

Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 56 (1983)

Heft: [9]

Artikel: Die heutige Schule: Spielball gesellschaftlicher Ansprüche oder "Anwalt des Kindes"?

Autor: Widmer, Konrad

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-852249>

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: 28.01.2026

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

Die heutige Schule: Spielball gesellschaftlicher Ansprüche oder «Anwalt des Kindes»?

von Prof. Dr. Konrad Widmer, Zürich

Es gab wohl noch kaum eine Zeit, in der die Schule, ihre Institution und ihre Ziele so intensiv der Kritik unterworfen waren, wie heute. Viele Lehrer sind verunsichert, viele Eltern sind misstrauisch, viele Schüler leiden an der Schule und sehnen sich den Schulabgang herbei. In dieser Situation drängen sich Fragen auf:

- Hat die Schule im Vergleich zu früher nicht doch bedeutsame Fortschritte gemacht?
- Unter welchen Erschwernissen leidet die heutige Schule?
- Wie wirken sich die Erschwernisse in der heutigen Schule aus?
- Welche pädagogischen Akzente müssten besonders beachtet werden?

1. Die Schule von heute unterscheidet sich positiv von der Schule von gestern

Die Schule ist ein Subsystem der Gesellschaft und des Staates. Obwohl sie eigenen Gesetzlichkeiten unterworfen ist, steht sie unter ähnlichen Bedingungen wie andere Subsysteme auch, etwa das Verkehrswesen, das Münz- und Postwesen, die Landesverteidigung, die Wirtschaft: Abhängigkeit von Verfassungen und Gesetzen, Gegenstand politischer Auseinandersetzungen, Widerstreit zwischen fixierter Institution und persönlichen Bedürfnissen oder neuen Anforderungen der Zeit.

Gesellschaft und Staat haben schon immer der Schule und dem Bildungswesen einen Freiheitsraum ausgespart. In diesem Freiheitsraum war und ist es möglich, allerdings unter institutionellen Beschränkungen, Veränderungen vorzunehmen und Schulreformen durchzuführen. Es wäre daher falsch und ungerecht, in der Diskussion über die heutige Schule nur das Negative herauszustreichen. Es darf gesagt werden, dass in einigen Dimensionen die heutige Schule sich positiv entwickelt hat:

- Die Erkenntnisse der Lernpsychologie haben neue didaktische Konzeptionen aufgezeigt, welche dem Schüler das Lernen erleichtern.
- Sozialpsychologie, Entwicklungspsychologie, Tiefenpsychologie und Strömungen der philosophischen Anthropologie haben uns ein vertieftes Verständnis des Menschseins und damit auch des Kindseins ermöglicht und uns befähigt, die Probleme, Sorgen und Nöte der jungen Generation besser zu begreifen.
- Allüberall ist die Lehrergrundausbildung und -fortbildung quantitativ und qualitativ verbessert worden.
- Die staatlichen Investitionen in das Bildungswesen äussern sich in der besseren Entlohnung der Lehrkräfte, in Fortschritten im Schulhausbau und in der medien-didaktischen Ausrüstung der Lehrzimmer.
- Es scheint sich auch ein besseres gegenseitiges Verständnis zwischen Lehrern, Eltern und Schulbehörden anzubilden.

An diesen Fortschritten ist intensiv weiterzuarbeiten. Die Frage ist, ob diese positiven Dimensionen die ganze Problematik der heutigen Schule ausloten.

2. Die Schule von heute erleidet mannigfache Erschwernisse

Weil die Schule ein Subsystem der Gesellschaft ist, ist verstehtbar, dass gesellschaftliche Strukturen mittelbar und unmittelbar Einfluss nehmen. Es seien stichwortartig einige Faktoren angeführt, welche die heutige Schule mitprägen.

2.1 Mittelbare Erschwernisse der heutigen Schule

Unter mittelbaren Erschwernissen sind jene gesellschaftsstrukturellen Phänomene gemeint, welche mittel- und langfristig über die öffentliche Meinung, über Behörden, Eltern und Lehrer in die Diskussion über die Schule und damit in deren Gestaltung eingreifen. Es handelt sich um epochale Phänomene, welche in die Schule hineinwirken.

