée de transmettre plus que d'innover, se trouve en complet porte-à-faux tant à l'égard du milieu que face aux élèves qu'elle a la charge d'éduquer.

Approfondissons cette situation en nous plaçant successivement au point de vue des maîtres et au point de vue des élèves.

Le *maître* est un médiateur entre les exigences de la société adulte et la nature des enfants qui lui sont confiés. Tant que la société était stable, cette médiation allait de soi. Le maître incarnait les valeurs éternelles ; il était investi d'une fonction sociale qui l'apparentait à celle du prêtre et lui conférait respect et dignité. Son mode d'influence était la parole, instrument d'une transmission du Savoir.

Les mutations sociales que nous avons décrites ont transformé profondément son image. Dans la société industrielle contemporaine, le maître est un prolétaire. Sa dignité se mesure à l'argent qu'il gagne. Les comparaisons sont cruelles. Attaché au système antérieur qui fondait sa dignité, le maître ressent comme injustice cette situation objective nouvelle. Il réagit de deux façons contradictoires, mais finalement complémentaires dans leurs effets. La plupart refusent le changement que leur imposent les autorités politiques responsables. Ils se figent dans une attitude conservatrice fondamentale tout en extériorisant leur refus du changement par une opposition politique systématique. Un petit nombre, les plus jeunes, refusent à la fois le système antérieur auquel ils ne croient plus comme la masse de leurs concitoyens, mais refusent également les valeurs pragmatiques régnautes qu'ils condamnent comme mercantiles. Ils sont alors au côté des étudiants dont ils épousent le refus global d'une société décadente et l'espoir mythique d'une société nouvelle de la réconciliation et du bonheur. Mais leur situation de médiateur officiel les place dans une contradiction vitale souvent intolérable.

Qu'en est-il des *étudiants*? Il est certain qu'ils continuent à manifester les attitudes permanentes de l'adolescence étudiante. Les analyses anciennes de DEBESSE restent valables : volonté de s'affirmer face à la société adulte dans une attitude provocatrice et dans la recherche d'une originalité à tout prix. Mais sur ce fond éternel se dessinent des oppositions importantes. Cette contestation juvénile affectait autrefois le petit nombre de ceux que la situation sociale de désengagement rendaient disponibles pour ces jeux et exercices psychologiques. On avait déjà souligné combien la crise d'originalité juvénile était minorée chez ceux que les exigences économiques inséraient précocement dans les circuits de production. Par ailleurs, ce petit monde agité avait son avenir assuré. Il savait obscurément pouvoir compter sur papa au moment des choses sérieuses. Enfin ce jeu de contestation trouvait devant lui des valeurs sociales assurées et des adultes sûrs de ces valeurs. Ces adolescents portaient d'ailleurs en eux, solidement enraciné par une éducation familiale patriarcale, le sens de la hiérarchie dont leur irrespect n'était qu'une manifestation transitoire.

Le tableau de l'adolescence a aujourd'hui bien changé. Et tout d'abord, on ne saurait sous-estimer les effets du nombre. Les adolescents constituent aujourd'hui une masse d'autant plus consciente de sa force qu'elle se trouve concentrée par le jeu conjugué de la démographie, de l'urbanisation et de la concentration scolaire. Le phénomène étudiant, qui n'affectait autrefois qu'un tout petit nombre de privilégiés, concerne maintenant la quasi-totalité de classes d'âge nombreuses. Par ailleurs, nous assistons à une accélération de la maturité biologique en un moment où la prolongation de la scolarité maintient paradoxalement plus longtemps les adolescents en situation d'irresponsabilité et où l'invasion de la sexualité exaspère des tendances naturelles plus longtemps refoulées. Enfin on peut se demander avec MENDEL et MITSCHERLICH si les conditions actuelles de l'éducation familiale n'ont pas profondément transformé la personnalité de base des adolescents et des jeunes adultes. L'absence et la «disparition» psychologique du père, le travail social des femmes, ont probablement des répercussions profondes sur la constitution du surmoi, régulateur traditionnel des pulsions affectives et enracinement fondamental du respect et de l'obéissance.

La contestation adolescente non seulement ne trouve plus en face d'elle un consensus social réprobateur mais encore n'a plus en elle les freins traditionnels, produits des conditionnements psychologiques archaïques.

C'est pourquoi la contestation adolescente du système social prend souvent aujourd'hui la forme d'un refus total, rejetant les valeurs anciennes comme in-

authentiques et mystificatrices et repoussant les valeurs de la civilisation technique comme impures et aliénantes.

On trouvera peut être ce tableau bien sombre et on ne manquera pas d'arguments et de faits contraires pour rassurer notre conscience inquiète. Encore une fois, je ne prétends pas que ces analyses soient universellement valables et j'ai déjà dit que les causes qui expliquent ces phénomènes ne sont pas encore partout présentes dans nos sociétés. Mais le risque est grand de les voir se généraliser par le jeu irréversible d'un développement spontané des civilisations industrielles. Il paraît donc souhaitable de tenir compte de ces faits pour essayer d'en maîtriser les conséquences et pour ajuster le système éducatif aux conditions nouvelles où il s'insère.

Au risque de paraître utopiste ou retardataire – on ne peut s'abstraire de son âge – je dirai que pour moi, les fins de notre école traditionnelle ne sont point périmées. *L'humanisme* n'est point en soi le produit contingent d'une classe ou d'une époque. Depuis PLATON la dignité de l'homme n'a jamais cessé d'être cherchée dans la liberté de l'esprit et la maîtrise de soi. Il me paraît même que dans le monde pragmatique et affairiste qui est devenu le nôtre, ce devrait être la vocation de l'Europe d'affirmer la pérennité de ces valeurs.

Mais il reste que cet humanisme dans le cadre scolaire ne peut paraître que pure mystification, si l'éducation se borne à l'affirmer sans chercher véritablement à le réaliser. Justice, démocratie, liberté, ne sont que des mots si la société s'en sert comme alibi de ses trahisons et si l'éducation continue à méconnaître ces valeurs par le comportement quotidien dans la salle de classe et par la méconnaissance schizophrénique des conditions sociales de leur insertion. Or, de ce point de vue, le système éducatif de nos sociétés européennes manque du plus élémentaire réalisme. Les moyens de l'éducation trahissent en permanence l'idéal qu'elle continue à poursuivre. Il est temps de comprendre que le didactisme traditionnel a fait faillite et qu'il est devenu radicalement inapte à répondre aux aspirations profondes de la jeunesse.

Il convient de bien se persuader que le savoir clos, dispensé du haut d'une chaire comme vérité éternelle n'a plus aucun sens. L'encyclopédisme est devenu impossible et inutile. *Apprendre à apprendre*, ce slogan classique toujours préféré, jamais réalisé, est désormais un impératif vital, une nécessité de survie biologique. Par ailleurs et surtout, le savoir ne peut plus être le tout de l'éducation. Si l'humanisme n'est pas un alibi, il doit se vivre comme exercice vrai de la liberté intellectuelle et de l'apprentissage vrai de la maîtrise de soi dans la con-

frontation. L'école doit donc instaurer la communication, créer les conditions effectives de l'apprentissage de la liberté et de la responsabilité et ne plus dispenser un savoir tout fait, proposé à la seule mémoire en procédés cathéchistiques. Elle doit donc intégrer comme milieu de vie les dimensions sociales, artistiques, physiques de la formation de la personnalité. Elle doit également se concevoir non plus comme un passage initiatique vers une maturité définitivement acquise au sortir de l'école, mais comme un lieu et un temps où se forme une personnalité capable de continuer à se former de façon indéfinie. L'idée de l'éducation récurrente semble bien devoir être l'idée clé du système éducatif nouveau, éducation qui seule paraît apte à répondre au besoin précoce d'engagement de la jeunesse nouvelle tout en permettant l'allongement indispensable des durées de formation.

Il est clair qu'une idée semblable de l'éducation exige *des maîtres tout différents du maître traditionnel*. Le maître d'aujourd'hui ne peut plus être le médiateur inspiré d'un savoir absolu. Il devient le contremaitre capable d'organiser la mise en perspective de l'information, d'animer le travail de groupe, de régler les échanges, de ménager l'accès au travail indépendant. C'est dire qu'il doit devenir celui qui aide l'adolescent à se créer lui-même ses propres valeurs et à se forger lui-même ses propres attitudes. Peut-être convient-il même d'aller plus loin et de voir en lui, à l'opposé d'un médiateur chargé d'imposer à l'adolescent les valeurs d'une société close, celui qui doit permettre au refus radical de la jeunesse de déboucher dans un statut meilleur de l'homme pour construire une meilleure société. On va, je suppose, crier à l'idéalisme délirant. Mais serions-nous éducateurs si nous ne croyions pas à la puissance possible de l'éducation ?

Zusammenfassung

Wohl ist die Krise der Universität nicht überall gleich stark, aber sie ist überall vorhanden, denn sie ist ein soziologisches Phänomen, zusammenhängend mit dem radikalen Umbruch in der Gesellschaft.

Das traditionelle Gymnasium war in den Schülern, den Erziehungszielen, Unterrichtsgegenständen und Unterrichtsmethoden der alten Gesellschaft angepaßt. Ausgerichtet auf den *honnête homme* als Ziel, lag das Hauptgewicht der Erziehung auf dem Intellektuellen und der einsamen Arbeit; die Hauptwerte waren die Arbeit, die Ehrfurcht vor dem Alten und vor den Wissenden, der Patriotismus, die Selbstbeherrschung und Selbstüberwindung. Inbegriff der Lernsituation war PLATONS Höhlengleichnis, das Herausführen der Unwissenden zu den ewigen Werten. Lernen war Initiation in das Wissen, der Lehrer eine Art Priester.

Im Zeitalter der Massenmedien und der Industrialisierung, der Urbanisierung und der Bevölkerungsbahnung ist der Stellenwert der Mittelschule ein anderer. Sie hat sich neuen Schichten geöffnet, sie hat neuen Bedürfnissen zu gehorchen. Die Studien dauern darum länger, neue Strukturen bieten sich an, neue Erziehungsziele zeigen sich.

In dieser veränderten Welt ist die Mittelschule «in tragischer Weise unangepaßt». Es zeigt sich ein Bruch zwischen den alten Lehrern, die noch die alte Schule konservieren wollen und nicht einsehen, daß der Lehrer ebenso «Proletarier» geworden ist wie die meisten Menschen, und den jungen, die sie in Frage stellen. Bei den Schülern vermengt sich die alterstypische Auflehnung mit neuen Formen. Die explosionsartig sich vergrößernde Zahl der Schüler, die zu groß gewordenen Schulen, die Akzeleration, die andere Familienstruktur geben der «normalen» Auflehnung der Jugend einen radikalen Zug, der sich bis zur völligen Kontestation des ganzen Systems erstrecken kann.

Was ist daher zu tun? Man muß den gesellschaftlichen Umbruch realisieren, nicht ignorieren. Der Humanismus ist nicht tot, Gerechtigkeit, Freiheit und Demokratie sind nicht nur Worte und Mysifikationen, sie haben nicht Alibifunktion, wenn wir sie auch in der Schule leben. Da das Wissen sich in immer rascheren Intervallen ändert, kann enzyklopädische Wissensvermittlung nicht mehr das Ziel sein, sondern – nicht nur in Worten, sondern ganz real – das Lernen des Lernens.

Das braucht allerdings andere Lehrer, es braucht den «Gegenlehrer», der die Gruppe animieren, den Schüler zur selbständigen Arbeit hinführen kann, der ihn zur Selbstkompetenz hinführt (РОТН).

Vom Aufstand gegen die Autorität

Die Leidenschaftlichkeit, mit der seit Jahrzehnten und Jahrhunderten und jetzt erneut für und gegen die «Autorität» gekämpft wird, läßt leicht vergessen, was diese umkämpfte «Autorität» ihrem ursprünglichen Wesen nach eigentlich ist. Der mit polemischen Unter- und Obertönen versehene Schlagwortcharakter des Begriffs Autorität trägt noch das Seinige zur Verschleierung der Grundrichtung des ursprünglichen Wortgehaltes bei.

Wenn wir uns vom wesenhaften Sinn-Ursprung und Sinnbereich des Wortes *auctoritas*, von welchem unser Begriff Autorität abgeleitet ist, unvoreingenommen belehren lassen, dann zeigt sich sogleich vom Wort selbst her, daß eben diese Auctoritas das gerade Gegenteil des gemeinhin Vermuteten, des Gebräuchlichen und Vermeintlichen bedeutet.

Auctoritas ist primär nicht etwa despotische, «repressive» Übermacht des einen über den unterdrückten anderen, nicht Herrschaft und Herrlichkeit des einen auf Kosten des ausgebeuteten anderen, nicht Größe, Prestige und einseitige Entfaltung des einen unter ungerechter Zurücksetzung anderer, die sich resigniert und verzichtend ducken müßten.

Auctoritas hat, wenigstens im Ansatz ihrer ursprünglichen Sinnrichtung und Wesensgestalt, zunächst überhaupt nichts mit Herrschaft und Herrlichkeit, Befehlsgewalt oder gar autoritärer Unterdrückung zu tun.

Auctoritas entspringt vielmehr *ursprünglich* einer *miteinander geteilten existentiellen Armut*.

Mit dieser Armut ist eine *Grund-Armut* gemeint, ein in der Grundverfassung des Menschseins selbst liegendes Nicht-Haben, Nicht-Können, Nicht-Gewachsensein, die insgesamt und dauernd die Hilfe, das Mit-Tun und Mit-Tragen anderer erfordern.

Die *Quelle* der Auctoritas ist nicht ein Mehr-Sein, nicht Mächtigkeit, sondern eben dieses Nicht und der Mangel, die im bald latenten, bald manifesten Notstand im Grunde aller menschlichen Existenz herrschen. Sie erscheinen als die schmerzlichen Probleme und Lebenskonflikte des Alltags, die die Gestaltungs- und Überwindungskraft des Menschen herausfordern.

Alle brauchen um dieser Grund-Armut willen Hilfe, Schutz, Rat, brauchen die Mitarbeit, das Mitsein anderer, um überleben, sich entfalten und bestehen zu

können. Einsamkeit, Angst, Schwäche, Krankheit, materielle, soziale und seelische Bedrängnis erinnern als krisenhafte Repräsentanzen dieses Angewiesenseins ununterbrochen an die gefährdete, riskierte Existenz des Menschen, der nur dank des *sozialen Instruments der Auctoritas* diese Gefährdung immer erneut zu überwinden und zu überwachsen versuchen kann.

Eine Grundbedingung der Möglichkeit eines solchen Überwachsens und Übersteigens von Not ist die Wirksamkeit von Auctoritas als *Arbeitsmethode*, als *Methodos*, als Arbeitsweg und Arbeitsleistung, die aus einem Notstand, einem Problem herausführen. Gemeint ist hier aber ausdrücklich die der sogenannten Autorität vorgelagerte ursprünglichere Auctoritas, nicht das, worauf der heutige, umstrittene Begriff «Autorität» als Variation hinweist.

Auctoritas – das lateinische Stammwort *augēre* «wachsen machen, vermehren, fördern» ist verwandt mit dem deutschen «wachsen».¹

Offenbar aber ist etwas, was wachsen muß und wachsen soll, das größer und erwachsener werden, gefördert, vermehrt und mächtiger werden möchte, zuerst einmal im Ansatz klein und ohne Macht, im Noch-Nicht, ist noch in Not und Krisen des Werdens. Und dieses Mehr-Werden, Größer-Werden, Selbst-Werden braucht um seiner selbst willen die Hilfe, die Förderung und den Schutz des Schon-Gewordenen, Geformten, Größeren, Mächtigeren wie das kleine Kind die Mutter.

Der Unwissende braucht den Wissenden und Lehrer, der Ratsuchende den Berater, der Kranke und Leidende den Arzt und Therapeuten. «Brauchen» heißt hier ebensosehr «suchen, beanspruchen» wie «fordern», nämlich vom beanspruchten Partner Können, Wissen, Fähigkeit und Leistung als Garantie für die mögliche Problembewältigung fordern. Wer wegen einer Not, eines Problems, eines Leids in eine Auctoritas-Beziehung eintritt, *erwartet* von seinem Pol der Frage, des Problems, der Nachfrage her auf der anderen Seite der Relation wirkliche, glaubwürdige Wertüberlegenheit, zuständige Mächtigkeit des Helfen-Könnens, ein tragfähiges Angebot der Förderung, des Wachsenlassens, der Führung.

Daß der Kranke, Schwächere, Unwissende sich seinerseits den Forderungen und Regeln der Auctoritas-Relation unterzieht, um den Dienst des Überlegenen zu gewinnen, ist «natürlich» im ursprünglichen Sinn des Wortes. Denn

¹ Das zu diesem etymologischen Zusammenhang gehörige griechische *auxano* bedeutet seinerseits gleichfalls mehrten, fördern, vergrößern, Macht gewinnen lassen, heranwachsen lassen, gedeihen. Vgl. *augesco* wachsen, *auxilium* Hilfe.

Natura bedeutet dasjenige, was von sich aus wächst und wird, ohne künstliches fremdes Zutun².

Das Suchen nach der *Lebensmethode einer helfenden Auctoritas-Beziehung* entspringt ganz ungekünstelt und von sich aus den Grund- und Werdebedingungen menschlicher Existenz, die sich die notwendige Ungleichheit und Verschiedenheit der Begabungen, Fähigkeiten und Kräfte kreativ zunutze macht. Der Zwang, sich Auctoritas-Beziehungen einzuordnen, ist dabei kein anderer als der des Wachsenmüssens, der Selbstwerdung, der Selbststeuerungsvorgänge im Lebendigen. In diesem Sinn ist die Auctoritas-Relation eine sozial-existentielle Grundsteuerung der Existenz.

Aber nun wäre es falsch, die Dialektik zwischen existentiell verstandener Grundarmut als einer latenten Lebensnot und dem Überwachsen dieses Notstandes nur vom einen Pol der Auctoritas-Relation her zu sehen, nur von der Seite des Kranken und Schwachen, des Nicht-Könners oder Anfängers. Auch der Wertüberlegene, der Könnner und Wissende nimmt in der Auctoritas-Relation *ursprünglich* an der existentiellen Armut teil, nicht zuletzt in der Armut seines möglichen Blindseins diesem Sachverhalt gegenüber.

Nicht nur erzeugt und erzwingt das Phänomen der Krankheit die Notwendigkeit der Heilkunde, das Phänomen der Ratlosigkeit die Funktion des Beraters und die Not möglicher Rechtlosigkeit das Erfordernis des Rechtsschutzes und nicht etwa umgekehrt. Sondern ursprünglich ist ja auch der Berater auf den Ratsuchenden, der Arzt auf den Patienten angewiesen. Berater und Arzt oder vielleicht besser und unpersönlicher: Beratungswesen und praktische Heilkunde *suchen* gewissermaßen ihre Partner, um durch die Arbeit an ihnen und mit ihnen ihre berufliche Identität finden und verwirklichen zu können.

Gewiß sucht in manifester Augenscheinlichkeit vor allem der Kranke in seiner Not den ärztlichen Helfer. Aber umgekehrt – was wäre der Arzt ohne Patienten? Arzt und Patient sind sozialstrukturell als Partner polar aufeinander bezogen; Auctoritas ist immer nur zwischen zweien. Sie wachsen nur durch ihr gegenseitig förderndes Miteinander aus ihrer verschiedenartig gelagerten, aber ursprünglich wesensgleichen Armut, Isolierung, Einsamkeit heraus, jeder in die je eigene Richtung seiner erhofften Möglichkeiten. Der Patient wächst günstigenfalls in den Zustand wiedergewonnener Gesundheit, der Arzt wächst beruflich durch den Heilerfolg, durch die Bestätigung, Bewährung und Übung

² Etymologisch weist uns das Wort *natura* über *nasci* zurück zum griechischen *gignomai* (werden, entstehen, erzeugt und geboren werden).

seines Könnens. Indem sie aber möglicherweise auch aneinander *scheitern*, weil z. B. die erforderliche Zusammen- und Mitarbeit nichts taugte, zeigt sich im gegenseitigen Verlust die alte existentielle Grundarmut wieder, die eine neue Partnerschaft erzwingen wird.

Der Ratsuchende, der Patient, der Rechtsuchende können sich von ihren Helfern abwenden: sie ziehen gegebenenfalls die Not des erneuten Alleinseins, Hilflos- und Geplagtseins einer ungläubwürdigen, irreführenden, schädlich scheinenden Hilfe vor.

Denn der Patient wird dem Arzt hilfreiche Wertüberlegenheit nur unter der Bedingung zubilligen, daß er dem ärztlichen Helfer *in Freiheit* wirklich begründetes und zwangloses Vertrauen entgegenbringen kann. Im freien, begründet erscheinenden Vertrauen darauf wird er ihn bewußt ermächtigen, ihn z. B. zu operieren, *operari*, an ihm chirurgische Arbeit zu vollziehen. Jetzt ist der Arzt für den Patienten sogenannte Autorität, deren Anweisungen, Anordnungen, Befehlen er sich zu seinem eigenen Vorteil gehorsam unterzieht.

Die Vollmacht des Patienten macht aus dem Arzt in einer genau umschriebenen sozialen Situation einen Menschen, der berechtigterweise und zuständig Macht über den Schwächeren, Leidenden, Kranken besitzt. Und zwar soll *Macht* hier verstanden sein als *Wirksamkeit des Bestimmenkönnens* und Bestimmendürfens. Der Patient, genauer: das Patient-Sein *fordert* diese funktionelle, situationsgebundene Machtstellung des Arztes. Was dieser bestimmt, soll im Sinn der Auctoritas-Relation und im Sinne des Heilungswillens des Patienten vollgültig wirksam sein und notfalls auch «gegen den Patienten» durchgesetzt werden. Andererseits fordert der Heilungsprozeß vom Patienten gegenüber den Regeln der Heilung einen Gehorsam, den er in angemessener Weise gelernt haben muß.

Aber der auch vom Gegenpol der Auctoritas-Beziehung geforderte, ja ersehnte Machtbesitz des Helfers ist nur *ein Leben*, ein Auftrag mit genau absteckbaren *Grenzen*: Grenzen der Macht, der Zeit, der Zuständigkeit. Der Chirurg hat über den Patienten auf Grund von dessen Ermächtigung nur Macht in den Grenzen desjenigen *Sachbezuges*, den beide verbindet, nicht darüber hinaus. Mag der Machtbesitz des Helfers am oberen Ende des Machtgefälles der Beziehung in der Natur der Sache selbst liegen, eben diese Sache, um die es dabei geht, verlangt eindeutige Eingrenzungen und Selbstbegrenzungen des Mächtigeren.

Würde der Arzt dem Patienten auch kompetenzlose Vorschriften, z. B. über kommende Konzertbesuche oder seine jetzigen und zukünftigen Liebesbezie-

hungen machen wollen, ohne daß beides zur Sache gehört, dann würde sich der Patient mit Recht derartige Einmischungen verbitten; er würde im Extremfall gegen den Arzt aufstehen.

Der Patient, der sich an seinem, dem unteren Ende des Machtgefälles der Auctoritas-Relation auf seine eigenen, womöglich vom Recht geschützten Mächtigkeiten besinnt und zum sachlich berechtigten Widerstand entschließt, vertritt damit auch die ärztlichen Auftragsgrenzen. An beiden Polen bleibt also Auctoritas nur auf der Höhe ihrer selbst durch beiderseitige Eingrenzungen. Grenze heißt hier Verzicht auf Eigenmächtigkeiten, die nicht zur Sache, zur Sache der Auctoritas-Relation gehören³.

Diese ganze Thematik läßt sich vielleicht noch anschaulicher kurz an der Situation der *analytischen Psychotherapie* zeigen, an dem Bemühen, mit Hilfe eines methodisch kontrollierbaren, tiefenpsychologisch orientierten Heilgesprächs Neurosen, d.h. lebensgeschichtliche Fehlentwicklungen wegen unverarbeiteter Lebenskonflikte, zu therapieren.

Beide, Therapeut und Patient, sind hier deutlicher noch als der Körperarzt und sein Patient, der gleichen Grundarmut ausgesetzt, der existentiellen Armut der gemeinsamen Lebensproblematik. Beide sitzen sie existentiell gleichsam auf der allen Menschen zubestimmten Klippe, dieser riskierten menschlichen Existenz, auf dem *Próblema* (griech. Klippe) des menschlichen Daseins⁴.

Die Auctoritas, das Wachsenlassen des im seelischen Wachstum Gehemmten, das Wachsenlassen des Leidenden in eine gesunde Reifung hinein geschieht mit Hilfe des Therapeuten, der gleichsam ein personales Instrument des schmerzhaften Umstimmungs- und Nachreifungsprozesses des Patienten ist. Der neurotische Patient leidet dabei an keinen anderen Problemen als der gesündere Therapeut, nur härter, umfassender, gehemmter.

³ Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, daß Auctoritas im Altgriechischen *axioma* heißt. *Axion esti* bedeutet: der Sache angemessen sein; das Stammwort *axioo* heißt u.a.: für angemessen erachten, für recht halten, sich bescheiden, als glaubwürdig annehmen. Gerade auch im Altgriechischen tritt vom Wortsinn her sehr deutlich der Bezug der Auctoritas zur *Sache*, um die es in Wahrheit geht, der Bezug zur sachlichen Angemessenheit, zum *Maß* und zur Grenze, aber auch zur Entscheidung über Glaubwürdigkeit und Berechtigung hervor.

⁴ Zum Thema Problem und *Próblema*, etymologisch und anthropologisch, siehe: P. SEIDMANN, Lebensproblematik in der Sicht existenzphilosophischer Psychotherapie, in *Psychotherapy and Psychosomatics*, An International Journal, Karger, Basel/New York 1967, Band 15, S. 388-406.

Würde sich nun der Therapeut stolz und hochmütig wegen seiner angeblichen oder wirklichen seelischen Gesundheit, wegen seiner Kenntnisse oder Einsichten, über den Patienten erheben und die bleibende gemeinsame Armut existentieller Konfliktrichtigkeit des Lebens vergessen, da wäre es um seine therapeutische Befähigung und Berufung bereits geschehen.

Gegen einen Therapeuten, der den Sinn für menschliches Maß verlöre und damit der *Hybris* einer derartigen Überheblichkeit verfiere, *mißte* der Patient um seiner Wiederherstellung willen berechtigten Widerstand jenseits klinischer Kriterien leisten. Umgekehrt wird nur der sich bescheidende, an Maß und Grenzen des Menschseins orientierte Therapeut den z.B. an falscher Selbstüberschätzung und Geltungssucht neurotisch gescheiterten Patienten mit Berechtigung an eben diesen gemeinsamen, anthropologisch verstandenen Untergrund der existentiellen Armut, der Klippenhaftigkeit und Lebensnot erinnern können.

Auctoritas: Mehrung des menschlichen Seins aus Not und Notwendigkeit heraus, und das bedeutet und bedingt immer auch notwendigerweise *Gliederungen*, Rangunterschiede, Erkenntnis von Wertüber- und -unterlegenheit, Verständnis für die Zuteilung und Funktion von Rollen in der lebendigen Struktur der gemeinsamen Handlung und Interdependenz.

Auctoritas ist in diesem Sinn auch Förderung durch *Führung*, wie sie z.B. diejenige des Bergführers bedeutet. Dank seiner kompetenten Führung kommen wir vom Tal hinauf und gemeinhin heil wieder nach Hause.

Mit Recht würden wir aber gegen einen Bergführer aufstehen, der gegen seinen Auftrag, gegen seine Vollmacht, gegen unsere Freiheit der Zustimmung und Beauftragung verstieße und uns dank seiner funktionellen, situativen Machtstellung als führende und entscheidende «Oberperson» mutwillig in die Irre führen und mit gezielten Parforce-Leistungen quälen würde, nur um uns seine Macht und Könnerschaft snobistisch und sadistisch spüren zu lassen.

Gegen eine solche *ad hoc* erfundene Gestalt wäre offener Widerstand Pflicht. Wir müßten den Aufstand des Beauftragten und Bevollmächtigten, den Aufstand gegen seinen Auftrag, den Aufstand gegen die auch der Oberperson der Auctoritas-Beziehung *übergeordnete, gemeinsame soziale Norm* mit einer Exauctoritatio beenden.

Denn auch die «Oberperson», die beauftragte Vertrauens- und Führungsgestalt der Auctoritas-Beziehung, kann sich im Aufstand gegen die Auctoritas erheben, wodurch sie sehr rasch ihre Autorität zu verlieren droht.

Wir sind ja im allgemeinen gewohnt und von der Raumsymbolik in den Wörtern Auf-stand und Auf-stehen irreführt, bei Aufstand gegen die Autorität zu sehr und zu einseitig die Stoßrichtung immer nur von unten nach oben zu erwarten. Der Aufstand kann sich aber ebensogut von oben nach unten bzw. *von oben nach innen*, d. h. gegen das für alle Beteiligten, Ober-, Unter- und Mitpersonen gleichermaßen gültige innere Gesetz und gegen die inneren Grenzen der Auctoritas vollziehen. Weil dieser Aufstand nach innen hin geschieht, verdeckt womöglich durch noch weiterhin anerkannte Ansehensmacht, tritt er zunächst auch nicht nach außen so deutlich zutage wie der Aufstand von unten nach oben.

Widerstand, Kritik und Aufstand dessen, der zum Angriff gegen obere Autoritäten antritt, vollziehen sich häufig in hellerem, heute speziell verstärktem grellerem Licht als die mögliche Untreue oder Verwirrung und Erstarrung des Mächtigen, der eine durch Prestige und Statussymbole verzierte und gedeckte Autorität beansprucht, ohne im schlimmsten Fall überhaupt noch ehrlich an der Auctoritas-Relation teilzuhaben und ohne ihre Regeln auch gegen sich selbst zu beachten.

Wo immer die bevollmächtigte, führende Oberperson des Auctoritas-Verhältnisses das ihr durch das Machtgefälle zufallende Macht- und Geltungspotential in krass egoistischer, partikularistischer Zweckentfremdung mißbraucht, da ist der Aufstand von oben nach innen bereits eingeleitet. Wo immer die Macht der Oberperson in diesem Verhältnis überwiegend gegen die gemeinsamen, wenngleich verschiedenartig gelagerten Förderungsmöglichkeiten eingesetzt wird, schafft dieser Verstoß selber ungewollt die Voraussetzungen für den Stoß von unten nach oben, von der unteren Macht gegen die obere Macht.

Wenden wir nun im weiteren die erarbeiteten Gesichtspunkte auf einige Aspekte des *Generationenkonflikts*, besonders auch auf seine *institutionelle* Seite an. Wenn wir wirklich konsequent an dem bisher Gesagten festhalten wollen, dann müssen wir zuerst feststellen, daß das Kind und der Jugendliche bis gegen das Ende der Pubertät oder noch darüber hinaus *nicht auctoritasfähig* sind. Das heißt: sie können nicht fähig, nicht reif und nicht bereit sein, mit ihren Erziehern, Eltern und Lehrern in eine gültige Auctoritas-Relation einzutreten, in welcher es um Sache, Maß, Pflicht und Rechte ihrer Pflege und Erziehung geht.

Nach altrömischem Denken, Lebensgefühl und Sprachgebrauch, denen das Wort *auctoritas* entstammt, bewirkte eben diese *Auctoritas* «freiwillige Unter-

werfung unter den helfenden Rat eines anderen im Vertrauen auf dessen zwingende Überlegenheit».⁵

Über Bejahung oder Ablehnung der hilfreich schützenden, fördernden Wertüberlegenheit des andern trifft also der Hilfe-, Rat- oder Schutzsuchende in einer Auctoritas-Beziehung seine persönliche bewußte Entscheidung auf Grund eigener Überzeugung betreffs Angemessenheit oder Nicht-Angemessenheit des Angebots.

Aber eben diese bewußte *Entscheidung und Wahl aus Überzeugung in Freiheit*, aus *sachlicher Einsicht*, aus *kritisch prüfendem Wertverständnis* und *erkennendem abwägendem Vertrauen* kann kein Kind und kaum ein Jugendlicher unserer pubertären Stufen treffen, weil sie dazu nicht fähig und nicht berufen sind.

Vom Kleinst- und Kleinkind her jedenfalls – und mit ihm und bei ihm beginnt grundsätzlich die Erziehung, ob gezielt oder planlos-unwillkürlich – ergeht kein bewußt gegebener formulierter Auftrag zu seiner Pflege und Erziehung. Die Eltern und frühen Lehrer erhalten vom Kind nicht einmal Vollmacht für eine Erziehung, die ganz pragmatisch vor allem eine dringend notwendige, angemessene Lebenstechnik im adäquaten Umgang mit der jeweiligen Umwelt vermitteln würde. Das Kind besitzt weder Lebenskenntnis noch Überblick noch Selbstbescheidung, um sich aus Mitverantwortung und freier Entscheidung dem Notwendigen und Angemessenen zu unterziehen.

Zur freiwilligen Selbsteinordnung und Selbstunterordnung unter die Regeln des sozial-existentiellen Arbeitsprozesses, den jedes Auctoritas-Verhältnis mit seiner Dialektik und Dialogik des Gebens und Nehmens impliziert, braucht es eine Reife, die das Kind und der Frühjüngendliche nicht haben und den ja sichtlich nicht einmal alle Erwachsenen besitzen.

Gleich im ersten *Trotzalter* zwischen drei und sechs Jahren kann sich mit besonders drastischer Anschaulichkeit zeigen, daß das Kind weder reif noch willig noch daran interessiert ist, sich in eine Auctoritas-Beziehung zu seinen Eltern und andern Erziehungspersonen hineinziehen zu lassen. Selbst Maßnahmen und erzieherische Hilfeleistungen, die sein unmittelbares leibliches Wohl, geschweige seine Charaktererziehung betreffen, können mit Widerstand abgewehrt werden, sei es mit offenen Wutausbrüchen, sei es mit verkrampt-stiller Bockigkeit.

⁵ TH. ESCHENBURG, *Über Autorität*, edition suhrkamp, 2. Auflage 1969, S. 10. Vgl. dazu auch: W. BERNSDORF, *Autorität*, in *Wörterbuch der Soziologie*, 2. Auflage, Enke, Stuttgart 1969.

Erst einige Zeit nach der zweiten Trotzperiode mit ihren sogenannt negativistischen Tendenzen zwischen zwölf und fünfzehn Jahren wird der Jugendliche vielleicht langsam bereit, sich wirklich tragfähig und belastbar in eine vollgültige Auctoritas-Beziehung verantwortlich einzufügen, mit «Oberpersonen» der Auctoritas-Relation *seiner Wahl*, die nur selten auf seine Eltern oder älteren Geschwister, Lehrer oder Lehrmeister fallen werden. Aber indem er sich z. B. den Pfadfinder-Feldmeister, den CVJM-Leiter, den jungen zeitgenössischen Schriftsteller aus dem *underground*, den Jazzband-Leader, den Chef einer Rockers-Gruppe oder wen immer als Führungsgestalt und Vertrauensperson auswählt – er *verwirft* dabei nicht etwa die elterliche *Autorität*.

Elterliche Autorität im Sinne einer aus Überzeugung und freier Entscheidung kooperativ mitbegründeten und mitgestalteten vollgültigen Auctoritas-Beziehung hat für ihn kaum je oder überhaupt nie bestanden. Abgesehen von einer punktuellen und gelegentlichen, bewundernden Zustimmung zu speziellen Verhaltensweisen oder spezialistischen Fertigkeiten von Lehr- und Erziehungspersonen, mag er ganz allgemein noch nie eine Autorität im ursprünglicheren, zwischenmenschlichen, sozial-existentiellen Sinn der Auctoritas anerkannt, gewählt, erlebt haben, und daher auch die elterliche nicht. Denn natürliche, nicht selbstgewählte Abhängigkeit von den Eltern ist das Gegenteil einer freiwillig anerkannten Auctoritas-Bindung aus Selbstverantwortlichkeit.

Das bedeutet jedoch nicht, daß das Kind nicht etwa fähig wäre, sich in Liebe und Anpassung, durch Trotzphasen, Krisen und Weigerungen hindurch der Familie und der elterlichen Wohngemeinschaft einzuordnen; die Auctoritas-Relation ist schließlich *nur eine* von mehreren möglichen und wesentlichen sozialen Beziehungen. Und keineswegs soll hier gesagt sein, daß die Eltern nicht etwa Recht und Auftrag hätten, ihre Kinder zu erziehen, sie sich, der Umwelt und den Forderungen der Gesellschaft anzupassen. Aber ihnen fällt dabei die schwierig zu lösende Aufgabe und die schwere Verantwortung zu, auch ohne die *gegenseitig* verpflichtenden Regeln einer hilfreich tragenden, *wechselseitigen* Auctoritas-Beziehung Kinder und Jugendliche, oft gegen deren Willen und Launen, so zu erziehen, daß sie reif, fähig und bereit werden zur Selbstverantwortung. Und d. h. unter allen Umständen reif und fähig auch zur selbständigen, selbstverantwortlichen, kritischen Wahl der für sie dereinst gültigen, heilsamen Auctoritas-Relationen.

Die Älteren und Eltern besitzen die Pflichten und Rechte, die mit dieser Verantwortung verknüpft sind; und sie besitzen als die Verantwortlichen, Be-

rechtigten und Verpflichteten die Macht, die ihnen damit zufällt. Aber sie sind damit auch verantwortlich für den Geist und den Stil, mit welchen sie diese ihnen von der Gesellschaft, von der Rechtsordnung und vom Leben zugestandene Macht gebrauchen.

Gerade dieses fundamentale Machtproblem setzt die erzieherische Gesinnung der Verantwortlichen einer schweren Belastungsprobe aus, die nicht umgangen werden kann. Die Machtfrage – *Macht* hier immer als *Wirksamkeit des Bestimmenkönnens* oder auch als Chance und Anspruch des *wirksamen Bestimmenkönnens* verstanden – wird im Gesamtfeld der Autoritätsproblematik durch keinerlei Ausflüchte gelöst: weder durch ein schwächliches, anbiederndes Nachgeben der Erzieher bis zum allfälligen Ausmaß einer Inthronisation des Kindes und Jugendlichen noch mit sturer Unterdrückungsallüre.

Den ausbrüchigen, ungeformten und noch nicht durch Verantwortlichkeit gebundenen infantil-pubertären Machttendenzen, die die junge Generation der älteren spontan und überkompensierend anbietet – diesen von einer innerfamiliären Auctoritas-Relation wegdrängenden Machttendenzen kann nur durch eine heikle Verbindung von Gegenmacht, aktiv förderndem Verständnis und Wohlwollen erzieherisch begegnet werden.

Die *gekonnte* Beherrschung dieser komplexen Verbindung ist ein Problem des *Charakters*, der aktiven Einsicht, der permanenten Arbeit des Erziehers an seiner eigenen Könnerschaft. Er muß zum möglicherweise schmerzlichen Paradoxon bereit sein, an seinem Pol der erst werdenden dialogischen Beziehung gewissermaßen *Auctoritas im eigentlich auctoritas-losen Raum* zu verwirklichen, d. h. ohne vom Gegenüber persönlich beauftragt und bevollmächtigt worden zu sein, ohne von ihm die überzeugte, verstandene Einhaltung von erwünschten Regeln oder gar freudige, dankbare Zustimmung zur Zusammenarbeit erwarten zu können.

Hier liegt ein Hauptgrund für viele Mühseligkeiten und Verbitterungen in der Erziehung, auf beiden Seiten übrigens: Und hier hilft zunächst nur die differenzierende realistische Erkenntnis: daß Eltern und Lehrer zwar ein erzieherisches oder unterrichtliches Mandat von Gesellschaft und Leben erhalten haben; daß aber ihre Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen vom Grund des Sachverhaltes her nur mit ganz *partiellen Auctoritas-Elementen* auf der Kindlich-Jugendlichen-Seite rechnen kann.

Sigmund Freud nannte die kleinkindlichen und vorpubertären Stufen der Liebes- und Triebentwicklung *prägenital*, vielgestaltige Vorstufen der pubertären Geschlechtsreife⁶. Ohne diese Vorstufen, d.h. Partialtriebe und Partialphasen, ist die gesunde Reifung zum liebesfähigen, zeugungsfähigen, partnerschaftsfähigen Kontakt mit dem andern Geschlecht nicht möglich. Dialektik und Dialogik vollgültig gelebter Geschlechtsliebe wachsen zusammen mit dem Kind vom ersten Tag weg durch Vorphasen, Probezonen und erste Entwicklungskrisen hindurch.

In völlig freier Analogie dazu sei hier neu vorgeschlagen, die Frühstufen der kindlichen und jugendlichen Entwicklung auf die erwachsene Möglichkeit der Auctoritas-Relation hin *praeautorital* zu nennen.

Praeautorital sind jene *Vorstufen*, die zeitlich und charakterlich vor der reifen, gekonnten Beanspruchung, kooperativen Realisierung und Förderung eines tragfähigen Auctoritas-Verhältnisses liegen, dabei aber diese Möglichkeit intendieren und potentiell zu ihr hinführen.

Prae-auctorital – *auctorare*, Stammwort *auctor*, heißt: zu einer Leistung verpflichten.

Auctoritas selbst ist ja durchaus begründet auf Arbeit, auf Leistung, auf Verpflichtung und Verantwortlichkeit. Der Hinweis auf Arzt, Therapeut, Berater, Richter und Bergführer bedarf diesbezüglich keines weiteren Kommentars.

Nur durch Arbeit, Leistungswilligkeit und konsequente Sachbezogenheit kann der Notstand, um dessentwillen eine Auctoritas-Beziehung überhaupt entstehen kann, überwunden werden. Nur durch Arbeit und Leistung, Arbeit auch an der eigenen Person, kann im allgemeinen jemand diejenige echte Zuständigkeit, Glaubwürdigkeit und Wertüberlegenheit erwerben, die ihm das Vertrauen, die Unterordnungs- und Mitarbeitsbereitschaft anderer einbringt.

Dieses Leistungs- und Anspruchsniveau der Auctoritas-Interdependenz, in welcher die sogenannte «Oberperson» und die dazugehörige Unter- oder Mit-

⁶ S. FREUD, Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie, in *Gesammelte Werke*, Imago Publishing, London 1942, Band V, S. 73 ff.

Zur geistesgeschichtlichen Beurteilung Freuds vgl. P. SEIDMANN, *Der Weg der Tiefenpsychologie in geistesgeschichtlicher Perspektive*, Rascher- (jetzt Walter-)Verlag, 1959; und P. SEIDMANN, Freuds Glaube, in *Volkshochschule*, 2. Jahrgang, Heft 4, Zürich 1968.

Zur allgemeinen entwicklungspsychologischen Thematik vgl. z.B. H. THOMAE, *Entwicklungspsychologie*, 3. Band des *Handbuches der Psychologie* in 12 Bänden, Hogrefe, Göttingen 1959.

person der Zusammenarbeit ihren je eigenen Beitrag beisteuern müssen, können wir nicht vollgültig bei Kindern und Jugendlichen bis etwa 16 oder 18 erwarten. Aber Kindheit und Jugendzeit enthalten doch bereits *dispositionelle Ansätze* für die Entwicklung der existentiell notwendigen Auctoritas-Haltung auf dieser oder der anderen Arbeits- oder Beziehungsebene.

Diese praeautoritalen dispositionellen Ansätze oder partiellen Auctoritas-Elemente, die möglicherweise nur bei stark asozial veranlagten oder reagierenden Kindern ganz fehlen mögen, müssen durch eine entsprechend einsichtige, kluge und geschickte Erziehung in Familie, Schule und Lehre gepflegt und gefestigt werden.

Niemand lernt *adäquat* befehlen und anordnen, ohne gehorchen gelernt zu haben. Niemand weiß als Mächtiger genügend vom adäquaten Umgang mit der Macht, der nicht zuvor Erfahrungen der Unter- und Einordnung seiner eigenen Person gemacht hat. Niemand kann sich in sachlich berechtigtem Widerstand oder Aufstand gegen völlig verfehlte Auctoritas-Zumutungen, gegen autoritäre Verirrungen und Zerstörungen echter Auctoritas-Möglichkeiten wehren, der nie in Kindheit und Jugend das Trotzen hat üben dürfen.

Praeautorital bedeutet also jedenfalls nicht etwa Abwesenheit jedes Bezugs zur Auctoritas. An sich selber, mit und an Eltern, an Geschwistern, Kameraden, Lehrern und Erziehern, Gruppenführern des Freizeitlebens, Ärzten und Beratern, in Gruppen, Freundschaften, Gemeinschaftsarbeiten und Spielen erleben Kind und Jugendlicher nach und nach einzelne partielle Bauelemente der Auctoritas: Einzeltendenzen, Regeln, Kräfte und Gefahren. Sie erleben, ohne es in dieser Weise bewußt formulieren und einordnen zu können, was Wertüberlegenheit, Wertunterlegenheit, Über- und Unterordnung, was Befehl und Gehorsam, Weigerung und Kooperation, Befreiung durch überlegene Hilfe und Bedrängnis durch zu große Anschirring bedeuten.

Aber ebenso wie die bewußtere Partnerwahl und das verantwortliche maritale Zusammenleben dem Menschen der genitalen, geschlechtsreifen Stufe vorbehalten ist, so kann auch erst der reifere, verantwortungsfähige junge Mensch den bewußteren Akt der Bejahung oder Ablehnung, der Wahl oder Verwerfung einer sich anbietenden oder gesuchten vollgültigen Auctoritas-Beziehung mit ihrer Kontinuität, mit ihren Regeln, ihrem Rollengefüge und ihren Begrenzungen vollziehen. Erst auf seiner Stufe wächst die Möglichkeit, daß sich die noch frei flottierenden *praeautoritalen Partial-Elemente* zur tragfähigen autoritalen Haltung verbinden.

Zur reifen auctoritalen Haltung gehören als Fundamente, als Unterkammerung und Abstützungen die kindlich-jugendlichen Erfahrungen, Erkenntnisse und Niederlagen der praeautoritalen Zeit. Umgekehrt müßte man jedoch das Verhalten eines 20- bis 25 jährigen als neurotisch-infantil bezeichnen, wenn er unbewußt oder in verworrener Absichtlichkeit Haltungen der 1. oder 2. *praeautoritalen Trotzphase* in seine Auctoritas-Relation zu Fachleuten, anerkannten Vorgesetzten und Führungskräften hineintrüge.

Die künstliche 3. *Trotzphase* bei neurotischen Mitgliedern z.B. höherer Bildungsanstalten und späterer Bildungsgänge ließe sich in diesem Sinne als praeautoritale Regression, d. h. als verfehlte Wiederbelebung kindlich-frühjugendlicher Vorstufen auctoritaler Reife bezeichnen⁷.

Anderseits gehört zur auctoritalen Haltung durchaus auch die Fähigkeit des *Nein-sagen-Könnens*, des *gekonnten* fundierten Nein-Sagens in diesem Lebensbereich, so wie sich ja auch die Liebesfähigkeit nur in Verknüpfung mit rechten Partnerwahlen realisieren kann. Wählen aber heißt immer Ja und Nein sagen, bei der Auswahl des oder der Partner, wie nachher bei der Wahl der Methoden des Zusammenlebens. Denn jede Gestaltung, auch die Gestaltung von Gemeinschaften, beruht ebensowohl auf den Kräften der Bindung wie des Widerstandes als Formprinzip. Übertrieben gehemmte Wehrhaftigkeit kann sich so unselig auswirken wie aggressive Ungehemmtheit. Aber der sich möglicherweise bis zum Extrem der Revolte ausweitende Widerstand im Nein-Sagen muß, um *sachlich überzeugen* zu können, der auctoritalen Haltung und *ibrer* Wehr- und Wahrhaftigkeit und nicht regressiv-praeautoritalen Rückfällen neurotischer Prägung entspringen.

Auch hat die Einübung eines adäquaten Widerstandes aus Rechtsempfinden, aus dem wachsenden Gefühl für die eigene Personwürde auf der Kindes- und Jugendlichenstufe seine Grenzen. Sie sind gesetzt durch das Recht, die Verantwortlichkeit und die persönliche Situation des verantwortlichen Erziehers, der Eltern und Lehrer. Sie sind auch gesteckt durch die *Erziehung zur auctoritalen Haltung*, die durch betonte kooperative Berücksichtigung des andern, des Partners und der Gemeinschaft als mögliche Stätte gegenseitiger Hilfe und Förderung gekennzeichnet ist.

⁷ Inwiefern an dieser Regression auch institutionelle, soziale und epochale Verhältnisse mitschuld sein könnten, dazu vgl. P. SEIDMANN, *Moderne Jugend als Herausforderung und Problem*, Rascher- (jetzt Walter-)Verlag, 2. Auflage 1968, besonders auch das 5. Kapitel, Studentischer Widerstand: Unbehagen in Existenz und Zeit, S. 142-194.

Denn so sehr auch das Nein-sagen-*Können*, das beherrschte Sich-Wehren eines der wesentlichen Bauelemente der auctoritalen Haltung sein mögen und auf den praeautoritalen Stufen ebenfalls erlebt, ja bei einzelnen allzu wehrlosen Kindern gefördert werden müssen, ebenso wesentlich ist die Erziehung zur Rücksicht, zur Mitarbeit, zur Disziplin, zur Fähigkeit, sich in bestimmte soziale Funktionsverbände mindestens zeitweilig einzuordnen. Niemand lernt das spontan von sich aus; nur der bald sanfte, bald stärkere Druck des erzieherischen Widerstandes gegen die nicht von vornherein «bösen», sondern zunächst ebenfalls natürlichen antiautoritalen Neigungen, Launen und Ausbrüche des Kindes und Frühjugendlichen hilft hier. Und was Eltern und Lehrer nicht recht- und frühzeitig fertigbringen, erzwingt dann später mit viel größerer Härte und mit krankmachendem Druck die Welt, die Gesellschaft, das Leben.

Der in bezug auf eine auctoritale Erziehung zu sehr verweichlichte, zu sehr geschonte, verwöhnte junge Mensch kann schwer neurotisch bis zum Ausmaß einer paranoiden Entwicklung werden, in welcher er dann alle Schuld am Scheitern immer nur den jeweils andern, der Gesellschaft oder einem einzelnen verhassten Gesellschaftssystem gibt. Andererseits wird eine im üblen Sinn autoritäre Einstellung, Erziehung und Menschenführung in den Jungen ähnliche neurotische Schäden bewirken. Für beides, Neurose durch zu viel Verwöhnung und Neurose durch zu große Härte, besitzt die tiefenpsychologische Praxis Belege.

Die hier vorgeschlagenen Differenzierungen unterscheiden also zwischen *praeautoritalen*, *auctoritalen*, *autoritativen* und *autoritären* Einstellungen und Tendenzen mitsamt den entsprechenden Negationen, d. h. den *antiautoritalen*, *antiantiautoritativen* und *antiantiautoritären* Haltungen.

Auctorital ist eine Einstellung oder Tendenz, die sich auf die reife, erwachsene Bereitschaft und Fähigkeit bezieht, in einer Auctoritas-Relation an einem der beiden sozialen Beziehungspole maßgeblich mitzuarbeiten.

Praeautorital sind alle auf dieses Ziel hin führenden Frühstufen und partiellen Bauelemente.

Autoritativ ist ein Verhalten, das sich, unterstützt durch eine bereits erworbene reife auctoritale Haltung, zusätzlich durch ein nachweisliches, belastbares Können, tatsächliche Zuständigkeit und entsprechende glaubwürdige Befugnisse und Vollmachten auszeichnet. Während also z. B. Arzt *und* Patient sich auctorital verhalten können, kann nur der Arzt autoritativ handeln und bestimmen.

Autoritär dagegen ist jede Haltung zu nennen, die durch einseitigen, willkürlichen und unzuständigen Herrschaftsanspruch, mit Machtanmaßungen, mit unangemessener Härte, ja mit terroristischen Unterdrückungsmethoden ein mögliches Auctoritas-Gefüge und auch eine konstruktive auctoritale oder prae-auctoriale Erziehung zerstört. *Wirklich* autoritäres Verhalten ist die Defektform oder pathologische Abart der autoritativen und auctoritalen Möglichkeiten und kann auf *beiden* Seiten des Auctoritas-Gefüges auftreten. Autoritären, herrschsüchtigen Älteren stehen dann autoritäre, machthungrige Junge und präautoritäre, infantil herrsch- und geltungssüchtige, auctorital unerzogene Kinder gegenüber. Auf *beiden* Seiten zeichnen sich in diesem Fall Tendenzen zum Aufstand gegen Norm und Notwendigkeit auctoritaler Sozialgefüge ab, wobei es möglich ist, daß sich alt und jung gegenseitig in ursprünglich nicht so gewollte autoritäre Verfallsformen hineinjagen.

