

# Schule und Gesellschaft

Autor(en): **Egger, Eugen**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **61 (1974)**

Heft 24: **Schule, Gesellschaft und soziale Integration**

PDF erstellt am: **20.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-535553>

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

## Schule und Gesellschaft

Eugen Egger

Als erstes muss festgehalten werden, dass die Schule immer gesellschaftsbezogen war. Hermann Röhrs bemerkt hiezu in: «Die Schule und ihre Reform in der gegenwärtigen Gesellschaft»:

«Die Schule ist stets mit dem gesellschaftlichen Geschehen verschränkt gewesen, so dass das Fragen nach diesem Wechselverhältnis ihre geschichtliche Entwicklung begleitet hat. Es handelt sich einerseits um ein Problem von grosser Gegenwartnähe, das ausserdem die Verhältnisse in allen Ländern betrifft, aber auch um eine Fragestellung, die durch eine breite historische Dimension verpflichtet ist und daher zur Sinnfrage für Schule und Erziehung überhaupt werden kann.»

In seiner «Introduction à l'histoire de l'éducation» bemerkt Arnould Clause lakonisch, die Schule habe stets gesellschaftserhaltend, aber auch gesellschaftsverändernd gewirkt. Aus dieser Feststellung erklärt sich schon das Spannungsfeld, mit dem wir es hier zu tun haben.

Die Gesellschaftsbezogenheit der Schule zu belegen, ist aus der Erziehungsgeschichte nicht schwierig. Erinnern wir uns daran, dass Schulstruktur und Schulhalte vom Beginn der Entwicklung an gesellschafts- und wirtschaftsfunktionelle Bedeutung hatten. Es ist für den Erziehungsgeschichtler reizvoll, aufzuzeigen, wie sich immer wieder ähnliche Probleme gestellt haben. Bereits im alten Ägypten standen sich ein laizistisches und ein kirchliches Erziehungssystem gegenüber. Die römischen Lehrer waren vorerst schlechter bezahlt als die Landarbeiter, bekamen indessen später Bürgerrecht und Steuerfreiheit, weil für den Staat die Nachwuchsfrage prioritär geworden war. So erliess Trajan ein Stipendiengesetz.

Die Universität des Mittelalters – von der Kirche verwaltet – geriet im 13. Jahrhundert in Paris mit Bürgerschaft und König in Konflikt. Professoren und Studenten traten in Streik und verliessen die Sorbonne.

In der Zeit des Humanismus – erinnern Sie sich an den Fall Galilei – gerieten Kirche und Forschung in Widerstreit, ein Fall Pfürtner sozusagen. In Perioden der Ruhe und

des Wohlstandes ist immer die Allgemeinbildung grossgeschrieben worden; in Zeiten des Umbruchs, der Umwälzungen hingegen haben neue Disziplinen, neue Schultypen ihren Platz verlangt. In der späteren zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts geriet ein Rechtsstudent an seiner Akademie in Zürich in Schwierigkeiten, weil er ein «staatsgefährliches» Traktat vor den Toren der Schule verteilte. Es handelte sich bei diesem Text um Auszüge aus Rousseau's «Contrat social», beim betreffenden Studenten – der sich dann der Pädagogik zuwandte – um Johann Heinrich Pestalozzi. Von Jugenderlebnissen beeinflusst, setzte sich dieser für eine bessere Volksbildung ein. Er wollte die Kinder vor der Fabrikarbeit retten und machte dank dem Impuls, den er unserem Schulwesen gab, die Industrialisierung unseres Landes überhaupt möglich. Solche Beispiele liessen sich beliebig vermehren. Ich will Sie aber nicht länger mit diesen historischen Reminiszenzen hinhalten. Dass die Schule, auch als sie noch nicht Sache des Staates war, stets engen Bezug zur Gesellschaft hatte, dürfte jedoch klar sein. Hermann Röhrs sagt mit Recht: «Die Schule ist als gesellschaftliche Institution an den Grundfragen der Zeit orientiert, die sich schon in der Frage- und Lebenshaltung ihrer Schüler spiegeln und daher einer erhellenden Antwort bedürfen.»

