

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 65 (1978)
Heft: 23

Artikel: Die Schule unter dem Einfluss der normativen Ansprüche unseres Gesellschaftssystems : Vortrag
Autor: Wyss, Heinz
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-535501>

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: 29.03.2025

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

man eine Fläche berechnet, wie man Gemüse anpflanzt, was eine Kläranlage oder ein Benzinmotor ist oder wie man Brüche gleichnamig macht. *Die Schule bildet Begriffe und Kenntnisse, die uns als Instrument beim Helfen zur Verfügung stehen.* Pestalozzi hat zeitlebens vor der Erziehung von «Halbmenschen» gewarnt und für die einseitig Gebildeten anschauliche Begriffe geprägt. Die kopflastigen, herzlosen und verantwortungslosen Gebildeten nannte er «Verstandesbestien». Die andere Sorte von halben Menschen, die sentimental, naiven Weltverbesserer, die alles wollen und nichts können, «Herzenseesel». Wir wollen aus unseren Kindern in Elternhaus und Schule weder Verstandesbestien noch Herzenseesel machen. Auch wenn unsere Schule für längere Zeit und in der Gegenwart eher Verstandesbestien ausgebildet hat, dürfen wir uns deshalb jetzt nicht eine Schule für Herzenseesel einrichten.

Nach meiner Erfahrung lassen sich die beiden Anliegen gut miteinander verbinden. Man kann auch in einer Schule, in der es gemütlich ist, in der Schüler und Lehrer freundlich und höflich miteinander umgehen, etwas lernen. Ja man muss vielmehr sagen, dass ein heiteres und gemütliches Klima das Lernen erst recht fruchtbar und möglich macht. Es ist zum Glück gar nicht so, dass nur der mürrische, gefühlskalte Lehrer den Schülern etwas beibringen kann. Das Gegenteil ist der Fall. Kinder brauchen beim Lernen hilfsbereite Erwachsene, die das

Kind gern haben, die Humor und Verständnis haben und mit ihm freundlich umgehen.

Gestatten Sie, dass ich zum Abschluss zwei Zitate Pestalozzis anführe, die unsere Ausführungen zum Thema «Leistungsschule und soziales Lernen» eindrücklich zusammenfassen. Das erste steht im Stanserbrief, jenem tiefsinnigen und anschaulichen Bericht, den Pestalozzi über seine Erfahrungen im Zusammenleben mit kriegsverwahrlosten Kindern geschrieben hat. Er stellt dort an einer Stelle einem Kind ein paar Fragen und gibt darauf dann selber eine Antwort:

«Kennst Du etwas Grösseres und Schöneres, als dem Armen zu raten und dem Leidenden aus seinem Elend zu helfen? Aber kannst Du das, wenn Du nichts verstehst? Musst Du nicht mit dem besten Herzen alles gehen lassen, wie es geht?

Aber so Du viel weisst, kannst Du viel raten und so Du viel verstehst, kannst Du vielen Menschen aus ihrer Not helfen.»

Das zweite Zitat lautet:

«Aber zum Helfen, Raten und wirklichen Wohltun . . . braucht es nicht bloss ein *leidendes Fühlen* der Liebe, es braucht hiefür eine mit diesem Fühlen harmonische Ausbildung der *Kraft*, das mit Einsicht, Kenntnis und Anstrengung zu tun und zu vollenden . . ., wofür die geweckten Gefühle der Liebe uns Neigung und Reiz ins Herz legen . . .»

(Überarbeitete Fassung eines Vortrages, gehalten im Rahmen der Vereinigung Schule und Elternhaus Appenzell AR am 13. Mai 1977 in Teufen.)

Die Schule unter dem Einfluss der normativen Ansprüche unseres Gesellschaftssystems*

Heinz Wyss

Eine «Pädagogische Provinz» ist unsere Schule nicht, keine Insel reiner Geistigkeit in einem Umfeld handfester wirtschaftlicher Interessen, keine Oase zweckfreier Bildung in einer Welt des harten Konkurrenzkampfes, des unerbittlichen Leistungszwangs und

des Konsumdiktats, kein gesellschaftsferner Raum der freien Betätigung geistiger Kräfte, kein Ort der Weltabgewandtheit, des «Glasperlenspiels», an dem sich der heranwachsende Mensch in seinem höheren Selbst erfährt und sich durch die veredelnde «formatio animi» zur selbständigen geistigen Existenz heranbildet. So hat im deutschen Bildungsraum nur der Neuhumanismus die Schule gesehen und verstanden.

