

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 61 (1974)
Heft: 24: Schule, Gesellschaft und soziale Integration

Artikel: Schulreform : Reform der Gesellschaft?
Autor: Zingg, Hermann
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-535652>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 24.01.2026

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

Schulreform – Reform der Gesellschaft?

Hermann Zingg

Nach Adornos landläufig gewordener Einsicht ist die moderne Welt eine «verwaltete». Mit Welt ist alles materielle, biologische, technische, aber auch jedes gesellschaftliche Dasein gemeint. Letzteres hat sich als verwaltete Welt in bezug auf die Schule polarisiert: die noch nicht in die öffentliche Arbeitswelt einfügbaren Kinder und Jugendlichen finden sich im Raum der Schule, der seinerseits für den Raum der öffentlichen Arbeit vorzubereiten hat, einem ständig unfassbarer sich auftürmenden Riesenbetrieb der Erwachsenenwelt gegenüber, der auf die Heranwachsenden, die der geistigen Situation der Zeit ahnend bewusster werden, abschreckend wirken muss. Der Ruf «hinein ins volle Menschenleben» ist doch reichlich vordergründig geworden. Die Schule als Stätte der Ausbildung zur späteren Eingliederung in den eigentlich abschreckenden Betrieb wird damit gleichzeitig vom Leben der Gesellschaft abgespaltet. Sie erfährt also widersinnigerweise eine Entfremdung von der Gemeinschaft, für die sie zu erziehen hat. Die Folgen sind schwerwiegend.

Wenn die Gesellschaft keine Verwendungsmöglichkeit mehr für die Kinder und Jugendlichen hat, interniert sie diese in Schulen, die dadurch und aus bekannten andern Gründen trotz aller Humantünchen Analogien zu Gefängnissen zeigen. Revolten und Drogen, Verzweiflung und Flucht aus der erpresserischen Realität sind Symptome davon.

Die Problematik der Freizeit ist ein weiteres Zeichen dafür. Die Gesellschaft der Erwachsenen hat eine Welt geschaffen, an der die Kinder weder teilnehmen können noch dürfen. Die daraus erwachsende Freiheit von Verantwortlichkeit für das gesellschaftliche Miteinander ist das Hauptmerkmal der von der Jugend verbrachten Zeit. Die Schule hat diese freie Zeit zu überbrücken. Sie versucht es mit künstlichen Veranstaltungen, die Verantwortung zwar stimulieren, aber nicht eigentlich geben, daher auch bloss scheinbar dazu erziehen. Die universale Freiheit der Zeit, die durch simulatorische Gestaltungen bewältigt werden soll, gerinnt

in Wirklichkeit zur unbewältigten Gegenwart, in der sich die Freizeit nach Graden der Leere stuft. Die Jugendlichen finden sich in diesem Haus der Freizeit durch eine dicke Glaswand vom verantwortlichen Leben in einer realen Arbeitsgemeinschaft getrennt. Man trennt sie fortwährend mehr von dem, wonach sie dürstet.

Das Problem lässt sich durch Bildung von Freizeitzentren aller Art, wozu auch die Schule zählt, nicht lösen, sondern nur beschönigend verschärfen. Die Ausweglosigkeit liegt nicht allein am zu oberflächlichen Ansatz der Pädagogik, sondern primär an der isolierenden Tendenz der Gesellschaft. Wenn die Heranwachsenden unbrauchbar für das Leben sind, das in der gemeinschaftsstiftenden Arbeit – denken wir beispielsweise ans erfüllte Leben der Familie, in der die Kinder zu notwendigen Verrichtungen unbedingt gebraucht werden – eine zeitliche Sinngabe erfahren sollte, stempelt die Gesellschaft auch die Schule zu einer künstlich humanisierten Aufbewahrungsanstalt, zu einem Freizeitcenter für Wesen, die sich im Riesenbetrieb noch nicht verwenden lassen.