Als zweites könnten wir festhalten, dass die Schule auch gesellschaftsverpflichtet ist; sie hat ihre Anstrengungen nicht nur auf die Entfaltung des Individuums zu konzentrieren, sondern auch eine gesellschaftliche Aufgabe zu erfüllen. So sagt auch Röhrs:

«Als Schule wird sie indessen, ihren pädagogischen Aufgaben folgend, weder die neuen gesellschaftlichen Strukturen und Verhaltensmuster ohne weiteres zum erzieherischen Modell erklären, noch darf sie den Massstab ausschliesslich in den historischen Studien suchen; vielmehr wird ihre pädagogische Aufgabe darin liegen, in der geistigen Sammlung die Kräfte zu wecken, die menschlich reif machen für die Gestaltung der gegenwärtigen Anliegen im Dienste eines möglichst besseren Morgen. Ihr be-

sonderes Ziel ist also die Bildung des urteilsfähigen und geistig aufgeschlossenen Menschen jenseits von Anpassung und Widerstand, die in seinem selbstkritischen Grundverhalten dann gleichsam aufgehoben sind.»

Damit ist Erziehung allerdings mehr als eine «Fortpflanzung der Gesellschaft», wie die Soziologen Worms und Durkheim es wollen. Wie gefährlich es ist, etwa sozialistischen Vertretern der Pädagogik entsprechend, eine philosophische Begründung der Pädagogik einfach abzulehnen und vorwiegend die marxistische These von der sozialen Bedingtheit der gesamten Entwicklung zu verteidigen, hat die Geschichte oft gezeigt. Dort geht es nämlich nach dem Grundsatz: «Recht ist, was dem Staate nützt.» Wird die Schule Zwecken der Gesellschaft, ohne Klärung der pädagogischen Aufgabe, dienstbar gemacht, dann steht es um sie, und später um die Gesellschaft, bald schlecht. In diesem Zusammenhang sagt schon Röhrs:

«Wenn das Wort gilt, dass ein Volk die Staatsform hat, die es verdient, so ergänzend auch jenes andere, dass der Staat so viel wert ist wie seine Schulen.»

Gerade weil heute moderne Wissenschaften wie Politologie, Soziologie und auch Psychologie diese Gesellschaftsbezogenheit und -verpflichtung erfasst haben, steht die Schule schon lange nicht mehr nur im Vorfeld des gesellschaftlichen Geschehens, sondern weitgehend in seinem Brennpunkt. Man mag unter pädagogischen Gesichtspunkten bedauern, dass Erziehung und Bildung so stark mit dem Zeitgeschehen verknüpft sind, so dass jede gesellschaftliche Wandlung in die Schulstube hineinwirkt, entziehen können wir uns dieser Tatsache nicht.

Wir haben heute mitunter den Eindruck, die Schule drohe zu einem Robinson-Spielplatz für Politologen, Soziologen und Psychologen zu entarten. Es ist daher richtig, wenn wir uns fragen, was Gesellschaftsbezogenheit und -verpflichtung im Schulalltag für Lehrer und Schüler bedeuten.

Die Schule ist eine Bildungsstätte, eine Lebensgemeinschaft, eine Institution. Unter all diesen Aspekten steht sie in Wechselbeziehung zur Gesellschaftsordnung, was Engagement, Spannung oder sogar Konflikte bedeuten kann. Versuchen wir also diese drei

Aspekte der Gesellschaftsbezogenheit und -verpflichtung zu erhellen.