* Referat, gehalten am pädagogischen Kongress des Verbandes Schweizerischer Privatschulen vom 27./28. Oktober 1978 in Bern.

Ihm ging es nicht um soziale Eingliederung und um praktische Ausbildung zur Lebens-tüchtigkeit, sondern um die Förderung des einzelnen Menschen, einzig und allein um seines Menschseins willen.

Heute ist das anders. Unsere Schule besteht nicht um ihrer selbst willen. Sie ist keine Selbstzweckschule, die den jungen Menschen einem Leben für den Geist entgegen-führt. Sie hat sich den Bedingungen und Er-fordernissen der Gesellschaft unterzogen. Sie steht im Verhältnis der Abhängigkeit zu ihr, die in wachsendem Masse Einfluss nimmt auf die Lernziele, die Inhalte und in-direkt selbst auf die Lehr- und Lernver-fahren der Schule. Diese Funktionalisierung lässt die Schule, einst Stätte der «tätigen Musse» (scholé) und der Selbstwerdung des Menschen, zum Apparat der sozialen Anpas-sung und Eingliederung werden und zum Ort, wo die künftigen Erwachsenen die von ihren sozialen Rollen her geforderten Lei-stungen zu erbringen, wo sie sich im Hin-blick auf ihre Lebenstüchtigkeit zu qualifi-zieren, wo sie die in dieser Gesellschaft nützlichen und nötigen Kenntnisse, Fähig-keiten und Fertigkeiten zu erwerben haben. Zwar wirft man der Schule trotz dieses Netz-werks gesellschaftlicher Bindungen vor, sie stehe immer noch abseits des Lebens, auf das hin sie ja eigentlich erziehen müsste («vitae non scholae discimus»). Der Vor-wurf der Lebensferne und Weltfremdheit – er ist immer wieder zu hören, wenn von der Schule und von denen die Rede ist, die an ihr lehren – kann berechtigte Kritik sein. Auf sie werden wir eingehen müssen.

Sicher kann die Schule kein Eigenleben in einem gesellschaftlichen Schonraum führen und sich nicht als heile Welt inmitten der Welt des Heillosen verstehen, als Stätte «der Emporbildung der inneren Kräfte der Men-schennatur» (Pestalozzi), an den Werten des Schönen, Wahren und Heiligen durch feier-lichen Umgang mit dem geistigen Erbgut des Abendlandes. Die moderne Industrie-gesellschaft fordert von der Schule anderes. Und doch entspricht es auch heute noch, in der Zeit der Pragmatik, der geforderten Praktikabilität, dem Auftrag der Bildung und Erziehung, über die nächstliegenden Bedürf-nisse der Gesellschaft und über ihre unmit-telbaren Notwendigkeiten hinaus den jun-gen Menschen auch zu geistigen Werten, die

nicht dem Nützlichkeitszwang unterstehen, emporzuführen. Die Förderung des einzel-nen um seiner selbst willen ist und bleibt eine Grundaufgabe der Schule. Im Gegen-satz zur Ausbildung, die Fertigkeiten und Fähigkeiten vermittelt, damit sich die Her-anwachsenden in der Welt zurechtfinden, ihre sozialen Aufstiegschancen wahrneh-men und im Leben bestehen, gibt es selbst angesichts der um sich greifenden Verge-sellschaftung aller Lebensbereiche dieses andere, was im Gegensatz zur qualifizieren-den Ausbildung Persönlichkeitsbildung heissen mag, die Aufgabe der Schule, die man *Personalisation* genannt hat. Die Zweckarti-kel unserer Schulgesetzgebung räumen ge-rade diesem formalen Bildungsauftrag ein breites Feld ein. Da ist die Rede von «har-monischer Entwicklung der seelischen, gei-stigen und körperlichen Kräfte» (Baselland): «Die Schule hat Charakter, Verstand und Gemüt der Jugend bilden zu helfen, ihr Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln und ihre körperliche Entwicklung zu för-dern» (Bern). In diesen Zielsetzungen des Schulrechts offenbaren sich weltanschau-liche Prämissen des Bildungsprozesses und Werthierarchien. Es mag auffallen, dass in den Zweckartikeln der Schulgesetze der meisten Kantone als Zielrichtungen der Bil-dung nicht genannt sind: die Erziehung zu kritischem Denken, zur Selbständigkeit im Urteilen und Handeln; die Befähigung zu möglichst autonomer Gestaltung der eigen-ten Zukunft, das Fördern der Bereitschaft zu ständigem Lernen und zur Übernahme von Verantwortung als Bürger im Staat und als mündiges Glied der Gesellschaft.

