

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 61 (1974)
Heft: 13

Artikel: Schule und Weltanschauung
Autor: Molinski, Waldemar
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-530944>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 30.03.2025

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

mussten. Hier stieg die Zahl der Vakanzen von 20 im Jahre 1971 auf 43 im laufenden Schuljahr an. An den Bezirksschulen müssen 1298 Stunden, was 46 vollen Pensen entspricht, durch Aushilfskräfte erteilt werden. 1973 schieden 294 Lehrkräfte aus dem Schuldienst aus, während 290 neu eintraten.

VD: Lausanner Schüler mit Schulsystem unzufrieden

Eine Schülergruppe der Lausanner Mittelschulen hat alle ihre Schulkollegen zu einer Versammlung eingeladen, an der sie die ersten Schlussfolgerungen ihrer Studien für die Schulreform darlegten. Die Gruppe Coordec (Schulkoordination) ist

der Ansicht, dass die Schule den Schüler nicht lehrt, sein Leben zu bewältigen. Ihr erstes Ziel sei vielmehr, ihn in die als unveränderbar betrachtete Gesellschaft zu integrieren und die Trennung zwischen den Personen verschiedener sozialer Klassen aufrechtzuerhalten.

An der von etwa 200 Schülern, Eltern, Lehrern und Gewerkschaftsvertretern besuchten Versammlung wurde weiter kritisiert, dass das jetzige Schulsystem repressiv sei und klare Wertunterschiede zwischen manueller und geistiger Arbeit mache. Unter den jetzigen Verhältnissen würden die Reformversuche in Rolle und in Vevey die Selektion nur noch verschärfen. Die Gruppe Coordec fordert einen echten Dialog mit den Behörden und der Lehrerschaft.

Schule und Weltanschauung *

Waldemar Molinski

Nachdem man sich in den letzten Jahren daran gewöhnt hat, Umorganisation und Strukturveränderungen im Schulwesen als Domäne von Spezialisten anzusehen, horchen weitere Kreise in dem Moment auf, wo Bildungspläne für bestimmte Schulformen bekannt werden und man merkt, dass es um Bildungsinhalte geht. Auf dem Hintergrund von Diskussionen, wie sie in der Bundesrepublik um die «Rahmenrichtlinien» (ausgehend von Hessen jetzt auch in Nordrhein-Westfalen) geführt werden, ferner im Hinblick auf ein neues Buch des einflussreichen Bielefelder Pädagogen Hartmut von Hentig über die Notwendigkeit der Demokratisierung in der Schule, gewinnen die folgenden Ausführungen ihre Aktualität. Dabei gilt es zunächst, auf die Vernachlässigung weltanschaulicher Probleme in der Unterrichtsforschung und auf deren Verschleierung in der Schulpolitik hinzuweisen, bevor (in einem zweiten Teil) die positiven Ziele angesteuert und deren allseitige Diskussion angestachelt werden sollen. Der Verfasser, *Dr. Waldemar Molinski*, ist Professor für katholische Theologie und ihre Didaktik an der Gesamthochschule Wuppertal. Das in diesem Artikel offen gelassene, jedenfalls nicht ausdrücklich genannte Thema der freien Schulen in kirchlicher Trägerschaft wird *Molinski* ausführlich im Handbuch für Religionspädagogik behandeln, das im Benziger- und Mohnverlag erscheint. (Red.)

Heutzutage neigt man aufgrund der Ergebnisse empirischer Untersuchungen dazu, die Erziehungsmöglichkeiten der Schule im Sin-

ne von Charakter- und Persönlichkeitsbildung geringer einzustufen als herkömmlicherweise. Man wird sich nämlich zunehmend bewusst, dass die für die Erziehung grundlegenden Werteinstellungen und Verhaltensweisen in hohem Masse durch diejenigen Erzieher grundgelegt werden, mit denen sich das Kind und die Heranwachsenden ganzheitlich und emotional identifizieren. Das aber sind vornehmlich die Eltern und Freunde, die weltanschaulichen Gruppierungen und sozialen Kreise, mit denen sie in enger Gemeinschaft leben. Eine solche Identifikation findet mit der Schule und speziell mit den Lehrern nur in begrenztem Umfang statt, zumal wenn diese häufig wechseln, die einzelnen Schüler nur partiell angesprochen werden und Schule bzw. Lehrer in einen als unerträglich empfundenen Widerspruch zu den Grundbefindlichkeiten der Schüler – gerade auch im weltanschaulichen Bereich – geraten.