Die Schule als Bildungsstätte hat eine Doppelfunktion. Einmal soll sie den jungen Menschen zur harmonischen Entfaltung und Reifung der Persönlichkeit führen. Kopf, Hand und Herz – wie Pestalozzi sagte. Die Schule soll Erwachsene, bzw. Mündige heranbilden, wobei gleich festgehalten sei, dass «mündig» nicht von Mund oder «Maulaufreißen» kommt, sondern von «tapfer», «mannhaft». Auf die Entwicklung des Einzelmenschen ausgerichtet, hat die Schule eine Tendenz zur Gesellschaftsfeindlichkeit. In Rousseau's «Emile» kommt dies am deutlichsten zum Ausdruck. Auf die deutsche Schule anspielend sagt Lemberg:

«Bildung galt bis anhin als zweckfrei und nur im Individuum vollziehbar. Sie den wechselnden Bedürfnissen der Gesellschaft anzupassen, erschien als Sakrileg.»

Nun wissen wir weiter, dass Erziehung zu Erwachsensein nicht nur Charakterbildung, nicht nur Herzensbildung bedeutet, sondern ebenso sehr praktische und intellektuelle Ausbildung im Hinblick nicht nur auf ein späteres Sein, sondern auch auf ein späteres Tun, d. h. auf einen Beruf. Dieser Ausbildungsfunktion wohnt natürlicherweise eine gesellschaftliche Verteilerfunktion inne. Daher der Ruf nach Chancengleichheit über die Schule, daher auch das Sturmlaufen gegen Selektion und Evaluation. Die Kritik an der Leistungsgesellschaft wird auf den Schulbetrieb übertragen. Über eine klassenlose Schule – die integrierte Gesamtschule – wird eine klassenlose Gesellschaft anvisiert. Der anstrengungslose Komfort führt zu Minimalismus, Leistung wird etwas Unanständiges. Es ist klar, dass Schülersauslese, Noten und Examina schon immer Anlass zu Diskussion gaben. Das Problem ist so alt wie das Mandarinentum. Neu sind die mit diesem Prozess oft in Opposition stehenden Sozialisierungstendenzen der Schule – das Recht auf Bildung – und die systematische In-Frage-Stellung der Schüler- und Schulbewertung, was oft auf nichts anderes hinausläuft als auf eine Revolte gegen Disziplin und Ordnung. Die falsche Rivalität zwischen Allgemein- und Berufsbildung erschwert diesen Selektionsprozess, weil dort eine Wertskala errichtet wird, wo es sich nur um Variablen gesellschaftlicher Funktionen han-

deln dürfte. Wenn vom Individuum her gesehen jedem die seiner Eignung und Leistung entsprechende bestmögliche Entfaltung zukommen soll – das ist richtig verstanden «Recht auf Bildung» – so heisst das auf die spätere gesellschaftliche Funktion bezogen, dass jeder an seinen ihm entsprechenden Platz gelangen muss; das ist richtig verstanden Chancengleichheit. Hier erfüllt sich jene innere Gerechtigkeit, die wir als das «cuique suum» zu definieren gewohnt sind. Schule als Bildungsstätte ist aber nicht nur ein Hinführen des Kindes zum Erwachsensein, ein Vorbereiten des Schülers auf eine sozio-oekonomische Funktion, nein, sie ist auch Vermittlung lebensnaher Bildungsinhalte. Dies bedeutet nicht nur berufliches und fachliches Wissen, es bedeutet auch, dass in die Lehrpläne neben das Traditionelle das Neue gestellt werden muss. Die Aktualisierung der Bildungsinhalte soll auch in Richtung gesellschaftlicher und politischer Problemstellung vor sich gehen. Das macht die Schule allerdings noch spannungsgeladener, denn sozusagen in allen Disziplinen lässt sich der Lehrbetrieb gesellschaftlich engagieren oder radikalisieren. Denken wir an die moderne Literatur, weitgehend revolutionär geprägt; an die Atomphysik, gleich mit der Atombombe in Zusammenhang gebracht; an die Biologie, in Relation gesetzt zu lebensgefährdender Umweltverschmutzung; an die Wirtschaftskunde, eingespannt in die Theorien des liberalen Kapitalismus oder wohlfahrtsstaatlichen Kommunismus, usw. Die für Jugendliche so verständliche Anziehungskraft solcher Themen, dieses von Soziologen und modernen Pädagogen postulierte konfliktorientierte Lehren und Lernen, führt oft zu völliger «Geschichtslosigkeit». Eine Hauptaufgabe der Schule, das «Tradere», geht dabei vollkommen verloren. Dieser Verlust der Mitte zwischen Tradition und «bereits begonnener Zukunft» führt in eine weitgehende Lebensunsicherheit und Lebensangst, die sich – mehr bei den Eltern als den Kindern – in Forderungen nach wirtschaftlicher Sicherheit und sozialem Aufstieg verkleiden. Heute scheint diese Reaktion vielen Jugendlichen keine Antwort mehr zu sein. Das einseitig konfliktorientierte Lehren, das die Schüler ständig vor Probleme stellt und problembewusst werden lässt dort, wo Schule

