

Zeitschrift: Neue Wege : Beiträge zu Religion und Sozialismus
Herausgeber: Vereinigung Freundinnen und Freunde der Neuen Wege
Band: 94 (2000)
Heft: 7-8

Artikel: Zur Dialektik zwischen sozialer und pädagogischer Revolution bei Ragaz
Autor: Spieler, Willy
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-144250>

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: 04.05.2025

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

dass die Universität in der Religion wieder ihre *Seele* gewinnen muss. Auch der *Politik* kann sich die Universität nicht entziehen. Aber gemeint ist nicht, dass die Universität in die Tagespolitik eingreift. Aber Politik soll Gegenstand des Studiums sein. Ragaz zitiert hier *Carlyle* mit dem Satz, «dass nichts für das geistige Leben so verheerend sei, wie die Gewohnheit öffentlichen Sprechens... Sie erzeugt leicht Anmassung, ja Frechheit. Sie bringt die Versuchung mit sich, mit Phrasen und Schlagwörtern zu operieren. Man legt sich allzu früh auf gewisse Ansichten fest und unterbindet sich damit die weitere Entwicklung... Jedenfalls bleibt zu stiller Wahrheitsforschung weder Zeit, noch Ruhe, noch Neigung übrig. Mir graut vor solchen jungen Politikern» (S. 162).

Nach diesem kleinen Exkurs, der als Seitenhieb auf gewisse *Jungpolitiker* besonders in der rechten Szene gemeint ist,

möchte ich zum Schluss Ragaz nochmals zu Worte kommen lassen: «Wir trachten, mit unsern Prinzipien zerstörend und neuschaffend in die *heutigen* Einrichtungen vorzudringen... Endlich ist es auch zu einem gewissen Grad möglich, in die vorhandenen Formen mit der neuen Orientierung einzudringen, ohne dass sie sofort bilderstürmerhaft zerstört würden. Es ist vielleicht auch ganz gut, wenn das neue Leben eine Zeitlang im Kampfe mit den alten Formen noch erstarken und sich klären muss, bevor es zu einem ganzen Wurf vorbrechen kann. Auf das *Tempo* kommt es uns überhaupt nicht an, sondern bloss auf die *Echtheit* und *Ganzheit*. Aber das allerdings ist meine Überzeugung, dass uns mit blossen kleinen Einzelreformen heute auf keinem Gebiete gedient ist. Dafür ist die Bewegung, in die die Welt nun eingetreten ist, zu gross» (S. 170).

Willy Spieler

Zur Dialektik zwischen sozialer und pädagogischer Revolution bei Ragaz

Im zweiten Referat am ersten Ragaz-Abend 2000 befasste sich Willy Spieler mit der Dialektik von sozialer und pädagogischer Revolution bei Ragaz. Das Referat unterscheidet zwischen einer negativen Dialektik der «Kapitulation des Geistes vor dem Bestehenden» und einer positiven Dialektik des revolutionären Umbruchs. Die positive oder eben revolutionäre Dialektik wird bestimmt durch eine Ethik der Partizipation, die sich autonome und demokratische Strukturen schafft, die für die Gesellschaft im allgemeinen und für Schule und Bildung im besondern gelten. Angesichts der unabgegoltenen Werte der 68er wie der 80er Bewegungen zeigt sich im Ragazschen Pädagogik- und Revolutionsansatz eine durchaus zukunftssträchtige Perspektive.

Red.

0. Zum Ragazschen Begriff der Dialektik

Die Dialektik zwischen sozialer und pädagogischer Revolution ist bei Ragaz gut aufgehoben, besser vielleicht, als sie es im zeitgenössischen *Marxismus* war. Das hängt damit zusammen, dass Ragaz in der Bildung, in der Pädagogik, in der Prägung der Menschen durch *Ethik und Ideale* mehr

als nur einen subjektiven Faktor sieht. Er glaubt daran, dass die Geschichte nicht nur durch die Entwicklung der Produktivkräfte, sondern auch durch die Ethik der sozialen Gerechtigkeit, durch die Träger dieser Ethik, insbesondere durch prophetische Gestalten in Vergangenheit und Gegenwart, vorangebracht wird. Es gibt für ihn nicht einen Primat der Ökonomie, der den

ganzen ideologischen Rest zum Überbau erklärte. Beide Faktoren sind geschichtsmächtig und bedingen sich wechselseitig.