Eine Ausnahme macht etwa Art. 2 des Schul-gesetzes des Kantons Baselland.

«Die Schulen erziehen die Schüler aller Stu-fen zu kritischem Denken, selbständigem Arbeiten und ständigem Weiterlernen. Sie wecken das Verständnis für die Mitverant-wortung als Bürger im schweizerischen Staat und im weiteren Sinne in der mensch-lichen Gemeinschaft.»

Formulierungen wie die zitierte greifen als Zielperspektiven des Bildungsprozesses die Leitvorstellungen der Emanzipation und der Solidarität auf.

Auf die emanzipatorische Erziehung hat sich in den vergangenen Jahren die Pädagogik berufen, die sich als *Freiheitspädagogik* ver-

steht. Ihr Ziel ist es, den Menschen zu seiner inneren Selbstbestimmung und Unabhängigkeit zu führen, ihn zu befähigen, sich aus Abhängigkeitsverhältnissen zu lösen und zur Selbstentscheidung sowie zum Handeln aus eigener Einsicht zu finden. Mit diesem Ziel der Mündigkeit, etwas in Selbständigkeit zu sein und etwas zu können, verbindet sich dieses andere, das der Erziehung zur Solidarität. Sie ist Antrieb zu sozialem Denken und Handeln auf Grund einer Haltung, die zur Parteinahme für die Benachteiligten in dieser Welt verpflichtet. Unsere Schulgesetze nehmen freilich kaum explizit Bezug auf diesen Zielbereich einer *Pädagogik der Gerechtigkeit*. Wenn an die Mitverantwortung des einzelnen in der Gesellschaft gedacht ist, dann erscheint sie als staatsbürgerliche Verantwortung, zu der die Jugendlichen mit Hilfe der Schule «nach christlichen Grundsätzen» herangebildet werden (St. Gallen: «zu tüchtigen, verantwortungsbewussten Menschen und zu vaterlandstreuen Bürgern»). Eine offenere Zielformulierung findet sich lediglich im Schulgesetz des Kantons Schaffhausen: «Die Schule fördert die Bereitschaft der Schüler, als entscheidungsfähige Menschen in der Gemeinschaft Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit, Freiheit, Glück zu verwirklichen.»

Bleibt nur zu fragen, wieweit die schulische Wirklichkeit diesen Deklarationen entspricht. Möglicherweise tritt uns hier im Schulbereich im kleinen als Diskrepanz entgegen, was man im bundesdeutschen Raum den Grundwiderspruch zwischen Verfassungsgrundsatz und gesellschaftlicher Wirklichkeit nennt.

In ihrer Wirkung nachhaltiger als in dieser Persönlichkeitsbildung erweist sich die Schule auch hierzulande in ihrer *Sozialisationsfunktion*. Erwartungen, wie sie in Form der Schulgesetze und Lehrpläne relativ undifferenziert an die Schule herangetragen werden, setzen die Lehrer um in konkrete Handlungsmuster. Lernziele werden unter dem Gesichtspunkt des Verhaltens, der Einstellungen und der Kompetenzen formuliert, die sich der Lernende aneignen soll. «Der Schüler soll . . .» heisst es allenthalben. Was er letztlich soll, ist durch die kulturell-gesellschaftlichen Vorstellungen, die erwünschten Haltungen und Gesinnungen und durch die imperativen Anforderungen einer in sich

äusserst komplexen gesellschaftlichen Struktur vorgegeben. Diese Normen soll der Schüler annehmen, diesen Gegebenheiten hat er sich einzupassen, diese Soll- und Muss-Erwartungen wird er im Leben zu erfüllen haben.

