

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

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 59 (1986)

Heft: [6]

Artikel: Privatschulen zwischen Utopie und gesellschaftlichen Zwängen

Autor: Müller, Hanspeter

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-852325>

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: 16.07.2025

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

Liebe Leser

Im Hinblick auf die herannahenden Ferien und im Anschluss an den Kongress des Zentralverbandes Schweizerischer Privatschulen in Lugano werden die Ausgaben der Schweizerischen Erziehungsrundschau für Juni und Juli in einer Doppelnummer zusammengefasst. Dies ermöglicht uns, Ihnen die beiden grundlegenden Referate zur Zukunft der Schule resp. zur Schule der Zukunft von Prof. Dr. Hans-Peter Müller, Basel, und Henri Moser, Genf, gleichzeitig zu präsentieren. Die Ideen zu einer bildenden Jugendschule der Zukunft werden wesentlich die Arbeiten am Leitbild der Privatschule beeinflussen, dessen Schaffung die Delegiertenversammlung des Zentralverbandes beschlossen hat. Die bildende Schule soll dem Heranwachsenden helfen, sich ein zusammenfassendes Welt- und Menschenbild zu erarbeiten, seine Situation zu durchschauen, seine Leistungswilligkeit und -fähigkeit zu fördern und ihm auch einen direkten Zugang zur ausserschulischen Wirklichkeit schaffen. Wieviel wir von dieser realisierbaren Utopie in die Wirklichkeit herabholen, ist entscheidend für die Zukunft der Privatschule. Dass wir nicht in utopischen Höhen verweilen dürfen, sondern uns auf dem Boden der Realität bewegen müssen, zeigen die Ausführungen von H. Moser. Zwischen Utopie und gesellschaftlichen Zwängen liegt unser Weg in die Zukunft.



Privatschulen zwischen Utopie und gesellschaftlichen Zwängen

von Prof. Dr. Hanspeter Müller, Basel

Einleitung

Im ersten Teil meines Referats gehe ich von den grundlegenden Annahmen aus, was Schule ist und sein soll. Ich fasse damit Ansichten zusammen, welche den Vertretern der Staatsschule mehr oder weniger bewusst sind und die regelmässig zur Verteidigung des status quo vorgebracht werden. Ich unterziehe diese Annahmen einer kritischen Prüfung, zuerst innerhalb des Systems. Als weitere Kriterien verwende ich dann aber im zweiten Teil die beiden Überlegungen:

Herausgeber / Editeur: Verband Schweiz. Privatschulen / Fédération Suisse des Ecoles privées
Redaktion / Rédaction: Dr. Fred Haenssler, Alpeneggstrasse 1, 3012 Bern, Telefon 031 / 23 35 35
Druck / Impression: Ott Verlag+Druck AG, 3607 Thun 7, Telefon 033 / 22 16 22
Inserate / Annonces: Ott Verlag Thun, Postfach 22, 3607 Thun 7, Telefon 033 / 22 16 22
Jahres-Abonnemente / Abonnement annuel: Fr. 30.- / Einzelhefte / Numéros isolés: Fr. 3.-
Erscheinungsweise / Mode de parution: Monatlich / Mensuel

- Was braucht die junge Generation, um ganzheitlich reif zu werden?
- Was müsste die künftige Generation wissen und können, um das, was die Menschheit als Ganzes fördern könnte, selber zu erkennen und tatkräftig zu verwirklichen?

Auf Grund dieser Kritiken komme ich zum Schluss: die staatliche Schule stimmt nicht. Sie entspricht weder den mehr oder weniger bewussten Annahmen, mit denen der status quo verteidigt wird, noch bietet sie das notwendige Rüstzeug, mit dem die nächste Generation die Aufgaben lösen könnte, welche in der weltweit verzweifelt gefährlichen Situation real gestellt sind. Schulen versäumen, das zur Lösung der Aufgaben förderliche Handeln vorzubereiten. Im dritten Teil skizziere ich dieses mögliche förderliche Handeln. Dies wird allenfalls vielen Zuhörern wie eine Utopie vorkommen. Da es sich aber um eine jener Utopien handelt, die gerade darum ärgerlich sind, weil sie realisierbar wären, suche ich im abschliessenden vierten Teil nach Möglichkeiten für Privatschulen, diese realisierbare Utopie zu verwirklichen.