Das Verhältnis zwischen sozialer und pädagogischer Revolution könnte *dialektischer* nicht auf den Begriff gebracht werden als mit dem folgenden Satz aus der «Pädagogischen Revolution»: «*Wir müssen unsere soziale Ordnung ändern, damit wir unsere Jugend recht erziehen können und wir müssen unsere Jugend recht erziehen können, damit eine neue soziale Ordnung möglich sei*» (S. 122).

Aber es gibt nicht nur die revolutionäre Dialektik. Ihr Negativbild ist die *Dialektik des Status quo*. Das heisst: Die Schule als *Teil der Gesellschaft* ist immer auch deren Abbild. Erstarrt die Gesellschaft, so nicht weniger die Schule. Ich möchte diesem Zusammenhang in einem ersten Teil nachgehen.

Die *revolutionäre* Dialektik zeigt sich bei Ragaz vor allem in einer Vorstellung von Demokratie, die nicht nur für den Staat, sondern auch für die Wirtschaft und die ganze Gesellschaft, also ebenfalls für die Schule gilt. Mit den 68ern hätte er von der «Demokratisierung aller demokratisierbaren Bereiche» gesprochen, aber auch den 80ern und ihrer Forderung nach mehr Autonomie in der Bildung und in der Gesellschaft überhaupt beigespflichtet. Davon soll in einem zweiten Teil die Rede sein.

1. Die negative Dialektik einer «Kapitulation des Geistes vor dem Bestehenden»

Ragaz ist sich bewusst, «dass wir eine Erziehung auf keine Weise *für sich allein*, als eine Enklave in einem im übrigen völlig anders gearteten Kulturlande, haben können, sondern nur im engsten Zusammenhang mit einer sozialen und geistigen Umwälzung». Um so schlimmer, wenn der Geist vor diesem «völlig anders gearteten Kulturlande» (S. 122) von 1919 kapituliert. Der bürgerliche Staat hat sich das Schulwesen auf eine Art und Weise untergeordnet, dass dieses nur noch reaktionäre Inhalte und Verhaltensweisen vermittelt. Wenn *Lehrkräfte Staatsangestellte* sind, dann gilt

das alte «Wes‘ Brot ich ess‘, des‘ Lied ich sing‘» (S. 20). Ragaz erfährt es als Universitätsprofessor gewissermassen am eigenen Leib. Es gibt zwar Lehrfreiheit, aber gesellschaftliche Zwänge ziehen überall Grenzen. Das geht soweit, «dass ein anständiger Professor sich nicht mehr als höchstens einen halben Schritt von dem Bestehenden entfernen darf. Wir sind ein Teil der Respektabilität geworden... Mit Stolz nennt man uns die feste Stütze der Ordnung – Andere nennen uns dafür allerdings die Hochburg der Reaktion » (S. 21).

Schlimmer noch sind die Zustände am *Gymnasium*, das er als einen «halb fabrikmässigen, halb kasernenhaften Apparat» bezeichnet. Es herrsche hier «der Ton der äusseren Disziplin, ja des Drills. Keine *Gemeinschaft* zwischen Lehrerschaft und Schülerschaft; keine *Organisation* mit demokratischen Rechten und Pflichten für diese, dafür die versteckte Feindschaft zwischen Lehrer und Schüler; der Schwindel, die Überbürdung; die Müdigkeit – und das ist dann der Weg zu hellenischer Lebensschönheit und höherer Menschlichkeit» (S. 52).

Mehr noch ist die *Volksschule* eine *Ab-richtung auf die Fabrik*: «Wir beobachten immer wieder mit Schrecken, wie unsere Kinder diesem Apparat übergeben werden und was er aus ihnen macht. Was für lebensvolle, geniale Wesen sind sie vorher, sprudelnd von Fragen, glühend von Interesse, voll herrlicher Originalität und beschämender Schärfe des Denkens wie des sittlichen Empfindens – und was sind sie, nachdem die Maschine einige Jahre ihr Werk getan? Wahrhaftig, der Schulsaal entlässt den Menschen ähnlich wie der Fabrik-saal» (S. 50).

