

Peter Bichsel

Schul- meisterereien

Suhrkamp

suhrkamp taschenbuch 2841

Ein Kind fragt seine Mutter: »Was für ein Tag ist heute?« Die Mutter sagt: »Heute ist Mittwoch.« »Was wäre, wenn Donnerstag wäre?« fragt das Kind; und die Mutter sagt: »Frag nicht so saudumm.«

Jeder, der Peter Bichsel kennt, weiß, daß ihm diese subversiv-naive Kinderfrage gefällt, auch wenn sie unbeantwortet ist, aber vielleicht ist sie gerade deshalb eine gute Frage, weil sie ins Konjunktivistische, ins Absurde zielt.

Der Unabänderlichkeit des Bestehenden Schwierigkeiten machen, nach dieser Maxime handeln Bichsel Protagonisten in seinen Geschichten, ebenso wie der vortragende Schriftsteller in seinen Reden und Aufsätzen:

»Hier wird öffentlich nachgedacht: über die schulisch abgetriebene Lernwilligkeit der Schüler, ›die ganz kleinen Widerstände in der Demokratie‹ über die ›Aufgabe des Staates‹ zugunsten eines »Dienstleistungsbetriebes für Bürgen, über die Schweiz und ihre verlorene Unschuld, über die großen Schrecken, die die kleinen erträglich machen, über die Frage, wie christlich die Christen, wie deutsch die Deutschen sind.« *Die Zeit*

Peter Bichsel, geboren 1935 in Luzern, starb am 15. März 2025 in Solothurn.

Peter Bichsel
Schulmeistereien

Suhrkamp

Die Originalausgabe erschien 1985 im Luchterhand Verlag,
Darmstadt und Neuwied

2. Auflage 2025

Erste Auflage 1998

suhrkamp taschenbuch 2841

© 1998, Suhrkamp Verlag GmbH, Berlin

Alle Rechte vorbehalten. Wir behalten uns auch
eine Nutzung des Werks für Text und Data Mining
im Sinne von § 44b UrhG vor.

Umschlaggestaltung nach Entwürfen

von hißmann, heilmann, hamburg

Druck: Libri Plureos GmbH, Hamburg

Printed in Germany

ISBN 978-3-518-39341-3

Suhrkamp Verlag GmbH

Torstraße 44, 10119 Berlin

info@suhrkamp.de

www.suhrkamp.de

Inhalt

Die grammatikalische Zukunft	7
Wissen ist Widerstand	11
Die Volksschule – ein Geschäft ohne Partner	22
»Und vielen Dank auch für das schöne Kinderbuch«	29
Rassismus und Faulheit	37
Erfahrungen beim Fremdsprachenlernen	47
Die erste aller Freiheiten	60
Die Aufgabe des Staates in einer sozialen Gesellschaft	73
Und ab und zu ein bißchen Erster Mai	91
Abschied von einer geliebten Kirche	108
Wie christlich sind die Christen?	121
Über meine Unfähigkeit, MM zu lieben	130
Wie deutsch sind die Deutschen?	136
Ungehaltene Rede vor der Schweizerischen Offiziersgesellschaft anlässlich ihrer Tagung »Armee und Umweltschutz«	149
Der abwesende Krieg	158
Wettbewerb des Grauens	163
Der große Schrecken macht den kleinen Schrecken möglich	168
Der Abschied von Links	172
<i>Quellenhinweise</i>	177

Die grammatikalische Zukunft

Ein Kind fragt seine Mutter: »Was für ein Tag ist heute?« Die Mutter sagt: »Heute ist Mittwoch.« »Was wäre, wenn Donnerstag wäre?« fragt das Kind; und die Mutter sagt:

»Frag nicht so saudumm.«

Mir hat die Frage des Kindes gefallen. Sie ist zwar unbeantwortbar, aber es ist eine gute Frage.

Vielleicht weiß das Kind, oder ahnt es, daß die Frage unbeantwortbar ist. Vielleicht will es nichts anderes, als seine Mutter ins Unbeantwortbare verlocken, ins Absurde, ins Konjunktivische, ins »Was-wäre-wenn«.

Man kann sich in Fragen gut einrichten, man könnte in Fragen leben. Kinder leben in Fragen, Erwachsene leben in Antworten. Es kommt vor, daß Kinder auf Antworten verzichten, keine Antworten wollen, nur Fragen, als ob es eine Welt der Fragen und eine Welt der Antworten gäbe, die nur ganz zufällig etwas miteinander zu tun haben – Gegenwelten.