Konsequenterweise ist *jeder* Einsichtige, der Wesen und Funktion der anthropologisch fundamentalen Auctoritas-Relation verstanden hat und sich in seinen eigenen auctoritalen und autoritativen Sozialbezügen dieser Einsicht entsprechend verhält, eben dadurch ganz selbstverständlich *antiautoritär*. Denn er ist gegen die krankhaften oder böartigen Defektvarianten der auctoritalen Grundgefüge gerichtet.

Jede Erziehung und Unterrichtung, die das Kind und den Jugendlichen in menschlich adäquater Weise durch die prae-auctoritalen Stufen und Krisen hindurch zur wachsenden auctoritalen Funktionsbereitschaft hinführt, ist *wesenhaft* antiautoritär, antidiktatorisch, antidespotisch, antitotalitär.

Der Widerstand und Aufstand gegen einseitig partikularistische, egoistische Macht- und Herrschaftsarroganz an einem der möglichen Auctoritas-Pole – der sachlich begründete Widerstand also gegen nachweislich pathologisch abartige, asozial gesinnte, antikooperativ orientierte und illegitime Autoritätsanmaßungen auf seiten der älteren wie der jüngeren Generation: dieser Widerstand ist Menschenrecht, Widerstandsrecht *in tyrannos*, gegen alte *und* junge Despoten. Aber nur in rechtlicher Form oder mit rechtlichen Intentionen ist ein solcher Widerstand «Recht».

Andererseits verletzt der Aufstand gewisser heutiger Gruppen gegen die Notwendigkeit fundamentaler Auctoritas-Relationen und gegen die existentielle Notwendigkeit der adäquaten Erziehung zur auctoritalen Fähigkeit auch ein Grundrecht: das Recht, als Mensch in menschlich angemessenen Ordnungen, Gefügen, Relationen, Gliederungen und Werträngen leben, sich daran orientieren und darauf hin erzogen werden zu können.

Insoweit die heute teilweise zur Mode erhobene sogenannte «*antiautoritäre Bewegung*» ausschließlich die Freiheit des Menschen, die ihm mögliche und zukommende Freiheit, gegen nachweislich falsche Autoritäten und unwürdige, realitätsblinde Autoritätsgläubigkeit verteidigen würde, hätte sie Recht. Aber sie fördert und verbreitet in Wirklichkeit das verhängnisvolle Mißverständnis, das in der Ablehnung überhaupt aller Autorität, auch aller Auctoritas im ursprünglicheren Sinn, liegt. Sie macht viele blind dagegen, daß ohne möglichst vollständig verwirklichte Auctoritas-Relationen auf allen privaten und öffentlichen Stufen die Freiheit untergeht, die Freiheit, die immer nur unter Bedingung von Bindungen möglich ist.

Umgekehrt sind ja echte Auctoritas-Relationen immer nur in der existentiell gebrochenen Freiheit einer von Lebensnot jeweils geforderten freiwilligen Zustimmung gültig vollziehbar. Ein prächtiges Beispiel gerade dafür bietet ausgerechnet ALEXANDER SUTHERLAND NEILL selber, der seine in *Summerhill* realisierten reformpädagogischen Konzeptionen vor einem halben Jahrhundert entworfen hat.

NEILL kämpfte zu Recht gegen eine Art Erziehung, die seinerzeit auf böse hartem Drill beruhte, auf Dressur im heute längst überholten wilhelminisch-viktorianischen Kasernenstil, auf falscher Disziplin und falschen kollektiven Verdrängungen, die im damaligen Sinn heute kaum mehr nachweisbar sind. Verwarf er aber auch Autorität im tieferen Sinn? Nein, gar nicht.

Er sagt ausdrücklich: «In der Praxis gibt es natürlich Autorität. Diese Art von Autorität kann man vielleicht Schutz, Fürsorge, Verantwortung der Erwachsenen nennen.»⁸ Und er sagt ausdrücklich von sich selbst: «Ich bin Herr im Haus, und wenn die Schule in Brand geriete, würden die Kinder zu mir gelaufen kommen. Sie wissen, daß ich stärker bin und mehr weiß.»⁹

Wovon NEILL hier spricht, ohne es so zu nennen und in unserer Weise zu verstehen und zu interpretieren, ist Auctoritas im ursprünglichen Sinn. Auctoritas, wie er richtig bemerkt, verlangt Gehorsam, unterwirft sich aber auch notfalls in Gehorsam¹⁰ – nämlich ihrem eigenen, inneren, dialogisch-sozialen Gesetz, wie beizufügen bleibt.

⁸ A. S. NEILL, *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung*, Das Beispiel Summerhill, rororo, 1969, S. 158. Dieser Titel enthält eine Verfälschung. Der englische Originaltitel hieß: *Summerhill, A radical Approach to child rearing*. Der Titel der im Szczesny-Verlag erschienenen Buchausgabe lautete: *Erziehung in Summerhill, das revolutionäre Beispiel einer freien Schule*.

⁹ NEILL, *op. cit.* S. 26.

¹⁰ NEILL, *op. cit.* S. 158.

In der Not einer Katastrophe gehorcht der «Herr im Hause» dem Gebot der Hilfe, und die Kinder gehorchen ihm als Autorität der Stunde.

Nun kann und soll keineswegs bestritten, wegdisputiert und bagatellisiert werden, daß größere Gruppen junger Menschen ursprünglich vielleicht auctorital gemeinte Gefüge als drückend autoritär, als willkürliche Unterdrückungsmechanismen, als sogenannte «Repression» *erleben*.

Manchmal haben sie mit den Begründungen ihres Widerstandes und Unbehagens Recht. Wo Gebete und Frömmigkeitshaltungen immer noch mit seelischem Terror und mit Schlägen eingehämmert und angebliche «Sünden» mit Brutalitäten bekämpft werden; wo Familien in absolutistischer Manier auch für ihre mündigen Mitglieder alleingültige Maßstäbe für alles setzen; wo der Lehrer sich auf Grund unsachlicher Informationen konsequenzenreiche moralische Urteile über Schüler anmaßt oder wo er geschickt verschleierte Prüfungssadismen frönt; wo Lehrmeister kraft ihrer angeblichen Autoritätsstellung Lehrtöchter sexuell ausbeuten und Lehrlinge gemein behandeln; dort und in allen ähnlichen Fällen ist ein wahrhaft antiautoritärer Widerstand berechtigt und gefordert: um der Persönlichkeitsrechte, um der echten auctoritalen Möglichkeiten und um der Gesellschaft willen.

Tatsächliche autoritäre Härten der Erziehung, ob in Familie, Schule, Kirche oder Staat, lösen nicht nur notwendigerweise aggressive Gegenhärten, Rabiathheiten, Bösarigkeiten bei den Betroffenen aus. Sie machen blind und unfähig für die notwendige auctoritale Haltung und Entwicklung an *beiden* dialogischen Polen.

Autoritäres Unrecht *züchtet* mit seinem eigenen «Aufstand von oben nach innen» antiauctoritale und antiautoritative Haltungen und Gruppierungen. Jede im Sinne unserer Definition wirklich autoritäre Handlung oder Haltung ist in sich selbst ein antiauctoritaler Aufstand, ein Aufstand gegen die Auctoritas. Nur *deuten* heute Jugendliche und Erwachsene oft schon eine soweit wie möglich mit Verständnis, Wohlwollen und Überblick verbundene, erzieherisch oder führungstaktisch konsequente Strenge oder jede rechtlich begründete Maßnahme, ja überhaupt alle sie betreffenden, sachlich begründbaren Verordnungen, Ordnungen, Gesetze und Rechtsnormen als angeblich «autoritär». Autoritär sollen angeblich auch demokratisch-freiheitlich orientierte Gesellschaften sein, die demgemäß als «Zwangsgesellschaften» abgetan werden. Soweit bei der Entstehung solcher Deutungen nicht nachweislich verfehlte Härten, von Rache, Überheblichkeit und Dummheit motivierte Erwachsenenmaßnahmen oder aber agitatorische Indoktrination das Ihre beigetragen haben,

ist hier möglicherweise übergroße Verwöhnung, *permissive nonfrustration education*, d. h. eine realitätsblinde Züchtung von Luxusverwahrlosung, am Werk gewesen.

Unser konsumsüchtiges, auf heftige Expansivität und hemmungslose Mobilität gerichtetes hyperorales Zeitalter lenkt auf jeden Fall zu viele Menschen von den bleibenden anthropologischen Grundrealitäten, Grundnotwendigkeiten und Grundbegrenzungen ab. Zuviele werden blind für die existentiellen Grundforderungen des Lebens, für die gewissermaßen unbedingten Bedingtheiten der *condition humaine* in *allen* Sozialsystemen. Sowenig aber wie die Menschheit ohne den Bezug auf Wahrheit leben kann, so wenig kann sich Menschsein je von der Notwendigkeit von Auctoritas-Gefügen, von der Notwendigkeit funktioneller Ein- und Unterordnungen und vom befreienden Angewiesensein auf Wertüberlegenheiten loslösen.

Zu diesen existentiellen Grundforderungen gehört auch die Einsicht in bestimmte *Wertränge* und *Wertprioritäten* – eine Einsicht, die in den letzten zwei Jahrzehnten gerade von den Tüchtigsten und Erfolgreichsten unserer Gesellschaft offensichtlich sehr oft sträflich mißachtet wurde. Nicht zuletzt viele Kinder gerade dieser reich und mächtig gewordenen Tüchtigen, die oft in zweifellos härter, respektabler Arbeit ihre Karrieren und Unternehmungen bis zu höchstem Ansehen und zu Millionenumsätzen hochsteigerten, stehen jetzt vor uns als seelisch Schwerverletzte. Vater und Mutter schufteten, gewiß, schoben dabei aber die Kinder an Dienstmädchen und Verwandte ab oder überließen sie sich selbst.

Kann man von diesen im materiellen Überfluß, aber völlig lieblos herangewachsenen und sich daher nach schlichtester menschlicher Nähe, nach Kommunikation, oftmals nach der vermuteten Wärme von Kommunen und Kommunismen sich sehnenen Menschen erwarten, daß sie sich für Arbeit, Disziplin und Leistung begeistern?

Ihrem Aufstand gegen die Autorität liegt mindestens in vielen Fällen nachweislich tiefe Verstörung zugrunde: eine Art Haß-Hunger nach nie erlebter elterlicher Liebe, eine konfuse, depressive Sehnsucht nach Geborgenheit, Freiheit *und* Führung, und sehr viel Lebensangst.

Formale Autorität wurde ihnen ohne verstehende, sehende Liebe, ohne von Wohlwollen und Verständnis getragene *auctoritale* Erziehung geboten, und jetzt verwerfen sie in verzweifelter, gehässiger Zerstörungswut alles, was nach Autorität, und besonders alles, was nach einer mit Leistungsforderung gekoppelten Autorität aussieht.

In diesen Fällen ist Kontestation das Testat für ein vorgängiges Wertchaos, das aber keineswegs nur den Verwirrungen und Verzweigungen begüterter Familien vorangeht und zugrunde liegt.

Pointiert gesagt: *Autorität ohne Liebe ist in der Erziehung Anti-Auctoritas*. Denn Auctoritas ist Wachsenlassen, Förderung, Hilfe, Wille zum Gedeihen, Wille zum Schutz. Keine praeautoritale Entwicklung, keine auctoritale Erziehung gelingt ohne ein gewisses Maß von menschlichem Verständnis, Wohlwollen und Helferwillen auf seiten der Verantwortlichen.

Gerade an diesem Punkte nun, dort nämlich, wo von der Natur der Sache und der Sachlage her *institutionelle Auctoritas* in kollektiven Zusammenhängen *ohne* den dialogisch-personalen Bezug von Liebe auftritt, bekommt das Problem der Autorität und des Aufstandes gegen sie sein wohl schärfstes Profil.

Auch auf institutionell-kollektiver Ebene, d. h. dort, wo Gruppen, Gesellschaften, Völker für ihr Zusammenleben allgemeingültige, allgemeinverpflichtende Ordnungen «einrichten», läßt sich ja am Ursprung geschichtlicher Entwicklungen noch echte Auctoritas finden: Bevollmächtigung der einen durch die anderen, um die *Grundarmut* z. B. einer gefährlichen Bedrohung durch äußere und innere Feinde oder durch anarchische Rechtlosigkeit und Unsicherheit gemeinsam zu überwinden.

Ein naheliegendes klassisches Beispiel dafür ist der *Bundesbrief von 1291*. Im Hinblick auf die «Arglist der Zeit» versprechen sich die Bewohner der drei Orte, einander mit Hilfe, Rat und jeglicher Förderung beizustehen, um sich und ihren Besitz besser schützen zu können. Für die Rechtspflege werden nur eigene Richter anerkannt, denen zu gehorchen ist. Bei einem Streit zwischen den Bundesteilnehmern unterziehen sich die Parteien dem gerechten Schlichtungsentscheid der Klügsten.

Hilfe, Rat, Schutz und Förderung durch Zusammenstehen und Zusammenarbeit, orientiert an der gehorsamen Bejahung von Recht und Gerechtigkeit, geordnet durch die Anerkennung der Wertüberlegenheit von selbst gewählten Richtern, Anführern, Weisen des Volkes, deren Anordnungen man sich in bestimmten abgegrenzten Situationen unterzieht: hier liegt ein auch sozialpsychologisch interessantes Dokument nicht der aufgezwungenen, fremdgesetzlichen Autorität, sondern der lebendigen echten Auctoritas vor.

Gewissermaßen unterhalb der seinerzeitig unglaublich gewordenen formalen Autorität der allgemeinen mittelalterlichen Herrschaftsordnung, die nicht umgestoßen wurde (jeder sollte ja seinem damaligen Herrn untertan bleiben),

wurden die Quellen einer tieferen, überzeugenderen, glaubwürdig verpflichtenden Auctoritas gefunden und neugefaßt.

Aber heute, siebenhundert Jahre später, was trifft der junge Mensch in seinem persönlichen Übergang von seiner praeautoritalen Frühzeit zur auctoritalen Bindungsbereitschaft an? Wie zeigen sich ihm, um nur gerade bei unserem Land zu bleiben, unsere heutigen Ordnungen und ihre Repräsentanten in Schule, Heimwesen, Mittel- und Hochschule, Rechtspflege, Staat, Kirche, Militär, Wirtschaft und Industrie? – Müssen nicht selbst den Gutwilligen unter den kritischen Jungen diese Mächte manchmal als Räderwerke erscheinen, die bloß um ihrer eigenen Selbstbehauptung willen leicht zu autoritären Starrheiten neigen und keine lebendige glaubwürdige Auctoritas entwickeln, keine Auctoritas im Sinn der gemeinsamen, gemeinschaftlichen Leistung und des Beistandes mit Hilfe, Rat, Förderung und Fairness?

Der Gegenhinweis, daß gerade heute bei einzelnen jungen Gruppen die Bereitschaft zur *Zusammenarbeit* und zur gemeinsamen *Leistung* im öffentlichen Lebens- und Arbeitsbereich fehlt, hat seine Berechtigung. Aber damit ist das Problem der institutionellen Autorität, der institutionell gewordenen Auctoritas nicht gelöst, ein Problem, das in der grundsätzlichen, überzeitlichen Krisenanfälligkeit aller Institution liegt.

Institutionen sind in ganz besonderem Ausmaß der unvermeidlichen Tragik der Diskrepanz ausgesetzt, die sich zwischen *ursprünglichem Motiv* und *späterer Erscheinungsform* ergibt. Auch sie sind ja Zeugen und Ergebnisse des ursprünglichen Bemühens, die existentielle Grundarmut von Angst, Bedrohung, Mängeln aller Art an ihrem Ort, am Ort einer eigenen Zwangslage zu überwinden, und zwar für viele oder für alle, die davon betroffen sind.

Wie aber erlebt der von seinen Sorgen, Krankheiten, Unruhen geplagte einzelne den ihm als heteronome Macht entgegentretenden Autoritätswillen dieser kollektiven Institutionen, an deren Ursprung doch einmal echte, personal erlebte Auctoritas gestanden haben mag – eine Auctoritas, die aber der Nachfahre nicht selbst und selbstverantwortlich mitbestimmt hat? Für jede Epoche, nicht nur für die unsere, stellt sich daher in diesem Sinn immer wieder die gleiche Frage: was fangen die problembewußten Vertreter einer neuen Generation mit institutionalisierten Regeln, Dogmen, Zwängen und Anordnungen an, die *vielleicht* recht genau auf die Bedürfnisse und Notlagen viel früherer Generationen abgestimmt und für andere Zeiten autoritativen Charakter besessen haben, vielleicht aber auch bereits diese älteren Zeiten nicht recht befriedigt haben mögen?

Insbesondere der junge Mensch stößt sich mit seinen stufenbedingten vitalen Expansionen und erfahrungsschwachen Absolutismen, aber auch mit seinen echt auctoritalen Bedürfnissen an den der Zeit nur zu oft nachhinkenden Autoritätsordnungen geschichtlich gewordener Kollektive. Er stößt sich an ihnen, obschon sie ihm durch Vermittlung von institutionellen Allgemeinheiten Schutz und Hilfe bieten könnten und sollten.

Denn nur die Freiheit des Staatsganzen ermöglicht die entsprechende politische Freiheit des einzelnen; und nur die sinnvoll und autoritativ gesicherte Schulordnung ermöglicht einen Lehrbetrieb, der dem einzelnen nützlich sein wird. Das mag zwar theoretisch selbst Skeptikern zunächst einleuchten. Was aber, wenn im Rahmen dieser Institutionen vor allem der unmittelbar erlebte amtliche Repräsentant des Staates, wenn die Lehrperson als Vertreter und Funktionär der Kollektiv-Institution Schule, wenn sie *persönlich* nicht glaubwürdig und förderlich erscheinen; ja wenn sie darüber hinaus gelegentlich ungeeignet oder unfähig sind, aber *trotzdem* kraft der sie beauftragenden öffentlichen oder privaten Institutionen Macht, Verfügungsgewalt, Prestige und hohen Status besitzen?

Selbst wenn z. B. nicht der Schüler für eine sachliche, gültige Beurteilung einer solchen Situation zuständig sein mag, dieser Widerspruch hat seit jeher in den Wachen, Lebendigen Unbehagen, Widerstand und Not ausgelöst.

Gerade weil Auctoritas ein Regulativ der Zuständigkeit und somit der zuteilenden *Gerechtigkeit* ist und weil die reife auctoritale Haltung eine auf Fairness und Gerechtigkeit bezogene ist, gerade deshalb wird der auctorital wache Mensch an überwiegend oder *bloß* institutionell begründeter und gestützter Autorität Anstoß nehmen. Wird nicht mancher Amtsträger lediglich durch die Sozialmechanik institutioneller Flaschenzüge in Machtpositionen gehoben, ohne den Kriterien der Auctoritas persönlich zu genügen?

Institutionen als konflikt- und problemgestaltende Formungen des partiell kollektiven Daseins des Menschen sind unvermeidlich und notwendig, nicht zuletzt wegen der Kontinuität, die sie verbürgen. Und so ist zwar auch die entsprechende Amtsautorität als funktionelle Vollzugshilfe grundsätzlich unvermeidlich, notwendig und im Prinzip zu schützen.

Aber diese institutionelle Amtsautorität ist *nur dann* mehr als eine schablonenhafte Nur-Autorität, wenn sie in allen nur denkbaren institutionellen Gruppierungen lebendig erhalten wird durch die überzeugende, dialogisch verankerte Auctoritas und die *echte* Wertüberlegenheit ihrer Träger am «oberen» Pol, die nicht wegen ihrer Titel, ihres Einkommens und ihrer angeblichen Wichtigkeit,

sondern allein wegen ihres auctoritalen und personalen werthhaften Seins überlegen sind.

Fehlt diese lebendige Substanz, die *prima materia auctoritatis* am Führungspol, dann bilden sich sofort, wengleich auf verschiedenartigen Qualitätsebenen, *auctoritale Subkulturen*. Dann gehorchen z. B. plötzlich Hunderte von sonst unruhigen, aufsässigen Jugendlichen an einem Popkonzert brav und konform einigen Rockers, die mit langen wuchtigen Stöcken bedrohlich herumlaufen. Dann gehorchen auch die Jugendlichen, die sonst gegen alle Autorität, allen Gehorsam, alle Unterordnung sind – «Absolute Autorität» ist ihnen jetzt der Chef-Rocker. Und *dieser* nachdenklich stimmende Gehorsam ist nur ein scheinbares Paradox.

Darum: *Auctoritas semper reformanda!* Die auctoritalen Realitäten sind ständig sinnvoll zu erneuern, zu reformieren. Mehr noch: *Auctoritas est reformatio*. Auctoritas im ursprünglichen Sinn lebt als *Arbeitsprozeß*, als ein *processus* und *progressus*, also als ein Fortschreiten von der ständigen sinnvollen Neugestaltung, Umgestaltung und *Weiterbildung des Gegebenen*. Sie *ist* als ein solcher Prozess selber Wachstum und Umgestaltung, *ist* lebendige Gestaltwerdung und Wandlung sozialer, dialogischer Bezüge, selbst unter der möglichen Last institutioneller Verfremdungen.

Auctoritas ist daher *in sich selbst* Widerstand gegen die Nur-Autorität.

Auctoritas selbst ist gleichsam ein latenter Aufstand gegen die Unglaubwürdigkeiten und Aggressivitäten, die in der starren, substanzlosen Selbstbehauptung der unlebendigen formalen oder bürokratischen Nur-noch-Autorität oder der Gerade-eben-nur-noch-Autorität liegen. Sie ist in diesem Sinn auch ein bedingungsloser Widerstand gegen die despotischen, autoritären oder sonstigen Unsachlichkeiten von Gruppen und Massen, die immer nur von Autoritäten und Institutionen profitieren wollen und sie gleichzeitig durch ihr autoritätsblindes, auctoritas-feindliches Verhalten von «unten» her zerstören.

Umgekehrt bedeutet die meist traditionalistische Nur-Autorität von geistig, menschlich und sachlich stehengebliebenen Institutionen und Autoritätspersonen ihrerseits einen *schleichenden Aufstand von oben nach innen* gegen die wahren Möglichkeiten der zwischenmenschlichen Auctoritas wie der Institutionen. Dies ganz besonders, wenn sie sich als eine Art Betonwall gegen das Leben, gegen die berechtigten Forderungen von jung und alt, gegen echte auctoritale Grundbedürfnisse, gegen die gemeinsame sachgerechte Überwindung von Not, Problematik, Bedrohung und Mängeln stemmt.

Was sich in den Drängen und Wirren der autoritätskritischen Jugend meldet, ist – soweit nicht agitatorisch und demagogisch geschürt und fehlgeleitet – wenigstens zu einem Teil *auch* archetypisch-überzeitliche Wiederbelebung auctoritaler Intentionen, brauchbarer Anstoß zur ständigen *reformatio auctoritatis* «oben» und «unten». Denn auch die Voraussetzungen und Fähigkeiten auf seiten der auctoritalen Mitpersonen gleichsam «unten» müssen ständig sinnvoll und situationsgemäß verbessert werden, soweit dies notwendig erscheint. Wir Älteren sollten uns bemühen, mit den *gutwilligen* Jüngeren in diesem Sinne zusammenzuarbeiten und ihre auctoritalen Bedürfnisse konstruktiv zu deuten, wenn wir die Führung nicht denen überlassen wollen, die ihre Autoritäten im Dienst totalitärer Herrschaft und Unterdrückung, nicht im Dienst einer auctorital gebundenen und geförderten *Freiheit* errichten wollen. Daher: *Auctoritas semper reformanda!* Das heißt: Die sozialen, auctoritalen Wertgefüge sind immer wieder allerorts auf allen Funktionsebenen neu zu überdenken, neu zu beleben, neu anzupassen und sinnvoll umzugestalten!

Résumé

1. La psychologie des profondeurs est confrontée elle aussi avec la crise de l'autorité. Elle ne peut pas se contenter de l'utilisation qui est faite du mot «autorité», que l'on soit pour ou contre. Cette étude essaie d'explicitier le sens originel du mot *auctoritas*. La notion d'*auctoritas* naît à partir d'une réalité existentielle de l'homme, réalité qu'on pourrait qualifier de «dénueement total» (*Grund-Armut*). A cause de leur dépendance, tous les hommes ont besoin de l'aide, de la protection, des conseils et de la collaboration des autres.

Auctoritas est une méthode de travail, un moyen qui permet de résoudre les problèmes de cette dépendance, de ce «dénueement total» (*Grund-Armut*).

Auctoritas, c'est ce qui se passe entre deux personnes au moins : l'une qui cherche aide, conseil et protection, et l'autre qui offre cette aide dans une relation de confiance.

Le médecin, le conseiller, le guide, l'avocat, etc. dépendent aussi de ceux qui se confient à eux : sans clients, ils ne peuvent pas exercer leur profession. Cette réciprocité et cette référence commune à une norme sociale valable pour les deux contractants sont étudiées par la psychologie des profondeurs (*Praxissituation*).

La révolte contre l'autorité peut se déclencher non seulement du bas vers le haut, mais aussi du haut vers l'intérieur, c'est-à-dire d'une personne qui exerce l'autorité au pôle de la puissance supérieure, la toute-puissance, le mandat, contre la norme sociale commune de l'*auctoritas* en tant qu'augmentation, promotion, développement de l'être humain dans une organisation donnée.

2. *Auctoritas* dans son sens originel naît seulement d'une décision consciente, d'un choix libre, de la connaissance objective et de la confiance mutuelle.

L'enfant et l'adolescent n'en sont pas capables. Le jeune homme cherche pour la première fois des relations d'autorité valables, qui jusque-là n'existaient pas – au sens primitif du mot *auctoritas* – entre lui et ses parents. Les parents et les maîtres ne peuvent être en principe pour les jeunes que des points de référence sur la manière dont s'exerce l'autorité.

Mais *auctoritas* n'est de toute façon qu'une des relations sociales possibles.

Auctoritas dans les domaines de l'amour, de la puissance et de la justice. Les parents et les maîtres et le mandat d'autorité qu'ils ont reçu.

Définition des nouvelles notions du comportement d'autorité («*auctoritale Haltung*») et des étapes d'apprentissage de l'autorité («*praeautoritale Frühstufen*»).

Différence entre les attitudes d'autorité, l'apprentissage de l'autorité, l'autorité naturelle et les tendances et les attitudes «autoritaires».

L'autoritarisme est une anomalie, une forme pathologique, une dégradation de la véritable autorité.

Est antiautoritaire toute forme d'éducation et d'enseignement qui conduit l'enfant et l'adolescent de façon humaine à travers tous les degrés de l'apprentissage de l'autorité et les crises jusqu'à l'exercice de l'autorité.

L'accent mis sur l'autorité chez NEILL (Summerhill).

Causes secrètes du phénomène de l'oppression. Le problème de la priorité des valeurs.

3. Problème et tragique de l'*auctoritas* institutionnelle. L'institution comme réponse collective à ce «dénueement total» (*Gründ-Armut*).

Le sens primitif de l'*auctoritas* institutionnelle: l'exemple du Pacte fédéral de 1291, confronté avec la situation actuelle. Le phénomène de l'autorité dans les sous-cultures (*auctoritale Subkulturen*).

L'*auctoritas* en tant que résistance à l'autorité de type bureaucratique et traditionaliste. *Auctoritas* en tant que méthode de travail et effort dirigé contre toute autorité purement formelle, en tant que développement du donné, en tant que transformation.

Auctoritas toujours à remettre en question et à améliorer.

Autorité et agression

En ces temps de révolte contre l'autorité ou de remise en question de celle-ci aussi bien dans l'univers familial que dans l'univers pédagogique, les mots *autorité*, *agression*, provoquent des attitudes opposées : ou bien ils déclenchent une abondante salivation chez ceux qui se délectent à l'avance d'un festin qui ne les rassasiera jamais – ou bien ils entraînent une attitude de rejet, au nom d'un prétendu principe selon lequel certains sujets ne devraient même pas être abordés. Il est clair que nous, pédagogues, ne pouvons avoir ni l'une ni l'autre, d'une part parce que nous nous sentons concernés de façon vitale par un problème qui ne s'était jamais posé à nous ni à nos pareils avec tant d'acuité, et d'autre part parce que notre formation et notre enseignement nous conduisent naturellement à stigmatiser la politique légendaire de l'autruche, laquelle, paraît-il, se cache la tête pour échapper symboliquement au péril – politique sans avenir, avouons-le!

Mais si nous savons d'expérience que l'un des problèmes capitaux de notre existence professionnelle – et peut-être même de notre raison d'être – réside dans notre situation personnelle (dans la façon dont nous la vivons et dans la façon dont elle est vécue par ceux qui nous entourent), laissez-moi vous dire que, lorsqu'il s'est agi de développer devant vous le thème *Autorité et Agression*, mon interrogation s'est d'abord longuement fixée sur ce petit mot anodin en apparence, *et*, dont tout le monde est sûr de connaître le sens et qui se prête pourtant à des interprétations multiples. Ainsi me suis-je successivement demandé – de façon un peu abstraite, je vous l'accorde! – s'il s'agissait là de deux compagnons de rencontre (comme le Loup *et* le Chien de la fable), fatalement ennemis (comme le Loup *et* l'Agneau), ou fondamentalement similaires en dépit des apparences (comme Bouvard *et* Pécuchet) –, s'il fallait trouver entre l'autorité et l'agression je ne sais quel lien de complémentarité (comme la Loi *et* les Prophètes), de causalité (comme Alcoolisme *et* Criminalité), de dépendance (comme dans l'Homme *et* la Nature) – à moins que l'une ne puisse se passer de l'autre (comme la Foi *et* l'Espérance) et qu'elles ne soient même consubstantielles (comme deux *et* deux font quatre). Vous aurez mesuré, chemin faisant, tous les dangers d'une spéculation pure : à suivre ces voies on en arriverait vite à se demander – horribles détails! – si l'autorité (ou l'autoritarisme) ne serait pas le remède à l'agression, à moins que l'agression n'apparaisse comme le remède aux abus de l'autorité, voire même – détails plus horribles encore! –

si l'autorité ne se manifesterait pas autrement que par une suite d'agressions, à moins qu'elle ne soit fondée que par une agression initiale, analogue à je ne sais quelle «raison du plus fort», inexorable et péremptoire. Vous pensez bien que je ne me hasarderai pas plus longtemps sur ces sentiers glissants. Je nettoierai donc mon esprit de ses élucubrations perverses et j'examinerai tout simplement le monde comme il va – le monde familial et pédagogique – où je suis plus ou moins partie prenante, et je n'aurai aucune peine, en un premier temps, à personnaliser aussi bien l'autorité que l'agression. On se demande en effet pourquoi on chercherait midi à quatorze heures quand, de toute évidence, l'autorité, c'est moi, comme père et comme maître, alors que l'agression, c'est le fait des autres.

Il est remarquable que nous prenions les choses «de haut» quand notre autorité est en question. *L'autorité* est une manifestation de la transcendance. Est-ce un souvenir «historique» des temps où le ciel parlait à la terre ? Est-ce un souvenir de notre propre enfance qui cherchait vers l'adulte, supérieur en taille, en force et en savoir, des indications, des conseils, voire une protection contre un monde réputé hostile ? Dans l'espace, l'autorité occupe le haut, qu'il s'agisse de la «haute main», des «hautes sphères», de la «Haute Cour» ou même du «Très-Haut». Mais il est commode de distinguer l'autorité institutionnalisée, sanctionnée, par un statut, des lois politiques, civiles ou morales, de l'autorité personnalisée qui se passe volontiers de support extérieur et qui se fonde sur le prestige, lui-même fondé soit sur des «hauts» faits, soit sur un «ascendant» naturel, émanation d'une forte personnalité ou d'un vigoureux caractère. Le plus souvent ces deux aspects de l'autorité s'ajoutent, aussi bien pour le père de famille que pour l'instituteur ou le professeur : protégés par un statut, les uns et les autres ont généralement beau jeu pour affirmer leur personnalité, leur savoir ou leur savoir-faire. Mais on peut remarquer tout de suite que, si l'autorité personnalisée est à même de se passer éventuellement du contrefort de l'institution, il n'en va pas de même pour l'autorité institutionnalisée qui a du mal à remplir son contrat lorsqu'elle ne dispose pas de ressources intrinsèques. Les difficultés de l'autorité peuvent donc avoir deux origines : ou bien l'institution est contestée en tant que telle, et les détenteurs de l'autorité ne peuvent sauver celle-ci que par un surcroît de qualités personnelles ; ou bien l'institution étant admise, ceux qui ont autorité «ne font plus autorité» du fait de leurs défaillances propres. Mais qui ne voit qu'on oublie une troisième difficulté, et peut-être la plus grave : celle qui tient au fait que les maîtres traditionnels peuvent

se mettre à douter de leur bon droit ? Il est commode d'avoir ici recours à une analogie anthropologique : je veux parler de la sorcellerie. En effet, LEVI-STRAUSS a fort bien noté que la sorcellerie « fonctionnait » réellement si le sorcier croyait à ses pouvoirs, si l'éventuel « ensorcelé » croyait qu'il pouvait l'être, et si l'environnement social avait les mêmes convictions. La pédagogie procède un peu de la même manière ; elle ne peut convenablement s'exercer que dans un consensus, lequel porte notamment sur l'autorité du maître. Mais il y a plus : l'autorité est littéralement insécable, indivisible. Quand l'aspect institutionnel (au sens le plus général) de l'autorité faiblit, ou quand l'autorité familiale faiblit, ou quand l'autorité magistrale faiblit, c'est l'ensemble de l'édifice qui est remis en question. Cette vérité fort simple n'est pas toujours reçue et d'aucuns (je veux parler de certains parents en particulier) qui ont parfois contesté l'autorité du pédagogue ne se sont pas aperçus qu'ils s'étaient mis à scier la branche sur laquelle ils étaient également assis ; quand la branche cède et que tout le monde se retrouve le derrière par terre, il est alors puéril de s'étonner que le bas du dos vous fasse mal.

Si l'on admet cette solidarité interne des détenteurs de l'autorité, on peut se poser deux types de questions :

- d'une part on peut se demander si l'autorité magistrale qui se manifeste traditionnellement par la prédominance des messages verticaux descendants plus ou moins impératifs – et qui est cohérente avec des systèmes politiques tels que la théocratie, la monarchie ou l'aristocratie – correspond bien au système démocratique. A cet égard, l'expérience historique montre à l'évidence que les révolutions politiques adviennent, que les régimes se succèdent, mais que la relation maître-élèves ne change guère : en d'autres termes, on parle volontiers de démocratisation de l'enseignement, on multiplie même les cours d'instruction civique sur les mérites de la démocratie, mais on va rarement jusqu'à proposer en classe un enseignement de la démocratie par une remise en cause de la relation pédagogique dont le modèle a pourtant l'importance que l'on sait.
- d'autre part, on peut se demander si l'on a convenablement analysé la concurrence de l'école parallèle et l'incursion des mass-média dans l'univers éducatif. En effet, s'il est bien clair qu'en ravissant aux maîtres et aux parents le co-monopole de la distribution du savoir, la radio et la télévision (entre autres) ont diminué l'autorité des éducateurs traditionnels, il n'en reste pas moins qu'une étrange fraternité unit le style des nouveaux venus au style

«paternaliste» (ou «maternaliste» si l'on veut intégrer les phénomènes d'imprégnation et de sevrage) souvent reproché aux parents et aux pédagogues. Ici et là, même prédominance des messages verticaux descendants (et la relative impersonnalisation des mass-média ne change rien à l'affaire) ; ici et là, mêmes difficultés quant au dialogue, voire même quant au simple recours ; ici et là même ségrégation entre les émetteurs et les récepteurs, l'autorité demeurant le privilège de quelques-uns, que la technologie contemporaine tend à rendre d'ailleurs insaisissables. Les enfants ont mis cela depuis longtemps en pratique dans le célèbre jeu du « chat perché » qui institutionnalise la transcendance ; tant qu'il est perché le chat est invulnérable ; mais on sait qu'on peut l'attraper et se substituer à lui ; or si le chat est toujours perché et si l'on ne peut plus l'attraper, le jeu cesse d'être drôle ; ce n'est plus du tout un jeu. N'en serions-nous pas arrivés là ?

On voit dès lors assez bien comment l'*agression* peut se manifester ; on voit du même coup la complexité du problème.

Si l'on admet que l'autorité est bonne en elle-même parce qu'elle est le complément organique de la liberté (c'est – soit dit en passant – la thèse de PROUDHON), si l'on admet que l'autorité est indivisible et que le maître est mandaté par la société avec l'accord profond de la plus grande partie des hommes qui composent celle-ci, on est porté à considérer tout contestataire comme essentiellement mauvais, ne serait-ce que parce qu'il essaie de briser un consensus, puissant facteur de progrès et de paix sociale. Ici l'*agression* n'a même pas le loisir de se présenter comme telle ; elle est réprimée à la source, dès sa première manifestation. Mais il est utile de constater que, ce faisant, le corps social se refuse à examiner si les raisons de l'agresseur pouvaient être « de bonnes raisons » – et que, ce faisant, le corps social prend bien soin de perdre la mémoire, comme l'a montré PASCAL dans l'ordre politique (Edition Brunschvicg, fragment 294) et qu'il lui est beaucoup plus facile (comme nous l'avons montré) d'être amnésique dans le domaine pédagogique que dans le domaine politique – parce que la tradition est plus forte là qu'elle ne l'est ici. Mais si je parle de corps social, je ne dois pas oublier que moi, pédagogue, je m'identifie à lui, qui me porte et me protège, et qu'il n'en a pas toujours été ainsi puisque j'ai été enfant et adolescent – c'est-à-dire élève – et que je n'ai peut-être pas toujours admis l'autorité que je représente aujourd'hui. C'est donc à tort qu'on peut assimiler la révolte de l'élève à la révolte de l'esclave adulte, selon des perspectives admirablement parcourues par un ALBERT CAMUS en particulier. En effet, si l'insurgé peut,

à la rigueur, proclamer : « Je me révolte, donc nous sommes », l'élève-révolté ne peut dire la même phrase qu'avec une terrible restriction mentale : par la révolte et l'agression, il est bien possible que les élèves « soient » alors qu'ils n'étaient rien ; mais combien de temps cela durera-t-il ? L'enfant et l'adolescent ne tardent pas à devenir adultes, voire parents et pédagogues. Se rappellent-ils alors l'époque de ce qu'ils appelaient leur néant ? C'est là tout le drame, et ce phénomène restera dramatique tant que la ségrégation persistera entre les générations et tant qu'on n'assimilera pas la dignité de l'enfant à celle de l'homme, non en théorie, mais en pratique. Tout le monde sait d'ailleurs que l'attitude magistrale autocratique ne se contente pas d'appeler l'attitude de soumission ou de contestation de l'élève ; ce qu'il faut bien comprendre, c'est que les deux attitudes sont complémentaires et qu'elles s'engendrent l'une l'autre. Regardons les enfants jouer « à l'école » (on disait, de mon temps, « au maître d'école ») : le pédagogue qu'ils campent est le maître-tyran, lequel ne mérite que des élèves soumis ou révoltés ; le premier doit avoir réponse à tout, mais il peut poser toutes les questions et infliger toutes les peines, moyennant quoi l'élève a le droit (et peut-être le devoir !) de dire toutes les âneries possibles. Importance des caricatures et des modèles dans un domaine si banal ! Mais les jeux des enfants nous renseignent aussi sur la facilité avec laquelle on passe d'un rôle à l'autre. Considérons notamment le jeu de l'épervier où le pourchassé devient chasseur dès qu'il est touché par l'oiseau de proie qui n'a de cesse avant d'avoir réduit toute liberté ; en un clin d'œil tel élève change de statut et de fonction : de victime probable il devient prédateur vorace. Cependant d'aucuns estiment que les enfants n'ont pas le sens du relatif ! Dans certaines circonstances, n'en seraient-ils pas trop pourvus ? Directeur d'une école normale d'instituteurs pendant sept ans, nous avons décidé, au bout de quelques mois, de supprimer les brimades dont étaient victimes les élèves de première année (la scolarité dans l'école durait quatre ans et les brimades consistaient surtout en services matériels rendus aux « anciens ») ; ce fut difficile et on eut du mal à nous le pardonner ; pourquoi ? parce qu'on n'était assujéti pendant une année, alors qu'on assujettissait pendant trois ans. Certes, comparaison n'est pas raison. Mais le problème de l'autorité et de l'agression en matière éducative se poserait peut-être avec une coloration toute différente si l'on se disait qu'après tout l'on est adulte plus longtemps qu'on n'est enfant, et maître plus longtemps qu'on n'est élève. Et l'adolescent cynique de se demander s'il est bien utile de revendiquer pour lui le droit au dialogue alors qu'il n'est pas du tout dans ses intentions de l'engager quand il sera « de l'autre côté »

– du côté des plus forts. Restent les moments difficiles où le peuple-enfant, irrité d'un état de perpétuelle dépendance et excité par les carences institutionnelles ou personnelles de l'autorité, prend conscience en même temps de son état de «servitude volontaire» (selon LA BOËTIE) et de la force qu'il constitue par sa multitude, et s'en prend à la maille la plus faible du filet. Et beaucoup de parents et de maîtres se tirent d'affaire en disant qu'il suffit de n'être pas cette maille-là. Qui d'entre nous prendrait le pari qu'il ne le sera jamais ? C'est donc par un autre biais, semble-t-il, qu'il convient d'aborder ce difficile problème, et nous allons nous y employer.

Nous pensons, depuis de nombreuses années, que l'on n'a pas emprunté le chemin le plus convenable ni le plus authentique pour résoudre les difficultés d'ordre pédagogique que nous avons évoquées jusqu'ici. On n'a pas manqué de donner la prééminence au savoir, aux apprentissages et à la didactique, à la psychologie de l'enfant, voire même à la sociologie du groupe-classe, en s'imaginant qu'on pourrait avoir réponse à tout ; or l'expérience montre qu'on n'a jamais eu réponse à tout, et qu'il s'en faut de beaucoup. Pour nous, et dussions-nous en scandaliser plusieurs, l'action pédagogique met en cause le pédagogue avant même qu'il sache ce qu'il devra enseigner et à qui. On se projette dans la situation d'enseignant bien avant d'avoir des élèves, bien avant d'avoir les connaissances requises ; en effet, on croit plus ou moins savoir que ce métier est sans mystères parce qu'on l'a vu exercer par de nombreux maîtres situés de l'autre côté de la chaire et on peut se demander si les vocations pédagogiques n'ont pas une racine beaucoup plus concrète, dans la plupart des cas, que ne le disent ceux qui font de la vocation la manifestation d'un sentiment puissant, qu'il s'agisse du sadisme, de la volonté de service ou de l'amour des enfants. Examinons rapidement les deux extrémités de la chaîne. ALAIN écrivait déjà que le désir de l'autorité impliquait toujours une certaine méchanceté. On est allé beaucoup plus loin. GRODDECK estime qu'on n'aurait jamais le courage d'éduquer les enfants si on ne prenait pas un certain plaisir à les faire souffrir en leur imposant sa puissance. On connaît l'aveu cynique de la Zazie de RAYMOND QUENEAU qui explique curieusement sa précoce vocation d'institutrice. On sait enfin avec quelle cruauté un IONESCO a pu opposer, dans sa fameuse *Leçon*, l'élève florissante progressivement «vampirisée», violée puis tuée par le professeur qui, de toute évidence, se nourrit de la substance des adolescents qui lui sont confiés et assure son existence par leur destruction. Il y a là un musée de caricatures où l'on n'a pas besoin de chercher de quel côté est l'agression : on

nous a tellement parlé de l'homme en proie aux enfants qu'il fallait bien s'attendre à ce qu'on nous présente un jour les enfants victimes du pédagogue prédateur. Mais tout cela est trop sommaire. Il faut simplement se demander si le sadisme ne serait pas de la catégorie de l'universel et si un peu de lucidité et de bonne volonté ne suffiraient pas à l'éliminer.

Mais il est possible que cet amour incoercible des enfants qu'on nous attribue parfois (et à propos duquel nous laissons dire) ne soit pas plus authentique que la cruauté qu'on nous reproche méchamment. L'amour des enfants est une notion qui n'est ni claire, ni distincte et qui comporte cent acceptions diverses. Je me contenterai de poser des questions : aimons-nous nos élèves comme nous aimons nos propres enfants ? aimons-nous nos élèves en compensation de l'amour que nous n'avons pu porter aux enfants que nous n'avons pas eus ? aimons-nous nos élèves en rattrapant ainsi l'amour que nous ne pouvons ou ne voulons pas porter aux adultes, nos semblables ? aimons-nous ces élèves qui nous sont offerts de cette façon indiscreète et exclusive qu'ont certains parents, et qui constitue déjà une sorte d'agression ? aimons-nous les élèves parce qu'ils nous permettent de rester jeunes, ou de le croire – une sorte de divertissement pascalien en quelque sorte ? aimons-nous les enfants comme d'aucuns aiment les chiens (et qu'on ne voie rien de péjoratif là-dedans – j'adore personnellement les chiens) ? aimons-nous enseigner les enfants sans nous soucier d'eux-mêmes ? ou bien les aimons-nous pour leur rendre service, soit pour bénéficier de leur gratitude, nous prolonger et nous survivre en eux par un processus d'identification bien connu, soit de façon désintéressée, comme un « serviteur inutile », en esprit et en vérité ? On n'en finirait pas d'interroger à cet égard, mais l'essentiel n'est-il pas que nous nous interroguions ?

Sans vouloir minimiser l'importance de tout ce qui précède, j'aurais plutôt tendance à penser que, la situation pédagogique étant une situation dangereuse, elle se présente comme un triple défi. J'ai découvert cela en étudiant pendant sept années consécutives les réactions et les émotions d'élèves-maîtres qui n'avaient jamais enseigné et qui allaient enseigner le lendemain. Sans aucune exception, ces élèves-maîtres étaient habités par une triple peur : 1° celle de ne pouvoir répondre à toutes les questions que les élèves risquaient de leur poser, 2° celle de ne pas être acceptés par la classe, de n'être ni admirés ni aimés, 3° celle d'être débordés par le nombre. Et j'en suis arrivé à la conclusion suivante : tout maître qui entre dans une classe vise un modèle pédagogique qui n'est rien moins que l'image de Dieu – d'un Dieu riche (de savoir et de savoir-faire), admirable et aimable parce que thaumaturge, d'un Dieu puissant – et ce Dieu est

un dieu de complémentarité à la FEUERBACH, un dieu qui représente la projection de tout ce qui manque éminemment à l'homme. Or je ne pense pas qu'il soit inutile de signaler que cette transcendance du savoir, du savoir-faire et de la puissance risquent de constituer, *de facto*, une agression à l'égard d'enfants ou d'adolescents qui se sentent relativement très ignorants, très malhabiles et très faibles, au moins quand ils sont considérés isolément. Certes, le pédagogue et surtout le pédagogue débutant, ne risquent jamais d'atteindre l'infinité du savoir, du savoir-faire et du prestige, mais beaucoup d'entre eux entretiennent cette visée utopique – et le modèle se perpétue de génération en génération. Il y a plus : des générations de pédagogues, plus ou moins clairement conscients de la distance qui les séparait de l'idéal, ont mis au point des techniques de secours immédiat qui donnent le change et qui réussissent. Soit par réduction, soit par séduction, soit par distanciation, soit par bluff (ne serait-ce d'ailleurs que par le biais du langage qu'il est facile de placer légèrement au-dessus du niveau des auditeurs) le maître affirme sa maîtrise. Est-ce un mal ? Je ne le pense pas : il faut bien vivre, il faut bien enseigner. Le danger réside dans le fait qu'on s'en tienne là – et c'est souvent ce qui advient.

On me dira que je me cantonne ici dans l'analyse de l'attitude du maître traditionnel, et qui correspond à ce que GILLES FERRY appelle, dans son remarquable ouvrage (*La pratique du travail en groupe*, Dunod, Paris 1970) le « modèle charismatique ». Mais je voudrais attirer votre attention sur ceci : l'institution étant ce qu'elle est, comme nous l'avons vu, le maître, dans la plupart des cas, constitue l'*ultima ratio* de l'univers éducatif. Le « modèle d'ajustage » (fondé sur une connaissance psychologique poussée des élèves et sur une individualisation subséquente de l'enseignement) place le maître dans une situation plus forte, du fait même que, connaissant parfaitement ses élèves, il est nécessairement plus habile, sinon à imposer sa volonté, du moins à s'imposer (sans parler de son savoir-faire qui l'emporte, en apparence, sur son savoir). Que dire du « modèle d'affranchissement », sinon que le maître qui se refuse systématiquement au *leadership* du groupe-classe manifeste, par sa seule présence et sa lucidité quant aux phénomènes qu'il observe et comprend, une transcendance qu'il serait stupide de nier – une transcendance peut-être d'autant plus irritante qu'elle n'apparaît qu'à quelques-uns.

On imagine alors fort bien ce qu'il peut y avoir à la fois de révoltant et d'irréaliste dans les divers modèles que nous avons étudiés. Sans parler d'une action pédagogique qui ne serait qu'un moyen d'évacuer l'agressivité du maître, ni sans vouloir justifier coûte que coûte l'agression contre le système éducatif qui

tend à devenir une déplorable mode, il est utile d'examiner comment on peut faire le procès des éléments intrinsèques et extrinsèques inhérents à chacun d'entre eux. Nous irons vite car ces analyses sont bien connues.

Certes, le savoir est admirable. Mais d'où vient notre supériorité en la matière ? Du fait que nous sommes nés avant nos enfants et nos élèves et que nous avons dû apprendre avant eux ce que nous savons si bien. Nous avons dit assez de mal du droit d'aïnesse pour savoir qu'il n'y a pas de quoi pavoiser. Les mass-média nous ramènent à la réalité : notre antériorité est moins solidement assurée que naguère. Evidemment nos élèves ont besoin de nous ; mais n'aurions-nous pas besoin d'eux ? d'abord pour nous permettre d'assurer ou de modifier ce que nous leur enseignons tout en l'adaptant à leur esprit ou à leur mentalité – ensuite parce qu'ils nous garantissent notre raison d'être (un maître sans élèves n'a pas plus de sens qu'un comédien sans public). Mais nous n'apprendrons jamais à nos élèves tout le savoir nécessaire. Il importe donc surtout pour nous de leur apprendre à apprendre pour aller au-delà ; la tâche du pédagogue est donc moins d'accuser ou de réduire la distance entre lui et ses élèves que d'éliminer la notion de distance de la relation pédagogique ; même si l'élève réclame la becquée (et il la réclame souvent pour des raisons de paresse et de sécurité) c'est vers la recherche personnelle qu'il convient de l'orienter encore et toujours ; ainsi préparerons-nous l'élève à vivre sans nous, dans la perspective d'une éducation permanente ; ainsi le libérerons-nous de cette empreinte qui est moins le signe de notre excellence que de notre volonté de nous survivre en lui – subtile agression identificatrice dont on ne peut se garder que par une perpétuelle exigence de lucidité.

Certes, il est admirable de bien connaître ses élèves. Disons tout de même qu'il ne faut pas en abuser : certaines investigations poussées conduisent à l'étiquetage, et rien n'est plus pernicieux en pédagogie ; d'autre part les adolescents ont généralement un désir farouche de préserver leur indépendance, leur secret, et les indiscretions sont vécues par eux comme des agressions insupportables. S'il est exaspérant pour un jeune homme ou une jeune fille d'entendre sempiternellement la voix chargée d'expérience de la génération précédente (qui n'a pourtant pas fait merveille, que je sache), il est plus exaspérant encore de se voir imposer (ou seulement suggérer) une conduite au nom d'une prétendue acuité psychologique que l'adulte a le plus souvent oublié de diriger vers lui-même. Il faut d'ailleurs savoir que «la volonté de faire du bien» peut masquer le pire colonialisme. Loin de prôner la révolte des jeunes, je me contenterai de l'expliquer et je me permettrai de citer ici, de façon inattendue, le célèbre

précepte de saint PAUL : « Enfants, soyez soumis à vos parents » en rappelant qu'il est suivi, dans le texte, du précepte : « Parents, n'exaspérez pas vos enfants » ; or il est clair que, chronologiquement, c'est le second qui doit être appliqué le premier – et qu'il ne semble pas qu'il y ait le moindre inconvénient à étendre cette règle à la totalité de l'action éducative. Faut-il ajouter d'ailleurs que les élèves les mieux aimés, les mieux connus et les mieux compris, ne risquent guère de rencontrer, « dans la vie », semblable amour et semblable compréhension ? Alors, peut-être faut-il assurer les transitions et ne pas pousser le souci de l'ajustage jusqu'à la volonté de « ne plus lâcher » ceux sur lesquels s'exerce notre pieuse condescendance... En vérité, où serait le « service » ?

