

Zeitschrift: Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode
Herausgeber: Zürcherische Schulsynode
Band: 136 (1969)

Artikel: Situation und Auftrag der heutigen Schule
Autor: Widmer, Konrad
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-743655>

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: 23.12.2025

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

Situation und Auftrag der heutigen Schule

Konrad Widmer

Schriftliche Fassung des Vortrags, gehalten an der Schulsynode des Kantons Zürich, 22. September 1969 in Horgen

Wer immer sich mit Schul- und Bildungsfragen befasst, wird von einer zunehmenden Unsicherheit befallen, von einer Unsicherheit, die aus einer Diskrepanz zwischen den Anforderungen unserer Zeit und den bestehenden Bildungssystemen besteht. Wo diese Diskrepanz ausformuliert wird, erwachsen der heutigen Schule mannigfache Vorwürfe: Die Schule erzieht nicht, sie vermittelt nur Wissen. Sie orientiert sich an einem weltfremden Traditionalismus, statt prospektiv zu denken. Sie schliesst sich in ein pseudohumanistisches Ghetto ein, statt sich um die gesellschaftlichen Veränderungen zu bemühen. Sie bewertet die Schüler nach einem anonymen Leistungsdurchschnitt, statt auf die individuellen Eigenheiten einzugehen. Die Bildungsorganisation ist schematisch fixiert und vorgegebene Lernziele und Lernbereiche gelten als unantastbar. Sie pflegt einen elitären und autoritären Führungsstil, statt die Forderungen der Chancengleichheit und der Demokratisierung zu erfüllen. Solche Vorwürfe, oft in einem Atemzug genannt, enthalten zwar immanente Widersprüche. Sie zwingen uns jedoch zu ernsthafter Besinnung: In welcher Situation steht die heutige Schule? — Worin liegt ihr Auftrag in einer mobilen und dynamischen Gesellschaft?

I. DIE PÄDAGOGISCHE SITUATION DER HEUTIGEN SCHULE

Zweifellos sind in den beiden Grundaufgaben der Schule, im Unterricht und in der Erziehung, im Vergleich zur Schule vor 30 Jahren wesentliche Fortschritte erzielt worden. Die Tiefenpsychologie und die philosophische Anthropologie haben uns Lehrern den Weg zu einem bessern Verstehen des Schülers aufgezeigt. Indem wir die Erkenntnisse der modernen Lernpsychologie didaktisch aufbereiten und die Einsichten der Sozialpsychologie miteinbeziehen, unterrichten wir heute mit Methoden, die lernintensiver sind und dem individuellen Lernprozess des Kindes eher gerecht werden. Wir sind gut dotiert mit neuzeitlichen Anschauungs- und Arbeitsmitteln und an einigen Orten wagt bereits die moderne Unterrichtstechnologie durch das Schulfenster zu blicken. Viel intensiver als früher bemüht sich die Schule heute um einen fruchtbaren Kontakt mit dem Elternhaus und mit der Wirtschaft. Wir lehren in hellern und schöneren Räumen und sind effektiv und relativ besser entlohnt als die Lehrer früherer Jahrzehnte. Wir wollen solche Verbesserungen anerkennen und an ihrer Weiterentwicklung mitarbeiten.

Ist aber mit diesen Fortschritten und Vorteilen die Problematik unserer Schule ausgelotet? Wir dürfen uns nicht hinter das Alibi «Pestalozzi» zurückziehen und uns mit dem Istzustand zufrieden geben, der etwa in Diskussionen über Lehrerbildung, über Gesamtschulmodelle und neue Lehrformen so zum Ausdruck

kommt: Man beweise vorerst, dass die bestehenden Organisationsformen ihren Dienst nicht erfüllt haben, bevor man Neuerungen propagiert. — Die Schule hat zwei unabdingbare Verpflichtungen. Die eine, den jungen Menschen mit den Gegebenheiten der Zeit zu konfrontieren und ihn bereit zu machen, hier in dieser Welt zu existieren, zu bestehen und sich für die Zukunft vorzubereiten. Die andere, dem Kind das Recht auf individuelles und entwicklungs-spezifisches Erleben und Verhalten zu gewährleisten.¹ Im oft schmerzlich erlebten Widerspruch dieser beiden Aufgaben liegt die Konflikthanfälligkeit des Lehrers und die Problematik der Schule. Es ist darum notwendig, dass wir einige erschwerende Faktoren aufzeigen, die zu Strukturkomponenten unserer heutigen Schule geworden sind.²

1. Soziokulturelle Erschwerungen aus der Gesellschaftsstruktur

Die Schule ist im Gegensatz zur Familie nicht primär eine Intimgemeinschaft, aus welcher Geborgenheit, Fürsorge und Verpflichtung erwachsen, sondern eine Institution der Gesellschaft. Schule begann mit der Arbeitsteilung, als die einzelne Familie nicht mehr imstande war, allein an die junge Generation weiterzugeben, was als wertvoll, als wichtig, als notwendig, als gut und schön erachtet wurde. Auch heute ist die Schule Teil der modernen Industriegesellschaft. Die Gesellschaft erteilt ihr den Auftrag des Unterrichts und der Erziehung. Dabei erweist es sich, dass die Schule widersprüchlichen Anforderungen gegenübersteht, die den Bildungsauftrag erschweren. Es seien einige dieser Antinomien stichwortartig aufgezeigt:

— Weniger als die Familie, darf sich die Schule in einen isolierten Eigenbezirk abschliessen. Sie muss den jungen Menschen mit der vielschichtigen Problematik der Industriekultur vertraut machen und ihn befähigen, nicht nur sich anzupassen, sondern kritisch darin zu bestehen. Aber diese Industriekultur rüttelt die Schule immer wieder durch harte Kritik und neue Forderungen auf, so dass der ursprüngliche Sinn der Schule «scolae», als Ort der Besinnung, ständig gefährdet ist. Manche Schule ist zum Abbild der Geschäftigkeit, der Betriebsamkeit und der Hast unserer Zeit geworden.

— Es gibt eine implizierte Historizität der Schule, die darin besteht, Gültiges und Wertvolles zu tradieren. Die Historizität beruht auch auf der Einsicht, dass die sich aufdrängende Strukturanalyse unserer Zeit nicht ohne historische Erhellung ihres Werdens durchgeführt werden kann. Dem steht die unabdingbare Forderung gegenüber, die Jetztzeit und die Zukunft in Unterricht und Erziehung einzubauen. Dieses Jetzt und noch weniger das Neue ist aber nicht eindeutig umschreibbar. Im Gegenteil: Die Entwicklung der Wissenschaften, der Technik, der Wirtschaft und die Veränderungen der Sozialstruktur ergeben ununterbrochen neue Erkenntnisse, neue Strukturmodelle, Pläne und Erfindungen, die alle, insofern sie unser Leben prägen, mit Recht Eingang in die Lehrpläne fordern. Die Futurologen

1. Siehe dazu Flitner A.:

— Aufgabe der Erwachsenenbildung gegenüber der Jugend. Stuttgart 1962
— Die pädagogische Anthropologie inmitten der Wissenschaften vom Menschen. In: Wege zur pädagogischen Anthropologie. Heidelberg 1963

2. Widmer K.: Lehrerbildung und Seminarreform. Schriftenreihe des Kantonalen Lehrervereins St. Gallen 1966

behaupten, dass unser Wissen technischer, naturwissenschaftlicher und gesellschaftlicher Art in 5–8 Jahren überholt sei. Der notwendige Einbau des Neuen hat zu einer immensen Informationsanhäufung geführt, die schon Dörpfeld am Anfang unseres Jahrhunderts als «Bildungsmaterialismus» bezeichnet hat. Es wird für uns Lehrer immer schwieriger, einen vernünftigen Mittelweg zwischen sinnvoller und berechtigter Tradition einerseits und ebenso berechtigten Bedürfnissen und Forderungen der Gegenwart zu begehen. Ja, so fragen wir uns ernsthaft, haben wir einen sichern Massstab für das, was wir leichthin «sinnvolle Tradition» und für das, was wir ebenso unbedacht «berechtigte Forderung» der Zeit bezeichnen?