Richtig und erwachsen gefragt heißt das: »Was wird morgen für ein Tag sein?«

Die grammatikalische Zukunft, so wird von Lehrern wider besseres Wissen behauptet, wird mit dem Verb »werden« gebildet. Dabei sage ich nie: »Ich werde morgen nach Aarau gehen«, sondern ich sage: »Ich gehe morgen nach Aarau.«

Das Wort »werden« brauche ich in der Regel als Drohung.

Ich drohe meinen Kindern: »Du wirst das noch selbst erleben.« »Du wirst dir deine Hörner schon noch abstoßen.« »Du wirst im Militär schon noch Ordnung lernen.«

»Du wirst das noch einsehen müssen.«

Für ein Kind ist jene grammatikalische Form, die man mit dem Wörtchen »werden« bildet, nicht die Zukunftsform,

sondern die Drohform. Wenn der Lehrer oder der Vater einen Satz mit »Du wirst« beginnt, dann folgt nichts Gutes.

Vielleicht lernen wir auch deshalb die Zukunft ausschließlich als Bedrohung kennen.

Ein Kind hat es gut, es hat noch keine Zukunft, weil es noch Zeit genug hat. Die Zeit von einem Geburtstag zum andern ist unendlich lang, und es ist nicht wie bei den Erwachsenen immer wieder Weihnachten. Und weil die Zukunft für ein Kind angenehm weit weg ist, droht man ihm mit Zukunft: »Du wirst schon noch, du wirst schon noch, du wirst schon noch...«

Die Zukunft ist unvermeidbar. Sie kommt einfach wie der Regen, wie der Sommer, wie der Winter: Und das ist nicht gut, daß alles einfach kommt, sagt das Kind. Man sollte etwas unternehmen gegen den Regen oder gegen den Sommer oder gegen den Winter. Man kann sich das einfach nicht bieten lassen, sagt das Kind.

Es stellt Fragen: »Warum fällt ein Stein nach unten? Warum fällt ein Stein nicht nach oben? Warum schwimmt Holz auf dem Wasser? Warum fliegt es nicht?«

Die Erwachsenen wissen es. Es gibt Naturgesetze; die Kinder ahnen das auch, aber sie sind dagegen.

Es gab eine Zeit, da war auch die Kirche dagegen – dagegen, daß die Erde rund ist, zum Beispiel. Das war so etwas wie Utopie, schlechte oder gute, es war der Glaube an Utopia, an den Ort, den es nicht gibt. Es gab eine Zeit, da erklärte die Kirche die Wahrheit zur Ketzerei. Als sie die Wahrheit nicht mehr verhindern konnte, erklärte sie die Naturgesetze für göttlich. In beiden Fällen, so nehme ich an, aus keinem anderen Grunde, als um menschliche Hoffnung zu verhindern: die Hoffnung darauf, daß etwas anders sein könnte, als es ist.

Ich weiß nicht, was göttlich daran sein soll, wenn ein Stein nach unten fällt, und ich weiß nicht, was göttlich daran sein soll, wenn er nach oben fallen würde. Mich fasziniert

niert das auch, daß das alles zusammenpaßt und so etwas ergibt wie einen Sinn, aber wenn dieser Gott nichts anderes ist als ein Naturorganisator, dann, bitte, dann interessiert er mich nicht. Dann will ich auch dann nichts mit ihm zu tun haben, wenn es ihn gibt. Dann interessiert er mich nicht mehr, als mich mein Oberst interessiert oder mein ehemaliger Schulhausabwart. Dann ist er nicht mehr als ein Ordnungsfanatiker, ein Schreibtischtäter.

(Ich halte das nicht für Gotteslästerung, weil ich einen solchen nicht für Gott halten würde.)

Etwas einfacher: wir diskutieren über Zukunft, und wir fürchten uns – alle fürchten sich, auch die, die sie bauen – vor Atomwerken, und wir haben technische Experten hier, und wir haben technische Experten dort. Sie diskutieren letztlich über nichts anderes als über die Naturgesetze: ob es technisch möglich oder technisch unmöglich sei, ob es technisch verantwortbar oder technisch unverantwortbar sei. Und letztlich meinen zum mindesten die Gegner etwas anderes, das recht schwer in naturwissenschaftlichen Formen ausdrückbar ist, etwas, das letztlich nichts damit zu tun hat, daß ein Stein nach unten fällt.