Enfin, quel que soit l'intérêt du modèle d'affranchissement, il est permis de s'interroger d'une part sur le nombre des maîtres qui sont capables de l'assumer pleinement sans inconvénients graves pour eux-mêmes ou pour leurs élèves en mal d'une tutelle affective, et d'autre part sur le réalisme d'une non-directivité imposée comme entre parenthèses dans le cours d'une existence dont la plus grande partie connaît une directivité réelle, voire une mise en condition contraignante, sinon un dirigisme forcé. En fait, ce que signe la réussite d'une entreprise de non-directivité, c'est d'abord le prestige et le talent de celui qui la mène ; nous ne pensons pas qu'elle évacue toute possibilité d'agression, même si elle en circonscrit les manifestations.

Il faut donc chercher l'issue par d'autres voies, tant en ce qui concerne la conformité aux modèles, qu'en vue de l'élaboration d'une solution concrète au problème qui nous était posé.

S'il nous est permis de rapporter les trois modèles auxquels recourt GILLES FERRY pour rendre compte de l'action pédagogique à l'image du Dieu de complémentarité que nous avons d'abord définie, nous pourrions dire qu'ils ne l'excluent pas et qu'il suffit de moduler différemment les notions de savoir, de savoir-faire et de puissance pour les réaliser : quel que soit le dosage, on trouvera toujours un pédagogue caractérisé par la transcendance, quelle qu'elle soit. Par voie de conséquence, toute atteinte au prestige du pédagogue, toute agression contre l'autorité magistrale ne manque pas d'être interprétée comme un sacrilège. En plus de la transcendance, il faut sans doute se référer à l'évolution historique pour mieux comprendre le caractère sacré de toute autorité personnalisée, et tout particulièrement de l'autorité éducative – sacré, c'est à dire enviable et redoutable à la fois. Il serait peut-être même opportun d'admettre qu'à l'âge de la communication orale primitive a correspondu le péda-

gogue assimilable à l'initié, qu'à l'âge de l'écriture a correspondu le scribe ou le clerc et que la diffusion des livres par l'imprimerie a engendré un pédagogue sourcier, capable de conduire l'élève aux fontaines de la connaissance, désormais à sa portée ; de la même façon, la technologie contemporaine entraînerait la naissance d'un maître chargé de trier et d'apprendre à trier une information désormais surabondante, une fois possédées les connaissances instrumentales capables de l'appréhender (sémiotique inclusivement). Or il ne faudrait pas croire que l'apparition d'un nouveau type de maître chasse les types antérieurs. Ce que prouve l'expérience humaine, c'est que ces types sont cumulatifs et que le pédagogue le plus moderne ne saurait oublier qu'il procède du sourcier, du clerc et de l'initié et qu'il en véhicule peu ou prou les attitudes caractéristiques. Une réflexion élémentaire sur les rapports du savoir et du pouvoir permet de comprendre cela : qu'on le veuille ou non, l'opinion reste toujours sensible aux pouvoirs acquis sans préparation visible, aux savoirs conférés à titre gracieux ; c'est l'aurole qui accompagne les charismes, c'est la gloire de l'antique *magister*, c'est le prestige du don des fées ou des dieux, d'une certaine vérité ou d'un certain aspect de celle-ci, contemplés face à face en ce monde ou dans une vie antérieure – et cette irruption du sacré dans la vie pédagogique, c'est peut-être, au fond, l'agression fondamentale, c'est peut-être l'une des causes de l'inégalité. Que celui d'entre vous qui ne se serait jamais vanté de savoir, avant quelqu'un d'autre, une vérité qu'il aurait jugée importante peut-être *ipso facto*, en d'autres termes que celui d'entre vous qui n'aurait jamais eu la nostalgie du stade primitif de l'initié décrit plus haut – que celui-là me jette la première pierre.

Or il semble que la seule attitude pédagogique qui soit conforme à la reconnaissance réelle et concrète de la valeur-enfant ou de la valeur-adolescent doive tendre à combler cette inégalité et à compenser cette agression de l'antériorité vécue comme transcendance. C'est donc peu dire que de prétendre qu'il faut s'appliquer à remplacer le modèle charismatique par le modèle d'ajustage ou le modèle d'affranchissement. Il faut littéralement retourner le doigt de gant que constitue l'image du pédagogue empruntée au Dieu de complémentarité ; disons qu'il faut changer d'utopie.

Qu'on nous comprenne bien : la vraie générosité et le service désintéressé dans l'action éducative n'ont pas attendu les analyses phénoménologiques que nous présentons aujourd'hui ; cela veut dire qu'on peut être directif avec de louables intentions et non-directif avec des intentions inavouables ; cela veut dire que l'autorité en matière éducative ne s'exerce jamais de façon abstraite mais qu'elle

met toujours en jeu des êtres de chair et de sang ; cela veut même dire que toutes les conduites sont peut-être légitimes dans ce périlleux domaine si celui qui les adopte est conscient de ce qu'il fait et si ses intentions sont pures. Mais ce qui a toujours faussé la perspective, c'est la cécité volontaire, le fait qu'on se paie de mots et surtout, sans doute, le fait qu'on ait pris l'habitude de considérer la connaissance comme un avoir, avec un esprit de propriétaire. Or il est dans la nature du propriétaire de chercher à accroître sa richesse, son savoir-faire et sa puissance ; il est dans la nature du propriétaire d'être quasiment dans l'impuissance de donner – tout au moins de donner sans en espérer un bénéfice, ou un intérêt, ou une gratification, ou une gratitude. Tout change – et c'est très clair – si l'on se met à considérer l'information et le savoir avec ce qu'il faut bien appeler «l'esprit de pauvreté». S'il faut viser un modèle divin, c'est celui-là et point n'est besoin de l'appeler par son nom. Alors, les privilèges tombent d'eux-mêmes, alors l'esprit de service devient lui-même désintéressé, alors cesse la ségrégation entre les nantis et les autres, les lettrés et les illettrés, les adultes et les enfants. Alors cesse la dialectique de l'autorité et de l'agression. Alors la Terre risque de devenir habitable.

Certes, la tâche n'est pas facile et nous avons, nous autres pédagogues, à nous mieux connaître nous-mêmes, et à agir au niveau de notre action pédagogique quotidienne comme au niveau de la formation des maîtres et au niveau de l'opinion en général ; le projet mérite d'être considéré avec d'autant plus d'attention qu'il nous appartient peut-être, en définitive, de sauvegarder la dignité humaine. Que voyons-nous en effet et que verrons-nous de plus en plus si nous n'y prenons garde ? Des êtres de plus en plus occupés par une absorption sempiternelle, réduits de quelque façon à une fonction de consommation et d'assimilation permanente dont nous ne sommes déjà plus les principaux pourvoyeurs ; des êtres hérissés, sur la défensive et perpétuellement prêts à l'attaque de peur qu'on n'attente à leur intégrité et à leur avoir avec laquelle il se confond. Or ces êtres existent dans le règne animal et nous aimons à croire qu'ils sont inconscients : ce sont les coelentérés – dont le type est la méduse, l'ortie de mer – un intestin infatigable à l'intérieur, une armure hérissée de cellules urticantes à l'extérieur, le tout scellé par une gélatine molle et animé par une pulsation ininterrompue qui pourrait passer pour de l'activité. Là coexistent tranquillement dans une suffisance planctonique, et la perpétuelle absorption, et la perpétuelle agression. L'homme du XX^e siècle, l'homme du XXI^e siècle, l'homme enfin, objet de toutes nos complaisances, court le risque d'une dégénérescence fondamentale si nous ne brisons pas le cercle de violence que nous avons laissé se

fermer à cause de notre inconscience. Or, il nous appartient, à nous pédagogues, de «faire quelque chose», justement parce que nous «savons» et que nous avons assez souffert de l'opposition entre l'autorité et l'agression pour être décidés à changer la vie. Je suis persuadé que vous pensez comme moi que l'entreprise vaut la peine d'être tentée. Je vous remercie de votre attention.

Zusammenfassung

Die Schwierigkeiten der (persongebundenen oder institutionalisierten) Autorität rühren daher, daß entweder die Institutionen als solche negiert wird und mit ihr ihre Vertreter, oder daß die Autoritätspersonen wegen ihrer Schwächen keine Autorität mehr haben, oder daß schließlich die Lehrer, Eltern usw. an ihrer Autorität zu zweifeln beginnen. Dabei ist das grundsätzliche Verhältnis Lehrer – Schüler (Eltern – Kind usw.) in allen Regierungssystemen dasselbe, und Autorität ist durchaus auch mit Demokratie vereinbar, ja «eine notwendige Ergänzung der Freiheit» (PROUDHON). Und auch bei den Massenmedien, der großen Konkurrenz der Lehrer heute, bleibt dieses Verhältnis erhalten, ja, wird durch die Einseitigkeit des «Dialogs» noch verstärkt. Obwohl angesichts dieser Tatsachen Autorität gar nicht bestritten und bekämpft werden dürfte, gibt es einen sinnvollen Widerstand gegen die Autorität. Dieser Widerstand ist freilich nicht ein Aufstand von Versklavten, denn wir alle waren einmal Kinder und Schüler (auch wenn das viele Eltern und Lehrer zu vergessen scheinen) und hatten daher ein anderes Verhältnis zur Autorität als heute. Und diese Kinder und Schüler werden dereinst erwachsen und als solche in unsere Stellung hineinwachsen. Protest gegen die Autorität und Unterordnung unter sie sind übrigens nicht Gegenpositionen, sondern einander verwischert.

Die Berufung zum Lehrer kann aus drei verschiedenen Gründen erfolgen: Wie die übersteigerten Beispiele von ALAIN, QUENEAU und IONESCO zeigen, kann der Wunsch nach Autorität ein (verborgener oder offener) Sadismus sein, oder andererseits der Wille, andern Menschen zu dienen, oder schließlich eine unbezwingliche Liebe zu den Kindern (die aber oft nicht minder fragwürdig ist als der Sadismus). Der Vorsprung im Wissen und Können – auch wenn er nur daher rührt, daß wir früher geboren wurden als unsere Schüler – verleiht dem Lehrer immer etwas Charismatisches. Auch wenn der (nur) charismatische Lehrer einer früheren Zeit entspricht, so bleibt etwas davon auch heute in jedem Autoritätsverhältnis. Nur dürfen wir uns nicht damit begnügen. Und doch heißt es wenig, den charismatischen Lehrertypus durch den psychologisch geschulten individuellen Lehrertypus (in den Termini von GILLES FERRY *le modèle d'ajustage*) oder den freiheitlichen Typus (*le modèle d'affranchissement*) zu ersetzen, denn «die wahre Großzügigkeit und der uneigennützigte Dienst im Erziehen haben nicht auf die phänomenologischen Analysen gewartet ... Man kann autoritär (*directif*) unterrichten mit lobenswerten Zielen und sozial-integrativ (*non-directif*) mit uneingestandenem verborgenen Zielen, denn ... erzieherische Autorität bewegt sich nie in abstrakten Modellen, sondern wird durch Wesen aus Fleisch und Blut geübt». So sind vielleicht alle Verhaltensweisen in gleichem Maße erzieherisch zuständig und zulässig, sofern der Lehrer sich dessen

bewußt ist, was er tut, und sofern seine Ziele rein sind. Am schlimmsten wären jedoch die «freiwillige Blindheit», das Sich-Berauschen an Worten und die Gewohnheit, das Wissen als Besitz zu betrachten. Nur wenn wir das Wissen und das Können aus dem (christlichen) «Geist der Armut» annehmen, wird unser Dienst uneigennützig und schwindet die Barriere zwischen den Generationen, zwischen den Gebildeten und den Ungebildeten, zwischen Autorität und Aggression. «Und die Erde könnte wieder bewohnbar werden.» Wenn wir jedoch den Kreis der Gewalt nicht durchbrechen, so läuft die Menschheit Gefahr, zu degenerieren und zu reprimativisieren. An uns Pädagogen ist es, «etwas zu tun», gerade weil wir die Spannung und den Gegensatz zwischen Autorität und Aggression so stark empfunden haben und empfinden.

Die menschlichen Beziehungen in der Schule

Folgerungen und Ausblick für die Schulwirklichkeit

Herr Präsident,
Sehr verehrte Damen und Herren,

Ich bin gebeten worden, im Anschluß an Ihre Studienwoche, die den «*menschlichen Beziehungen in der Schule*» gewidmet war, Folgerungen für die Schulwirklichkeit aufzuzeigen.

Ich weiß nun nicht, in welcher Eigenschaft ich zu Ihnen sprechen soll. Als *Pädagogik-Professor*? Damit setze ich mich möglicherweise dem Vorwurf aus: Der hat leicht reden, er steckt ja nicht selbst in diesen Schwierigkeiten, deklamiert Theorie. Ich könnte erwidern, daß die Hochschule dieselben Probleme kennt. Es geht mir aber wie Herrn LEGRAND, der Ihnen am ersten Tag erklärte: *Ich habe keine Lösungen anzubieten*. Einzig würde ich hinzufügen, daß ich mich verpflichtet fühle, mit Ihnen nach Lösungen zu suchen.

Ich könnte auch als *Leiter der Schweizerischen Dokumentationsstelle für Schul- und Bildungsfragen* sprechen. Dies würde mich erneut dazu verpflichten, Sie darauf hinzuweisen – wie ich es schon in Baden tat –, daß unser Bildungswesen in einen europäischen Trend, ein europäisches Spannungsfeld geraten ist und daß wir vielleicht jetzt noch eine letzte Gelegenheit haben, der Gewalt durch Reform, der Revolution durch Evolution zu begegnen. In Frankreich erschien 1970 ein Buch von ROBERT BRÉCHON, *La fin des Lycées* (Grasset, Paris). Können wir uns vorstellen, es würde in der Schweiz 1973 oder 1974 ein Buch erscheinen über das *Ende unserer Gymnasien*? Der Gedanke schockiert. Erinnern wir uns aber an das vor drei Jahren erschienene Büchlein LANDMANNs, *Unsere Gymnasien sind krank*, so ist er doch nicht ganz abwegig.

Die einleitenden Vorträge dieser Studienwoche haben gezeigt, daß die Schule mit dem Umbruch unserer Gesellschaft schicksalhaft verbunden ist. Das war von jeher so. ARNOULD CLAUSSE weist in seiner *Introduction à l'histoire de l'éducation* darauf hin, daß die Schule immer eine *gesellschaftserhaltende* und eine *gesellschaftsverändernde Funktion* ausübte. Früher erstreckte sich ein solcher Prozeß über Jahrhunderte. Was uns heute so zu schaffen macht, sind die sich überstürzenden Ereignisse und ihre weltweite Verbreitung. Die Jungen drängen nach Reformen; die Alten wollen sich nicht drängen lassen, weil für sie Gewalt keine

Alternative ist. Aber ein Wandel ist unvermeidlich, selbst wenn das Neue dem Alten abgerungen werden muß.

Angesichts dieser Tatsache fühle ich mich auch als *Sekretär* der *Erziehungsdirektorenkonferenz* angesprochen; denn es ist klar (um mit CARL HEINZ EVERS nach seiner Schrift *Versäumen unsere Schulen die Zukunft?* zu sprechen): «Die Schule kann nicht alles – sie kann vor allem nicht alles allein tun.» In der Tat braucht es auch das Mitwirken der Behörden, der Eltern, der Verbände, der ganzen Gesellschaft und nicht zuletzt auch der Schüler. Es war daher sinnvoll, wenn Sie sich in Gruppenarbeit den Fragen der Mitsprache und Mitverantwortung des Schülers, der Mitarbeit des Lehrers in Schulleitung und Behörden, der Beziehungen zwischen Schüler und Lehrer, der Schüler- und Elternberatung widmeten. Ich werde mich bei meinen Ausführungen auf diese Problemkreise Ihrer Diskussionen beschränken.

Bevor ich zu einzelnen Folgerungen komme, gestatten Sie mir einige allgemeine Bemerkungen zu Ihrer Studienwoche. Sie hatten vor vier Jahren in Genf versucht, das neue Gymnasium, die *Mittelschule von morgen* zu konzipieren. In Gruppenarbeit haben Sie Thesen aufgestellt, die u. a. die Schaffung einer Expertenkommission, einer Weiterbildungsstelle, von mittleren Kaderschulen (Berufsmittelschulen) verlangten. In den kurzen vier Jahren ist vieles davon Wirklichkeit geworden, wurden die Mittel bereitgestellt. Warum? Weil Sie klare und konkrete Anträge stellten. Denken Sie an das, wenn Sie daran gehen, die Ergebnisse dieser Studienwoche auszuwerten. Behörden und Öffentlichkeit sind bereit, Sie in allen Ihren Anstrengungen zu unterstützen, wenn diese konkret formuliert und vom Geist jener getragen sind, die – wie Ihre Präsidenten UHLIG und BISCHOFBERGER, wie der Leiter der Weiterbildungsstelle, FRITZ EGGER, und Ihre Vorstands- und Kommissionsmitglieder – in den vergangenen Jahren alles daran setzten, damit wir einen Schritt vorankamen.

Die Interlakener Studienwoche – viel mehr als Arbeitswoche denn als Konferenzzyklus konzipiert – war anstrengender und unbequemer als frühere. Anstrengender, weil auf intensiver Gruppenarbeit basierend – unbequemer, weil von der Themastellung her eine Konfrontation mit der inneren Wirklichkeit der Schule, eine Gewissenserforschung. Es scheint mir, daß gerade diese Anstrengung Anerkennung verdient und fortgesetzt werden muß, sollen äußere und innere Reformen zusammengehen. LOUIS CROS bemerkt in seinem Buch *L'explosion scolaire*, daß heute die Schule, weil von der Gesellschaft und Wirtschaft her so große Erwartungen an sie geknüpft werden, zum erstenmal die *Chance* hat, beinahe unbeschränkt pädagogische Forderungen zu stellen. Dies trifft

sicher zu, wenn Sie es verstehen, diese Chance zu nützen. Der Präsident der Erziehungsdirektorenkonferenz hat es in seinem Grußwort angedeutet. Wenn heute also Sie, Rektoren und Lehrer, mit den Behörden in Kommissionen zusammenarbeiten – ich erinnere an die Kommissionen «Mittelschule von morgen», «Lehrerbildung von morgen» und an die Mittelschulkommission –, dann betrachten Sie dies nicht als Einengung Ihrer Handlungsfreiheit, sondern als ein in Sie gesetztes Vertrauen, als Delegation, als echtes Mitsprache- und Mitbestimmungsrecht. Sie sind sich ja darüber klar, daß eine Evolution oder Revolution der Schule auch für die Behörden eine ernste Alternative darstellt.

Damit komme ich zu einigen *Folgerungen dieser Studienwoche für die Schulwirklichkeit*. Ich erinnere nochmals kurz an die *Gesellschaftsbezogenheit der Schule*, von der eingangs die Rede war. Meine Fragen gehen an Sie: Glauben Sie an diesen Zusammenhang, und wenn ja, wie soll die Schule darauf reagieren? Durch Information der Lehrer, der Schüler? Durch Sozialexperimente in und an der Schule? Möglichkeiten hierzu sind gegeben. Sie haben solche diskutiert. Wer vergleicht und wertet diese Experimente? Im *Strukturplan für das Bildungswesen Westdeutschlands* lesen wir: «Die Schule spielt im Leben des einzelnen eine besondere Rolle. Durch den Eintritt in die Schule ändert sich der soziale Umkreis des Kindes. Die Schule fordert eine soziale Bewährung außerhalb der Familie. Sie ist für den Lernenden Umwelt, die in das Leben der Gesellschaft einführt und für die Bildung der Person von bedeutender Entscheidung wird. *Der soziale Auftrag* der Schule ist daher nicht in erster Linie von den Zielen und Zwecken her zu verstehen, die ihr von der Gesellschaft aufgegeben werden, sondern *primär von der Bedeutung her, die sie für die soziale Erziehung des einzelnen hat.*» Es scheint mir, dieser Auftrag müsse klar erkannt, aber über Schlagworte wie Demokratisierung, Emanzipierung usw. hinaus konkret formuliert und verwirklicht werden. Ob sie es will oder nicht, die Schule ist sozio-politisch engagiert. Kunst der Erziehung muß es sein, dieses Engagement in Freiheit, Verantwortung und Respekt vor Überzeugungen zu einem Beitrag an die Persönlichkeitsentfaltung werden zu lassen, durch die allein eine neue Gesellschaft entsteht. Wir wissen, daß dieses soziale Problembewußtsein Gefahren für die Schule, den Lehrer und den Schüler birgt. *Wir riskieren eine innere Explosion, wenn den sozialen Erfahrungen keine sozialen Lösungen folgen.* Das Problematische bleibt, daß die Schule diese nicht allein, jedenfalls nicht unmittelbar anbieten kann. Es drängt sich uns daher die Frage auf: *Sollen wir diese Unruhe nicht vermeiden?*

Andererseits: ist sie überhaupt zu vermeiden? Wenn ja – dann nur durch die Gemeinschaft der Lehrer und der Schüler, welche letztere ja fortschreitend der Selbstentscheidung und dem Selbstlernen entgegengeführt werden sollen. Wie BRÉCHON könnten wir – aufs Gymnasium bezogen – die Frage stellen: «Que deviendra le lycée? *Cette institution* encore rigide, soumise à toutes sortes de contraintes formelles, obèse à force d'absorber des nourritures nouvelles sans jamais se purger, lourde d'une tradition pédagogique de trois siècles, enserrée depuis cent cinquante ans dans les règles d'une discipline caporalisée, *pourra-t-elle se transformer en son contraire*? Ou bien est-ce sur ses ruines que se construira ce qui après-demain en tiendra lieu: cette *communauté d'hommes et d'adolescents* à la fois convergente, c'est-à-dire unifiée par une *même visée de valeur*, et rayonnante, ouverte de toutes parts sur le monde? C'est là le fond du problème. L'histoire nous montre que la réalité finit toujours par aller au delà des prévisions en apparence les plus hardies.» Ein neues Gymnasium oder kein Gymnasium mehr? – dies ist die Frage.

Ich will nicht weiter auf diesen gesellschaftsbezogenen Charakter der Schule eingehen. Jede Schule wird sich fragen müssen, wie sie dieser Tatsache Rechnung trägt.

Es ergeben sich indessen *Konsequenzen für die Schulverwaltung* und die *Schulgemeinschaft*, und insbesondere für den Unterrichtsbetrieb, die Lehrziele und den Lerninhalt. Ich befasse mich, wie gesagt, mit den Folgerungen für die ersteren. Mit den Titeln, die Sie über Ihre Arbeitsgruppen setzten, haben Sie *selbst Wege und Möglichkeiten angedeutet*. Sie werden die Thesen Ihrer Arbeitsgruppen selbst studieren können.

Ich will hier zusammenfassend nur einige andeuten:

1. Die *Schule von morgen*, vorab die *Mittelschule von morgen*, ist ohne Mitsprache und Mitverantwortung aller Beteiligten (Behörden, Lehrer, Schüler, Eltern) schlechthin nicht mehr zu denken. Es ist dies zugleich eine Form der Erziehung als auch eine Demokratisierung des Schulbetriebs.
2. *Mitsprache* und *Mitverantwortung* setzen Information jedes einzelnen und Delegation «nach unten» voraus. Nur eine Politik der offenen Tür schafft klare Kompetenzen und Verantwortung. Dies bedingt neue Gesetze und damit Rechtssicherheit, ohne die Mitverwaltung nur zu Spannungen führt.
3. Eine *demokratische Schule* bedarf einer *kompetenten Leitung* auf allen Stufen. Die Aufgaben der Aufsicht sind neu zu prüfen, und entsprechende Formen sind zu schaffen.

4. *Mitsprache* und *Mitverantwortung* der Schüler beruhen auf gegenseitigem Respekt, auf der gemeinsamen Sorge um die gleiche Schule, auf dem Prinzip der Erziehung zum Selbstentscheid.
5. Bei der *Beratung von Schülern und Eltern* kommt dem *Klassenlehrer* besondere Bedeutung zu. Diese Aufgabe stellt große Anforderungen an seine Persönlichkeit. Um ihr in vollem Umfang zu genügen, sollte er entlastet werden, und es müßten im Schulgebäude auch geeignete Räume für ungestörte Besprechungen zur Verfügung stehen.
6. *Der Lehrerschaft als Gemeinschaft fällt aber eine ebenso wichtige Rolle zu*. Erst *gegenseitige Information, Vernehmlassung und Mitbestimmung der Lehrerschaft in geeigneter Form* stellen ihre Mitarbeit an der Leitung der Schule sicher und ermöglichen ein fruchtbares Zusammenwirken. Nur unter diesen Voraussetzungen kann daran gedacht werden, die Schülermitverantwortung zu verwirklichen.
7. Es muß des weiteren das *Problem der Mitsprache und Mitverantwortung der Eltern* angegangen werden, die ja in unserer direkten Demokratie über die Schule mitentscheiden.

Sie werden mit mir der Meinung sein, daß diese sieben Thesen bzw. Aufgaben nur durch *konkrete Experimente* erprobt werden können. Diese sind so anzulegen, daß den Umständen entsprechend leicht und rasch neue Formen gefunden werden können.

Nur auf der Basis des Vertrauens allerdings kann aus den Versuchen etwas Gütiges hervorgehen. Es verlangt ein offenes Gespräch, aber auch Mut zu Selbstkritik und zu ständiger Reflexion.

Diese Woche war viel vom Verhältnis zwischen Schule und Gesellschaft und von den menschlichen Beziehungen in der Schule die Rede. Wir wissen, daß es den Pädagogen immer um den Menschen ging, aber auch, daß sie dabei gelegentlich die Schule, ja mitunter sogar die Erziehung überhaupt, als «unmenschlich» bezeichneten. So schrieb ELLEN KEY: «*Das größte Verbrechen, das die heutige Erziehung am Kinde begeht, ist dies, daß sie es nicht in Ruhe läßt*», und LUDWIG GURLITT meint: «*Das Kind vor den Schulmeistern bewahren, das ist von jetzt an das dringlichste und verdienstvollste, was wir zu tun haben.*»

Diesen Stimmen gegenüber setzen andere alle Hoffnung auf neue Wege, selbst wenn sie vorerst Unruhe schaffen sollten. RÖHL schreibt: «*Im Anfang war das Chaos. Immer muß am Anfang das Chaos sein, wenn etwas Neues und Fruchtbares werden will. – Laßt uns deshalb Mut zum Chaos haben.*» W. LOTTIG aber bezeugt: «Vom

Größten bis zum Kleinsten lieben mich die Schüler, und ich liebe sie. – Das ist ein großes Wort, *aber es ist wahr*. Auf dieser Grundlage kann man den Respekt entbehren.» Sie finden diese Zitate im Büchlein von J. R. SCHMID, *Antiautoritäre, autoritäre oder autoritative Erziehung* (Haupt, Bern 1971).

Wie steht es nun mit unseren Schulen in diesem Spannungsfeld? Sind sie bereit, diese Spannungen zu überwinden? Die Untersuchung von REGULA D. NAEF, *Stichwort Gymnasium* (Beltz, Basel 1971), welche Antworten von Gymnasiallehrern und Gymnasiasten auf Fragen über Schule und Unterricht enthält, legt die Vermutung nahe, daß wir noch ein schönes Stück von dieser neuen, offenen, sozialerziehenden Schule entfernt sind, der Schule, von der KARL HERMANN SCHÄFER eine emanzipatorische und kommunikative Didaktik verlangt, damit der Schüler sowohl zur Selbstbestimmung wie zum sozialen Verhalten erzogen werde. Wir möchten aber glauben, daß die Polaritäten «autoritär – antiautoritär», «Reform – Revolte», «Tradieren – demokratisieren», usw. nicht davon abhalten dürfen, *Lösungen der Mitte zu suchen*, die zugleich *kluges und mutiges, gewissenhaftes und freies Handeln* zur Voraussetzung haben.

Erinnern wir uns auch an eine Aussage LOUIS MEYLANS in seinem *Essai d'une philosophie de l'autorité*, wo er schrieb: «L'ordre social dépend, non seulement des autorités constituées au-dessus de nous, mais aussi et d'avantage encore de l'autorité personnelle. Tentons donc de voir en quoi consiste cette autorité personnelle. C'est évidemment une résultante des qualités ou manières d'être constitutives de la personne: de la volonté, son intelligence, son esprit de service. Elles est donc de l'ordre, de l'être et du faire (de l'exemple) qui expriment la *personne plus fidèlement que la parole.*»

Ich glaube, daß in diesen Worten Ihre Rolle und Ihre Aufgabe am besten umschrieben sind.

Gestatten Sie mir zum Schluß noch folgende Bemerkung: All den Experimenten und Neuerungen, von denen im Verlauf dieser Studienwoche die Rede war oder anschließend sein wird, steht die Maturitätsanerkennungsverordnung nicht im Wege. Sie läßt Schulverwaltung und Unterrichtsbetrieb in dieser Hinsicht volle Freiheit. *Nützen Sie also diese Freiheit* und zeigen Sie damit, wozu Sie aus eigener Kraft fähig und wozu Sie zu begeistern sind, wenn Ihnen einmal die «Mittelschule von morgen» noch *weitere Möglichkeiten eröffnet!*

Wenn nämlich richtig ist – was aus der erwähnten Studie von REGULA NAEF hervorgeht –, daß bei den Schülern der Wunsch nach Verbesserung des Kontaktes zwischen den Schülern und Lehrern an erster Stelle steht und andererseits 50 % der Lehrer nur ab und zu mit Fachkollegen zusammenarbeiten –, dann bleibt

sicher im Hinblick auf die menschlichen Beziehungen in der Schule noch einiges zu tun.

Vielleicht wird das nächstmal ein Schüler sich zu diesem Thema äußern. Hoffen wir, daß wir dann bereits positive Experimente nachweisen können.

Résumé

Si on ne veut pas que la «démocratisation» et «l'émancipation» restent seulement des slogans, l'école, du fait qu'elle dépend de la société et de son engagement socio-politique, doit reconnaître sa tâche propre dans cette société et essayer de la réaliser. Les conséquences pratiques pour les responsables de l'administration scolaire et pour la communauté scolaire en général sont les suivantes :

1. Tous les intéressés (maîtres, élèves, parents) ont un droit de participation et de coresponsabilité.
2. Chacun a le droit d'être informé et le pouvoir de décision doit être délégué «vers le bas», pour que la participation et la coresponsabilité soient possibles.
3. Il n'y a pas d'école démocratique sans une direction compétente.
4. La participation et la coresponsabilité des élèves sont basées sur le respect réciproque, sur le souci commun de la bonne marche de l'école, sur le principe de l'éducation à la décision personnelle.
5. Le maître de classe joue un rôle prépondérant pour conseiller les élèves et les parents.
6. Le corps professoral en tant que communauté doit assumer un rôle tout aussi important pour l'organisation et la gestion dans le cadre de l'école.
7. Le problème de la participation et de la coresponsabilité des parents revêt une grande importance et doit être étudié en conséquence.

Mais tous ces problèmes ne peuvent se résoudre que dans des *expériences concrètes* auxquelles, du reste, l'ORM ne s'oppose nullement. Le but à atteindre pourrait être formulé ainsi: *une école vraiment humaine.*

Seminare
Séminaires

Gruppendynamik in der Lehrerbildung

Bevor ich Sie mit theoretischen Darlegungen über Gruppendynamik und deren Platz in der Lehrerbildung belaste, möchte ich aus der Praxis berichten. Damit soll vor allem für diejenigen Zuhörer, denen das Gebiet völlig fremd ist, der Einstieg erleichtert werden.

In einer Selbsterfahrungsgruppe von 12 Lehrerinnen und Lehrern werden Schwierigkeiten, die dem einzelnen im Unterricht begegnen, besprochen. Herr Müller zeigt immer viel Verständnis für andere Gruppenmitglieder und hilft ihnen, die Schwierigkeiten zu analysieren, er sieht auch sehr rasch, wie die Probleme von Kolleginnen und Kollegen zum Teil mit Fehlhaltungen zusammenhängen, von denen diese noch gar nichts wissen. Er selber erzählt von sich, daß er eigentlich sehr glücklich sei in seinem Beruf, mit Kollegen, Vorgesetzten und Eltern gut zurechtkomme und auch wisse, daß Kinder gern zu ihm in die Schule gehen. Er habe im Moment eigentlich nur ein Problem: in seiner Klasse sei ein dickes Mädchen, über das er sich immer wieder ärgere. Das Mädchen mache überhaupt keine disziplinarischen Schwierigkeiten, tue aber immer wieder so, wie wenn es etwas gelernt oder verstanden hätte. Es könne nicht zugeben, wenn es etwas nicht wisse, und wolle ihm und den andern Kindern dauernd imponieren. Außerdem benehme es sich aufdringlich und ungeschickt, so daß die Kinder es nicht leiden können. Die Sorge von Herrn Müller ist folgende: Warum ärgere ich mich so über das Mädchen, wo ich doch weiß, daß es durch sein ungeschickt aufdringliches Verhalten im Grunde genommen liebevolle Zuwendung, Anerkennung, Beachtung und Erfolg sucht? Herr Müller kennt die Lebensgeschichte und die familiären Umstände von Monika recht gut und hat festgestellt, daß das Mädchen in vielen Belangen zu kurz gekommen ist und immer noch zu kurz kommt. Es ist z. B. weniger intelligent und weniger attraktiv als seine beiden Geschwister. Trotz dieser Einsicht in die Zusammenhänge kann Herr Müller hie und da seinen Ärger nicht mehr beherrschen, schreit Monika an und hat sie einmal wegen einer Kleinigkeit sogar geohrfeigt.

Im Verlauf der Gespräche, die während 10 Wochen je 2 Stunden pro Woche stattfinden, findet Herr Müller mit Hilfe der Gruppe folgende Erklärung: Es stimmt gar nicht, daß er sich nur über Monika ärgert, auch andere Knaben und Mädchen, die nicht dick sind, können ihn in Wut bringen, wenn sie kein Interesse an dem von ihm Gebotenen zeigen. Er gibt sich Mühe, die Kinder

schulisch zu fördern, und einige von ihnen zeigen immer wieder wenig Interesse. Herr Müller hat keine Mühe, Disziplin zu halten, im Verlauf der Gruppen-
gespräche geht ihm aber auf, daß er im Grunde genommen befürchtet, die
Kinder würden bei ihm zu wenig lernen. Er erkennt, daß er in vielem sehr
perfektionistisch ist, daß er aus dieser Haltung heraus von Monika zu viel
verlangt und dann enttäuscht ist, daß das Kind und hie und da auch andere
auf seine Bemühungen nicht besser reagieren. Warum ist er so enttäuscht? Er
hat das Bedürfnis, alles gut zu machen, perfekte Arbeit zu leisten, und gewisse
Kinder, jetzt gerade vor allem Monika, verhindern das. Daß sein Werk nicht
tadellos ist, löst in ihm Angst aus, er könnte selber nicht über jeden Zweifel
erhaben sein, man könnte ihn kritisieren. Herr Müller erkennt den Zusam-
menhang von Wut und Ärger mit einem tiefen Bedürfnis, erfolgreich zu sein.
Er braucht dauernd Erfolg, um nicht an Selbstzweifeln und Unterlegenheits-
gefühlen zu leiden. Warum aber ist er so darauf angewiesen, Erfolg zu haben?
Er ist ältestes Kind armer Eltern, das zu tadelloser Arbeit und zu tadellosem
sozialem Funktionieren erzogen wurde. Nur durch immerwährend gute Lei-
stungen und gutes Betragen konnte er sich Liebe und Anerkennung der Eltern
sichern. Es bestand für ihn dauernd die Gefahr, die Liebe und die Anerken-
nung dieser Eltern zu verlieren, wenigstens vorübergehend, wenn er nicht
perfekt war. Herr Müller lebt heute noch nach dem Schema: Ich muß alles
tadellos machen, sonst bin ich nicht liebenswert. Aus dieser Grundhaltung
heraus ist ihm auch sein Ärger über Monika ein Problem. Er will sich auch
charakterlich völlig perfektionieren. Nach diesem unbewußten Leitbild lebt
Herr Müller auch in vielen andern Lebensbereichen.

Herr Müller hat in dieser Selbsterfahrungsgruppe seine unbewußte Lebens-
leitlinie entdeckt, die sein Verhalten nicht nur in der Schule, sondern im gan-
zen Leben bestimmte. Aber nicht nur er, auch andere Gruppenmitglieder
haben an seinem Fall elementarste und zugleich sehr komplexe psychodyna-
mische Zusammenhänge erlebt und erkannt, weil sie die Zusammenhänge zum
Teil mit ihm erarbeiten mußten. Das, was ich gerafft hier dargestellt habe,
ereignete sich im Verlauf von rund 20 Stunden, und zwar verflochten mit
vielen anderen Problemen anderer Gruppenteilnehmer.

Ich hoffe, daß dieses Beispiel auch jenen Anwesenden, die sich unter einer
Selbsterfahrungsgruppe nichts vorstellen konnten, eine Ahnung gegeben hat,
um was es geht oder gehen kann.

Meine einleitende Schilderung läßt sich zwar sehr wohl unter dem Ober-
begriff «Gruppendynamik» ansiedeln, ist aber kein typisches Beispiel für die

Methode der praktischen Gruppendynamik, sondern eines für das Vorgehen in einer Selbsterfahrungsgruppe. Wenn im Programmheft mein Referat «Gruppendynamik in der Lehrerbildung» genannt wird, dürfen Sie das nicht etwa so verstehen, daß ich nur von der praktischen Gruppendynamik oder besser von der Methode des gruppendynamischen Seminars sprechen will. Ich möchte viel mehr vom Oberbegriff ausgehen und meine Ausführungen folgendermaßen gliedern:

1. Die Gruppendynamik als wissenschaftliches System
2. Die Praxis der Gruppendynamik oder Gruppendynamik als praktische Methode
3. Die Selbsterfahrungsgruppe
4. Gruppendynamik und Selbsterfahrungsgruppe in der Lehrerbildung

1. Die Gruppendynamik als wissenschaftliches System

Im deutschen Sprachgebiet wurde dieses Spezialgebiet der Sozialpsychologie vor allem durch das Buch *Gruppendynamik* von PETER R. HOFSTÄTTER in Rowolts Deutscher Enzyklopädie bekannt. HOFSTÄTTER gibt darin eine Übersicht über die sozialpsychologischen Untersuchungen an Gruppen bis 1957. Schon ARISTOTELES hatte betont, daß der Mensch ein Zoon Politikon sei, daß sich ein Großteil des menschlichen Lebens im Rahmen von Gruppen abspiele. Die Psychologie hat sich aber erst in unserem Jahrhundert systematisch der Erforschung der gegenseitigen Beeinflussung von Gruppen und Individuen angenommen. Der Name Gruppendynamik ist von KURT LEWIN geprägt worden. LEWIN emigrierte nach 1930 als deutscher Jude nach den Vereinigten Staaten und interessierte sich – von seinem persönlichen Schicksal her dafür motiviert – sehr stark für die Interaktionen von Individuen in Gruppen. LEWIN und seine Mitarbeiter untersuchten die Gruppenbeziehungen empirisch-experimentell. Sie gingen etwa folgenden Fragestellungen nach:

- Wie entstehen Kooperation und Feindseligkeit in einer Gruppe?
- Welche Rollen gibt es in der Gruppe?
- Sind Gruppen oder einzelne leistungsfähiger?
- Wie wird man ein Außenseiter?
- Wie wird man ein Führer?
- Unter welchen Voraussetzungen können verschiedene Gruppen gut oder schlecht zusammenarbeiten?

Eine Fragestellung, die in der Gruppendynamik untersucht wurde, ist für Schule und Unterricht von ganz besonderem Interesse, weshalb ich Ihnen darüber kurz berichten möchte. LEWIN hat das Verhalten von Lehrern und Schülern hinsichtlich der Leistung der einzelnen Klassen und Schüler untersucht. Er hat herausgefunden, daß neben Begabung und Sozialbedingungen auch die *Führungsmethode* eine große Rolle dabei spielt, ob Klassen und einzelne Schüler gute oder schlechte Leistungen erbringen. Von seinen Untersuchungen her unterschied LEWIN drei Führungsstile: 1. den autoritären Stil, 2. den Laissez-faire-Stil, 3. den freiheitlich-demokratischen Stil.

Nach LEWIN ist *der autoritäre Führungsstil* durch eine strikte Kontrolle von seiten des Gruppenleiters gekennzeichnet. Der Gruppenleiter setzt die Gruppenziele, schreibt die Art der Durchführung vor und überwacht und bewertet die Erreichung der Gruppenziele. LEWIN hat herausgefunden, daß ein solcher Führungsstil zunächst gute Leistungsergebnisse erzielt, daß aber bald ein Leistungsabfall erfolgt, weil die Gruppe als Ganzes schlecht kooperiert, viel Mißtrauen, gegenseitige Haß- und Aggressionsregungen vorhanden sind.

Beim *Laissez-faire-Stil* ist die Gruppe von Anfang an nicht leistungsfähig und wird es auch nicht. Da der Führer überhaupt keine Ziele setzt, keine Kontrollen ausübt und keine Anregungen gibt, verwaht eine Gruppe, und die vital Stärkeren terrorisieren die schwächeren Kinder. Es kommt zu raschem Gruppenzerfall, zur Bildung von Cliques und Rivalitäten.

Im *freiheitlich-demokratischen Stil* gibt der Gruppenleiter der Gruppe zwar Ziele an, zeigt ihnen auch Wege der Verwirklichung, befiehlt dies aber nicht, sondern läßt die Gruppenmitglieder ihre Meinungen zu Ziel und Weg der Gruppenarbeit aussprechen. Er zieht sie zur Mitarbeit herbei, läßt sich von der Gruppe ebenfalls belehren und gibt der Gruppe mit fortschreitender Reifung immer größere Selbstbestimmung. Klassen, die so geführt werden, erreichen ein hohes und andauerndes Leistungsniveau. Sie sind wenig abhängig vom Lehrerwechsel, weil sie einen starken Zusammenhalt haben.

Diese Ergebnisse der gruppendynamischen Felduntersuchungen sind heute in der pädagogischen Psychologie weitgehend bekannt. Wie auch andere Ergebnisse der Gruppendynamik sind sie für die Schule von außerordentlicher Bedeutung. Der größte Teil dieses Wissens liegt aber noch brach, weil es *für die Praxis des Schulalltags noch nicht fruchtbar* gemacht wurde. Von vielen Lehrern wird zwar theoretisch ein freiheitlich-demokratischer Führungsstil angestrebt, in ihrer Schulpraxis verhalten sie sich aber tatsächlich sehr autoritär. Der Mensch erliegt in diesen Bereichen offenbar sehr leicht außerordentlichen

Selbsttäuschungen. Die Beobachtung, daß sehr oft eine tiefe Kluft besteht zwischen dem, was Menschen bewußt und willentlich anstreben, und dem, was sie tatsächlich tun, wurde nicht nur in der Sozialpsychologie, sondern auch in der Tiefenpsychologie (Psychoanalyse) immer wieder gemacht. Es handelt sich hier offenbar *nicht* um ein *Informationsproblem*, sondern um die Tatsache, daß *intellektuelles Erkennen eines Prinzips gar nicht immer zur Folge hat, daß dieses Prinzip im eigenen Verhalten wirksam werden kann*, auch dann nicht, wenn man dies anstrebt oder sogar meint, es realisiert zu haben. TOBIAS BROCHER formuliert dieses Problem in seinem Buch *Gruppendynamik und Erwachsenenbildung* folgendermaßen: «Die Schwierigkeit aller theoretischen Darstellungen dieses Gebietes liegt, darin ähnlich der Psychoanalyse, vor allem in dem Umstand, daß Lektüre und Theorie allein nicht jenen Anteil der Selbstwahrnehmung erfahrbar machen, der in den Informations- und Übungskursen zur Gruppendynamik normalerweise mobilisiert wird» (S. 26). Gruppendynamik und Psychoanalyse haben daraus die Konsequenzen gezogen und eine *neue Lern- und Lehrmethode* entwickelt, in der der Lernende nicht nur intellektuell, sondern auch emotionell aktiv sein muß. Er muß *auch emotionell lernen können*, sonst wird die Verwirklichung neuer intellektueller Erkenntnisse durch emotionelles Stagnieren verunmöglicht. Daraus sind die Methoden der Psychoanalyse und der Gruppendynamik entstanden. Sie erheben beide den Anspruch, ein verhaltenswirksames Lernen zu ermöglichen.

2. Gruppendynamik als praktische Lehrmethode

Die entscheidenden Erkenntnisse und Methoden entstanden in den amerikanischen National Training Laboratories, die im Jahre 1947 gegründet worden sind. Die amerikanische National Education Association, die alle Gruppen von Lehrern und Erziehern umfaßt, suchte nach dem Zweiten Weltkrieg, wohl unter dem Eindruck dieses Krieges und seiner Greuel, nach Methoden, Verständnis und Zusammenarbeit zwischen Einzelmenschen und Gruppen zu fördern. Die National Education Association suchte Wege, die Schule nicht nur als Unterrichtsanstalt zu verbessern, sondern in ihr Kooperation, Kommunikation, Verständigung, Frieden, demokratisches Zusammenleben zu trainieren. Bei uns wird dies ja auch immer wieder als Ziel der Schule hingestellt. Dabei geht man weitgehend von der Überzeugung aus, durch gutes Vorbild von Lehrern und Eltern und entsprechende Belehrung würde dieses Ziel erreicht. Die Amerikaner, die ja im allgemeinen dazu tendieren, pädago-

gische Vorgänge wissenschaftlich-kritisch zu erforschen und nachher zu organisieren, suchten Lehrmethoden, die weniger auf vagen Vorannahmen und pädagogischem Glauben beruhen, sondern planbar und einsichtig sein könnten. 1947 führten deswegen Mitarbeiter von LEWIN (BENNE, BRADFORD, LIPPITT) in Bethel-Maine das erste National Training Laboratory in Group Development durch. Den Laboratories lagen ganz bestimmte Wert- und Zielvorstellungen, wie sich der Lehrer in der Gruppe verhalten sollte, zugrunde. Er sollte lernen, den Führungsstil zu entwickeln, den LEWIN als den für die Leistungsfähigkeit und das soziale Klima einer Gruppe günstigsten erkannt hatte. *Die Arbeitsmethoden*, die in den NTL angewandt wurden, haben sich seither weiterentwickelt. Die NTL wurden auch zu einer dauernden Forschungs- und Weiterbildungseinrichtung der amerikanischen Erziehungsgesellschaft. Das Charakteristikum der Praxis der Gruppendynamik, so wie es von Anfang an entwickelt wurde, besteht darin, daß nicht Vortrag und Belehrung, sondern eigene Erfahrungen emotionaler und intellektueller Art, die in Gruppenarbeit gewonnen werden, im Vordergrund stehen. Das Zentrum der neuen Ausbildungsmethode ist die *Trainingsgruppe* (T-Gruppe). In der Trainingsgruppe versammelt sich eine kleine Anzahl von Leuten (in der Regel 10 bis 15) und ihr Gruppenleiter während einer ganz bestimmten zum vorneherein festgesetzten Zeit. Die Gruppe hat weder Arbeitsziel noch Arbeitsplan noch feste Rollen. Die Gruppenmitglieder erwarten vom Trainer Lenkung, Autorität, Hilfe, Belehrung. Der Gruppenleiter gibt dies aber nicht. Die Mitglieder werden so gezwungen, selber aktiv zu sein, ein Ziel für ihre Gruppenarbeit zu finden, sich dabei durchzusetzen und einzuordnen, Initiativen zu entwickeln, Widerstände zu leisten und zu überwinden, usw. Alle erleben so, daß in der Diskussion nicht nur sachliche, rationale Auseinandersetzungen passieren, sondern daß Gefühle auftreten wie Ängstlichkeit, Abhängigkeit, Geltungs- und Machtstreben, Verletzlichkeit usw. An sich selber und an den andern Gruppenmitgliedern beobachten die Teilnehmer diese Gefühle, bestimmte Haltungen und Verhaltensweisen und können sie mit der Zeit verbalisieren. Das heißt, sie können ihre Gruppenmitglieder auf bestimmte Verhaltensweisen aufmerksam machen, z.B. auf ihre unfreundliche, rechthaberische Art zu sprechen. Gleiche Rückmeldungen bekommt man in der Gruppe selber, wodurch man lernt, wie man auf andere wirkt. So lernen die Gruppenmitglieder, sich realistischer zu sehen, und erleben, wie unbewußte Bedürfnisse sich im Verhalten manifestieren. Die im Alltagsleben blinden Flecken werden für sie sichtbar gemacht. So hört etwa ein Gruppenmitglied folgende Fragen: «Warum geben

Sie denn dauernd nach? Sie sind ja auf diesem Gebiet viel besser informiert als andere Gruppenmitglieder, und doch weichen Sie immer sofort zurück und probieren nicht, sich durchzusetzen.» Vielleicht realisiert es diese Verhaltens-eigenart auch selber und kann sie zu Erlebnissen außerhalb der Gruppe in Verbindung bringen. Ein anderes Gruppenmitglied kann etwa hören: «Sie sprechen so langfädig und kompliziert, daß man jede Lust verliert, Ihnen zuzuhören. Sie gehen mir mit ihrem Geschwätz auf die Nerven.» Die Gruppe bietet einem Gelegenheit, in den Spiegel zu schauen und sich selber besser zu erkennen. Im Alltagsleben wird ein langfädiger Schwätzer wenn möglich nicht mehr zu Sitzungen eingeladen, er versteht nicht, warum er aus bestimmten Lebensbereichen hinausgedrängt wird; in der Gruppe kann er unter Umständen eine Erklärung finden.

Neben dieser Arbeit in den T-Gruppen gibt es *andere Veranstaltungen, die die Lernmöglichkeiten bereichern*, vor allem dann, wenn in einem geschlossenen Seminar gearbeitet wird. In einem zwei Wochen dauernden gruppensdynamischen Seminar, bei dem ich Teilnehmer war, wurde u. a. ein Soziogramm durchgeführt, und jeder konnte nachher an der Tafel sehen, wie viel Vertrauen er in der Gruppe genoß, wie groß sein Einfluß geschätzt wurde, von wie vielen Mitgliedern der Gruppe er als Vorgesetzter oder Mitarbeiter gewählt worden war. Diese schonungslose Klarlegung der Stellung jedes Gruppenmitgliedes war für alle ein tiefgreifendes, zum Teil sogar erschütterndes Erlebnis, das die selbstkritische Auseinandersetzung sehr anregte. Aber auch die Notwendigkeit gegenseitiger Hilfe wurde dadurch deutlich erlebt.

Die *Funktion des Trainers* besteht weitgehend darin, immer auch wieder die Gruppe als Ganzes ins Blickfeld zu rücken, z. B. wenn sie unangenehmen Auseinandersetzungen ausweicht, intellektuelle Gespräche führt oder blödeln. Der Gruppenleiter weist auch auf psychodynamische Interaktionen, wie Machtkämpfe, Bildung von Untergruppen u. ä. hin.

Sowohl das einzelne Mitglied der T-Gruppe wie auch die ganze Gruppe machen in der Regel eine *Entwicklung* durch: Anfangs herrschen Furcht, Mißtrauen, höfliche Fassade, Distanz, Apathie, Konkurrenzstreben. Diese führt zu verschiedenen Stadien von Unzufriedenheit und Konflikten. Wenn diese ausgetragen werden und die Mitglieder der Gruppe nicht psychisch kranke Menschen mit erstarrten seelischen Strukturen sind, kommt es mit der Zeit zu einem Abbau der Hemmungen und der Distanz, zu einem Wachsen des Vertrauens, zu vermehrter Spontaneität und schöpferischer Tätigkeit, zu Hilfsbereitschaft und produktivem Zusammenarbeiten. Gruppenerfahrungen haben

oft gezeigt, daß der Mensch auf diese Weise pädagogisch-psychologisch mehr lernen und sein Verhalten besser in Richtung der Zielsetzungen modifizieren kann, als wenn er bloß intellektuelle Diskussionen führt, Bücher liest oder noch so gescheite Vorträge anhört.