Wie vollzieht sich dieses Hinführen der Kinder und Jugendlichen zu den anerkannten Wertordnungen der Gesellschaft, diese ihre gesellschaftliche Eingliederung? Das erkennen wir alsbald, wenn wir uns bewusst machen, welchen Ritualen und versteckten Spielregeln der Vorgang des Unterrichts folgt. Prof. Rudolf Messner beschreibt diesen Prozess in seiner Analyse «Tiefenstruktur» des Unterrichts wie folgt (didaktische Planung und Handlungsfähigkeit der Schüler in: Didaktik offener Curricula):

«Es handelt sich um ein Geschehen, dessen Ablauf sich einer der Beteiligten, der sogenannte <Lehrer>, mehr oder weniger genau ausgedacht hat. Er reagiert mit allen Anzeichen der Freude und Befriedigung, wenn es den Schülern gelingt, dem von ihm ausgedachten geheimen Plan gemäss zu reagieren oder gar den nächsten Schritt des Unterrichts, der dem Plan nach zu erfolgen hat, selbst zu entdecken. Falls hingegen Schüler Dinge sagen oder tun, die sich mit dem Plan nicht vereinbaren lassen, bedient sich der Lehrer eines diffizilen Instrumentariums mimischer und verbaler Waffen, um sein Missbehagen auszudrücken und die nicht zum Ablauf passende Schüleräusserung abzuwehren oder zurückzudrängen (z. B. «Das hast du sehr schön gesagt, aber leider passt es nicht ganz zu dem Problem, über das wir gerade sprechen.») . . .

Oder: Die Schüler dürfen im Unterricht meistens nur sprechen, wenn es ihnen der Lehrer erlaubt. Obwohl meistens mehrere Schüler etwas zu sagen haben, darf immer nur ein Schüler sprechen. Der Lehrer hingegen erteilt sich selbst die Erlaubnis zum Sprechen. Wenn Schüler sprechen, werden ihre Äusserungen in der Regel vom Lehrer wiederholt oder mit einem positiven oder negativen Kommentar («Ja», «Richtig!», «Na also», «Gut . . . Und . . .») versehen. Schülern ist es hingegen nicht erlaubt, das, was der Lehrer sagt, positiv oder negativ zu bewerten, es sei denn, der Lehrer fordere sie dazu ausdrücklich auf. Selbst dann ist jedoch grösste Vorsicht geboten. Demgegenüber

äussert der Lehrer seine Meinung über die Qualität der Schüleräusserungen direkt und in der Regel mit grosser Offenheit.

Die Liste von Beobachtungen über derartige Gleichförmigkeiten des Unterrichts liesse sich fast beliebig erweitern. Alle diese Spielregeln weisen – wie schon erwähnt – darauf hin, dass die prinzipiell möglich erscheinende Variabilität der didaktischen Planung offenbar durch eine wirksame ‹Tiefenschicht› von institutionellen Vorgaben und Normen und ihnen entsprechenden Rollenerwartungen über das Verhalten von Lehrern und Schülern auf bestimmte, immer wiederkehrende Grundmuster des Unterrichts eingeschränkt wird. Man könnte im Anschluss an den Begriff des ‹heimlichen Lehrplans› von einer ‹heimlichen Unterrichtsplanung› sprechen, die sich im Unterricht jedes Lehrers immer wieder durchsetzt.»

Das weder in Schulgesetzen noch in Lehrplänen deklarierte Ziel solcher Unterrichtsregie ist das der sozialen Angepasstheit des Schülers, seine Hinführung zu den gesellschaftlich erwünschten sozialen Verhaltensweisen, seine Einpassung in das Bezugssystem der gesellschaftlich anerkannten Normen, die Internalisierung der Arbeitstugenden Fleiss, Sorgfalt, Genauigkeit und Pünktlichkeit, Sachhingabe, gutes Benehmen, Fügsamkeit, Gehorsam, die Fixierung des Schülers auf eine geschlossene Wertwelt, auf Verhaltensmuster, die sich im Leben als nützlich erweisen.

Die Spielregeln des Unterrichtsverlaufs, wie sie Prof. Messner aufdeckt, sind aus dieser Funktionalität heraus zu verstehen. Mit ihnen vollzieht sich der geheime Prozess der Erziehung zu systemkonformen, gesellschaftsgemässen Einstellungen. Selbst ein Unterricht, der die Kritikfähigkeit und die Unabhängigkeit des Urteils fördern will, kann sich den Mechanismen des schulischen Arrangements nicht ganz entziehen. Der Tatbestand des Planungsmonopols im Unterrichtsgeschehen ist in seiner Wirkung nicht zu unterschätzen. Der Lehrer bestimmt, was die Ziele des Unterrichts sind, er entscheidet, worüber zu sprechen ist, lenkt das Gespräch und er befindet schliesslich darüber, welches die Ergebnisse sein sollen, die aus seinem Unterricht hervorgehen, welches die in Lernkontrollen überprüfbaren

und von jedem Schüler nachzuvollziehenden Einsichten sind und welches der auszuweisende Wissenszuwachs sein soll.