Gleichzeitig schätzt man die Ausbildungsmöglichkeiten der Schule höher ein, und zwar aufgrund der wissenschaftlichen Fortschritte in der Didaktik, das ist die Lehre von der Vermittlung der Bildungsinhalte, und der Methodik des Unterrichts, für den heute im allgemeinen weit mehr und vielfältigere technische Hilfsmittel zur Verfügung stehen als früher. So kommt es, dass der Unterricht

heute häufig personengerechter, rationeller und zielgerichtet gestaltet und teilweise auch von für ihre Aufgaben besser ausgebildeten Lehrern wahrgenommen werden kann. Praxisferne Leitbilder schulischer Erziehung werden zugunsten objektiverer und überprüfbarer Zielvorstellungen abgebaut.

Warum Erziehungsideale versagten

Man hat nämlich herkömmlicherweise das Hauptgewicht auf die Erstellung von Erziehungsidealen für die Schule gelegt, die von einem stark weltanschaulich geprägten Menschenbild ausgehend artikuliert wurden. Diese pädagogischen Leitbilder aber krankten im allgemeinen mehr oder weniger stark an einer den tatsächlichen Fähigkeiten der Schüler nicht hinreichend gerecht werdenden Praxisferne, so dass sie das konkrete Schulgeschehen in ihrem Sinne wegen ihrer Abstraktheit und ihres einseitig theoretischen und idealistischen Charakters nur begrenzt beeinflussen konnten. Die Schule zeigte sich so auf weite Strecken einfachhin unfähig, die Schüler im Hinblick auf die erhabenen Idealvorstellungen wirksam zu motivieren. Diese Leitbilder hatten darüber hinaus vor allem den Nachteil, den Schülern Bildungsziele vorzuschreiben, die teilweise nicht nur wirklichkeitsfremd waren, sondern sogar in höherem oder geringem Masse ihren wirklichen Bedürfnissen widersprachen, um in diesem Leben mit sich selbst und den Mitmenschen hinreichend zurechtzukommen. So kam es, dass die Schüler im Unterricht, einschliesslich des Religionsunterrichtes, eine Menge unnötigen Wissens aufnahmen und unnütze Belehrungen erhielten, und zwar auf Kosten der Behandlung vorrangiger Fragestellungen, ja sie wurden auf diese Weise sogar ideologischer Beeinflussung ausgesetzt, die sie bloss an die bestehenden Verhältnisse oder an eine konkrete, teilweise einseitige Form von Weltanschauung anpassen wollte. So wurde nicht selten ihr Blick für die Erfassung anstehender Probleme eher verengt als erweitert, und sie wurden dazu verleitet, diese Probleme in einer Weise zu lösen, die nicht ihren wirklichen Bedürfnissen entsprach. Das heisst, die Schule wirkte so öfter – wie man heutzutage gerne sagt – nicht emanzipativ, sondern unnötig repressiv, also in einem Umfang unterdrückend, der von den sachlichen

Erfordernissen der sinnvollen Entfaltung der Schüler in Übereinstimmung und im Ausgleich mit den berechtigten Interessen ihrer Mitmenschen nicht abgedeckt war.

Heutzutage ist man sich jedoch weitgehend einig: Die Zielsetzung der Schule darf nicht einseitig von Erziehungsleitbildern ausgehend bestimmt werden, die den Schülern gewissermassen von aussen übergestülpt werden, sie muss vielmehr den Fähigkeiten und Bedürfnissen der Schüler möglichst weitgehend angepasst werden und ihnen entsprechen. Das heisst, die Schule sollte der Entfaltung des Schülers um seiner selbst willen dienen. Staatliche Bedürfnisse, elterliche Rechte, kirchliche und sonstige Forderungen an die von der Schule zu erbringenden Leistungen sind als berechtigt anzuerkennen und zu berücksichtigen, soweit sie den tatsächlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten der Schüler entsprechen.

Ziele heutiger Unterrichtsforschung

Die Forderung nach einer schülerzentrierten Schule ist zwar nicht mehr ganz jung, aber erst durch die curricular orientierte Unterrichtsforschung wurde bzw. wird noch ein Instrumentarium entfaltet, mit dessen Hilfe genau bestimmt werden kann, aufgrund welcher Umstände welche Grob- und welche Feinziele des Unterrichts anzustreben sind, inwiefern sie erreicht werden, aus welchen Gründen sie gegebenenfalls zu ändern sind usw. Man geht dabei einerseits von den anthropogenen Voraussetzungen der Schüler aus, also von ihrer entwicklungs- und lernpsychologischen Situation, von ihren sozialen Verhältnissen, von den Ansprüchen, denen sie gerecht werden müssen, um sich unter den heutigen gesellschaftlichen und kulturellen Verhältnissen möglichst weitgehend selbst verwirklichen zu können, von dem wirtschaftlichen und personalen Potential, das für die Schulbildung zur Verfügung gestellt werden kann usw. Man sucht die Fähigkeiten und Bedürfnisse der Schüler andererseits mit den Ansprüchen in Übereinstimmung zu bringen, die der Bedeutsamkeit der zu vermittelnden Lehr- und Lerninhalte entspricht. Dieser Anspruch der zu vermittelnden Sache wird zunächst aus ihrer inneren Wichtigkeit abgeleitet, die sich durch die Beschäftigung mit dem Anspruch der Sache kundtut. So versucht man zum Bei-