– Perfektionismus und Pluralismus als Merkmale unserer Gesellschaft greifen immer mehr auch auf den Bildungsbereich über. Eine Flut von modernen Bildungsangeboten überschwemmt uns. In der Schule drängen sich didaktische Strömungen mit Absolutheitscharakter auf. Mancher Lehrer ist zum unkritischen Methodenmissionar geworden. Das Geschäft mit der Bildung blüht. Ich denke an das Angebot an Lernmaschinen, Fernkursen, Lehrbriefen, Ton- und Buchprogrammen, Minisprachlabors usw. Wir stehen als Lehrer andererseits auch in der Gefahr, in diesem Wust von superlativisch angebotenen Bildungskrücken uns nicht mehr zurecht zu finden, sondern auch in unserem Auftrag einer unverbindlichen So-wohl-als-auch-Einstellung zu verfallen, in der alles und jedes beliebig und ohne Verantwortung ist.

– Wirtschaft, Technik, Staat und Verwaltung benötigen leistungsfähige Nachwuchskräfte, nicht nur in den Schlüsselstellungen, sondern immer mehr auch im mittleren Kader und in den arbeitsvorbereitenden Berufen. Um diesen Nachwuchs zu sichern, übergibt die Gesellschaft der Schule auch die Funktion der Selektion für die Leistungspyramide. So ist denn unsere Schule – von aussen gesehen – zu einem raffinierten System von fixierten Stufen, Schultypen, Zulassungsbedingungen, Examensklippen und Berechtigungsprüfungen geworden. Manchmal gewinnt man den Eindruck, Selektion sei wichtiger als Bildung. Wenn aber die zentrale Aufgabe der Schule im Selektionssystem für wirtschaftliche und gesellschaftliche Hierarchien gesehen wird, dann besteht die Gefahr, dass ihre Problematik nur mehr gesellschaftspolitisch, juristisch oder statistisch gesehen wird und dass, wer pädagogische Argumente in die Diskussion bringt und nicht nur an die kognitive Leistungssteigerung, sondern auch an den Menschen im Schüler zu denken wagt, nicht selten als weltfremder Romantiker gestempelt wird.

– Mit Recht drängen tiefere soziale Schichten in die höhern Schulen. Schulbildung ist die Voraussetzung für Sozialprestige und sozialen Aufstieg geworden. Es gibt eine positive Beziehung zwischen dem Bildungsstatus und dem Pro-Kopf-Einkommen sozialer Stände. Abbau der Bildungsbarrieren, Sozialisierung und Demokratisierung unseres Bildungswesens sind dringliche Postulate unserer heutigen Schule, nicht erst der von morgen. Dort aber, wo der Schüler nicht mehr in Ruhe und seiner Entwicklung angepasst lernen darf, wo die Schule nur mehr der Überwindung von Selektionsklippen zu dienen hat, verpasst sie ihren umfassenden Bildungsauftrag. Wir Lehrer wehren uns mit Recht dagegen, blosse Steigbügelhalter für kommenden Aufstieg und für Karriere zu werden.

— Die Gesellschaft erwartet von der Schule, dass sie den jungen Menschen besser als bisher für unsere moderne Welt vorbereitet. Dadurch rückt das Lernen als kognitive Leistungssteigerung und als Verhaltensveränderung ganz ins Zentrum. Gleichzeitig aber überträgt die Gesellschaft der Schule — in Anbetracht des Versagens vieler Familien — wiederum mit Recht viele erzieherische Funktionen. Was früher Auftrag der Grossfamilie war, Gemütsbildung, religiöse Betreuung, handwerkliche Ausbildung und Berufsfindung, hat die Schule übernommen. Auch neue Aufgaben, die aus der Veränderung der Gesellschaftsstruktur erwachsen, werden dem Lehrer übertragen: Verkehrserziehung, Medienerziehung, Sexualerziehung, Gesundheitserziehung, Freizeiterziehung, Berufsorientierung, um nur einiges zu nennen. Das sind Aufgaben, denen sich die heutige Schule nicht entziehen kann. Wann aber sollen sie erfüllt werden? Sind wir dazu genügend ausgebildet?

— Die angeführten Antinomien haben auch auf die soziale Stellung des Lehrers übergegriffen. Er steht nicht mehr wie früher, zusammen mit dem Arzt, dem Pfarrer und dem Richter in einer Zentrumsposition. Er ist zum vertauschbaren Beamten geworden, der auch finanziell nur mehr knapp dem Mittelstand zugeordnet werden kann. Behrendt hat darauf hingewiesen, dass der Lehrer sich damit abfinden muss, nicht mehr der zentrale Bildungsvermittler zu sein, weil ihm in den Massenmedia und in den oft sehr fortschrittlichen Ausbildungsmethoden in der Wirtschaft eine starke Konkurrenz erwachsen ist, die oft mit mehr Geld und mit modernen Lernhilfen arbeitet. Darum ist die Kritik an unserer Arbeit heute so intensiv, wie wohl noch kaum einmal in der Geschichte der Schule. Eltern, Politiker und Industrielle messen unsere Arbeit an den lautstark angebotenen neuen Methoden und an den in den Massenmedien unkritisch dargebotenen Schulmodellen und Versuchen. — Diesem Prestigeverlust steht eine andere Position gegenüber. Insofern Bildung heute zur Voraussetzung des sozialen Aufstiegs geworden ist, steigert sich die Machtstellung des Lehrers. Er steht für viele Schüler an der Drehscheibe des Schicksals. Diese Steigerung des Machtprestiges löst in manchen Eltern eine unbewusste Angst und Abwehr und damit eine kompensatorische Kritik aus. Der sozialen Entmachtung steht eine geheime und gefürchtete Machtsteigerung des Lehrers gegenüber.

2. Erschwerungen aus der Binnensituation der Schule

Auch im Binnenraum der Schule zeigen sich Erschwerungen des Bildungsauftrags.

— Viele Schüler sind überlastet. Sie erleben im unerbittlichen Selektionssystem der Schule einen Überforderungsschock. So etwa, wenn der Lehrer schon früh mit den Übergangsbestimmungen in die Sekundarschule droht. Überforderte Schüler neigen zu nervösen und verkrampften Fehlhaltungen. Misserfolgserlebnisse erwürgen die positiven Erwartungsvorstellungen und dämpfen die Interessen und das Leistungsvertrauen in einzelnen Sachbereichen ein. Misserfolgsorientierte Kinder leisten weniger als sie können (Heckhausen).³ Entmutigung, Resignation,

3. Heckhausen H.:

— Einflüsse der Erziehung auf die Motivationsgenese. In: Herrmann Th.

Rebellion, neurotische Fehlleistungen, Störungen in der Gruppenordnung sind die Folgen. Nur unter verständiger Führung können sich überforderte Schüler wieder restituieren. Wie oft bleibt ihnen aber eine behutsame Förderung versagt.⁴ — Den zunehmenden Anforderungen von aussen steht ein Schüler gegenüber, der zwar intellektuell akzeleriert, nicht aber lernfreudiger, leistungsfähiger und konzentrierter ist. Durch die Reizüberflutung, durch die Desintegration vieler Familien, durch die Umstrukturierung des Erlebens und Verhaltens infolge des Entwicklungswandels sind viele Schüler nervös, unruhig, oder apathisch geworden.⁵

— Die Bildungsangebote durch die Massenmedia bewirken, dass unsere Schüler von allem schon gehört und gesehen, und doch nicht richtig gehört und gesehen haben. Damit aber fällt der Reiz des Neuartigen, das Spontaninteresse als Lernmotivation weg. Wir haben heute weniger mit dem Nichtwissen, als viel mehr mit halbem und mit ungeordnetem Wissen zu rechnen. Immer mehr verlagert sich unsere Aufgabe auf Klärung, Ergänzung, Ordnung und Korrektur schon vorhandener Bildungsfetzen.⁶ — Es kann aber auch sein — und das kommt immer häufiger vor — dass einzelne Schüler schon in der Mittelstufe durch die Massenmedia und durch Freizeitanregungen in einem Sachbereich ein umfassenderes Wissen besitzen als der Lehrer. Wir sind nicht mehr die einzigen und vielleicht auch nicht die besten Informations- und Bildungsvermittler, und wir müssen das auch vor den Schülern ehrlich zugeben.

— Die Kritik an der Schule von aussen greift immer mehr auch auf die Schüler selber über, und auch das teilweise mit Recht. Schon unsere Mittelstufenschüler kritisieren ihre Lehrer, wie wir es nie gewagt hätten. In Jugendzeitschriften diskutieren Sekundarschüler öffentlich über das Streikrecht in der Schule. Diese Kritik steigert sich mit zunehmendem Alter, etwa in der Forderung nach freier Lehrerwahl im Gymnasium oder in den Postulaten des Manifests der progressiven Mittelschüler: «Umbau der Schule von Zuchtanstalten für Industrie und Technik in Stätten der Bewusstseinsbildung» — «Mitsprache in allen Entscheidungen der Schule» — «Stufenweiser Abbau des autoritären Unterrichts zugunsten einer demokratischen Diskussion und beweglicher Arbeitsgruppen». Ich sehe in solchen Äusserungen nicht primär Opposition gegen Bestehendes, sondern ein berechtigtes Unbehagen, zu wenig Verantwortung aufgetragen zu bekommen. Dennoch, die Kritik ist da und nagt an der geistigen Existenz vieler Lehrer.