Die Curriculum-Konstruktion, die seit mehreren Jahren unser Bildungswesen neu begründet und bewusster an Lernzielen orientiert, hat einerseits durch ihren ideologiekritischen Ansatz die Mechanismen dieser Sozialisation aufgedeckt. Andererseits haben jedoch gerade die neuen Curricula, die ausgehen von der Frage nach den Einsichten und Verhaltensweisen, wie sie der einzelne und die Gesellschaft brauchen und die sich nicht mehr im Disziplinbezug an den fachimmanenten Zielen und an den sachlogischen Strukturen orientieren, zu einer Verstärkung der gesellschaftlichen Funktionalität der Schule beigetragen. Es lässt sich ein Abbau der Anteile einer sogenannten allgemeinen Bildung und damit der Kulturvermittlung feststellen. Im gleichen Sinne wirkt sich die Tendenz zur Aktualisierung der Unterrichtsinhalte aus. Dieser Zwang zum Gegenwartsbezug kann so weit gehen, dass er vergessen lässt, dass nicht die gesellschaftliche Relevanz des Unterrichts das erste und einzige Anliegen der Schule sein darf, sondern dass sie den Auftrag der Weitergabe der kulturellen Werte der Vergangenheit an eine heranwachsende Generation ebenso ernstzunehmen hat wie die Auseinandersetzung mit den Problemen der Jugendlichen in ihrer Zeit. Eine einseitige Ausrichtung des Unterrichts auf die gesellschaftliche Wirklichkeit unserer Tage muss zwangsläufig den zeitabhängigen Anliegen vor den zeitlosen Werten ein Übergewicht geben, das die Schule mehr und mehr zum Instrument gesellschaftspolitischer Auseinandersetzung werden lässt.

Wer sich als Lehrer für diese gesellschaftliche Perspektivierung seines Unterrichts entscheidet, gibt in der Regel vor, er nehme eben Abstand von der lehrerzentrierten Bildungsschule und gehe auf die Lernbedürfnisse seiner Schüler ein; er mache den Erfahrungsraum der Schüler zum Unterrichtsbereich, ihre Wahrnehmungs-, Erlebnis- und Handlungsfelder zum Gegenstand der schulischen Analyse und Verarbeitung. Dadurch, dass die Lebenswelt der Schüler angegangen werde, erweise es sich als möglich, die Interessen, Voreinstellungen, Bedürfnisse und Erwartungen der Schüler zu ermitteln

und die Trennung von Schule und Leben abzubauen.

So weit ist diese Argumentation vernünftig. Leider ist nicht am Umstand vorbeizusehen, dass manche dieser Vertreter einer Pädagogik vom Schüler aus letztlich ihre persönlichen gesellschaftspolitischen Auffassungen zu den erkenntnis- und handlungsleitenden Interessen aller machen. So aber wird ihr Unterricht auf andere Art erneut zu einem Geschehen, das durch das Planungs- und Entscheidungsmonopol des Lehrers bestimmt ist und das sich darum verdächtig der gesellschaftspolitischen Indoktrination der Kinder nähert. Solcher gesinnungslenkender Unterricht gibt dann freilich immer vor, die Kinder zur Kritikfähigkeit zu erziehen, ihnen Mut zum eigenen Denken zu geben, sie für das Wagnis des begründeten Zweifels und für das Neinsagen zu stärken, ihre Sinne und Wahrnehmungen und auch ihr Fühlen zu verfeinern und sie zu sensibilisieren für die Ungerechtigkeiten dieser Welt, ihnen die Augen zu öffnen für die verdeckten und für die handfesten, offen praktizierten Machenschaften der Herrschenden in unserem Gesellschaftssystem.