- *Eine Vielzahl von Problemen unserer Gesellschaft ist ungelöst:* Luft- und Gewässerverschmutzung, Unkontrollierbarkeit der Medizinalkosten, Verkehrsbelastungen, Zementierung der Landschaft, Perfektionismus und Pluralismus aller Angebote und in deren Gefolge Wertrelativierung und Normverunsicherung, ungerechte Eigentumsverteilung und politische Unruhen. Ungelöste existentielle Probleme und Komplexität des Lebens führen zu Angst und damit zu Ungeborgenheit und Orientierungslosigkeit. Die Diskussion über Werte und Normen in der Schule, über Ziele, die erreicht werden sollen, wird durch die genannten Phänomene komplex und widersprüchlich.
- Immer mehr wird unser Zusammensein geprägt durch *wirtschaftliche Faktoren*. In der Zeit der Hochkonjunktur entstand die *Wohlstandsgesellschaft*, die für viele Menschen neue Möglichkeiten der Bildung, der Unterhaltung, der Freizeitgestaltung eröffnete, die aber gleichzeitig neue Bedürfnisse erweckte, deren nun mögliche Befriedigung Kinder und Jugendliche, aber auch uns Erwachsene verwöhnte und weiterhin verwöhnt. Diese *Verwöhnung*, wenn auch unterschiedlich verteilt, greift in die Schule ein in Form von erhöhten Ansprüchen an Ausstattung und Material, in Form von Anspruch auf «spielerisches Lernen» ohne Anstrengungen und ohne Bemühung. – Parallel dazu verläuft die *Angst* vor dem Rückgang der Konjunktur, die Angst vor Arbeitslosigkeit und die Angst um Studienplätze. Damit erhöht sich wieder die Erwartung an die Schule, nämlich dass sie eine Ausbildung garantiere, von der her der Anspruch auf Arbeit und auf eine gute gesellschaftliche Position in der Wirtschaft erhoben werden dürfe.
- Kinder und Jugendliche werden oft überfordert. In den Massenmedien verführen Images und Leitbilder zur Unzufriedenheit mit der eigenen Situation, indem sie «Heile Welt» in Luxus, Ansehen, Ruhm und Reichtum vortäuschen oder umgekehrt durch Überbewertung negativer Phänomene Angst und Unsicherheit erzeugen. Kinder werden oft gnadenlos vor den Massenmedien allein gelassen. Die *physische und die psychische Überreizung* übertragen sich auf die Schule. Oft hat der Lehrer nur mehr «Bildungsfetzen» aus Radio, Fernsehen und Illustrierten zu korrigieren.
- Wohlstand, Unrast und Überforderung greifen auch auf die Freizeit über. In vielen Familien, auch in Jugendorganisationen hat sich ein eigentlicher *Freizeit-Stress* entwickelt. Kategorien der Arbeit, wie Einsatz, Leistung und Perfektion sind zu Kategorien der Freizeit geworden. Denken wir nur an die sonntäglichen Autofahrten! Die hohen Ziffern der Arbeitsunfälle am Montagmorgen sind Folgen dieses Freizeit-Stresses. Sollten Kinder und Jugendliche davon ausgenommen sein?
- Die Demokratisierungstendenz, die vor allem seit dem letzten Weltkrieg in Politik, Wirtschaft, Kirchen und Schulen wirksam geworden ist, hat zunehmende Freiheiten ermöglicht; ein Prozess, der mit allen Kräften weiter verfolgt werden muss. In den letzten Jahren hat diese Demokratisierungstendenz eine fast extreme Parallelbewegung ausgelöst. Es geht nicht mehr um die Befreiung von Gruppen aus Herrschaftszwängen, sondern um die Befreiung des einzelnen Individuums. Eine

Welle von *Selbstverwirklichungsidealisten* fegt über die Welt. In ihrem Gefolge werden oft lautstarke Postulate der – oft missverstandenen – Emanzipation, der antiautoritären Erziehung und der «Kreativität» verkündet. Unbegrenzte Freiheiten und Möglichkeiten werden schon den Kindern zugestanden. Und wenn sie dann – weil sie so viele Freiheiten und soviel «Kreativität» ungenügend verarbeiten können – zur Flasche oder zur Drogerei greifen, dann bleiben sie oft allein. Denn die Psychologen und die Pädagogen und die Soziologen haben es doch so gut gemeint! Aber auch wenn es nicht so weit kommt, der Anspruch auf Selbstverwirklichung hat auch uns Erwachsene mimosenhaft sensibel gemacht gegen alle Fremdbestimmung.