spiel die Bedeutsamkeit des Religionsunterrichtes aus der Bedeutsamkeit der unterrichtlichen Beschäftigung des jungen Menschen mit der Religion abzuleiten, innerhalb dieses Rahmens die Bedeutsamkeit der Beschäftigung zum Beispiel mit der Mariologie aus der Bedeutsamkeit der Mariologie für die schulische religiöse Unterweisung zu bestimmen. Es leuchtet leicht ein, dass zur Bestimmung dieser Lehrziele entsprechende theologische und religionspädagogische Kompetenz nötig ist. Ähnlich versucht man auch den Anspruch der Rahmenpläne zum Beispiel für die politische Unterweisung zunächst aufgrund von Sachkenntnis, vom Anspruch der Sache her, in seiner Bedeutsamkeit für die Schule zu bestimmen, oder man versucht die Notwendigkeit neuer Formen der Schulorganisation – also zum Beispiel von Gesamtschulen – mit pädagogischen, wirtschaftlichen und sonstigen Sachargumenten zu begründen. Dabei stösst man jedoch verhältnismässig schnell auf die Schwierigkeit, dass in unserer pluralen Gesellschaft sehr unterschiedliche Auffassungen über die Bedeutsamkeit des Religionsunterrichtes, die Angemessenheit bestimmter Formen der politischen Bildung oder neuer Formen der Schulorganisation usw. bestehen. Das heisst, es gelingt nicht, die Bedeutsamkeit des Religionsunterrichtes, bestimmter Formen der politischen Unterweisung oder der Schulorganisation usw. vom inneren Anspruch der Sache her allgemein überzeugend aufzuzeigen.

Vernachlässigung der Weltanschauungsfragen

Das liegt offensichtlich daran, dass die Bedeutsamkeit einzelner Fächer oder der Schulorganisation für die Entfaltung der Persönlichkeit der Schüler, also dass der Anspruch der Sache im umfassenden Sinne nicht unabhängig von den nicht mehr vollkommen objektivierbaren Weltanschauungen zu bestimmen ist, von denen die Vertreter der einzelnen Fächer bzw. die Verfechter bestimmter Schulorganisationsformen ausgehen. Diese Weltanschauungen schliessen nämlich immer wissenschaftlich letztlich nicht überprüfbare Vorurteile, Vorwertungen, Vorentscheidungen usw. ein, die dem einen selbstverständlich, notwendig und berechtigt erscheinen, für andere aber

fragwürdig bleiben oder einen völlig anderen Stellenwert haben. Weltanschauliche Fragen sind dementsprechend letztlich nicht nur wissenschaftlich unlösbar, ihre jeweilige Beurteilung hängt darüber hinaus mehr oder weniger stark und mehr oder weniger bewusst oder unbewusst von persönlichen oder gruppenspezifischen Interessen ab. Weltanschauungen werden schliesslich immer wieder nicht nur argumentativ, sondern machtpolitisch durchzusetzen versucht.

Man muss jedoch feststellen, dass diesem Umstand bei der Diskussion um die Unterrichts- und Schulreform nicht genügend Rechnung getragen wird. Die Erziehungswissenschaftler vernachlässigen bei der erfahrungswissenschaftlich und induktiv vorgehenden Unterrichtsforschung vielfach die – früher einseitig in den Vordergrund gerückte – Beschäftigung mit den weltanschaulich beeinflussten pädagogischen Leitbildern und den ihnen zugrundeliegenden Menschenbildern. Zwar ist sich auch die gegenwärtige Unterrichtsforschung – wenigstens teilweise – bewusst, dass die heute übliche Hochschätzung der erkenntnismässigen Dimension und die Überbewertung operationalisierter Lernziele zu emotionaler Irritation führen kann. Es erheben sich sogar immer mehr Stimmen, die darauf hinweisen, eine «mitte-lose» Schule verführe zu einem «entfremdeten» Lernen. Aber dennoch findet man viel zu wenige Hinweise darauf, was nun eigentlich in der Schule in weltanschaulicher Hinsicht auf welche Weise gelehrt werden soll. Von einer breit angelegten Diskussion über die Bedeutung und Vermittlung von Wert- und Weltanschauungsfragen unter curricularem Ansatz kann jedenfalls keine Rede sein. Viele Wissenschaftler gehen diesen Fragen offensichtlich aus dem Wege; einige beginnen sie sehr formalisiert als anzupackende Aufgaben zu bezeichnen, inhaltlich behandelt und geprüft werden sie jedoch kaum, zumindest wenn man vom Bereich der Religionspädagogik im engeren Sinne absieht. Aber selbst dort sind in den entscheidenden Fragen noch keine unterrichtswissenschaftlich erarbeiteten Ergebnisse erzielt worden, die sich auf eine hinreichend breite Basis der Zustimmung stützen können. Verschleiert bzw. unkritisch werden Wert- und Weltanschauungsfragen jedoch in neuerdings vor-

gelegten Rahmenrichtlinien verstärkt zur Geltung gebracht. Gelegentlich kann man sich bei ihnen dem Eindruck bewusster Manipulation nicht entziehen.