und Schüler nichts zur Lösung beitragen können, führt dazu, dass der junge Mensch unserer Zeit «nach der technischen Bewältigung der untern Zonen der Lebensnot und -fron auf einer Stufe steht, wo er sich selbst ins Antlitz schaut: «quo vadis homo technicus?» Oder einfacher gesagt die grosse Frage: wohin und wozu?

Röhrs wiederum bemerkt dazu mit Recht: «In dieser Situation wird die Schulfrage zu einem Politikum ersten Ranges, indem sie in ein Spannungsfeld von massloser Über- und Unterschätzung des erzieherisch Möglichen hineingerät. Erzieherisches Ungenügen vieler Elternhäuser, das seinen Ausdruck findet entweder in Gleichgültigkeit und Resignation oder aber in erhöhten Ansprüchen jenen Personen (Lehrern, Erziehern) gegenüber, die von Amtes wegen zuständig sind, hat einen umfangreichen Apparat pädagogischer Daseinsfürsorge, -sicherung und -orientierung entstehen lassen. Diese Pädagogisierung breiter Zonen unseres öffentlichen Lebens reicht vom Kinderhort über die Erziehungs- und Berufsberatung bis in die vielfältigen Formen der Erwachsenenbildung.» Natürlich kann diese Ausweitung der Schule im Sinne einer «éducation permanente», diese Integrierung der Schule als Teil in ein Gesamtsystem des Bildungswesens, Ansatz zu einer Zukunftsbewältigung bedeuten; gelingen wird diese nur, wenn wir auch ein neues Ordnungs- und Lebensbild finden, das dem Menschen in einer vorwiegend unnatürlich gewordenen, unmenschlichen Welt wieder Überzeugtheit und Sicherheit verschafft. Die Schule ist auch eine Lebensgemeinschaft, eine Gesellschaft im Kleinen. Dies wollte man im Mittelalter ausdrücken, wenn von der Universitas, d. h. der umfassenden Einheit der Professoren und Schüler, gekennzeichnet durch eine eigene Gesellschaftsstruktur, die Rede war. Noch erinnert uns die «Burschenschaft» an die «bursa», d. h. die gemeinsame Kasse. Im 19. Jahrhundert hatte der Schweizer Pädagoge Emanuel von Fellenberg seine Schülerrepublik erdacht. In neuer Zeit haben der amerikanische Pädagoge Dewey und der Russe Makarenko beide in der Erziehung zur Gesellschaftsfähigkeit einen Hauptzweck der Schule erkannt. Diese soziale Pädagogik visiert ein Doppeltes an: im Unterricht das aktive Lernen, im Schulleben die Mitverantwor-