Als Erfahrungsgrundlagen stehen mir zur Verfügung: Meine Arbeit als Gymnasiallehrer, als Leiter der Ausbildungsstätte für Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen vom Kindergarten bis zum Fachlehrer, als Leiter und Kommissionspräsident des Instituts für Unterrichtsfragen und Lehrerfortbildung, als Kursleiter und Leiter des pädagogischen Seminars und als Dozent für Pädagogik an der Universität Basel, als Besucher und Beobachter in ungezählten Schulstuben, Internaten, Universitäten zwischen Bologna und Uppsala, Winchester und Wien, in staatlichen und privaten Institutionen. Wenn ich also von «Schule» spreche, fliessen all diese erlebten Wirklichkeiten irgendwie ein. Dies hat Vor- und Nachteile. Der hauptsächliche Vorteil: ich kann jedes Wort meiner Darlegungen auf eine Wirklichkeit festlegen. Der hauptsächliche Nachteil: da ich das, was ich an vielen Schulen usw. erlebt habe, von der einzelnen Schule abziehe und ins Prinzipielle, ins Allgemeine vorstosse, wird aus «Schule» gerade wegen der Vielfalt des Erlebten ein Abstraktum, das mitzuteilen schwer ist. Es werden Verständigungsmöglichkeiten entstehen, besonders auch, weil immer wieder einzelne Lehrer von den Kritiken, die ich vorbringe, nicht betroffen sind und darum annehmen, ich unterstelle böswillig Fehler. Doch zum Glück finden wir Zeit und Gelegenheit, darüber zu diskutieren. Auch lege ich mein Referat schriftlich vor, damit Sie meine Ausführungen nachher prüfend nachlesen können.

Hauptteil

1. Schule als Instrument der Gesellschaft

Schule ist geschaffen unter verschiedenen Annahmen: die junge Generation muss tüchtig werden, damit sie später die Funktionen staatstragender und gesellschaftlich nützlicher Arbeit erfüllen kann. Die Zukunft, auch unsere Zukunft, hängt dereinst von der Einsatzfähigkeit und -willigkeit der heutigen Jugend ab. Jeder Einzelne soll auch lernen, das private Leben zu meistern. Der Staat bildet zu diesem Zweck Lehrer aus und stellt sie als ausführende Beamte in seinen Dienst. Die staatliche Verwaltung organisiert nach sehr unterschiedlichen, aber jeweils gesetzlich unumstösslichen Regeln – die Schüler in «Haufen» (so nannte man bis vor 100 Jahren die Schulklassen) und weist sie den Lehrern zu. Diesen stehen für ihre Dienstleistung Mittel zur Verfügung, vorwiegend Anweisungen darüber, wie Schüler was lernen und wie sie sich verhalten sollen. Hinter diesen Anweisungen stehen nicht bloss theoretische Begründungen, sondern auch Traditionen und die staatliche Gewalt. Die Lerninhalte und die Verhaltensformen, die von den Schülern zu übernehmen sind, führen dazu, dass jeder

einzelne zu seinem ihm möglichen Höchstmass an geistig-seelischer Ausformung gelangt und dass alle zusammen dann im familiären, wirtschaftlichen und politischen Bereich den Lebensstandard aller absichern. Das, was in der Schule an Inhalten und Verhaltensweisen gelernt wird, ist der Grund für das Wohlergehen der Gesellschaft. – So die Annahme.

Zweifel sind erlaubt. Halten wir vorerst fest: Es gibt keine aussagekräftigen Analysen über den Zusammenhang zwischen dem Aufwand im Bildungswesen und der gesellschaftlichen Prosperität. In den fünfziger Jahren verkündeten BildungsökonomInnen euphorisch: Je mehr finanzielle Mittel für den Bildungssektor zur Verfügung gestellt werden, desto höher wird das Bruttosozialprodukt BSP. Ausgaben für Bildung und Ausbildung sind Investitionen, sind also kein verlorenes Geld. Heutige BildungsökonomInnen sehen die Sache umgekehrt: Je höher das BSP, desto mehr kann in die Ausbildungsgänge und schliesslich sogar für die nicht direkt brauchbare Bildung investiert werden. Es sei falsch, die Prosperität der Gesellschaft als Folge der Investitionen im Bildungswesen anzusehen, Prosperität sei die Grundlage für die Investitionen. Das BSP ist kein Massstab für die Richtigkeit der Schule-, auch wenn Politiker diese These als Waffe gegen Schulreformen verwenden.

Gibt es andere Möglichkeiten, das Rendement von Schule zu messen, ihre Güte zu beweisen?

Erinnern wir uns einmal an kritische Stimmen:

1. Unsere Staatsschulen weisen im 8. Schuljahr eine Versagerquote von fast 50% auf. Fast die Hälfte der Schüler ist um ein Jahr oder mehrere Jahre zu alt. Der Staat gibt also schon nur für das 8. Schuljahr etwa doppelt so viel Geld aus als nötig wäre, würden alle Schüler jeweils mitgenommen. Individuelle Betreuung eines jeden käme billiger zu stehen, und die vielen zurückversetzten Schüler hätten keine Niederlage erlitten. Niederlagen erleiden bewirkt Minderwertigkeitsgefühle, diese können in Trotz und Aggression umschlagen oder als Mangel an Selbstvertrauen und Zweifel an sich selbst zu Selbstzerstörung führen. Trotz, Aggression und Selbstzerstörung legt der Staat offenbar mit Steuergeldern an.