Ragaz wundert sich, dass die bürgerliche Gesellschaft, die sich soviel auf ihre Freiheit zugute hält, ein derart unfreiheitliches Schulsystem duldet. Aber er weiss natürlich, dass dies genau mit der *Ambivalenz der bürgerlichen Freiheit* zusammenhängt, die, zentriert um die Freiheit des Eigentums und der Wirtschaft, die anderen Freiheiten unterdrückt, damit niemand auf die Idee komme, von ihnen einen kritischen Gebrauch zu machen. Die Verwunderung gilt der Tatsa-

che, «dass Menschen, die doch geneigt sind, über Einschränkung der persönlichen Freiheit zu klagen, wenn man die Läden um sieben Uhr und die Wirtshäuser um elf Uhr schliesst, dieses System der heutigen Schule ertragen, diesen Apparat der Knechtung der Kinder und Eltern». Dies gesagt, folgt die Erklärung, dass es sich beim Schulwesen um eine «Maschinerie» handle, «die wahrhaftig nicht besser ist, als die des modernen Industrialismus, mit dem sie so eng zusammenhängt» (S. 94).

Ragaz verweist immer wieder auf diese wechselseitige Abhängigkeit von *Schule und Industrialismus*: «Es ist der Charakter des *Götzentums* und der *Unmenschlichkeit*, den unser pädagogisches System mit dem industrialistischen gemein hat. Es ist in beiden nicht der Mensch, oder gar Gott, an dem alles orientiert ist, sondern eine abstrakte Macht, die ihn nach Leib und Seele in ihren Bann nimmt und zuletzt zum Moloch wird, der ihn verschlingt» (S. 48). Der *Akkumulation von Kapital* in der Wirtschaft entspricht die *Stoffhuberei* in der Bildung, wobei von der Menge des erlangten Wissens die Menge des zu verdienenden Geldes abhängt. Bildung ist nicht eine Frage des Seins, sondern des Habens. Man kann den Bildungsstoff sich aneignen, wie man Banknoten und Wertpapiere erwerben kann. Von daher der *Konkurrenzkampf*, der schon in der Schule beginnt, sei es um die besten Noten oder um das beste Verhältnis zu den Lehrkräften, womit nicht Solidarität eingeübt wird, sondern Egoismus, also nicht das, was eine Gemeinschaft fördert, sondern das, was sie zerstört.

Wie aber soll der Zirkel dieser negativen Dialektik des Bestehenden; dieser Kapitulation des Geistes vor dem kapitalistischen Industrialismus, durchbrochen werden? Ragaz setzt auf die *Jugendbewegung*. Sie ist hervorgegangen aus dem Leidensdruck, dem die Jugend «unter der *Schule* und unserem ganzen System der *Autorität*» ausgesetzt war. Die Jugend habe «ein starkes Gefühl von der Faulheit und Verlogenheit dieser ganzen Kultur bekommen». Sie merke, «dass dieser ganze Kulturapparat im Dienste der Erwachsenen arbeite, um die

Jugend möglichst gründlich für dieses ganze Wesen zu präparieren» (S. 165).

Halten wir einen Moment inne, um das Gesagte im *Kontext unserer Zeit* zu reflektieren. Um bei der Jugendbewegung zu beginnen, frage ich mich, warum es sie heute nicht gibt, warum es sie aber 1968 und 1980 geben hat. Der Aufbruch von 1968 hatte ebenfalls mit der von Ragaz diagnostizierten Ambivalenz der bürgerlichen Freiheit und ihrer durch sie halbierten Demokratie zu tun. Die Universität durfte nicht kritisch sein, musste den Kapitalinteressen, ja den Interessen des Imperialismus in der Dritten Welt dienen. Freiheit fand ihre Grenze an diesen Interessen, Toleranz wurde als repressive durchschaut. Konsum war das neue Opium des Volkes. «Manipulation» wurde ein weiterer Schlüsselbegriff der Gesellschaftskritik. Mündigkeit setzte demgegenüber mehr Demokratie voraus, nicht nur die Demokratie im Staate, sondern die Demokratie in allen demokratisierbaren Bereichen, insbesondere in der Wirtschaft, aber auch in der Schule.

Der Anspruch der 80er war bescheidener. Sie wollten sich von keiner Seite vereinnahmen lassen, weder vom Status quo noch von den verbliebenen 68ern. Die Jugendbewegung von 1980 wollte erst einmal innehalten, einen autonomen Ort der Selbstfindung, der eigenen kulturellen Entfaltung, einer Jugendkultur für sich reklamieren. Diese Jugendbewegung hätte sich aber ebenfalls in der Pädagogischen Revolution wiedererkannt. Ragaz spricht nicht umsonst von einer «Freiheitsbewegung der Jugend»: «Die Jugend soll nicht länger Sklavin der Erwachsenen sein. Sie soll nicht länger bloss der Stoff sein, aus dem jene ihr eigenes Abbild formten. Sie will sie selbst sein. Sie will Trägerin einer neuen Kultur sein, einer *Jugendkultur* anstelle einer blossen Erwachsenenkultur» (S. 165).