Zusammenfassend stellen wir fest, dass die heutige Schule in einem doppelten Dilemma steht. Das eine Dilemma ist gekennzeichnet durch die Anthithetik, Gültiges und Wertvolles zu tradieren, notwendige Kulturtechniken zu lehren und

(Hrsg) Psychologie der Erziehungsstile. S. 110–119 Göttingen 1966

— Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeit. In: Roth H. (Hrsg) Begabung und Lernen. Stuttgart 1969

4. Mierke H.: Überforderte Kind. In: Kirchhoff H. (Hrsg) Kontaktgestörte Kinder. Basel 1961

5. Siehe dazu Widmer K.: Erziehung heute — Erziehung für morgen. Zürich 1960

6. Ziefreund H. (Hrsg): Schulmodelle, programmierte Instruktion und technische Medien. München 1969

doch den immer neuen Forderungen der Jetztzeit gerecht zu werden. Das andere besteht in den zunehmenden Ansprüchen der Gesellschaft und der Familie an die Schule einerseits und der erschwerten internen Bildungsposition andererseits. Wie sollen wir uns in dieser Lage verhalten? Welche Aufträge haben wir heute als Lehrer zu erfüllen und wie können wir sie in unserer Gesellschaftsstruktur bewältigen?

II. DAS PROBLEM DER «BILDUNG»

Hier taucht das Problem des Bildungsauftrags der Schule auf. Um diese Frage beantworten zu können, benötigen wir als Arbeitshypothese eine Umschreibung des Faktums «Bildung».

1. *Anthropologische Bestimmung*

Wir könnten als Ausgangspunkt einen anthropologisch fundierten Bildungsbegriff suchen. Kindliches Dasein ist wie das des Erwachsenen gekennzeichnet durch das In-der-Welt-Sein. Der Mensch lebt in der Welt, die ihn umgibt, die ihn formt und auf die er selber einwirkt, sie verändert und umformt. Indem der Mensch der Welt begegnet, sich mit ihr auseinandersetzt und sie durch sein Tun verändert, geschieht ein zweites. Er erkennt und verändert nicht nur die Welt, er kommt in diesem Prozess auch zu sich selber. In-der-Welt-Sein und Zu-sich-selbst-Sein bedingen sich in einem dialogischen und dialektischen Prozess gegenseitig, in einem Prozess, der nie zu Ende ist, so lange wir leben. Darum ist Bildung nicht ein Status, sondern ein immer neu zu leistender Auftrag, eine Verpflichtung. In dieser Sicht kann «Bildung» umschrieben werden als der nie zu Ende gehende Prozess wechselseitiger Begegnung und Auseinandersetzung zwischen Ich und Welt in Richtung eines immer ereignisreicheren In-der-Welt-Seins und eines zunehmend dynamischeren und gestalthafteren Zu-sich-selbst-Seins.

2. *Finale Bestimmung*

Wir könnten uns an die Zielbestimmungen halten, die in den letzten Jahrzehnten in der Bildungsdiskussion aufgestellt wurden. In den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts huldigte man – mindestens an den höhern Schulen – einem Bildungsbegriff, der von Humboldt, den Kulturpädagogen Spranger, Litt, Freyer und Kerschensteiner geprägt war. Die wertempfängliche, die wertschaffende und die sittlich autonome Persönlichkeit war als Ziel gefordert. Freiheit, Innerlichkeit, Beständigkeit, Wertbereitschaft und Kulturaktivität waren die Kriterien. Das Bewahren von Gültigem durch Kulturverstehen, das Neuschaffen von Gültigem durch Entfaltung der Kräfte waren die Ziele. Weil die Erreichung solcher Ziele gebunden war an hohe Begabungspotenzen und an bestimmte gesellschaftliche Standesvoraussetzungen, wurde «Bildung» zum Privileg einer esoterischen Gruppe, der Bildungsprozess ausgesprochen elitär.

Mit Gewalt brach in diese Sphäre der beschaulich-kontemplativen und kulturschaffenden Bildungsbestrebungen die nüchterne Welt der Technik, der Indu-

strialisierung, der Rationalisierung und der Verwissenschaftlichung aller Lebensbereiche ein. So gibt es heute eine Gruppe von Pädagogen, die im Sinne einer Übergangsphase den Versuch machen, die moderne Welt mit ihren Anforderungen und Ansprüchen in das humanistische Bildungsideal zu integrieren: Ballauf, Wagenschein, Keilhacker u. a.

In den letzten paar Jahren hat das Pendel radikal umgeschlagen. Anstelle des Individuums und seiner geistigen und sozialen Entfaltung tritt die Gesellschaft. Sozialisierung und Demokratisierung des Unterrichts als Ziel und Individualisierung als Wegbestimmung zugunsten der Gesellschaft, das sind Schlagwörter geworden, die in der gesamten Bildungsliteratur der Gegenwart im Zentrum stehen, angeführt von Gedankengängen Adornos, Habermas, v. Hentigs u. a. Die Schule bekommt als zentralen Auftrag, den jungen Menschen zum Denken und damit zum wissenschaftlichen Verständnis der Welt zu führen. Das aber hat nicht Selbstzweck, sondern tendiert zur gesellschaftsorientierten Kommunikation. So wird als «Bildung» nur mehr anerkannt, was der kognitiven Leistungssteigerung dient und was gesellschafts- und gegenwartsbezogen ist.

3. Phänomenologische Umschreibung

Man kann über «Bildung» nicht sprechen, ohne dass das eigene bisherige Wissen um «Bildung» mit eingeschlossen ist. In jeder Bildungsdiskussion ist – reflektiert oder nicht reflektiert – die historische Dimension impliziert. Auf der Basis dieser Tatsache – im Sinn eines Zugeständnisses der Subjektivität – wollen wir den vielen Definitionen über Bildung nicht eine neue hinzufügen, sondern schlicht und naiv fragen: Wie «gebildet» müsste der Mensch sein, der beispielsweise mein Vorgesetzter, mein Mitarbeiter ist; wie wünscht man sich den Mitmenschen, mit dem man in engem personellem Kontakt stehen möchte. Könnten uns vielleicht die Antworten auf solche einfache Fragen den Auftrag der Schule erhellen? In der Tat. In der Frage nach den menschlichen und fachlichen Qualitäten stelle ich den Mitarbeiter in eine gesellschaftliche Rollenposition. Mein Mitarbeiter soll im Beruf tüchtig sein, er soll Zusammenhänge sehen und verstehen, er soll urteilen können, informiert sein, sich sprachlich gewandt ausdrücken können, interessiert sein an der Welt und die Beziehungen zwischen Gesellschaft und Wirtschaft erfassen. Ist dieser lebensstüchtige Mitarbeiter aber auch der Mensch, mit dem ich meine Freizeit verbringen, mit dem ich nicht nur diskutieren, sondern sprechen möchte, mit dem ich persönliche Sorgen teilen, mit dem zusammen ich mich freuen könnte? Müsste er, um diese Fragen positiv beantworten zu können, nicht ausser der Lebensstüchtigkeit noch andere «Bildungsqualitäten» besitzen?

In diesen naiv gesetzten Positionen leuchten die Grundaufgaben der Schule auf. Sie hat ihre Aufträge von der Gesellschaft her aufzunehmen und muss gesellschaftliche Bedürfnisse erfüllen; sie hat gleichzeitig aber auch nach einem individuellen Menschsein zu fragen.

III. DER BILDUNGSauftrag VON SEITEN DER GESELLSCHAFT AN DIE SCHULE

Ich möchte den Auftrag der Gesellschaft an die Schule pädagogisch mit dem Ausdruck *«Bildung als Hilfe in der Weltbewältigung»* umschreiben. Weltbewältigung bedeutet zweierlei: Befähigung zum Verstehen der immer komplizierter werdenden Welt; Entfaltung vor allem der kognitiven Tüchtigkeit, der Ein- und Unterordnung, der Umstellungsfähigkeit, zum Zwecke des gesellschafts- und situationsadäquaten Verhaltens. *«Bewältigen»* verlangt aber nicht nur Anpassung, sondern auch reflexives Durchschauen der Zusammenhänge, kritisches und distanziertes Urteilen und wenn nötig die Befähigung zum Widerstand.