2. Das Malaise an der gymnasialen Oberstufe ist oft beschrieben worden. Schüleraussagen dokumentieren es. Wenn ein intelligenter Schüler im 11. Schuljahr sagen muss: «Was in der Schule vorkommt, interessiert mich nicht, und was mich interessiert, kommt nicht vor», so weist dies auf eine grundsätzliche Fehlsituation hin. Diese lässt sich anhand der Analyse des schulischen Lernens erfassen. Ich sehe hauptsächlich die folgenden Komponenten:

– Die heute gültige Auswahl der Fächer ist ausschliesslich historisch verständlich (ich habe dies in meinem Büchlein «Schule: Selbstzweck oder Lebenshilfe?» dargestellt. Vgl. auch J. Dolch: «Der Lehrplan des Abendlandes»). Den Anfang setzt die vorchristliche hellenistische Bildungskonzeption, die Enkyklios Paideia mit ihrem bei den Römern kanonisierten Kern der «Sieben Freien Künste». Diese septem artes liberales sind Grammatik, Rhetorik und Dialektik (Trivium), Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik (Quadrivium). (In Klammern: die sinngemässe Übersetzung müsste nicht «sieben freie Künste» lauten, sondern «sieben Schulfächer für nichtversklavte freie Bürgersöhne»).

Im Verlaufe der Jahrhunderte sind diese Fächer zum «Lehrplan des Abendlandes» geworden. Sprachunterricht ist, dem Trivium entsprechend, bis in die Neuzeit ein grammatikalisches Konstrukt, mit dem schuleigene Themen mit Aufsätzen, Vorträgen, Disputationen (dem Erbe von Rhetorik und Dialektik) behandelt werden. Die Griechen

haben ausschliesslich ihre eigene Sprache mit der Hilfe dieser Disziplinen untersucht und in den Griff bekommen, die Römer bereits zwei: Griechisch und Latein. Und seitdem die Nationalsprachen wichtiger geworden sind als Griechisch und Latein, exerziert man heute in den Schulen anhand von Französisch, Englisch, Italienisch, Spanisch und Russisch das Trivium ein, ohne ganz auf Griechisch und Latein zu verzichten, und alles kompliziert dadurch, dass jede Sprache ihre eigene Grammatik sanktioniert, und auch die Germanisten lassen es sich nicht nehmen, eigene Grammatiken zu erfinden. Alles dient aber einem Sprachkonstrukt, keineswegs dem Sprechen und schon gar nicht dem wahrhaftigen, aus Erlebnissen gewonnenen und auf Erkenntnisse abzielenden denkerisch gestalteten Ausdruck. Darum ist nicht verwunderlich, dass Geschäftsleute, Lehrmeister, Universitätsprofessoren aussagen, die Schulabsolventen könnten nicht Deutsch und beherrschten die Fremdsprache ungenügend. Dem staatlich verlangten Sprachunterricht liegt die falsche Annahme zu Grunde, durch grammatisches Training lasse sich sprachliche Ausdrucksfähigkeit herstellen. Das ist nur sehr beschränkt möglich. Cicero wusste es besser: *rem tene, verba sequentur*: «Beherrsche die Sache, dann fallen dir die Worte von selber zu!» Die «Sache» aber, und das ist entscheidend, ist das, was einen wirklich angeht, was ihn im Gefühl anspricht, was für ihn Bedeutung, Sinn hat. Und das dürfte doch wohl für jeden etwas anderes sein. Eigene Erfahrung: Ein Schüler im 7. und 8. Schuljahr konnte nur schwer seine Sätzlein formulieren, um den verlangten Schulaufsatz abzuliefern. Kaum war er in der Elektroniker-Lehre, schrieb er gewandt ellenlange Wochenberichte. Freude und das Interesse an der Sache trieben ihn an. Das ist echte Motivation: die Sache beherrschen und freudig darüber berichten. So wächst die Sprachfähigkeit, die Ausdruckskraft. Wenn es Lehrern – auch der Primar-Oberstufe! – etwa im Sinne der Arbeitsschule (Kerschensteiner, Freinet) gelingt, aus den Interessen der Schüler heraus Sprache erwachsen zu lassen, sind erstaunliche sprachliche Leistungen festzustellen. Ich habe manche selber erlebt.

Mit diesen Feststellungen sind weitere Erkenntnisse verbunden:

– Carl Rogers setzt mit seinem Buch «Freedom to Learn» eine Wegmarke. Nicht dass seine Theorie total neu wäre, interessiert uns daran (Rousseau und Pestalozzi, Dewey und die Reformpädagogen um 1910 haben das Wesentliche längst gewusst). Wichtig ist, dass Rogers' Theorien auf allen Stufen praktikabel sind. Die Prinzipien lauten, kurz gefasst:

Alles Lernen ist nur erfolgreich, wenn der Lernende aus innern Beweggründen selber und für sich lernt. Das eigene Lerntempo, die Gliederung der Lernschritte unterscheiden sich von Mensch zu Mensch. Jeder bringt eigene Bedürfnisse, Assoziationen, Vorstellungen, Erfahrungen und Denkstrukturen mit, wenn er sich ans Lernen macht. Echtes Lernen ist ein extrem individueller Vorgang. Nur was man SELBST erarbeitet hat und verantworten kann; was bewusst in die eigenen Strukturen eingeht und somit verfügbar wird, ist erfolgreiches Lernen. Freiheit der Themenwahl, Freiheit der Gestaltung des Lernprozesses sind dazu die besten Voraussetzungen. Pestalozzi: «Alles Lernen ist nicht einen Heller wert, wenn Mut und Freude darüber verloren gingen.» Schulisches Lernen ist im Gegensatz dazu jedoch weitestgehend ein für eine Gruppe organisierter Prozess zum Zweck der Übernahme von fremden Wissensbestandteilen, meist ohne Querverbindungen (welche strukturieren könnten). Der Klassenunterricht geht von der irrigen Annahme aus, was Lehrer in lückenlosem Zusammenhang dozieren oder «erarbeiten», zeichne sich ebenso lückenlos in jedem einzelnen Schüler ab. In

84 Wirklichkeit erzeugt man bloss «Fetzenbildung» (P. Gessler). Denken wir daran, wie

oft ein Schüler im Klassenverband unauffällig abschalten kann; wie oft er eigenen, persönlichen oder familiären Problemen nachsinnt, während sich der lückenlose Unterricht abspielt; wie oft auch durch den Druck drohender Prüfungen oder auf Grund erfolglos verlaufener Hausarbeit Angst sich zerstörerisch über die Lernfähigkeit legt – und wie oft Mädchen und Knaben durch kleinere oder grössere Krankheiten von der Teilnahme am Unterricht, also am lückenlosen Ablauf des Lehrgangs ausgeschlossen sind. Es ist eine Illusion, zu glauben, lückenloser Lehr-Unterricht erzwingt lückenloses Schüler-Wissen, und noch illusionärer ist die Praxis der dem Lehrplan entsprechend lückenlos weiter-unterrichtenden Lehrer der jeweils nächsthöheren Stufe, weil sie dergleichen tun, die Lernbasis sei durch den vorangegangenen Unterricht gesichert, sie hätten nur noch, darauf aufbauend, neuen «Stoff» zu bringen.

Mit dieser Diskrepanz zwischen lückenloser Vermittlung durch all die vielen ernsthaft bemühten Lehrer einerseits, der unterschiedlichen Fetzenbildung in jedem Schüler andererseits hängen zwei Erscheinungen zusammen:

a) Für schriftliche Prüfungsarbeiten einigen sich Lehrer und Schüler auf eine Stoffeinheit, die mit dem Kurzzeitgedächtnis noch bis zum Abschluss der Klausur gespeichert werden kann. Es ist dies eine humane Form des Selbstbetrugs, aber sie verschleiert die Tatsache, dass das Lernen im Klassenverband dem enormen Aufwand in keiner Weise entspricht.

b) Die Vergessensquote aller Schüler ist immens. Gymnasiasten beherrschen zum Beispiel Trigonometrie oder kompliziertere Formen der mathematisch-abstrakten Geheimsprache zwei Jahre nach der Matur nicht mehr (wofern sie nicht aus eigenen Interessen Mathematik oder Physik studieren), vom Sprachunterricht bleiben Anekdoten im Gedächtnis haften (ausser bei denjenigen Maturi, die aus eigenen Interessen Sprachen studieren). So besteht die Matur, realistisch gesehen, aus zwei Teilen:

a) aus dem, was dem Kurzzeitgedächtnis bis zum Abschluss der Prüfungen memorierbar ist,

b) aus dem tieferen Bezug zu einem oder zwei, drei Fächern, die dem Interessenkreis des Maturanden entsprechen und darum in das Arsenal des erarbeiteten, eigenen Wissens aufgenommen und verfügbar gehalten werden. Darauf wird einer am ehesten seine Studien aufbauen, – wofern er in seinem Interessenkreis innerhalb des Kanons der angebotenen Fächer überhaupt angesprochen wird. Wer zum Beispiel Architektur, Medizin, Ökonomie, Jurisprudenz, Politikwissenschaft usw. anvisiert, ist während der Schulzeit mit keinem Wort in seiner eigensten Interessiertheit angesprochen worden. Alles «allgemeine Wissen» fällt ab. Zwar behaupten Schlaumeier, Bildung sei das, was übrig bleibt, wenn alle Einzelheiten vergessen wurden. Aber dies ist eher ein schlechter Witz als das Ziel redlicher Bemühung um Ausbildung und Bildung.