Die Tragweite, ja auch die Faszination, die von der Pädagogischen Revolution ausgeht, liegt in der antizipierten *Synthese* zwischen den Grundpositionen von 1968 und 1980. Könnte es sein, dass diese Synthese nicht nur historische Bedeutung hat? Dann allerdings müssten wir die weitere

Frage stellen, warum denn *heute keine Jugendbewegung* mehr aufzubrechen scheint.

2. Die revolutionäre Dialektik in Richtung Demokratie und Autonomie

«Unser Ideal», sagt Ragaz, «ist nur in einer neuen Gesellschaft möglich, aber andererseits wird eine neue Erziehung eines der wichtigsten Mittel zur Herbeiführung dieser neuen Gesellschaft bilden» (S. 122). Diese neue Gesellschaft ist eine demokratische und autonome.

2.1. Demokratisierung aller demokratisierbaren Bereiche

Für Ragaz ist die *neue Gesellschaft* vor allem eine demokratische. Sie ist getragen vom Gedanken der *Partizipation* aller Menschen an den Entscheidungen, die für sie und für die künftigen Generationen wichtig sind. Für diese Ethik der Partizipation gibt es keinen Unterschied zwischen dem Staat und der übrigen Gesellschaft. Eine nur dem Staat vorbehaltene Demokratie wäre eine halbe Sache, wo doch die wichtigsten Entscheidungen unter Umständen gar nicht im Staat, sondern in der Wirtschaft fallen, heute noch mehr als zu Ragaz' Zeiten. Von daher hätte Ragaz einer «Demokratisierung aller demokratisierbaren Bereiche» beigespflichtet. Zu seiner Zeit lag dieser Demokratisierungsgedanke dem *Rätesystem* zugrunde. Und selbstverständlich sollte es auch auf den Bildungsbereich übertragen werden: «In einer Zeit, wo der Gedanke des Rätesystems, d.h. einer neuen und unmittelbaren Demokratie des politischen und sozialen Lebens, mächtig vordringt und in irgend einer Form – hoffentlich einer recht edlen und freien – ganz sicher siegen wird, kann auch die Demokratie in der Pädagogik und geistigen Arbeit nicht mehr zurückgehalten werden» (S. 42).

Eine Schule kann für Ragaz nur «wirkliche Gemeinschaft» sein, wenn sie der «Demokratie» verpflichtet, wenn sie eine «*Schuldemokratie*» (S. 115) ist. «Die Schü-

ler müssen an ihrer Führung selbständig teilnehmen». Das gilt auch für die *Universität*. Ihre Angelegenheiten müssen von Studierenden und Dozierenden «gleichmässig besorgt» werden. Die Studierenden sollen «in allen Hauptorganen der Universitätsgemeinde vertreten sein», darüber hinaus sollen sie «in weitgehender Autonomie ... die Wahl der Stoffe und Methoden des Lernens mitbestimmen» (S. 135).

2.2. Autonomie durch «möglichst wenig Staat»

Echte Partizipation setzt für Ragaz Autonomie voraus, auch gegenüber dem Staat. Er hat zwar den *bürgerlichen Staat* vor Augen, wenn er diesem die Fähigkeit abspricht, Schulen zu führen. Schule als «Teil des grossen Staatsapparates ... trägt seinen bureaukratischen und zwangsmässigen Charakter und soll seinen Zwecken dienen, was soviel heissen will, als den Zwecken des jeweiligen herrschenden politischen Systems» (S. 103). Damit werde sie «gerade das Element ausschliessen, das zu allen Zeiten das Salz der Erde und der Träger neuer Wahrheit gewesen ist, das Ketzer-tum». Der Staat wähle seine Lehrkräfte als Beamten, die in erster Linie ihrem «Dienst-herrn» gehorchen müssten. Wäre das im *Sozialismus* ganz anders? Weit gefehlt: «Wenn dies der bürgerliche Staat so getan hat, so ist zu befürchten, dass der sozialistische es erst recht tue» (S. 106).

Die Autonomie-Forderung gilt bei Ragaz nicht nur für die Schule, sondern für die Gesellschaft überhaupt. Als Vertreter des *Genossenschaftssozialismus* ist Ragaz mehr Anarchist als Etatist. Er kann zum Beispiel einen Satz schreiben, der uns in Zeiten des Neoliberalismus seltsam anmutet. In dem ebenfalls 1919 erschienenen «Sozialistischen Programm» lesen wir: «Möglichst wenig Staat! In allem möglichst viel freie Selbstregulierung des Lebens.» Es ist dies jedoch ein durch und durch sozialistischer Satz, da hier die Gesellschaft als genossenschaftlich sozialisierte vorausgesetzt wird.