Aufgrund der mehr oder weniger starken Subjektabhängigkeit weltanschaulicher Probleme kommt es weiterhin dazu, dass diejenigen Kräfte, die die Zielsetzung der Schule bestimmen oder intensiver bestimmen wollen, damit nicht ohne weiteres nur die berechtigten Ansprüche der Schüler im Auge haben, sondern mit ihrer tatsächlichen oder beabsichtigten Einflussnahme auf die Schule andere Ziele verfolgen, seien es nun politische, ideologische, weltanschauliche, wirtschaftliche oder sonstige.

So wird offenkundig: Der sich zur Zeit vollziehende tiefgreifende Wandel im Verständnis der Aufgaben, die die Schule wahrnehmen kann, ist einerseits durch die Ergebnisse der mehr erfahrungswissenschaftlich und induktiv von den konkreten Bedürfnissen der Schüler ausgehenden Unterrichtsforschung bedingt, andererseits ist er durch die offensichtlich veränderten politischen-weltanschaulichen und sonstigen, nicht unbedingt aus dem Anspruch der Sache abzuleitenden Auffassungen von den Zwecken, denen die Schule dienen soll, verursacht, und zwar bei den vielfältigen Kräften, die auf die Ausgestaltung der Schule Einfluss nehmen oder wenigstens verstärkt nehmen wollen. Demnach handelt es sich unter anderem bei der Diskussion um die Rahmenrichtlinien für den Unterricht in den verschiedenen Fächern und bei den Auseinandersetzungen um die anzustrebenden Schulformen keineswegs nur um Probleme, deren Lösung man am besten pädagogischen Fachleuten überlassen soll, sondern auch – und vielleicht sogar vor allem – um politische Fragen, deren Beantwortung auch von politischen bzw. weltanschaulichen Gesichtspunkten her erfolgen sollte.

Tatsächlich aber haben die für die schulische Erziehung relevanten Kräfte auf die Bestimmung der Zielsetzungen der Schule keinen hinreichenden, wenigstens keinen ausreichenden institutionellen Einfluss. Die Lehrpläne und teilweise sogar die Schulformen werden bei uns in hohem Masse von den Schulbehörden von oben verordnet, ohne dass die für die Erziehung relevanten Kräfte einen entsprechenden Einfluss auf

sie nehmen konnten. Selbst das Parlament hat auf sie allem Anschein nach gelegentlich zu geringen Einfluss.

Man muss demnach sagen, die im Fluss befindliche Neubesinnung auf die Ziele der Schule und der verschiedenen Unterrichtsfächer verlangt, dass die weltanschaulichen Aspekte der curricularen Entwicklung und der schulischen Reorganisation verstärkt und unverschleiert diskutiert sowie in ihrer Bedeutsamkeit für die Entfaltung der Fähigkeiten und Bedürfnisse der Schüler offen überprüft werden. Andernfalls leistet man mit dem Vorwand der Entideologisierung des Schulwesens tatsächlich seiner unkontrollierten Ideologisierung und den daraus sich ergebenden – unter Umständen äusserst unerwünschten – Nebeneffekten Vorschub oder man versagt den Schülern die systematische und rationale Auseinandersetzung mit Weltanschauungsfragen, die für ihre Reifung lebensnotwendig ist. Vielleicht sind die zunehmenden schweren Verhaltensstörungen bei vielen Schülern – vornehmlich der Oberstufe –, die teilweise langfristiger Behandlung bedürfen, unter anderem auch darauf zurückzuführen.

Man muss sich also bewusst werden, dass Erziehung notwendig immer weltanschauliche Effekte erzielt, das heisst, immer auch weltanschauliche Prägung bewirkt und nicht unabhängig davon Selbstfindung ermöglicht, da Erziehung wegen der Unmündigkeit des Schülers nur bei einer gewissen Identifikation mit dem Erzieher möglich ist, dieser in seinem erzieherischen Tun aber immer mehr oder weniger bewusst und kontrolliert und unbewusst und unkontrolliert von weltanschaulichen Vorentscheidungen geleitet wird. Deshalb ist es pädagogisch notwendig, um eine möglichst weitgehende rational begründete und frei verantwortete Selbstfindung der Schüler zu erreichen, dass die weltanschauliche Erziehung im Rahmen des Möglichen bewusst und kontrolliert erfolgt. Um die weltanschaulichen Implikationen der schulischen Erziehung bewusster zu machen und in unserer pluralen Gesellschaft in wünschenswerter und kontrollierter Weise zum Tragen kommen zu lassen, ist es zunächst nötig, dass man sich verstärkt darauf besinnt, inwieweit unseren schulischen Zielsetzungen ein gemeinsames und inwieweit ihnen ein unterschiedliches Menschenbild