tung und Mitbestimmung der Schüler. Es ist nun leider so, dass solche Postulate sich bei uns seit dem Mai 1968 oft nur als Ergebnis von Schülerunruhen verwirklichen liessen. Wir halten aber fest, dass die Massenversammlungen mit Megaphon, mit Mauerverschmierungen, Verbreiten von Traktaten und mit Schülerstreiks zwar Erscheinungen darstellen, die vielfach Parallelen zur Auseinandersetzung in der Makrogesellschaft sind; bestimmt stellen sie aber keinen Beweis für Gesellschaftsfähigkeit oder politische Reife dar – sie zeigen höchstens, wie leicht sich das jugendliche Kollektiv manipulieren lässt. Die Schule hat immer betont, dass sie durch das Leben für das Leben erziehen will. Trifft dies zu, so muss sie auch dazu beitragen, dass der Schüler in seine Gesellschaftsfunktion hineinwächst, und dass er über eine seiner Altersstufe entsprechende Mitverantwortung und Mitbeteiligung für unsere demokratische Staatsform erzogen wird.

Dies bedeutet, dass die Schule als Institution in einer demokratischen Gesellschaft selbst demokratisiert werde. Lemberg, der über die Schule als gesellschaftliche Institution schreibt, stellt fest:

«Die Beziehungen zwischen Schule und Gesellschaft zum Gegenstand der Reflexion und gar der Forschung zu machen, ist erst in unserer Gegenwart üblich geworden. Selbst als die Schule gegen 1800 aus einem Ecclesiasticum zu einem Politicum – aus einer Aufgabe der Kirche zu einer Sache des Staates – geworden war, wurde sie immer noch als eine Institution für sich, auf ihre spezifischen Bedingungen und Verfahrensweisen hin betrachtet. Die Tendenz zur Selbstisolierung, die jeder auf fachlich ausgebildetes Personal und auf Verwaltung angewiesenen Institution eigentümlich ist, wirkt noch heute in dieser Richtung.»

Diese Demokratisierung bezieht sich nicht nur auf die Schüler. Wir wissen, die Rolle des Lehrerkollegiums ist oft unbedeutend. Auch Elternmitbestimmung wird nur beschränkt als Notwendigkeit bzw. Recht empfunden. Oft kommt es erst bei Ausschluss von Schülern usw. zu einem Dialog zwischen Schulleitung und Eltern. Und doch müsste Selbstverwaltung der Schule beim Teamteaching und beim Schüler- und Elternrat beginnen. Er könnte sodann in einer ge-

wissen Finanzautonomie gipfeln. Nur dort, wo auch in materieller Hinsicht Entscheidungen möglich sind, vollzieht sich echte, verantwortungsvolle Demokratie. Warum sollte im Rahmen eines Globalbudgets über einzelne Posten die Schule nicht selbst bestimmen können? Sie muss ja Rechenschaft ablegen – warum nur über den Betrieb und nicht auch über die Kosten?

Wir sind uns bewusst, dass Schule und Gesellschaft – in dieser Wechselbeziehung gesehen – nicht nur eine grosse Aufgabe (wofür die Schule ungenügend vorbereitet ist), sondern auch eine grosse Gefährdung bedeutet. Leider ist es so, dass die Gesellschaftsbezogenheit der Schule viel deutlicher von jenen erfasst wurde, die aus ihr primär ein Instrument der Gesellschaftspolitik machen wollen, die die Schule verpolitisieren wollen. Dabei muss die Rolle des Erziehers entkräftet oder sogar verdächtigt werden, daher das Schlagwort der antiautoritären Erziehung oder die Erziehung zum Ungehorsam. In den «Grundfragen proletarischer Erziehung» schreibt Edwin Hoernle: «Die bürgerliche Demokratie stellt den Grundsatz auf, die Politik sei von der Schule fernzuhalten. Es gibt keinen Reformisten, der auf diesen Schwindel hereinfällt.»

Niemand kann übersehen, dass heute, da die Arbeiterschaft weitgehend zufrieden und verbürgerlicht ist, die extreme Linke auf der Suche nach einer revolutionierbaren Masse ihre Tätigkeit auf die ansprechbare Jugend, d. h. Schüler und Lehrlinge, verlegt. Hier halfen Unreife oder mangelnde verantwortliche Erfahrung, oder auch der Generationenkonflikt mit, pubertäres Verhalten auf soziales Verhalten zu übertragen.