– Schliesslich noch ein letzter kritischer Beitrag innerhalb des Schulsystems:

Die meisten Schulgesetze legen fest, dass die Schüler auch auf das bürgerliche Leben vorbereitet werden. Diesem Ziel dienen unter anderm Anstrengungen im Geschichtsunterricht, im staatsbürgerlichen Unterricht. Was dabei herauskommt, ist – die Rekrutenprüfungen sprechen es deutlich aus – unbefriedigend. Bürgerlicher Unterricht umfasst zwei Zielsetzungen: Kenntnis der Institutionen unseres Staates und ihres Funktionierens sowie demokratisches Verhalten. Die Wissensprüfung ergibt mehrheitlich ein Bild, das erschreckt: Schulabsolventen geben dürre, abstrakte, von der Wirklichkeit losgelöste vage Angaben vielleicht über die Zusammensetzung und die Wahl der eidgenössischen und kantonalen Räte, vielleicht über Initiative und Referendum, was ihnen euphorisch mit helvetischem Patriotismus zelebriert worden ist. Über die Rolle

und Bedeutung der Parteien, ihre Programme und die feststellbare Wirklichkeit, über Gewerkschaften, Verbände, Pressure-Groups, Finanzpotenzen von Interessenverbänden usw. haben sie meist keine Ahnung und resignieren: «Der Einzelne kann ja doch nichts machen, die machen was sie wollen.»

Schneidet die Schule im Blick auf das staatsbürgerliche Wissen schlecht ab, so steht es leider mit dem demokratischen Verhalten nicht besser. Demokratie ruht auf der Freiheit des Einzelnen, mit den Mitmenschen Gemeinschaften zu bilden, welche durch selbstgestiftete Ordnung, Regeln, Richtigkeitsvorstellungen zusammengehalten werden. Die Aktivität der einzelnen Glieder erstreckt sich auch auf das Recht, die bestehende Ordnung in Frage zu stellen und, im Einverständnis mit der Mehrheit und unter Rücksichtnahme auf Minderheiten, auch wieder abzuändern. Freiheit der Wahl, Freiheit der Selbstentscheidung sind im Rahmen der demokratischen Ordnung treibende lebendige Kräfte. Dass von alledem in den Schulen nichts praktiziert wird, ist kein Geheimnis. Somit werden die grundlegenden Verhaltensweisen für demokratisches Staatsverhalten nicht eingeübt. Reden über Demokratie ist nicht Demokratie. Wissen um demokratische Institutionen ist nicht Demokratie. Scheindiskussionen in Schulen enden entweder bei Belanglosigkeiten (welches Pseudoämtlein einem Schüler zugewiesen wird) oder bei autoritären Verfügungen. Ein Schüler des 10. Schuljahrs: «Bei unserer Lehrerin dürfen wir über alles diskutieren, alle Ansichten äussern; nur zum Schluss müssen wir ihre Meinung annehmen.» Freiheit der Wahl, Freiheit, zu selbstverantworteten Entscheidungen zu kommen, wäre möglich, zum Beispiel um Fächer abzuwählen, eigene Stoffbereiche in das Lernen einzubeziehen und sich in spezielle Interessengebiete zu vertiefen. Aber das ist nicht konform der MAV, und weil der Kanon der MAV auch für die nichtgymnasialen Schulen als Vorbild wirkt, befinden sich diese in den gleichen Unfreiheiten. Von demokratischem Verhalten ist nur die Rede.

Nun habe ich wohl genügend Kritiken vorgebracht, um meiner sehr tiefen Sorge Ausdruck zu geben, dass die Schule als Instrument der heutigen Gesellschaft nicht mehr stimmt. Sie ist ein administrativ und verwaltungsrechtlich abgeschotteter Eigenbezirk geworden, in dem eine illusionäre Lehr- und Lernweise sich um Inhalte und Stoffe sowie Verhaltensweisen bemüht, die nur noch im geschichtlichen Werden verstanden werden können, der eigentlichen Aufgabe aber, nämlich der Ertüchtigung der Jugend, nicht dient.

Dieses harte Urteil ist folgerichtig aus den Kritiken abgeleitet. Die Erkenntnisse sind unbequem, ärgerlich. Vielleicht greifen Sie im Ärger auf die früher gestellte Frage zurück: «Warum haben wir denn ein so hohes BSP? So schlecht können doch unsere Schulen nicht sein!»

Eines muss man den Schulen lassen: sie bringen Schüler hervor, die wissen, dass sie sich ernsthaft und arbeitsam auf die ihnen gestellten Aufgaben konzentrieren müssen, wofern sie im Beruf Erfolg und ausreichendes Einkommen haben wollen. Aber auch diese Fähigkeit zu angepasster vollziehender Arbeit ist nicht direktes Ergebnis schulischen Lernens, sondern eher Ergebnis der Anstrengungen der Berufsschulen, des Realbezugs in den Lehrverhältnissen oder dann Ergebnis des ernsthaften, auf freier Wahl gegründeten Studiums. Denn dort, wo das eigene Interesse die Flügel stärkt – Studienerfolg, gute berufliche Stellung, Interesse an der spannenden Berufstätigkeit – und wo der «Ernst des Lebens» den Attrappenernst der Schule ablöst, dort entwickelt sich das Arbeitsethos, dessen Frucht das hohe BSP ist. Also gerade nicht in