Was heisst das für die *Autonomie der*

Schule, die weit umfassender als die heute diskutierte «Teilautonomie» innerhalb des Staatskörpers gedacht ist? Ich zitiere: «Der Staat als das oberste Verwaltungsorgan einer im übrigen rein föderalistisch, d.h. genossenschaftlich aufgebauten Gesellschaft, mag die Mittel für diese Schulen hergeben, aber so, dass er sie freien Schulgemeinschaften zu völlig selbständiger Verwaltung übergibt und nur eine ganz allgemeine, rein administrative Rechenschaft fordert, aber in den Geist und das innere Leben dieser Schulen nicht eingreift» (S. 108). So würde die Schule *von unten* aufgebaut, aus dem *sozialen Leben* kommen, vielleicht aus den *Genossenschaften* selbst, die ja auch Schulen unterhalten könnten. Die Hauptsache für Ragaz bleibt, «dass die Schule in *Freiheit* entsteht, das heisst durch freie Vereinigung der Beteiligten, also auf genossenschaftlichem Wege» (S. 108). Das eigentliche Subjekt der Schule aber wäre die Jugend. «Schule wäre», sagt Ragaz, «*die besondere Organisation der Jugend*». «Weg also mit Schulhaus, Lehrplan, Stundenplan, Schulmeister und Schulmeisterstock und all diesem Kasernengraus und hinein in ein freies, frohes Gemeinschaftsleben der Jugend!» (S. 109).

2.3. Partizipation als Teilnahme und Teilhabe

Partizipation heisst noch ein zweites, nicht nur Teilnahme an lebensdienlichen Entscheidungen, sondern auch Teilhabe an lebensdienlichen Gütern. In der Pädagogik geht es um eine Teilhabe an allem, was *Bildungswert* besitzt und dem Volk vermittelt werden kann und soll. Ragaz verweist auf die dänischen Volkshochschulen, aber auch auf seine eigene Erfahrung, «dass es keine Wahrheit in irgendeiner Form gibt, die sich nicht so einfach darstellen liesse, dass sozusagen jeder Mensch sie verstehen könnte» (S. 125). Darin lag für Ragaz ja auch ein bildungspolitischer Skandal des Militäreinsatzes während dem *Generalstreik*, dass die Soldaten mit Stahlhelmen und aufgepflanzten Bajonetten zum Schutz einer Universität aufmarschierten, die dem

Volk Steine statt Brot gegeben hatte. Dagegen hilft nicht das Militär, sondern nur die Synthese von Universität und Volkshaus: «Hier oben ragt stolz und mächtig, auch ein wenig kalt, die Doppelhochschule, drüben im Aussersihl aber steht, als Zeichen einer neuen Zeit, das Volkshaus, das Hauptquartier der sozialen Revolution» (S. 13).

Partizipation als Teilhabe und Partizipation als Teilnahme stehen ihrerseits in einer dialektischen Beziehung, die ich dem zuordne, was wir «*éducation permanente*» nennen. Anders gesagt: *Mitbestimmung* muss sich durch Teilhabe an Bildungsgütern, also durch *Weiterbildung*, immer neu qualifizieren können. Umgekehrt ist Weiterbildung gerade dann *praxisbezogen*, wenn sie im Dienst der Partizipation steht. Erkenntnis erfolgt nicht nach einem Trichter, wo oben das Wissen hineingegeben wird, damit es unten möglichst unverändert herauskommt. Für Ragaz gibt es keine Erkenntnis, die nicht mit einem Tun im Zusammenhang steht (vgl. S. 42f.). Nach diesem Primat der Praxis möchte ich auch das grosse Wort von Ragaz interpretieren: «Wir werden viel weniger Schule im heutigen Sinne haben, *aber dafür wird die ganze Kultur viel mehr von selbst <Schule> sein...* Möglichst wenig Bildung *für sich* in Form einer besonderen Organisation der Bildung und dafür alles Leben ungleich mehr von Bildungswert und Bildungsstil durchdrungen als heute» (S. 95).