Diese Entfremdung führt zum ebenfalls allbekannten öffentlichen und privaten schlechten Gewissen dem Kind gegenüber. In oft liebedienerisch anmutender Dienstbeflissenheit nimmt der Erwachsene dann dem Kind die letzten Möglichkeiten, durch selbstverantwortliches Tun in die Gemeinschaft einzutreten. Statt dessen betont man nicht selten künstlich die Gefühlsgemeinschaft, die aber dadurch nicht entsteht, sondern verdirbt. Denn sie könnte nur aus der tätig erfahrenen Verantwortung für ein Ganzes – für die Familie, die Gesellschaft – wahrhaftig werden. Gefühl aus Gefühl hingegen kollaboriert notwendig zu trostloser Entfremdungssülze.

Das schlechte Gewissen dem Kind gegenüber ist zwar durch die gesellschaftliche Situation der Zeit bedingt, es wird dennoch selber eine zusätzliche Quelle der Entfremdung, die durch folgende Einsicht zu bewältigen wäre: «Unsere Liebe kennt keine Gren-

zen – aber wohl eher deshalb, weil wir mit Kindern und Jugendlichen keine Arbeitsgemeinschaft haben... Wir haben eine Gesellschaftsform geschaffen, in der es am besten wäre, wenn man als Erwachsener geboren würde.»¹

Nils Christie, von dem diese Sätze stammen und der in den folgenden Gedankengängen noch zweimal zu Wort kommen soll, zeigt, wie die Gesellschaft in dieser Situation den Typ des Teenagers herausgebildet hat. Dieser zeichnet sich durch Unproduktivität, Konsumorientierung und Freiheit von Verantwortung aus. Deshalb versucht die Schule, das Produkt der Gesellschaft, den Teenager, mit Kreativität, Konsumerziehung und Verantwortungsgefühl zu füllen. Der Versuch bleibt solange künstlich und latent oder direkt schizophren, als die Gesellschaft die Entfremdung gleichzeitig weiterbetreibt und damit ihrer eigenen Forderung an die Schule den Boden entzieht, auf dem Vernunft, Kreativität und Verantwortung allein gedeihen können, den Boden der Gemeinschaft. Wenn die Gesellschaft die Kinder und Jugendlichen für ihre Aufgaben und ihre Lebensstruktur unbrauchbar macht, erwartet sie auch nicht, dass sie etwas Wirkliches für die Gemeinschaft leisten, was doch allein zu dieser erziehen könnte. In der Verurteilung zur Unproduktivität sollen sie aber in der Schule, die vom Leben der Gesellschaft entfremdet ist, für das produktive Leben lernen. Wie macht man das ohne Verstrickung in mehr oder weniger ausweglose Verzweiflung oder Gleichgültigkeit?

Ein anderes Kennzeichen der Teenagerkultur ist die Konsumorientierung. Sie wirkt auf die Produzenten stimulierend. Diese suggerieren deshalb bis in den Raum der Schule hinein, das Lebensziel sei der Genuss, was wiederum die entsprechende Art Konsum beschwingt, wogegen die Schule selbst «erzieherische» Massnahmen ergreift. Ist dies ein künstlich und hier deutlich scheinheilig aufgeheizter Teufelskreis?

Die Schizophrenie der Situation im Verhältnis von Schule und Gesellschaft zeigt sich am Verhältnis von propagierter und tatsächlicher Verantwortung sehr deutlich. Freiheit von echter Verantwortung, zum Wesen des Teenagers gehörend, heisst doch im Klartext Unverantwortlichkeit. Die Gesellschaft gewährt und fordert diesen Status in hohem

Masse gefühlswissend. Das Gefühl gilt als Ersatz für Verantwortung. Wenn die gleiche Gesellschaft von der Schule gleichzeitig Erziehung zur Verantwortlichkeit verlangt, enthüllt sie dem Kundigen ihre zugegebenermassen naive Hypokrisie. Nils Christie sagt daher mit Recht, die Teenager seien die unmittelbare «Spiegelung der Gesellschaft, in der wir leben. Wir haben die Gesellschaft geschaffen, in der die Jugend aus der Produktion herausgenommen wurde; dafür hat man ihr Konsumentenaufgaben und einen Sonderspielraum für Unverantwortlichkeit zugeteilt.»²