2. Zwei Kritiken von ausserhalb

Nach diesen innerschulischen Ansätzen zur Kritik wende ich mich zwei ausserschulischen zu:

- a) Ich messe mit dem Massstab der Entwicklungspsychologie und der philosophischen Anthropologie, inwiefern die heutige Schule den Jugendlichen das bietet, was diese für ganzheitliches Reifen brauchen.
- b) Ich versuche, aus den latenten Bedürfnissen unserer heutigen, auf Zukunft ausgerichteten Gesellschaft herauszulesen, woran Jugendliche in der Schule denken lernen und das Lernen lernen sollten.

a) Ein Wort zur Reifung

Die entscheidende Phase im Verlaufe des Reifeprozesses, auf welche die Schule Einfluss haben kann, ist die Phase der Identitätsfindung, wie wir heute unter Weglassung genauer Altersgrenzen sagen. Verschiedene Entwicklungspsychologen beschreiben diesen Reifungsvorgang bzw. seinen typischen Verlauf in ihrer je eigenen Terminologie. Ich destilliere daraus das mir Wesentliche und formuliere dies folgendermassen: Die existenziellen Probleme, die alle Jugendlichen beunruhigen (ob sie es formulieren können oder nicht), drehen sich um vier Fragen:

- Wer bin ich eigentlich?
- Was soll ich?
- Was kann ich tun?
- Was will ich tun?

Wer diese vier Fragen mit sinngebenden Antworten löst, hat den entscheidenden Schritt zur Identität und also zur stufenmässig möglichen Reifung getan.

Der in unserer Kultur lange Zeit abhängige Jugendliche will er selber werden. Er löst sich von den Eltern. Er übernimmt neue Vorbilder: sinngebende Zeitgenossen, Idole. Er schliesst sich Gruppen von Gleichaltrigen an, allenfalls mehreren: einem Sportclub, einer religiösen Gruppe, vergnüglichen Tanz- und Festkreisen, Musikzirkeln zwischen Johann Sebastian Bach und Pop, und zugleich ist er Glied der Familie und der Schulklasse. Er versucht, überall «dabei zu sein», so wie ihn seine noch diffusen Erwartungen drängen: eisern abgeschlossen in der Familie, «Schau-mir-nicht-hinters-Gesicht»-Haltung in der Schule, im Religionskurs, ekstatisch mit den Jazzern, lässig mit den Peers, ernsthaft angespannt mit den klassischen Musikern usw. In dieser vielfachen widersprüchlichen Bezogenheit stiess einmal ein Mädchen einen ungehörigen Fluch aus und fuhr fort: «Jetzt weiss ich überhaupt nicht mehr, wer ich bin!» Sie litt daran, dass sie ihr Selbstbild nicht hatte klären können. Dies ist aber nötig, denn sonst, so fühlte sie genau, wird man zerrissen, von aussen gelenkt, von andern bestimmt, man entscheidet nicht aus dem Selbst, wird ein charakterloser Mitläufer, führbar, verführbar. «Selbst», «Ich», «Persönlichkeit» – das sind je definierbare Begriffe, die letztlich meinen: es kommt darauf an, dass der Jugendliche zu sich ganzheitlich ja sagt, sich annimmt und, bewusst entscheidend, Verantwortung für sich und die eigenen Aktivitäten übernimmt, den sittlichen Forderungen genügt (wie sie auch ausgedeutet sein mögen!), standhält. Der Weg zum «Ich bin ich, und das ist gut so!» ist offenbar mit dem Bereich einer zweiten der vier existenziellen Fragen nahe verbunden: mit der Frage: «Was soll ich?»

Was einer soll, wird in unserm Land ununterbrochen vorgesagt. Von klein auf soll man immer etwas, um gut zu sein, ein liebes Kind, dankbarer Sohn, guter Schüler. In der Phase der Identitätsfindung weitet sich diese Frage aus. So wie die Frage «Wer bin

ich?» erweitert wird zur existenziellen Selbstprüfung «Wer bin ich *eigentlich*? Wer bin ich in meinem eigensten Sein?», so weitet sich die Frage nach dem Sollen aus zur Frage nach dem Massstab, mit dem sittliches Leben erfasst und das individuelle Ethos gestaltet werden kann. Manches, was ein Junger «soll», fällt jetzt auf Kritik, Ablehnung. Das kann zu schweren Gewissenskonflikten führen, aber derartige Konflikte sind Stufen der Reifung und also wesentlich. So hört ein Junger: «Um Christ zu sein, musst du dies und jenes glauben!» – aber den Befehl, Inhalte zu glauben, kann man ehrlicherweise nicht befolgen. Der ökologisch denkende Jugendliche lehnt den Lebensstil seiner Eltern ab, auch deren Standard, weil er um die Zerstörung der natürlichen Quellen weiss und konsequenter ist als die Eltern – und doch soll er als dankbarer Sohn Vater und Mutter ehren. Anhand derartiger Konflikte weitet sich der Horizont: der junge Mensch bezieht seine Werturteile plötzlich auf die Menschheit, die Erde, und das Sollen, das in den bloss partikularen Vorschriften der Eltern, Pfarrer, Lehrmeister ihm entgegengestellt wird, erscheint als schwach und falsch, zu kurz gegriffen, und es wird abgelehnt. Mit der existenziellen Frage, was im eigentlichen Sinne richtig und also gut und zu tun unerlässlich ist, ist auch die Antwort auf die Frage nach dem eigenen Wesen mit neuen Inhalten bekräftigt worden.