Im Büchlein von Haug/Maesen «Was wollen die Lehrlinge?» lesen wir: «Es besteht die Gefahr, dass eine Lehrlingsbewegung, die sich auf die Forderung nach zukunftsorientierter, moderner Berufsausbildung beschränken sollte, weit geöffnete Türen einrennt und sich anschliessend in modernisierten Lehrwerkstätten totlaufen könnte. Worauf es ankommt ist, dass sich die Lehrlinge als Teil der Arbeiterklasse begreifen, sich organisieren und Front machen gegen Verhältnisse, in denen der besitzlose, lohnabhängige Teil der Bevölkerung sein Leben nicht selbst bestimmen kann. Unzufrieden-

heit mit solchen Verhältnissen ist einzuüben.»

In einer solchen Sprache wird jede Ordnung als Diktatur abgestempelt, bedeutet Autorität soviel wie Repression und Faschismus, gibt es Freiheit nur in der Anarchie – wenigstens so lange, als es sich nicht um die eigene Zelle handelt oder die extreme Linke nicht selbst die Mehrheit bildet, die dann Gewalt als legal walten lässt. Das «rote Schülerbüchlein» ebenso wie etwa die Grenobler Anweisung für Studentenrevolten liefern die strategischen Ratschläge zu solcher Subversion oder Machtübernahme.

Wie kam es zu dieser bedrohlichen Situation – was können wir gegen sie unternehmen? Wir haben einleitend gezeigt, dass die Schule immer gesellschaftsbezogen war. Das haben manche nicht gesehen, oder nicht sehen wollen. So waren sie nicht in der Lage, rechtzeitig aus dieser Gesellschaftsbezogenheit und -verpflichtung – in einer Welt des Umbruchs – die nötigen Konsequenzen zu ziehen. Schule als Bildungsbetrieb, als Lebensgemeinschaft, als Institution, machten nur zögernd die Entwicklung der Sozialisierung und Demokratisierung mit. Dabei hat nicht nur der für diese Rolle in der Gesellschaft ungenügend vorbereitete Lehrer, und es haben nicht nur die auf diese Revolution eingeübten Schüler mitgewirkt; nicht zuletzt waren ausserschulische Faktoren mitbestimmend. Erwähnen wir nur die drei Beispiele:

1. Die Rolle der Massenmedien. Diese berufen sich gerne auf das Privileg journalistischer Freiheit, wenn sie sich an der Gesellschaftserziehung vorwiegend negativ beteiligen.

2. Die Auflösung der Familie, die der Schule nicht nur stets zusätzliche Aufgaben überträgt, sondern ihr öfters sogar entgegenwirkt.

3. Die Wohlstandsgesellschaft, welche das, was sie vom Lehrling oder Schüler, der zur Leistung erzogen werden soll, erwartet (Anstrengung, Verzicht, Disziplin), in der Konsumentenreklame selbst verleugnet oder zunichte macht.

Die Krise von Kirche und Religion sei ausgeklammert, obwohl ein gelebtes Christentum vielleicht allein jenes Ordnungs- und Lebensbild wiederherstellen könnte, das einer verunsicherten Jugend Halt und Hoffnung gäbe. Es fehlt unserer Jugend nicht an

Idealismus, wohl aber an Idealen. Hier stellt der zum Sozialassistent gewordene Pfarrer keine ausreichende Antwort dar.