1. Pädagogisch relevante Umwandlungen der Industrie- und Arbeitswelt

Es sind drei Struktur Tendenzen, die unsere Industrie- und Arbeitswelt — auf die ich mich in der kommenden Analyse beschränken möchte — bestimmen:

— *Der technische und industrielle Fortschritt*: Fortschritt gab es eh und je, wohl aber noch nie in so raschem Tempo wie heute. Neue Erkenntnisse, neue Apparaturen, neue Modelle und Theorien lösen sich ab. Lernen zielt deshalb nicht mehr auf einen festen Informationsschatz, mit dem man ein für alle mal gestellte Probleme lösen kann. Dringend wichtig wird das Umlernen- und Umdisponierenkönnen.

— *Die Automation*: Sie bewirkt die optimale Rationalisierung, indem administrative und produktive Aufgaben von selbständig arbeitenden Maschinen und Anlagen besorgt werden, so dass der Mensch selbst von Steuerungs- und Kontrollfunktionen befreit wird. Die Automation — basierend auf der von N. Wiener entwickelten Kommunikations- und Informationstheorie — schaltet Imponderabilien wie Ermüdung, Unexaktheit und mangelhafte Reaktionen des Menschen aus. Die zunehmende Automation, vor allem repetitiver Prozesse, wird Arbeitskräfte für den Tertiärsektor der Wirtschaft, für den Dienstleistungssektor, freimachen.

— *Die Verwissenschaftlichung sämtlicher Arbeits- und Lebensprozesse*: Dieser irreversible Prozess bestand vorerst in der Übertragung mathematisch-naturwissenschaftlicher Erkenntnisse auf Technik und Produktion. Immer intensiver werden heute auch alle andern Arbeits- und Lebensbereiche wissenschaftlich erforscht und aufgrund der wissenschaftlich konzipierten Theorien Veränderungen und Reformen durchgeführt. Es seien nur einige Bereiche angeführt: Psychologische Forschungen über Betriebs- und Menschenführung, soziologische Untersuchungen über betriebliche und gesellschaftliche Gruppenstrukturen, operations research als wissenschaftliche Unternehmungsforschung.

Die Realisierung dieser drei Struktur Tendenzen bedarf eines gebildeten Kaders und eines vorgebildeten Nachwuchses. Ohne wissenschaftliche Bildung sind wirtschaftlich-technischer Fortschritt und die Lösung gesellschaftlicher Probleme nicht mehr möglich. Darum tritt heute neben Arbeit, Realkapital und technischen Fortschritt die Bildung als vierte Säule der Wirtschaft und der Gesellschaft auf.

Die Schule hat den unabdingbaren Auftrag, den jungen Menschen auf die Mitarbeit in der Wirtschaft, in der Technik und in der Forschung vorzubereiten. Darum konnte Ludwig Ehrhard sagen, dass der Bildungspolitik im 20. Jahrhundert soviel Gewicht beigelegt werden müsse wie der Sozialpolitik im 19. Jahrhundert.

Mannigfache Folgen dieser Entwicklung haben bereits eingesetzt und werden die Arbeitswelt von morgen und damit die Gesellschaft umstrukturieren: Traditionelle Berufe verschwinden. An ihre Stelle treten neue Berufe, insbesondere aus dem Bereich der Elektronik, Programmierer, Einrichter von automatischen Fließstrassen, Lochkartentechniker, Wartungs-, Reparatur- und Instandhaltetechniker usw. Der Anteil der Ungelernten tritt immer mehr zurück zugunsten von hochqualifizierten Arbeitskräften mittleren und höheren Kaders. — Anstelle der motorisch-körperlichen Arbeit werden in der modernen Arbeitswelt immer intensiver geistige Fähigkeiten benötigt, wie theoretisches Erfassen und Durchdringen technologischer und ökonomischer Probleme und übergreifende Sachkenntnisse; dazu Charaktereigenschaften wie Verantwortungsbewusstsein, Entscheidungsbereitschaft, Fähigkeit, sich rasch auf neue Situationen umzustellen, also Mobilität und Disponibilität, Selbständigkeit, Mitverantwortung und die Befähigung, hohen nervlichen Belastungen ausgesetzt zu sein.

So verstehen wir v. Hentigs Forderung, die nicht nur für den Bereich der Arbeit, sondern für den gesamten gesellschaftlichen Bereich gilt, dass «die formale Bildung den Menschen in die Lage versetzen soll, die ungeheuerlich komplexen abstrakten und sich wandelnden Bedingungen der modernen Zivilisation zu verstehen — aus ihrem Gesetz heraus — und sie so zu bestehen.»⁷ Die Welt zu verstehen, um darin zu bestehen, und — so möchten wir hinzufügen — kritisch zu durchschauen, um Selbständigkeit des Urteils und des Verhaltens zu erreichen — das ist die eine grosse Aufgabe der Schule, die der Weltbewältigung. Darin ist eingeschlossen, an irgend einer Stelle am Prozess der gesellschaftlichen Strukturierung und am Arbeitsprozess durch situationsgemässes, d. h. angepasstes und gleichzeitig kreatives Verhalten einen aktiven Beitrag zu leisten.

Anleitung zur «Weltbewältigung» geschieht darin, dass der Lehrer Sachbereiche als Ausschnitte der Welt auswählt und den Schüler gezielt damit konfrontiert. Dazu bekommt er von der modernen Curriculumforschung wertvolle Hilfe. In der Auseinandersetzung mit dem Sachbereich werden jene Kräfte, Fähigkeiten und Begabungen geweckt und geübt, die zum Verständnis und zum Verhalten notwendig sind: Die Funktionen der apperzeptiven Informationsaufnahme, Beobachten, Zuhören; die Funktionen der Informationsspeicherung und der Informationsverarbeitung, Mneme, Vorstellen, Assoziieren, Urteilen, Beziehungen herstellen, Planen und Vorbereiten, Kombinieren und Abstrahieren, kreativ-schöpferisches Denken; die Funktionen des Antwortverhaltens, mit denen Situationen verändert, Neues geschaffen wird, Sprachbefähigung, Motorik und Handgeschicklichkeit. Dazu kommen die Faktoren der Zuwendung, der Konzentration, der willentlichen Ein- und Unterordnung. Als Ergebnis erstehen messbare *Leistungen*, die der Gesellschaft nicht mit dem Istzustand begnügen. Schulversuche organisatorischer

7. Zit. bei Herlitz H. G.: Hochschulreform in Deutschland. Göttingen 1968 S. 135

und methodischer Art sind notwendig. Ohne Experimente werden wir auf die Dauer nicht mehr durchkommen. Alle Schulexperimente aber müssen sorgfältig mit denen der junge Mensch sich an neue Situationen anpasst, seine Welt versteht und so später einmal bereit ist, selber an der Welt mitzuarbeiten. Die Welt wird in objektivierender Distanz «gefügt» gemacht.

Angesichts des immensen Wissens und Könnens, der unüberschaubaren Differenziertheit der modernen Zivilisation, die verstanden und für Intentionen und Bedürfnisse gefügt gemacht werden will, drängen sich in diesem ersten Auftrag der Schule, dem der Weltbewältigung, viele Probleme und Fragen auf. Sie stehen heute im Zentrum der pädagogischen Diskussion und sind teilweise auch schon ernsthaft in die Praxis umgesetzt. Es seien stichwortartig und in subjektiver Selektion einige dieser Fragen als Postulate angeführt.

2. Aufgaben und Postulate der Weltbewältigung

a) Aufgaben und Postulate allgemeiner Art

Bildungsforschung

Dringlich ist die Intensivierung der Bildungsforschung durch Ausbau der Bildungswissenschaften. Die zentralen Aufgaben der Bildungsforschung liegen in folgenden Bereichen:

- Bildungsplanung und Bildungsökonomie: Es gibt heute Methoden, die durch qualitative und quantitative Bedürfnisanalysen eigentliche Bildungsstrategien entwickeln lassen.

- Curriculumforschung und Taxonomie: Unsere Lehrpläne stimmen kaum mehr mit den Strukturen der modernen Welt, der Technik, der Wissenschaften und der Gesellschaft überein. Ein Lehrplan kann heute nicht mehr von Lehrern allein entworfen werden. Der Beizug von Fachexperten für jeden Sachbereich, von Lern- und Entwicklungspsychologen, die Befragung von Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens nach den Bedürfnisintentionen der einzelnen Fachbereiche ist unumgänglich.