Es sind zum Beispiel auch die Naturgesetze, die es möglich machen, daß man mit Hilfe eines Gewehrs und Pulver eine Kugel in den Leib eines andern schießen kann. Die Naturgesetze ermöglichen es, daß diese Kugel unter Umständen das Leben des andern auslöschen kann. Trotzdem, ich tu es nicht und hoffe, es nie zu tun.

Ich weiß, der Vergleich hinkt. Die Atomexperten diskutieren, ob Atomenergie Menschen tötet oder ob es sie nicht tötet. Sie diskutieren über Risiken. Ich gestehe ihnen zu, daß sie das verantwortungsvoll – naturwissenschaftlich verantwortungsvoll – tun. Wenn die Naturgesetze göttlich wären, würde das genügen.

Zum Schluß: Utopia – der Ort, den es nicht gibt. Jeder wirkliche politische Erfolg war nichts anderes als ein Stück

mehr Utopia, war die Frage nach dem »Was wäre wenn«, und Utopia ist die einzige Alternative zu einer Zukunft, die niemand mehr mag. Es wurde in dieser Welt gesellschaftlich und sozial sehr viel Unmögliches möglich gemacht. Wer aber nur an Mögliches glaubt, dem bleibt wirklich nichts anderes als der Tod, der so sicher ist wie daß ein Stein nach unten fällt. Es scheint mir sinnvoll, die Frage zu stellen: »Was wäre, wenn heute Donnerstag wäre?«

1975

Wissen ist Widerstand

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,
ich meine diese Anrede als Gewerkschafter, nicht etwa als
ehemaliger Lehrer. Wenn ich auch weiß, wie schlecht es um
die gewerkschaftliche Solidarität steht, ich weiß als ehema-
liger Lehrer auch, daß es um die Solidarität unter Lehrern
um noch einiges schlechter steht, und ich hielt die Anrede
»Kollegen« unter Lehrern fast immer für verlogen.

Ich war 13 Jahre Lehrer und bin es seit 13 Jahren nicht
mehr. Allerdings, meine Erinnerung an meine Lehrerzeit
wird immer schwächer, und richtig präsent wird sie nur in
schlechten Träumen, die ich wohl nie mehr verlieren werde.
Der fürchterliche Traum zum Beispiel, daß ich eine sechste
Klasse vor den Prüfungen unterrichte: es ist bereits Novem-
ber, und ich habe mit dem Rechnungsbüchlein noch nicht
angefangen. Meine Kollegen erwähnen strahlend Seiten-
zahlen und Erfolge. Ich muß sagen, wenn ich nach einem
solchen Traum erwache, dann ist es für mich eine große Er-
lösung, wenn ich feststelle, daß ich kein Lehrer mehr bin.

Im Wachzustand allerdings kann es mir leid tun. Ich war
gern Lehrer, und ich glaube, daß Lehrersein ein Beruf ist,
dessen Ausübung unter allen Umständen – also auch unter
allen politischen Verhältnissen – sinnvoll sein kann. Die
wenigen Deutschen, die ich kenne, die während des Kriegs
in irgendeine Form des Widerstandes gegangen sind – viel-
leicht auch nur in den innern Widerstand – erzählen alle
von einem Lehrer, der sie dazu anregte. Vielleicht nur an-
regte mit dem Tonfall, wie er sein »Heil Hitler« sagte, oder
mit der Begeisterung, wie er Latein unterrichtete oder von
Schmetterlingen erzählte.

Die vielen Deutschen allerdings, die mitmachten, die hat-
ten auch Lehrer, und viele von ihnen hatten Lehrer vor Hit-
ler, Lehrer, die Hitler nicht gewählt hätten und nicht wähl-

ten und ihre Schüler trotzdem für ihn vorbereiteten. Vielleicht hätten sie es nicht getan, wenn sie's gewußt hätten.

Vorbereiten kann nichts anderes bedeuten, als Menschen fähig machen, mit möglichen Situationen umzugehen, das heißt, sich unter möglichen Situationen auch die unmöglichsten vorstellen zu können. Das heißt, auch in der besten aller Gesellschaften – wenn es das geben sollte – ist Patriotismus nicht angebracht. Nur wer am Bestehenden seinen Widerstand geübt hat, wird ihn ausüben können vor dem möglichen Kommenden. Und ich meine jetzt nicht einmal »politischer Unterricht«, ich meine die Begeisterung für Schmetterlinge und den Tonfall, in dem man über Schmetterlinge spricht. Ich meine auch: das Andere dem Einen entgegensetzen, das Unnötige dem Nötigen entgegensetzen.