3. Die Selbsterfahrungsgruppen

Seit Anfang des 20. Jahrhunderts hat sich die Psychologie auch auf anderen Spezialgebieten als der Gruppendynamik enorm entwickelt. Ausgehend von den Arbeiten FREUDS kam die Psychologie zu einem vertieften Verständnis des Seelenlebens. Charakterzüge wie Geiz, Neid, Aggressivität, Ängstlichkeit und ähnliche, die man früher als angeborene, zur Hauptsache schicksalhaft gegebene Eigenheiten des Menschen angeschaut hatte, erwiesen sich als gar nicht so unveränderlich. Die systematische Berücksichtigung unbewußter seelischer Zusammenhänge erlaubte es in der Psychotherapie, Veränderungen menschlichen Erlebens und Verhaltens herzustellen, die dem Psychologen des 19. Jahrhunderts völlig unmöglich schienen. Seit FREUD wissen wir, daß viel mehr Charakterzüge des Menschen sich im Verlauf seiner Entwicklung herausgebildet haben, als früher für möglich gehalten wurde. Noch zu Anfang des 20. Jahrhunderts sprachen Psychologen von «geborenen Verbrechern». Sie glaubten noch, Neigung zu Mord, Totschlag, Diebstahl, Arbeitsscheu und ähnlichem würde von den Eltern auf die Kinder vererbt. Erst durch die Tiefenpsychologie lernte man die Entstehungsbedingungen solcher Verhaltensweisen durchschauen, und man entwickelte auch Methoden, um sie abzubauen und sozial wertvollere Lebenseinstellungen aufzubauen.

Ich führe dies aus, weil ich erfahren habe, daß diese Erkenntnisse noch nicht weit über die engere Fachwelt hinaus selbstverständlich geworden sind. Sogar bei sogenannten Fachleuten, z.B. in der Anstaltspsychiatrie, in der Heimerziehung, in der Gefangenenbetreuung und auch unter der Lehrerschaft, finden wir immer noch die Auffassung, daß gewisse Leute hoffnungslos kriminell, unmoralisch, asozial oder nicht erziehbar seien. Dabei liegen Tausende und Abertausende von Beweisen vor, daß man durch geeignete Behandlung, z.B. durch Psychotherapie, grundlegende charakterliche Umstrukturierungen erreichen kann. Auch bei der Beurteilung von Lehrerverhalten trifft man heute noch zumeist die Einstellung, daß grundlegende Charakterzüge invariabel seien, daß einer als Lehrer geboren würde oder nicht, daß das Verhalten von Herrn X gegenüber seinen Schülern zwar sehr ungeschickt sei und allen Re-

geln der Pädagogik widerspreche, daß man daran aber nichts oder nicht viel ändern könne. Dabei geht man von der Annahme aus, günstigeres Lehr- und Sozialverhalten sei genetisches und soziales Schicksal und im wesentlichen nicht lehr- und lernbar. Demgegenüber zeigt die Erfahrung, daß in Einzel- oder in Gruppentherapie sogar Persönlichkeitsumstrukturierungen von seelisch schwer kranken Menschen möglich sind, wenn von emotional warmen Therapeuten mit richtigen Methoden gearbeitet wird. Aus diesen Erfahrungen heraus hat man angefangen, auch gesunde Personen, deren Verhalten für einen bestimmten Zweck, z. B. für die Betreuung von Gefangenen, ungünstig war, in psychotherapeutische Behandlung zu nehmen. Sozialarbeiter, Psychologen, Psychiater und immer mehr Lehrer unterziehen sich einer Analyse, um ihre Selbsteinsicht, ihre Arbeits- und Glücksfähigkeit, ihre Kontaktfähigkeit zu verbessern. So hat sich aus der Psychotherapie heraus eine Methode entwickelt, mit seelisch relativ gesunden Menschen auf tiefenpsychologischer Grundlage an der Persönlichkeitsreife zu arbeiten. Wenn diese Arbeit in Gruppen geschieht, so spricht man heute von *Selbsterfahrungsgruppen* oder auch von analytischen Selbsterfahrungsgruppen. Die äußere *Form* der Selbsterfahrungsgruppe gleicht der gruppendynamischen Methode sehr stark. Es handelt sich auch um Gruppen von etwa 10 Leuten, die in der Regel im Kreis sitzen und kein äußeres Problem, sondern sich selber, die Gruppe und die einzelnen Mitglieder zum Gesprächsthema haben. Während aber bei der T-Gruppe darauf geachtet wird, daß der Leiter die ganze Führung der Gruppe überläßt und wenn möglich nur Verhaltensprobleme des Jetzt und Hier besprochen werden, spielt in der Selbsterfahrungsgruppe der Leiter eine stärker führende Rolle, und es wird nicht nur die gegenwärtige Soziodynamik beachtet. Die Probleme der Gruppenmitglieder werden auch in ihren lebensgeschichtlichen Entstehungsbedingungen verfolgt. Man kann den Unterschied wohl am besten mit dem *Iohari-Fenster* veranschaulichen:

		mir		
		bekannt	unbekannt	
anderen	bekannt	Allen zugängliche Verhaltensweisen und Motivationen Bewußt realisiert	Verhalten und Motive, die andere erkennen und ich nicht (blinder Fleck)	T-Gruppe
	unbekannt	Dinge, die wir absichtlich verbergen (Gedanken, Wünsche, Gefühle)	Unbewußte Gefühle, Strebungen, Wünsche, Tendenzen	Selbsterfahrungsgruppe

Die Gruppendynamik richtet das Hauptaugenmerk auf die Reaktionen des Individuums innerhalb der Gruppe. Die Individuen sollen sich in der Gruppe erkennen und entwickeln und die Gruppenprobleme erleben und durchschauen. Bei der Selbsterfahrungsgruppe wird die Gruppe als Ganzes weniger beachtet, dafür werden die Probleme des Individuums durchbesprochen und auf ihre Ursachen hin zurückuntersucht. Tiefenpsychologische Interpretationen von Lebenslauf, Träumen und Verhalten sind nicht nur gestattet, sondern gehören zur Methode.

Je nach der Auffassung des Gruppenleiters gibt es aber die *verschiedensten Mischverhältnisse von gruppendynamischen Auffassungen und analytischen Gruppentherapien*. Neben der Ausbildung des Leiters, seinem Wissen und seinen eigenen emotionalen Verhaltensmöglichkeiten spielt auch die Gruppe selber eine große Rolle. Der Gruppenleiter wird ja in jedem Fall sehr tolerant sein und die Führung weitgehend der Gruppe selber überlassen. Die Gruppenmitglieder selber müssen ihre Erfahrungen machen können und bestimmen nicht nur den Inhalt der Gruppengespräche, sondern auch die Grenzen des persönlichen Engagements. Es spielt dabei auch die Dauer der Gruppenarbeit eine Rolle.

4. Gruppendynamik in der Lehrerbildung

Wenn Sie meinen Ausführungen bis hierher gefolgt sind, werden sich Ihnen sicher schon einige Zusammenhänge zwischen Lehrerbildung und Gruppendynamik aufgedrängt haben. Ich werde Ihnen kurz die Hauptgründe nennen, die mich veranlassen, zu glauben, daß Gruppendynamik und Selbsterfahrungsgruppen in der Lehrerbildung und der Lehrerweiterbildung ausgezeichnete Lehrmöglichkeiten sind.

1. Als ich vor bald zwanzig Jahren als junger Lehrer meine erste Stelle antrat, bedeuteten die Kollegen, die ich kennenlernte, einen eigentlichen Schock für mich. Von den vier Männern war keiner zufrieden in seinem Beruf. Zwei waren so verbittert, daß sie nicht nur lieblos über die ihnen anvertrauten Kinder sprachen, sondern sie auch entsprechend traktierten. In meiner späteren beruflichen Tätigkeit habe ich nicht nur vereinzelt solche Kollegen getroffen. Die *Unzufriedenheit* über die berufliche Tätigkeit ganz allgemein, im speziellen über den Mangel an sozialem Prestige, über den Mangel an Aufstiegsmöglichkeiten, über die zu geringe Entlohnung, über die lernunwilligen Schüler, über die unverständigen Behörden, über die

kritischen Eltern, usw. scheint im Lehrerstand weit verbreitet zu sein. Einigen Lehrern scheint ihr Beruf eine Last, ja eine Strafe Gottes zu bedeuten. Ob dies in andern Berufskategorien besser ist, weiß ich nicht. Es spielt in diesem Zusammenhang auch keine große Rolle, denn ein griesgrämiger Beamter, ein polternder Kaufmann oder ein pedantischer Ingenieur quält eine kleine Gruppe meist Erwachsener, die sich in der Regel seiner erwehren können. Die mit ihrem Beruf unzufriedenen Lehrer dagegen sind für die Kinder, die ihnen tagtäglich ausgeliefert sind, eine drückende Last. Auch bei bestem Willen kann der Lehrer, der in seinem Beruf unzufrieden ist, seinen Schülern nicht mit der so notwendigen positiven Erwartungshaltung begegnen. Beruflich unzufriedene Lehrer wirken sich deswegen katastrophal aus auf das seelische Wohlbefinden und die Lernbereitschaft ihrer Schüler. Dadurch wird die *seelische Ausgeglichenheit und Zufriedenheit des Lehrers eine öffentliche Angelegenheit*. Als Eltern und Staatsbürger haben wir das größte Interesse am seelischen Wohlergehen der Lehrer, denn davon hängt das seelische Wohlergehen und zu einem großen Teil die Lernbereitschaft unserer Kinder ab. Wir wissen zwar, daß die Lerngruppe, in der das Kind sich befindet, auf sein soziales und intellektuelles Verhalten einen größeren Einfluß ausübt als der Lehrer. Aber schon die ersten gruppendynamischen Experimente von LEWIN haben gezeigt, wie ungeheuer abhängig das soziale Klima einer Gruppe von der Art der Führung dieser Gruppe ist. Selbsterfahrungsgruppen sind nach meiner Erfahrung ausgezeichnete Möglichkeiten, Berufsprobleme zu klären, indem man unterscheiden lernt zwischen äußeren Realitäten, die seelische Belastungen darstellen, und eigenen unbewußten Erwartungshaltungen, die oft der Hauptgrund von beruflicher Unzufriedenheit sind. Die Sterilität der Projektion eigener unerfüllter Wünsche auf den Beruf kann erkannt und häufig auch abgebaut werden. Dadurch wird der Weg frei zu einer positiven Einstellung zum Beruf oder eventuell zu einem Berufswechsel. Eine Selbsterfahrungsgruppe ist zwar keine Wunderkur zur Lösung sämtlicher Lebensprobleme, aber doch eine Chance, mit sich weiser umgehen zu lernen. Ein Lehrer, der darin eine gewisse Meisterschaft erreicht hat, ist auch besser imstande, den ihm Anvertrauten angemessen zu begegnen.

2. Der Lehrerberuf ist ein *Kontaktberuf*. Der Lehrer muß sich dauernd mit Menschen auseinandersetzen. Er soll helfen, ermutigen, trösten, nachgeben, aber auch anleiten, anregen, mitreißen, befehlen, sich durchsetzen können. Der Lehrer muß sich dauernd in sozialen Interaktionen bewähren. Sein

Handeln sollte sich nach den Möglichkeiten seiner Klasse und aller einzelnen in dieser Klasse richten, d. h. er sollte die Bedürfnisse, Ängste, Widerstände der einzelnen Schüler und der Gruppe differenziert wahrnehmen können und diese Wahrnehmungen seinem Handeln zugrunde legen. Diese permanente soziale Funktionstüchtigkeit soll mit und neben dem Unterrichtsvorgang ablaufen.

Bis vor kurzem gab man sich wenig Rechenschaft, wie komplex und nuanzenreich die zwischenmenschlichen Interaktionsverflechtungen im Lehrerberuf sind, und nahm an, jeder einigermaßen intelligente und seelisch normale Mensch sei dieser Situation gewachsen, wenn er mit den Grundregeln der Pädagogik vertraut gemacht worden sei. Man muß eigentlich staunen, wie vielen Lehrern es mit einer rudimentären pädagogisch-psychologischen Ausbildung gelingt, mit den vielen Kontaktproblemen im Unterricht einigermaßen zurechtzukommen. Wenn man vergleicht, mit welcher Intensität Sozialarbeiter, Psychologen und Psychotherapeuten auf die Bewältigung der zwischenmenschlichen Beziehungen hin trainiert werden, scheint die entsprechende Ausbildung der Lehrer lächerlich gering. Ich vermute, daß die Lehrersituation anspruchsvoller ist als die der übrigen sozialen Berufe, wenn der Lehrer den zwischenmenschlichen Problemen wirklich jenes Gewicht zumißt, das sie nach den Erfahrungen der Schulpsychologie nicht nur verdienen, sondern unbedingt haben müssen. Dies ist allerdings sehr häufig nicht der Fall, da die meisten dieser zwischenmenschlichen Abläufe in der Schule nicht wahrgenommen oder autoritär unterdrückt werden. Die Sozialarbeiterausbildung hat die Lehrerausbildung in dieser Beziehung weit hinter sich gelassen. Von hier aus gesehen gehören gruppensdynamische Trainingsmethoden obligatorisch in die Lehrerausbildung hinein.

3. Als professionelle Erzieher, die je nach Alter u. U. noch Jahrzehnte ihren Beruf ausüben, müssen Lehrer eine Form des Umgangs mit Menschen lernen, die heute noch möglich ist. Konkreter gesagt, die *Erzieher müssen lernen, wie man auf demokratische Art führt*. Autoritätszerfall ist heute eine Tatsache. Nicht nur die jungen Menschen, sondern auch ältere pochen heute auf Selbstbestimmung und Autonomie. Überall wird nach dem Abbau autoritärer Führungsstrukturen gerufen. Es ist aber nicht ganz leicht, anstelle des traditionellen autoritären Führungsstils, in dem wohl die meisten von uns erzogen wurden, etwas Besseres zu stellen. Die Hilflosigkeit ist allenthalben groß und die daraus folgende Verwahrlosung und Verwöhnung ebenfalls. Ohne große Hoffnung auf Gelingen versuchen sich in

unseren Schulen noch viele Lehrer gegen diese Inflation von Freiheitsansprüchen und Mitbestimmungsforderungen zu stellen. Wahrscheinlich darf man die Untersuchungen von TAUSCH in der Erziehungspsychologie, vielleicht etwas abgeschwächt (?), auch auf Schweizer Verhältnisse übertragen. Im Band 2 der erziehungswissenschaftlichen Reihe mit dem Titel *Die Gruppe im Lehr- und Lernprozeß* schreibt TAUSCH (S. 123):

«Aus zahlreichen empirischen Forschungsuntersuchungen über die Art der sozialen Interaktion und des Sozialklimas in den Schulen wird folgende Grundannahme nahegelegt: Die Interaktion Lehrer-Schüler und das soziale Klima in Schulen konventioneller Art sind häufig charakterisiert durch eine im allgemeinen überwiegend strikte Lenkung der Schüler sowie durch ein überwiegend hierarchisches, abhängiges und im größeren Ausmaß autokratisches Beziehungsverhältnis. Einige nachfolgende Befunde mögen diese Annahme verdeutlichen:

1. Unterrichtliche Interaktionen: Im sogenannten Frontalunterricht, der fast überwiegend (95 %) in Schulen verwirklicht wird und bei dem Lehrer die Schüler auch äußerlich sichtbar führen, erfolgen gemäß einigen Untersuchungen pro Unterrichtsstunde im Durchschnitt mindestens 55 Fragen des Lehrers an die Schüler sowie durchschnittlich etwa 50 Befehle und Aufforderungen an Schüler, etwas Bestimmtes zu tun. Strikte Führung und Dominanz von Lehrern drückt sich auch in der Sprachkommunikation aus. Lehrer sprechen nach den vorliegenden Untersuchungen im allgemeinen etwa 80 % der in Unterrichtsstunden gesprochenen Wörter, alle Schüler der Klasse dagegen zusammen nur 20 %. Strikte Führung der Unterrichts wird auch dadurch ersichtlich, daß die Schüler durchschnittlich je Unterrichtsstunde etwa 10 bis 15 vom Lehrer angefangene Sätze zu vollenden haben. Entscheidenderweise sind den Schülern häufig auch die jeweiligen Arbeitsziele und Wege der Unterrichtsstunde nicht präzise bekannt; im allgemeinen haben die Schüler keine Möglichkeit, das fortlaufende Unterrichtsgeschehen mitzuplanen, mitzuentcheiden und Verantwortung mitzübernehmen. Mit großer Wahrscheinlichkeit hängen diese Untersuchungsbefunde nicht vom jeweiligen Unterrichtsstoff und von den jeweiligen Schülern der Klasse ab, sondern stehen im unmittelbaren Zusammenhang mit den Einstellungen und Haltungen von Lehrern.

2. Erzieherische Interaktionen: Durchschnittlich ereignen sich pro Unterrichtsstunde 12 bis 15 Konfliktsituationen zwischen Lehrern und Schülern,

und zwar in den Klassen der Unterstufen häufiger als in Oberstufenklassen. Die Häufigkeit derartiger Konflikte ist vermutlich nicht das Entscheidende, sondern die Art des Verhaltens von Lehrern hierbei. Man kann mit größter Wahrscheinlichkeit annehmen, daß wir Lehrer in diesen Situationen (94 %) autokratisches Verhalten verwirklichen. Jugendliche bekommen deutlich die Macht und Verfügungsgewalt ihrer Erzieher zu spüren und erfahren u. a. auch durch Schimpfworte, Beleidigungen und Demütigungen, daß in Situationen des Konfliktes meist keine grundsätzliche Achtung ihrer Persönlichkeit gegeben ist. In anderen Untersuchungen ergab sich, daß wir Lehrer häufig wenig höflich zu Schülern sind, was sich etwa in einem geringen Gebrauch der Höflichkeitswörter «bitte» oder «danke» ausdrückt. In Situationen, in denen sich Schüler vertrauensvoll mit ihren Problemen an Lehrer wenden, zeigen wir Lehrer ferner häufig geringes Verständnis und reagieren leicht mit Kritik, Vorwurf und Anschuldigung.»

Ich bin überzeugt, daß der größte Teil der so *dirigierenden Lehrer* dies nur tut, weil er keine bessere Methode kennt. Die ungünstigen Folgen solch autoritärer Schulführungen erfahren Lehrer ja täglich in schmerzlicher Weise. Aber es ist nicht leicht für Menschen, die selber von einer autoritären Erziehung geformt sind, andere Verhaltensweisen zu entwickeln. Eine demokratischere Schulführung könnte das Sozial- und Lernverhalten von Kindern und Jugendlichen nur günstig beeinflussen. Die entsprechenden Untersuchungsergebnisse können Sie bei TAUSCH und anderen nachlesen. Das Umlernen auf *bessere Führungsmethoden* ist aber nicht nur im Hinblick auf eine bessere unterrichtliche und erzieherische Ausbeute notwendig, sondern hat meines Erachtens, und hier folge ich wiederum TAUSCH, größere Perspektiven. TAUSCH schreibt im gleichen Buch (S. 131):

«Untersuchungsbefunde legen nahe, daß demokratische Lebens- und Regierungsformen, insbesondere bei längeren Krisenzeiten, nur möglich sind, wenn der Mehrzahl der Bürger bestimmte soziale Haltungen und Verhaltensformen zu eigen sind, die durch langjährige Erfahrungen einer entsprechenden sozialen Interaktion mit anderen Menschen übernommen und mit der Persönlichkeit integriert wurden. Eine der wesentlichsten Möglichkeiten, viele Heranwachsende derartige Verhaltensformen erfahren und übernehmen zu lassen, besteht während der etwa 10-jährigen Schulzeit bei entsprechend gearteter sozialer Interaktion mit Lehrern. Untersuchungen lassen mit Sicherheit annehmen, daß zwischen dem sozialen Verhalten von Lehrern und den bewirkten sozialen

und intellektuellen Haltungen in Schülern enge, quasi gesetzmäßige Zusammenhänge bestehen; soziale Verhaltensformen von Lehrern sind für das augenblickliche und spätere soziale sowie intellektuelle Verhalten von Schülern von tiefgreifendem, kaum zu überschätzendem Einfluß. Eine entscheidende Änderung des sozialen Klimas in Schulen, die neben der Familie die bedeutendste soziale Umgebung für heranwachsende Menschen darstellen, erscheint als die zur Zeit wesentlichste Bedingung der Verbesserung des sozialen Klimas und sozialer Verhaltensformen in der Bevölkerung und als eine der besten Garantien, daß die mit Diktatur und Faschismus verbundenen Vorgänge der Vergangenheit sich nicht wiederholen.»

TAUSCH selber hat Methoden entwickelt, die zum Training sozial integrativer Verhaltensweisen bei Lehrern dienen. In den gruppendynamischen Seminaren wird seit Anfang ihres Bestehens in dieser Richtung gearbeitet. Die Ziele werden dabei etwa so formuliert: Durch das Seminar sollen die Teilnehmer aus der Dependenz und Konterdependenz in eine interdependente Haltung eingeführt werden. Man will *submissive und autokratische Haltungen*, die Folgen autoritärer Erziehung sind, *abbauen*.

«Gottseidank, endlich haben wir die unfehlbaren Methoden zur Rettung der Menschheit!» werden sich die Skeptiker unter Ihnen denken. Vielleicht ist einigen auch nur unbehaglich ob der Verpflichtung, die einmal mehr dem Lehrerstand aufgebürdet wird: Erziehung zu toleranter Mitmenschlichkeit in der Schule um sozialen Frieden, demokratisches Zusammenleben, Völkerversöhnung und letztlich das Paradies auf Erden zu verwirklichen. Nach Kallokagathie, christlicher Nächstenliebe, Humanismus, Aufklärung, kommunistischem Manifest endlich wieder einmal eine neue Heilslehre! Die verantwortlichen Träger sind diesmal nicht Priester oder Gelehrte, sondern Lehrer.

Natürlich kann man so spotten und zweifeln. Man kann aber auch probieren, ob es nicht möglich sei, bessere Verhaltensweisen für den Umgang mit den Mitmenschen zu entwickeln, als wir sie bis jetzt gefunden hatten.

In den Selbsterfahrungsgruppen, die ich bis jetzt mit Lehrern durchgeführt habe, haben nach meiner Schätzung etwa 80% der Teilnehmer in diesem Sinn etwas Wesentliches gelernt, das vorher die wenigsten konnten, nämlich *zuhören*. Immer wieder sagten mir Teilnehmer, daß der Aufwand sich nur schon deswegen gelohnt habe, weil sie jetzt ihren Schülern, Ehefrauen, Lehrerkollegen usw. zuhören könnten, und dadurch seien diese bereitwilliger geworden, sich von ihnen etwas sagen zu lassen. Damit sind natürlich sozialer

Friede und demokratisches Zusammenleben noch nicht gerettet. Immerhin ist damit aber der *Anfang von Kommunikation in Vernunft* gewährleistet, und das ist wahrscheinlich schon sehr viel!

Résumé

La méthode qui consiste, par la dynamique des groupes, d'une part à diagnostiquer les carences dans l'aptitude à communiquer et à coopérer, et d'autre part à remédier à ces insuffisances, doit son nom à KURT LEWIN. En Amérique, dans les pays anglo-saxons et scandinaves, comme d'ailleurs en Hollande et en France, cette méthode est utilisée depuis des années avec succès dans la gestion des entreprises («*management*»), mais aussi pour la formation des travailleurs sociaux, des psychologues et des maîtres. La méthode de la dynamique des groupes se propose non seulement de développer les facultés intellectuelles, mais aussi l'affectivité. L'expérience montre que les relations harmonieuses avec les adultes et les enfants ne peuvent pas être apprises seulement par la théorie. Mais autrefois on croyait que des dons naturels particuliers étaient indispensables dans ce domaine. Les nouvelles méthodes d'éducation de la psychologie ont montré que la faculté d'entrer en relation avec les autres n'est pas seulement une question de don, qu'un apprentissage approprié est tout aussi important. La dynamique des groupes offre une possibilité d'améliorer les relations humaines. Jusqu'à ce jour, c'est l'industrie surtout qui a tiré parti de cette méthode. En effet, l'industrie essaie de résoudre les problèmes de coopération toujours plus complexes à l'intérieur des entreprises, en donnant aux cadres qui doivent agir en collaboration étroite, mais qui n'y ont pas été spécialement préparés, la possibilité d'expérimenter la dynamique des groupes dans des séminaires organisés à cet effet.

La dynamique des groupes pour les maîtres est une application des connaissances de la psychologie sociale et de la psychologie des profondeurs. Les problèmes professionnels servent de thèmes aux discussions. Au cours de ces échanges, les membres du groupe découvrent leurs propres attitudes inconscientes, de sorte que par cette prise de conscience personnelle, ils peuvent voir les problèmes professionnels sous un jour plus objectif et par conséquent les résoudre de façon plus efficace. Les membres du groupe apprennent ainsi à connaître leur attitude personnelle face aux problèmes (connaissance de soi). Chez ceux qui exercent une profession de caractère social, les attitudes personnelles inconscientes se projettent sur leurs efforts conscients lorsqu'ils veulent agir sur les autres. Dans la formation traditionnelle des maîtres, on part de l'hypothèse qu'il suffit de transmettre des connaissances pédagogiques et psychologiques pour acquérir le comportement pédagogique souhaité dans l'enseignement et dans l'éducation des enfants. Mais l'expérience quotidienne et les recherches entreprises dans la psychologie de l'éducation, celles de TAUSCH par exemple, nous apprennent que l'enseignement traditionnel de la pédagogie n'est pas généralement en mesure d'améliorer sensiblement le comportement éducatif, ni, là où il y a des insuffisances, de corriger des attitudes autoritaires très marquées, souvent dictées par la peur. Dans la dynamique des groupes en revanche, les enseignants ont l'occasion de mieux se connaître et d'exercer des comportements socialement mieux adaptés. La dynamique des groupes pour les maîtres n'est

1. *L'enseignement traditionnel directif*

Le maître adapte ses objectifs à ceux de l'institution externe «bureaucratique» :

- a) transmission du savoir et des valeurs admises ;
- b) intégration de l'élève à la société telle qu'elle est (ou telle qu'elle était!) ;
- c) évaluation, sélection ou orientation des élèves en fonction de la commande (à ne pas confondre avec la demande) sociale.

Dans ce système qui fonctionne généralement à l'insu des enseignants (cf. «La reproduction» de BOURDIEU et PASSERON), le maître cumule tous les pouvoirs : il choisit le mode de transmission du savoir, organise le travail de sa classe, choisit le mode et les critères de l'évaluation, impose sa propre discipline ou sa carence en la matière, utilise un outillage psychologique rudimentaire pour aider à l'orientation de ses élèves, mais se met dans l'impossibilité d'observer leur comportement réel. L'exercice d'un pouvoir aussi étendu exige des qualités exceptionnelles qui suscitent l'admiration de la classe, des parents et de la société. Mais l'enseignant ordinaire qui s'emprisonne dans ce schéma provoque plus souvent la résignation ou l'opposition, la passivité ou le chahut.

Cette pédagogie purement verticale n'est qu'une pichenette, comparée aux chocs de l'information agressive des mass-média. D'où la nécessité de recourir à ces dernières pour rétablir l'équilibre. Mais cette récupération ne constitue pas en elle-même une voie vers l'autonomie.

Examinons maintenant une structure de groupe idéale, que l'école pourrait difficilement intégrer, mais qui nous intéresse en tant que modèle d'approche :

2. *Le groupe de base*

Autres appellations : *groupe de diagnostic*, *groupe de sensibilisation*, ou même simplement *dynamique de groupe*.

Il s'agit d'un groupe autogéré, centré sur lui-même, sans tâche précise à accomplir en dehors de l'objectif suivant : éliminer les blocages accumulés dans la communication avec autrui, grâce à une expérience *vécue* de relations humaines privilégiées par un climat de liberté absolue ; observer et analyser, avec l'aide d'un moniteur, le jeu des interactions qui constituent la dynamique propre du groupe.

Méthode : non-directivité absolue. Intervention libre du moniteur pour faciliter les rapports de communication en explicitant le processus évolutif du groupe. Le moniteur sert de miroir au groupe : ses élucidations apportent aux membres

du groupe la preuve qu'il est impossible d'entrer à la fois dans le jeu des interactions et dans le rôle d'observateur.

Du groupe de base, passons à deux notions dont le champ d'application peut être scolaire ou extra-scolaire :

3. *Le groupe de tâche*

Il s'agit également d'un groupe autogéré, mais qui est à la fois centré sur lui-même et sur une tâche relativement précise à accomplir, par exemple un programme scolaire. Le problème du groupe consiste à concilier l'efficacité dans l'accomplissement de la tâche prescrite avec les tendances et motivations profondes qui se manifestent dans un groupe de base.

Méthode : non-directivité absolue ; cependant, le moniteur peut devenir un expert à consulter, répondant librement à la demande, dans la mesure où celle-ci est dépourvue de tout caractère aliénant.

4. *Le travail par groupes*

C'est l'un des concepts les plus vagues et les moins commodes de la pédagogie. Il ne désigne en effet qu'une structure permettant une division du travail en groupes restreints.

Si cette organisation du travail est issue d'un groupe de tâche qui aborde sa phase opérationnelle en utilisant librement les motivations et les aptitudes convergentes ou complémentaires de certains de ses membres, on peut considérer le travail par groupes comme une structure idéale attestant que le groupe en tant que tel est parvenu à son autonomie réelle puisqu'elle débouche sur l'action.

En revanche, cette division du travail peut avoir été purement et simplement imposée par le « pouvoir » pour des raisons d'efficacité ayant fort peu à voir avec une démocratisation du climat. C'est ainsi qu'à l'intérieur d'une classe, le maître peut :

- imposer cette structure ou la laisser au libre choix des élèves ;
- organiser lui-même les groupes ou les laisser se former eux-mêmes ; ou encore se contenter d'aider les élèves à s'organiser à l'aide d'un sociogramme ;
- imposer un certain type de travail ou proposer des options ;
- intervenir ou ne répondre qu'à la demande ;
- observer ou agir ;
- évaluer lui-même ou amener les élèves à l'auto-évaluation ; etc...

Cependant, même dans un climat plutôt directif résultant, par exemple, de la nécessité pour tous les élèves d'acquérir un «*fundamentum*» commun, on constate le plus souvent les effets suivants :

- a) libération d'une énergie latente au service de l'apprentissage ;
- b) socialisation grâce à un circuit puissant de relations horizontales ;
- c) atténuation des effets négatifs de l'«*agression*» magistrale directe : le groupe fonctionne comme médiateur entre le savoir (qui n'est plus incarné par le maître) et l'apprentissage ;
- d) promotion d'une méthode expérimentale : le groupe cherche sa propre forme d'apprentissage par tâtonnements successifs.

Terminons ce tour d'horizon par l'examen d'une structure purement scolaire :

5. *La pédagogie institutionnelle*

C'est le modèle idéal de la classe autogérée, chargée de découvrir elle-même une formule valable de fonctionnement démocratique dans la triple perspective du respect de la liberté individuelle, de l'apprentissage et de l'autogestion sociale.

Le choix de l'adjectif «*institutionnel*» peut prêter à équivoque : il signifie qu'on use de la liberté laissée par l'institution externe pour créer, à l'intérieur de la classe, une *institution interne* qui permette au groupe de faire l'expérience de l'autogestion démocratique.

L'institution interne est systématiquement et continuellement *analysée et réajustée*. L'objectif à long terme, c'est que le groupe qui a vécu une autonomie embryonnaire vise à transposer dans la société le modèle expérimenté en classe, en dépassant le stade fantasmatique de la contestation purement verbale, émotionnelle et théâtrale.

Méthode : non directive ou semi-directive. En général, le maître se cantonne dans l'observation jusqu'au moment où la sollicitation du groupe a perdu tout caractère aliénant. Il devient alors membre du groupe avec un statut spécial (expert, observateur, animateur), qui oblige d'ailleurs à repenser entièrement le problème de la formation pédagogique.

Il est loisible maintenant d'examiner le concept de dynamique de groupe dans son rapport avec les cinq notions qui viennent d'être grossièrement définies.

Dans la mesure où ce concept embrasse l'ensemble des interactions qui se produisent à l'intérieur d'un groupe donné, on peut dire que son champ d'application recouvre des phénomènes propres à n'importe quelle structure groupale.

En revanche, si l'on cerne la notion de plus près, en y incluant notamment le concept d'*analyse des interactions* et d'*évolution du groupe vers l'autonomie*, la relation se différencie profondément.

1. Dans l'enseignement directif, la dynamique du groupe développe surtout des effets clandestins ou parascolaires ; il est accidentel qu'elle devienne le moteur du projet pédagogique.
2. A l'opposé, le groupe de base développe une dynamique d'autant plus libre qu'aucune tâche n'est prescrite en dehors de l'analyse.
3. Les trois autres situations sont plus complexes : le groupe y est centré à la fois sur lui-même, notamment par l'analyse et le respect des motivations individuelles, et sur la tâche à effectuer qui développe inévitablement des effets directifs plus ou moins paralysants. Mais il est bien évident que seul le travail à produire, dans la mesure où il est correctement *ajusté* à la personnalité de chacun, permet de passer de la liberté stérile à la libération créatrice. C'est précisément cet ajustement librement consenti qui fait «perdre» beaucoup de temps à toute expérience visant à l'autonomie. Il va de soi qu'un programme à options nombreuses s'y prête mieux qu'un programme encyclopédique !

Parvenu à ce point de son travail, le rapporteur a conscience de n'avoir pas respecté son contrat : les jugements de valeur émergent ici et là. Avant de clore cette information préalable, dont il est important de rappeler qu'elle n'a pas été fournie aux séminaires en raison de son caractère directif, disons un peu de mal du travail par groupes : il complique la tâche des directeurs et des concierges, agace les collègues réfractaires, surtout dans les expériences partielles, provoque quelques dépressions nerveuses d'animateurs submergés, suscite la réprobation de certains parents qui comptaient sur l'école pour compléter leur autorité ou compenser leur démission ; il s'articule mal sur les structures et programmes scolaires actuels, peut ralentir l'acquisition des connaissances, n'est pas fixé par priorité sur les performances mesurables par ordinateur. Axé sur l'autonomie de l'individu, il n'est pas un facteur idéal de stabilité politique...

Complexité et insuffisances des séminaires d'Interlaken

Il est maintenant possible de cerner le problème auquel s'achoppèrent les quatre séminaires d'Interlaken.

Ils étaient prévus sous forme de groupes de tâche astreints à une réflexion sur des thèmes pédagogiques relativement précis. Pour que cette tâche fût menée à bien dans un laps de temps très restreint (10 à 12 h.), les animateurs auraient dû adopter une attitude directive qui contredisait formellement leur projet. Certains s'y refusèrent catégoriquement : leur groupe perdait dès lors toute chance d'efficacité pratique, mais vivait certains aspects fondamentaux d'un groupe de base. D'autres cherchèrent une formule de compromis, transmirent quelques informations, insistèrent pour que le groupe élabore les grandes lignes d'un programme de travail, ou même imposèrent d'emblée une structure de sous-groupes. Le niveau de ces divergences n'était pas idéologique, mais pratique.

En revanche, les motivations et les options des participants divergeaient plus nettement :

1. les uns, qui avaient mal interprété l'énoncé du programme officiel, espéraient participer à un groupe de base ; ils ont souvent freiné le travail de leurs collègues ;
2. d'autres, ignorant la démarche propre à toute dynamique de groupe, souhaitaient l'information la plus complète possible, sans qu'il fût question pour eux d'entrer personnellement en jeu ; ils ont quitté le séminaire ou s'y sont résignés ;
3. d'autres encore, hantés par l'efficacité immédiate du séminaire, comprenaient la nécessité d'expérimenter eux-mêmes la formule du travail de groupe, mais avec le souci d'acquérir une formation suffisante pour utiliser cette technique dans leurs classes ; ils ont été fréquemment rebutés par les lenteurs de l'entreprise.

Le premier et le deuxième vœu étaient exclus par principe ; le troisième correspondait aux intentions des organisateurs et avait quelque chance d'aboutir avec des personnes ayant des motivations et un degré de préparation homogènes, ce qui n'était pas le cas.

On peut regretter que les responsables n'aient pas regroupé les participants en fonction de critères précis ; mais il semble que les rapports rédigés par les candidats ne permettaient guère d'opérer un classement. D'autre part, ce qui

a été perdu d'un côté a peut-être été regagné de l'autre : les contradictions souvent assez vives, quoique courtoises, manifestées dans les séminaires, constituent une approche peut-être décourageante, mais réaliste et salutaire, de la dynamique d'une classe où les motivations aussi sont hétérogènes. Un échec dans un séminaire de formation évite sans doute quelques naufrages dans l'application pratique !

En tout état de cause, les séminaires ont finalement revêtu la seule forme possible en l'occurrence : celle d'une réflexion fondamentale très ouverte et très peu directive sur les thèmes prévus, dans le cadre de l'expérience vécue d'interactions analysées au moins grossièrement.

De ces réflexions fondamentales, nous tenterons de donner un aperçu, sans doute décevant, et qui sera complété par la relation linéaire de l'activité de l'un des séminaires.

Mise en responsabilité, relations interpersonnelles, aspects non directifs du travail par groupe(s)

Tous les participants sont conscients du fait que la pédagogie traditionnelle est basée sur une relation verticale maître-élève, qui néglige souvent les contacts horizontaux, avec des conséquences néfastes dans les domaines suivants : la socialisation – la mise en responsabilité – la conquête de l'autonomie au sein du processus d'apprentissage – le transfert de cette autonomie dans la vie réelle.

En expérimentant eux-mêmes le processus évolutif d'un groupe où les relations interpersonnelles sont à peu près entièrement libérées, mais où il est néanmoins question d'atteindre un objectif dicté par le programme, les participants sont amenés à affronter expérimentalement les problèmes vitaux de tout groupe de tâche.

On constate tout d'abord un phénomène de *désécurisation* générale provenant du retrait volontaire du *leader*, dont le rôle consiste à faciliter la communication, mais non à la remplacer. Son intervention intermittente, si peu directive qu'elle soit, suscite à la fois l'apaisement et l'inquiétude, car il s'agit ensuite de renouer les échanges mis en suspens par une observation.

Cette désécurisation provoque des réactions parfois violentes. Des *leaders* proposent un programme de travail : ils regroupent derrière eux des anxieux à motivation identique, mais suscitent inmanquablement la contradiction d'autres personnes qui ont, semble-t-il, à résoudre des problèmes plus fonda-

mentaux et posent des questions agaçantes : pourquoi enseigne-t-on ? a-t-on le droit de former un certain type d'élève ? comment faire passer un « message » ? Toutes questions qui trahissent le désir de vivre plutôt un groupe de base. Le groupe ressent durement ses contradictions internes et la nécessité d'éclater en sous-groupes, mais il n'en aura pas le temps.

A ceux qui se demandent pourquoi on choisit de perdre autant de temps, il faut rappeler qu'un groupe de tâche est à la fois centré sur lui-même et sur son objectif, et qu'en l'occurrence l'objectif, bien loin d'aspirer le groupe en le libérant, le ramenait sans cesse à lui-même dans la mesure où il vivait symboliquement des phénomènes typiques d'une classe mise en autogestion. D'où la nécessité impérieuse de ne pas tricher en sautant artificiellement un palier. D'ailleurs, la projection de la situation vécue sur celle d'une classe était la meilleure manière de se poser des questions réelles, dont voici quelques exemples :

- les élèves peuvent-ils vivre ce genre d'expérience sans risques ? à quel âge ?
- combien de temps peuvent-ils consacrer à cette phase initiale ?
- faut-il intervenir dans la formation des groupes de travail ?
- faut-il utiliser des sociogrammes ?
- faut-il intervenir dans le travail des groupes ou ne répondre qu'à la demande ?
- faut-il fixer des objectifs précis à chaque groupe ?
- quels types de documents faut-il livrer aux élèves pour assurer un apprentissage autonome (il est clair que nos manuels sont adaptés à un enseignement magistral) ?
- le travail par groupe convient-il à n'importe quelle branche (il semble en particulier peu compatible avec la phase initiale de l'apprentissage des langues vivantes) ?
- à l'intérieur d'une discipline donnée, le travail de groupe s'adapte-t-il à toutes les phases du processus d'apprentissage ?
- le travail de groupe suffit-il à l'individualisation du travail de chaque élève ?
- le travail de groupe nécessite-t-il une option convergente de tous les maîtres de la classe (question très controversée malgré l'affirmation catégorique de M. L. PAULI dans sa conférence) ?
- si oui, ces maîtres ont-ils la possibilité de travailler eux-mêmes ensemble très régulièrement ?
- comment mesurer les performances d'un groupe ?
- comment mesurer les objectifs affectifs ? etc.

Une liste beaucoup plus complète a été établie par le « Séminaire de recherches sur le travail en groupes et les relations dans la classe », que dirige à Genève Mlle MONIQUE SÉCHAUD. Quant aux réponses, elles ne peuvent être apportées que par la comparaison et l'évaluation d'un grand nombre d'expériences, et elles évolueront avec les structures, les objectifs et les programmes de nos écoles.

L'observation et l'analyse

L'un des facteurs qui permettent au groupe de surmonter ses contradictions, c'est l'analyse régulière des forces agissantes qui constituent sa dynamique. Elle est le fait du moniteur et, dans une classe, du professeur, à moins qu'il ne bénéficie de l'aide d'un psychosociologue qui assiste aux leçons. C'est la tâche la plus nouvelle et la plus difficile qui soit demandée au maître dans une expérience de groupe. Rien d'étonnant donc si les responsables des quatre séminaires ont recommandé à leurs groupes, ou du moins signalé, la possibilité de désigner à tour de rôle pour chaque séance deux personnes chargées de faire le point, en général après une heure de discussion. Voici comment l'un des participants décrit cette tâche :

« La tâche de l'observateur est ingrate, en ce sens qu'elle vous empêche pratiquement de prendre part à la discussion. Cependant, il est passionnant d'examiner qui intervient, comment, à quelle fréquence et combien de temps, de constater que les réponses s'adressent souvent plus aux personnes qu'aux questions posées. Dans notre groupe (18 membres), le nombre des interventions a varié de zéro à 16 par personne, et il s'est formé un sous-groupe de quatre à cinq personnes qui se répondaient entre elles, se sentant comme poussées à prendre autant de fois la parole l'une que l'autre. Le ton était poli, mais manifestement, si certains n'exposaient que leur point de vue, d'autres prétendaient partir d'un consensus supposé pour faire prédominer leur avis.

Au départ, l'observateur se sent un peu encombré dans sa tâche par ses réactions personnelles ; il se rend compte qu'il préférerait entendre des gens dont les idées seraient plus proches des siennes. Puis, peu à peu, il éprouve comme un apaisement : tout lui paraît nécessaire ou du moins digne d'être considéré. D'autre part, à entendre l'animatrice intervenir à certains moments, j'ai compris comment par une synthèse, par une formulation paisible de ce qui s'était dit, on pouvait accepter dans un groupe l'existence de forces contraires sans

qu'elles fassent des dégâts! Il y a une grande différence entre les *jugements* que certains participants portent sur le travail du groupe (« nous avons assez perdu de temps, avançons! », etc.) et l'*analyse* du travail, même si elle fait constater une perte de temps. Les *jugements* peuvent être stérilisants, bloquer les échanges, tandis que les *bilans* libèrent et facilitent la communication.»

L'un des séminaires a consacré une part énorme de son temps à discuter de l'utilité des observateurs. Il a commencé par s'en passer, le moniteur s'étant contenté d'une information absolument neutre sur ce sujet. Puis le groupe a décidé de faire l'expérience comparative d'une analyse faite par deux observateurs désignés en début de séance (et qui de ce fait n'ont pas participé à la discussion), avec celle de deux observateurs désignés en fin de séance. Il fut évident pour chacun que la même personne ne pouvait pas entrer dans le jeu de la communication et la décrire objectivement. Voilà un cas précis où la non-directivité absolue fait perdre du temps, provoque un comportement expérimental tâtonnant, mais permet finalement une prise de conscience renforcée : on découvrirait sur quoi se fonde la présence d'un observateur auxiliaire du moniteur dans certaines expériences de pédagogie institutionnelle, la justification de l'attitude « observatrice » du maître dans les expériences de groupe, enfin la nécessité d'une formation adéquate dans ce domaine.

L'attitude non directive en pédagogie

Les séminaires ont abordé ce thème de manière diffuse. Tout ce qui précède montre bien que la non-directivité seule permet la libération de la dynamique d'un groupe, mais qu'elle est une variable dépendant de facteurs très nombreux : institution, objectifs, structures, programmes, disciplines, parents, âge et peut-être sexe des élèves, etc. Ce qu'on peut affirmer, et c'est déjà beaucoup, c'est qu'*un maître trahit le but éducatif que l'institution elle-même assigne à l'enseignement s'il refuse d'adopter une attitude évolutive, par exemple s'il n'a réussi au cours d'une année à faire prendre en charge par ses élèves aucune de ses prérogatives magistrales.* Quant à savoir s'il doit renoncer d'entrée à tout pouvoir ou si la notion de modèle à dépasser (modèle du père en particulier) fait partie intégrante du processus éducatif, il s'agit là d'une controverse encore très théorique, et l'on ne peut que renvoyer ceux qu'elle passionne à des ouvrages tels que ceux de J. ARDOINO, *Propos actuels sur l'éducation*, et M. LOBROT, *La pédagogie institutionnelle.*

Conditions d'une expérimentation de la pédagogie des groupes

Elles sont apparues, impérieuses, tout au long de ce rapport. Il suffira donc d'insister sur les points les plus importants :

1. *Préparation sérieuse du maître à l'analyse des phénomènes de groupe* : par l'expérience préalable d'un groupe de base, par la maîtrise de sa propre affectivité (M. REPUSSEAU, dans sa conférence, ne parlait-il pas d'«héroïsme» à ce sujet?), par la pratique du travail en groupe avec des collègues. En résumé : pas de non-directivité par impuissance !
2. *Information* de la direction, des collègues, des parents et des élèves.
3. *Souplesse de l'institution*, souvent prévenue contre la pédagogie des groupes par des échecs réels ou des situations abusivement interprétées comme telles. Il s'agit surtout de savoir si des expériences visant à l'autonomie des élèves seront jugées uniquement sur des épreuves communes mesurant l'acquisition des connaissances, et comment l'objectif spécifique de cette pédagogie peut être évalué sans trahison.
4. *A long terme enfin, modification des structures scolaires*, notamment par le décloisonnement de l'enseignement et la substitution de l'apprentissage exemplaire à l'encyclopédisme des programmes.

Peut-être y a-t-il de quoi se décourager. Le rapporteur estime honnête d'avouer que ses premières tentatives ne bénéficiaient pas d'une formation précise, et qu'il en était de même pour certains responsables des séminaires. Au moment où l'un des groupes prenait congé de son animateur, il fut demandé à G. FERRY, dont la rigueur est connue des lecteurs de *La pratique du travail en groupe*, s'il estimait dangereux qu'on se lançât d'emblée dans une expérience. « Bien sûr, répondit-il, mais la pédagogie traditionnelle aussi est dangereuse... »

Conclusion

La lecture du présent rapport, et encore bien davantage celle du document qui le complète ci-après, indique clairement que les séminaires de dynamique de groupe ont à la fois sensibilisé et frustré les participants. La tentative d'intégrer des séminaires de formation dans la structure actuelle des semaines de perfectionnement, très louable en elle-même, a partiellement échoué. On peut dire qu'il y a incompatibilité entre formation spécifique et information multi-forme. La formule des séminaires du GRETI, par exemple, est infiniment plus

satisfaisante. Il nous semble dès lors qu'une vaste consultation des enseignants s'impose pour savoir quel type de perfectionnement est souhaité et quelle structure s'y adapterait le mieux.

JEAN-MARIE ADATTE
Conseiller pédagogique à l'E. S. R. Neuchâtel

Bibliographie

- ARDOINO J., *Propos actuels sur l'éducation*, Gauthier-Villars, 1965
 BOURDIEU P. et J.C.PASSERON, *La reproduction*, Les Editions de Minuit, 1970
 FERRY G., *La pratique du travail en groupe*, Dunod, 1970
 LOBROT M., *La pédagogie institutionnelle*, Gauthier-Villars, 1970
 OURY F. et A.VASQUEZ, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Maspéro, 1967
 ROGERS C., *Le développement de la personne*, Dunod, 1966
 Document du séminaire de recherches sur le travail en groupes et les relations dans la classe, publié dans *Informations au corps enseignant secondaire 1972* (mars) n° 11, D.I.P., Genève

Annexe: *Relation linéaire de l'activité d'un séminaire de dynamique de groupe*

Organisation

Le nombre des participants (18), le fait que plusieurs se connaissent ou travaillent dans la même école, le peu de temps disponible, dix heures réparties en 5 séances, ont rendu impossible la constitution d'un groupe de base. Cette impossibilité a été d'ailleurs l'entrée en matière de l'animatrice, Mlle MONIQUE SÉCHAUD (Genève) qui a proposé l'organisation d'un groupe de tâche en lui donnant la responsabilité de fixer ses objectifs et sa méthode de travail.

Première séance

L'animatrice propose des tâches préliminaires: échanger les expériences ou expliquer le motif de son inscription au séminaire. Les réponses dénotent la divergence profonde des intérêts de chacun selon l'école à laquelle il appartient, l'enseignement qu'il donne. Le désir d'étudier l'application du travail par groupe aux langues vivantes est exprimé. Le regret de ne pas pouvoir former un groupe de base apparaît fortement chez quelques participants. Il est demandé vigoureusement de donner au moins une description rapide de la dynamique de groupe que certains espéraient découvrir et pratiquer. L'animatrice donne un aperçu de quelques minutes. Un membre réagit alors fortement, montre qu'il a pris des notes très suivies et suscite l'intervention d'un autre participant qui esquisse un programme de travail que le groupe, après discussion, accepte de compléter par l'apport volontaire de chacun. Grâce aux interventions du groupe, à la fin de la matinée est constitué un programme dont voici le résumé:

1. Détermination des diverses techniques pédagogiques en fonction des objectifs et des motivations

Problèmes pratiques

Le travail en groupe doit-il être effectué durant une partie des leçons seulement ou doit-on lui consacrer la totalité du temps d'enseignement? A quelles disciplines est-il le mieux adapté?

2. Préparation du maître

Préparation du déroulement d'une expérience de travail par groupes

3. Evaluation de l'efficacité du travail par groupes
4. Insertion du travail de groupes dans l'institution scolaire

Deuxième séance

La déception de ne pas pouvoir se constituer en groupe de base amène le groupe à redemander à l'animatrice de donner un exposé plus détaillé sur la dynamique de groupe. Après environ vingt minutes d'exposé, la discussion se poursuit sur le même sujet jusqu'à la pause.

Troisième séance

Le groupe revient au programme qu'il s'était fixé (et qui avait été entre temps copié sur le tableau noir de la salle) : il accumule les facteurs de motivation pouvant justifier la recherche d'un travail en groupe appliqué à la classe.

Le groupe avait auparavant accepté de faire observer son travail par deux observateurs qui se voient proposer ou proposent des critères d'observation : nombre d'interventions, caractères de celles-ci, enchaînement des questions, des réponses ; les observateurs rendront compte de ce qu'ils ont remarqué dans la demi-heure de bilan qui termine chaque séance (*ces bilans auront chaque fois pour effet de modifier la direction prise par le groupe*).

Le sujet qui suscite le plus d'interventions s'avère être non la dynamique de groupe, *mais la valeur ou la possibilité de la non-directivité et en quoi le travail par groupe suppose ou non la non-directivité*. Il se dessine alors un constant mouvement de va-et-vient, ponctué souvent par des appels à l'accélération du travail, ou la demande impérieuse de prouver l'efficacité du travail par groupe. Les expériences faites par les membres sont à nouveau évoquées, mais rien de net ne se dégage et personne ne veut ou n'ose passer à leur relation systématique.