- Methodenforschung: Wir wissen insbesondere noch relativ wenig über die Lerneffizienz neuzeitlicher Methoden wie programmierte Instruktion oder Gruppenunterricht und über die Wirkung unterrichtstechnologischer Lernhilfen wie Film, Tonband, Fernsehen, Tonbildschau usw.

- Bildungssysteme: Aus den Teilergebnissen der angeführten Aufgaben müssen Modelle des Bildungssystems entwickelt werden, in denen das gesamte Strukturgefüge des Bildungsprozesses miteinbezogen ist: Formalisierte Lernziele, Lehrer-Schüler-Verhältnis, Lehrmethoden und Lernhilfen, Anschluss- und Weiterführungsbedingungen, politische und gesellschaftliche Voraussetzungen, bauliche Fragen.

- Koordinationsfragen: Zur Bildungsforschung gehört auch die wissenschaftliche Erhellung der Koordinationsbemühungen in bezug auf Schultypen, Bildungstermini, Methoden und Lehrmittel. Hier sind bereits ernsthafte Bemühungen im Gange. Wir haben dafür zu sorgen, dass diese Bemühungen, soweit sie berechtigt und notwendig sind, nicht von lokalpolitischer Überheblichkeit erwürgt werden.

— Schulversuche: Wir dürfen uns angesichts der veränderten Situation der Ge-
vorbereitet und ihre Durchführung wissenschaftlich kontrolliert werden. Nur dann
sind sie pädagogisch zu verantworten.

— Abbau der Bildungsbarrieren: Es gibt auch bei uns schichtspezifisches Sprach-
und Denkverhalten, das als Bildungsbarriere den Zugang zu höheren Schulen
behindert. Die objektive Erfassung dieser Barrieren und die Konzeption von Bil-
dungsmöglichkeiten im Sinne der Demokratisierung sind Aufgaben der Bildungs-
forschung.

— Einbezug der Humanwissenschaften: Philosophie, Psychologie, Soziologie, Poli-
tologie, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften sind vermehrt als Grundlagen-
forschung in die Bildungswissenschaften einzubeziehen. Moderne Bildungsfor-
schung ist daher Teamforschung. Um solche Teamforschung zu ermöglichen,
müssen unsere Universitätsordnungen administrativ und finanziell flexibel sein.

Nur sorgfältige Untersuchungen können uns vor didaktischem und pädagogischem
Kurpfuschertum bewahren. Anstelle zwar plausibler, aber vager, oft ideologisch
verbrämter Meinungen müssen belegbare Daten der Bildungsarbeit in der Schule
und der Bildungspolitik zugrunde gelegt werden.

Methodische Schulung und Konfrontation mit der modernen Welt

Die Entwicklung der Wissenschaften, der Technik und der Gesellschaft bringt es
mit sich, dass unser Wissen immer kürzere Gültigkeitsdauer besitzt. Wir müssen
endlich einsehen, dass wir mit der Anhäufung von materialem Wissen den An-
forderungen nicht gerecht werden. Immer intensiver müssen wir das Gewicht
darauf verlegen, den Schüler zu lehren, wie man lernt. Die Bemühungen um
eine selbsttätige Lern- und Arbeitstechnik — in den oberen Schulen um eine wissen-
schaftsimmanente Arbeitsmethode — sind heute bedeutsamer als das zählbare
Wissen: Verteiltes Lernen, Form und Art der Einprägung und Wiederholung,
Erstellen von Zusammenfassungen, Einrichten einer einfachen Dokumentation,
Textinterpretationen und Durchführen einfacher Experimente, das sind Auf-
gaben, die schon in der Mittelstufe angegangen werden müssen.

Selbständig Neues zu verstehen und zu bewältigen ist die Voraussetzung für die
heute notwendige Disponibilität.

Zum Lehren wie man lernt, kommt das Lehren, wie man leben kann. Bestehen
und kritisches Verstehen dieser Welt bedingen darum, dass sich die Schule ver-
mehrt um die Gegenwartsproblematik kümmert und den Schüler darauf hin
orientiert. Wir dürfen uns nicht mehr von der Aufgabe entheben, neue Unter-
richtsstoffe einzuführen, die sich als dringende Notwendigkeit aus der erziehe-
rischen Gesamtsituation ergeben: Sexualkunde, Medienkunde, Berufsorientierung,
Gesundheitserziehung, Gemeinschaftskunde usw. Es geht in all diesen Bereichen
der Lebenshilfe nicht um ein messbares Leistungswissen, sondern um die Schaf-
fung von Einsichten, Haltungen und Gesinnungen, die ein tieferes Verstehen
ermöglichen und aus denen vielleicht ein einsichtiges Verhalten erwartet werden
kann. Dieses Postulat setzt den Mut zu einer permanenten Reform der Lehrpläne
und Lehrmittel voraus. Wir müssen gelegentlich auch den Mut haben, etwas zu

tun, was noch nicht im Lehrplan steht, was aber aus der pädagogischen Notwendigkeit der Situation getan werden muss.

Moderne Lehrmethoden und Lernhilfen

Aus dem Postulat der selbsttätigen Arbeits- und Lerntechnik und der Konfrontation mit der modernen Welt ergibt sich auch die Forderung an jeden Lehrer, sich ernsthaft mit den neuern Lern- und Unterrichtsmethoden und den daraus resultierenden Lernhilfen auseinander zu setzen und sie in das Lernsystem einzubauen. Wir denken an programmierte Unterweisung, an audio-visuelles Lernen, an Gesprächsführung, an Teamwork, an dynamisches Lesen und an moderne Lernhilfen wie Video-recorder, Unterrichtsfilm und Fernsehen, Schallplatte, Tonband, Hellraumprojektor usw.

Es ist notwendig, dass die Lehrer aller Stufen ihre Abwehrangst vor der Unterrichtstechnologie abbauen, nicht aber um einer naiven Überwertung zu verfallen, sondern um zu einer lernpsychologisch fundierten und kritischen Sicht zu gelangen, wo, wie und wann eine technologische Lernhilfe oder eine neuere Methode einen positiven Lerneffekt erreicht. Unterrichtsmethoden und erst recht technische Lernhilfen haben Instrumentalcharakter. Sie dürfen nicht verabsolutiert werden.

Lehrerbildung und Lehrerweiterbildung

Die veränderte und immer neu sich verändernde Welt erfordert eine sorgfältige «Basisausbildung» der Lehrer. Die notwendige Verlängerung der Ausbildung ist nicht nur ein Organisations- und ein Zeitproblem. Sie muss mit neuen qualitativen Bildungsintentionen konzipiert werden. Im ganzen Land wird die Reform der Lehrerausbildung diskutiert. Es ist darauf zu achten, dass die angelaufenen Bestrebungen nicht durch politische oder administrative Hemmnisse gebremst werden.

Sollen die Anforderungen der Gesellschaft an die Schule verwirklicht werden, dann ist das nur möglich, wenn der Lehrer selber weltoffen und lernbereit bleibt. Veränderungen der Gesellschaftsstruktur, neue Erkenntnisse in Wissenschaft, Technik und Wirtschaft fordern mit Recht Eingang in die Bildungskonzeptionen, sofern die Schule den Auftrag hat, den jungen Menschen auf diese Welt hin vorzubereiten. Das setzt voraus, dass der Lehrer die erhaltende Basisausbildung fortlaufend korrigiert, differenziert und ergänzt. Daher kommt der *Lehrerweiterbildung* immer grössere Bedeutung zu. Es ist Aufgabe der Gegenwart, ein Weiterbildungssystem zu entwickeln, in dem ein vertretbares Mass von obligatorischer Weiterbildung verbunden wird mit einem reichen Angebot freiwilliger Weiterbildungsmöglichkeiten. Die Weiterbildung des Lehrers darf aber nicht in didaktisch-methodischen Fragen stehen bleiben. Der Lehrer muss von Fachleuten über den Entwicklungsstand der Wissenschaften, über Politik, Rechts- und Wirtschaftsfragen und über moderne Kunst informiert werden. Für die Lehrerweiterbildung ist eine grosszügige Urlaubspraxis und eine Entlohnung gemäss der vollzogenen und ausgewiesenen Weiterbildung notwendig.⁸

8. Widmer K.: Lehrerweiterbildung — eine dringliche Aufgabe unserer Zeit. Separatdruck aus «Handarbeit und Schulreform» 1966

3. Stufenspezifische Postulate

Wir führen noch einige Problemkreise an, die innerhalb der Schulstufen ernsthaft und objektiv-kritisch durchdacht werden müssen:

Kindergarten: Die moderne Begabungsforschung hat gezeigt, dass die intellektuelle Entwicklung in den frühen Jahren der Kindheit grosse Fortschritte zeigt. Es ist zu prüfen, wie weit diese Erkenntnisse in die Unterrichtsgestaltung einbezogen werden müssen, zum Beispiel durch:

- Programme der Sprachförderung
- Programme der Förderung des kombinatorisch-kreativen Denkens
- Programme zur Förderung der körperlich-motorischen Entwicklung
- Programme der mathematischen Früherziehung

Der Durchführung solcher Funktionsprogramme ist nur dort Einhalt zu gebieten, wo sie die emotive, die volitive und die soziale Entwicklung des Kindes gefährden.