Der Entfremdungsprozess spielt sich in der Familie, in der nachbarlichen Umwelt und in der Schule selbst ab. Wo die Bindungen einer realen Arbeitsgemeinschaft weitgehend wegfallen, wo dieser Verlust mit romantisierenden Gefühlsverhaftungen künstlich ausgeglichen und mit einer verantwortungsfreien Schonfrist, der unproduktiven und konsumgerechten Scheinfreiheit, übertüncht wird, macht sich der Mangel an Sinnerfahrung im Leben als Verzweiflung bemerkbar, wogegen die sublimsten pädagogischen Veranstellungen nicht ankommen. Die Opfer, Kinder und Jugendliche selbst, zeugen von dieser Wahrheit. Es ist die Verzweiflung im Gefängnis einer Welt, die mit Illusionen vergittert ist. «Ebenso sollte man zugeben, dass das Leben der Gesellschaft und des einzelnen auf ähnliche Weise von einer Verschmutzung durch Bildungsverwaltung bedroht wird, die das unvermeidliche Abfallprodukt eines pflichtmässigen, wettbewerblichen Konsums von Fürsorge ist.»³

In dieser Situation erwächst der Schule die neue, nur schwer und nur durch eine innere Revolution der Denkungsart erfüllbare Aufgabe, eine Arbeitsgemeinschaft zu erzeugen, worin es um das Realste des menschlichen Lebens geht, nämlich um das eigentliche Sein des Menschen, das sich nur in einem grossen, weltoffenen Glauben in seiner ganzen Ursprünglichkeit und Unbedingtheit erfährt. In dieser Glaubensverankerung müsste jede Arbeit im Grunde Erziehung und Bildung sein. Die Fundamente menschlichen Wahrseins bilden sich in der erarbeiteten Erfahrung der wesentlichen Güter, die den Sinn des Daseins spürbar machen. Erst auf diesem Fundament könnte der Entfremdungsprozess in einen Prozess ständiger

Umwandlung von Schule und Gesellschaft zu einer Arbeitsgemeinschaft übergehen, in der es um alles geht: um Sein oder Nichtsein des homo humanus in einer stets neu zu verantwortenden Welt.

Die Schule müsste also wesentlich mehr sein als ein Spiegel der Gesellschaft. Das kann sie nur, wenn die Pädagogen nicht entfremdete Opfer der verwalteten Welt bleiben, sondern, mitten in der verantwortlichen Erfahrung der Zeitsituation stehend, das einer Schicksalsgemeinschaft Notwendige auf das eigentliche Menschsein hin wagend ergreifen. So wäre in der Schule der Ansatz zu einer wesentlichen und deshalb notwendigen Veränderung der Gesellschaft möglich. Illichs These von der Entschulung der Gesellschaft und die These von der Vergesellschaftung der Schule widersprechen sich nicht: erst die dialektische Verschmelzung beider führt zur freien, weltoffenen Arbeitsgemeinschaft, in der eigentliches Menschsein zu sich selber kommen kann.