Durant le bilan de cette séance, le groupe, rendu conscient par l'animatrice du rôle directif et contraignant assumé par le programme inscrit au tableau et qui remplaçait ainsi un président de séance, décide de discuter dorénavant plus librement.

Quatrième séance

Le bilan de la 3^e séance ayant fait apparaître que les interventions les plus nombreuses ont été le monopole de 4 à 5 membres, les autres étant restés sur la réserve, le travail reprend et des membres qui n'étaient pas intervenus débouchent avec vigueur sur le problème : directivité ou non-directivité. Ils révèlent un clivage des membres, mais l'opposition nettement exprimée soulage et les tendances se dégagent mieux. Les objectifs fondamentaux de l'enseignement, la mesure dans laquelle la directivité permet ou non de les atteindre, la conception de la mission éducative de l'enseignement sont au centre des interventions. Celles-ci sont cependant fréquemment coupées par des questions telles que l'efficacité de l'enseignement dans la société, le rôle de l'enseignement dans la société, la place de la politique dans l'enseignement et les particularités propres à chaque enseignement, notamment les langues

vivantes qu'on ne croit pas pouvoir enseigner en groupes, malgré l'expérience souvent citée d'un membre du groupe très attiré par la non-directivité. Un nouveau bilan fait apparaître cette fois-ci la personnalité des 3 personnes du groupe qui sont le plus intervenues : un partisan de la directivité qui la justifie par le système tout entier, un pessimiste qui pense cependant que l'institution scolaire peut s'ouvrir à la non-directivité, un autre qui stigmatise la directivité absolue et voudrait lui substituer une directivité contrôlée adaptée aux impératifs du programme et à l'orientation de l'enseignement vers l'épanouissement de l'élève dans la société.

Cinquième séance

Le groupe décide de continuer la discussion en se fixant ½ heure pour le bilan final qu'il dressera lui-même. Il ne veut pas prolonger son travail et apprend qu'il faudra faire un compte-rendu de l'expérience. Quelques membres acceptent d'y travailler après le séminaire. La discussion reprend et se polarise sur le thème : rôle éducatif de l'enseignant. Après des échanges et des mises en valeur assez stéréotypées de l'attitude non directive ou de la tradition directive, il se dessine une profession de foi de la part d'un des membres qui, en plusieurs étapes, et au milieu d'interventions très techniques sur le dirigisme scolaire qu'on paraît redouter, et qui semble souhaité par la Confédération, expose son éthique de l'enseignement, le modèle de l'élève à former, prise de position émouvante : il s'agit d'en faire un homme qui écoute autrui et ainsi se réalise pleinement. La description de ce modèle idéal est suivie avec respect mais aucun participant ne semble le reprendre et chacun semble avoir son modèle à lui.

Bilan final

Les diverses tendances dans cette forme de débat ont pu peu à peu s'exprimer, s'approfondir, l'opposition poussée très loin s'est accentuée avec vivacité, mais aussi avec respect et désir de compréhension. Le sentiment général est une satisfaction très positive. Les avis personnels ont été très marqués, très authentiques.

L'animatrice suscite des sentiments de vive reconnaissance qui sont exprimés particulièrement par ceux qui sont intervenus en fin de débat et sont sensibles au fait que dans un pareil climat ils ont pu affirmer leur position avec plus de profondeur.

Remarques complémentaires

Le manque de temps, le désir d'aboutir à des conclusions pratiques, réalistes, ont été souvent évoqués, et le groupe a reconnu que ces thèmes dénotaient une certaine agressivité. Le regret de ne s'être pas constitué en groupe de base et la peur de ne pas remplir le programme esquissés sont interprétés dans le même sens. Le fait que quelques membres ne sont presque pas intervenus doit être souligné. Mais ce problème n'a jamais été évoqué sérieusement.

Les membres qui avaient réalisé des expériences ont souvent réclamé *en vain* qu'on leur fournisse des éléments leur permettant de mieux réussir. Un problème a aussi été constamment éludé : la part à donner à l'enseignement par groupe.

Le vœu répété de prolonger l'étude avec les mêmes personnes par la suite a été aussi rejeté. On a invoqué des obstacles de forme ou des difficultés matérielles.

Mme Bonnard, M. Sandoz, M. Maret, M. Nicole
du Cycle d'orientation de Genève

Evaluation

Bericht und Betrachtungen über das Seminar «Evaluation» in Interlaken

Leitung: PETER GAUDE, Schulpsychologe, Berlin

Kein Schulsystem kommt ohne Leistungsbewertung aus. An unseren Schulen dient sie vorab der Entscheidung über Schuleintritt und Beförderung, in andern Schultypen leistet sie Hilfe bei der Orientierung der Schüler, und dem Schüler selbst liefert sie die lernpsychologisch so wichtige Bestätigung, daß er etwas Bestimmtes erreicht, verstanden, erworben habe – oder eben nicht.

Über die Schwierigkeit von Leistungsbewertung brauche ich mich in dieser Zeitschrift nicht weiter zu verbreiten; das Stichwort genügt, um in den meisten Lehrern ein Gefühl des Unbehagens hervorzurufen, ungleich stark vielleicht in den verschiedenen Fächern, aber doch allen bekannt. Es rührt von der Unsicherheit, ob man mit seiner Bewertungsweise das Wesentliche erfasse, ob sie nicht verzerrt werde von Umständen, die mit der zu bewertenden Leistung nichts zu tun haben sollten. In konkreten Beispielen: Dieselbe Aufsatzleistung wird von verschiedenen Lehrern verschieden bewertet; dieselbe Mathematikleistung, erbracht von zwei Schülern verschiedener Klassen, kann vom selben Lehrer verschieden honoriert werden. Und wie man gar die mündliche Leistung erfaßt und mit dem Durchschnitt der schriftlichen verrechnet, darüber reden wir nicht gern.

Das Seminar «Evaluation» versuchte den Bewertungsvorgang zu analysieren und auf verlässliche Prinzipien abzustützen. Einer Analyse des Wertungsprozesses muß aber eine solche des Lernprozesses vorangehen. Es gilt dabei, in allgemeinsten Weise die verschiedenen Lernleistungen des Schülers zu erfassen und zu klassifizieren. Das leistet z.B. die BLOOMSche Taxonomie der kognitiven Lernziele. Sie organisiert die intellektuellen Leistungen in hierarchisch aufsteigender Ordnung, wobei die vielfältigen Formen des bloßen Wissens und Kennens die unterste Kategorie bilden, Verstehen und Anwendung die nächst höheren, während Analyse, Synthese und Wertung die anspruchsvollen Spitzenleistungen darstellen. Die Anwendung dieser Taxonomie erlaubt es, bei der Leistungsmessung die einzelnen Teile der Schülerarbeit nach ihrem Gewicht zu bewerten.

Eine zweite Voraussetzung für eine zuverlässige Leistungsmessung ist die genaue Bestimmung der Lernziele. Dabei wird unterschieden (nach MÖLLER*)

zwischen Richtzielen (z. B. «Selbständig denken lernen»), Grobzielen («Das Lösen von Gleichungen mit einer Unbekannten beherrschen» oder «Die Hauptmerkmale und Ereignisse der industriellen Revolution des 19. Jahrhunderts kennen») und Feinzielen («In einem englischen Text die regelmäßigen und unregelmäßigen Verben aus dem Präsens ins Imperfekt übertragen können»).

Unsere Lehrpläne enthalten Richt- und allenfalls Grobziele. Die Feinziele werden im besten Fall vom Lehrer selbst aufgestellt – seltener von den Fachlehrergruppen der Schule –, sobald er daran geht, eine Prüfungsarbeit zu konstruieren. Dabei hat er offensichtlich das Pferd beim Schwanz aufgezäumt: Sinnvoller wäre es, sie vor Inangriffnahme einer Unterrichtseinheit zu definieren. – Am vorhin zitierten Beispiel eines Feinziels fällt auf, daß es den Ausdruck «übertragen können» verwendet, einen Ausdruck des Tuns also. Ähnliche Ausdrücke wären etwa: aufzählen, lösen, beschreiben, konstruieren, hersagen. Nicht geeignet sind die unbestimmten Ausdrücke: wissen, verstehen, kennen, zu würdigen wissen. Es geht also bei der Festsetzung der Feinziele darum, das Endverhalten des Lernenden nach einer Unterrichtseinheit zu definieren. Die Frage lautet: Was *tut* der Lernende, um zu zeigen, daß er das Ziel erreicht hat? Der Fachausdruck dafür heißt: Operationalisierte Lernziele. Eine gute und erst noch kurzweilige Einführung in diese präzise Kunst gibt R. F. MAGER*. Sind die Lernziele einmal so konkret festgehalten und besitzt man ferner einen generellen Maßstab für die Werte verschiedener kognitiver Leistungen (Taxonomie), so ist man in der Lage, einen beträchtlichen Teil der Schülerleistung zuverlässig und mit optimaler Objektivität zu messen. Die Schrift von GAUDE und TESCHNER* gibt dem Lehrer mit der Methode der Informellen Tests (IT) ein entsprechendes Instrument in die Hand.

«Der Informelle Test ... ist – allgemein definiert – ein von einem Lehrer oder von einer Gruppe von Lehrern entwickeltes Prüfverfahren zur Erfassung bestimmter, möglichst exakt umschriebener Unterrichtsinhalte. Ähnlich wie im standardisierten Leistungstest werden einer Klasse oder Jahrgangsstufe im Informellen Test eine Anzahl sorgfältig formulierter und inhaltlich strukturierter Aufgaben geboten, die sich auf wohldefinierte und möglichst repräsentative Lernziele einer bestimmten Untereinheit eines fach- und jahrgangsspezifischen Unterrichtsprogramms beziehen und vom Schüler eine festgelegte Antwortreaktion fordern: Ergänzen eines Wortes oder Symbols, Zuordnung zusammengehörender Teilantworten oder Auswahl der richtigen Lösung aus mehreren vorgegebenen Antwortmöglichkeiten. Die Objektivität Informeller

Tests wird durch genau festgelegte Durchführungsbedingungen sowie durch einen vor der Anwendung des Tests fixierten Lösungs- und Bewertungsschlüssel gesichert ... Von der herkömmlichen Klassenarbeit unterscheidet sich der Informelle Test nicht nur durch den weitaus größeren Grad der Objektivität, sondern vor allem dadurch, daß seine verschiedenen formalen Möglichkeiten es gestatten, Kenntnisse, Erkenntnisse und Fertigkeiten des einzelnen Schülers wesentlich extensiver und exakter zu erfassen, als es mittels traditioneller schulischer Prüfmethode möglich ist. Ein Informeller Test, der fünfzig oder mehr definitive Aufgaben aus einem bestimmten Sachbereich enthält, ist eher geeignet, ein zutreffendes und repräsentatives Leistungsprofil ... zu liefern als ein Aufsatz oder eine gewisse Anzahl meist recht mehrdeutiger Fragen, die frei zu beantworten sind.»

Mit diesen Zitaten muß sich der Leser hier begnügen. Die Seminarteilnehmer hatten sich allerdings anhand der drei bisher genannten Werke sowie einer Zusammenfassung des Seminarleiters, Herrn PETER GAUDE von der Walter-Gropius-Gesamtschule Berlin, eingehend auf die Arbeit vorbereitet; und die Arbeitsweise des Seminars ließ bald erkennen, daß auf diese Vorbereitung durchaus abgestellt wurde. Beobachter hätten umsonst auf einführende Referate gewartet; statt dessen hätten sie die Teilnehmer schon in der ersten Stunde über Arbeitsblätter gebeugt gesehen, eifrig bemüht, gegebene Lernziele nach der Bloomschen Taxonomie einzustufen oder Feinzielbestimmungen als geeignet oder ungeeignet zu taxieren.

So vorbereitet machte man sich dann daran, eigene IT zu konstruieren, und zwar in kleinen Fachgruppen, die nach mehrstündiger Arbeit ihre Produkte dem Plenum zur Diskussion und Kritik vorlegten. Von den Germanisten kam ein Test zum Gebiet «Abfassen eines Tatsachenberichts», von den Romanisten und den Anglisten je einer über den Irrealen Bedingungssatz, von den Historikern und Geographen endlich ein gemeinsamer IT über das Phänomen der Bevölkerungsexplosion. Die Zeit reichte dabei natürlich nur zu ersten Entwürfen. Mehr war nicht zu erwarten, wenn man vernahm, daß die gebrauchsfertige Ausführung eines solchen IT ein Mehrfaches an Arbeitsstunden benötigt.

Mit dieser Einschränkung darf man wohl sagen, daß die Teilnehmer das Lernziel des Seminars erreicht haben. Wenig Zeit blieb allerdings, wollte man mit dem Erlernbaren nur irgend zu Rande kommen, für die Diskussion der Grundsatzfragen. Daß sie zunächst zurückgestellt wurden, hatte ja auch sein Gutes: Man kam nicht dazu, Überzeugungsurteile zu fällen über eine Sache, die man

noch kaum kannte. Jetzt, da die Erfahrung ein paar Wochen als ist, wird sich jeder Teilnehmer seine Gedanken gemacht haben über Wert und Unwert des Gebotenen.

Bedenken stellen sich schon angesichts der Zielsetzung ein. Präzises Messen im Bereich der Erziehung erscheint manchem Lehrer als etwas Unpädagogisches, Mechanistisches, Positivistisches. Dabei hat es natürlich schon jeher zum Schulalltag gehört. («Für vier Fehler ein Notenpunkt Abzug. – Acht richtige Lösungen ergeben eine Sechs.») Nur scheint die Unpersönlichkeit der Methode gemildert(?) durch die Tatsache, daß es der Lehrer selbst ist, der für eine Klasse den Maßstab bestimmt, den Tarif festsetzt. Die eventuelle Ungleichheit von Klasse zu Klasse, von Lehrer zu Lehrer nimmt man dabei in Kauf.

Zweite Bedenklichkeit: Informelle Tests geben die Möglichkeit, Klassenleistungen vergleichbar zu machen. Dazu müssen sie aber gleichzeitig durchgeführt werden, d. h. daß beispielsweise alle vierten Klassen einer Schule den IT über den englischen Bedingungssatz gleichzeitig ablegen. Danach muß ich mich als Lehrer natürlich richten: Der Unterricht muß zeitlich und stofflich einheitlich vorausgeplant werden. Die Praxis braucht allerdings nicht so grimmig auszusehen: An der genannten Berliner Schule sind 70 % der verfügbaren Stunden plangebunden, der Rest ist frei, und der Langsame wird ihn zur Erreichung des Lernzieles verwenden, der Schnelle wird nach Belieben und Einfall Zusätzliches, am Rande Liegendes einbeziehen.

Auch so aber wird sich der Schweizer Lehrer, der nicht umsonst eifersüchtig auf der in diesem Ausmaß einzigartigen Freiheit der Unterrichtsgestaltung wacht, nicht so leicht beschwichtigen lassen. Freilich ist der Verdacht nicht immer ganz grundlos, daß manch einer, der Freiheit sagt, eigentlich bloß Ungestörtheit meint: Abgeschirmt zu bleiben vor jedem Anstoß, das eigene Wirken zu überprüfen. Aber diese sind nicht unsere Wortführer, sondern jene, die Freiheit brauchen, um bessere Lehrer zu sein, weil die Freude am Suchen, Verändern, Verbessern, am Eingehen auf Anregungen, die von der Klasse ausgehen – weil diese Freude den Unterricht belebt und damit besser macht. Müßte diese Freiheit einer nur durch Planung zu erreichenden Gleichheit der Anforderungen geopfert werden, dann wäre der Preis unerschwinglich.

Eine letzte Bedenklichkeit: Der Anspruch der Objektivität an die Informellen Tests zwingt zu einer Fragestellung, die jeden Ermessensentscheid ausschließt. «Was muß der Schüler tun, um zu zeigen, daß er das Lernziel erreicht hat?» Geprüft wird das Erlernbare – was nun allerdings nicht etwa bloß Faktenwissen und Fertigkeiten bedeutet. Immerhin wird jeder Lehrer sich fragen,

ob nicht gerade Wesentliches aus seiner Unterrichtsarbeit auf diese Weise gar nicht erfaßbar sei. Ob nicht etwa die kreative Leistung des Schülers sich oft viel eher auf dem Weg zum Ziele zeige als am Ziel selber, wo nur noch objektiv abrufbare und meßbare Ergebnisse gefragt sind. Er denkt an jenes gelegentliche Aufleuchten des Verstehens in Schülern, die in einem guten Augenblick zu Einsichten fähig sind, welche weit über ihrem Lernniveau stehen. Der Junge, der freudig betroffen liest, daß sich Kellers Frau Regel Amrein im Tode noch einmal stolz ausgestreckt habe, zeigt sich vielleicht unsicher in der Handhabung des Akkusativs ...

Man kommt nicht umhin, nach der schulpolitischen Situation zu fragen, die diese Meßmethoden hervorgebracht hat. Nicht zufällig sind sie gerade an Gesamtschulen besonders entwickelt worden. Erstens, weil dort für die Zuteilung zu Niveauekursen eine präzise Leistungsmessung in kurzen Intervallen unerläßlich ist, und zweitens, weil ja diese Schulen die erklärte Absicht verfolgen, auch sozialpolitisch ausgleichend zu wirken, indem sie die Schranken und Hürden, die das Arbeiterkind in der gymnasialen Laufbahn behindern, wegzuräumen versuchen. Da ist es denn naheliegend, daß man die Leistungsmessung objektiviert, und zwar nicht nur wegen der Objektivität (= Gerechtigkeit) selber, sondern auch wegen der Nebenfolgen: Informelle Tests erfassen vor allem das Erlernbare, sie geben dem tüchtigen Neuankömmling im Bildungsraum eine Chance, und sie entziehen dem Kind aus dem Bildungsmilieu die unbestreitbare Vorzugsstellung, die es befähigt, mit Leistungen aufzuwarten, die nur das einfühlende, gleichgesinnte Ermessen zu würdigen weiß.

Informelle Tests scheinen mir trotz all dieser Bedenken brauchbare Beurteilungsmethoden zu sein. Sie erlauben den Leistungsvergleich über die einzelnen Klassen und den Lehrer hinaus, und sie geben dem Lehrer Anlaß, seine Abkapselung zu verlassen und mit den Kollegen konkrete Zusammenarbeit zu suchen. Werden sie nur in größeren Zeitabständen eingesetzt, so ist kein Grund, eine die Lehrfreiheit unerträglich einengende Programmierung zu befürchten. Aber wir müssen eine unseren pädagogischen Vorstellungen entsprechende Verwendung finden. Das kann nur in der Praxis geschehen. Das Interlakener Seminar «Evaluation» hat, nicht zuletzt dank den dynamischen Führungsmethoden des Seminarleiters PETER GAUDE, die Teilnehmer dazu angeregt, die angefangene Arbeit weiterzuführen. Von dieser Gruppe wäre eines Tages eine fundierte Antwort auf die Frage nach Wert und Unwert der objektivierten Leistungsmessung zu erwarten.

H. R. FAERBER

* *Erwähnte Literatur*

- GAUDE-TESCHNER, *Objektivierte Leistungsmessung in der Schule*, Diesterweg 1971
 ROBERT F. MAGER, *Lernziele und programmierter Unterricht*, Beltz 1971
 CHRISTINE MÖLLER, *Technik der Lernplanung*, Beltz 1971

Résumé

L'article rend compte du séminaire allemand consacré à «l'évaluation» à la semaine d'études d'Interlaken (sous la direction de PETER GAUDE, Berlin). Tous les systèmes scolaires connaissent l'évaluation des connaissances, mais son emploi traditionnel est caractérisé par une grande incertitude et une grande imprécision. Le but du séminaire était de familiariser les participants avec les méthodes d'évaluation qui s'appuient sur des bases sûres.

Tout d'abord, en partant de la taxonomie de BLOOM, on a analysé les processus d'apprentissage. On s'est exercé ensuite à fixer dans les détails les buts à atteindre. On était ainsi en mesure de mieux comprendre les principes des tests dits informels (d'après TESCHNER et GAUDE), épreuves qui doivent permettre de constater de façon objective à la fin de chaque «unité d'enseignement» si l'élève a atteint le but fixé. Les participants, répartis par groupes selon leur discipline, ont ensuite mis au point quelques TI (tests informels) adaptés à leur discipline.

Sans doute, les méthodes d'évaluation soulèvent des objections sérieuses quant au principe d'évaluation en général, quant à la synchronisation nécessaire des programmes d'enseignement, quant au danger qu'il y a d'évaluer seulement ce qui peut être évalué, en passant à côté de l'essentiel. Cependant il vaut la peine de faire des essais qui permettront de se rendre compte dans quelle mesure les tests informels peuvent être utilisés dans nos écoles. Ceux qui ont participé à ce séminaire ont l'intention de poursuivre ce travail.

Nicht notwendige, vielleicht hilfreiche Ergänzungen zum Beitrag «Bericht und Betrachtung über das Seminar Evaluation in Interlaken»

Die schonende, wenn nicht schmeichelhafte Kritik am Seminarleiter im Beitrag von Dr. FAERBER verbietet eine kritische Stellungnahme zu den vorgelegten Bedenken gegenüber Theorie und Praxis einer lernzielorientierten Leistungsmessung und -bewertung. Kritik ist auch nicht nötig, denn seine Bedenken sind durchaus berechtigt. Sie im Zusammenhang mit den Möglichkeiten und Grenzen einer objektivierte Lernzielkontrolle – vielleicht besser: Pädagogischen Diagnostik – einerseits und dem jeweils individuell unterschiedlichen Verständnis von Erziehung und Unterricht andererseits zu sehen, ist der Sinn der folgenden Ergänzungen, die hoffentlich hilfreich sind für die weitere Diskussion.

- Alle objektivierten Verfahren der Pädagogischen Diagnostik müssen primär und immer im Zusammenhang von Erziehung und Unterricht gesehen werden. Ist über die wichtigen und allgemein verbindlichen Erziehungs- und Unterrichtsziele ein zwischenzeitlicher Konsens erzielt worden, der heute noch viel zu selten als offen gegenüber Korrekturen und Modifikationen – eben als Prozeß – verstanden wird, so haben sich pädagogische Meß- und Bewertungsmethoden diesen Intentionen unterzuordnen. Würden sie sich als «technologische Instrumente» verselbständigen und die didaktische Planung und Realisierung von Unterricht bestimmen – etwa bis hin zur Stoffauswahl unter dem Aspekt der leichten Meßbarkeit –, es wäre schlimm um die Zukunft unseres zweifellos verbesserungswürdigen und -fähigen Unterrichts bestellt.
- Es ist sicher richtig, daß Informelle Tests als eine Form der objektivierten Diagnose von Schülerleistungen nicht alle unterrichtsrelevanten Lernergebnisse und -prozesse erfassen – und jemals erfassen werden können. Andererseits muß, wann immer im Zusammenhang von Erziehung und Unterricht von irgendeinem «Wesentlichen» die Rede ist, gefragt werden, wie sich dieses «Wesentliche» z. B. in Unterrichtssituationen objektiviert oder objektivieren soll. Wenn man die Objektivierungen in Form von Erziehungs- und Unterrichtszielen zu beschreiben und zu realisieren versucht, ist man wegen der Bedeutsamkeit dieser Ziele um so eher verpflichtet, nach Möglichkeiten einer objektivierten, zuverlässigen und gültigen Beschreibung und Bewertung individueller Verhaltensänderungen zu suchen. Dies ist zweifellos ein schwieriges und nur langfristig – und wiederum niemals «endgültig» – zu lösendes Unterfangen. Wenn Schule aber den Anspruch hat, mehr als «Unterrichtsanstalt» zu sein, wenn schulische Erziehungs- und Unterrichtsprozesse nicht nur intellektuelle Lernprozesse auf seiten der Schüler intendieren, sondern auch affektiv-soziale Erlebens- und Verhaltensbereiche ansprechen und verändern wollen, müssen entsprechende Ziele klar beschrieben und zielbezogene Verhaltensänderungen i. S. der «Lernerzielreichung» erfaßt werden. Geschieht dies nicht, so bleibt Erziehung in und durch Schule ein zwar von gutem Meinen und Wollen geleiteter, dennoch unkontrollierter Prozeß – wenn nicht uneingelöster Anspruch.
- Alle Verfahren der pädagogischen Diagnostik (standardisierte Leistungstests, Informelle Tests, Verhaltensskalen, Beobachtungsverfahren) haben eine «dienende» Funktion: sie sollen Schüler wie Lehrer informieren, bekräftigen, korrigieren. Diese Funktionen können sie um so besser erfüllen,

je präziser und zuverlässiger die mit ihrer Hilfe gewonnenen Informationen sind. Individuelle Verstärkung und Korrektur des einzelnen Schülers, Differenzierungs- und Fördermaßnahmen, verlässliche Beratung von Schülern und Eltern sind nur dann mit einiger Erfolgswahrscheinlichkeit zu leisten, wenn die Informationen, die diesen verschiedenen pädagogischen Maßnahmen zugrunde liegen, «stimmen», d.h. wenn sie mit möglichst objektiven, gültigen und zuverlässigen Verfahren gesammelt wurden. Präzises Messen ist deshalb eine notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für pädagogisch verantwortliches und sinnvolles Handeln.

- Gemeinsame Planung und Durchführung von Unterricht durch ein Lehrerteam kann nur auf Lehrer einengend oder beschränkend wirken, die Isolation – ein leider immer noch typisches Kennzeichen des Lehrerverhaltens und der Lehrerrolle innerhalb der Institution Schule – gegenüber Kooperation bevorzugen, weil sie die Vorteile der Zusammenarbeit nie kennengelernt haben oder nicht kennenlernen wollen. «Freude am Suchen, Verändern, Verbessern» wird durch die Zusammenarbeit in der Gruppe sicherlich nicht reduziert, eher erhöht, wie das Seminar in Interlaken wieder einmal gezeigt hat.

Der Verfasser dankt allen Teilnehmern für ihre intensive Mitarbeit, die ihm die Leitung leicht und unerwartet viel Freude machte.

PETER GAUDE

Le séminaire sur les moyens d'évaluation

Le problème de l'évaluation est un de ceux qui préoccupe le plus les enseignants ; en effet, chaque jour ces derniers sont confrontés à des décisions difficiles et ils sont conscients des responsabilités énormes qui leur incombent. Un grand nombre de participants s'étaient donc inscrits à Interlaken, dans l'espoir de découvrir au cours de ce séminaire des techniques ou des méthodes plus satisfaisantes.

Les points de vue variaient cependant largement quant à la direction à donner au travail de ce groupe : d'après le questionnaire envoyé avant le début du cours, la majorité des répondants souhaitaient étudier les possibilités d'amélioration de la note traditionnelle, mais d'autres voulaient apprendre à construire des épreuves communes, un petit nombre enfin cherchaient à approfondir les problèmes de l'évaluation dans le cadre de l'enseignement individualisé de l'avenir.

Il paraissait très difficile de répondre à trois demandes si différentes dans le cadre d'un même séminaire. C'est pourquoi il fut décidé de constituer trois sous-groupes, un pour chacun des thèmes ci-dessus. Une importante documentation, sous forme de photocopiés distribués et de livres à disposition, devait permettre aux participants de trouver les informations indispensables à leur travail de groupe. Un canevas pour la discussion leur était également fourni sous la forme d'une liste de 100 questions qui passaient en revue les problèmes les plus importants de chacun de ces domaines.

Nous verrons que ces projets se révélèrent en fait trop ambitieux et que des objectifs plus limités auraient sans doute été préférables. Quoiqu'il en soit, les sous-groupes ont pu aborder au cours de la semaine un certain nombre de thèmes importants. Nous allons les passer rapidement en revue.

Les notes

Le point qui a le plus frappé les participants, c'est la multiplicité des fonctions attribuées actuellement aux notes. Elles jouent un rôle de stimulant, en obligeant les enfants à travailler régulièrement. Elles assurent un retour d'information aux élèves pour leur permettre de faire le point et d'ajuster leur effort aux progrès que l'on attend d'eux. Elles permettent de classer les membres d'une classe les uns par rapport aux autres, et d'en tirer des indications sur

leurs perspectives de succès dans des études et sur leur orientation professionnelle souhaitable. Elles permettent enfin de punir et de récompenser, d'encourager tel élève ou de stimuler tel autre.

Toutes ces fonctions sont sans doute indispensables à un fonctionnement convenable du système scolaire. Le problème est seulement de savoir si une seule et même note peut mesurer tant de dimensions différentes et transmettre une telle diversité d'informations. Il est bien clair que le classement des élèves du point de vue de leurs aptitudes ne correspond pas à leur classement du point de vue de leurs résultats, par exemple. Le classement du point de vue des qualités d'un travail n'est pas l'inverse du classement concernant les erreurs qu'il comporte. Le nombre d'aspects que l'on peut évaluer dans une composition est donc pratiquement illimité.

Il en résulte une ambiguïté fondamentale, qui est la source profonde du manque de fidélité et de validité des notes et des difficultés mises en évidence, il y a longtemps déjà, par la docimologie. Quelques exemples en ont été cités et on a envisagé les problèmes embarrassants qui en découlaient, comme les suivants :

- Si les notes représentent la capacité des élèves, pourquoi n'y a-t-il aucune liaison entre le classement des mêmes élèves observés à 11 ans et à 15 ans? Ce fait expérimental, maintes fois confirmé, retire aux notes toute valeur pronostique, et donc toute valeur comme base d'une sélection scolaire.
- Si les notes récompensent l'effort de l'élève, ou l'informent simplement de son degré de maîtrise du domaine, pourquoi ne pas permettre à chacun de recommencer son travail jusqu'à ce qu'il ait atteint la note maximum?
- Si les notes traduisent le niveau de connaissances acquises, pourquoi voit-on leur moyenne baisser régulièrement d'année en année chez des élèves pourtant toujours plus sélectionnés, pourquoi ne part-on pas au contraire de zéro pour augmenter progressivement les notes?

Pour améliorer l'évaluation des résultats des élèves, la première condition semble être de savoir ce que l'on veut mesurer et de formuler autant d'appréciations que l'on a de dimensions différentes à juger. Une fois ce problème fondamental résolu, il deviendrait peut-être possible d'appliquer les lois de la docimologie pour améliorer la précision des évaluations formulées.

Ce dernier aspect, cependant, celui des caractéristiques techniques de la mesure, n'a pas été discuté en groupe : quoique complexes, ces problèmes (de nature

statistique essentiellement) sont infiniment plus faciles à résoudre que les problèmes fondamentaux, ceux qui concernent la fonction de la note. Pourquoi voulons-nous réellement des notes? Est-ce pour réaliser dans le cadre de l'école une sélection sociale progressive, de manière à ne laisser pénétrer à l'université que l'élite de chaque génération, celle qui est destinée à former les cadres de la société de demain? Si oui, nous donnons raison aux analyses des sociologues qui dénoncent la reproduction (inconsciente, mais systématique), par l'action sélective de l'école, de la hiérarchie sociale actuelle.

Voulons-nous plutôt indiquer aux élèves dans quelle direction faire porter leurs efforts pour atteindre les objectifs prévus pour eux? Ceci impliquerait que nous permettions aux élèves de refaire les épreuves insuffisantes, donc de progresser à des rythmes différents, et que nous leur offrions aussi, bien sûr, des moyens d'enseignement appropriés à leurs difficultés particulières. La pratique journalière de nos écoles est encore fort loin de cet idéal.

Cette réflexion sur la notation actuelle et le malaise qu'elle suscite inévitablement ont donc conduit les participants à repenser leur conception de la pédagogie et à envisager une adaptation de l'enseignement aux besoins de chaque élève, beaucoup plus étroite que ce n'est le cas actuellement. La perspective d'un enseignant animateur plutôt qu'informateur a été évoquée. Tous les problèmes sont liés en pédagogie et il n'est pas étonnant que la discussion ait abouti à des remises en question aussi fondamentales.

La construction d'épreuves communes

Le second groupe a commencé par explorer la nature et les caractéristiques des différents tests possibles.

La différence entre un test psychologique et un test pédagogique a été caractérisée de la façon suivante : un test psychologique cherche à généraliser, à partir d'un comportement donné, à une classe de comportements plus générale. Un test pédagogique, au contraire, se contente d'échantillonner un certain nombre de comportements pour permettre de généraliser à d'autres comportements du même type. Par exemple, des questions concernant la richesse du vocabulaire conduiront le psychologue à évaluer les aptitudes intellectuelles d'un élève alors que l'enseignant n'en tirera des conclusions que sur ses acquisitions en français.

Une deuxième distinction importante concerne l'opposition entre les épreuves de classement et les épreuves de maîtrise. Le but des premières est de classer

les élèves les uns par rapport aux autres, d'une façon aussi stable que possible, c'est-à-dire répétable dans le temps. L'idéal des tests d'aptitudes, typiques de cette première catégorie, serait de donner aux élèves une note qui reste la même d'année en année. Les tests de maîtrise, au contraire, cherchent à distinguer les aspects du programme que l'élève a assimilés, de ceux qu'il ne possède pas encore. L'objectif de ces tests est donc de fournir des notes très différentes selon les domaines examinés. Il en résulte des exigences parfois opposées, en ce qui concerne les caractéristiques de ces deux types d'épreuves ; par exemple, les premières doivent se fonder sur des questions de difficulté moyenne, alors que les secondes doivent surtout réaliser un échantillonnage correct des objectifs éducatifs.

Après ce tour d'horizon théorique, le deuxième groupe s'est mis au travail pour réaliser concrètement une épreuve commune. Les participants ont opté pour le domaine de l'histoire et ont choisi d'explorer en particulier les causes de la Première Guerre mondiale. Ce travail pratique donnait l'occasion d'examiner successivement tous les problèmes qui se posent, lorsqu'on cherche à établir soigneusement une épreuve commune.

La première étape est celle de la définition des objectifs. Le groupe a étudié la Taxonomie de BLOOM et a choisi un plan de test couvrant non seulement le niveau des connaissances, mais aussi celui de la compréhension, de la résolution de problèmes et de l'analyse.

Le groupe a ensuite cherché la forme à donner aux questions relatives à chacun de ces objectifs. Il a pu ainsi se rendre compte du fait que des objectifs élevés pouvaient être abordés par des questions à choix multiple ; mais il a découvert également que toute une série d'autres formes de réponse étaient utilisables si l'on voulait combiner la liberté dans les réponses avec l'objectivité dans la correction (par exemple, on peut faire colorier sur une carte les régions où se sont déroulés certains événements historiques).

Bien que le groupe n'ait pas eu le temps, en quelques heures de travail, de rédiger complètement l'épreuve commencée, il a cependant réalisé un travail très formatif. En s'initiant à la Taxonomie de BLOOM, il a appris à clarifier les objectifs éducatifs visés par l'enseignement de l'histoire. Il s'est aperçu que, pour des objectifs élevés, le contenu informationnel avait peu d'importance, c'est-à-dire que l'on pouvait faire raisonner les élèves, aussi bien à partir de la Guerre de 1914-1918 que du Blocus continental. Là encore, c'est à une réflexion sur la pédagogie que ces discussions ont abouti : l'encyclopédisme des

programmes actuels doit nécessairement céder le pas à une pédagogie de l'analyse, de la synthèse et de l'esprit critique.

Sur le plan pratique, il est apparu clairement qu'avant de réaliser de telles épreuves, les enseignants devaient se consulter pour choisir en commun les objectifs à mesurer. Cette ouverture sur un travail d'équipe pourrait être une autre conséquence, particulièrement fructueuse, des discussions d'Interlaken.

L'évaluation dans un enseignement individualisé

Si l'on rejette les épreuves de classement, dont la fonction comparative et sélective est trop évidente, on est conduit à créer des épreuves utilisables pour un seul individu. Il s'agit en particulier de tests de diagnostic, permettant de mettre en évidence les difficultés particulières d'un élève et de suggérer des remèdes appropriés.

Le travail du troisième groupe a consisté à explorer d'abord le contexte pédagogique dans lequel ce type d'épreuve devient nécessaire. Il s'agit d'une forme d'enseignement qui fixe avec précision des objectifs terminaux et intermédiaires, qui offre à l'élève des occasions d'apprentissage significatives pour lui, qui teste ensuite les progrès réalisés et qui se fonde sur cette prise d'information pour choisir les interventions éducatives suivantes. Dans ce processus cyclique, le rôle de l'évaluation est d'assurer la régulation de l'enseignement et non plus de juger l'élève. On retire ainsi à l'évaluation toute fonction de sélection ; on supprime même la notion d'échec.

Il est intéressant de relever que cette conception de la formation et de l'évaluation est cohérente avec l'idée d'éducation permanente, puisqu'elle respecte la possibilité constante qu'a tout individu de se dépasser en tendant vers des objectifs supérieurs.

Cette approche de l'évaluation, si elle est ainsi philosophiquement très séduisante, pose du point de vue technique des problèmes particuliers. Elle fait disparaître en effet la nécessité d'une dispersion des résultats, puisque chacun peut atteindre les objectifs. Elle rend caduque, en particulier, la fameuse courbe de GAUSS, sur laquelle était fondée la théorie classique des tests depuis GALTON. Le groupe a examiné le manuel de BLOOM, HASTINGS et MADAUS (*Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, McGraw Hill, New York 1971), pour trouver des exemples appropriés à cette nouvelle perspective sur l'évaluation.

Il apparaît en particulier qu'un test construit dans cette optique doit être considéré comme une expérience scientifique, réalisée sur un seul individu. Les questions doivent être choisies de façon à satisfaire un plan expérimental rigoureux qui contrôle, en les faisant varier systématiquement, les diverses sources de difficultés qui se sont révélées significatives dans ce type d'apprentissage ; il devient alors possible d'analyser l'effet, sur chaque élève, des difficultés introduites dans l'épreuve et d'en faire ainsi un instrument diagnostique. Alors que la mise au point de tests de classement nécessitait le calcul, pour chaque question, d'indices de difficulté et de discrimination, la mise au point d'épreuves centrées sur des objectifs pédagogiques conduit plutôt à construire un modèle général des sources de difficultés caractéristiques de ce domaine et à voir dans quelle mesure chaque question satisfait ce modèle. Evaluation et recherche pédagogique vont dès lors de pair.

Evaluation de l'évaluation?

L'animateur de ce séminaire est sans doute la personne la plus mal placée pour porter un jugement sur son résultat.

Il semble cependant, de son point de vue, que les 10 heures réservées dans la semaine pour cette activité étaient nettement insuffisantes pour réaliser le travail pratique qui est l'objectif premier d'un séminaire.

Le fait, également, de distribuer de la documentation écrite au début de ces rencontres, est une procédure peu satisfaisante. Lorsque plusieurs personnes se trouvent réunies, elles éprouvent en effet le besoin d'échanger leurs idées et le recours à une information écrite fait figure, dans ce contexte, d'un acte antisocial, du fait de l'isolement qu'il introduit. Pourtant la discussion reste stérile, sans cet apport théorique initial. Il sera nécessaire, une autre année, de faire parvenir la documentation écrite avant le séminaire.

Enfin, il s'est révélé à la pratique que la séparation en trois groupes ne permettait pas de contacts suffisants avec l'animateur. Il faudrait donc prévoir, dans le cas d'une répétition de cette expérience, soit de faire trois séminaires, animés par trois personnes différentes, soit de choisir un seul thème et de restreindre en conséquence le nombre des participants.

Les conditions difficiles dans lesquelles s'est déroulé le séminaire de cette année ne permettent donc pas de le considérer comme un succès. On peut espérer cependant que cette première expérience n'aura pas été négative si elle

peut aider à développer des formes plus adéquates de travail de groupe, pour les séminaires de l'avenir.

Sans avoir répondu à toutes les attentes des participants, ces quelques heures leur auront sans doute permis de se poser des questions fondamentales. Mettre en train notre réflexion personnelle, n'est ce pas la source de formation la plus valable en définitive?

JEAN CARDINET
Institut Romand de Recherches et de Documentation
Pédagogiques, Neuchâtel

Bibliographie

DE LANDSHEERE, *Evaluation continue et examens*, Fernand Nathan, 1971

BLOOM, HASTINGS, MADAUS, *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, McGraw Hill, New York 1971

Arbeitsgruppen
Groupes de travail

Mitspracherecht und Mitverantwortung des Schülers

Participation et responsabilité des élèves

Unsere Arbeitsgruppe bemühte sich um Klärung der Begriffe und um bestmögliche Übereinstimmung in den wichtigsten Fragen der Mitsprache für Schüler im Alter von 16 Jahren an. 32 Lehrer, darunter 7 Schulleiter, und 4 Schüler in leitenden Funktionen nahmen an der Aussprache teil. Trotz intensiver Beschäftigung mit dem Thema konnten nicht alle Fragen diskutiert werden. Deshalb bildete sich am Ende der Tagung eine *Arbeitsgruppe, die im Schuljahr 1972/73 den ganzen Fragenkreis durchbesprechen möchte*.

Die Teilnehmer hatten als Unterlagen geltende Statuten von Schülerregierungen, dazu einen sehr extrem anmutenden utopischen Entwurf für eine völlig paritätische Mitbestimmung und als Diskussionsanstoß einige Thesen zum Gesamtproblem. Während der Tagung entstand ein weiteres Arbeitspapier mit den wichtigsten Zwischenergebnissen, die jedoch nur noch teilweise kritisch durchleuchtet werden konnten.

Wir legen im folgenden einige Ergebnisse vor und geben jeweils dort eine Anmerkung, wo die Arbeitsgruppe geteilter Meinung war.

1. Mitsprache, Mitbestimmung und Mitverantwortung

«Mitsprache» muß *umfassend* verstanden werden, d.h. nicht beschränkt auf unverbindliche Diskussion, sondern ausgedehnt auf mitberatendes Gespräch, das die Entscheidungen der zuständigen Instanzen *beeinflusst*.

«Mitbestimmung» ist daher indirekt in Mitsprache inbegriffen; die Mitbestimmung im engeren Sinne des Mit-Stimmens ist dem gegenüber von geringerer Bedeutung.

«Mitverantwortung» im Sinne gleicher formaler Verantwortlichkeit ist unmöglich, dagegen ist die Verantwortung der Schüler in einem moralischen Sinne gegenüber ihren Partnern und in einem materiellen Sinn bei den von ihnen selbst durchgeführten Veranstaltungen zu fordern.

2. Den Zweck des Mitspracherechtes sah die Arbeitsgruppe darin, den Schülern die Möglichkeit zu geben, personal mündig zu werden, und zwar in den beiden folgenden Bereichen:

- *persönliche Mündigkeit* als Bedingung zur Entfaltung der individuellen Anlagen,
- *Gemeinschaftsfähigkeit* für eine verantwortliche Mitarbeit in der immer wieder zu schaffenden Demokratie.

Diese Zwecksetzung bedingt möglichst viele angemessene Gelegenheiten für eigene Entscheidungen (auf eigene Verantwortung), für Mitbestimmung auf ver-

schiedenen Stufen, für Gespräche (Mitarbeit beim Vorbereiten der Entscheide) und umfassende Information (Klarheit in allen Entscheidungsprozessen).

3. *Zur Frage nach der Notwendigkeit, nach den Möglichkeiten und Grenzen der Mitsprache* einigte sich die Arbeitsgruppe auf folgende Thesen:

1. Wenn Demokratie funktionieren soll, muß sie vorher im kleinen gelebt werden. Die mögliche Manipulation der Jugend durch totalitäre Systeme rufen einer möglichst frühen Erziehung zur Mündigkeit. Diese kann nur durch eine vorausgehende Phase der Mitverantwortung innerhalb einer größeren Gemeinschaft erreicht werden. Diese Übungsmöglichkeiten kann die Schule besonders gut geben.
2. Weil alle Schüler einmal Staatsbürger werden, muß Mitsprache und Mitverantwortung auf möglichst breiter Basis erfolgen. Besser als eine Schülerregierung an der Spitze einer großen Schülerschaft ist ein reich gegliedertes, gut ausgebautes Föderativsystem der Klassen mit einem «Schülerparlament» an der Spitze. Die Schüler wählen nicht nur ihre Vertreter, sondern stimmen auch über Sachgeschäfte ab.
3. Die Schüler müssen erkennen, daß jede Freiheit auch eine entsprechende Verantwortung nach sich zieht, jedes Recht setzt eine Pflicht voraus. Mitverantwortung heißt deshalb auch zeitliche und finanzielle Opfer bringen (Beratungen in der Freizeit, Schülerkasse usw.).
4. Mitsprache in gesamtschulischen Belangen setzt ein differenziertes psychologisches und soziales Denken voraus, das in ersten Ansätzen frühestens im 16. Lebensjahr erkennbar ist. Das Mitspracherecht sollte deshalb den Schülern der obersten Klassen, d. h. vom 10. Schuljahr an, übertragen werden. Das bedeutet nicht, daß nicht schon früher bestimmte einzelne Verhaltensregeln gemeinsam mit den Schülern festgelegt werden können.
5. Mitsprache setzt konkrete Erfahrung voraus. Wer nicht in relativ freien Jugendgruppen tätig sein kann, wird wesentliche Erfahrungen durch die Schülermitverantwortung sammeln können. Um mögliches Versagen in der Einstiegsphase zu vermeiden, müssen die Schüler von der Schulleitung oder von geeigneten Lehrern oder Fachleuten beraten werden können.
6. Der Adoleszente ist in seiner Stellungnahme in der Regel radikal und labil. Einander kurzfristig folgende Schülerregierungen beschließen nicht selten Gegensätzliches. Entscheide von großer Tragweite erlauben deshalb nur beschränkte Mitbestimmung der Schüler. (NB. In diesem Punkte konnte man sich nicht einigen.)

7. Ein Überblick über frühere Versuche und bisher Geleistetes kann den Reifungsprozeß beschleunigen, weil dadurch immer wiederkehrende Fehler vermieden werden können (Voraussetzung: zuverlässige Protokolle der eigenen Schülerschaft).

4. *Vorschläge für ein Modell der Schülermitsprache und Mitverantwortung*

Das Mitspracherecht ist nach der Meinung der Arbeitsgruppe in folgenden Bereichen durch orientierendes und motivierendes Gespräch zwischen Lehrern und Schülern zu verwirklichen:

1. Gestaltung der schulischen Inhalte:
 - Lehrplan (und Stundenplan)
 - Unterrichtsgestaltung (bei Wahrung der Methodenfreiheit des Lehrers)
 - Prüfungswesen (bei Reglementen durch Mitberatung, bei der Notengebung durch klare Information)
 - Klassenlehrerwahl und Wahl des Reiseleiters
2. Ordnungs- und Dienstleistungen:
 - Schulordnung, Hausordnung, Ordnungsdienst, Dienstleistungen der Schülerschaft (z. B. Nachhilfestunden, Verpflegungsmöglichkeiten)
3. Spontane außerschulische Unternehmen (Kulturveranstaltungen u. a.)
4. Disziplinarfälle (Vernehmlassungsrecht)
5. Allgemeines Antragsrecht zu allen Fragen, die die Schule betreffen

NB. Umstritten war das Mitspracherecht bei der Wiederwahl der Lehrer. Doch dürfte dieses Recht im allgemeinen Antragsrecht als Beschwerdemöglichkeit enthalten sein.

5. *Vorgehen beim Ausbau des Mitspracherechts des Schülers*

Grundsatz war: «Zuerst praktizieren, dann reglementieren», also keine gesetzliche Festlegung ohne Erprobungsphase von 3 bis 5 Jahren (Evaluation). Das Mitspracherecht muß in jeder Schule aus den individuellen Gegebenheiten herauswachsen (Größe der Schulen!). Wo es notwendig erscheint, kann nachträglich koordiniert werden, z. B. an verschiedenen Gymnasien einer größeren Stadt.

Ein Statut für eine Schülervertretung soll festlegen, auf welchen Gebieten und in welchen Gremien die Schüler selbst bestimmen, wo sie eine legale Mitbestimmung (durch Stimmabgabe) ausüben und wo sie nur ein Recht haben, informiert und angehört zu werden.

Die *Schulgesetzgebung* der Kantone beschränkt auch die Mitsprache der Lehrer, indem sie die *Kompetenzen* der Behörden, der Lehrerkonvente, der Rektoren und der einzelnen Lehrkräfte *genau abgrenzt*. Das gleiche muß gegenüber der Schülerschaft geschehen.

Der *Schülerpräsident* darf nicht überlastet werden. Die Schule soll deshalb Möglichkeiten zu seiner *Entlastung* gewähren.

Gleiches gilt für den *Schulleiter*, der durch die Schülermitsprache wesentliche Mehrarbeit hat, z. B. durch Vor- und Nachbesprechungen. Auch für ihn sind Möglichkeiten einer *Entlastung* zu suchen.

Organisatorisch gibt es für die Schülermitsprache zwei grundsätzlich verschiedene Möglichkeiten:

1. Schülervertretung in allen Konventsitzungen. Die Schüler informieren nachher die Schülerschaft unter Beisein eines Konventmitgliedes (Ausnahme: Schülerbesprechungen).
2. Allgemeines Antragsrecht in allen Schulangelegenheiten, ohne regelmäßige Teilnahme an den Konventsitzungen. In diesem Fall müßte die Schulleitung die Schülerschaft über Beschlüsse der Behörden und der Lehrerschaft genau informieren.

6. *Verbleibende Postulate*

1. Es müßten Erhebungen über das Funktionieren bereits bestehender Organisationen stattfinden und dann ein neues Organisationsmodell gesucht werden.
2. Man müßte sich überlegen, wie *Konflikte reguliert* werden und welches die Rekursinstanzen sind.
3. Über die *Mitarbeit der Eltern* gingen die Meinungen auseinander. Die Schüler verhielten sich eher ablehnend. Diese Frage muß gründlich studiert werden.
4. Es müssen *Formen gegenseitiger Begründung* gesucht werden. Schriftliche Formulierungen zwingen zur Klarheit und gewähren mehr Rechtssicherheit.
5. Die *Öffentlichkeit braucht intensive Aufklärung* über die Bedeutung und Formen der Schülermitsprache, vor allem bei eindeutigen Erfolgen, aber auch bei nicht vermeidbaren Fehlschlägen.

Schlußbemerkung

Selbstverständlich waren die Teilnehmer nicht in allen Fragen gleicher Meinung, gelegentlich gingen die Lehrer sogar weiter in ihren Forderungen als die Schüler. Manches blieb unbesprochen und vieles ungelöst. Bemerkenswert

bleibt, daß bereits einige Mittelschulen die ständige Schülervertretung in den Konventen kennen.

Es wäre schade, die nun einmal begonnene Arbeit abubrechen. Wir werden deshalb versuchen, die Arbeitsgruppe zu einer ersten weiterführenden Sitzung im Februar einzuberufen, und bitten mögliche Interessenten, sich beim zweiten der unten genannten Berichterstatter zu melden.

Alfred Gebert, Weltstraße 50, 3000 Bern
Ulrich Bühler, Gansacker 4, 4460 Gelterkinden

Après une séance générale dont le but était d'amorcer la discussion, le groupe s'est scindé en trois sous-groupes. On trouvera ci-dessous le résumé de leurs délibérations. Ces rapports ont été approuvés par l'ensemble des membres du sous-groupe dont ils émanent.

RAPPORT DU SOUS-GROUPE I

Le groupe n'a pas envisagé séparément la participation et la responsabilité, car ces deux aspects sont étroitement liés. D'une façon générale, les discussions, qui se présentèrent souvent comme un échange d'expériences, ont porté sur la participation *en classe* et *dans le cadre de l'école*. En voici une synthèse, couronnée par quelques propositions.

I. *Participation en classe*

D'après ce qui est déjà réalisé dans divers établissements, on constate que la participation est *possible* dans les domaines des :

- *travaux de groupe* : Il s'agit de mieux les organiser encore, pour éviter l'ennui d'une part (le long exposé d'un camarade passe tout aussi difficilement que celui du professeur), et la surcharge d'autre part : trop nombreux, ils sentent l'exploitation.
- *exposés-cours* : Tel chapitre du cours est enseigné aux autres par un groupe d'élèves. Deux conditions : présence du maître et sérieuse préparation du groupe avant la classe.

- *examens* : En accord avec le professeur, les élèves délimitent la matière de l'examen, établissent les questions et fixent la date des épreuves.
- *notes* : L'appréciation des élèves peut compter autant que celle du professeur : la note juste est celle établie en commun.
- *cours à option* : Les élèves choisissent et le cours et le professeur. Le cours est alors intégré dans le programme et devient obligatoire pour l'année.
- *sujets hors programme* : Les élèves déterminent un sujet qui sera traité en classe pendant trois jours consécutifs, ou plus. La classe peut aussi se déplacer et étudier le sujet «sur place», la question jurassienne par exemple, ou dans un cadre qui entraîne un certain dépaysement. Ainsi, une classe de Genève prépare un voyage d'étude de trois jours dans le Jura; une classe de Zurich se rend chaque année dans les Grisons pour une semaine d'étude approfondie d'un thème choisi et préparé à l'avance, par exemple la connaissance d'un pays sous tous ses aspects, géographique, historique, politique, économique, etc.