Dazu ist zu sagen, dass trotz aller anderslautenden Erklärungen auch in diesem einer Sozialisierung durch die Gesellschaftseinwirkungen entgegenlaufenden Prozess eines sogenannten kritischen Unterrichts der Schüler der passive Teil ist, der sich Einstellungen des Lehrers zu eigen machen soll. So oder so bringt die gesellschaftliche Ausrichtung des Unterrichts den Schüler um seine geistige Freiheit, sei es durch den Zugriff des Staates, durch den Einfluss der Wirtschaft oder aber im Gegensinn durch die Lenkung der Polit-Lehrer. Sie schliesst in jedem Fall andere Möglichkeiten der persönlichen Entwicklung aus oder erschwert es, sie wahrzunehmen.

Bei alledem bleibt freilich der Trost, dass der schulischen Sozialisation Grenzen gesetzt sind. Zunächst besteht die Wirkungsgrenze darin, dass die Schule nur *eine* Sozialisationsinstanz neben anderen ist. Wichtiger ist der Umstand, dass die Schule alles zum Gegenstand der Lehre, der Betrachtung und der Besinnung macht, dass sie nicht Element des Handelns selber ist. Dadurch ist es wohl möglich, dass sich der Heranwachsende gegen alle Sozialisationszwänge

behaupten oder in späteren Jahren seine geistige Eigenständigkeit wieder erlangen kann. So haben etwa gesellschaftlich und politisch bis in die Mitte ihres Denkens sozialisierte DDR-Bürger plötzlich den Fluchtweg in den Westen gesucht, und Schüler religiöser Bekenntnisschulen haben sich auch schon zu Atheisten entwickelt.

Eine Analyse des Gesellschaftsbezuges der Schule wäre nicht vollständig, wenn nicht von der Aufgabe der *Schule als Qualifikationsinstanz* die Rede wäre und ebenso von ihrer Funktion der Auslese und der Allokation.

Wenn die Schule sich als Teil der Gesellschaft versteht und diese Gesellschaft zufolge des hohen Grades der Arbeitsteilung und der Komplexität der sozialen Funktionen von jedem einzelnen spezifische Befähigungen, Kenntnisse und Fertigkeiten erfordert, damit er im Leben bestehen und nützlich sein kann, dann werden Stimmen laut, die besagen, die Schule erniedrige sich zum Instrument einer auf Leistung und Effizienz ausgerichteten Gesellschaft. Da wird etwa gesagt, die Schule disponiere, den Zwängen der kapitalistischen Wirtschaft folgend, zu Systemkonformität, sie präpariere die Heranwachsenden, damit sie fraglos innerhalb einer Gesellschaft funktionieren, die Freiheit und Gerechtigkeit, Gleichheit und Brüderlichkeit nicht kenne, wohl aber «Unterdrückung und Ausbeutung, Konkurrenzdenken, Herrschsucht, sinnlosen Luxus, unnötige Armut» (Saner). Marx würde gesagt haben, die Schule erziehe den Menschen dazu, dass er über sich verfügen lasse im kapitalistischen Verwertungsprozess und im Prozess der Gewinnmaximierung. Dieser Vorwurf ist ernstzunehmen.

Die Schulgesetze lassen erkennen: die Vermittlung von Qualifikationen nimmt im Unterrichtsgeschehen einen grossen Raum ein. Die Schule orientiert sich dabei an den Anforderungen der Gesellschaft und ihrer beruflichen Rollen, und sie fordert im Hinblick auf diese Funktionen vom Schüler *Leistungen*, die sie bewertet. Es trifft zu, dass sie die erbrachten Leistungen überprüft und dass sie auf Grund dieser Leistungsergebnisse eine Auslese trifft. Ich will nicht übersehen, dass dieser Qualifikations- und, damit verbunden, dieser *Selektionsprozess* die Schule zur «sozialen Dirigierstelle» (Schel-

sky) macht und dass sie durch den Leistungsdruck und das Karrieredenken aus den Schülern Examenmenschen macht, die sich, dem Selektionszwang folgend, bedingungslos anpassen und nicht lernen um des Lernens willen, nicht aus Lernfreude und Wissbegierde, sondern aus dem naheliegenden äusseren Grund, dass es einzig und allein darum geht, in dem Leistungswettbewerb zu bestehen, und darum, die Voraussetzungen zu schaffen, um auf der sozialen Stufenleiter, auf der die Zahl der Arrivierten nach oben zusehends abnimmt, möglichst hoch zu kommen. Wenn es nicht die Heranwachsenden selber sind, die so denken: den Einstellungen und Denkmodellen ihrer Eltern und dem Erfolgszwang der Gesellschaft entziehen sich auch diejenigen unter ihnen nicht, die angeblich auf soziale Chancen in der Gesellschaft verzichten und ihr Leben auf innere Werte hin anlegen wollen. Wenige sind es, die sich dem Effizienzdenken radikal entgegenstemmen und sich in ihrem Anderssein behaupten. Sie laufen freilich Gefahr, zu Aussenseitern zu werden und sich in der Isolierung zu verlieren.