2.2 Unmittelbare Erschwernisse der heutigen Schule

Die mittelbaren Erschwernisse beeinflussen oft unbemerkt die Schule als Institution; vor allem aber das Verhalten der Behörden, der Eltern und der Lehrer; denn sie sind Mitglieder dieser Gesellschaft und damit von ihr mitgeprägt. Von unmittelbaren Erschwernissen möchten wir dort sprechen, wo die direkten Interaktionen des Unterrichts und der Erziehung im Schulzimmer beeinträchtigt sind. Auch dazu nur einige, mehr subjektiv gedeutete Faktoren.

- *Die These von der gestörten Lehrer-Schüler-Beziehung.* Die Erkenntnisse der Tieftiefenpsychologie und der Sozialpsychologie haben uns – wie eingangs erwähnt – neue Möglichkeiten zum Verstehen der kindlichen Entwicklung eröffnet. Im Zentrum steht das Verstehen der konflikt- und problembelasteten Auseinandersetzung mit der Welt. Nicht selten aber werden Teilelemente der genannten psychologischen Theorien überbewertet, missverstanden oder als Mittel ideologischer Interpretation verwendet. So ist denn vielerorts lautstark die Rede von der Krise der Lehrer-Schüler-Beziehung. Diese Krise wird nicht selten derart übersteigert, dass Schuldgefühle entstehen. Der Lehrer, der mit seinen Schülern eine gute Beziehung hat, der seinen Beruf liebt, dem wird «mangelndes Problembeusstsein» unterstellt. Der Lehrer, der seinen Auftrag nicht als politisch gesteuerte Entfremdung interpretiert, der Lehrer, der gerne Schule gibt, der seine Schüler gut mag und sich vielleicht sogar nach den Ferien ein wenig auf die Schule freut, gilt bald als «abnormal». Junge Lehrer fühlen sich manchmal unter ideologischem Druck als nicht «in», wenn sie nicht von schwer belastenden Konflikten sprechen können, wenn sie nicht in «pädagogischem Weltschmerz» zu machen verstehen. Mit diesen Aussagen sei die wirkliche Problemanfälligkeit der Schule nicht bagatellisiert. Mit Dauerpessimismus aber ist weder der Schule als Institution, noch dem Lehrer und erst recht nicht den Schülern geholfen.
- Ernst zu nehmen sind *die immer neuen Anforderungen der Gesellschaft an die Schule*. Der Schule als Subsystem der Gesellschaft werden ständig neue Aufgaben zugeschoben. Es wird kaum mehr gefragt, ob ein pädagogisches Problem, das neu aus der gesellschaftlichen Zeitstruktur erwächst, durch die Familie oder durch eine andere Instanz gelöst werden könnte. Als Selbstverständlichkeit wird die Schule damit beauftragt. So wird der Schule von seiten der Eltern, der Wirtschaft, der Politik immer mehr aufgebürdet: Lebenskunde, Geschlechtserziehung, Verkehrserziehung, Konsumerziehung, Freiheitserziehung, Medienpädagogik, Aggressionserziehung, staatsbürgerliche Bildung, um nur einiges zu nennen. Trotz dem schon seit Jahrzehnten ertönenden Schrei nach Stoffabbau muss die Schule immer mehr an Bildung und Erziehung leisten. Je weniger aber Zeit

verfügbar ist – was darf man denn weglassen? –, je weniger die Lehrkräfte für solche neuen Aufträge ausgebildet sind, je weniger die Schule alle diese neuzeitlichen Erwartungen erfüllen kann, um so härter wird die Kritik.