zugrunde liegt. Das bedeutet: Man sollte sich verstärkt darum bemühen, das in unserer Verfassung und in der UN-Charta über die Menschenrechte zum Ausdruck kommende Menschenbild in den schulischen Bildungsinhalten und Organisationsformen konsequent zur Geltung zu bringen. Das verlangt, dass man grösseren Wert auf die Erarbeitung eines gemeinsamen Verfassungsverständnisses legt, anstatt die in letzter Zeit sich anbahnenden Polarisierungen in der Hinsicht zu verschärfen. Das setzt natürlich bei allen beteiligten Seiten eine vertiefte Bereitschaft voraus, aufeinander hören und beieinander bleiben zu wollen. Das wird nur möglich sein, wenn man sich immer wieder bewusst macht, dass unser Menschenbild aus unserer sich wandelnden und begrenzten Erfahrung erschlossen wird und folglich immer unvollkommen, geschichtlich bedingt, einseitig und mit Irrtümern durchsetzt ist. Man muss deshalb damit rechnen, dass darüber bei den verschiedenen weltanschaulichen Gruppierungen nur eine begrenzte Übereinstimmung erreicht werden kann und somit unterschiedliche Zielvorstellungen über die Sinnggebung des Unterrichts und der Schule bestehen bleiben.

Pluralität und Koordinierung

Es ist unter diesen Umständen um der Wahrheit willen, zur Vermeidung von unkontrollierter Manipulation und zum Zwecke des möglichen Abbaues bestehender Unterschiede nötig, diese Unterschiede deutlich herauszuarbeiten und im Interesse eines fruchtbaren Zusammenlebens im Rahmen des Möglichen zu respektieren. Die empirischen Wissenschaften können viel dazu beitragen, Vorurteile abzubauen, die zu unnötigen Widersprüchen über das dem Menschen Förderliche führen, und um zu gemeinsamen Überzeugungen von ihm zu gelangen; sie reichen aber allein nicht zu seiner Fixierung aus. Das Menschenbild hängt vielmehr wesentlich auch von philosophischen und theologischen Überlegungen und – mehr oder weniger reflektierten – weltanschaulichen und ideologischen Entscheidungen ab.

Wer darüber hinaus die Wirksamkeit pluraler geistiger Kräfte, sofern sie sich gegenseitig nicht voneinander abkapseln, als ein konstitutives Prinzip für eine möglichst vollkom-

mene Wahrheitsfindung und eine möglichst wirklichkeitsgerechte Lebensgestaltung ansieht, wird die konkrete Ausfüllung, Differenzierung und gegebenenfalls Korrektur des gemeinsamen Weltbildes durch die verschiedenen Träger der geistigen und gesellschaftlichen Entwicklung begrüßen und folglich keine nivellierende Vereinheitlichung der Weltanschauungen anstreben noch ihre pädagogische Wirksamkeit über das Mass des für das Gemeinwohl Notwendigen einschränken wollen. Würde man die unterschiedlichen Weltanschauungsgemeinschaften in der schulischen Erziehung im Rahmen des Möglichen nicht zum Zuge kommen lassen, dann würde man darüber hinaus sich unberechtigte Herrschaft über Andersdenkende anmassen, deren Ansichten man dann nämlich über das Mass des Notwendigen hinaus weniger respektierte als die von Gleichgesinnten, seien die Ansichten der Andersdenkenden nun die von Mehrheiten oder Minderheiten.

Die besondere Prägung der weltanschaulichen schulischen Erziehung braucht demnach nicht allgemein als für die Schüler besonders förderlich anerkannt zu werden, sondern sie hat ihre Berechtigung schon, wenn sie den an alle Glieder der Gemeinschaft zu stellenden Basisforderungen nicht widerspricht. Die plurale Gesellschaft muss solche schulische Erziehung besonderer Prägung nicht nur tolerieren, sie muss sie vielmehr wünschen, weil zu erwarten ist, dass durch die Pluralität des Unterrichts- und Schulwesens den Erfordernissen des Gemeinwohls und der Schüler aufs Ganze gesehen besser gedient wird als durch ein möglichst einheitliches Unterrichts- und Schulwesen. Das ist – unter Voraussetzung der um des Gemeinwohles willen erforderlichen Koordination des pluralen Unterrichts- und Schulwesens – für unsere Gesellschaft durchaus zu erwarten, da ein Gemeinwesen, je komplizierter es wird, je reichhaltiger seine Kultur sich entfaltet, je dynamischer die technische Entwicklung sich vollzieht, je reichhaltiger vor allem die weltanschaulichen Gesichtspunkte sind, auf die Pluralität verschiedener Kräfte ebenso wie auf deren Koordination angewiesen ist. Während diese nämlich stärker die Stabilität des Gemeinwesens sichert, bestimmen jene mehr seine dynamische Weiterentwicklung.