Damit ist nicht gesagt, dass die Erziehung zur Lebenstüchtigkeit durch Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten nicht notwendige Aufgabe der Schule wäre und dass ihr nicht zu Recht eine selektive und allokativen Funktion zukomme. Die Gefahr liegt einzig darin, dass sich einzelne Funktionen des Systems zum Nachteil anderer Aufgaben ausbreiten können, dass «Fertigkeiten ohne Sinnfrage», dass «Fähigkeiten ohne Verantwortungsbewusstsein», dass «Wissen ohne Gewissen» den Menschen zum homo faber werden lassen, «der technisch funktioniert, aber nicht nach den Folgen seines Tuns fragt» (Oblinger). Als legitim erachte ich es, dass jede Gesellschaft durch ihre Schulen diejenigen Qualifikationen besonders fördert, auf die sie dringend angewiesen ist. So verlangt die Komplexität unserer Lebensverhältnisse eine immer grössere Abstraktionsfähigkeit. An einem praktischen Beispiel gezeigt: Die Kybernetik und Computertechnik haben nachweisbar lenkende Auswirkung auf die Gestaltung des Mathematikunterrichts aller Stufen. Wer die Ergebnisse des Bildungsprozesses unter dem Gesichtspunkt ihrer Praktikabilität und ihrer gesellschaftlichen Nützlichkeit beurteilt,

wird nicht darum herum kommen, festzustellen, dass die Bildungsplanung und Schulökonomie in letzter Zeit vermehrt die Frage nach der Wirksamkeit des Unterrichts in den Blickpunkt didaktischer Betrachtung rücken und dass sie die Schule einer Kosten-Nutzen-Analyse und der Untersuchung der Bedingungs- und Effizienz-Relation unterwerfen. So steht die Schule in ihrer gesellschaftlichen Abhängigkeit zunehmend unter dem Erfolgszwang. Die Curriculumforschung hat mit ihrer Operationalisierung der Lernziele dieses Input-/Output-Denken unterstützt. Die Schule wird – so betrachtet – zum Fertigungsbetrieb. Es mag überraschen, dass es nicht die kapitalistische Wirtschaft ist, die sie dazu macht, sondern dass es weit mehr der Zwang der Produktionsmaximierung in sozialistischen Gesellschaften ist, der unter diesen ökonomischen Gesichtspunkten über das Bildungssystem denken lehrt. Hiezu ein Wort des kommunistischen Pädagogen Makarenko, das besonders aufschlussreich ist: «Je mehr ich nachdachte, desto mehr Ähnlichkeit fand ich zwischen dem Erziehungsprozess und dem Produktionsprozess materieller Güter, und in dieser Ähnlichkeit gab es nichts Schreckliches, nichts, was besonders mechanistisch gewesen wäre. Der Mensch blieb für mich Mensch mit all seiner Kompliziertheit, seinem ganzen Reichtum und seiner ganzen Schönheit . . . Diese tiefgehende Analogie zwischen Produktion und Erziehung war in meiner Vorstellung vom Menschen nicht eine Entwürdigung, im Gegenteil, sie erfüllte mich mit besonderer Achtung vor dem Menschen; denn auch eine gute, komplizierte Maschine nötigt Achtung ab.»

So betrachtet, wird die Schule zum Planungsobjekt. Sie ist es mehr und mehr auch bei uns. Wenn die Bildungsforschung und -planung die Schule in den Griff nimmt und sie sich konsequent unterwirft, wird es bald nicht mehr weit her sein mit dem Freiheitsraum, den sie bislang für sich in Anspruch genommen hat. Je nach den ideologischen Prämissen dieser Bildungsforschung wird sich die Schule entweder mehr und mehr zum Stabilisator gesellschaftlicher und politischer Ordnungen entwickeln und sich von Interessen und Sollens-Vorstellungen, die von aussen, z. B. von den Wirtschaftsverbänden an sie herangetragen werden, lenken

lassen, oder aber sie wird zum Vehikel gesellschaftlicher Veränderungen, zum Instrument und Infiltrationsfeld der Unterwanderung der vorgegebenen Gesellschaftsordnung und ihrer politischen Strukturen: In beiden Fällen keine gute Sache, dem Auftrag der Schule in einem freiheitlichen Gemeinwesen grundlegend zuwider.