Primarschule

- Fragen des flexiblen Eintritts in die Schule.
- Verlängerung der obligatorischen Schulzeit auf 9, eventuell 10 Jahre.
- Beginn des Fremdspracheunterrichts in der 4., spätestens in der 5. Klasse.
- Einführung neuer Arbeitsmittel und Methoden, z. B. programmierte Unterweisung, Sprachlabor auch für die Verkehrsfunktion der Muttersprache.
- Versuch der horizontalen Flexibilität in grössern Schulhäusern, z. B. Errichtung von parallelen Leistungsklassen während 3–4 Wochenstunden in den Hauptfächern.
- Ausbau der schulpsychologischen Dienste, die nicht nur Weichenstellerfunktion haben sollten, sondern wirklich der Beratung der Eltern und Lehrer dienen und auch therapeutische Funktionen erfüllen sollen.

Oberstufe

- Sozialisierung, Flexibilisierung und Koordination der Übetrittsbedingungen.
- Differenzierung nach Begabungen und Neigungen, z. B. Errichtung von Lateinklassen in Sekundarschulen jener Gemeinden, die weite Zufahrtswege zu einer Mittelschule aufweisen.
- Ausprobieren von Schulmodellen.

Mittelschulen

- Reform der Oberstufe der Mittelschulen durch Einführung differenzierter Fächergruppierungen, z. B. Kern-Studien-Orientierungs- und Wahlfächer.
- Studium, evtl. Versuch neuer Modelle wie Nürnberger-Bochumer-Berliner-Modelle.
- Interne Reformen, die im Lehrerzimmer beginnen: Konzentrationswochen, Ringunterricht, zeitliche Koordination der historisch fundierten Fächer, Fächerzusammenlegung usw.
- Ernsthaftes Studium des Problems der drop outs, der vorzeitigen Abgänger.
- Einbau von schulpsychologischen und therapeutischen Diensten in die Mittelschulen.

- Probleme der Mitsprache und der Mitverantwortung.
- Einfluss der Schule auf die elterliche Bildungsmotivation, Bemühungen um den Abbau der Bildungsschranken bei Schülern aus bildungsfremdem Elternhaus, Verhütung familiärer und schulischer Frustrationen.

In den dargestellten Postulaten sind einige Problemkreise angedeutet, die der Schule aus den Bedürfnissen der Gesellschaft erwachsen. Wir haben hier noch viel zu tun. Ist jedoch mit der Bestimmung, dass die Schule «ein System gesellschaftlich definierter Anforderungen»⁹ sei, ihr Auftrag genügend umschrieben?

IV. DIE SCHULE UND DIE ANFORDERUNGEN DES INDIVIDUUMS

Wenn Weltbewältigung im umschriebenen Sinn einziges Ziel des Bildungsauftrags der Schule ist, dann besteht die Gefahr, dass der Schüler nur mehr im Dienste der Gesellschaft, als zukünftiger Mitarbeiter, als Produktionsfaktor, als potentieller Beamter, Arbeiter oder Akademiker gesehen wird. Die Schule darf ihre Zielbestimmungen nicht allein an den Forderungen der Gesellschaft orientieren. Die Schule hat auch den Auftrag der Sorge um das Menschliche im Kind, nicht nur um die zukünftige Leistungspotenz in der Gesellschaft. Ich sehe drei Aufgabenkreise im Auftragssystem der Schule, die uns auferlegt sind.

1. Der Anspruch auf kindsgemässen Lebens- und Lernraum

Trotz aller Ansprüche der Gesellschaft an die Schule hat der Lehrer den Auftrag, «Anwalt des Kindes» zu sein, wie Jean Paul meint. Der Anspruch des Kindes an die Schule ergibt sich aus einem zweifachen Recht:

– Aus dem Recht auf Eigendasein, welches das Recht auf altersgemässen Lebensraum einschliesst. Wir dürfen das Kind nicht zum Erwachsenen en miniature stempeln, sondern müssen die relative Eigengesetzlichkeit seiner Entwicklungssequenzen, vor allem aber die Eigengesetzlichkeit seiner personalen und individuellen Struktur beachten. Darüber gibt uns die moderne Lern- und Entwicklungspsychologie bereits gute Auskunft. Dieses Eigenrecht auf alters- und persönlichkeitsgemässes Dasein ist dort gefährdet, wo die Effizienz von Schule und Bildung einzig an den Bedürfnissen der Gesellschaft gemessen wird.

– Aus dem Recht auf Entfaltung der Fähigkeiten und Talente. Die moderne Begabungsforschung durch Bloom, Bruner, Lückert, Gottschaldt, Bergius u. a. hat nachgewiesen, dass den Lernanstössen durch die Umwelt, den gezielten Lernprozessen eine grössere Wirkkraft zukommt als den genetischen Potenzen. Die Schule hat zur Entfaltung der Begabungen ein reiches Angebot an Anregungsvariablen zu schaffen. Begabung als entwickelte Leistungsbereitschaft und Lei-

9. Mollenhauer K.: Sozialisation und Schulerfolg. In: Roth H. Begabung und Lernen. a. a. O. S. 271

stungsfähigkeit stärkt das Leistungsvertrauen und sichert das Verhältnis des Ich zu sich selbst und zur Welt. Durch Individualisierung des Unterrichts, durch horizontale Flexibilität, durch Wahlfach- und Niveauekurse kann organisatorisch der Anspruch auf kindsgemässen Lebens- und Lernraum erfüllt werden.

Kehren wir noch einmal zu unserer einfachen Fragestellung zurück. Der lebens-tüchtige Mitarbeiter, der Planer und Gestalter, ist er es, mit dem ich wirklich immer zusammen sein möchte? Möchte ich mit dem Nur-Tüchtigen, mit dem Nur-Verantwortungsbewussten, mit dem Nur-Leistungsfähigen und dem Ent-scheidungsstarken persönliche Probleme besprechen, mit ihm meine Freizeit ver-bringen, könnte ich auch noch in ein anderes Verhältnis zu ihm eintreten als bloss zu dem der Hochachtung vor seiner Leistungstüchtigkeit? Aus dieser Frage-stellung ergibt sich evident, dass Weltbewältigung und Befriedigung kindlicher Grundbedürfnisse nicht alleinige Aufträge der Schule sind. Es gibt im Bezugs-system der Bildungsaufträge noch zwei weitere Grundaufgaben der Schule: Der Auftrag der Sachlichkeit und der Wahrheit und der Auftrag der Begegnungs-bereitschaft.

2. Der Auftrag der Sachlichkeit und der Wahrheitssuche

Unser Dasein ist beherrscht von Technik, Wirtschaft und Politik. Immer ist dabei der Standpunkt der Brauchbarkeit und des unmittelbaren, des zähl- und mess-baren Nutzens im Vordergrund. Diese utilitäre Grundhaltung überschattet jede Diskussion über Stoffprogramme und Schulreformen. «Solange wir uns aber im Zweckmittelkreis von Produktion und Konsum bewegen, haben wir das Mensch-liche noch gar nicht zu Gesicht bekommen, sondern nur eine dem Tierischen analoge Lebensfristung . . .»¹⁰ Weil der Mensch kein zoon politikon ist, sondern ein homo educandus, genügt die Ausbildung der Fähigkeiten zu Fertigkeiten, die kognitive und soziale Anpassung an die jeweils moderne Welt nicht. Unter dem ausschliesslichen Aspekt der Weltbewältigung sind Sprache und Denken nur Mittel der Verständigung und die technische und soziale Gefügigkeit der Welt das oberste Ziel eines grosshirnigen und freihändigen Wesens, das sich selbst «Mensch» nennt.