Man geht deshalb nicht fehl in der Annahme, dass unsere heutige hochdifferenzierte, kultivierte, technisierte und plurale Gesellschaft, um sich entsprechend ihren Bedürfnissen entfalten zu können, eines gleichermaßen pluralen wie koordinierten Unterrichts- und Schulwesens bedarf. Eine unangemessene Reduzierung weltanschaulicher Einflüsse auf das Unterrichts- und Schulwesen und eine einseitige Förderung vereinheitlichender Tendenzen auf staatlicher Ebene würde demnach nicht nur zur unberechtigten Unterdrückung derjenigen Kräfte führen, die eine weltanschaulich geprägte schulische Erziehung wünschen, sie würde vielmehr auch zu einer Verarmung unseres gesamten Bildungswesens führen und die Abdeckung des nicht nur latent vorhandenen Bedarfs nach der Auseinandersetzung mit und Beantwortung von weltanschaulichen Fragen in wild wuchernde, rational und gesellschaftlich unkontrollierte Bahnen lenken. Das Zusammenleben von weltanschaulich unterschiedlichen Gruppen, Integration und Toleranz würden so nicht gefördert, sondern durch sich nicht angemessen ausdrücken könnende Spannungen belastet, die ein Klima des Misstrauens, der Abkapselung und der Aggressivität begünstigen.

Angesichts der Reideologisierung des Denkens in unserer Gesellschaft und angesichts der damit verbundenen Polarisierungstendenzen muss man in diesem Zusammenhang freilich zunehmend und präziser bestimmen, welche gemeinsamen Grundlagen nötig sind, damit von ihnen ausgehend Pluralismus als ein konstitutives Element des Fortschritts angesehen werden kann. Wichtiges Kriterium zur Lösung dieses Problems wäre die Beantwortung der Frage, wem bestimmte plurale Auffassungen und der Pluralismus als solcher tatsächlich nützen; das heisst man müsste prüfen, ob der Pluralismus eigentlich den Schülern, der Erfahrung des status quo, der revolutionären Veränderung unserer Gesellschaft usw. dient.

Kontrolle durch Demokratisierung

Für die Sinnggebung der schulischen Erziehung ergibt sich daraus, dass alle geistig und gesellschaftlich relevanten Kräfte in gebührendem Umfang an ihr mitwirken sollten, um eine möglichst sachgerechte und differenzierte Basis und Mitarbeit für eine

sinnvolle schulische Erziehung im Dienste der Schüler zu bekommen.

Um das zu erreichen, ist den Organen der Staatsgewalt eine gewisse Rahmenkompetenz in der Sinnggebung der schulischen Erziehung einzuräumen. Diese muss sich allerdings darauf beschränken, bildungsmässig vom Unterricht und von den Schulen nur das zu verlangen, was allgemein anerkannterweise von einer schülergerechten Schule zu erwarten und um des Gemeinwohles willen zu fordern ist.

Die darüber hinaus gehende Sinnggebung und Organisation der schulischen Erziehung ist den gesellschaftlichen Kräften und Gruppierungen zu überlassen, die Einfluss auf die Schulerziehung nehmen und nicht direkt im Auftrag der Staatsorgane zu handeln haben. Ihnen ist somit mehr Einfluss auf das Schulwesen einzuräumen. Das gilt besonders hinsichtlich der weltanschaulichen Aspekte der Schulerziehung. Dabei ist besonders darauf zu achten, dass weltanschauliche Beeinflussung, die nach der Auffassung der primär für die Erziehung Verantwortlichen dem Wohl der Schüler widerspricht, vermieden wird, da sonst eine unberechtigte Beeinflussung der Schüler durch Kräfte wahrgenommen würde, die nicht die entsprechende Verantwortung für sie tragen und oft gar nicht tragen können. Gleichzeitig ist im Rahmen des Möglichen eine schulische Erziehung entsprechend den weltanschaulichen Vorstellungen der für die schulische Erziehung zuerst Verantwortlichen sicherzustellen. Das verlangt didaktische und vor allem unterrichts- bzw. schulorganisatorische Massnahmen, die eine gebührende Entfaltung von Minderheiten gewährleisten. Der Einfluss der gesellschaftlichen Kräfte auf das Schulwesen muss so aussehen, dass alle für die Erziehung bedeutsamen Kräfte diese Erziehung entsprechend ihren Verpflichtungen und Rechten den Schülern gegenüber eigenverantwortlich wahrnehmen können. Das bedeutet, dass, soweit keine hinreichende Einigkeit über den den verschiedenen geistigen und gesellschaftlichen Kräften einzuräumenden Einfluss zu erzielen ist, letztlich den Eltern die definitive Entscheidung über eine weltanschaulich nicht allgemein akzeptierte Erziehung zu ermöglichen ist, sofern die Schüler nicht in der Lage sind, sich in der Hinsicht selbst zu be-