- *Pluralismus und Perfektionismus* haben auch in der Schule ihren Niederschlag gefunden. Eine Fülle von Reformvorschlägen und Schulversuchen – wer glaubt, sein Vorschlag sei unumgänglich, gebraucht das Wort «Innovation» – drängt sich auf. Mit lautstarker Werbung werden Neuerungen dann zu erziehungswissenschaftlichen Lieblingsprojekten oder von ideologischen Denkmodellen ins Schlepptroupe genommen: Curriculumreform, soziales Lernen, Gruppendynamik, Gesamtschule, Konfliktpädagogik, Aggressionspädagogik, Friedenspädagogik usw.
- Perfektionismus und Pluralismus zeigen sich auch in den *didaktischen Modellen*. Es ist die Rede von «kritischer Didaktik», von «lerntheoretischer Didaktik», von «kommunikativer Didaktik», von «kritisch-integrativer Didaktik», von «kybernetischer Didaktik», von «systemtheoretischer Didaktik». Und alle haben sie des Rätsels Lösung gefunden. So ist verstehtbar, dass viele Lehrer sich zurückziehen auf ihre individuellen Erfahrungen und geradezu theoriefeindlich werden; was sich etwa darin äussert, dass sie nach ihrer Ausbildung keine pädagogische oder lerntheoretische Literatur mehr lesen und auf ihre Theoriefeindlichkeit sogar noch stolz sind.
- Der Lehrer als Beauftragter der Gesellschaft und des Staates für Bildung und Erziehung ist betroffen von den skizzierten Phänomenen. Aber nicht nur er, auch die Schüler sind Teilhaber dieser unserer Gesellschaft. *Die Betroffenheit der Schüler* wirkt sich unmittelbar aus in den Einstellungen zum Lernen, in den Einstellungen zur Institution Schule und zum Lehrer. Die Prägung durch Massenmedien, der Leistungs- und Freizeitstress in der Familie, die Kritik an der Schule, die an den Ohren der Kinder nicht vorbeigeht, die Verunsicherung vieler Eltern und auch Lehrer beeinflussen das Erleben und Verhalten der Schüler. Sie sind nicht lernfreudiger, nicht motivierter, nicht einsatzbereiter geworden im Vergleich zu früheren Schülergenerationen; im Gegenteil, sie sind eher apathischer, aggressiver, uninteressanter, motorisch unruhiger und zerfahrener. Sie haben von allem schon gehört und haben alles schon gesehen, aber nur in Bruchstücken. Man darf ohne Übertreibung davon sprechen, dass heute in unseren Schulen Lern- und Verhaltensstörungen gehäuft auftreten. Kritik an der Schule und am Lehrer erzeugt oft Angst. «Die Angst des Lehrers» ist bereits ein Schlagwort geworden! Es darf zusammenfassend gesagt werden, dass die Schule unter mannigfachen Erschwerungen von aussen und von innen steht. Es ist heute nicht leicht, Lehrer zu sein.

3. Pädagogische Hinweise zum Auftrag der Schule heute

Es seien im Sinne von Postulaten, ohne Anspruch auf Vollständigkeit oder Allgemeingültigkeit, einige Hinweise zum pädagogischen Auftrag der heutigen Schule formuliert.

3.1 Klarheit über Werte und Ziele

Zweifellos gibt es übergeordnete Werte und Ziele der Erziehung. Sie stammen aus der Weltanschauung, aus Menschen- und Weltbildern. Dennoch sind solche übergeordneten Ziele immer wieder in die konkrete Situation umzusetzen. Sie müssen in ih-

rem Operationalisierungsprozess von abstrakter Allgemeingültigkeit zu konkreten Handlungsalternativen Bezug nehmen auf die Struktur der momentanen gesellschaftlichen Wirklichkeit. Das bedeutet, dass bei der Formulierung von Erziehungs- und Bildungszielen in jeder Zeit und bei veränderten gesellschaftlichen Bedingungen andere Akzente gesetzt werden müssen.

Eine Voraussetzung, der schwierigen Lage der heutigen Situation der Schule gerecht zu werden, besteht darin, sich selber über Ziele und Werte klar zu werden und imstande zu sein, rational die gewählten Werte und Ziele zu begründen. Der Rückzug auf die Unumstößlichkeit von Ideologien oder Weltanschauungen ohne Begründungslegitimation genügt heute nicht mehr. Der Weg, Werte und Ziele rational zu begründen, ist angesichts des Wertpluralismus und der Wertrelativierung nicht einfach. Er muss aber gewagt werden.