Der Mensch kann tatsächlich den Dingen, dem Mitmenschen, ja sich selbst und Gott gegenüber die Haltung des instrumentalen Verfügens und Gebrauchs ein-nehmen. So sind nach Meinung der Ethnologen Sprache, Werkzeuggebrauch, Feuerbenutzung und damit Tradition und Geschichtsbewusstsein entstanden. Die Grundbedingung für diese Funktionen ist jedoch, dass der Mensch imstande ist, Bedürfnisansprüche zurückzustellen, das Beängstigende nicht nur in magischen Ritualien zu bannen, sondern die Welt, die ihn umgibt, auch so anzuerkennen, wie sie ist. Schon «die Darstellungskunst der Eiszeitjäger setzt die Hingabe an das Eigendasein der Dinge und Wesen selbst voraus, die Entscheidung zu ihnen»¹¹, sagt Gehlen. Die Entscheidung zu den Dingen bedeutet, sie frei zu geben aus

10. Ballauf Th.: Biologie. In Flitner A. (Hrsg) Wege zur pädagogischen Anthro-pologie. a. a. O. S. 35

11. Gehlen A.: Urmensch und Spätkultur. Bonn 1956 S. 208

dem Versuch der Bewältigung und sie in ihrer Selbständigkeit zu belassen, ja überhaupt sie erst nach ihrem Wesen und nach ihrem Selbstwert zu befragen. Der Mensch ist das einzige Lebewesen, das von Bedürfnissen und von Brauchbarkeit absehen und Dinge und Geschehnisse auf ihre Bedingungen und auf ihr Wesen hin befragen kann. «Was nützt, ist nur ein Teil des Bedeutenden; um einen Gegenstand ganz zu erfassen, muss man ihn um seiner selbst willen studieren» (Goethe). Dieses Fragen nach Grund und Wesen, nach wirklichen Beziehungen und Zusammenhängen gilt in allen Bereichen der Welt, in der Eigenwelt, in der sachgegebenen Umwelt, in der personalen Mitwelt und in der transzendenten Welt. — Damit aber noch nicht genug. Der Mensch muss bereit sein, sein Wahrheitswissen umzusetzen in das Reden und Handeln. So meint Kierkegaard, dass eine Erkenntnis erst dann wirklich wahr sei, wenn ich bereit bin, sie einzubauen in die Verantwortung meiner täglichen Existenz.

Die Hinwendung des Schülers zur Wahrheitssuche und zur Haltung der Sachlichkeit, d. h. die Freigabe der Dinge aus der blossen Verfügbarkeit, sind Aufgabe der Schule. «Es geht in der Bildung gerade nicht zuerst und zuletzt um die ‚Einführung in die moderne Welt‘, sondern um eine Hinführung zur Wahrheit ... Gerade die moderne Arbeitswelt ist das Fragwürdige, ein widerspruchsvolles, spannungsreiches Gefüge, in dem vieles sich nicht fügt, in dem vieles als unecht und unrecht erfahren wird.»¹²

Man kann das Problem der Wahrheit ignorieren, banalisieren, verleugnen oder in die Domäne einer weltfremden Philosophie verweisen. Man verfehlt aber den Sinn der Pädagogik im Ansatz, wenn die Frage nach der Wahrheit, nach dem Wesen der Dinge und nach den inneren Zusammenhängen der Geschehnisse nicht mehr gestellt wird; denn die Suche nach möglicher Wahrheit ist ein Human-spezifikum. Zudem: wirft uns nicht die junge Generation mit Recht Standpunktlosigkeit, Relativismus vor, indem man über alles so oder so denken kann, indem man nicht mehr nach der Sache, nach der Wahrheit, sondern nur mehr nach Nützlichkeit oder nach Lustgewinn sucht?

Aus der Einsicht, dass die Frage nach der Wahrheit und ihr Einbezug in Denken und Tun zum Wesen des Menschen und damit auch zur Bildungsaufgabe gehört, ergeben sich Akzente, die für die Erziehung durch Unterricht nicht vernachlässigt werden dürfen und die heute besonders bedeutsam sind:

Erziehung zur Sachlichkeit

Wenn Suche nach Wahrheit — einfach ausgedrückt — Anerkennung der Dinge in ihrem Sosein bedeutet, dann gehört zum Bildungsauftrag der Schule, den Schüler behutsam zu einer Haltung der Sachlichkeit zu führen. Sachliche Haltung intendiert den Anspruch auf Eigenständigkeit und Selbstwert der Dinge und Geschehnisse, unabhängig von Brauchbarkeit und Nutzen. Eine solche Haltung der Sachlichkeit führt nicht zu weltfremdem Verhalten, sondern zu einem kritischen Durchschauen des eigenen Urteils und des eigenen Tuns, insbesondere zu einem Abbau der stereotypen Vorurteile, denen wir alle aus unserer Lebensgeschichte

12. Ballauf Th.: Schule der Zukunft. Kampe, pädagogisches Taschenbuch Nr. 19. Bochum o. J. S. 27

und aus der Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen oft verfallen. Sachlichkeit wird vorerst in materialen Sachbezügen der Umwelt, also der Technik und der Natur erreicht, später auch im Bereich der Mitwelt und der Wertungen.¹³ Diese Haltung der Sachlichkeit ist schon in der Stufe der Volksschule anzustreben und einzuleiten. Vor allem wäre eine gymnasiale Bildung ohne dieses Suchen nach Wahrheit in bedürfnisentlasteter Sachhaltung nicht Bildung, sondern höchstens Ausbildung.

Erziehung zu Selbsttätigkeit und zu freier Entscheidung

Wahrheit beansprucht Freiheit, denn nur wo ich in freier Entscheidung sachlich bin und wo ich in eigenem Suchen und Fragen den Wahrheitsanspruch anerkenne, kann diese Haltung der Sachlichkeit bildend wirken. Darum sollten wir in unsern Schulen vermehrt jene didaktischen Möglichkeiten einsetzen, die den Schüler zu eigenständigem Fragen und Suchen, zu selbständigem Lösen entwicklungsangepasster Probleme anregen. Wir denken an die Lehrverfahren der Selbsttätigkeit, wie selbständige Einzelarbeit und Gruppenunterricht. — In der freien Entscheidung übernimmt der Schüler sein Wahrheitswissen in die Handlung und ist bereit, die Konsequenzen des Handelns auf sich zu nehmen. Darum ist innerhalb der Klasse stufenweise auch Mitbestimmung und Mitverantwortung einzubauen.

Gewissensbildung

Im Gegensatz zum Tier geben die Instinkte dem Menschen keine eindeutigen Verhaltensintentionen. Auch Traditionen vermögen ihm nicht mehr zu sagen, was er soll. Viele Menschen wollen, was die andern tun, und tun, was die andern wollen. Diesem unkritischen Opportunismus und Konformismus hat die Schule zu steuern, indem sie nicht nur Wissen vermittelt, sondern versucht, das Gewissen zu wecken und hellhörig zu machen. Die Schule hat in ihrer Aufgabe des Unterrichts, etwa in der Frage nach den Konsequenzen einer Erkenntnis, vor allem aber in der Pflege des Gemeinschaftslebens viele Möglichkeiten zur unaufdringlichen und durch Handeln vertieften Bildung des Gewissens.

3. Der Auftrag der Begegnungsbereitschaft

Bildung als Weltbewältigung und Bildung als Suche nach Wahrheit bedingen, dass wir den Schüler in eine intellektuell-objektivierende Haltung versetzen. Auch wir als Lehrer stehen in dieser Haltung, wenn wir nach den Sachgesetzmäßigkeiten in unseren Fächern suchen und sie didaktisch aufbereiten, wenn wir nach psychischen Fakten und Entwicklungsgesetzmäßigkeiten fragen, um unsere Schüler zu verstehen. Objektivierende Distanz in der Wahrheitssuche und Bestehen in den Bedingungen der modernen Welt aber enthalten nicht den ganzen Auftrag der Schule. Zum Menschsein und damit zur Bildung gehört die Begegnungsbereitschaft als Offenheit auf die Welt hin in all ihren Bezügen. Menschliches

13. Widmer K.: Schule und Schwererziehbarkeit. Zürich 1953. S. 154 ff. Didaktische Stufenfolge zur «Haltung der Sachlichkeit».