Mir gefällt der Satz »Wissen ist Macht« um so weniger, je länger ich darüber nachdenke. Er stammt aus der Pionierzeit der Arbeiterbewegung, einer Zeit, in der Emanzipation an und für sich – Erlösung aus dem Elend – alles war, in der es darum ging, die Arbeiterbewegung salonfähig zu machen. Das war etwas, und ich kritisiere es nicht. Aber der Satz würde mir besser gefallen, wenn er heißen würde »Wissen ist Widerstand – ist Widerstand gegen die Macht«.

Daß dies Diktatoren nicht lieb sein kann, das leuchtet ein. Daß aber demokratisch gewählte Regierungsmänner immer wieder glauben, die Volkswahl sei genügende Legitimation ihrer Macht, und sie hätten nichts anderes zu vertreten als eben diese »abstrakte« Mehrheit und nicht die Minderheit, von der sie herkommen – das ist mir unverständlich. Wer glaubt, er sei durch eine Mehrheit legitimiert, der ist ein Scheindemokrat. Die großen Diktatoren fühlten und fühlen sich auch von der Mehrheit, wenn nicht sogar von der Gesamtheit getragen.

Daß in der Demokratie mit Recht die Mehrheit entscheidet, führt zu der falschen Annahme, daß die Demokratie eine Sache der Mehrheit sei. Die Grundidee der Demokratie

ist aber nicht die Mehrheit, es sind die vielen Minderheiten. Wenn zum Beispiel ein sozialdemokratischer Regierungsmann glaubt, er sei durch seine Wahl der Mehrheit und der Gesamtheit verpflichtet und nicht jener Minderheit, die ihn aufgestellt und delegiert hat, dann verrät er nicht einfach nur seine Partei, sondern er verrät die Demokratie, den Pluralismus, und seine Parteifarbe hat nur noch die Funktion, einen Einparteienstaat als Mehrparteienstaat abzutarnen.

Ich sprach von Widerstand – Sie können es von mir aus auch kritisches Denken nennen –, und ich meine nicht den großen Widerstand, sondern ich meine die kleinen und die ganz kleinen Widerstände. Selbstverständlich gibt es keinen Politiker, der nicht täglich versichern würde, daß Kritik nötig sei, daß Opposition nötig sei – beim Widerstand und bei den Widerständen wird es schwieriger, sie sind, und das macht sie so schwierig, unnötig. Ein gebildeter Mensch aber – und ich kenne gebildete Arbeiter und gebildete ehemalige Hilfsschüler – ist für mich einer, der möglichst viel Unnötiges und Unbrauchbares weiß. Ich kenne auch, in diesem Sinne, ungebildete Universitätsprofessoren.

Für diesen Unsinn – das weiß ich auch – würde der Staat freilich keine Schule einrichten. Dafür, daß man »Wirklich-Unnötiges« lernt, würden die Eltern die Kinder nicht in die Schule schicken. Sie schicken sie für das Nötige, und das Nötige besteht nicht einmal aus eigentlichem Wissen, sondern es besteht nur darin, besser zu sein als die anderen. Die Eltern schicken ihre Kinder nicht in die Schule, sie schicken sie in die Selektion, und sie hoffen auf Sieg wie auf den Sechser im Lotto oder wie auf die Schweizer in der Tour de France. Daß ihre Kinder besser sein werden, das ist die eine Sache; wenn alle anderen schlechter sind, genügt das auch.

Zurück zum Unsinn, zum Unnötigen. Ich erwarte die Lehrerfrage: Was für Unnötiges, welches Unnötige sollen wir ihnen denn beibringen?

Ich kenne die unbändige Lust der linken Intellektuellen

an Papierbergen und Spezialkommissionsbeschlüssen. Ich hoffe sehr, daß mich niemand ernst nimmt. Ich plädiere gegen die praktische Anwendung meiner Überzeugung.