Der nächste Reifeschritt führt zur Entscheidung, aus dem vielen, was man sollte, das auszuwählen, was man will, weil es, geprüft am Massstab des Guten, richtig ist. Dieses Wollen entscheidet über die konkrete Lebensgestaltung. Obwohl in den beiden ersten existenziellen Fragen vorbereitet, wird das Wollen erst virulent, wenn eine sachlich-nüchterne Abklärung geprüft hat: «Was kann ich denn tun? Was steht in meinen Kräften?» Im Sollen können schöne, bedeutende Ideale locken. Diese lösen keine Handlung aus, solange sie ideale Postulate bleiben. Erst wenn die Prüfung der eigenen (ökonomischen, physischen, geistigen, zeitlichen) Möglichkeiten ergeben hat: das kann ich tun, ist der Schritt zum «Das will ich also auch tun» vernünftig.

Die einzelnen Aspekte, die sich aus den vier existenziellen Fragen ergeben haben, verbinden sich nun im Selbstentwurf (Selbstkonzept) zu einem Ganzen: «Ich bin im Eigentlichen so und nicht anders, und weil ich so bin, weiss ich was für mich richtig ist. Darum will ich, was ich kann, auch leisten und somit unter Beweis stellen, dass ich im Eigentlichen, existenziell so bin.» Dies meint «Identität», ganzheitliche Reifung im Jugendalter. Messen wir an diesem Massstab, was Schule zur ganzheitlichen Reifung beiträgt, dann fallen die Ergebnisse erbärmlich aus. Die Rollendiffusität, die ja im Interesse der Ganzheit überwunden werden müsste, wird durch die Schulsituation auf ungute Weise verstärkt. Das Sollen dreht sich um schulinterne Kleinigkeiten. Eigene sittliche Entscheidungen sind nicht gefragt, höchstens geduldet, wenn sie konform sind. Eine kritische, selbstkritische Läuterung des Sollens fällt dahin, alles Lernen ist vorbestimmt. Darum bleibt auch das Wollen zumeist partikular, indem Schüler das mehr oder weniger wollen, was sie ohnehin tun müssen. Von Selbstentscheidung, Ganzheit ist nichts zu erleben. Und welche Kräfte er wirklich hat, was er wirklich leisten kann und wofür er sich in sinnvoller Weise einsetzen wollte, erfährt der Jugendliche nur an schulischen Leistungen, die vergleichsweise belanglos sind für einen, dem sinnvoll zu leben drängendes Bedürfnis ist.

Darum lautet das Ergebnis der Prüfung, ob Schule die ganzheitliche Reifung der Jugendlichen und damit deren Identitätsfindung fördert: Nein, das leistet Schule nicht.

b) Die latenten Bedürfnisse der Gesellschaft als Massstab

88 Der Massstab, der ausgerichtet ist an den echten, meist latenten Bedürfnissen unse-

rer Gesellschaft, ist wohl für manche Menschen schwer zu erfassen. Ich meine damit das folgende:

Jede gesellschaftliche Wirklichkeit ist nur ein Moment im unablässigen Wandel von der Vergangenheit in die Zukunft. Dieser Wandel ist schwer zu fassen. Historiker haben versucht und versuchen weiterhin, Gesetzmässigkeiten in der Entwicklung des Menschengeschlechts zu erfassen, nicht zuletzt, um aufgrund der wissenschaftlich abgesicherten Gesetze die Zukunft voraussagen zu können. Dass allerdings Prognosen aus den Lehren der Geschichte wenig bedeuten, ist auf zwei Hauptursachen zurückzuführen: Einmal auf die unendliche Komplexheit und Vielfalt der Bedingungen, aus denen die Schritte von einer Gegenwart in die nächstfolgende sich ergeben, ist es doch unmöglich, aus allen Faktizitäten der Gegenwart diejenigen herauszufinden, welche in der künftigen Folge-Wirklichkeit wirksam geworden sein werden (der Satz ist so kompliziert wie die Sache).