3. Ausblick

Das eigentliche Subjekt der Pädagogischen Revolution ist für Ragaz die *Jugendbewegung*. Auch heute erleben wir so etwas wie eine «pädagogische Revolution», deren Subjekt jedoch nicht die Jugend ist, sondern die *Wirtschaft*, die mit der Globalisierungskeule droht, wenn ihr nicht genügend «Humankapital» zur Verfügung steht. «Deine Sprache verrät dich ja», möchte ich jedem sagen, der die Bildung mit diesem Begriff instrumentalisiert, statt sie im Dienst der Emanzipation oder – wie Ragaz sagt – der «Menschwerdung des Menschen» (S. 78) zu begreifen. Gewiss hat

diese ökonomisch gesteuerte Revolution eine Eigendynamik, die mit der Situation von 1919 nicht mehr zu vergleichen ist. Statt Starre und Trägheit sind Flexibilität und Anpassung verlangt. Aber eben immer im Dienste eines mörderischen und selbstmörderischen Standortwettbewerbs in der globalisierten Wirtschaft. Diese ist so dominant geworden, dass auch der Staat und seine Schulen wie private Unternehmen geführt werden sollen.

Das ist auch eine Form der *Entstaatlichung*, aber sie gilt nicht der Sozialisierung, sondern der *Individualisierung*, schon gar nicht der Demokratisierung aller demokratisierbaren Bereiche, sondern der *Privatisierung* aller privatisierbaren Bereiche. Im Extremfall wird die Einübung von Solidarität schon in der Schule durch den *Konkurrenzkampf* verdrängt, das frohe Gemeinschaftsleben, an das Ragaz dachte, durch die *Pathologie* flexibilisierter Eltern und ihrer Kinder abgelöst, an die Stelle der Partizipation die vermeintliche *Kundenzufriedenheit* gerückt. Auf sein Menschenbild angesprochen, nimmt der Bildungsdirektor des Kantons Zürich Bezug auf die phanta-

stischen Möglichkeiten des Surfens auf dem Internet. Bei Ragaz könnte er lesen: «Bildung ist nur in der Masse sinnvoll, als der *Mensch selbst* darin der Orientierungspunkt und Endpunkt, der Weg und das Ziel, der Anfang und das Ende ist – der Mensch, inbegriffen das, was *mehr* ist als er!» (S.53).

Tatsächlich geht es um *Menschenbilder*, um ein *partizipatives* bei Ragaz wie in jedem echten Sozialismus oder um ein *possessives* im Neoliberalismus, um das Menschenbild des Citoyen und der Citoyenne oder um dasjenige des besitzbürgerlichen Bourgeois, für den die höchste Form der Bildung die Vermögensbildung ist. Da liegt eine *neue Jugendbewegung* in der Luft. Da wird die Faszination neuer Technologien die menschlichen Defizite nicht verdrängen können.

Denn nach wie vor gilt eine *weitere Dialektik*, die Ragaz in seiner Autobiographie «Mein Weg» so auf den folgenden Schlusspunkt bringt: «Eine auf den Egoismus abstellende Ordnung erzieht selbstverständlich zum Egoismus, eine auf das Gemeinschaftsprinzip abstellende aber ebenso selbstverständlich zur Gemeinschaft.»

Manfred Züfle

Revolution – Pädagogik? Pädagogik – Revolution?

Am zweiten diesjährigen Ragaz-Abend hat Manfred Züfle «Die Pädagogische Revolution» gleichsam im aktuellen Kontext fortgeschrieben. Der Autor fragt zunächst nach dem Verhältnis von Pädagogik und Revolution bei den Vorläufern von Ragaz, insbesondere bei Pestalozzi, der im «Durchhalten der Wahrheit» auch während Zeiten der Reaktion beispielhaft voranging. Unser Freund selbst begegnet der Frage, ob Pädagogik zur Revolution beitragen kann, mit einiger Skepsis. Mit Blick auf Ragaz' Biographie meint er: «Wer vom Zürichberg aus 1919 an das erinnerte, was sich unten beim Volkshaus vor kurzem zugetragen hatte, musste vom erhabenen Hügel letztlich ins Aussersihl, wo der Klassenfeind ante portas stand, hinuntersteigen.» Was heute not tut, sind «neue Analysen für Widerstand und Revolution», die vor allem in Paulo Freires «Pädagogik der Unterdrückten» und in Ivan Illichs «Entschulung der Gesellschaft» wichtige Wegbereiter gefunden haben. Einmal mehr versucht die herrschende Ökonomie die Menschen zu systemkonformem Verhalten, zu «Menschenmaterial», zu erziehen. So könnten sozialer und pädagogischer Widerstand doch wieder miteinander zu tun haben. Red.