Wir können nicht hingehen und einen Lehrplan des Unnötigen aufstellen, denn wir müßten ja das eine gegen das andere abwägen, und wir kämen dann zu so irren Kategorien wie »Das nötigere Unnötige« und »Das weniger nötige Unnötige«. Ich sehe die strahlenden Gesichter von pedantischen Zeichenlehrern, von sektiererischen Musiklehrern, von esoterischen Lateinlehrern, die sich von diesem Lehrplan des Unnötigen eine Aufwertung ihres Faches in Richtung des Nötigen versprechen würden. Meine Mutter zum Beispiel sah einen Sinn darin, daß ich in die Geigenstunde gezwungen wurde. Sie versprach sich auch etwas davon, und zudem war es fast notwendig, weil sie sich vorstellte, daß ich später ins Lehrerseminar gehen könnte. Handorgel wäre mir heute noch lieber. Aber ich hätte wohl auch als Handorgelschüler einen Lehrer gefunden, der Handorgeln als dringend nötig empfunden hätte.

Lassen wird das.

Ich lasse das und behaupte das Gegenteil.

Denn eines ist der guten Schule, der reflektierten Schule schon längst bekannt: Es geht nicht einfach darum, *den* Stoff zu lernen, sondern es geht darum, *am* Stoff zu lernen.

Das ist ein sehr humaner Satz, und er hat sich durchgesetzt. Kein Schuldirektor und kein Inspektor wird sich gegen diesen Satz stellen. Warum eigentlich nicht?

Beginnen wir von vorn.

Ich erinnere mich noch sehr deutlich an meinen ersten Schultag. Ich erinnere mich, wie ich mich augenblicklich in meine Lehrerin verliebte: für mich die einzige Erklärung dafür, daß ich kein Schulversager wurde. Ich könnte ihr Kleid heute noch beschreiben. Aber ich erinnere mich auch, daß ich diesen ersten Schultag als Betrug empfand. Man hatte mir gesagt, daß man in der Schule lesen und schreiben lernt,

und wir hatten an diesem ersten Tag überhaupt nichts gelernt. Ich wollte doch ein Schüler werden wie die richtigen Schüler. Aber es dauerte tagelang, bis es anfang, und als es anfang, das Lernen, da bemerkte ich es nicht einmal. Ich bin – vorbereitet durch ältere Kameraden, vorbereitet durch meine Mutter – als Lernwilliger in die Schule gegangen. Aber man ließ mir in der Schule nicht einmal das Erlebnis des Lernens. Ich habe das Lernen, auf das ich mich so freute, nicht bemerkt, weil man glaubte, mich mit Spielchen, Klebförmchen, mit Äpfelchen und Birnchen zum Lernen verführen zu müssen. Ich übertreibe, wenn ich sage, ich war beleidigt, daß man mir meine Lernwilligkeit nicht glaubte. Aber vorstellen könnte ich mir das schon.

Mein erstes Lernerlebnis – und das ist ein beglückendes Gefühl – hatte ich erst viele Jahre später, nach meiner Schul- und Lehrerzeit – zum Beispiel, als ich versuchte, ohne Lehrer Englisch zu lernen.

Es ist eine eigenartige Sache, daß die Schule immer wieder von der Lernunwilligkeit der Schüler ausgeht. Die Klage der Lehrer über unsere Lernunwilligkeit begleitet unsere ganze Schulzeit von der Volksschule bis zur Universität: »Die Schüler sind zu faul, die Studenten sind zu faul, niemand will lernen.« Dabei treten in die erste Klasse der Volksschule lauter Lernwillige ein, und es sind nicht nur Lernwillige, es sind auch Lernfähige. Sie haben große Erfahrungen im Lernen, sie haben – nicht ohne große Anstrengungen – sitzen gelernt, stehen gelernt, laufen gelernt, reden gelernt. Sie verstehen praktisch vom Lernen mehr als ihr Lehrer, der sein eigenes Lernen längst vergessen hat, der an seine eigene Schule keine Lernerinnerungen hat, sondern nur Prüfungserinnerungen und Erfolgserinnerungen: er ist durchgekommen.