Selbst wenn wir uns eingestehen müssen, dass sich in der gesellschaftlichen Ausrichtung unserer Schulen Ansätze nach beiden Seiten hin finden, können wir feststellen, dass sich die Lehrer ihre Freiheit bisher im wesentlichen zu wahren gewusst haben, dass sie sich in grösserer Zahl nie den Zugriffen äusserer Mächte, die sich die Schule nutzbar machen wollten, ausgeliefert haben. Weil dies so ist, wollen wir anerkennen, dass der Staat seine Machtmittel kaum je gegen die Schule genutzt hat und dass er die Stellung der Schule ausserhalb des Netzwerkes sich widersprechender gesellschaftlicher und politischer Interessen und damit die Selbstverantwortung der Lehrer in der Ausübung ihres Berufes stets respektiert hat: die Freiheit der Ermittlung der Lernziele und der Ermittlung der Lernziele und der Stoffwahl innerhalb weitgezogener Rahmenbedingungen, die Freiheit der didaktischen Interpretation, die Freiheit der methodischen Vermittlung, die Freiheit der Lernkontrolle und der Leistungsbewertung.

Unsere Schule ist eben letztlich keine Verwaltungseinrichtung, sondern *Ort der persönlichen Bildung* durch den Umgang mit dem Kulturgut, das die Schule von Generation zu Generation in lebensvollen Bezügen weitergibt, *Stätte der Ausbildung*, die den Heranwachsenden die zur Bewältigung des

Lebens und für den Fortbestand der Gesellschaft notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt, und *Inстанz der gesellschaftlichen Eingliederung*, die kulturell-soziale Einstellungen, Verhaltensmuster und Handlungsregeln an die nächste Generation weitergibt. In diesen Auftrag der schulischen Sozialisation ist die Aufgabe miteingeschlossen, «die Legitimität normativer Anforderungen zu überprüfen», «soziokulturelle Normen weiter zu entwickeln und sie zu ändern, wenn es die Umstände erfordern» (Oblinger).

Dass hier gerade den Privatschulen in der bildungspolitischen Szene der Schweiz eine besonders wichtige Rolle zukommt, liegt auf der Hand. Sie sind es, die in Selbständigkeit und frei von einer engen Gebundenheit an Weisungen der Staatsverwaltung ihren erzieherischen und gesellschaftlichen Auftrag erfüllen können. Sie sind es denn auch, die zufolge ihrer privatrechtlichen Struktur flexibel genug sind, den gesellschaftlichen Entwicklungen zu folgen und einen Weg der Bildung, Ausbildung, der Sozialisation und Beurteilung der Schüler zu gehen, der ebenso den zeitunabhängigen Werten wie den aktuellen Bedürfnissen gerecht werden und sich vor allem den individuellen Befähigungen und Entwicklungsmöglichkeiten des einzelnen anpassen kann. Die Staatsschule, die ich hier mitvertrete, hat den privaten Bildungsinstitutionen vieles zu danken. Die staatliche und die freie, die öffentliche und die private Schule ergänzen sich in unserer Bildungslandschaft als notwendige Korrelate. Sie stehen nicht gegeneinander, sondern erfüllen ihren Auftrag nur im Neben-, besser im Miteinander.

Ein Weihnachtsspiel

Marlis Hophan, Doris Stalder-Good

Vorbemerkungen

1. Dieses Weihnachtsspiel wurde erstmals vor einem Jahr von Erst-, Zweit- und Drittklässlern unter Zuzug einiger Viertklässler an der Primarschule in Unterengstringen aufgeführt. Es hat sich für diese Stufe als geeignet erwiesen.

2. Das Stück enthält drei Ebenen: 1. die Haupthandlung: Szene 1 bis 7 in Grossmutter's Stube; 2. die Nebenhandlung: Einblendungen 1 bis 6; 3. die Rahmenhandlung: Begrüssung und Ausklang; 4. die Einbettung: die Lieder 1 bis 8.

3. Jede Ebene kann oder soll (wenn mehrere