Diese ausserschulischen Faktoren: die Massenmedien, die die Schule als Informations-träger überspielt haben, ihr aber die ganze Verantwortung der Erziehung überlassen; die Akzeleration der Auflösung der Familie; die weltweite Interferenz sozio-politischer Ereignisse, stellen Schule und Erzieher vor fast unlösbare, überproportionierte Probleme. Wie sollen sie ihrer Aufgabe nachkommen? Konfliktorientiertes und problembewusstes Lehren und Lernen sind dann kein Weg, wenn die Lösung nicht anvisiert werden kann. Ivan Illich's Ruf nach Entschulung der Gesellschaft ist ebenfalls keine Antwort auf das Problem. Nach wie vor kann nur die Schule, ihrem pädagogischen Auftrag getreu, Individuum und Gesellschaft durch das Leben für das Leben erziehen. Dazu bedarf sie aber nicht nur der Erneuerung, sondern auch der Unterstützung. Was wir dabei vermeiden müssen, ist die Überbetonung der Gesellschaftsbezogenheit der Schule. Hüten wir uns dabei vor allem vor der Indoktrinierung. Diese vergewaltigt das Recht des Schülers, sich später als Erwachsener die Gesellschaftsform zu wählen, die er dann selber als die richtige erachtet. Dies sollten sich alle jene merken, die in Auflehnung gegen eine von ihnen verurteilte Gesellschaftsordnung daran sind, den Jugendlichen ungehemmt ihre eigene Konzeption aufzuzwingen. Sie sollten sich vielleicht an Regine Dermittel's kritischen Aufsatz erinnern, wo sie schreibt:

«Das Kind kann zum Substitut für ad hoc-Erfolge revolutionärer Strategien werden. Der Wunsch, die Kinder müssten eines Tages die Revolution machen, damit es ihnen nicht «beschissen» geht, kann vom Kind zwar angenommen werden, er wird aber seinem Anspruch auf Autonomie entgegenlaufen. Unbewusst an es herangetragen oder gar in einer Indoktrinationserziehung realisiert, schränkt diese Tendenz das Kind in seiner Entfaltung ein – ein solches Kind wird in der Pubertät vielleicht aus blosser Opposition gegen den Vater oder Erzieher den Lenin von der Wand reißen.»

Ich komme zum Schluss. Die Schule ist eine Einrichtung in der und für die Gesellschaft. Sie ist der Gesellschaft verpflichtet, indem

sie als Bildungsstätte, als Lebensgemeinschaft, als Verwaltungsinstitution den Schüler nicht nur zu individueller Selbstentfaltung, sondern auch zu einer Gesellschaftsfunktion heranbildet. Es ist notwendig, dass die Schule sozialisiert und demokratisiert wird. Dem kooperativen Verhalten des Lehrers kommt dabei grosse Bedeutung zu. Die Gesellschaft als solche muss die Schule in diesem Auftrag unterstützen. Die Antwort kann nicht eine politisierte, antiautoritäre Erziehung sein. Als «Sozialisationsinstanz bedarf die Schule eines Bildungsplanes, der die Gewähr gibt, dass die fundamentalen geistigen, kulturellen und wirtschaftlichen Werte und Errungenschaften der Gesellschaft gesichert bleiben».

Wenn dabei Reformen zu realisieren sind, dann dürfen diese nicht destruktiv, sondern sie müssen konstruktiv sein. Bertold Brecht hat gesagt: «Zorn und Unzufriedenheit genügen nicht. So etwas muss praktische Folgen haben.» Ja, aber im positiven Sinne. Mit Hermann Röhrs wollen wir schliessen: «Das Verständnis des gegenwärtigen Schulproblems ist nur durch Einbezug der Analysen unserer gesellschaftlichen Situation möglich, die aber keineswegs Anlass zu vor-eiligen Revisionen geben dürfen . . .