Die ersten Stunden in der Volksschule beginnen mit Beleidigungen. Der Erstkläßler hat erwartet, daß er mit seinem Schuleintritt jetzt auch zu den »Großen« gehöre. Er be-

gegnet nun aber einem kindischen Gesprächston, wie er ihn von seiner Mutter zu Hause längst nicht mehr kennt. Er lernt nicht – was ihm versprochen wurde – das A und das B und das C, sondern er wird mit kindischen Spielen zum Lernen verführt. Er wird von Anfang an wie einer behandelt, der nicht lernen will. Er wird vorerst zur Lern-Unwilligkeit verführt. Man nennt das Didaktik oder Methodik, und diese Methodik hat Methode: Würde man von der menschlichen Lernwilligkeit ausgehen, dann könnte man dem Schüler nur den Lehrstoff vermitteln, dann wären letztlich Lesen und Schreiben so viel wert wie Gehen, Stehen und Sprechen. Auch diese drei Dinge tun wohl nicht alle Menschen gleich, aber man wertet das Gehen nicht zum Vorneherein. Würde die Schule nun die natürliche Lernfähigkeit übernehmen, dann ließen sich die Resultate nicht werten und prüfen. Die natürliche Lernfähigkeit ermöglicht keine Selektion. Gelerntes ist letztlich nicht prüfbar.

Ohne Lernunwilligkeit keine Selektion. Wo nicht etwa der Stoff, sondern die Lernwilligkeit und die Arbeitsleistung geprüft werden sollen, da muß vorerst die natürliche Lernwilligkeit abgebaut werden. Eine natürliche Fähigkeit muß durch Arbeit ersetzt werden. Man lernt in der Schule nicht Dinge und Sachen, sondern man lernt in der Schule das Arbeiten. Man lernt, daß Arbeit unangenehm ist, im Schweiß unserer Angesichter stattzufinden hat, und deshalb, nur deshalb, Gott wohlgefällig ist. Man lernt in der Schule, daß man sich durchzusetzen habe: durchzusetzen gegen wen? Gegen die andern: einmal als Nation, alle Schweizer gegen die faulen Ägypter, und dann auch selbstverständlich als einzelne, jeder gegen jeden. Ohne Konkurrenz keine Arbeit: ein Volk von gleich gut Lesenden wie etwa einigermaßen gleich gut Stehenden, das wäre für die freie Marktwirtschaft untauglich und für den sozialen Bruttosozialproduktstaat auch. Wer nur das Lesen lernt, der lernt noch lange nicht, sich zu Tode zu krampfen.

Die Selektion ist früh abgeschlossen, mit etwa drei Schuljahren sind die Fronten im großen ganzen abgesteckt. Die Schulversager erkennen sich selbst bereits als Schulversager. Die Sieger sind die Systemwilligen, nämlich jene, die ihre Lernwilligkeit durch Arbeitswilligkeit ersetzt haben.

Die Schule ist eine Arbeitserziehungsanstalt. Sie ist – im Unterschied zu Anstalten, die man offiziell so nennt – sehr erfolgreich. Die Schweizer können arbeiten, die ganze Welt weiß das. Das Bruttosozialprodukt ist nicht nur blödsinnig, sondern auch die Grundlage des Sozialstaates. Die Abhängigkeit vom Bruttosozialprodukt erübrigt Diskussionen über Menschlichkeit. Und wer will das anders. Das ist doch alles gut.

Das wollen wir! Was wollen wir sonst?

Vielleicht doch noch einiges mehr.

Die Abschaffung der Kinderarbeit im 19. Jahrhundert war nur gegen harte Widerstände der Arbeitgeber möglich. Ganz abgesehen von der Ausbeutung: diese Kinderarbeit war auch als »Schule« gedacht. Man hat das Arbeiten früh zu lernen; wer es nicht als Kind lernt, der lernt es nicht mehr.

Auf die voreilige Ausbeutung der Kinder hat man verzichtet, auf die Arbeitserziehung konnte man nicht verzichten. Eltern wissen, wie überbelastet selbst Volksschüler sein können. Ich habe kürzlich mit einer Mutter zusammen die rein schulische Wochenarbeitsleistung eines zehnjährigen Mädchens (eine ausgesprochen gute, vielleicht etwas zu gewissenhafte Schülerin) ausgerechnet. Seine Arbeitsleistung (Schule und Hausaufgaben) machten eine Wochenleistung von über 50 Stunden aus. Gäbe es noch die Kinderarbeit, kein Unternehmer könnte sich das leisten. Die Arbeitserziehung wird von der Schule gründlicher geleistet. Der Verzicht auf die voreilige Ausbeutung der Kinder durch die Industrie hat sich gelohnt.