Dasein besteht nicht nur in Weltbewältigung, in Leistung, Sorge, Anpassung und Arbeit, in distanzierter Objektivität und nüchterner Sachlichkeit. Es gibt als Modi des Daseins auch Hoffnung und Vertrauen, Glaube und Liebe, Glück, Humor und Freude. All dies verwirklicht sich in der Begegnung. «Begegnung» meint, dass die Welt mir nicht nur in ihrer Verfügbarkeit und in ihrer Eigenexistenz als Wahrheit entgegentritt, sondern, dass sie mir etwas bedeutet, dass ich graduell und punktuell auch in eine innere Beziehung zu ihr eintreten kann. Dieser Bedeutungsgehalt meiner Weltbezüge beinhaltet die Begegnung mit Gott in der Religion, die Begegnung im mitmenschlichen Bereich als Liebe und Freundschaft, als Partnerschaft und Teilhabe, die Begegnung in der Sach- und Wertwelt als echtes Interesse und als Hingabe.

Pflege der Begegnungsbereitschaft, das tönt unmodern und konservativ. Begegnungsbereitschaft bedeutet jedoch nicht elitäre Tendenz und nicht dürrer Kulturhumanismus, sondern konkret die Forderung, dass der junge Mensch ein Anrecht auf erfüllte Gegenwart hat, die ihn zufrieden und froh macht und die ihn in der Zuversicht auch für die Zukunft erst verantwortungsbewusst und innerlich reich macht. Nicht dass die Jugend rebelliert, ist beängstigend. Rebellion und Opposition sind ihr Anrecht, eine heilsame Unruhe in die Gesellschaft zu bringen, geradezu ihr Auftrag. Beängstigend sind die Argumente und die Konsequenzen, die die Jugend oft zieht. Warum ist es uns Lehrern und Eltern nicht gelungen, dass die jungen Menschen Freude haben am Leben, Freude haben an dieser Welt, in der sie leben. Warum haben wir es ihnen nicht vorgelebt, dass selbst in den Ketten der Industriekultur neue Möglichkeiten beglückender Existenz auftauchen, etwa die Begegnung mit dem Bild im Fernsehen, das uns rüttelt, mit der Musik aus dem Radio, die uns packt, mit dem Dichterwort, das uns vom Tonband entgegenklingt. Müssten wir nicht die Bildung der Begegnungsbereitschaft ernsthafter als je zu unserem Auftrag machen?

1. Religiöse Bildung

Im westlichen Bereich ist sich heute die grosse Mehrzahl der Pädagogen über die Bedeutung der religiösen Bildung einig. Im Sinne der Begegnungsbereitschaft darf sie aber nicht Bekenntnis und nicht eine Art von moralistischer «Bewältigung des Seelenheils» sein. Sie muss einen innern Bezug zu Gott herstellen und diesen innern Bezug handelnd erkennen und handelnd verwirklichen.

2. Pflege der zwischenmenschlichen Beziehungen

Entscheidend für das Wohlbefinden des Kindes, aber auch für den Lernerfolg sind die partnerschaftliche Begegnung von Lehrer und Schüler, das Vertrauen, der gelegentliche Humor, die haltgewährende Zuversicht, das freundschaftliche Gespräch und die Teilnahme am Schicksal des Kindes. Solange ich als Lehrer meinen Schüler als objektivierte(n) Gegenstand meiner psychologischen Erkenntnis oder meiner Lehrabsichten betrachte, kann ich ihn nicht wirklich bilden. Erst wenn ich ihm partnerschaftlich begegne, erkenne ich ihn und kann ihn beeinflussen.¹⁴

14. Binswanger L.: Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins. Zürich 1942: Psychologische Erkenntnis.

In der freundschaftlichen Haltung und im Vertrauen transzendieren wir unsere Rolle als Lehrende und als Wissensvermittler. «In der Sphäre des Vertrauens tritt anstelle jenes Widerstandes gegen das Erzogenwerden ein eigentümlicher Vorgang: Der Zögling nimmt den Erzieher als Menschen an.»¹⁵

Zur Pflege der zwischenmenschlichen Begegnung gehört auch die Sorge des Lehres um Kameradschaft in der Klasse, die Unterstützung der Freundschaften und das Zusammensein, das mehr ist als Anpassung, Ein- und Unterordnung, das auch Beglückung und Frohsein bedeutet. So verstanden beinhaltet «Sozialisierung» nicht nur Übernahme und Identifikation mit den Gruppennormen, sondern Begegnung.¹⁶

3. Die musische Bildung

Ihr pädagogischer Schwerpunkt liegt nicht in der messbaren Leistung, oder in der kognitiven Verbalisierung ästhetischer Kategorien, sondern darin, dass der Schüler in der Begegnung mit der Musik, dem Bild, dem Gedicht, in der eigenen bildnerischen Gestaltung mit verschiedenen Materialien, im Singen und Musizieren, im Schulspiel und in der rhythmischen Bewegung Daseinsstrukturen erlebt, die in der messbaren kognitiven oder motorischen Leistung nicht zum Zuge kommen. Musische Bildung ist darum nicht Zeitvertreib und nicht romantische Schwärmerei, sondern unabdingbarer Auftrag auch einer gesellschaftsorientierten Schule.

4. Das engagierte Lernen

Dem diskursiven Lernen ist das engagierte Lernen beizufügen. Es besteht darin, dass die zu erlernenden Funktionen und Stoffbereiche nicht nur Verweisungs-, sondern auch Bedeutungscharakter haben. Bei echtem Interesse «muss» der Schüler nicht nur lernen, er «darf», wenn auch nur gelegentlich, lernen, weil ihn der Lernstoff fesselt oder gar begeistert, weil er im Sinne der positiv-intrinsischen Lernmotivation eine innere Beziehung zu ihm gewinnt. Freude machen am Lernen ist pädagogisch mindestens so bedeutsam wie die messbare Schulleistung.¹⁷

Die vier Bildungsaufträge der Schule, Weltbewältigung, Erfüllung des jugendgemässen Lebens- und Lernraumes, Wahrheitssuche und Begegnungsbereitschaft durchdringen sich wechselseitig. Wollen wir den Bildungsauftrag ernst nehmen, dann dürfen wir uns gerade heute nicht dem Schlagwort «Steigerung der kognitiven Leistungsfähigkeit» ausliefern. So bedeutsam Weltbewältigung durch kognitive Leistungen heute ist, sie umfasst nicht den ganzen Auftrag der Schule. Beide Aspekte des Bildungsauftrages, die Anforderungen von seiten der Gesellschaft

15. Buber M.: Reden über Erziehung. Heidelberg 1964, 8. Aufl. S. 57

16. Widmer K.: Die junge Generation und wir. Zürich 1969 S. 132 ff.

17. Zur musischen Bildung und zum engagierten Lernen siehe Widmer K.:

– Der Auftrag des Musischen im Bildungsprozess. SLZ 1968 Nr. 6

– Gesinnung der Ehrfurcht. In: Schule und Schwererziehbarkeit a. a. O. S. 161

– Engagement. In: Erziehung heute – Erziehung für morgen a. a. O. S. 221

und die Anforderungen von seiten des Individuums müssen gesehen werden, damit die Schule nicht nur einen Beitrag zur notwendigen Ausbildung leistet, sondern eigentlich Bildung anstrebt.

Weitere Literatur

- Ballauf Th.: Systematik der Pädagogik. Heidelberg 1962
Bollnow O. F. und Guardini R.: Begegnung und Bildung. Würzburg 1956
Dahrendorff A.: Bildung als Bürgerrecht. Hamburg 1965
Derbolav J.: Probleme und Aufgaben der pädagogischen Anthropologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft. Bonn 1959
Edding F.: Ökonomie des Bildungswesens. Freiburg 1963
Habermas J.: Pädagogischer «Optimismus» vor Gericht einer pessimistischen Anthropologie. Neue Sammlung 4/1961
v. Hentig H.: Die Schule im Regelkreis. Stuttgart 1965
Herrlitz H. G.: Hochschulreife in Deutschland. Göttingen 1968
Hess, Latscha, Schneider: Ungleichheit der Bildungschancen. Basel 1966
Jöhr W. A.: Der Auftrag der Nationalökonomie in der Bildungsforschung. NZZ. Nr. 277 1969
Röhrs H.: (Hrsg) Die Jugendfrage, eine erzieherische Aufgabe. Frankfurt 1965
Roeder P. u. a.: Sozialstatus und Schulerfolg. Heidelberg 1968
Schulz E.: Ungenutzte Begabungsreserven. Weinheim 1969
Weber L.: Verantwortung und Menschlichkeit. In: Humanität und politische Verantwortung. Festschrift für H. Barth, Zürich 1964
Widmer K.: Verstehen und Erziehen im Schulkindalter. Bern 1969

Adresse des Autors:

Prof. Dr. Konrad Widmer, Päd. Institut der Universität Zürich