stimmen. Als die für ihre Kinder am unmittelbarsten Verantwortlichen besitzen die Eltern nämlich, soweit die Kinder unmündig sind, zwar nicht die alleinige Autorität über diese, aber doch die unmittelbarste und umfassendste. So sind sie auch im Zweifelsfall der Erziehungsberechtigung allen anderen Erziehungsberechtigten vorzuziehen, weil letztlich niemand ihnen ihre Erziehungspflicht abnehmen kann und will. Man muss ihnen dann aber auch das grundlegendste Erziehungsrecht einräumen.

Sie und alle anderen an der Erziehung der Schüler Beteiligten haben – objektiv gesehen – eine Erziehungsberechtigung nur, sofern sie tatsächlich dem Wohl der Schüler dienen und diese sich nicht selbst bestimmen können. Nur soweit dürfen sie dementsprechend auf die Sinnggebung der schulischen Erziehung Einfluss nehmen. Das heisst, ausser den Eltern dürfen und sollen Staat, Kirche und Wissenschaft und vor allem Lehrer- und Schülerschaft usw. auf die Schule einwirken und dementsprechend auch gebührend an der organisierten Schulträgerschaft beiteiligt werden, sofern sie sachliche Kompetenz zu einer den Schülern unmittelbar gerecht werdenden Erziehung besitzen und ihre Verpflichtungen wahrnehmen. Die Schule ist ja nicht nur auf die Unterstützung durch diese Kräfte ständig angewiesen, sie muss auch laufend mit ihnen zusammenarbeiten, wenn sie ihre Aufgaben wirksam wahrnehmen will und ihren Sinn erfüllen soll. Diese Kräfte müssen ja auch in hohem Masse die Sinnggebung ermitteln, die die schulische Erziehung erfahren soll, um wirklich allen Fähigkeiten und Bedürfnissen der Schüler gerecht zu werden.

Wie diese Zusammenarbeit näherhin auszusehen hat, wie die Kompetenzen genau abzugrenzen sind, damit die Verstärkung der direkten Demokratisierung der Schule nicht stagnierende oder gar schädliche Nebenwirkungen erzielt und damit die Einflussnahme ausserschulischer Kräfte auf die Schule möglichst sachgerecht geschieht, kann selbstverständlich nur empirisch im Verlaufe eines experimentierenden Entwicklungsprozesses erarbeitet werden, der nie endgültig abgeschlossen werden kann. Gerade die jüngste Entwicklung der Mitbestimmungsdiskussion im wirtschaftlichen und kommunalen, aber auch im hochschulpoliti-

schen Bereich macht deutlich, dass man in der Hinsicht das Gegenteil – oder wenigstens anderes – erreichen kann, als man trotz bester Absicht will, wenn man nicht über genügend Sachverstand verfügt. Das Bemühen um eine Intensivierung einer angemessenen Demokratisierung der Schule darf deswegen freilich nicht gebremst werden, sondern dieser Umstand muss Anlass dazu sein, sich um grössere Kompetenz für gangbare Wege der Demokratisierung zu bemühen.

Sinnggebung durch Lehrer- und Schülerschaft

Im Rahmen der Wahrnehmung ihrer eigenen Aufgabe aufgrund ihrer Fachkenntnis und Bildung, die Schüler in deren wohlverstandem Interesse auszubilden und zu bilden, haben Lehrerschaft und Schule ihre eigene Autorität, und zwar nicht bloss aufgrund der Beauftragung durch andere. Ihre spezifische Autorität im Unterschied zu der der Eltern, der Kirche, des Staates usw. bekommen sie allerdings nicht etwa daher, dass sie andere Tüchtigkeiten und Werte vermitteln als diese Erziehungsberechtigten: Ihre eigene Autorität haben Lehrer und Schule vielmehr daher, dass sie den Schüler in dessen Fähigkeiten unter Zuhilfenahme von pädagogischen, didaktischen und methodischen Massnahmen so ausbilden und bilden können, wie sie – wenigstens normalerweise – nur ein spezifisch ausgebildeter bzw. gebildeter Lehrer und eine organisierte Schule treffen können.