Schülerarbeit im 20. Jahrhundert ist der Ersatz für die

Kinderarbeit im 18. und 19. Jahrhundert. Hier kann das Manchestertum noch wilde Orgien feiern. Schülerarbeit untersteht keinem Gesamtarbeitsvertrag. Ausgerechnet der Schüler ist der einzige in unserem Staat, dem keine Höchst-wochenstundenzahl garantiert wird. Seine Arbeitsbelastung ist unkontrollierbar. Er ist nicht einmal dem Heimarbeitergesetz unterstellt. Die Forderung von Gymnasiasten nach einer 40-Stunden-Woche würde wohl mit Entsetzen entgegengenommen werden. Ein Schüler hat zwar seine Freizeit, aber er benützt sie auf eigene Verantwortung, sie ist ihm nicht garantiert. Er hat sich selbst zu entscheiden, ob er sich Freizeit leisten kann oder ob er »lernen«, nämlich arbeiten muß. Seine Freizeit hat mit Freiheit noch weniger zu tun als die Freizeit des Industriearbeiters. Er wird seine Freizeit immer unter dem Gewissensdruck der nicht oder mangelhaft geleisteten Arbeit verbringen.

Genau dieser Gewissensdruck ist das eigentliche Lehrziel unserer Schule. Dieser Gewissensdruck ist notwendig für eine Wirtschaft, die Wachstum als notwendig erachtet. Ich habe dazu keine Alternative. Ich halte es für sinnvoll, Menschen auf das Erwerbsleben vorzubereiten, und man muß sie wohl auf jenes Erwerbsleben vorbereiten, das wir haben.

Die humane Forderung, daß der Schüler nicht einfach *den* Stoff, sondern *am* Stoff lernen soll, ist also bereits erfüllt. Und nicht nur bereits erfüllt, sondern auch bereits besetzt.

Arbeit, das muß auch gesagt werden, ist nichts Negatives. Jeder Mensch – und unter allen Bedingungen – hat das Arbeiten zu lernen. Meine Ausführungen über die Arbeitserziehungsanstalt Schule sind nicht kritisch, sondern nur feststellend gemeint. Kritisch sind nur meine gewerkschaftlichen Überlegungen in Sachen Gesamtarbeitsvertrag und Heimarbeitergesetz. Und daß sogar ich selbst diese beiden Begriffe im Zusammenhang mit Schülern als komisch empfinde, das macht mich traurig.

Ich kenne die Frage, und ich finde sie berechtigt: »Wo ist die Alternative?«

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen, ich fürchte, es gibt diese Alternative nicht. Ich fürchte, Schule wird, wo auch immer und unter was für Umständen, ein Dilemma bleiben. Damit hat sich der schlechte Lehrer abzufinden und der gute Lehrer auseinanderzusetzen.

Ich erinnere mich – wir erinnern uns – an die Euphorie der 68er in Schulfragen. Man glaubte, ihn gefunden zu haben, den Punkt, an dem die Gesellschaft verändert werden kann. Zwar bekam kaum jemand Gelegenheit, es auszuprobieren – und wenn, ich bin fast überzeugt, es hätte nicht funktioniert. Der Schulraum der 68er ist ausgeträumt. Die Diskussion über Schulmodelle hat wenig Öffentlichkeit mehr.

Was soll ich Euch jetzt noch sagen?

Ich wiederhole: Ich halte Schule-halten unter allen Bedingungen für sinnvoll. Und vielleicht noch – aus Verlegenheit – zwei Geschichten.

Die erste: In der U-Bahn in New York ist alles zweisprachig angeschrieben. Englisch und Spanisch. Das Spanische ist für die Puerto-Ricaner, die kein Englisch verstehen. Es soll sie auch in der zweiten und dritten Generation geben. Nur hat mir jemand erklärt, daß die zweisprachigen Aufschriften eigentlich sinnlos seien, weil diejenigen Puerto-Ricaner, die kein Englisch können, auch nicht lesen und schreiben können. Es gibt keine spanischen Schulen. Und es soll Puerto-Ricaner geben, die ihre Schulzeit in der englischsprachigen Schule einfach in den hintersten Bänken absitzen, ohne je den Lehrer vorn zu verstehen: ein schlechtes Zeugnis für die Schule und eine traurige Sache für die Schüler. Und ich weiß nicht, für was diese Geschichte hier gut ist – aber irgendwie fasziniert mich das doch, der Schüler, dem die fatale Verweigerung gelingt, der sich einfach weigert, seinen Lehrer zu verstehen.