Dans cette première partie, le groupe a relevé des *facteurs de participation* et mis en valeur des moyens qui la favorisent.

A. Facteurs

1. *négatifs* :

- la structure-carcen qui nous est imposée par la rigidité de l'ORM.
- le manque de collégialité des professeurs : désintéressement ou ignorance mutuelle, allant parfois jusqu'à l'hostilité. Les professeurs seraient les victimes inconscientes du sacro-saint individualisme universitaire.

2. *positifs* :

- la possibilité de cours à option validement reconnus.
- une collégialité large et authentique entre collègues d'un même établissement, entre les maîtres et la direction.

B. Moyens

1. *l'information* : Le professeur doit exposer le *comment* et le *pourquoi* de la discipline qu'il enseigne. Cela présuppose évidemment chez lui compréhension et prise de conscience des *objectifs* de l'enseignement.

2. *le dialogue* : A propos des questions scolaires ou à l'occasion de heurts ou difficultés, les personnes directement ou indirectement concernées doivent être réunies, entendues et écoutées. Il s'agit ici du professeur, de l'élève, du doyen ou directeur et des parents.

II. *Participation dans le cadre de l'école*

Le manque de temps a empêché un travail suffisamment approfondi sur ce thème important. Il ressort cependant des discussions que, là où des structures de participation sont mises en place par l'autorité de la direction ou du département, elles ne donnent pas satisfaction. Dans les commissions paritaires ou dans les assemblées de délégués, on a finalement, disait quelqu'un, des élèves qui ne représentent qu'eux-mêmes. Cela a conduit le groupe à une double constatation, ou si l'on préfère à une double question. En effet, une vague méfiance et une certaine routine peuvent-elles encore justifier l'opposition, parfois massive, du corps enseignant aux initiatives des élèves ? Ceux-ci d'ailleurs ne font-ils pas les frais d'une éducation progressive à la participation qui leur a manqué ? Pour le moment donc, le bilan de la participation au niveau des structures de l'école est plutôt négatif.

III. *Propositions*

Comme suite à ces échanges de vues, le sous-groupe formule les propositions suivantes :

1. L'apprentissage d'une authentique et réelle participation doit se faire dès l'école primaire.
2. L'ORM doit assouplir ses structures pour mieux répondre aux exigences et situations actuelles.
3. Il faut donner au maître de classe un statut qui lui permette de connaître personnellement ses élèves et d'entretenir des contacts fréquents avec leurs parents.
4. En ce temps de recherches pédagogiques, spécialement dans les domaines de la participation et de la non-directivité, il faut pouvoir mettre sur pied des classes-pilote que l'on achemine ainsi jusqu'à la maturité ou au baccalauréat.
5. Les collègues « en recherche » doivent avoir les coudées franches, si, sur le plan pédagogique, ils travaillent en dialogue et harmonie avec les autres maîtres et la direction de l'établissement.

En guise de conclusion, il faut noter que la participation connaît souvent l'échec, pour des raisons diverses, sur le plan de la réalisation concrète, tandis que, sur celui de la proposition et de la consultation, les choses vont beaucoup mieux. Le groupe a en outre pris conscience que la participation trouve un frein considérable dans les limites mêmes de l'élève-adolescent et un moteur puissant dans la personnalité des maîtres et éducateurs.

Présidence : Gilbert Perret

Rédacteur : Chanoine J. Bernard Putallaz

RAPPORT DU SOUS-GROUPE 2

L'école, telle que les membres du groupe l'ont connue et la connaissent, d'abord en tant qu'élèves, puis comme maîtres, est une institution que la grande majorité de ses membres subit dans la docilité et la passivité. On ne peut donc parler de véritable révolte ouverte.

Cette docilité et cette passivité empêchent l'épanouissement de la personnalité des élèves et des maîtres.

Elles ont leur source dans le caractère autoritaire et cloisonné de l'école (direction autoritaire détenant tout pouvoir, absence d'information).

Il faudrait remplacer d'ordre établi par une structure organique (d'où la notion de subordination serait absente) permettant à chacun d'être autonome, de vivre sans être brimé.

Dès lors, l'école nouvelle devrait vivre sur la base des trois principes suivants :

- a) *transparence* des personnes et des compétences dans l'école, par une information continue et à double sens (direction, maîtres, élèves et vice-versa)
- b) *précision des compétences* de chacun des trois «groupes» : direction, maîtres et élèves. Aucune participation n'est possible sans une définition précise des responsabilités
- c) *possibilité de choix* des matières étudiées en fonction des goûts et de la volonté de chaque élève

Ces principes devraient être très rapidement mis en application : ce n'est qu'en ayant la possibilité immédiate d'être autonome que chacun pourra s'épanouir en vivant librement.

Les modalités de réalisation pourraient être très diverses. Elles seraient toujours souples et tiendraient compte du fait que la brièveté du « passage » des élèves dans l'école doit justifier la mise en place de structures non figées, par conséquent libératrices.

Présidence : Rose-Marie Bourrit
Rédacteur : Bernard Kaufmann

RAPPORT DU SOUS-GROUPE 3

I. *Participation au niveau de la classe*

a) *Pourquoi partir de là ?*

La participation de l'élève touche à ce qui est d'abord important pour lui, et ce sont en premier lieu ses études. Mais il ne peut pas entrer brusquement dans un système de participation, il doit y être préparé, peut-être déjà dès l'école primaire, ou même maternelle. Pour nous, le préparer sera le faire participer à la vie profonde de la classe.

b) *Matière de participation* : Fond ou forme de l'enseignement

Pour la forme de l'enseignement, il semble qu'une participation soit toujours possible, et aidera le maître à répondre au mieux aux besoins des élèves. Pour le fond, il faut faire des distinctions : certaines matières (sciences, débuts des langues, ...) exigent une progression dans les programmes. Dans les « sciences humaines » une plus grande liberté paraît possible. Mais restent quand même des limites, dues à la matière étudiée (exemple : nécessité de traiter au moins un cas de tous les régimes politiques en histoire).

De plus, certains éléments fondamentaux sont absolument nécessaires.

Au début des études, un enseignement plus autoritaire est bénéfique. La conquête de la participation doit être parallèle à celle de l'environnement par l'élève.

c) *Moyens*

Il semble nécessaire de faire sauter le programme actuel pour permettre une meilleure participation, ce qui nécessitera un changement profond au niveau de la société.

L'école doit former une personne et lui permettre de connaître ce qu'elle est ; d'où nécessité d'un choix de la part de l'élève. L'école devrait s'opposer à l'ingérence de l'économie dans l'enseignement.

d) *Difficultés pour l'élève à choisir la matière*

L'influence du facteur social reste énorme et risque de ne pas favoriser le développement du jeune.

Un trop grand choix semble empêcher la réalisation de l'autonomie de l'élève face au maître.

Le facteur intérêt est sujet à caution : la personnalité du maître joue un grand rôle, et souvent c'est en cours d'études que se découvre l'importance de la matière.

II. *Organisation du choix des disciplines au niveau des établissements*

a) *Introduction*

Il est nécessaire d'élargir le débat : la participation au niveau de la classe n'est qu'un premier pas et doit conduire à un travail au niveau de l'établissement. Ne pas oublier que notre devoir de professeur est double : apprendre et manière d'apprendre.

b) *Moyens*

Une véritable participation des élèves suppose qu'ils ont leur mot à dire dans la décision : information, consultation, propositions ne suffisent pas. Les matières à connaître sont trop nombreuses. Pour qu'il y ait possibilité de participation, il faut qu'il y ait possibilité de choix de la part de l'élève. D'où nécessité de faire sauter l'ORM. Certaines matières, de plus, semblent complètement oubliées actuellement, et seraient pourtant nécessaires : économie, sociologie...

La restructuration devrait permettre à l'élève de faire ses études à son rythme, avec la possibilité de revenir en arrière, de modifier sa « voie » d'études selon son évolution.

c) *Problèmes adjacents*

La pression sociale risque de rester prédominante dans le choix de la voie université – professions « manuelles ».

Nécessité d'une structuration des études comprenant un certain nombre de matières de base et d'un choix assez vaste pour les matières à option, si l'on veut préserver l'autonomie de l'élève et éviter le cloisonnement.

L'exemple de Genève (BUDÉ-ROUSSEAU) ouvre le chemin, mais pose aussi de nombreux problèmes : nombre d'enseignants, finances...

Enfin reste le problème délicat du décalage entre le certificat de maturité et les exigences d'entrée à l'université.

III. Participation à l'organisation sociale de l'école

L'élève n'est pas concerné que par son propre programme scolaire. Il fait partie d'une société, l'école, et a son mot à dire.

1. Participation active à l'organisation matérielle

Irréalisable dans le régime actuel, la participation ne sera possible que si la décision ne dépend pas uniquement de la direction. Celle-ci peut être comparée au pouvoir exécutif, avec toutes ses prérogatives, spécialement en cas d'urgence. Le pouvoir législatif serait à confier au conseil des professeurs et au conseil des élèves, avec, pour chacun, une détermination exacte de ses compétences et de ses limites.

Cela demandera en premier lieu une prise de conscience de son rôle à jouer dans la société.

La dépendance à l'égard du pouvoir civil dicte également des limites, mais cette structuration permettrait de donner plus de poids aux demandes des écoles.

La comparaison avec le pouvoir public n'est pas totale : professeurs et élèves restent dans la situation d'employés face à un patron : la direction.

Exemple pratique de participation : Activité d'élèves non seulement dans le choix de livres à fournir à la bibliothèque, mais aussi dans l'organisation matérielle de celle-ci : prêt des livres, classement...

2. Participation des élèves à la promotion

Dans le système actuel de notations, la collaboration élèves-professeur semble inutile, lors de l'évaluation pour le passage de classe, même si elle est possible pour la cotation de travaux. Même si le système change, cette participation paraît peu souhaitable à certain nombre d'entre nous pour les raisons suivantes :

- On est souvent amené à discuter de questions personnelles, familiales, qui touchent l'élève en question et il n'est pas utile que les camarades connaissent ces problèmes. Une grande discrétion reste de rigueur.
- La formation de l'élève n'est pas achevée et il n'est pas capable de juger en fonction de ce qui lui sera demandé plus tard.

Faute de temps, le sous-groupe 3 n'a pu achever son étude comme il l'aurait souhaité.

Présidence : Daisy Wuhrmann

Rédacteur : Henri Péliissier

Il est impossible de faire une synthèse des discussions du groupe de travail 1, au travers de trois rapports ci-dessus. Il est permis cependant de constater qu'une prise de responsabilités étendues par les élèves et l'institution d'une réelle et active participation de ceux-ci au sein de l'école s'avèrent extrêmement difficiles.

Trois raisons majeures en sont la cause, semble-t-il :

1. l'absence d'une éducation progressive à la responsabilité et à la participation dès le début de la scolarité
2. une information et un dialogue insuffisamment développés entre direction, professeurs, parents et élèves
3. la rigidité des structures scolaires qu'impose l'ORM («Structure-carcan»).

Le responsable du groupe de travail:
Gilbert Perret
Directeur du Collège Rousseau (Genève)

Die Mitarbeit der Lehrer in Schulleitung und Behörden

Participation du maître

1. Gegenwärtige Situation

Die meisten schweizerischen Mittelschulen sind in den letzten zwanzig Jahren stark gewachsen; in dieser Zeit haben sich an einzelnen Schulen die Schülerzahlen verdoppelt, ja im Extremfall verdreifacht oder gar vervierfacht. Dieses Wachstum der Mittelschulen vergrößerte einmal die eigentliche Verwaltungsarbeit in erheblichem Maße; es schuf aber auch zusätzliche menschlich-psychologische Probleme, die in kleineren, übersichtlicheren Kreisen sich früher kaum ergaben oder sich leichter lösen ließen und die nun gewiß nicht im quantitativen Verfahren forcierten Administrierens bewältigt werden können. Im Organigramm und im Stundenplan der Schulen mögen jeweils die neuen Klassen untergebracht werden, Lehrer sind zur Not noch zu beschaffen, aber die inneren Strukturen der Schule «stimmen» nicht mehr. Jahrzehntlang hatten die Mittelschulen einen gleichbleibenden Auftrag mit weitgehend gleichbleibenden Mitteln zu erfüllen. Die Gegenwart – dieses Bewußtsein beginnt sich nun doch auszubreiten – stellt aber neue und andere Forderungen an den heutigen Menschen, und sie stellt diese Forderungen zum Teil in höchst intensiver Art. Diese Sachlage zwingt jede Schulart der Mittelschulstufe zu einer *grundsätzlichen Neubestimmung*. Zielsetzung, Lehrpläne, Methoden und Gestaltung des gesamten Schullebens rufen nach inneren Reformen, die von den Schulleitern, von Kommissionen und den Lehrerkonferenzen der einzelnen Mittelschulen zu konzipieren und gründlich zu beraten sind.

Die Aufgabe des Mittelschullehrers ist in mancher Hinsicht in den letzten Jahrzehnten schwieriger und anspruchsvoller geworden. Einmal ist die Schülerschaft nach Herkunft und Vorbildung immer weniger einheitlich; die Bildungsziele, die der Mittelschullehrer indessen erreichen sollte, sind die gleichen geblieben wie zur Zeit, als wesentlich andere und jedenfalls bessere Voraussetzungen für seine Arbeit bestanden. Zudem wird dem Mittelschullehrer die Aufgabe in fühlbarer Weise erschwert durch die stürmische wissenschaftliche Entwicklung, mit der er – da man ihm zu wenig Erleichterungen gewährt – kaum mehr Schritt halten kann.

Die rasche Entwicklung der Verhältnisse drängt zu neuen Formen in Leitung und Verwaltung der Mittelschulen. Dem gleichen Zwang sehen sich übrigens auch Industrie und öffentliche Institutionen ausgesetzt, und ringsum sind denn auch Reformbemühungen im Gange. Den Mittelschulen fehlen nun leider in manchen Kantonen die rechtlichen Grundlagen; ohne sie können neue Formen gar nicht verwirklicht werden. Die gesetzlichen Grundlagen stammen

vielfach aus dem ersten Viertel des 20. Jahrhunderts (die Grundlagen des Kantons Zürich gar aus der Mitte des 19. Jahrhunderts!). Da die veränderten Lebens- und Schulverhältnisse eben doch zu Reaktionen und Verhaltensnormen zwingen, entsteht eine lähmende Rechtsunsicherheit, aus der vielfach Konflikte erwachsen und an sich vermeidbare Reibungen sich ergeben. Weil die klaren gesetzlichen Grundlagen für die notwendigen Neuerungen fehlen, sind auch die Kompetenzen nicht geregelt. So entwickelt sich der vage Prozeß des Wurstelns ins Unbestimmte und ins Gelegentliche, und dies alles vollzieht sich auf dem Hintergrunde jenes Geschehens, das als «unruhige Jugend» nur höchst ungenügend etikettiert wird, in einer Zeit jedenfalls, in der die Jungen mindestens auch mehr Verantwortung suchen und bei wesentlichen Entscheidungen mitbestimmen möchten.

Der knappe Überblick zeigt, wie wichtig die menschlichen Beziehungen innerhalb der Schule sind. Das gilt sowohl für das Verhältnis zwischen Schulleitung und Lehrerschaft wie für das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern. Menschliche Beziehungen dieser Art müssen aber eingebettet und geschützt sein in Formen und Strukturen, in denen sich das Schulleben in gedeihlicher und vernünftiger Art entfalten kann.

2. *Die Schulleitung*

Die Mittelschulen sind recht komplizierte Organismen und nicht nur Administrativbetriebe. Sie bedürfen einer Leitung, welche folgende Aufgaben zu bewältigen in der Lage ist:

- Planung (Entwicklung der Schule, Reformen, Schulbauten und -einrichtungen, gesetzliche Grundlagen, usw.)
- Organisation (Prüfungen, Studienwochen, Stundenplan, Alltagsprobleme)
- Koordinationsaufgaben
- Kontrollfunktionen
- Auftragserteilung
- Vertretung der Schulanliegen nach außen
- Information

Eine der wichtigsten Aufgaben der Schulleitungen besteht indessen darin, die Voraussetzungen zu schaffen, damit die Lehrerschaft ihre Arbeit bewältigen kann. Dazu gehören einerseits die materiellen Voraussetzungen (ruhige und angemessene Unterrichtsräume und Arbeitszimmer, modernes Schulmaterial

und technische Unterrichtsmittel, Entlastung von Büroarbeiten usw.) und andererseits die menschlichen Beziehungen, die innerhalb der Schule bewußt gepflegt werden müssen.

Lange Zeit genügten für die Leitung von Mittelschulen Direktoren, die ihr Amt als Primus inter pares ausübten, da es sich lediglich darum handelte, innerhalb einer gewohnten Ordnung die Alltags- und Routinegeschäfte zu besorgen. Die stürmische Entwicklung der letzten Jahre zwingt nun aber zu wesentlich vermehrter Planungsarbeit mit ihren vielfältigen Konsequenzen. Immer wieder sind Grundsatzentscheidungen und damit auch eigentliche Führungsentschlüsse nötig. Dies bedeutet für eine leistungsfähige Schulleitung, daß sie einerseits eine breitere Basis suchen muß für die Grundsatzentscheidung, und zwar dadurch, daß sie die Mitarbeit von Lehrerschaft und Schülerschaft in stärkerem Maße gewinnt und damit den Schulorganismus bewußter demokratisch strukturiert. Andererseits soll diesem demokratischen Element eine größere Handlungsfreiheit des Schulleiters gegenüberstehen: er braucht mehr Kompetenzen in seiner täglichen Wirksamkeit, in Aus- und Durchführung während des Schulalltags.

3. Die Formen der Mitarbeit

Vielorts haben die Schlagwörter lautstarker Diskussionen Unsicherheit und Unklarheiten geschaffen im Bereich «Mitarbeit». Sie wird oft nur begriffen als Mit- oder gar nur Selbstbestimmung. In Wirklichkeit gibt es vier Formen der Mitarbeit:

- a) *Information*. Es besteht für Lehrer und Schüler ein Recht auf Information. Umfassende Information verhindert Gerüchtebildung und fördert das gegenseitige Verständnis.
- b) *Vernehmlassung*. Bevor Entscheidungen gefällt werden, sind jene anzuhören, die von den Entscheidungen betroffen werden. Die Entscheidungskompetenz liegt dann bei der vorgesetzten Stelle.
- c) *Mitbestimmung*. In einer festzusetzenden Parität werden Kommissionen gebildet, die entweder Antragsrecht oder Entscheidungsbefugnis besitzen.
- d) *Selbstbestimmung*. Die Kompetenz wird in diesem Falle an den einzelnen delegiert.

Es ginge nun grundsätzlich darum, alle Bereiche innerhalb einer Mittelschule zu prüfen, für welche Form der Mitverantwortung sie geeignet sind. An dieser Abklärung wären alle Betroffenen in angemessener Weise zu beteiligen.

4. Kompetenzen

Für echte Zusammenarbeit in jedem Teamwork sind klare Kompetenzausscheidungen unerlässlich. Die Abgrenzung der Aufgaben und Kompetenzen der einzelnen Organe soll klare Verantwortung schaffen und den reibungslosen Verlauf der gesamten Arbeit an einer Schule gewährleisten. Die Aufgaben der verschiedenen Instanzen würden in besonderen Pflichtenheften geregelt.

Kleine Schulen mit leicht überblickbaren Strukturen ließen sich und lassen sich vielleicht auch heute noch durch wenige, einfache Organisationsformen leiten. Der enge Kontakt zwischen Schulleiter und Lehrerschaft kann die Verantwortungsfreude und die Mitarbeit der einzelnen Lehrer entscheidend fördern. Je größer und vielfältiger aber die Mittelschulen werden, desto eher bedürfen sie einer Führung, an der nicht mehr alle Lehrkräfte teilhaben können, und es liegt in der Natur der Sache, daß das Gewicht auf die eigentliche Schulleitung verlagert wird. Dem einzelnen Lehrer ist es dann nicht mehr möglich, alle Zusammenhänge zu überblicken; dies führt oft zu Mißverständnissen, Kritik oder Interesselosigkeit.

Die Qualität einer Mittelschule hängt aber neben der individuellen Leistung des Lehrers im Unterricht wesentlich davon ab, wie weit sich der Lehrkörper für die gesamte Schule verantwortlich weiß und wie der einzelne im Rahmen der Gesamtaufgabe einer Schule wirkt.

Wenn die Mittelschulen derart wachsen und sich dadurch notwendigerweise eine gewisse Machtkonzentration in der Schulleitung ergibt, sind Korrektive anzustreben. Sie bieten sich an in der aktiven Mitarbeit der Lehrerschaft: Eine fruchtbare gemeinsame Schularbeit ist nur möglich, wenn eine genügende und rechtzeitige Orientierung und Information von der Schulleitung her, aber auch von der Seite der einzelnen Lehrer erfolgt. Die Lehrer müssen die Möglichkeit haben, jederzeit Wünsche und Anregungen vorzubringen, und sie müssen die Gewißheit haben, daß – wengleich bei Entscheidungen nicht allen einzelnen Meinungen entsprochen werden kann – die verschiedenen Gesichtspunkte doch alle in den Erwägungen berücksichtigt werden. Schließlich muß echte Verantwortung an einzelne Lehrkräfte oder an Kommissionen übertragen werden. In der Beratungsphase muß das Vernehmlassungs- und Mitspracherecht gesichert sein. Daß ein Schulleiter eine Mittelschule in unserer Zeit ohne einen Mitarbeiterstab nicht mehr mit dem wünschbaren Wirkungsgrad führen kann, scheint sich als Einsicht doch allmählich durchzusetzen. Eine solche *Rektoratskommission* (oder Schulleitungsausschuß) entspricht den

Grundsätzen des modernen Managements, aber auch dem demokratischen Grundempfinden und überdies einer vernünftigen Arbeitsteilung.

Unserer Arbeitsgruppe erschienen die Kompetenzaufteilung und die Grundstruktur, wie sie im Mittelschulstatut des Kantons Solothurn von Schulleitern und Lehrerschaft gemeinsam unter Förderung des kantonalen Erziehungsdirektors Dr. WYSER gründlich erarbeitet worden sind, als ein mögliches, durchdachtes Leitbild für unsere schweizerischen Mittelschulen. Die Kompetenzverteilung läßt sich folgendermaßen skizzieren:

Die Lehrerkonferenz berät und beantragt der zuständigen Instanz Lehrpläne, Reformpläne, Aufnahmebedingungen. Sie beschließt über Aufnahme, Promotion und Abweisung der Schüler, setzt die Grundsätze für Abschluß- und Schulreisen, Studienwochen und Exkursionen fest. Sie beschließt die Schaffung von Kommissionen und wählt deren Mitglieder, auch die Mitglieder der Rektoratskommission.

Dem Rektor, der für seine Schule in pädagogischer und administrativer Hinsicht verantwortlich ist, wird eine Rektoratskommission beigegeben, die sich aus dem Rektor, den Prorektoren und einer zu bestimmenden Zahl von Lehrern zusammensetzt. Sie ist beratendes Organ des Schulleiters und verantwortlich für jene Aufgaben, die ihr von der Lehrerkonferenz zugewiesen werden. Ein allfälliger Schülerrat, dessen Rechte und Pflichten noch zu erarbeiten und festzulegen wären, ließe sich einer solchen Konzeption ohne Schwierigkeiten einordnen. Keinesfalls aber soll unter dem Schlagwort «Schülermitverantwortung» ein aus der Not oder der Modegesinnung geborenes Entgegenkommen an die Schüler als ein Kompetenzflickwerk in alte Strukturen hineingezwängt werden. Denn es läßt sich absehen, daß solche Lösungen zu Konflikten führen. Vielmehr soll die Mitarbeit der Schüler sorgfältig überdacht und bewußt ins Gleichgewichtssystem der neu überdachten Kompetenzstrukturen eingeführt werden.

5. Konsequenzen

Um die Aufgaben der Gegenwart und der Zukunft bewältigen zu können, sind folgende Grundsätze zu postulieren:

1. Die Mittelschule braucht eine Leitung, die sich ihrer Aufgabe klar bewußt ist und auch die entsprechenden Kompetenzen besitzt und anwendet (Stärkung der Schulleitungen in den großen Mittelschulen).
2. Die Lehrerschaft soll neu strukturiert werden, damit Kompetenzen nach unten delegiert werden können und andererseits die Mitarbeit an der Schul-

leitung intensiviert wird (Fachlehrevorstände, Kommissionen mit abschließenden Kompetenzen).

3. Die Möglichkeit der Schülermitverantwortung kann nur innerhalb der Gesamtkonzeption fruchtbar werden.
4. Das Mittelschulwesen braucht nicht etwa eine Vielfalt von neuen Erlassen und Verordnungen, aber es braucht dringend eine solide gesetzliche Grundlage, als Ganzes konzipiert, welche die Kompetenzen grundsätzlich neu regelt. Mittelschulgesetze sollten überall dort geschaffen werden, wo die bestehenden Gesetzesgrundlagen fragmentarisch oder veraltet sind.

Wir postulieren eine neue Gesamtkonzeption, in die alle einbezogen sind, die an unserer Mittelschule teilhaben.

Peter Waldner, Solothurn
Walter Lüthi, Meilen

- Sujet : a) Responsabilité dans la gestion de l'école
b) Participation aux travaux des autorités scolaires
c) Le maître dans son rôle de citoyen

Très rapidement chacun des participants au groupe de travail s'est rendu compte que les sujets proposés soulevaient des problèmes si nombreux qu'il convenait de concentrer les discussions sur un certain nombre de principes.

Dans ce but il procédèrent à un échange d'informations intercantionales qui fit apparaître la complexité des questions et la diversité des solutions proposées. Puis A. DEMAUREX, président de l'Association vaudoise des maîtres secondaires, présenta le point de vue d'un enseignant engagé dans une association tandis que PH. DUBOIS, directeur de l'enseignement secondaire de Genève, fit l'historique d'une négociation officielle (cf. Annexes 1 et 2).

Lors des discussions qui suivirent, les participants se mirent d'accord sur un certain nombre de résolutions :

1. Liberté d'établissement garantie à tout enseignant conformément à l'esprit de l'article 45 de la Constitution fédérale.
2. Droit d'éligibilité communal, cantonal et fédéral garanti à tout enseignant.
3. Droit pour l'enseignant de recevoir ou de refuser une formation continue.

4. Droit pour l'enseignant de discuter les conditions de l'emploi.
5. Droit garanti à l'enseignant de participation à la désignation ou à l'élection aux différentes fonctions scolaires.
6. Accélération du processus de reconnaissance relatif à l'équivalence des diplômes et au libre passage intercantonal.
7. Droit pour l'enseignant de faire des propositions relatives au budget de son école.

Ces sept thèses furent acceptées à l'unanimité des participants qui, d'autre part, suggèrent au comité de la SSPES d'offrir la possibilité de continuer les réflexions sur les propositions suivantes :

- a) Elaboration d'un statut de l'enseignant qui comprendrait, outre l'analyse légale de la fonction, une charte de ses droits dans un contexte démocratique et un code déontologique de ses responsabilités et de ses devoirs.
- b) Une analyse de la double relation du professeur-citoyen et du citoyen-professeur, ses implications et ses limites.

Jean Cavadini

Annexe 1 : Relations entre le corps enseignant et les autorités scolaires : Expériences dans l'enseignement secondaire genevois

Introduction

A Genève comme ailleurs, le corps enseignant secondaire était associé depuis longtemps à l'élaboration des programmes et à la détermination des conditions de promotion des élèves.

1. Evolution récente

Dans l'atmosphère de mai 1968, on assiste à une prise de conscience du problème de la participation de la part du corps enseignant, des autorités, des élèves et de quelques parents. On se préoccupe d'abord de mettre au point la participation des élèves, puis le problème des relations corps enseignant-autorités prend la priorité.

Après deux ans d'études en commun, un certain nombre de définitions et de principes de base sont retenus :

- mettre sur pied dans les écoles des commissions mixtes et de consultation chargées d'étudier, dès l'origine, les problèmes importants de l'école,
- le principe de la participation du corps enseignant aux organes de direction des écoles n'est pas retenu.

Les représentants des maîtres sont désignés de la manière suivants :

- l'élection est organisée par le secrétariat de l'école qui apporte son appui technique,
- le dépouillement est opéré par les représentants des candidats,

- peuvent présenter des candidats : les associations professionnelles, et des groupes de maîtres représentatifs, c'est-à-dire représentant 10 % de l'effectif total des maîtres de l'école,
- peuvent être candidats, tous les maîtres enseignant depuis trois ans dans l'enseignement secondaire,
- ont le droit de vote tous les maîtres enseignant à l'année (seuls sont exclus les remplaçants),
- si plusieurs listes sont en présence, on applique le système de la représentation proportionnelle.

Il s'agit d'associer le corps enseignant aux trois étapes suivantes : information, consultation, préparation des décisions.

2. Résultats

Depuis deux ans, de nombreux groupes de travail, dans lesquels les représentants du corps enseignant sont désignés par les organisations professionnelles, fonctionnent dans les domaines suivants : réformes fondamentales des diverses écoles secondaires ; recherche pédagogique ; formation continue ; liaison entre les diverses écoles dans le domaine des programmes. L'Union du corps enseignant a des rencontres régulières avec le département. Ces tâches sont accomplies, la plupart du temps, dans le cadre d'un aménagement d'horaire.

3. Problèmes en suspens

La préparation des décisions, si on y associe de nombreuses personnes, implique une certaine lenteur. La participation des élèves et des parents n'a pas été aussi bien structurée que celle des maîtres.

4. Deux questions peuvent se poser

- *Pourquoi la participation?* Elle peut être justifiée au nom de l'équité, et au nom de l'utilité, aussi bien comme moyen de favoriser l'innovation pédagogique que comme possibilité d'augmenter l'intérêt de la profession d'enseignant.
- *Peut-on aller plus loin?* En matière scolaire, la décision finale appartient aux autorités politiques, mandatées par les électeurs. Les cadres pédagogiques qui sont les interlocuteurs du corps enseignant, bénéficient d'une délégation conditionnelle de l'exercice du pouvoir de décision. L'autorité politique se réserve donc l'ultime décision.

Philippe Dubois

Annexe 2 : Quelques réflexions d'un président d'association...

JEAN CAVADINI, responsable de ce groupe de travail, m'ayant demandé de présenter le point de vue d'un président d'une association professionnelle, je tiens à préciser d'emblée qu'il ne s'agit pas de l'avis de la Société vaudoise des maîtres secondaires, mais de son président. Afin de donner une forme dépouillée à ce compte-rendu, j'ai jugé préférablement de présenter une série de remarques et certaines conclusions, plutôt qu'un texte achevé.

1. Responsabilité dans la gestion de l'école

Le règlement général du 10 février 1971 pour les établissements d'instruction publique secondaire du canton de Vaud (ci-après, le règlement) donne certaines indications relatives aux différentes responsabilités du maître, en particulier :

Article 13 (Conférence des maîtres-attributions) :

- «donne son avis ou transmet ses propositions au département»;
- «participe à l'élaboration du budget».

Articles 31 à 53 : Corps enseignant (Chapitre III).

Il est symptomatique de relever que, mis à part des questions comme nomination des maîtres, congés de grossesse et obligation de résidence, les articles se rapportant aux «Devoirs et droits des maîtres» renseignent le lecteur essentiellement sur les devoirs de ceux-ci, en ne faisant nulle part allusion à la participation.

- La notion même de participation demande une prise de conscience de la part de nos autorités *et* des enseignants.
- La classe n'étant plus le monde dans lequel se débat le maître, mais l'établissement, voire l'organisation scolaire dans son ensemble, il y a lieu d'imaginer les relations et les responsabilités dans cette entité.
- La mise en commun des efforts, base de notre système démocratique, doit déboucher sur un droit de participation aux décisions finales, avec comme corollaire une meilleure sensibilisation du maître aux problèmes de la mutation de l'école.
- Le système monolithique actuel doit être contesté : le pouvoir de décision pouvant, dans une certaine mesure, appartenir à la majorité. Peut-on parler de démocratisation de l'école sans parler de démocratisation du pouvoir de décision?
- A l'école passive, que le maître subit aussi, ne doit-on pas substituer une école où la mutation permanente serait engendrée par le corps enseignant dont les décisions, prises démocratiquement, devraient être acceptées par les autorités? Le rôle de celles-ci n'en serait d'ailleurs pas affaibli, au contraire!
- La responsabilité accrue et nécessaire de l'enseignement dans le cadre de l'école pourrait donner lieu à une atomisation, à une multiplication des expériences, des problèmes, des exigences. Ne faudrait-il pas envisager les associations d'enseignants comme des sociétés permettant de fixer les cadres, voire les limites permettant de maintenir une unité souhaitable et souhaitée.

Conclusion : Responsabilité entraîne *ipso facto* participation et union des forces. Elle devrait être le moteur de toute école qui se voudrait un tant soit peu moderne.

2. Participation aux travaux des autorités scolaires

2.1. *Représentativité*. Dès qu'on aborde le problème de la participation aux travaux des autorités scolaires, le problème fondamental qui se pose est celui de la représentativité. - Le règlement (article 2) dit : «Le Département de l'instruction publique et des cultes arrête, après consultation des représentants du corps enseignant, le plan d'études, le programme des cours, qui fixe les objets d'étude des établissements secondaires, et la liste des manuels.» Quels sont les représentants du corps enseignant?

- Des personnes prises dans l'enseignement en raison de leurs aptitudes ou de leurs tendances politiques ?
- Des associations regroupant un certain nombre d'enseignants (le 100 % serait idéal) et disposant d'une organisation permettant une représentation démocratique de la majorité des enseignants ?

La réponse est facile à trouver : il s'agit de mettre sur pied l'interlocuteur valable, un interlocuteur qui, confronté aux thèses gouvernementales, puisse non pas émettre des vœux comme cela est encore le cas, mais qui, dans le cadre d'une participation paritaire, devrait prendre part activement à la décision.

2.2 *Participation.* Si nos autorités ont des structures leur permettant l'analyse et la réaction, il faut tout de même admettre que l'enseignant, respectivement le responsable d'une association, a une position beaucoup plus inconfortable : il s'agit en effet pour lui «de faire l'école et de s'occuper de l'école». Ne vaudrait-il pas mieux que l'Autorité accepte de lui fournir les moyens de participer : décharge de cours, congés facilités, etc. Il arrive trop souvent que l'Autorité, consciente du problème, accepte de payer les heures supplémentaires, mais elle oublie généralement qu'il ne s'agit pas d'un problème financier, mais d'un problème de disponibilité.

- De plus en plus les maîtres et les associations participent aux travaux de réforme, et il faut s'en réjouir. Mais que dire des conditions de travail faites aux maîtres ? Dans bien des cas, le manque de temps les empêche de faire le travail en profondeur qui leur permettrait de se hisser au niveau des technocrates de la réforme et leur rôle risque de se limiter à un cautionnement plutôt qu'à une participation.
- Ce même enseignant n'est-il pas aussi en droit de se demander si les efforts doivent se limiter à un cantonalisme exigu, où les réformes entreprises ont souvent le désagrément d'être par trop influencées par des motivations de politique locale et à court terme, ou s'il ne conviendrait pas une fois de porter le débat au niveau de la région, voire du pays tout entier. La Conférence des chefs de DTP de Suisse romande et du Tessin a d'ailleurs lancé officiellement l'idée de l'Ecole romande. Les résultats actuels sont décevants...

Conclusion : Participation oui, mais dans des conditions permettant à celle-ci d'être effective.

3. *Le maître dans son rôle de citoyen*

Ce thème très important devrait être l'objet d'une étude concernant les relations entre maîtres et autorités.

- Le maître, lié généralement à l'Etat par un statut, a des devoirs de fonctionnaire : lors de son engagement, il reconnaît tacitement sa fidélité à l'Etat ou au Pays.

Doit-il toujours en être ainsi ?

- Le problème est double : il s'agit d'une part de définir les relations maître-autorités, basées sur des textes légaux, et d'autre part de laisser les enseignants mettre en place une déontologie de leur profession.
- Dans certains cantons, le premier volet du problème a été étudié. Citons pour mémoire le rapport LEFORT (Genève) et le rapport JUNOD (Vaud). Il s'agirait, dans une deuxième phase, de placer cette étude sur un plan intercantonal, voire suisse.

- Le deuxième volet doit être envisagé par les enseignants eux-mêmes, la base de l'éthique d'une profession ne pouvant être établie que par ceux qui la pratiquent. Cependant, il convient de noter que l'éthique des enseignants ne peut pas être tout à fait comparable au code de l'honneur des médecins, par exemple, puisqu'une restriction existe de par le fait que nous sommes en plus des fonctionnaires.

Conclusion : L'Etat nous fixe nos devoirs, il doit également reconnaître nos droits, mais il ne peut, en aucune manière, nous indiquer notre façon de penser. Par contre, nous nous devons d'honorer le contrat qui nous lie à lui.

André Demaurex

Das Lehrer-Schüler-Verhältnis

Relations entre enseignants et enseignants

Die Arbeitsgruppe, an der sich die erfreulich große Zahl von 38 Damen und Herren aus der ganzen deutschen Schweiz beteiligte, nahm sich unter der Leitung von Rektor KRÖMLER (Immensee) vor, das Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern, die sich heutzutage zusehends auseinanderzuleben scheinen, näher zu untersuchen. Angestrebtes Ziel war ein neues Selbstverständnis des Lehrers, dessen Aufgaben – mindestens auf der Mittelschulstufe – weniger in der Vermittlung von Stoff als in der Planung und Überwachung des Unterrichtes, in der Beratung des einzelnen und in der Schaffung einer günstigen Arbeitsatmosphäre liegen. Das zur Diskussion stehende Thema wurde durch drei einleitende Referate beleuchtet, denen sich Diskussionen in drei von den Referenten geleiteten Gesprächsgruppen anschlossen. Sehr begrüßt wurde die Anwesenheit eines Studenten und zweier Mittelschüler, die wegen vorzeitiger Abreise den Gesprächen allerdings nur teilweise folgen konnten. Ihre recht kritischen Referate und Diskussionsbeiträge bildeten ein willkommenes Stimulans für den Fortgang der Arbeiten innerhalb der Gesprächsgruppen.

In einem ersten Referat sprach Professor LUDWIG RÄBER (Fribourg) über «*Das Selbstverständnis des Lehrers und Verhaltensweisen der heutigen Jugend*», wobei er unter «Lehrer» nicht den «Lehrer im allgemeinen», sondern nur den Gymnasiallehrer verstanden sehen wollte. Der Referent wies einleitend darauf hin, daß sich ein einheitliches Selbstverständnis des Gymnasiallehrers heute weder in der wissenschaftlichen Theorie noch in der pädagogischen Praxis nachweisen lasse. Seine Ausführungen gliederten sich in folgende Abschnitte: 1. Einzelaussagen von Lehrern und Schülern zum gestellten Problem; 2. Empirische wissenschaftliche Erhebungen über Status und Selbstverständnis des Gymnasiallehrers; 3. Einige theoretische Analysen und Überlegungen. – Im ersten Teil wurde ein ganzer Fächer hochinteressanter Lehrer- und Schüler-Urteile ausgebreitet, welche der Referent zum größten Teil eigenen Umfragen entnehmen konnte. Er machte darauf aufmerksam, daß seine Zusammenstellung keinen wissenschaftlichen Aussagewert besitze, jedoch ein Lehrerbild spiegle, das auffallend große Ähnlichkeit mit dem Ergebnis ausgedehnter wissenschaftlicher Untersuchungen aufweise. Zwei davon wurden im zweiten Teil des Vortrages kurz vorgestellt, nämlich die Untersuchung von KURT LÜSCHER über die Einstellung von Berner Gymnasiallehrern zu ihrem Beruf (*Der Beruf des Gymnasiallehrers*, Bern 1965) und die Untersuchung von REGULA NAEF in verschiedenen Schweizer Gymnasien im Jahr 1968 mit dem Ziel, die Einstellung und Erwartungshaltung von Gymnasiallehrern und Gymnasiasten zum Beruf

des Gymnasiallehrers zu erfragen (*Stichwort Gymnasium*, Basel 1971). LÜSCHER gelangte zusammenfassend zur Feststellung, daß die Gymnasiallehrer sich primär als Fachwissenschaftler verstehen, eine These, die durch Arbeiten anderer Autoren wie auch durch die gymnasialpädagogische Literatur bestätigt wird, so bei CARL HELBLING, WILHELM FLITNER und HERMANN RÖHRS. JANPETER KOB (*Das soziale Berufsbewußtsein des Lehrers der höheren Schule*, Würzburg 1958) weist darauf hin, daß eine andere, etwas kleinere Gruppe den Lehrerberuf als einen primär pädagogischen Beruf versteht. Die Auswertung der Umfrage von REGULA NAEF ergab, daß die Aufgaben des Gymnasiallehrers von den Lehrern einerseits, den Schülern andererseits nicht gleich eingestuft werden. Bei den Lehrern steht die Persönlichkeitsbildung, bei den Schülern die Wissensvermittlung im Vordergrund. An den Schluß der Liste verweisen die Lehrer die Aufgabe, den Schülern Freund und Ratgeber zu sein, die Schüler diejenige, daß der Lehrer ein Vorbild sein sollte. Die Vorstellungen, die Lehrer und Schüler von einem «idealen» Mittelschullehrer haben, sind also nur bedingt dieselben.

In einem dritten Teil seiner Ausführungen umkreiste Professor RÄBER den Begriff des Selbstverständnisses und unterschied zwischen sozialem, schulisch-pädagogischem und psychologischem Selbstverständnis. Das soziale Selbstverständnis ist nicht geklärt. Man spricht von einer Rollenproblematik des Lehrerberufes, die in einer Unausgeglichenheit des beruflichen Selbstbewußtseins bestehe. Der Lehrer leidet im allgemeinen an einem starken Gefühl der Unterprivilegiertheit. Das schulisch-pädagogische Selbstverständnis spiegelt sich u. a. in den Untersuchungen von LÜSCHER und NAEF. Man kann den «logotropen» und den «paidotropen» Lehrertyp unterscheiden. Unter psychologischem Selbstverständnis versteht man die Bewußtmachung jener Faktoren, welche die «Interaktion» zwischen Schüler und Lehrer bestimmen, bis hin zur Erhellung der Seelenstruktur. Wie weit aber diese eine einmal für immer gegebene Größe ist und inwieweit sie sich steuern und verändern läßt, ist heute in der Lernpsychologie umstritten; die Beantwortung dieser Frage entscheidet weithin über die Berechtigung eines pädagogischen Optimismus oder Pessimismus.

Zusammenfassend stellte der Referent folgende Thesen auf: 1. Es gibt nicht «den» Lehrer, sondern viele Lehrer-Typen, von denen jeder innerhalb gewisser Grenzen seine Berechtigung hat und sich in der schulischen Praxis auch bewährt. 2. Die wissenschaftliche Typologie und Aufhellung der Interaktion zwischen Lehrer und Schüler bildet für den Lehrer eine Aufforderung, sein eigenes

Tun immer wieder zu überprüfen. Selbsterkenntnis ist der einzige Weg, um sich und andere vor bitteren Enttäuschungen zu bewahren. 3. Die wissenschaftliche Erforschung der Vorgänge in Schule und Erziehung steht weithin erst in den Anfängen. Dies darf den Lehrer nicht verleiten, tatenlos zuzusehen, bis seine menschlichen Probleme restlos aufgeheilt sind. Er muß täglich mit neuem Mut versuchen, den Weg zu seinen Schülern zu finden.

Als zweiter Referent setzte sich JUSTIN RECHSTEINER (Immensee) mit dem Thema «*Vom Sinn und Unsinn antiautoritärer Erziehung*»¹ auseinander. Er machte einleitend darauf aufmerksam, daß die Erforschung der Erziehungsstile in den fünfziger Jahren einsetzte und inzwischen zu einer zentralen pädagogischen Kategorie, gleichzeitig aber auch zu einem extrem modischen Gemeinplatz geworden ist. Jedermann glaubt, zum Mitreden kompetent zu sein; dadurch haben sich natürlich Mißverständnisse und Fehldeutungen nicht verringert; im Gegenteil, die Auseinandersetzungen scheinen in starren Alternativen eines Für und Wider zu stagnieren, was mit Zitaten von Äußerungen fanatischer Anhänger bzw. Gegner von A. S. NEILL belegt wurde. Der Referent setzte sich das Ziel, über Information und Interpretation die Hintergründe und das Wesen antiautoritärer Erziehung zu erhellen, und zwar mit einer begrifflichen Vorverständigung, im Aufzeigen der historischen Voraussetzungen, mit einer kritischen Analyse des Phänomens und im Versuch, eine Alternative zu formulieren.

Antiautoritäre Erziehung hebt sich ab gegen die sogenannte permissive Erziehung, die sich jeder erzieherischen Einflußnahme bewußt enthält, und gegen die herkömmliche Pädagogik, welche sich als direkten und absichtsvollen Prozeß der Beeinflussung und Lenkung von Mensch zu Mensch versteht. Die Anhänger der antiautoritären Erziehung bilden jedoch keine einheitliche Front; sie sind in zwei Lager gespalten, nämlich in die Anhänger von A. S. NEILL und in die Vertreter der sogenannten Kinderlädenerziehung, die von der studentischen Linken Deutschlands entwickelt wurde, eine Erziehung zur Ich-Stärke und Selbstregulierung anstrebt und jede Autoritätsabhängigkeit ablehnt. Glück und Freiheit eines ich-starken Menschen können aber nur in einer neuen, kollektiv revolutionierten Gesellschaft gewährleistet werden, was dieser

¹ Vollständig abgedruckt in *Civitas* 5/6 1972; vgl. dazu jetzt: ERNST ARNOLD, Einige Bemerkungen zur antiautoritären Erziehung A. S. Neills, in *Anregung* (Zeitschrift für Gymnasialpädagogik) 18 (1972) 90-95.

Art von antiautoritärer Erziehung wesensnotwendig eine politische Dimension verleiht. NEILL dagegen hat sich von der Politisierung seines Erziehungskonzeptes scharf distanziert. Summerhill als Exponent und Modell moderner antiautoritärer Pädagogik erklärt sich einerseits aus der seit ROUSSEAU mehr oder weniger lebendig gebliebenen kindgemäß freiheitlichen Erziehung; andererseits ließ sich NEILL nach seiner eigenen Aussage von der Praxis der Kinderselbstverwaltung bei HOMER LANE, der Psychoanalyse SIGMUND FREUDS und der Sexuallehre von WILHELM REICH bestimmen. J. R. SCHMID hat NEILLS Buch als weltanschaulichen Bestseller bezeichnet. Der Erfolg rühre nicht daher, daß von den Lesern zunächst ein neues Erziehungsprogramm gesucht werde, sondern daß hier eine weltanschauliche Gewißheit recht bekomme, die sich vor allem bei den Jungen eingesehen habe. Diese weltanschauliche Gewißheit bestehe darin, daß es dem Menschen möglich wäre, im Einklang mit sich selbst und mit der Welt zu leben, wenn nur diese Welt endlich zum Heilsein verändert würde, zuerst einmal die Welt der Erziehung. Vom weltanschaulichen Ausgangspunkt her kann aber eine Entscheidung weder für noch gegen antiautoritäre Erziehung gefällt werden. Es drängte sich deshalb eine pädagogische Erfolgsanalyse, eine erfahrungswissenschaftliche Erfolgskontrolle auf, die sich jedoch bis heute in Summerhill nicht durchführen ließ. Auch ein Vergleich mit den Hamburger Gemeinschaftsschulen der zwanziger Jahre führt zu keiner Klärung des Sachverhaltes.

Die Diskussion um Sinn oder Unsinn der antiautoritären Erziehung entzündet sich oft an gewissen Einzelaspekten, wie der Erzieherpersönlichkeit NEILLS, der intellektuellen Bildung, der Bedeutung der Sexualität und dem politisch-sozialen Aspekt. Was NEILL betrifft, ist – abgesehen von vereinzelt Stimmen – ein eindrücklicher Konsens in dessen Anerkennung als Erzieherpersönlichkeit festzustellen. Ein echt pädagogischer Eros, wie er zu allen Zeiten Kennzeichen großer Erzieherfähigkeit war, macht NEILL zu einem überzeugenden Erzieher. Er kann mit großen pädagogischen Genies, wie z. B. DON BOSCO, welche auf der Basis des Vertrauens und mit dem Gewicht ihrer Persönlichkeit großen erzieherischen Erfolg hatten, verglichen werden. Damit wird aber die Meinung bestärkt, wonach in Summerhill eine große, wenn auch verborgene Autorität am Werk ist und daß nur mehr bedingt von antiautoritärer Erziehung die Rede sein kann. Auf dem Gebiet der intellektuellen Bildung operiert NEILL mit einem statischen Bildungsbegriff; sein antiautoritäres Grundprinzip der Freiheit ist zweifellos mit einer intellektuellen Unterforderung verbunden. – In der Sexualität bekennt sich NEILL zur These SIGMUND FREUDS, wonach die Sexua-

lilität als stärkste Triebkraft im menschlichen Verhalten zu betrachten ist. Ebenso übernimmt er die zentrale These des Freud-Schülers WILHELM REICH, nämlich das Postulat der freien Trieberfüllung, den Verzicht auf körperliche und seelische Zwangsmethoden und damit die Überzeugung, daß nur bei Erfüllung dieser Postulate orgasmus- und liebesfähige Menschen herangebildet werden können. Weil aber NEILL im Anschluß an REICH alles menschliche Verhalten ausschließlich aus der Sexualität erklärt, verfällt er einer Vereinfachung der Verhältnisse und überschätzt die Bedeutung der Sexualität. Eine Interpretation, welche die kindliche Lebendigkeit ausschließlich von Sexualimpulsen abhängig sieht, läuft auf eine Verzeichnung der Wirklichkeit hinaus, was einen die antiautoritäre Erziehung befürwortenden Entscheid erheblich erschweren dürfte. – Auf politischer Ebene ist NEILL Abstinenter, da er allen Glauben an die Politik verloren hat und von der Hohlheit und Unehrllichkeit der Politiker überzeugt ist. Was den sozialen Aspekt betrifft, sind die ehemaligen Summerhill-Absolventen vornehmlich in kreativen, nicht aber in betont sozialen Berufen tätig, eine Folge des hedonistisch verstandenen Glückes, das soziales und politisches Engagement des einzelnen ablehnt. In der abendländischen Geschichte der Pädagogik wird aber seit der Antike die Meinung vertreten, daß wahres Menschentum sich nicht zuletzt darin erweist, zur Mitgestaltung des Gemeinwesens fähig zu sein. Antiautoritäre Erziehung nach NEILLS Konzept bietet dazu offensichtlich zu wenig erzieherische Hilfe und wird deshalb auch unter diesem Aspekt fragwürdig.

Die Analyse des weltanschaulichen Ausgangspunktes, des Erfolges und der Einzelaspekte zeigen, daß antiautoritäre Erziehung keine eindeutige pädagogische Möglichkeit darstellt. Als *Alternative*, welche J. RECHSTEINER aufzuzeigen versuchte, bietet sich aber keine absolute Gegenposition an; sie muß sich vielmehr um einen Mittelweg bemühen, d. h. die positiven pädagogischen Impulse aus der antiautoritären Erziehung aufnehmen und die offensichtlichen Fehler der lenkenden Erziehung vermeiden. Hinweise vermögen die sozialpsychologischen Einsichten von KURT LEWIN zu geben, die aus Experimenten mit 10- bis 12jährigen Kindern gewonnen wurden. Daraus ergibt sich, daß dem demokratischen, auch als sozial-integrativ oder kooperativ bezeichneten Führungsstil gegenüber der autokratischen Führung und einem alles erlaubenden Laissez-faire eindeutig der Vorzug zu geben ist. Lenkung und Freiheit sind hier in gleicher Weise berücksichtigt. Durch ein absichtliches Verhalten von Erwachsenen werden bei den Heranwachsenden Lernvorgänge in erwünschter Richtung gefördert. Dazu kommt der Verzicht auf eine betonte

Rangdistanz zwischen Lehrer und Schüler, auf eine strenge Zentralisierung des Kommunikations- und Interaktionsgeschehens auf die Erzieherperson, auf eigenmächtig, allein durch den Erzieher festgelegte Normen und gesteuerte Handlungsabläufe. Gefordert sind also der möglichst direkte persönliche Umgang des Führenden mit den Geführten, die Beteiligung der Gruppe bei der Setzung von Normen und bei deren Kontrolle, ferner Beratung und Hilfeleistung seitens des Erziehers für das Arbeitsvorhaben, wobei dieser den Gesamtplan im Auge behält, für Einzelheiten aber weitgehend Freiheit läßt. Aus der antiautoritären Konzeption können als Impulse demnach berücksichtigt werden die pädagogischen Zielvorstellungen der kritischen Distanz, Phantasie, Entscheidungsfreude und Ich-Stärke, die Maximen des Gesprächs, der Mitverantwortung und Mitbestimmung, des Experimentes und der Eigenerfahrung.