Das ist eine echte Utopie. Als solche ist sie wirklicher als die gegenwärtige Realität, weil sie der eigentlichen Wirklichkeit des Menschen näher liegt. Hier die aktuelle Realität gegen die Wirklichkeit der Utopie auszuspielen, wäre pöbelhaft. Die Realisierung der eigentlichen Wirklichkeit in Einheit und Bezug von Schule und Gesellschaft käme einem Abbau der verwalteten Welt gleich. Die Utopie stellt realistisch diese Forderung. Sie macht klar: eine raffiniert gestaffelte Verwaltungshierarchie ist die Verunmöglichung einer Schulgesellschaft, die nur als lebendige, substantiell erfüllte Einheit wahr ist, wobei diese Einheit das Gepräge der Weltoffenheit durch den freien Einzelnen trägt. Deshalb sollten Lehrer und Schüler in einem örtlich begrenzten Lebensraum mit der dortigen Gesellschaft zusammen alle wesentlichen Entscheidungen in offener und redlicher Auseinandersetzung selbst fassen und tragen können. Diese allein führt zu einer wirklichen Arbeitsgemeinschaft, nicht zuletzt deshalb, weil sie die Gefahr des Scheiterns als echtes Wagnis auf sich nimmt. Im Zentralismus hingegen scheitert die echte Schulreform, weil das Scheitern perfektionistisch vermieden werden soll. Was nicht scheitern will und kann, ist unwesentlich. Es erstickt gerade mit dieser Unwesentlichkeit das Leben der Gemeinschaft. Ebenso er-

stickt dieses Leben in den Massenschulen, in den Gesamtschulen beispielsweise, die auf grosse Schülerzahlen angewiesen sind. Was eine solche Masse zusammenhält, ist nicht die Arbeitsgemeinschaft zwischen Lehrern und zwischen Lehrern, Schülern und Gesellschaft – es soll und kann nirgends so viel unkontrolliert geschwänzt werden wie an grossen Gesamtschulen –, sondern die zentralistische, bürokratische Organisation. Diese erstrebt eo ipso den Typus des gleichgeschalteten Menschen.

Der guten Schule hingegen geht es keinesfalls um die Schaffung eines Menschentyps, sondern um die Erziehung zur Mündigkeit des einzelnen, d. h. um die Freilegung der Möglichkeiten zur Verwirklichung eigentlichen Menschseins als Selbstsein. Der einzige Weg dazu ist die strenge Führung an der Autorität, die selbst solches Menschsein spiegelt. Diese Autorität zu sein darf sich jedoch kein Pädagoge anmassen, denn die Anmassung wäre der klarste Beweis für falsche Autorität. Echte Autorität kommt an den wesentlichen Bildungsträgern und im täglichen Leben mit geliebten und liebenswerten Menschen, mit Vorbildern, die nie daran denken, Vorbild zu sein oder sein zu wollen, deren Wesen sich aber durch Wahrhaftigkeit und Unbestechlichkeit des Blicks auf die Realitäten des Daseins auszeichnet, in der je einmaligen geschichtlichen Gestalt des unverwandelnd Aneignenden zeitlich zum Ausdruck. Dies ist der Weg zur inneren Freiheit, welche die Atemluft einer guten Gesellschaft ist.

Die schlechte Schule versucht gezielt oder unwissentlich den Menschentyp zu schaffen, den die jeweils herrschende Gesellschaft zu ihren vordergründigen Zwecken ideologisch braucht. Nils Christie gibt dazu die adäquate Beschreibung: Die ideologische Dominanz der Gesellschaft über die Schule, an der die meisten Pädagogen geflissentlich teilnehmen, verhindert jede echte Schulreform. Wie selten zuvor reiten Inspektoren auf der Volksschulstufe etwa auf der Einhaltung der Lektionspläne nach dem Fächermosaik herum. Der Lehrer, der erkennt, dass seine Klasse bisweilen eine andere Lektion nötig hätte, als sie der Plan vom Frühjahr für das ganze Jahr vorsieht, wird von aussen, aber von oben, strikte zur Ordnung gerufen. Die Zentralgewalt benützt die Macht-