3.2 Hinweise in bezug auf die institutionelle Dimension der Schule

- Angesichts der Problematik der Schule muss ein *intensiverer Kontakt zwischen Elternhaus und Schule* gefordert werden. Nur dort, wo der Schüler spürt, dass Elternhaus und Schule «am gleichen Strick ziehen», wo eine gewisse Übereinstimmung im Bereich der Ziele und der Verhaltensstrategien vorliegt, wo eine Bereitschaft zu Konfliktlösungen und zu pädagogisch verantwortbaren Kompromissen spürbar ist, da wird das Kind geprägt, werden ihm unnötige Konflikte erspart und findet es allmählich zur Ich-Identität.
- Die heutige Schule darf sich nicht in einem falsch verstandenen Traditionalismus oder Konservatismus von der konkreten Situation distanzieren. So notwendig und wertvoll die historische Dimension ist, sie darf nicht verhindern, dass die Schule letztlich dem gegenwärtigen Leben und der Vorbereitung auf die Zukunft ihrer Schüler verpflichtet ist. Wir denken dabei an den *Mut zu Schulreformen*. Diese dürfen jedoch nie aus ideologischen oder politischen Intentionen erwachsen; nie dürfen sie das Wohl des Kindes ausser acht lassen.
- Im Zusammenhang mit der Risikobereitschaft und dem Mut zu Schulreformen dürfte unseres Erachtens ein Problem nicht ausser Diskussion fallen: Wir haben uns im Laufe der letzten Jahre an den Gedanken gewöhnt, für möglichst viele Formen von Störungen je eigene Schultypen einzurichten: Schulen für geistig behinderte, für lerngestörte, für sprachgebrechliche, für schwerhörige, für sehschwache, für verhaltengestörte Kinder. Mit den so möglichen spezialisierten Schultypen kann manchem Kind geholfen werden. Leicht vergessen wir dabei aber die Isolierungs- und Stigmatisierungsfolgen. Anstelle der institutionellen Spezialisierung sollte vermehrt das Postulat einer *klasseninternen Differenzierung* realisiert werden. Interne Differenzierung, welche allerdings eine notwendige Beschränkung der Schülerzahlen voraussetzt, ermöglicht erst echtes soziales Lernen als Verstehen des Andern und kognitives Lernen als Verstehen von Welt.

3.3 Hinweise in bezug auf die Sachebene des Unterrichts

In bezug auf die Sachebene, wo Unterricht im engeren Sinne als gemeinsame Auseinandersetzung und Begegnung von Lehrer und Schüler mit einem Sachbereich geschieht, lehrend für den Lehrer, lernend für den Schüler, scheint in der pädagogischen Fachliteratur eine fast beängstigende Stille zu herrschen. Tatsächlich darf denn auch die didaktische Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte weitgehend als gut bezeichnet werden. Hält man jedoch die Tatsache, dass Lernerfolgserlebnisse neben

den sozialen Beziehungen ein wesentliches Element der schulischen Ich-Identität unserer Schüler ist, dann müsste neben anderen auf zwei Probleme aufmerksam gemacht werden:

- Fortlaufend werden neue Erkenntnisse der Lernpsychologie didaktisch aufgearbeitet; meist aber nur in der Theorie. Bedenken wir, um nur ein Beispiel anzuführen, dass die ganze Welt von *Piaget* schwatzt, dass aber seine strukturelle Theorie des Denkens zwar in einigen didaktischen Ansätzen, z.B. in der Elaborationstheorie von *H. Aebli* sehr fruchtbar umgesetzt worden ist, im Schulalltag aber noch wenig Eingang gefunden hat. (Ich suche schon längst umsonst nach Schulen, die wirklich nach *Piaget* arbeiten!) Wir meinen damit, dass in der Grund- und Fortbildung nicht nur neuere lerntheoretische Einsichten gelernt werden sollten – damit man an der Prüfung darüber brillieren kann – sondern dass *der Transfer in die Praxis* systematischer geübt werden muss. Theoretische und praktische Ausbildung klaffen oft noch auseinander.
- In ähnlicher Richtung geht das zweite Postulat. Wir haben uns in den Schulen darauf eingestellt, nach Wissenschaftsstrukturen zu unterrichten und die fakultäre Vertikaltrennung im Sinne von in sich geschlossenen Fächern auf die Schule zu übertragen. Wir unterrichten jede Stunde ein anderes Fach und innerhalb des Faches rennen wir vom «behandelten» Kapitel zum nächsten Kapitel. Dabei bilden wir uns ein, dass der Schüler selber Querverbindungen, Zusammenhänge und Verwandtschaften finde. Das ist ein kapitales Missverständnis. Es könnte durch vermehrten Einbezug des Transfergedankens behoben werden. Was uns fehlt, ist eine *Transferdidaktik*, welche den Schüler anregt und lehrt, Zusammenhänge zwischen den Fächern und Zusammenhänge zwischen den Lernsequenzen eines Faches herzustellen. Dann erst würde unsere Schule von einer Institution des abrufbaren Wissens zu einer Bildungsinstitution mit der Fähigkeit, Querverbindungen zu erfassen.