Als dritter Referent befaßte sich Rektor HANS KRÖMLER (Immensee) mit dem Thema «*Vom Sinn der pädagogischen Begegnung*». Einleitend stellte er fest, daß in der menschlichen Begegnung zwischen Lehrer und Schüler je länger je mehr etwas nicht klappe. Der Begriff Begegnung, sein Sinn und seine Arten wurden anhand eines Streifzuges durch die pädagogische, philosophische und theologische Literatur seit dem Ersten Weltkrieg erläutert. Nach O. F. BOLLNOW hat sich die Ausbildung des modernen Begegnungsbegriffes in zwei Schüben vollzogen. Am Anfang steht MARTIN BUBERS Hinweis, wonach der Mensch ein dialogisches Wesen ist, der nur in Du-Beziehungen Mensch werden kann. Für ROMANO GUARDINI heißt Begegnung: Begegnung eines Menschen mit einer ganz bestimmten Einzelsituation; BOLLNOW schließlich gab dem Begriff der Begegnung eine weitere Bedeutung, indem er darauf hinwies, daß Begegnung nicht nur mit einzelnen Menschen oder Menschengruppen möglich sei, «sondern auch mit vergangenen Zeiten und Kulturen, mit Gebilden der Dichtung, ja mit geistigen Wirklichkeiten allgemein». Damit war die erste Stufe in der Entwicklung des Begegnungsbegriffes erreicht. Die Weiterentwicklung setzte nach dem Zweiten Weltkrieg ein und führte zu einer Teilung in einen engeren und einen weiteren Begriff der Begegnung, die in der Literatur sehr oft nicht klar voneinander getrennt sind. Der engere Sinn meint eine spezielle, nämlich die existentielle Berührung mit dem andern Menschen oder das existentielle Betroffensein durch eine außermenschliche Wirklichkeit. Der weitere Sinn versteht Begegnung als seelische Berührung von Mensch zu Mensch und von da als Erfahrung der Wirklichkeit in einem weitesten Sinn. Begegnung im

engern Sinn heißt fortan kurz existentielle Begegnung, Begegnung im weiteren Sinn Berührung, Kennenlernen, Zusammenkommen, Zusammensein, Umgang, Verkehr, Gemeinschaft und dergleichen. In der existentiellen Begegnung wird der Mensch auf die Probe gestellt; jetzt entscheidet sich, was in ihm echt ist; in einer Erschütterung muß er sich bewähren. Begegnung fordert vom Menschen den vollen Einsatz. Aus ihr kann aber auch ein dauerhaftes Lebensverhältnis erwachsen, als Freundschaft, Liebe oder auch als Lehrer-Schüler-Verhältnis. Allerdings kann und muß der Mensch zum Menschen und zur Wirklichkeit auch ein ganz anderes Verhältnis einnehmen als das der zwischenmenschlichen Beziehung, nämlich das distanzierte Subjekt-Objekt-Verhältnis, dessen man bedarf, um objektive Erkenntnis zu gewinnen; auch dürfen sich die Sozialbeziehungen nicht in der Du-Beziehung erschöpfen, sondern müssen in einem umfassenden gesellschaftlichen und politischen Organisationssystem gesehen werden.

Im zweiten Teil des Referates beleuchtete Rektor KRÖMLER anhand verschiedener empirischer Untersuchungen die Einstellung der Lehrer und Schüler zum Problem der Begegnung. Danach kann das soziale Klima der Schulklasse als eine Funktion dreier Faktoren betrachtet werden: 1. der Einstellung des Lehrers zu den Schülern; 2. des Verhaltens der Schüler zu den Lehrern; 3. der sozialen Beziehungen der Lehrer zueinander und zur Öffentlichkeit. Das Verhalten des Lehrers wirkt sich direkt auf das Verhalten der Schüler aus. Dominatives Verhalten des Lehrers, das u. a. charakterisiert ist durch ein rigides, starres Festhalten an der eigenen Zielvorstellung, bedingt ein dominatives Verhalten der Schüler; andererseits kann nur vom Lehrer verlangt werden, dominatives Verhalten der Schüler integrativ zu beantworten, um den gefährlichen dominativen Zirkel zu durchbrechen (integratives Verhalten ist demokratisch, flexibel, sozial aufgeschlossen, von einer inneren Sicherheit und Ausgeglichenheit zeugend). Ein unsicherer Lehrer reagiert dominativ und macht seine Schüler ebenfalls unsicher und dominativ. Dominatives Verhalten ist der produktiven Lernhaltung außerordentlich abträglich, weil es kein gedeihliches Zusammenarbeiten, von dem der Lernerfolg wesentlich abhängig ist, aufkommen läßt und die notwendige emotionale Stabilität, Konzentration und Zielstrebigkeit untergräbt. Untersuchungen von JUSTIN RECHSTEINER (*Internat und Freizeit*, Luzern 1971), REGULA NAEF (*Stichwort Gymnasium*, Basel 1971) und HANS KRÖMLER (Umfrage an der Abschlußklasse des Gymnasiums Immensee, September 1971) zeigen, daß das Schüler-Lehrer-Verhältnis in stärkerem oder geringerem Maß überall akut ist, wobei die Schüler den Lehrer aller-

dings nicht in einer Führungs- oder Vorgesetztenfunktion sehen wollen, sondern eher in der Rolle eines partnerschaftlichen Mittuns, also in einer Art funktionaler Autorität.

Die Gesprächsgruppe 1 (RÄBER) befaßte sich nacheinander mit dem Selbstverständnis des Schülers, dem Bild des idealen Lehrers und den Fragen der Begegnung zwischen Lehrer und Schüler. Für den Schüler besteht die Gefahr, daß ihm eine bestimmte Rolle aufgezwungen wird, daß ein (vielleicht falsches) Bild von ihm entsteht, welches von Lehrer zu Lehrer weitergegeben wird, daß der Lehrer Kritik und Opposition zurückweist und statt dessen Anpassung des Schülers verlangt. Solchen Fehleinschätzungen kann der Lehrer entgehen, wenn er sich möglicher Sachlichkeit befleißigt, jedes Vorurteil zu vermeiden trachtet und Verständnis für Eigenart und Persönlichkeit des Schülers zu gewinnen sucht. Der Schüler hat ein Recht, auf der Suche nach seinem Weg Um- und Irrwege zu gehen; er bietet dabei verschiedene «Images», vor deren Fixierung sich der Lehrer zu hüten hat. Die relative Unreife des Schülers darf der Lehrer nicht dazu mißbrauchen, diesem seine eigenen Prinzipien und Meinungen aufzuzwingen. Den idealen Lehrer freilich gibt es nicht; jeder Lehrer bemühe sich, seinen Typ zu erkennen und dabei andere, entgegengesetzte Typen zu berücksichtigen. Didaktisch-methodische Fragen, der Unterrichtsstoff, die Wahl der Lehrmittel sollen mit den Schülern besprochen werden, da diese ein Recht darauf haben, zu wissen, warum etwas gelehrt und warum es so und nicht anders gelehrt wird. Ferner hat der Lehrer dem Schüler auch Einblick in sein privates Leben zu gewähren, sich gewissermaßen in seinem Fachgebiet selbst darzustellen, seinen Ort im Leben und in der Gesellschaft aufzuweisen. Die Schüler (oder mindestens ein Teil von ihnen) erwarten nämlich vom Lehrer, daß dieser ihnen über den rein fachlichen Unterricht hinaus hilft, den Lebenssinn zu finden. Der Lehrer sollte die Schüler also an seinem Menschsein teilnehmen lassen; er muß bereit sein zu objektiver Analyse und Überprüfung des Lehrprozesses und sollte sich bemühen, sich in die Rolle des Schülers zu versetzen, um dessen Reaktion auf sein eigenes Tun zu verstehen (dasselbe wäre auch dem Schüler zu empfehlen!). Was die Begegnung zwischen Lehrer und Schüler betrifft, kann und soll der Lehrer die Voraussetzungen schaffen, daß eine Begegnung möglich wird. Bei Auseinandersetzungen über Fragen der Politik ist zu bedenken, daß politische Ansichten und Leitbilder in vielen Fällen Folgen ganz persönlicher Probleme des Schülers sind. Auch hier wie anderswo sind Sachlichkeit und Offenheit, die Bereitschaft, auf die andern zu hören, und

viel Geduld geboten. Widerspruch und Antithese sind für die Reifung des jungen Menschen ebenso nötig wie Harmonie. Vermieden werden muß der Versuch, zu belehren und zu bekehren; auch hier soll sich der Lehrer selbst darstellen. Erwünscht wäre ein Appell des Verbandes schweizerischer Mittelschüler an seine Mitglieder als Beitrag zum beiderseitigen Verständnis.

Die Gesprächsgruppe 2 (RECHSTEINER) erörterte aus dem Problemkreis des Schüler-Lehrer-Verhältnisses vor allem drei Bereiche, nämlich Überbelastung, Schülermentalität und Anforderungen an den Lehrer. Neue Einsichten wurden kaum gewonnen; hingegen gelang es, gewisse Selbstverständlichkeiten wieder ins Bewußtsein zu rufen und verschiedene Schwierigkeiten kennenzulernen. Man gewann Distanz zu den mannigfachen Problemen und dadurch bessere Voraussetzungen zu ihrer Bewältigung. So verwundert es nicht, daß hier (und auch in den übrigen Arbeitsgruppen) der Wunsch geäußert wurde, es möchten auch in weiteren Studienwochen Gruppenarbeiten eingebaut werden, zu denen wiederum Schüler, wenn möglich in größerer Zahl als in Interlaken, einzuladen wären.

Die Gesprächsgruppe 3 (KRÖMLER) untersuchte die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern einerseits während der Schulstunde, andererseits in außerschulischen Bereichen. Auch hier ging es weniger darum, allgemeingültige Thesen zu erarbeiten, als den Diskussionsteilnehmern Anregungen mit auf den Weg zu geben. In den sehr lebhaft geführten Gesprächen zeigte es sich sehr bald, daß das Lehrer-Schüler-Verhältnis weitgehend von der Persönlichkeit des Lehrers geprägt ist. Ihm obliegt es, ein für den Ablauf der Schulstunde günstiges Klima zu schaffen. Erforderlich als minimale äußere Voraussetzungen sind hierzu genügend große Räume (Gruppenunterricht!) und vernünftige Klassengrößen (20 bis 25 Schüler am Untergymnasium, 15 bis 20 Schüler am Obergymnasium). Grundsätzlich wird der sogenannte demokratische Erziehungsstil befürwortet, der an die Lehrer allerdings hohe Anforderungen stellt, wie Diskussionsbereitschaft, Flexibilität und partnerschaftliches Denken. Ein ungelöstes Problem bilden nach wie vor die Prüfungen (Häufung vor Zeugnisterminen, Unklarheit der Bewertungsart!). Befürwortet wird der Besuch von Theateraufführungen, Filmvorstellungen und Konzerten mit Gruppen von interessierten Schülern (soweit möglich mit anschließender Diskussion), das Pausengespräch, welches zu einem vereinbarten Zeitpunkt weitergeführt und vertieft werden kann, Arbeitstage oder -wochen, Skilager, Schulreisen, Klassenfeste, Sporttage, alles Anlässe, die partnerschaftliche Kontakte ermöglichen. Das persönliche Gespräch zwischen Lehrer und Schüler bietet die einzige Lö-

sungsmöglichkeit für das zunehmend akut werdende Problem des Minimalismus bzw. der Leistungsverweigerung. Unerläßliche Voraussetzung für ein gesundes Lehrer-Schüler-Verhältnis sind aber nicht zuletzt gute Beziehungen der Lehrer untereinander und zwischen Lehrerschaft und Eltern.

Guido Ronzi

L'actualité du thème explique sans doute le nombre élevé des collègues qui choisirent ce groupe de travail. L'affluence fut telle qu'il fallut subdiviser l'ensemble des participants en trois sections. On mesure, dès lors, la difficulté de faire apparaître, dans ces pages, ce qui constitua la quintessence des échanges. On essaiera, néanmoins, d'évoquer ici un certain nombre de thèmes débattus, et qui retinrent l'intérêt des interlocuteurs plus longtemps que d'autres. Signalons encore que la nouveauté de l'expérience résidait, pour l'essentiel, dans le fait qu'on adjoignit aux professeurs des élèves venus des quatre coins de la Romandie. Mais ajoutons aussi que, si cette innovation eut l'agrément des enseignants, elle fut moins goûtée par les jeunes invités en raison de leur nombre fort restreint. En revanche, on les vit applaudir sans réserve à l'idée même de cette confrontation.

1. *Qu'est-ce qui explique la faveur de ce thème?*

Manifestement, il est au centre des problèmes scolaires actuels. Les relations traditionnelles entre maître et élèves ne satisfont plus ni ceux-ci ni celui-là. L'enseignant n'est plus, tant s'en faut, le maître incontesté, au sens fort du terme, qu'il a été si longtemps. Plusieurs facteurs expliquent cette mutation: l'ampleur chaque jour croissante du savoir; la pluralité des sources d'information (l'école en est une, et peut-être même plus la plus importante, ce qui l'oblige à repenser radicalement sa fonction); la contestation généralisée qui se loge, de plus en plus, dans le cœur de l'enseignant lui-même; la crise des valeurs et des autorités traditionnellement établies; le fait, relativement récent, que les jeunes sont au courant de tout ce qui se passe dans le monde; leur déséquilibre entre une intelligence précoce et une labilité psychique, affective et caractérielle toujours plus manifeste. Tout cela crée une situation nouvelle, profondément inconfortable et «désécurisante» pour le maître, qui se voit devant l'obligation d'imaginer un nouveau type de relation entre lui et ses élèves.

2. Le problème de l'autorité

Il est central et paraît sous-tendre toutes les conversations. La conférence, ardue mais éclairante, de M. SEIDMANN, de Zurich, sur les divers aspects de ce phénomène complexe, mais essentiel, a fait grande impression. Pour lui – et c'est une vue qui semble devoir contribuer au renouvellement des relations entre maîtres et élèves – l'autorité doit se rappeler son origine et son principe. Dans le mot, il y a l'idée d'un accroissement (*augère*), d'une promotion, en même temps que celle d'une prise en charge. L'autorité pourrait ne plus être simplement cette sorte de fluide mystérieux, et par là même suspect, qui émane, on ne sait trop bien comment ni pourquoi, d'une personnalité privilégiée pour lui subjugué celle des autres, quand elle ne se confond pas purement et simplement avec le pouvoir ou la répression. *Auctoritas* désignerait la relation qui se noue entre des hommes qui se situent, à des titres divers, par rapport à l'instance qui fonde l'autorité. C'est au nom de la santé que le médecin a autorité sur le malade, qui se confie à lui librement ; dans la mesure où le malade reconnaît, à travers l'action médicale, l'instance qui la commande, il participe à sa manière à l'autorité, c'est-à-dire à la force de croissance : par sa confiance, par sa soumission (passagère), par son obéissance ; mais, ce faisant, il n'abdique nullement sa responsabilité !

La force de croissance, l'autorité, naît donc d'un manque. C'est là le fondement anthropologique de l'éducation : nous naissons incomplets, inachevés, déficients, donc tributaires d'une aide. Sur tous les plans. Donc également par le plan des connaissances, des aptitudes et des comportements à acquérir, en un mot : de la culture, qui n'est autre, finalement, que la prise en charge successive de notre humaine condition, dans ses dimensions personnelle (épanouissement, devenir-adulte) *et* collective (socialisation, solidarité). Dans cette perspective, la relation maître-élève se manifeste comme un rapport où un aîné aide son cadet à se prendre progressivement en charge lui-même, par l'assomption, elle aussi, progressive de tâches toujours plus complexes et par une prise de conscience croissante. Amener le jeune à comprendre toujours mieux qu'en dernier ressort, il est seul responsable de cette opération, et que le maître ne peut que l'y devancer et l'y aider, tout en visant à se rendre lui-même superflu, c'est en cela que réside la tâche du professeur. C'est dire que la relation devra être celle d'un *dialogue* permanent, au sens d'abord ontologique ou humain, puis seulement didactique.

3. *Le rôle du maître et le rôle de l'élève*

Si ces vues sont justes, maîtres et élèves ne sont plus des antagonistes, mais les acteurs du même «drame» (de la même action). Mais les rôles demeurent différents. Le maître n'a pas à abdiquer son «autorité», si ce terme désigne aussi la responsabilité spécifique qu'il contracte envers l'élève (et la société) et que justifient ses compétences, et s'il se sait l'agent d'une instance qui le dépasse et le concerne en même temps qu'elle dépasse et concerne l'élève : la maturité, l'épanouissement de l'élève, en même temps que – indirectement – la promotion d'un ordre social et politique compatible avec les exigences de sa conscience et avec celle de ses élèves. Seul le dialogue permanent et exigeant permet d'éviter que maître et élèves aient des conceptions diamétralement opposées, et garantit que, dans sa visée fondamentale tout au moins – recherche de la justice et de la dignité humaine –, l'effort soit le même.

L'élève ne doit donc pas se sentir brimé. Etre pris en charge ne signifie pas subir une tutelle insupportable, mais équivaut à un appel constant, mais discret – l'a-t-il toujours été? –, discret mais soutenu, à l'initiative, à la participation, à l'action et à la critique de l'élève.

Interrogé sur l'autorité de ses maîtres, l'élève fait souvent preuve d'une perspicacité étonnante ; preuve évidente que la structure profonde du phénomène de l'autorité est ancrée dans celle de l'existence humaine, et n'est pas d'essence idéologique, en dépit des tentations d'infléchissement innombrables, perfides et perverses. En bref, l'élève sent instinctivement s'il a affaire à un homme (ou à une femme) qui désire de tout son être, et en priorité absolue, qu'il se réalise, ou s'il est mû par une secrète soif de puissance. Dans le premier cas, il paraît en général disposé à jouer le jeu et à se laisser «guider».

4. *Un miroir à deux faces*

Il n'y a pas que les élèves dont la réalité authentique ait été, parfois, ou souvent, obscurcie ; il y a aussi les maîtres, qui engendrent des images à pertinence sociologique qui les déforment et les aliènent, dans la mesure où ils finissent par l'«accepter» eux-mêmes et à s'y conformer. Cette déformation doit être dénoncée.

L'image du maître est fonction de plusieurs facteurs : de son enseignement, mais plus encore de l'élève et des préjugés que ce dernier véhicule à l'occasion de certaines branches. A cet égard, on peut distinguer deux catégories :

- l'enseignement «normatif», par exemple les mathématiques, où le maître dispense un savoir objectif et incontestable ;
- l'enseignement moins structuré (langues, littérature, histoire), qui permet au maître une relation plus libre et, à certains égards, un impact éducationnel plus évident.

En réalité, les branches dites «normatives» permettent peut-être une action pédagogique tout aussi importante, par le fait que l'élève est amené à découvrir, puis à accepter des contraintes d'ordre objectif, du moins à partir de l'instant où l'on admet certains axiomes. Peut-être n'avons-nous pas assez réfléchi aux conséquences que pourrait avoir cette découverte sur d'autres plans, où les contraintes ne «vont» assurément pas «de soi», mais où elles finissent par révéler la même évidence au regard exercé. Cela est vrai même dans des domaines comme l'art, ou l'éthique, où l'on voit à l'œuvre les principes de la cohésion et de la convergence.

Quoi qu'il en soit, le maître doit être «démystifié» et «démystifié» : il n'est plus – si tant est qu'il l'a jamais été – ni le père-fouettard, ni le mage à pouvoir charismatique (MAX WEBER) qui subjugue, charme ou brutalise, en un mot : manipule souverainement.

5. Politisation de l'espace scolaire ?

Les jeunes n'échappent pas – et bien moins encore que nous – à la politisation progressive de tout. C'est là un phénomène incontestable, mais difficile à interpréter, et qui place les autorités et la société tout entière devant des problèmes nouveaux et difficiles. Bien plus, nous savons que le mouvement ira s'affirmant, et que les barrières traditionnelles visant – légitimement! – à maintenir un «espace» privilégié de formation, de culture et, ultimement, de contemplation en-dehors de la «praxis» et du combat politique (légitime!) : c'était là, pensions-nous, l'héritage inaliénable de l'Occident – nous voyons, dis-je que ces barrières cèdent. Pas plus qu'au sexe, à la (fausse) autorité, à l'argent ou à Dieu, on ne pourra maintenir à la politique son statut de tabou. Il faut donc l'introduire à l'école, ou, plus honnêtement, admettre qu'elle y est depuis longtemps, mais alors, pousser encore un peu l'honnêteté jusqu'à lui accorder droit d'asile et l'assumer. Fort bien ; mais comment ? Deux solutions se présentent, l'une immédiate, l'autre à long terme. D'abord : oser former nos élèves à comprendre, à analyser, à interpréter correctement les faits politiques. Et puis, apprendre nous-mêmes, d'abord, à repenser la corrélation entre le fait éducation-

nel et le fait politique dans toute la richesse, la profondeur et l'étendue de ce dernier ; ou, en d'autres termes, faire apparaître la dimension politique à peu près de tout acte humain. Si les jeunes nous poussent à faire sortir l'école du ghetto dans lequel elle a tenté de se maintenir elle-même, nous devons leur en être reconnaissants, encore que nous devions demeurer conscients de l'immense difficulté de l'entreprise et des risques non moindres qu'elle comporte. C'est, en somme, à une « désidéologisation » perpétuelle et rigoureuse des problèmes politiques (et de tous les autres !) que nous devons, professeurs et élèves, nous exercer. Nos relations ne pourront qu'en sortir rassérénées, car nous cesserons d'apparaître aux jeunes comme des êtres qu'une ascèse, à la fois moralisatrice et soupçonneuse à l'égard de la politique, aurait mutilés. Nos élèves demandent à pouvoir dialoguer avec des êtres à part entière, je veux dire : avec des adultes.

6. *Comment améliorer le climat des relations maître-élève ?*

On a été formel : que le professeur renonce une bonne fois à son masque, et qu'il se présente tel qu'il est, sans crainte, sans orgueil. Que, cependant, il soit suffisamment mûr pour inspirer la confiance, sans la solliciter, sans la mendier ; qu'il sache garder une certaine égalité d'humeur et de caractère de manière que le jeune puisse savoir et sentir à qui il a affaire. Qu'il parvienne, par une attitude juste qui fait à l'*humour* la part large, à faire surmonter aux élèves leur peur d'apparaître, aux yeux de leurs camarades, comme des lèche-bottes hypocrites. Interrogé par nous sur ce qu'il attend, en somme, du professeur, un lycéen genevois qui ne nous avait guère ménagés, a ce cri du cœur : quelque chose de bien ! Il ajoute qu'il ne l'entend pas comme une boutade et qu'il croit à ce qu'il revendique. Et qu'est-ce donc ? Que, par delà son rôle de médium d'information, le maître sache être tout simplement l'homme auquel le cadet à besoin de se référer, quand bien même il le critiquerait, l'écraserait par des exigences somme toute exorbitantes et, par conséquent, le contesterait. Que le professeur ait la force de supporter, d'assumer et, en certains cas, de contrer cette contestation : voilà la tâche à vrai dire énorme que les élèves nous assignent ! Pas question, pourtant, à leurs yeux, que nous quémardions leur sympathie, nous glissions dans leur intimité, les forcions subtilement à nous dévoiler leur vie personnelle ; ce qu'ils demandent, c'est une grande disponibilité, que double une aussi grande discrétion et un non moins grand respect. On le voit : c'est le transfert, sur nous, d'une attente qui devrait viser, en priorité, les parents, et cette évolution est significative.

Il serait tentant de mentionner ce qui a été dit, de la part des élèves comme des maîtres, sur la motivation des uns comme des autres ; mais cette incursion dans un domaine annexe nous mènerait trop loin. Indiquons néanmoins qu'on a envisagé des formes renouvelées d'enseignement, qui permettraient une amélioration du climat de la classe. Du fait que l'école n'est plus source unique de l'information et que, dans bien des secteurs, les élèves en savent plus que nous, il convient de les associer plus que par le passé à la fonction qui nous était dévolue jusqu'à présent et qui, dans le meilleur des cas, asseyait notre autorité : enseigner, informer. Nous en revenons ainsi à la conception large et vivante de l'autorité, comprise comme un lien de solidarité groupant des partenaires sans doute différents et différenciés, mais participant, les uns et les autres, à cette œuvre de croissance que nous évoquions plus haut. Mentionnons aussi que le problème de la sélection est apparu, à plus d'une reprise, comme l'un des obstacles à l'instauration d'un vrai climat de confiance et de respect.

7. Finalités de l'école

Rien d'étonnant, somme toute, qu'on en revienne toujours à la question : à quoi bon l'école ? D'ailleurs, parvenue à ce stade, la discussion court le risque d'invoquer des alibis : les lois, les règlements, la société. Comme si tout cela ne découlait pas d'options infiniment plus profondes et plus globales ! Autre échappatoire : les réformatives – ou du moins ce qui est jugé tel. Par exemple, l'introduction, à plus ou moins longue échéance, des cours à option et à niveaux. Progrès certain pour les uns – et propre, en particulier, à assainir les relations humaines entre élèves et maîtres – ; simple déplacement du problème pour les autres, le climat humain ne devant pas, selon eux, en ressortir modifié. On le voit : cela ne touche pas à l'essentiel, pas plus que des considérations relatives à l'architecture des bâtiments, à l'horaire (continu ?) ou aux cours facultatifs.

Faut-il alors, selon le vœu d'un de nos jeunes hôtes, faire sauter la baraque et recommencer à zéro ? Mais, y croit-il lui-même ? Il semble, en définitive, qu'il faille accepter avec lucidité et calme les données réelles du problème. L'école pourra changer, voire – ô Illich ! – disparaître. Et après ? On n'aura rien changé à l'essentiel, qui demeure le défi que constitue pour le monde des adultes l'avènement de générations nouvelles qui nous confrontent inéluctablement à leurs hautes exigences et à leurs idéaux, et que nous devons prendre en charge. Que cela nous plaise ou non, il y a quelque chose de vrai dans cette boutade de

MARCUSE : le caractère percutant de leurs revendications tient tout simplement au fait qu'elles sont, après tout, ce que notre propre expérience de la vie, ce que notre propre réflexion a distillé de meilleur, de plus sérieux, de plus contraignant, de plus humain ! C'est parce que les jeunes, en dépit de leur scepticisme apparent (et souvent réel), ont foi en ces idéaux qu'ils nous somment, parfois brutalement, de les réaliser, pour eux et avec eux.

A nous d'imaginer des formes d'instruction nouvelles, efficaces, hardies, réalistes, mais surtout : plus humaines, qui rendent possible cette prise en charge en commun de la tâche primordiale : garantir, pour les jeunes *et* pour nous, sur tous les plans, sans discrimination, lucidement, honnêtement, ce *plus-être* ou cette croissance que réclame notre conscience. La tâche est énorme. Mais elle est exaltante.

Jean-Bernard Lang

Schüler- und Elternberatung* Problèmes de l'orientation

Die Rolle des Klassenlehrers als Berater von Schülern und Eltern

Eine Betreuung der Mittelschüler ist heute besonders notwendig, weil immer mehr unter ihnen im psychologischen Sinne «vaterlos» aufwachsen. Dem Klassenlehrer ist mehr als andern die Möglichkeit geboten, den fehlenden Vater zu ersetzen. Bei den Schülern ist grundsätzlich das Bedürfnis und Verlangen vorhanden, daß der Klassenlehrer sich um sie kümmert. Ihm kommt darum die Aufgabe zu, für die Schüler seiner Klasse da zu sein, wenn sie ihn brauchen – und zwar auch in persönlichen Fragen. Nötigenfalls muß er von sich aus ein persönliches Gespräch mit ihnen aufnehmen, wenn er vernimmt oder spürt, daß etwas nicht stimmt. Dies muß aber diskret geschehen, und er muß auch Achtung tragen, sich ihnen nicht aufzudrängen, weil der Jugendliche darauf sehr abweisend reagieren kann. In einzelnen Fällen empfiehlt es sich, einen Schüler, mit dem er keinen Kontakt findet, einem andern Lehrer «anzuvertrauen».

Mit der «Vaterrolle» übernimmt der Klassenlehrer auch die ihr innewohnenden Komplikationen und Schwierigkeiten bei Jugendlichen, die gleichzeitig eine Ablösung vom Vater anstreben und im Interesse ihrer persönlichen Reifung ja auch erreichen müssen. Viele, die dem Vater etwas vorzuwerfen haben, «boken» allgemein gegenüber der erwachsenen Männerwelt. Hier kann der Klassenlehrer das Opfer werden. Zudem versuchen oft vereinsamte Schüler, ihre Vereinsamung zu durchbrechen durch Beherrschen der Klassen gegenüber dem Klassenlehrer.

Der Klassenlehrer hat weiter den Auftrag, Vermittler zwischen seiner Klasse und der Schulleitung zu sein, und er hat unter Umständen die Verpflichtung, für seine Klasse einzustehen, nötigenfalls auch gegenüber andern Lehrern (Schutz vor Überlastung mit Aufgaben und vor zeitlicher Häufung entscheidender Klausuren; Kontrolle der Notengebung, vor allem bei zu tiefem Durchschnitt, usw.). Das kann freilich oft heikel werden, vor allem für jüngere Lehrer, die älteren Kollegen gegenüberreten müssen.

Um die mit seinem Amt verbundenen Funktionen richtig wahrnehmen zu können, sollte der Klassenlehrer im Rahmen seines Unterrichtspensums wöchentlich eine institutionalisierte Klassenlehrerstunde zur freien Verfügung haben. Im übrigen muß er Schülern und Eltern klarmachen, daß sie ihn aufsuchen können. Gute Erfahrungen wurden z.B. gemacht mit einer fixierten Stunde

* Diskussionsleiter der deutschsprachigen Arbeitsgruppe: Peter Stadler, Rektor, Gymnasium Köniz

pro Woche, wo Schüler und Eltern anrufen und vorsprechen können. Auch vom Klassenlehrer organisierte Elternabende können sich günstig auswirken, sollten aber möglichst nicht im Schulgebäude, sondern in einem Lokal durchgeführt werden, wo man «party-artig» beisammen sein kann. Solche Elternabende empfehlen sich vor allem für die untersten Klassen bald nach Schulbeginn (wobei die Eltern vor allem auch über die neue Lernsituation an der Mittelschule orientiert werden müssen), vor Wahlentscheidungen (Typenwahl, Wahl von Kernfächern, usw.) sowie in Sonderfällen, wenn mit einer Klasse allgemeine Schwierigkeiten auftreten.

Die Ausübung der Klassenlehrerfunktion setzt Informiertheit des Klassenlehrers über den Schüler, einschließlich seiner privaten Verhältnisse, voraus. Dem Klassenlehrer sollte es ein Anliegen sein, alle ihm zugänglichen Quellen zur Information zu benutzen: Gespräche mit den Eltern, Bemerkungen der Schüler, regelmäßige Erkundigungen bei den andern Lehrern der Klasse, Auswertung der Schulstatistik, des Personalblattes der vorhergehenden Schule, der Auskünfte von Berufsberatern und allfälligen andern Instanzen. Wichtig ist die Kenntnis der Familienverhältnisse (mit genauem Beruf des Vaters, Anzahl und Alter der Geschwister), der Schulleistungen und Prüfungsergebnisse früher und jetzt, des Gesundheitszustandes. Als wertvoll kann sich ein Personalblatt erweisen, das durch den Klassenlehrer verwaltet und nachgeführt wird. Erstaunlich oft hapert es aber an der Informationsvermittlung innerhalb der Schule, indem der Klassenlehrer vom Rektor über wichtige Vorkommnisse nicht orientiert wird, ja zum Teil nicht einmal Zutritt zur Schülerkartei hat. Die Verbesserung dieses Informationsflusses – übrigens auch in umgekehrter Richtung, also von den Klassenlehrern zum Rektor – ist eine dringende Notwendigkeit. Zwischen Klassenlehrer und Rektor darf hinsichtlich Informationsbesitz und Beratungsfunktion keine «Konkurrenzsituation» entstehen. Auch unter den Kollegen sind Informationen auszutauschen. Durch Einhalten der gebotenen Diskretion ist dabei jedoch Sorge zu tragen, damit man nicht das Vertrauen der Schüler einbüßt.

Der Klassenlehrer sollte sich für seine Schüler wirklich interessieren. Er sollte Randbemerkungen hören und Anliegen herausspüren können. Nun muß freilich festgestellt werden, daß heute an den meisten Schulen die große Mehrzahl aller Lehrer faktisch Klassenlehrerplichten übernehmen muß, daß sich aber bei weitem nicht alle für dieses Amt eignen. Das ist nicht *eo ipso* eine negative Qualifikation für einen Lehrer: es kann im Unterricht begeisternde Fachvertreter geben, die sich ihrer persönlichen Eigenart nach die Schüler drei Schritte

vom Leibe halten. Es hätte wenig Sinn, solche Lehrer zu «ändern», und wäre nicht im Interesse der Schüler, sie zur Übernahme des Klassenlehreramtes zwingen zu wollen. Für dessen Zuteilung kommt es weniger auf die Zahl der Unterrichtsstunden in der Klasse als auf die persönliche Einstellung an; Lehrer in Randfächern können, wenn sie das nötige menschliche Interesse für ihre Schüler aufbringen, sehr gute Klassenlehrer sein.

Wo nicht genügend geeignete Klassenlehrer zur Verfügung stehen – wie auch für jene Schüler, die zur Ausübung dieses Amtes ungeeignete Klassenlehrer haben –, sind subsidiäre Lösungen zu suchen, am ehesten der Einsatz eines «Beratungslehrers» mit stark reduzierter Stundenzahl.

Die Wahrnehmung der Beratungsfunktion stellt für den Klassenlehrer eine Mehrbelastung dar, die zu allem mit seinem Amt verbundenen organisatorischen «Kleinkram» noch hinzukommt (Zimmerordnung, Absenzenkontrolle, Ausflüge, Konzentrationswochen, Noteneintrag usw.). Er benötigt dazu Zeit. Zur Kompensation dieser Mehrarbeit sollte unbedingt eine Entlastung in der Pflichtstundenzahl vorgenommen werden. Empfehlenswert scheint etwa die baselstädtische Lösung, wo die Pflichtstundenzahl zum vornherein niedrig angesetzt ist mit der Auflage, daß jeder Lehrer zur Übernahme besonderer inner-schulischer Aufgaben, wie Klassenlehreramt, Bibliothekar usw., verpflichtet werden kann.

Ein ernsthaftes Hemmnis für die Ausübung der Beratungsfunktion ist die Tatsache, daß heute noch an den wenigsten Schulen geeignete Räume zur Durchführung vertraulicher Besprechungen zur Verfügung stehen (nicht Schulzimmer!). Unsere Schulen sind ja eben noch nicht eingerichtet für menschliche Beziehungen außerhalb des Unterrichtskontaktes.

Notwendigkeit spezifischer Beratungsdienste

Nicht nur die zeitliche Belastung, sondern auch das Fehlen einer entsprechenden Vorbereitung und Ausrichtung setzen dem Amt des Klassenlehrers (der ja doch in erster Linie Fachlehrer ist!) Grenzen. Als notwendige Ergänzung drängen sich die Übertragung besonderer Beratungsaufgaben auf vom Fach oder von der persönlichen Eignung her dazu berufene Spezialisten innerhalb des Lehrerkollegiums sowie der Beizug besonderer Fachleute von außen auf.

Lerntechnische Beratung. Ein großer Teil der Schwierigkeiten unserer Mittelschüler hat ihren Grund darin, daß diese in den der Mittelschule vorangehenden Schuljahren nicht arbeiten lernten. Es ging ihnen zu leicht, und sie sind

nicht gerüstet, an der Mittelschule, wo sie nicht mehr *primi inter pares*, sondern einfach «*pares*» sind, die plötzlich notwendig gewordenen Anstrengungen auf sich zu nehmen. Eine wichtige Aufgabe des Klassenlehrers wäre es darum, die Schüler zur richtigen Lerntechnik anzuleiten und Aufgabenhilfe zu leisten. Aber da jeder Schüler einen etwas anderen Lernstil hat, so müßten neben allgemeiner Lernanleitung auch individuelle Hilfen gegeben werden. Dazu ist jedoch der Klassenlehrer gewöhnlich weder gerüstet noch zeitlich in der Lage; es müssen andere Lösungen gesucht werden. An Lehrerseminaren wird diese Aufgabe oft vom Psychologielehrer übernommen. Eine hilfreiche Rolle können neue Unterrichtsmethoden (wie beispielsweise das selbständige Erarbeiten von Stoffen im Rahmen kleinerer Schülergruppen) spielen.

Beratung durch Fachlehrer. Fast in jedem Fach ergeben sich Ansatzpunkte zur Beratung einzelner Schüler oder ganzer Klassen. In einer ganz besonders günstigen (und exponierten) Lage befinden sich etwa der Deutschlehrer (im Zusammenhang mit der Lektüre!), der Biologielehrer, der Psychologielehrer am Lehrerseminar und vor allem der *Religionslehrer*. Wo der Religionsunterricht nicht einfach klassenweise durch zugezogene Pfarrer erteilt wird (die mit Schule und Lehrerschaft keinen Kontakt haben) und sich in herkömmlichen Formen erschöpft (Durchpauken eines Stoffprogramms), sondern zu echten Diskussionen führt, da kann er einen wesentlichen Beitrag zum Abfangen von Problemen leisten. Vom Schüler her ist heute das Bedürfnis nach Religionsunterricht, aber auch nach einer Beraterischen und seelsorgerlichen Funktion des Religionslehrers, sehr oft vorhanden, wobei allerdings fraglich ist, ob das vielerorts bestehende Obligatorium des Religionsunterrichtes dieser Haltung förderlich ist. Als problematisch erweist es sich auch, wenn der Religionslehrer gleichzeitig noch Lehrer in einem anderen Fach ist.

Akademische Berufsberatung. An die Lehrerschaft werden sehr oft Fragen der Studien- und Berufsberatung herangetragen, sei es seitens unschlüssiger Maturanden, sei es im Zusammenhang mit vorzeitigen Austritten aus der Mittelschule. Der Klassenlehrer wäre zeitlich und sachlich überfordert, wenn er diese Aufgabe auch noch übernehmen müßte. Heute wird in der akademischen Studien- und Berufsberatung allgemein unterschieden zwischen Information (Orientierung der Klassen über allgemeine Probleme der Studien- und Berufswahl, Bereithaltung und Vermittlung studien- und berufskundlicher Unterlagen, Beizug von Fachleuten aus den akademischen Berufen und den Universi-

täten) und der Beratung (bei der nicht mehr primär Informationen vermittelt, sondern durch vergleichendes Gespräch angemessene selbständige Entscheidungen ermöglicht werden sollen). Zur sachgemäßen Erfüllung dieser Aufgaben ist heute ein Team gründlich vorbereiteter Spezialisten erforderlich.

Schulärztliche Beratung. An einzelnen Schulen spielt heute der Schularzt eine sehr wichtige Rolle als Berater von Schülern und Eltern in vielen (und nicht bloß rein medizinischen) Problemen. Das ist vor allem dann der Fall, wenn er regelmäßig da ist (etwa gar im Schulhaus ein besonderes Arztzimmer zur Verfügung hat) und von den Schülern direkt aufgesucht werden kann. Seine Aufgabe sollte sich keinesfalls in der Durchführung von Reihenuntersuchungen und Impfungen erschöpfen, wie das heute leider meist der Fall ist. Vielmehr sollte er mit der Schule vertraut und verbunden sein. Bei Notenkonferenzen sollte er über schwierige Fälle Auskunft geben. Als Medizinalperson genießt er meist das besondere Vertrauen der Schüler in seine fachliche Kompetenz und bietet auch Gewähr für die Einhaltung des Arztgeheimnisses (selbst bei Teilnahme an Lehrerkonferenzen). Aus diesen Gründen dürfte als Schularzt nur gewählt werden, wer bereit ist, sich den Schülern auch wirklich als Berater zur Verfügung zu stellen, und nicht – wie so oft – Ärzte, deren Praxis nicht recht geht. Bei der Wahl des Schularztes sollte darum die Schulleitung beigezogen werden.

Schulpsychologische Beratung. Wenn an einer Schule das Klassenlehrersystem gut funktioniert, wenn Schularzt und Religionslehrer echte Beratungsfunktion übernehmen – braucht es dann noch die Institution eines Schulpsychologen? Entspringt sein Beizug nicht einfach dem Wunsch, in kritischen Fällen die Verantwortung für einen Entscheid auf einen Dritten abzuwälzen, der heute bei den Eltern (als «Psychologe») ein besonderes Prestige hat – ja, diesen vielleicht bloß einzuspannen, um die Eltern von einem ihnen nicht genehmen Ratschlag zu überzeugen? Ist ein von außen beigezogener Psychologe tatsächlich in der Lage, der Schule ihre Entscheide abzunehmen?

Wenn man die Frage nach dem Schulpsychologen von dieser Seite her stellt, so erscheint seine Funktion als zumindest fragwürdig. Geht man aber von der Überlegung aus, daß die Schule, um fundierte Empfehlungen und Ratschläge erteilen oder ihre autonomen Entscheidungen möglichst sachgerecht treffen zu können, oft zusätzliche Angaben über einen Schüler benötigt, die sie sich nicht selbst verschaffen kann (Kenntnisse über Begabungsstruktur und Störfaktoren, über die Motivation abweichenden Verhaltens, usw.), dann muß sie

über eine Instanz froh sein, die hier fachkundige Hilfe anzubieten hat. Auf Grund psychologisch geführter Gespräche und psychodiagnostischer Untersuchungen leistet der Berater einen Beitrag zur Aufhellung der Hintergründe, in «normalen» Fällen (wie bei der Frage der Typenwahl, bei Unsicherheiten über die Richtigkeit der Schulwahl, usw. – «was steckt in dem Buben?») so gut wie bei komplizierten Verhaltensstörungen. Wie wichtig und notwendig diese ergänzende und allenfalls korrigierende Funktion des Schulpsychologen sein kann, realisiert der Lehrer oft erst dann, wenn er bei Schulschwierigkeiten eigener Kinder als Elternteil mitbetroffen ist.

Der Schulpsychologe hat der Schule nicht die Entscheide abzunehmen und schon gar nicht die Rolle des «Rausschmeißers» zu übernehmen; er übt im Rahmen der Schule eine Stabs-, nicht eine Linienfunktion aus.

In manchen Fällen wird er vom Schüler selbst aufgesucht, zur Besprechung persönlicher Probleme, die ihm das Bestehen der Schule und das Erbringen der geforderten Leistungen, das Einordnen in die Schulgemeinschaft oder das Zusammenleben im Klassenverband erschweren. Aus mancherlei Gründen geht er da häufig nicht zum Lehrer, oft gerade darum nicht, weil Spannungen mit Schule und Lehrern einen wichtigen Teil seiner Sorgen ausmachen. In derartigen Fällen kann der Schulpsychologe auch längerdauernde Behandlungen und Betreuungen übernehmen. Durch seine Hilfeleistung kann er – oft mit vorbeugender Wirkung – eine auch für die Schule nützliche Funktion ausüben. Ob der Schulpsychologe selber dem Lehrkörper angehören oder außerhalb der Schule stehen kann und soll, ist zwar keine Grundsatzfrage; aber bei unseren Schulverhältnissen wird man ihn wohl eher außerhalb der Schule sehen, wenn auch eng mit ihr verbunden. Die vielerorts unter Lehrern noch stark verbreitete Skepsis der Psychologie gegenüber läßt nur schwer ein kollegiales Verhältnis aufkommen, und der Schüler mit Schwierigkeiten hat wohl eher Vertrauen zu einer außerhalb der Schule und des Lehrerkollegiums stehenden Person. Wie Beispiele lehren, können besondere Schwierigkeiten entstehen, wenn ein Fachlehrer teilzeitlich die Rolle des Schulpsychologen übernimmt. Lehrer lassen sich im allgemeinen von einem Kollegen nicht dreinreden und wehren sich gegen eine Funktion, die sie als eine Art «Richteramt» empfinden. Andererseits wirkt bei einem außenstehenden Berater (objektiv wie vor allem auch aus der Sicht der Lehrer) erschwerend die Tatsache, daß er den Schulalltag nicht kennt.

Schließlich stellt sich die Frage, ob der Schulpsychologe beratende Funktionen auch dem Lehrer selbst gegenüber ausüben kann und soll. So schön dies in Pro-

grammen aussehen und in einzelnen Fällen spielen mag, im allgemeinen ist eine solche Erwartung sozialpsychologisch gesehen unrealistisch. Ein Lehrer wird sich nicht von der gleichen Instanz, die die Schüler zu betreuen hat, beraten lassen, besonders nicht von einer außerhalb der Schule stehenden Person, die unter Umständen selber keine Unterrichtserfahrung besitzt.

Allgemeine Aspekte. Je älter der Schüler ist, desto mehr wählt er sich selber seinen Berater. Ein breites Angebot verschiedener Beratungsmöglichkeiten entspricht seinen Bedürfnissen. Entscheidend ist, daß die verschiedenen Beratungsinstanzen nicht getrennt und unverbunden, eventuell sogar in einem Konkurrenzverhältnis nebeneinanderstehen, sondern als Team wirken. Vor allen darf durch die spezialisierten Beratungsdienste die Rolle des Klassenlehrers nicht etwa ausgehöhlt und auf die administrative Seite reduziert werden; die Bedeutung des Klassenlehrers als unmittelbarsten Beraters seiner Schüler soll durch die Zusammenarbeit vielmehr betont werden.

Mit ganz besonderer Dringlichkeit stellt sich das Beratungsproblem im Rahmen der Gesamtschulen, wo keine Klassenverbände mehr bestehen und der Schüler stärker als in der herkömmlichen Schule für sich allein steht. Der Klassenlehrer fällt hier weg; an seine Stelle tritt das System persönlicher Tutoren, ergänzt durch ein Team spezieller Berater. Angesichts der reichen und in ihren Konsequenzen unübersichtlichen Vielfalt schulischer Möglichkeiten erhält hier vor allem eine fachkundige Laufbahnberatung eminentes Gewicht.

Zusammenfassung und Empfehlungen

Beratung der Schüler und der Eltern ist eine wesentliche Funktion der Mittelschule. Das *Bedürfnis* danach ist überall stark angestiegen. Der Ausbau beziehungsweise die Neuschaffung von Beratungsmöglichkeiten und Beratungsstellen ist unumgänglich. Die vielfältigen Bezüge und Probleme, in denen die Schüler stehen, haben alle direkte oder indirekte Auswirkungen auf die Schule, so daß entsprechend differenzierte Beratungsdienste nötig sind. In Anbetracht ihrer Bedeutung für den einzelnen und ihrer Rückwirkung auf die Schule darf die Beratung dabei nicht beliebig beigezogenen Personen, sondern nur fachkundigen und verantwortungsbewußten Mitarbeitern übertragen werden.

Elementare Voraussetzung für die Durchführung sinnvoller Beratungen sind geeignete *Räume* für die Besprechungen mit Eltern und Schülern, die künftig in jedes Schulgebäude gehören.

Berater seiner Schüler ist in erster Linie der *Klassenlehrer*. Er ist auf seine Beratungsaufgabe vorzubereiten und in seiner Position zu stützen. Zu diesem Zwecke ist einmal die pädagogisch-psychologische Ausbildung der Gymnasiallehrer zu verbessern. Dann sollte an jeder Schule nicht nur eine Fachbibliothek für die einzelnen Wissenschaften, sondern auch für psychologische und pädagogische Fragen zur Verfügung stehen. Dem Austausch von Informationen zwischen Rektor und Klassenlehrer ist vermehrte Aufmerksamkeit zu schenken. Besonders wünschbar wäre die Durchführung von Kursen für Klassenlehrer an Mittelschulen durch die Weiterbildungszentrale.

Damit der Klassenlehrer der steigenden Beanspruchung durch sein Amt gerecht werden kann, ist er zeitlich zu *entlasten*.

Neben dem Klassenlehrer übernehmen auch andere Lehrer (vor allem der Religionslehrer) wichtige Beratungsaufgaben. Außerdem bedarf es zur Deckung der vielfältigen Beratungsbedürfnisse dringend spezialisierter Dienste: der akademischen Berufsberatung, des Schularztes, des Schulpsychologen. Der Schüler, der Beratung sucht, muß nach eigenem Wunsch bei einer dieser Stellen anknüpfen können. Wesentlich ist dabei, daß die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Stellen gut funktioniert und daß nicht ein Verhältnis der Konkurrenz oder gegenseitiger Kontrolle entsteht.

Die Aufwendungen für ein verbessertes Beratungssystem an den Mittelschulen werden sich durch Vermeidung von Fehlwegen und Reibungen aller Art auch finanziell bei weitem bezahlt machen.

P. Anselm Bütler, Felix Kurz,
Urs Pulver

Problèmes de l'orientation

(Modification du titre proposé: L'orientation des élèves et des parents, qui ne nous semble pas adéquat)

Il semblait intéressant aux organisateurs que des pédagogues aux diverses fonctions (maîtres, doyens, directeurs) et quelques psychologues s'occupant d'orientation scolaire, professionnelle, ou scolaire et professionnelle, puissent échanger leurs points de vue sur les *Problèmes de l'orientation*. Les responsables de ce groupe avaient souhaité que ces problèmes soient abordés d'une manière aussi libre que possible par rapport aux différents systèmes d'orientation existant, et avec un regard qui ne voulait être que celui de praticiens ayant réfléchi à leur expérience pédagogique et psychologique. D'autre part, il paraissait im-

portant de considérer initialement que le problème global de l'orientation constitue un ensemble structuré de facteurs indépendants, que pour l'aborder il fallait partir d'expériences personnelles, de fonctions que nous exerçons, de situations que nous connaissons. Ce n'est qu'en assumant notre identité que nous pouvons engager un dialogue authentique avec l'autre, découvrir nos spécificités et nos complémentarités et ainsi de ne pas substituer confusément le rôle de l'un à celui de l'autre.

Il va sans dire que le vaste problème de l'orientation et des fonctions que chacun veut, peut ou doit y jouer, ne peut être étudié d'une manière ni exhaustive, ni satisfaisante au même degré pour les participants d'origine, de régions, de fonctions différentes. Pour chacun, croyons-nous, ce fut l'occasion de constater que des points de vue différents étaient représentés, que les demandes étaient fort diverses. Dans ce cadre, l'essentiel n'était-il pas de découvrir les dimensions du problème dans toute leur complexité, de prendre conscience de facteurs, inaperçus parfois, mais dont le rôle peut être déterminant ; par là-même de (se) poser de nouvelles questions qui peuvent infléchir le sens de notre action. De nombreux thèmes, jouant tous un rôle dans le problème général de l'orientation furent abordés, des lignes de recherche esquissées, des débuts de réponses formulés. Nous en donnerons maintenant un rapide aperçu dont l'utilité sera peut-être de maintenir la réflexion au niveau d'une problématique d'ensemble, seule à même de conserver le sens de la démarche entreprise à Interlaken. Sans doute que tous les thèmes discutés n'y sont pas et ne peuvent y être, vu les nombreux points abordés dans une discussion de dix heures. Qu'on n'y voie pas un tri arbitraire, mais simplement le désir d'en dégager les traits qui nous ont paru essentiels.