Aufgrund dieser spezifischen Tüchtigkeit ihrer Lehrer und ihrer für sie spezifischen Organisationsformen kann die Schule dementsprechend innerhalb ihres schulpädagogischen Bereiches Autonomie beanspruchen; das heisst, innerhalb dieses Bereiches hat die Schule einen eigenen Erziehungsauftrag, der sie im durch die anderen Erziehungsträger zu setzenden Rahmen zur Entwicklung eigener pädagogischer Zielvorstellungen ermächtigt und verpflichtet. Demnach sollten die Schule und die einzelnen Unterrichtsfächer auf ihre Weise durchaus reformpädagogisch und kulturkritisch wirken, um so einen eigenen Beitrag zur Erziehung und Bildung zu leisten, der sich von dem der Eltern, der Kirche, des Staates usw. unterscheidet. Letzteren ist nämlich nur zuzumu-

ten, dass sie für die Erziehung der Kinder in dem Umfang sorgen, wie das ihnen entsprechend ihren eigenen Fähigkeiten möglich ist. Was darüber hinaus zur Erziehung der Kinder nötig ist, können sie nicht nur nicht leisten, sie dürfen es auch nicht bestimmen, sie haben es auch nicht zu verantworten, das muss vielmehr derjenige bestimmen, der diese Erziehung leisten kann und leistet, er muss es auch verantworten.

Das bedeutet, dass die Schule und die Vertreter der einzelnen Unterrichtsfächer aufgrund ihrer spezifischen Kenntnisse von den Fähigkeiten und Bedürfnissen der Schüler nicht nur einen eigenen Beitrag zur Sinngebung der Schule zu leisten haben, sie müssen innerhalb der Zwecksetzung der Schule auch selbständig eine eigene schulpädagogische, didaktische und methodische Sinngebung erarbeiten. Aber das heisst gerade nicht, dass sie den ihnen durch die anderen Erziehungsberechtigten vorgegebenen weltanschaulichen Rahmen sprengen dürfen, sondern es bedeutet, dass sie aufgrund ihrer sachlichen und pädagogischen Voraussetzungen eigene Akzente bei der weltanschaulichen Bildung, z. B. in der Auswahl des Stoffes und bei der Art der Darbietung, setzen können und sollen, die ihnen von anderen nicht strittig gemacht werden dürfen, bloss weil sie für diese vielleicht überraschend und ungewohnt sind. Andernfalls würde die berechnete Kontrolle der schulischen Erziehung zu einer illegitimen Gängelerei führen und dadurch Schule und Lehrer zu erzieherischen Misserfolgen prädestinieren.

Entsprechend ist auch den Schülern eine gebührende Mitwirkung einzuräumen, denn diese sollten im Rahmen, der aufgrund ihrer Entwicklung zu verantworten ist, und im Rahmen ihrer Verpflichtungen gegenüber

den Mitmenschen selbst erarbeiten und bestimmen, was ihren weltanschaulichen Fähigkeiten und Bedürfnissen entspricht. Sonst würde über sie unberechtigte Herrschaft ausgeübt und gleichzeitig der mangelhaften Entfaltung ihrer kreativen Talente Vorschub geleistet. Das gilt besonders, wenn in Weltanschauungsfragen die Eigenverantwortlichkeit der Schüler nicht entsprechend respektiert und gefördert wird, sei es nun in staatlichen oder freien Schulen, da in diesem Bereich mehr als in allen anderen Freiwilligkeit angesprochen und Überzeugung angestrebt werden müssen. Deshalb sind auf die Ausgestaltung der weltanschaulich relevanten Kurse der Schülerschaft altersgemäss gebührender Einfluss einzuräumen und bei der Wahl gerade dieser Kurse den einzelnen Schülern Alternativen zu eröffnen.

Wird bei der Unterrichtsforschung den weltanschaulichen Gesichtspunkten nicht hinreichend Rechnung getragen, werden die schulisch relevanten Kräfte bei ihrer Bestimmung und Kontrolle nicht hinreichend beteiligt, wird der Lehrer- und Schülerschaft kein entsprechender Einfluss auf eine relativ autonome Verwirklichung weltanschaulicher Bildung in der Schule eingeräumt, muss sich das zum Nachteil schulischer Bildung auswirken. Es ist aber zu erwarten, dass aufgrund einer offenen Diskussion der weltanschaulichen Implikationen schulischer Erziehung und einer verstärkt demokratisierten Bestimmung und Kontrolle der weltanschaulichen Zielsetzungen der Schule weltanschauliche Fragen in ihr eine angemessenere Behandlung erfahren werden, als das heutzutage der Fall ist, und dass unberechtigte Manipulationen der Schüler durch Mehr- oder Minderheiten zurückgedrängt werden.

* aus: «Orientierung» Nr. 9/10, Mai 1974

Ist der Numerus clausus unser Schicksal? *

Rolf Deppeler

Der Beschluss des Grossen Rats des Kantons Basel-Stadt, es sei der Regierungsrat zu ermächtigen, gegebenenfalls «für bestimmte Fakultäten oder Lehrgebiete die Zu-

lassung zur Immatrikulation sowie die Dauer derselben zu beschränken», hat die Numerus-clausus-Diskussion wieder neu entfacht, obwohl dieser Gesetzesentwurf nichts