mittel, ohne die Menschen und die Art ihrer Gemeinschaft, in deren Arbeit sie eingreifen, zu kennen, geschweige denn selbst anders als amtlich daran teilzuhaben. «Die Aufsplitterung der Fächer, der unterschiedliche Status innerhalb der Schulgemeinschaft, das hektische Umherirren von Fach zu Fach, die Lenkung von aussen, die Wegnahme der Verantwortung, alles, was dazu beiträgt, den nicht engagierten Menschen zu schaffen – all diese stimmt ja in Wirklichkeit ausgezeichnet mit dem Bedarf der Gesellschaft überein. Genau *solche* Menschen braucht die Gesellschaft für die Arbeit am Fliessband, im Büro, in allen möglichen Dienstleistungstätigkeiten. Man braucht gar keine kritischen, engagierten Menschen. Zu viele von diesen – und alles kommt zum Stillstand.»⁴ Wenige von diesen, so möchte man anhand von Fakten hinzufügen, und die Gesellschaft beginnt sie im Namen der Staatsgerechtigkeit wie Krankheitsherde auszumerzen. Man will beispielsweise den Typ, der die von der Verwaltung teils benötigten Formulare richtig ausfüllen kann. Diese Richtigkeit garantiert das computergerechte Funktionieren der Maschinerie. Deshalb ist auch das Ausfüllen vervielfältigter Formulare zu einem didaktischen Universalmittel des Fächerunterrichts geworden: «Setze das richtige Wort, die richtige Zahl, das richtige Zeichen, die richtige Farbe . . . ein!» Das sind, wenn auch winzige, so doch reale Einsprengsel der verwalteten Welt. Sie weisen auf grössere hin. Es sind Zeugen für eine schlechte Schule

und für eine sie fordernde Gesellschaft. Zwar gilt: jede Gesellschaft hat die Schule, die sie verdient. Dies impliziert aber auch den Satz, dass die Schule zur Gesellschaft erzieht, die sie spiegelt. Dieser Satz bleibt in jedem Fall wahr. Nur ist nicht eindeutig bestimmbar, was in praxi aus der eindeutigen These entspringt. Die unbedingte Entscheidung jedes verantwortlichen einzelnen will die gute Schule. Diese Eindeutigkeit erreicht die praktische Verwirklichung, wenn das Sein der werdenden Gemeinschaft gegenüber dem verwalteten Machen den Vorrang hat. Die Vieldeutigkeit entsteht erst, wenn sich das Machen vor das Sein stellt. Das Verhältnis von Schule und Gesellschaft kommt erst dann ins Lot, wenn die Schule so gut ist, dass sie selber eine gute Gesellschaft – vorerst in der Form einer lebendigen Schulgesellschaft – erzeugt. Umgekehrt würde in der Folge die Gesellschaft das gleiche vermitteln wie die gute Schule: sie würde in allen Bereichen der Arbeitsgemeinschaft den Menschen an sich selber, an sein eigentliches, von keiner der vielen modernistischen Machenschaften verfälschtes Wesen erinnern.

Anmerkungen:

¹ Nils Christie: Wenn es die Schule nicht gäbe, Ketzerisches zur Schulreform, München 1974, Seite 42.

² A. a. O., Seite 44.

³ Ivan Illich: Entschulung der Gesellschaft, Hamburg 1973, Seite 24.

⁴ Nils Christie: a. a. O., Seite 147.

Schule, Gesellschaft und soziale Integration

Der Text ist mit einigen Auslassungen entnommen aus Klafki W., u. a.: Erziehungswissenschaft 1, 1970, 110–127 (Fischer-Bücherei, Funk-Kolleg). Zusammengestellt von Joe Brunner in den «Lehrplan-Informationen» der ED Freiburg i. Ue. (Nr. 24, vom 23. September 1974).

1. Das Lehrerurteil über soziale Beziehungen

Es gilt leider noch immer – wie Orville Brim, ein amerikanischer Soziologe, es in seiner

ins Deutsche übersetzten «Soziologie des Erziehungswesens» formuliert –, «dass Urteile von Lehrern über die Beziehungen zwischen den Schülern in ihrer Klasse recht ungenau sind; allerdings gibt es hier beträchtliche Unterschiede zwischen Lehrern. Lehrer scheinen nicht in der Lage zu sein, zu erkennen, welche Kinder sozial isoliert sind . . . ; auch überschätzen sie die Beliebtheit der Schüler, die sie selbst gern mögen; entsprechend unterschätzen sie die Beliebtheit der Schüler, die sie selbst nicht mögen.»