Le groupe se pencha, avec plus ou moins de bonheur et de perspicacité sur les problèmes suivants :

- La position du problème de l'orientation, en l'examinant soit à partir de situations de base communes à tous les élèves, soit de populations plus circonscrites d'après leur âge.
- La sélection et l'orientation et les impacts socio-culturels, y compris celui de la structure sélective de l'école et l'importance d'en être conscient et de participer à la réforme scolaire.
- La nature de l'orientation en général, son but, son caractère ponctuel ou de processus continu, les moyens à sa disposition.
- La demande d'orientation, son contenu explicite ou implicite ; à qui elle peut s'adresser et comment y répondre en tenant compte des facteurs multiples

relevant aussi bien du «demandeur», de sa situation, que du rôle et de la situation de celui qui répond.

- L'absence de demande ou la demande «piégée» ont également été évoquées.
- Selon les cas d'orientation, les demandes formulées, la conception que l'on se fait de l'orientation, bien des questions peuvent se poser quant à une «prise en charge» éventuelle : de quel ordre est-elle, qui s'en occupe, et dans quel cas ?

Puis le groupe s'est occupé du rôle du maître, spécialement du maître de classe, du psychologue-conseiller d'orientation, des parents, dans le processus d'orientation. Ont été évoqués les moyens à disposition de chacun, sa situation relationnelle, ses possibilités d'action avec «l'élève qui s'oriente» et l'efficacité (ou l'inefficacité) de certaines démarches ; ce qui a donné lieu à un important échange de vues. Il est évident que les problèmes liés à la fonction, à l'image que l'on se fait de son rôle ou que l'on nous prête, à l'ignorance de l'action des autres, ne facilitent guère la compréhension entre personnes appelées à aider l'élève à élaborer et réaliser son orientation scolaire. Dans ce domaine un gros travail doit se faire si l'on veut espérer arriver à une collaboration entre responsables aux rôles sans doute spécifiques et complémentaires. C'est un but à atteindre et il serait regrettable de penser qu'il suffit d'en être conscient : seule sa réalisation progressive peut le montrer.

Les problèmes de l'orientation professionnelle et de l'information professionnelle ont été discutés également, ainsi que ceux des mesures pédagogiques facilitant l'auto-orientation. Celui des examens collectifs d'orientation a lui aussi été abordé, avec des questions quant au but visé, aux conditions dans lesquelles ils se font et l'importance d'éviter la confusion orientation-sélection.

Après ce rapide compte rendu, dont le seul but est que les problèmes restent présents et que la réflexion se poursuive, il peut être intéressant d'indiquer que tous les participants sont d'accord pour que tous les maîtres soient sensibilisés, dans le cadre de leur formation, au problème général de l'orientation. D'une part en recevant une information générale sur ce problème pendant leur formation pédagogique de base, en partant de cas concrets rencontrés dans leurs stages, discutés et élaborés en séminaire. D'autre part en recherchant des attitudes pédagogiques propres à favoriser une auto-orientation de l'élève. De plus, on a souligné la valeur d'un soutien pédagogique au niveau des différentes branches scolaires.

Viviane Voirol, André Longchamp, Pierre A. Duvanel

Bibliographie générale sur les problèmes de l'orientation

- MAURICE REUCLIN, *L'orientation pendant la période scolaire*, Idées et problèmes, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1964
- *L'orientation à la fin du premier cycle secondaire*, PUF, Paris 1969
- JEAN DREVILLON, *L'orientation scolaire et professionnelle*, PUF, Paris 1966
- ANDREY et LE MEN, *La psychologie à l'école*, PUF, Paris
- ROGER GIROD, *Milieu social et orientation de la carrière des adolescents*, Centre de recherches de la Faculté des sciences économiques et sociales, Université de Genève, 1961
- P. OSTERRIETH, *Faire des adultes*, Editions Dessart, Bruxelles
- M. RICHELLE, *Pourquoi des psychologues?* Editions Dessart, Bruxelles
- ANDRÉ REY, *L'examen clinique en psychologie*, Collection Le Psychologue, PUF, Paris 1958
- N.B. Ouvrages généraux. Différents points de vue sur des problèmes abordés superficiellement dans le cadre du groupe de travail.

Lehren und Lernen

Enseigner et apprendre

Der 35 Teilnehmer umfassende Kreis entschied sich anhand eines vorher verschickten Fragebogens vor allem auf das Thema: «Wie können wir Lehrer die Freude am Lernen wecken und fördern?» An den Gesprächen beteiligten sich in erfreulich anregender Weise auch einige Mittelschüler, die als Gäste des vsg die Studienwoche besuchten. Aus der Fülle der vorgelegten Erfahrungen und Anregungen das Wichtigste:

1. Zur *Situation* heute. Nach Ansicht der meisten Teilnehmer macht sich heute – im Vergleich zu früheren Jahrzehnten – ein deutlicher Schwund an Lerneifer und Lernfreude bemerkbar. (Etwas besser stehe es oft bei Schülern, die im Verlauf der Gymnasialzeit die Schule wechseln.) Die Persönlichkeit des Lehrers spielt für die Lernfreude in der Unter- und Mittelstufe eine bedeutende Rolle – etwas weniger in den obersten Klassen. Vor allem sticht in die Augen, daß in einem viel breiteren Ausmaß als früher ganze Gruppen und Klassen sich auf genügende und mittelmäßige Noten einstellen, teils aus Nützlichkeits Erwägungen, teils um frei zu sein für außerschulische Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten. Davon machen auch best talentierte Schüler meistens keine Ausnahme. Motive wie: «Aus der Schule profitieren», «Streben nach Höchstleistung» finden kaum mehr lebhaftes Echo. Pragmatismus und «Recht auf Mittelmäßigkeit» beherrschen das Feld.

2. Die *Ursachen* für diese Lage sind mannigfaltig. Einmal war das Lernklima je nach Begabungskonstellation und gesellschaftlicher Zusammensetzung der Mittelschulklassen schon seit eh und je sehr unterschiedlich. Was dem Gymnasiasten als Lehrstoff auferlegt ist, entspricht zum Teil nicht mehr den Bedürfnissen der Gesellschaft von heute und morgen. Bemerkenswerterweise fehlt es oft aber auch in Fächern, die im Mittelpunkt der heutigen Welt stehen, an Lerneifer. Das ist zurückzuführen auf eine gewisse Überforderung des Schülers. In den meisten Fächern muß in immer kürzerer Zeit ein immer größeres Maß an Information aufgenommen und verarbeitet werden. Die Lehr- und Lernweisen haben sich intensiviert. Es gibt kaum mehr die bekannten Plauschfächer von ehemals. Das drängt den Mittelschüler dazu, mit seinen Kräften sorgfältig zu haushalten und die Anforderungen für sich selbst auf ein tragbares Mittelmaß herabzusetzen. Oft wird zudem dem einzelnen Gymnasiasten persönlich zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt, er verschwindet in der Masse unserer Großschulen. Vor allem aber steht der junge Mensch heute im Kreuzfeuer mannigfachster außerschulischer Einflüsse, die eine große Faszination auf ihn ausüben: Sport, moderne Musik, Reisen, gesellschaftliches Engage-

ment und ein Überangebot von Konsumgütern materieller und geistiger Art (Fernsehen). Ferner haben manche Schüler ein bewußtes oder unbewußtes Ressentiment gegen die heutige Gesellschaft. Der Schule wird als deren Manipulatorin von vornherein Mißtrauen entgegengebracht.

3. *Anregungen* zur Weckung und Förderung der Lernfreude. Es ist von einiger Bedeutung, ob die Schüler den Eindruck und den Erweis dafür bekommen, daß ihr Lehrer in seinem Fach auf der Höhe ist und sich dauernd intensiv weiterbildet. Die Hauptmotivation muß immer mehr vom Noten- und Sozialprestige-Druck auf das Interesse an den Werten der Sache selbst verlegt werden. Andererseits ist eine gewisse Nötigung unumgänglich, weil der Schüler verschiedene Wissensbereiche erst einmal kennenlernen muß, um den Geschmack daran zu bekommen. – Methodisch ist auf möglichste Vielfalt zu achten: mehr Gruppenunterricht und Gruppengespräch, größeres Engagement der Schüler, vermehrte Koordination der Fächer, mehr Humor und Freude in der Schulstunde. – Schließlich muß der Einzelschüler stärker beachtet und mehr gefördert werden. Erfolgserlebnisse sind für ihn sehr wichtig. Darum sollte der Lehrer nicht nur mit dem roten, sondern ebenso mit dem grünen Stift taxieren.

4. Während zwei Stunden befaßte sich die Gruppe unter der Leitung von P. GENTINETTA, Luzern, und H. MÜLLER, Beromünster, mit den praktischen Lern- und Arbeitstechniken der Schüler. Verschiedene Teilnehmer berichteten über ihre konkreten Experimente und Erfahrungen. Im Anschluß an diese Gespräche bildete sich eine Gruppe von Interessenten, die sich diesen wichtigen Fragen in Zukunft besonders widmen wollen.

5. Einen ganzen Vormittag lang befaßte man sich mit der Verwendung des Computers an unseren Schulen.

Alfred Moser

I. Exposé introductif (Résumé)

Pour que les savoirs, les aptitudes et les attitudes qu'on se propose d'enseigner restent conformes aux objectifs visés, leur transmission doit s'effectuer dans des conditions de contrôle bien déterminées. Aux différentes phases du processus d'enseignement (motivation, présentation, élaboration, assimilation, contrôle) correspondent des situations (exposé, moyens audio-visuels, travail

par groupe, étude personnelle programmée) où le contrôle de la communication demeure précaire, à tel point que l'image résultante, dans l'esprit des élèves, des connaissances transmises subit parfois des déformations considérables.

A un enseignement de type «transmission des connaissances», il s'agit de substituer un enseignement conçu comme une «organisation des apprentissages». L'apprentissage peut se définir comme un ensemble de modifications de conduites en vue de maîtriser l'environnement. Quelle que soit la catégorie d'apprentissage envisagée (associations par paires, chaînes, concepts, principes, résolution de problèmes), apprendre consiste toujours à restructurer activement le réel, à découvrir de nouvelles relations pour en dégager une signification. Cette activité doit s'inscrire dans un système de projets conformes aux besoins des élèves. Les motivations caractéristiques des adolescents se définissent en gros comme un besoin de se situer, de s'identifier par rapport à ce qu'ils étaient, à leur groupe, à la société, aux adultes. Cette aspiration à réaliser, à produire, se manifeste sous la forme d'un dynamisme parfois désordonné, dont l'exubérance peut déconcerter les aînés.

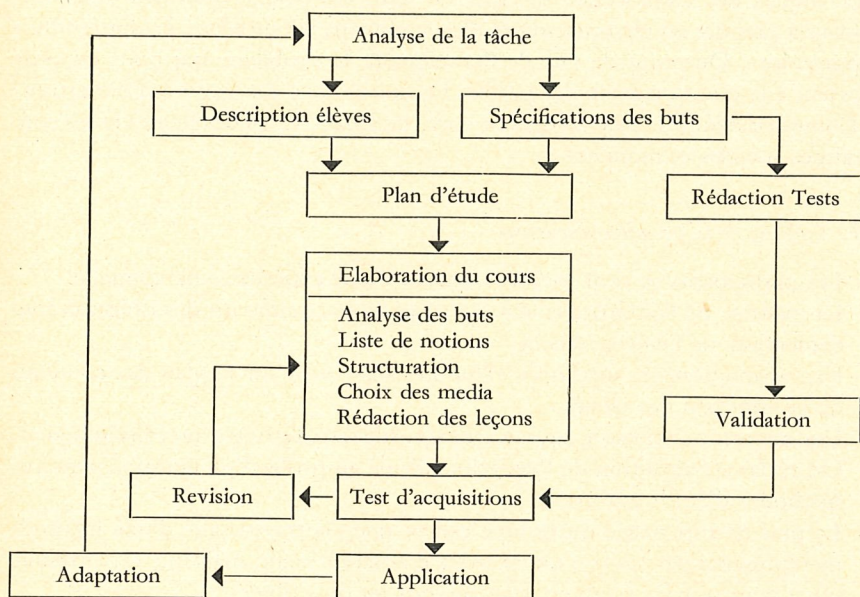
Ainsi, compte tenu des conditions nécessaires pour apprendre et des besoins spécifiques des adolescents, il s'agit de nous demander comment aider nos élèves à prendre en charge leurs études, comment les entraîner à «apprendre à apprendre». Du point de vue de l'enseignant, le problème qui nous est posé revient à la question formulée par M. LEGRAND dans son exposé d'ouverture : «Comment définir le rôle médiateur entre les forces vives des jeunes et les contraintes sociales et morales ?»

II. Synthèse de la première discussion

- Les participants se sont toujours référés à leur expérience personnelle.
- La maîtrise de l'environnement est considérée comme un des objectifs fondamentaux de l'enseignement.
- Une adaptation des méthodes s'impose, aussi bien sur le plan des contenus qu'en fonction des élèves.
- Une attention croissante devrait être accordée aux activités interdisciplinaires.
- On réclame l'abolition de l'encyclopédisme au profit d'un entraînement aux méthodes d'étude autonome.
- La plus grande partie du groupe estime que l'apprentissage d'une méthode ne représente pas, en soi, une matière d'enseignement, mais que cet entraînement peut se faire à travers les contenus les plus divers.

III. *Résumé du second exposé :*
nécessité sociale d'une propédeutique générale

Les besoins individuels suffiraient à justifier pleinement la nécessité d'instituer un programme d'entraînement pour apprendre à apprendre. Faire de ses études un processus continu, se préparer à la permanence de son éducation résultent également de contraintes sociales. D'une part, la pression économique exige de chacun qu'il ajuste constamment ses compétences à l'évolution des techniques, d'autre part la culture se définit comme un effort jamais terminé de se situer par rapport à un monde toujours plus instable. C'est dans le domaine de l'éducation permanente, précisément, que la pédagogie actuelle déploie ses efforts les plus marquants. Le mouvement actuel de l'enseignement par «multi-media», le recours à la théorie des systèmes pour l'élaboration de cours destinés aux adultes ne manquera pas d'intéresser les responsables de l'école.



Or, ces conceptions « systémiques » risquent de manquer leur but si les modèles cybernétiques qui s'y rattachent ne tiennent pas compte de la part active que les élèves eux-mêmes doivent prendre dans ce processus de contrôle. Même si les buts qu'ils devraient analyser leur sont inconnus, les élèves devraient jouir d'une confiance suffisante pour assumer eux-mêmes l'organisation de leurs études. Un apprentissage efficace est à ce prix. Il s'agit d'envisager dès maintenant dans quel sens le rôle du maître va se modifier, dans la perspective d'un système où les élèves accéderaient directement aux ressources culturelles, dans le cadre d'un programme individualisé établi avec l'intéressé.

IV. Synthèse de la seconde discussion

- Dans cette perspective d'un entraînement à l'apprentissage autonome, on s'est efforcé de définir le rôle du maître avec une optique dialectique, en ce sens que le maître représente un modèle et un guide, mais que son influence devrait se réduire peu à peu, au profit d'une valorisation progressive de la personnalité de l'élève.
- Selon cette optique, le maître doit apprendre à accepter chacun de ses élèves tel qu'il est, tout en l'amenant à se dépasser.
- Le maître doit apprendre à accepter la critique de son enseignement, mais sa résistance constitue un facteur positif pour le développement affectif de l'élève.
- Son effort porte à la fois sur la transmission des connaissances et l'éveil de la personnalité.
- On doit s'attendre à ce que le maître ait surmonté ses propres conflits pour pouvoir assumer ceux des adolescents dont il a la charge.
- Il résulte de ces vœux qu'une formation psychopédagogique toujours plus adéquate des enseignants s'impose.

Gilbert Métraux

Neue Lehr- und Lernmethoden

Nouvelles formes de l'enseignement

Historique du groupe de travail

Le comité central de la SSPES confie la direction de ce groupe de travail à PHILIPPE FREY, Professeur à l'École secondaire régionale de Neuchâtel, qui poursuit dans le domaine choisi des recherches et des études depuis plusieurs années. Le programme général de la Semaine d'étude d'Interlaken 1971 étant déjà sorti de presse, les objectifs présentés pour le groupe ne sont pas conformes à l'optique générale du directeur.

Une première analyse montre que l'introduction aux formes nouvelles d'enseignement ne saurait être présentée d'une manière académique et encyclopédique. Un enseignement systématique pose un certain nombre d'impératifs à celui qui souhaite le pratiquer. Les points suivants ont retenu l'attention du directeur pour l'élaboration du cours.

Curriculum : adéquation d'un programme aux finalités conscientes et inconscientes de l'enseignement aux adultes, compris comme formation continue souhaitée par un organisme central devant répondre aux exigences de ses structures organiques. L'analyse doit tenir compte des exigences des participants, de leur formation antérieure, des possibilités d'application des notions apprises et de la méthode la plus efficace pour atteindre l'objectif fixé (cible).

Cible : Enseignants du niveau secondaire inférieur et supérieur présentant en première analyse un désir réel de s'informer, désir teinté de crainte de la nouveauté déterminant une certaine expectative au niveau conscient. La sécurité offerte par l'enseignement traditionnel et par l'encyclopédisme des programmes scolaires amène une certaine réticence devant les changements nécessaires ou souhaités. – Au niveau psychologique, les données suivantes sont retenues : Le participant est capable de décision à partir de données objectives. Le participant n'a pas de connaissances particulières sur les media en fonction de l'enseignement. Le participant connaît le nom et l'aspect extérieur de la plupart des media.

Objectifs : cf. document n° 1, présentation du cours aux participants.

Matière : Les formes nouvelles d'enseignement, soit les structures, les techniques et les moyens qui permettent de qualifier l'enseignement comme étant nouveau. Cette nouveauté est-elle nécessaire ? Quelles sont les raisons d'un changement ? Quelles connaissances sont nécessaires pour l'application de ces formes nouvelles (technique, méthodologie, gestion, etc.) ? Quelles sont les modifications générales apportées à l'enseignement (relation maître-élève, relation maître-maître et relation élève-élève) ?

Une option générale est prise : «L'intégration effective des formes nouvelles d'enseignement exige le respect d'une stratégie pédagogique liée à un processus d'apprentissage.»

Une décision concernant la méthode du cours est alors possible : «Devant l'ampleur du problème des formes nouvelles d'enseignement et de leur intégration, devant le peu d'heures à disposition, le groupe de travail sera structuré de façon qu'il procède à un apprentissage structuré en stratégie permettant aux participants de vivre certaines des formes d'enseignement mentionnées, d'en mesurer l'impact sur des élèves (eux) et de réaliser la difficulté qu'il y a d'utiliser les moyens audio-visuels sans renforcer démesurément l'autorité du maître.

Cette forme d'enseignement permet d'accélérer le processus d'assimilation de l'évolution technologique qui s'effectue en cinq phases distinctes (résumé d'un travail de K.-H. FLECHSIG) :

1. Employer un medium pour remplacer le maître dans certaines activités d'enseignement (définir, décrire, caractériser, fixer une notion, etc.).
2. Elaboration rationnellement adéquate à un but d'une technique : Etablissement et opérationnalisation d'objectifs pédagogiques. Recherche de la spécificité du moyen. Contrôle scientifique de l'efficacité.
3. Par le perfectionnement de l'outil, par le travail en équipe et par l'emploi des modèles et des découvertes de la connaissance scientifique, perfectionner les techniques d'apprentissage pour atteindre l'objectif de la façon la plus adéquate, la plus économique et la plus efficace.
4. Rechercher systématiquement les conditions d'exploitation d'un nouveau modèle scolaire : Conditions d'apprentissage, structure de la nouvelle organisation, ses buts. Réalisation de nouvelles exigences : compatibilité de la classe annuelle avec l'individualisation de l'enseignement, nouvelles conceptions dans l'architecture scolaire, élaboration d'un système de gestion (management), d'examens et de contrôles, différenciation plus poussée de l'activité d'enseignant.
5. Recherche d'un curriculum permettant la production et la reproduction de systèmes d'enseignement à base technologique. Ces systèmes d'enseignement permettent, grâce à un grand nombre d'alternatives proposées, de satisfaire les besoins individuels, étant entendu que les critères de choix de l'étudiant et le processus d'apprentissage sont à tout moment évaluables.»

L'objectif visé par ce cours devient donc à long terme : «Les participants désirent atteindre le plus rapidement possible les phases 4 et 5.»

Cet objectif n'est pas connu des participants.

Lexique

Curriculum : Il fixe en fonction des exigences de la société, de l'individu et des structures existantes l'ensemble des plans d'études et la façon dont l'enseignement pourra se faire (opérationnalisation).

Cible : Ensemble des individus auxquels s'adresse un enseignement.

Objectif : But fixé à l'enseignement en fonction du curriculum dont la réalisation concrétise le succès de l'action pédagogique.

Matière : Ensemble des objets de l'enseignement permettant la réalisation des objectifs pédagogiques.

Stratégie : Organisation de l'enseignement en vue de réaliser un objectif pédagogique. On définira une organisation plus ou moins détaillée dès que l'on cherchera à savoir quel élève est concerné, ce qu'on attend de lui, comment il parviendra à travailler et sur quelle matière (stratégie fine).

Formes d'enseignement : Ensemble des media, des structures, des techniques et des méthodes propres à apprendre aux autres (enseigner).

Medium : Moyen permettant l'émission, la transmission et la réception d'une information. Exemples : Le livre (écriture et lecture), le son (unité linguistique et aptitudes physiologiques).

Structure : Organisation systémique des conditions sociales, économiques, politiques, pédagogiques, culturelles, matérielles, encyclopédiques de l'enseignement.

Technique : Ensemble des procédés et des méthodes de l'enseignement.

Evaluation : Contrôle de l'efficacité de l'enseignement par l'analyse des causes de succès ou d'échec.

Processus d'apprentissage : Décomposition de la manière d'apprendre en phases variables, mais comprenant en tout cas les points suivants : motivation, découverte de la difficulté par l'élève, transmission de l'information, exercices, extension de la notion et transfert.

Dynamique de groupe : Forces internes à un groupe.

Techniques de groupe : Utilisation consciente de la dynamique du groupe.

Motivation : Provocation à la volonté de répondre par identification d'une matière, d'une norme, d'une idée, d'un sentiment (stimuler en milieu scolaire).

Enseignement en équipes : prédominance de la dynamique de groupe sur la dynamique individuelle pour la gestion des formes d'enseignement.

Document 1 : Présentation du groupe de travail et notes méthodologiques

Les nouvelles formes de l'enseignement sont nombreuses. Il est impossible en quelques heures de travail en groupe de traiter un quelconque sujet d'une manière exhaustive. Je vous propose donc un échange d'idées à partir de données objectives et selon des techniques précises de dynamique de groupe.

Objectifs du groupe

1. Les participants reçoivent des informations objectives sur quelques techniques d'instruction modernes.
2. Sur la base des documents distribués, les participants confrontent leurs idées.
3. Les participants décident de la meilleure intégration possible de formes nouvelles dans l'enseignement traditionnel.
4. Ils établissent un rapport sur les conditions de cette intégration, rapport conforme à la démarche intellectuelle proposée.

Méthodologie

Cinq phases principales :

1. Présentation des documents écrits, visuels et sonores. Discussion à propos de chaque document : la compréhension, le contexte et les circonstances de chaque fait rapporté. Aucune conclusion n'apparaîtra dans cette phase.
2. Discussion en groupe : libres propos, recherche de problèmes fondamentaux. Etablissement d'un ordre et de catégories.
3. Répertoire des expériences personnelles des participants à partir de questionnaires individuels.
4. Interview de deux spécialistes :
M. L. PRÉBANDIER pour les M.A.V.
M. F. SIMOND pour la lecture.
Conclusion du président concernant les points 3 et 4.
5. Travail en groupe fragmentaire pour la recherche de solutions aux questions posées.

Conclusion finale et rapport : les rapporteurs des différents sous-groupes se retrouvent et établissent un rapport sous forme de débat.

Résumé du rapport de la première séance de travail

Rapporteur : A. BESSON, Lausanne

Le groupe passe en revue la série des documents qui lui serviront de base de travail et en précise la compréhension sans discuter sur le fond.

Rapport de la deuxième séance de travail

Rapporteur : ANDRÉ BESUCHET, Nyon

Discussion en groupe : libres propos, recherches des problèmes fondamentaux. L'animateur du groupe présente en guise d'accrochage une séquence télévisée prise lors d'un cours de formation à l'expression orale donné aux « cadres moyens » de la maison Omega.

Il propose ensuite aux participants un questionnaire individuel sur une expérience qu'ils auraient faite de l'utilisation d'un moyen moderne d'enseignement. Il tente alors d'établir un répertoire des idées personnelles de chaque participant. Pour ce faire, il s'inspire de la méthode dite du brain-storming (made in USA). Prenant le terme au pied de la lettre, certains participants se mettent en effet à tempêter ; d'autres commencent par disperser leur « brain » aux quatre vents. Preuve que des gens de notre formation sont susceptibles de contracter des allergies virulentes au contact de procédés, rappelons-le, créés pour les besoins du business.

M. FREY, imperturbable, note et numérote les interventions sur l'acétate de son rétro-projecteur. Puis il établit un code et des catégories pour les classer.

L'analyse ainsi conduite n'a pas paru concluante, du fait qu'on est parti d'un classement préalable, où toutes les idées émises ne parvenaient pas à s'encadrer. Il aurait fallu, en bonne méthode, qu'un ordre se dégageât de l'observation générale des thèmes exprimés.

Un des principaux soucis est le temps considérable exigé par les préparatifs à l'emploi de ces moyens. La solution doit être trouvée dans le travail par équipes et, bien sûr, dans l'abondance et la qualité des installations matérielles.

Dépouillement des questionnaires (lignes de force)

- Confusion des media, des techniques et des structures. Manque de définitions.
- Manque de formation aux media.
- Définition de la cible mal formulée. Finalités de l'enseignement incohérentes.

- Objectifs exprimés en termes de comportement du maître et non de l'élève.
- Difficultés de réalisation non-exprimée en fonction de l'efficacité.
- Méthode d'évaluation pas exprimée en fonction d'objectifs pédagogiques.
- Pas d'idées sur une structure pédagogique permettant l'emploi systématique des formes nouvelles d'enseignement.

Ces remarques serviront à formuler les questions du travail en groupe de la phase 5 (cf. ci-dessous).

Brain-Storming (dépouillement des animateurs)

- J'ai peur des MAV parce qu'ils mettent en question l'efficacité de mon enseignement.
- Je n'ai pas besoin des MAV parce que je ne sais pas à quoi ils servent.
- Il n'y a pas d'organisation scolaire me permettant d'utiliser rationnellement les MAV.
- L'école ne favorise pas une réflexion sur l'utilisation des MAV.
- Je ne sais pourquoi on parle de certaines techniques alors qu'il me semble qu'elles sont étrangères à l'école.
- Subir une technique nouvelle me désécurise.

Rapport de la troisième séance de travail (introduction)

Rapporteur : J.-P. BORLE

Interview de spécialistes (F. SIMOND, Neuchâtel : La lecture ; L. PRÉBANDIER, Lausanne : Les MAV)

Introduction par le président de groupe : L'interview est une forme particulière de la technique de groupe : c'est la délégation à un participant du pouvoir de poser des questions à un spécialiste. Celui-ci doit dominer sa matière. A l'école, ce pourra être un des maîtres ou un élève plus âgé. L'interviewer sera toujours un membre du groupe qui s'offre si possible volontairement. Si personne ne s'annonce, inciter celui qui a le plus envie de poser des questions. Disposition : Tout le monde doit voir et entendre les deux protagonistes. Il faut donc prévoir microphone et haut-parleur si cela se passe dans une grande salle, car le ton restera celui d'une conversation en tête-à-tête. Il est bon d'enregistrer la discussion pour s'y rapporter au besoin ou la confronter avec les comptes-rendus qui en seraient faits. Le responsable intervient uniquement si les interlocuteurs s'éloignent des buts visés ou se lancent dans des discours.

Sujets du travail en groupe

1. Etablir la liste des questions à poser aux responsables de l'enseignement (politiques, scientifiques, méthodologiques) concernant les finalités de l'éducation.
2. Donnez une liste des raisons qui obligent à formuler un objectif d'enseignement en termes de comportement observable de l'enseigné et non en termes de produit de son activité.
3. Etablir la liste des questions à se poser pour définir la cible de l'action pédagogique.
4. Proposez une marche à suivre pour l'analyse de la matière à enseigner.
5. Quels sont les critères pour établir correctement le choix d'un médium en fonction d'un objectif, d'une cible, d'une matière et d'une structure?
6. Décrivez la structure scolaire dont vous avez besoin en fonction des éléments suivants : locaux, appareils, groupement d'élèves, enseignants, spécialistes des branches, administration.
7. Etablissez une liste des critères suffisants pour affirmer qu'un enseignement est : évalué – efficace.

Rapport de la quatrième séance de travail (travail en groupe)

Rapporteur : Sr TH. MARTIN

1. Il serait souhaitable d'élargir le cercle des personnes responsables des finalités de l'enseignement. Outre les chefs politiques nous aimerions y voir figurer des directeurs de collège, des enseignants, des parents et, pourquoi pas, des élèves. Cela devrait aboutir à un renouvellement de la société et amener les *êtres à être* plus libres dans cette société.
2. Si l'on se met en situation pour observer l'élève, on adaptera l'enseignement à ses besoins. Tandis que si l'on se borne au produit de son activité, on ne peut pas aller plus loin : on ne peut rien modifier. Il faut donc formuler des critères de comportement observable. Mais il est d'abord nécessaire de définir ce qu'est un comportement observable face au but à réaliser.
3. Le mot cible recouvrant l'élève, ou même l'ensemble des élèves, si l'on veut arriver à une action pédagogique, il faudra se demander quel est le niveau social, intellectuel affectif, et la perméabilité de l'élève, ou de l'ensemble des élèves, sur lequel s'exerce l'action pédagogique. Quelle sera alors la matière à enseigner ? Elle sera définie à partir d'une analyse assez rigoureuse de la cible.

4. En dehors des questions financières d'un état ou d'une école, le choix d'un medium suppose :

- l'étude des expériences faites avec ce medium ;
- la formation préalable des enseignants ;
- son adaptation à la cible et à la matière enseignée.

Si le medium permet une multiplication des activités scolaires, il est nécessaire de tenir compte du temps dont dispose le maître pour préparer cours et activité. Il faudrait donc envisager une séparation plus précise de la fonction enseignante et de la préparation des media.

5. La structure scolaire doit être conçue d'après des options de base. Une organisation plus souple permettant

- une perméabilité plus grande d'une section à l'autre ;
- une individualisation plus grande de l'enseignement ;
- et au besoin un enseignement pluridisciplinaire ;

entraîne le team-teaching.

Il faudra donc prévoir :

- des locaux nombreux, variés et adaptés, munis des appareils voulus, permettant le groupement des élèves de diverses façons, jusqu'à plusieurs classes ensemble ;
- des enseignants capables de travailler en équipe ;
- des enseignants en assez grand nombre pour permettre la décharge nécessaire par ce team-teaching.

Remarque finale

Le groupe de travail a permis de situer le niveau de la cible, au participant d'évaluer le niveau de la difficulté et d'exprimer sous quelle forme il souhaite poursuivre le travail.

L'intégration effective des media se fera après de nouvelles recherches où la spécificité des média, des techniques et des structures sera étudiée, étant donné que l'enseignement ne sera plus encyclopédique, mais basé sur une stratégie et des objectifs pédagogiques.

Evaluation de Monsieur SAVARY, Professeur, Genève

Je suis parti du groupe, mais je reviens à la fin pour exprimer ma désapprobation sur la manière dont ce cours a été dirigé, sur la manière malhonnête ou

plutôt maladroite dont vous avez exercé votre mandat de chef de groupe et le peu de respect de nos intentions de travailler positivement que vous avez eu, sur un sujet qui en aurait valu la peine.

Vous avez espéré, dites-vous après coup, sachant très habilement redresser les situations qui vous sont défavorables, que certains partiraient.

Ce n'est tout de même pas une attitude admissible sans que vous ayez posé franchement vos conditions au départ.

Ultime remarque

Vous trouverez ci-dessous un exemple d'intégration de formes modernes d'enseignement préparés dans une stratégie pédagogique. Cet exemple a été donné au groupe de travail.

13 personnes se sont inscrites et engagées à poursuivre le travail. Demande en a été faite au Centre de perfectionnement de Lucerne.

Conditions nécessaires et suffisantes pour l'intégration de média dans l'enseignement

Exemple musical

Curriculum : Officiellement, pas de programme défini. Les finalités de l'enseignement de la musique ne sont pas définies. Les finalités de l'enseignement ne sont pas définies. La finalité inconsciente est la reproduction de la société traditionnelle.

Décisions : La conception personnelle de l'enseignant est choisie comme finalité. Il admet consciemment que des options fondamentales doivent être prises.

Cible : Enfants de 11 ans, de milieu culturel néo-bourgeois ! Pas d'imprégnation de culture musicale. Formes musicales connues : folklore, variétés, pop de bas étage.

Objectif : Les élèves désirent jouer d'un instrument de musique.

Soit en termes de comportement observable :

- volonté de répondre affectif
- analyse d'une matière cognitif
- coordination de mouvements locomoteur

Exemple d'évaluation :

- Les élèves souhaitent-ils jouer d'un instrument ?
- Quels instruments connaissent-ils ?
- Sont-ils capables de taper en rythme sur un tambour ?

Ces points d'évaluation sont en relation directe avec les objectifs. Si les élèves ne réalisent pas les comportements souhaités, ils peuvent être doués pour la peinture !

Matières : Instruments de musique.

Processus d'apprentissage choisi	Stratégie	Stratégie fine Scénario	Media	Dynamique du groupe
Motivation	Identification à un instrument connu	Projection d'un film	TV récital Dintrich 2 min.	directivité
Fixer le niveau de la difficulté	Discussion en grand groupe	Un animateur pose des questions	Aucun	non directivité brain-storming
Transmission de l'information	Présentation d'instruments	Analyse de détail Présentation par le maître	Modèles réels, films, diapos : lourds	directivité
Extension de la notion	Confrontation avec un instrument Que peut-on en tirer?	Groupes restreints	Instruments disques mediothèque	non directivité autogestion
Exercices	Essai de mise en relation de différents instruments	Enregistrement des performances	Instruments, TV, magnétophone	non directivité groupes de niveaux
Transfert	Cours à option	Non prévu		

Philippe Frey, Neuchâtel

Die deutschsprachige Arbeitsgruppe hat auf den Druck eines Berichtes verzichtet.

Schülerbeurteilung

Evaluation et qualification des élèves

Die Arbeitsgruppe, die 36 Teilnehmer umfaßte, stellte Probleme der Schülerbeurteilung in einem im Wandel begriffenen Schulsystem zur Diskussion. Besonderes Gewicht wurde auf die Verflechtung zwischen Schulstruktur, Schulorganisation, Beurteilungskriterien und Beurteilungstechniken gelegt – insbesondere auf die prinzipiellen Schwierigkeiten, die sich aus der Doppelfunktion der Schülerbeurteilung im Dienste der pädagogischen und didaktischen Zielsetzungen der Schule und als Instrument schulischer Auslese ableiten lassen. Im Mittelpunkt der Gespräche stand die Frage: Welche Konsequenzen ergeben sich aus unterschiedlichen strukturellen Voraussetzungen der Schulen für die Zielsetzungen und Methoden der Schülerbeurteilung?

Vier Stunden der relativ kurzen Zeit (10 Stunden), die zur Verfügung stand, wurden auf fünf Referate verteilt, die in den Problembereich einführten; leider war eine Vorinformation der Teilnehmer nicht möglich, da die Namen erst wenige Tage vor der Studienwoche feststanden. P. GAUDE, Walter-Gropius-Schule, Berlin, hob – im Rahmen einer kurzen Orientierung – auf dem Hintergrund einer kritischen Auseinandersetzung mit der gängigen Praxis der Schülerbeurteilung im Bezugssystem «Jahrgangsklasse» die Zielsetzungen einer lernzielorientierten Leistungsmessung hervor. U.P. TRIER, Zürich, wies in seinem einleitenden Referat auf die systemimmanenten Probleme hin, die im Zwang eines klassifikatorisch-prognostischen Beurteilens der Schüler liegen und die oftmals unpädagogisches Handeln bewirken. Ungeklärt und häufig auch unreflektiert bleibt die Frage der Kriterien, an denen sich eine Schülerbeurteilung zu orientieren hat. Anhand von Beispielen wurde die geringe Stichprobenhaftigkeit von traditionellen Prüfungen dargelegt und Wege der lernzielorientierten Evaluation, die allerdings eine Veränderung der Schulorganisation voraussetzen, aufgezeigt. D. BAIN, cycle d'orientation, Genf, gelang es in seinen konkreten Ausführungen über die «épreuves communes» – denen als testmäßig ausgearbeiteten curriculabezogenen Prüfungen die Schüler aller Zweige dieser additiven Gesamtschule unterzogen werden –, die Möglichkeiten und Grenzen einer technisch perfektionierten Verbesserung der Leistungsbeurteilung der Schüler in einem weitgehend invarianten Schulsystem plastisch darzulegen. K. KAELIN, Einsiedeln, berichtete über die Bemühungen der von ihm präsierten Studienkommission des vsg und der Arbeitsgemeinschaft für Studien- und Berufsberatung, die sich Fragen der Schülerbeurteilung widmet. Die Kommission hat aus dem breiten Spektrum ihres Arbeitsgebiets das Problem der nicht auf Noten beruhenden Beurteilung von Schülern herausgegriffen und versucht, den Arbeitscharakter und die Interessen der Schüler auf-

grund einer systematisierten Verhaltensbeobachtung zu erfassen. Zur Zeit wird zu diesem Zweck ein Fragebogen entwickelt. F. BESTMANN, Winterthur, orientierte über mögliche Folgen einer Strukturreform der Oberstufe im Sinne der Zielvorstellungen der Kommission «Mittelschule von morgen» auf die Schülerbeurteilung. Obgleich sich die Konturen einer «Mittelschule von morgen» erst abzuzeichnen beginnen, können doch schon einige allgemeine Leitgedanken für die Schülerbeurteilung in der «Schule der Zukunft» entwickelt werden. So wird etwa die individuelle Förderung durch eine ausgebaute pädagogisch-psychologische und methodische Schülerberatung vermehrt an die Stelle des Selektionsdenkens treten. Eine erhöhte Durchlässigkeit auf der Sekundarstufe erfordert – wie auch immer die definitiven Organisationsformen aussehen mögen – sehr sensible Instrumente der Schülerbeurteilung. Ohne solche Instrumente sind Postulate wie «Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts» schlicht unrealisierbar. BESTMANN richtete an die Teilnehmer der Arbeitsgruppe die Frage, wie bei erhöhter Permeabilität zwischen Niveaunklassen (bzw. -kursen) eine Verschärfung der Streßsituation für die einzelnen Schüler und die Entstehung eines Leistungsfetischismus zu vermeiden wäre.

Mit diesen Fragen beschäftigte sich auch eine der Untergruppen, die nach der Diskussion der Referate gebildet wurde und unter der Leitung von BESTMANN stand. Eine zweite Untergruppe versuchte unter der Leitung von TRIER einen Einblick in spezifische Probleme der heutigen Beurteilungspraxis (Notengebung) zu gewinnen. Von allem Anfang an war diesmal nicht geplant, in diesen Gruppen zu Lösungen, Empfehlungen oder Thesen vorzustoßen. Allen denjenigen, die am regen Gedankenaustausch teilnahmen, sei hier nochmals herzlich gedankt.

Uri P. Trier

Plan de travail

1. Relation entre l'évaluation et les différents modes de sélection.
2. Relation entre l'évaluation et les structures scolaires.
3. Relation entre l'évaluation et la taxonomie des objectifs de l'éducation.
4. Relation entre l'évaluation et les motivations des élèves.
5. Etude du système actuel d'appréciation des élèves (notes, moyennes de promotion, examens). Avantages et désavantages.
6. Possibilités de correction du système actuel.
7. Va-t-on vers une surqualification ou une sous-qualification des élèves en fin de scolarité ?

Quelques notes sur le travail du groupe

M. PANCHAUD présente le travail de groupe : sensibiliser ce groupe à un travail et au problème des notes et plus généralement à l'évaluation.

Après discussion, on se met d'accord pour suivre un plan partant des problèmes de sélection pour aboutir aux questions pratiques.

M. PANCHAUD présente ensuite une abondante bibliographie et introduit le sujet de la sélection. Une longue discussion amène le groupe à penser que la sélection, telle qu'elle est pratiquée chez nous, conduit au système de notes que nous avons, avec les moyennes faites entre plusieurs branches et la promotion par groupes de branches.

Le groupe est d'accord qu'il n'y a aucun système sans sélection ni sans note. Mais s'il y a une plus forte demande de culture, les employeurs exigent plus d'employés et plus de leurs employés.

Il faut donc aboutir à un changement de structure.

M. PANCHAUD est conduit à parler au groupe du baccalauréat international, ainsi que du système américain. Il nous explique ensuite le classement des objectifs de l'enseignement établi par BLOOM. Cette « taxonomie » conduit à voir dans la connaissance du contenu d'une matière une toute petite partie de l'enseignement, le reste étant des comportements spécifiques.

Peut-on se contenter d'enseigner des connaissances ou faut-il éliminer certaines connaissances de notre enseignement au profit d'autres qui développent d'autres comportements ? Faut-il évaluer des connaissances ou des comportements ? Toutes ou presque toutes les disciplines sont formatrices au plus haut niveau ; mais n'y a-t-il pas trop forte concentration sur le développement de certains

comportements au détriment de la motivation ? En effet, un élève ne serait-il pas mieux motivé s'il n'apprenait une matière que lorsqu'il en aurait besoin, étant entendu que les méthodes de travail et les comportements nécessaires lui auraient déjà été inculqués ?

Le groupe passe ensuite, sous la direction de M. RABATTONI, à l'étude concrète de la critique des notes. M. STAMMELBACH commente des éléments de docimologie groupés à cette occasion par le Centre de recherches psycho-pédagogiques. Les faiblesses des notes et des moyennes ayant été mises en évidence, il faut envisager les rôles effectifs et possibles des notes dans notre système, leur normalisation. On se pose même la question de la conservation des notes : ne faut-il pas les supprimer ? Oui, bien sûr. Mais alors se posera la question des structures à modifier. N'ayant pas le temps d'aborder cette question, le groupe décide de se cantonner aux corrections possibles, à la normalisation des notes. La note est une information, pour l'élève, pour le maître, pour les parents. Mais il faut améliorer cette information et lui adjoindre d'autres moyens d'évaluation. C'est parce qu'il est plus facile de noter des connaissances que des comportements qu'on s'y cantonne.

L'épreuve commune, ni l'application généralisée de la courbe de GAUSS ne satisfont le groupe. Il faut aller vers un nouveau système. Il faut construire un système d'étalonnage précis qui obtienne l'accord général.

En fin de compte, le groupe pense que c'est en prenant les populations les plus larges dès le départ qu'on en promeut le plus grand nombre.

Le groupe, enfin, se sépare, sachant qu'il n'a pas terminé sa tâche mais se trouvant sensibilisé, à voir les réactions de chacun.

Der Problemschüler L'élève-problème

Eine Arbeitsgruppe befaßte sich mit der Situation des «Problemschülers». Neben sachlichen Informationen über seelische Schwierigkeiten und Krankheiten in der Adoleszenz wurden grundsätzliche Fragen des Gemeinschaftslebens und der Änderung der Lebensgewohnheiten Jugendlicher besprochen. Die heutige Mittelschule bedeutet für viele Schüler und Lehrer eine Überforderung, da sie mit einem überwiegend isolierten Fachwissen wohl dem Leistungsanspruch zu genügen versucht, aber das geistig-seelische Anliegen vieler Lehrer und Schüler nach echter Bildung im Erschließen und Erfahren der Zusammenhänge zu einem integrierten Wissen vernachlässigt. Bildung kann als motivierter persönlicher Prozeß nur in menschlicher Kommunikation verwirklicht werden. Unabhängig von den äußeren wandelbaren Formen der Begegnung zwischen Lehrer und Schüler muß das persönliche Gespräch immer wieder gestaltet werden. Der «Problemschüler» appelliert mit seinen Einstellungen und Schwierigkeiten seine Mitschüler und seine Lehrer zu persönlichen Gesprächen.

Die Gestaltung des persönlichen Gespräches zwischen Lehrer und Schüler sollte bewußt gepflegt und eventuell durch Teilnahme an Selbsterfahrungsgruppen kontrolliert werden. Frau AGNES WILD, Zürich, gab der Arbeitsgruppe wertvolle Hinweise für die Methode der sogenannten Gesprächspsychotherapie, die in ihren unmittelbaren Zielsetzungen auch den pädagogischen Ansprüchen ohne therapeutische Zielsetzungen zu entsprechen vermag. Abschließend wurden von den Teilnehmern der Arbeitsgruppe folgende Anregungen ausgesprochen:

- Der Lehrer sollte durch Ausbildung und Information über Kenntnisse und Erfahrungen verfügen, Problemschüler rechtzeitig zu erkennen.
- Der Lehrer sollte über differenzierte Möglichkeiten der Gesprächsführung verfügen, und zwar nicht nur im pädagogischen, sondern auch im menschlich-kommunikativen und eventuell im therapeutischen Sinn.
- Der Lehrer sollte das Wissen über seine Schüler in möglichst vorurteilsfreier Weise verwenden können.
- Da mit einer Zunahme der psychischen Schwierigkeiten der Mittelschüler zu rechnen ist, sollte jeder Schule ein Schulpsychologe mit beratender Funktion zur Verfügung stehen.
- Die psychologische Beratung und Weiterbildung der Lehrerschaft sollte gewährleistet werden, u.a. dezentralisierte Trainingskurse, Selbsterfahrungsgruppen.

Die individuelle Betreuung des Schülers setzt kleine Klassen voraus. Aus dem gleichen Grunde ist die Stellung des Klassenlehrers zu verbessern, indem seine Kompetenz im Interesse einer sorgfältigen Schülerbetreuung erweitert wird. In vielen Fällen dürfte sich die zeitliche Entlastung des Klassenlehrers als dringend notwendig erweisen.

Da viele Schwierigkeiten der Problemschüler aus mangelnder Motivation entstehen, ist es notwendig, die Motivations- und Lernforschung für die Schule fruchtbar zu machen.

K. H. Bauersfeld
Schulpsychiater der Stadt Zürich

Le thème du congrès étant centré sur les relations humaines à l'école, c'est dans cette optique que le groupe a abordé sa réflexion sur l'élève problème, renonçant à établir en si peu de temps des nomenclatures permettant de mieux mettre des étiquettes sur les enfants et à proposer des recettes éducatives, généralement inefficaces puisque non adaptées aux cas individuels.

Les difficultés rencontrées par les élèves sont de nature très diverse. Certaines peuvent découler d'aptitudes insuffisantes ou d'immatrité, ou encore de troubles instrumentaux (dyslexie, dysorthographe, etc.), nécessitant l'intervention de spécialistes. D'autres troubles de la personnalité sont justiciables d'interventions psychiatriques ou psychothérapeutiques. Même dans les cas de ce genre, le rôle du maître est important, tant pour le dépistage et l'observation des difficultés que pour l'aménagement d'un climat scolaire favorable au traitement. Enfin un grand nombre de difficultés mineures peuvent être analysées et améliorées dans une ambiance pédagogique plus ouverte au contact personnel, favorisant l'initiative et l'expression de l'enfant. En effet, nombreux sont les élèves sensibles, émotifs ou anxieux qui se bloquent et n'arrivent pas à obtenir des rendements scolaires en rapport avec leurs possibilités.

Ces difficultés conduisent trop souvent l'enfant à un échec scolaire non justifié par une insuffisance intellectuelle. A côté de ces cas, il existe de nombreuses situations dans lesquelles le climat de la classe est perturbé par le comportement d'un élève, par exemple le leader, le provocateur, l'opposant ou l'isolé, le timide, etc. Enfin, de par la présence d'un certain groupe d'élèves, il peut y avoir des classes difficiles.

Face à cette diversité de situations, quel sera le rôle du maître ? En reprenant la classification de M. REPUSSEAU, on voit que le pédagogue peut avoir un rôle charismatique : il est centré sur le message à transmettre, le programme, et l'élève qui ne s'adapte pas est éliminé. Secondement, le maître peut centrer son attention sur l'enfant, ses besoins, sa psychologie profonde, ses intérêts, et il essaie de créer un climat qui favorise l'épanouissement de l'enfant. En se fondant sur la psychologie de l'enfant, ce maître obtiendra des résultats positifs et aura moins d'élèves problèmes.

Enfin l'enseignant peut, dans l'optique de la psycho-sociologie et de la dynamique des groupes, se centrer sur les relations dans le groupe-classe. C'est le maître à la fois animateur et participant qui aide le groupe à acquérir une certaine autonomie dans le travail et à analyser les tensions, les conflits qui se produisent dans le groupe, afin que chacun puisse mieux dépasser ses propres difficultés.

La relation qui s'établit n'est plus verticale et à sens unique ; elle permet le dialogue, c'est-à-dire l'écoute attentive de l'autre, la compréhension qui permet la remise en question. Au lieu d'être artificielle, du fait que chacun se retranche derrière son rôle, la relation devient authentique parce qu'elle s'établit entre des « personnes ». Au lieu de susciter la peur et l'agressivité, elle permet la coopération dans la confiance.

Dans de nombreux cas, les problèmes de l'élève ou de la classe pourront être analysés et élucidés très simplement, sans dramatisation. Il apparaîtra aussi que les difficultés ne proviennent pas toutes des élèves – ou encore de leurs parents, dimension supplémentaire à la relation – mais qu'elles peuvent être dues au maître lui-même, à ses attitudes, ses préjugés, ses propres mécanismes inconscients, ou encore au système scolaire, à l'organisation des classes et du travail, etc.

Que pouvons-nous faire pour améliorer la situation actuelle ?

Il est certain que des solutions existent au niveau de l'équipement ; on pourrait créer des postes de psychologues scolaires ou d'assistants sociaux dans les établissements afin de prendre en charge certains cas particuliers ; ouvrir des classes de réadaptation dans les collèges, animées par des maîtres spécialement bien préparés et entourés d'une équipe psycho-pédagogique, et enfin envisager la création d'internats secondaires à caractère psycho-pédagogique, et qui pourraient être en même temps des écoles expérimentales. On leur confierait des élèves qui ont besoin d'être momentanément séparés de leur milieu. Mais ces

mesures ne concernent qu'une minorité d'enfants, et l'on peut se demander si il est juste de confier à d'autres personnes et dans tous les cas la charge des élèves problèmes ?

La question essentielle devrait être l'amélioration de la formation psychologique des maîtres, tant sur le plan de la psychologie appliquée à l'éducation que sur celui de la sensibilisation aux processus relationnels. Une telle formation ne saurait être exclusivement intellectuelle ; on n'apprend pas à communiquer, à établir le dialogue par la lecture d'ouvrages, mais en participant à des séminaires de dynamique de groupe et d'animation de groupes. Il est en outre parfaitement possible d'organiser dans nos écoles des groupes de travail animés dans le même esprit que ceux qui furent organisés à Interlaken. Les participants pourraient étudier en commun des cas, des expériences et utiliser diverses techniques de travail, y compris le sociodrame et le jeu de rôles.

Notre objectif à tous est de pouvoir mieux fonctionner dans notre travail, de permettre à nos élèves d'acquérir responsabilité et autonomie, et de faire en sorte que notre action permette à la plupart de ceux qui ont des difficultés de les dépasser et de les résoudre.

Georges Baierlé
Psychologue scolaire, Lausanne

Brève bibliographie

- G. MAUCO, *Psychanalyse et éducation*, Aubier-Montaigne.
 R. BLEY, *Les classes de réadaptation dans les lycées*, PUF, 1969.
 D^r BERGE, *L'écolier difficile*, Bourrelier.
 D^r ALLENDY, *L'enfance méconnue*, Mont-Blanc.
 BANY-JONSON, *Dynamique des groupes et éducation*, Dunod, 1969.
 ARIP, *Pédagogie et psychologie des groupes*, Epi, relation pédagogique dans une optique non-directive.
 G. LEROY, *Le dialogue en éducation*, PUF.

Sessions de dynamique de groupes, s'adresser à :

- F.A.R., Case postale 503, 1002 Lausanne.
 GREFIS, 32, boulevard des Tranchées, 1206 Genève.