Schulen lassen sich nicht planen wie Fabriken und Industrieunternehmen, denn sie wollen nicht nur gestaltet sein für die Gegenwart, sondern auch vor der Vergangenheit und Zukunft, oder, wie Karl Jaspers in seiner Studie ‚Von den Grenzen pädagogischen Planens‘ schreibt: ‚Wo aber Planen und Wissen statt Mittel unwillkürlich selber Zweck werden, da verwandelt sich Erziehung in Abrichtung, der Mensch in Funktion, ein Prozess der erst im Totalitären seinen Sinn versteht und vollendet.‘ So wurden in der Tat in den politisierten Schulen der totalitären Systeme die Folgerungen aus dem gesellschaftlichen Wandel am konsequentesten gezogen. Soll indessen in diesem Prozess die pädagogische Idee das Regulative bleiben, so müssen die gesellschaftliche Mobilität und ihre Begleiterscheinungen vor dem pädagogischen Gewissen geprüft werden, das nicht durch politische Motive eingeeignet werden darf.»

Unsere Antwort auf das Thema «Schule und Gesellschaft» lautet also: Gesellschaftsbezogenheit und -verpflichtung sind uns klar;

dies heisst aber nicht Verpolitisierung und Kollektivierung, sondern Erziehung des freien Individuums zu echter, demokratischer Gesellschaftsfähigkeit. Diese ist mit der Mündigkeit im Sinne von Urteilsfähigkeit, Verantwortlichkeit, echter Menschlichkeit gegeben.

#### **Bibliographie:**

- Fourrier, Ch.: L'enseignement français de l'antiquité à la révolution. Précis d'histoire des institutions scolaires par les textes juridiques. Paris, Institut Pédagogique National, 1964. – 8°. 271 p.
- Clause, Arnould: Introduction à l'histoire de l'éducation. Bruxelles, A. de Boeck, 1951. – 8°. 157 p.
- Debesse, Maurice; Mialaret, Gaston: Traité des sciences pédagogiques. I: Introduction. Paris, PUF, 1969. – 8°. 207 p.
- Lemberg, Eugen; Bauer, Adam; Klaus-Roeder, Rosemarie: Schule und Gesellschaft. Forschungsprobleme und Forschungsergebnisse zur Soziologie des Bildungswesens. München, Nymphenburger Verlagsbuchhandlung, 1971. – 8°. 129 Seiten. (Sammlung Dialog, 49)
- Röhrs, Hermann: Die Schule und ihre Reform in der gegenwärtigen Gesellschaft. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Heidelberg, Quelle & Meyer, 1967. – 8°. 211 Seiten.
- Mattmüller, Felix: Die Schule als demokratische Produktionseinheit. Ein Bericht über Versuche mit Demokratie in der Schule. Bern, Stuttgart, Paul Haupt Verlag, 1972. – 8°. 91 Seiten. (Erziehung und Unterricht, 12)
- Müller, Hanspeter: Erziehung: Weg zu weltweiter Mtimenschlichkeit. Beitrag zur Pädagogik der Gegenwart. Bern, Stuttgart, Paul Haupt Verlag, 1969. – 8°. 155 Seiten. (Erziehung und Unterricht, 8)
- Paffrath, F. Hartmut: Das Ende der antiautoritären Erziehung? Eine Konfrontation mit der Schullwirklichkeit. Bad Heilbrunn/Obb., J. Klinkhardt, 1972. – 8°. 144 Seiten.
- Haug, Hans-Jürgen; Maessen, Hubert: Was wollen die Lehrlinge? Frankfurt a. M., Hamburg, Fischer-Bücherei, 1971. – 8°. 286 Seiten. (Fischer Bücherei. Informationen zur Zeit, 1186)
- Bott, Gerhard: Erziehung zum Ungehorsam. Kinderläden berichten aus der Praxis der antiautoritären Erziehung. Frankfurt, März Verlag, 1970. – 8°. 125 Seiten.
- Hoernle, Edwin: Grundfragen proletarischer Erziehung. Hrsg. von Lutz von Werder und Reinhart Wolff. Frankfurt, März Verlag, 1970. – 8°. 261 Seiten.
- Schulreport: Kritische Beiträge zur modernen Erziehungspolitik. Hrsg. von Dieter Dehm. Frankfurt, J. Melzer, 1971. – 8°. 243 Seiten.