3.4 Hinweise in bezug auf die Beziehungsebene des Unterrichts

Negative Ergebnisse von Befragungen bei Schülern und Eltern beziehen sich relativ selten auf die didaktische Kompetenz der Lehrer. Klagen betreffen jedoch oft die Beziehungsebene, also den unmittelbaren Kontakt von Mensch zu Mensch, von Lehrer zu Schüler. Auf der Beziehungsebene geschehen jene direkten Interaktionen, welche zwar nicht stundenplanmäßig gelehrt werden können, die aber mittel- und langfristig prägende Wirkung haben. Zwei Bildungsaufträge seien aus einem möglichen Katalog von Postulaten im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Struktur angeführt:

- *Die Schule als möglicher Hort der Geborgenheit trotz unabdingbaren Leistungsforderungen:* Wir erkannten, dass Ungeborgenheit, Angst und Orientierungslosigkeit psychische Faktoren sind, mit denen der moderne Mensch und auch das Kind gesellschaftliche Wirklichkeit erleben. Wohl ist die Familie der primäre Hort der Geborgenheit. Dennoch muss die Schule sich bemühen, wenigstens gradweise Geborgenheit zu ermöglichen. Wenn die Schule zum Modell der Leistungsgesellschaft wird, wenn Notengebung und Selektion im Zentrum stehen, wenn der Schüler sich nur noch als Objekt raffinierter didaktischer Konzepte erlebt, dann verkümmert das Gemüt. Ob es dem Schüler wohl ist in der Schule – diese Verantwortung nimmt dem Lehrer kein Curriculum, keine Schulbehörde, kein raffiniertes Lehrmittel und keine Unterrichtstechnologie ab. Dafür ist er mit seiner

Persönlichkeit und mit seinem pädagogischen Gewissen allein verantwortlich. Geborgenheit als Atmosphäre des Wohlseins ist kein Widerspruch, sondern eine Voraussetzung für die Erreichung von schulischen Leistungen.

- *Die Schule als Ort der Verantwortungs- und Charakterschulung:* Im Zusammenhang mit Jugendunruhen fällt immer wieder auf, dass Psychologen, Psychiater und Soziologen, kaum ist etwas geschehen, theoretisch fundierte Erklärungsversuche vorlegen. Es sei eine persönliche Bemerkung erlaubt: Nicht dass Wände versprüht, Scheiben eingeschlagen und Verkehr blockiert wird, macht mir Sorgen, sondern dass es sich viele der rebellierenden Jugendlichen gefallen lassen, gleich sofort eine Erklärung ausserhalb von ihnen selbst für ihr Tun vorgelegt zu bekommen und sich als die Geschobenen von ausser ihnen liegenden Kräften – ungenügende Familien, Leistungsschule oder korrupte Gesellschaft – deklarieren lassen, nur nicht selbst dazu zu stehen, was man tut. Hier wäre eine bewusste Hinführung zur Verantwortung notwendig; ein Erziehungsauftrag, der auch in der Schule konsequent angestrebt werden müsste. Dies nicht in antiautoritärer Form, indem keine Beschränkungen auferlegt werden, aber auch nicht in streng autoritärer Manier, indem alle Entscheidungen vom Lehrer getroffen werden und kein Freiraum für verantwortliches Handeln übrig bleibt. Erziehung zur Verantwortung in kleinen Schritten ist in der Schule möglich: Verantwortung für Schulmaterial, für einen Mitkameraden, für die Gestaltung eines Schulfestes, für selbständige Lernaufträge usw. Der Lehrer steht in Gefahr, unter curricularen Sachzwängen alle Entscheidungen über das Was, das Wann und das Mit-wem selber zu treffen. In einem Unterrichtsstil, in dem Platz ist für Verantwortung, wird der Lehrer immer wieder darüber entscheiden, in welcher Dimension des Unterrichts er selbst bestimmen muss, in welchen Sequenzen er aber den Schüler mitberaten, mitplanen und mitbestimmen lassen kann. In solchen Teilentscheidungen vollzieht sich Erziehung zur Verantwortung. Manchmal scheint mir, dass der Stosseufzer «Stofffülle» ein Alibi dafür ist, mitverantwortliches und selbsttätiges Lernen nicht riskieren zu müssen.

Unsere Schule erleidet mannigfach Erschwerungen. Sie ist keine isolierte Provinz und keine «Heile Welt». Als Subsystem der Gesellschaft steht sie ständig unter dem Einfluss gesellschaftlicher Faktoren. Hier gilt es, mit wachem Auge gefährdende Strukturen zu erkennen und abzuwehren; gleichzeitig aber auch dafür besorgt zu sein, dass die alte Weisheit Senecas «für das Leben, nicht für die Schule lernen wir» nicht wirkungslos verhallt. Dazu aber benötigen wir Lehrer mit offenen Sinnen und mit pädagogischer Risikobereitschaft, benötigen wir eine Bildungspolitik, für die das Wohl der jungen Generation oberste Maxime ist.

(*Pädagogische Welt*, 8, 1982)