Dann aber sind Prognosen aus den Lehren der Geschichte so schwierig, weil die Menschen keine Konstanten sind. Die Agenten der Menschheitsentwicklung, die mit dem Namen bekannten und die Milliarden unbekannt, sind als Individuen je andersartig, also auch unberechenbar. So müsste beispielsweise der Jugendführer, der ja stets auf die Zukunft ausgerichtet ist, angesichts der Unmöglichkeit, zu erfassen, was kommen wird, verzweifeln, wenn er bloss wissenschaftlich den Verlauf des Menschheitsgeschehens visierte und anhand der Extrapolation von Wissenschaftsergebnissen seine Lehr- und Führungstätigkeit ausarbeiten und auf die prognostizierte Zukunft ausrichten wollte. Aber diese Verzweiflung erübrigt sich, denn sie geht am eigentlich Pädagogischen vorbei. Was heisst dies?

Der Pädagoge schaut nicht einfach, welche Situation mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit eintreten wird. Er schaut auf das, was werden soll und was im Blick auf diese geschauten Zukunft hier und jetzt mit den ihm Anvertrauten zu leisten möglich ist, damit diese, also die heutigen Jugendlichen, als Agenten der Weltgeschichte in den Stand versetzt werden, die Vision künftigen gesellschaftlichen Weiterlebens herbeizuführen. Darum ist die allgemeine Kenntnis geschichtlicher Entwicklung und die daraus verstandene Lage der heutigen Menschheit für den Pädagogen sicher nicht unwesentlich: aus der Kenntnis der gegenwärtigen Lage der Menschheit lassen sich verschiedene Zukünfte extrapolieren. Der eine sieht, wie Aldous Huxley, eine «schöne neue Welt», Menschen ohne Krankheit, Not, Krieg, Leid; die Menschen funktionieren lustvoll bis zum chemischen Recycling des Leibes in einer leichtlebigen, total technisierten und organisierten, verwalteten Welt, vollziehende Leiber ohne Selbst im reibungslosen Ablauf ewig gleicher Lusttage. – Andere erwarten die Explosion der Erde durch den nuklearen Überkrieg, die endgültige Auslöschung alles Irdischen – und es wird die Menschheit nie gegeben haben und all ihre Kultur, weil niemand mehr da ist, der etwas wissen könnte; alles Menschliche aufgelöst in Moleküle und Atome und Spannungen unbenennbarer Art. – Wieder andere sehen die geplünderte Erde, eine schäbig dahinsiechende Menschheit, andere die Bedrohtheit durch das Übergewicht der farbigen Rassen, den Untergang zumindest der christlich-abendländischen Tradition und Kultur. All dies ist möglich.

Wir fragen als Erzieher aber nicht nach dem Möglichen, sondern nach dem, was wir vernünftigerweise erhoffen und bestenfalls in unserem ganzen Streben als Ziel verfolgen können. Insofern ist eben Erziehung keine phänomenal-beschreibende und Gesetze erarbeitende Wissenschaft, sondern eine normative Konzeption: sie schaut auf das, was werden soll.

Nach diesen theoretischen Grundüberlegungen will ich ganz persönlich weiterfahren. Wir sind davon ausgegangen, dass die echten, in der philosophischen Anthropologie erfassbaren Bedürfnisse der Jugendlichen eines der wesentlichen Kriterien für die Beurteilung der Schule sind und dass ein zweites, ausserhalb des Schulsystems liegendes Kriterium gefunden werden kann in den Problemen und latenten Aufgaben, die in der heutigen Situation weltweit gegeben sind, Probleme also, die zu nennen sind und die gleichsam den Bewussten unter uns als Aufgaben gestellt sind, damit wir sie mit der Hilfe derjenigen, welche die Zukunft haben, zu lösen versuchen. Die Schüler erscheinen in dieser Betrachtungsweise als die jungen, phantasievollen Mitarbeiter an der Gestaltung einer sinnvollen Zukunft.

Meine kritischen Bemerkungen zur heutigen Situation müssen nun allerdings auf ein Mindestmass zurückgeschnitten werden, da die Zeit, die zur Verfügung steht, nicht ausreicht, umfassend auf das Thema einzugehen. Natürlich exponiere ich mich mit dem Wenigen, da es missverständlich sein kann oder, in der gebotenen Kürze, allzu hart klingt. Nun – ich weise vor allem darauf hin, was durch die Arbeiten des Club of Rome ins Bewusstsein gerückt wurde und was in der Folge zur heutigen Problematik den Blick frei macht: Die Quellen, aus denen Wachstum und Prosperität gespiesen worden sind, sind am Versiegen. Die Bodenschätze sind übernutzt. Der Mensch hat sinnlos Raubbau getrieben und hört trotz allen Warnungen nicht damit auf. Hektaren unersetzlichen Regenwaldes werden zerstört, Klimaveränderungen provoziert, Gifte lauern in Nahrungsmitteln, in der Luft, im Klärschlamm, in den Deponien der «Mutter Erde», verseuchen die Lebensbereiche, die Meere werden zu Kloaken, Fanatiker zünden den andersartig Fanatischen die Ölreserven an, entlauben lebenspendende Wäldereien, morden, legen Bomben, überziehen die Erde mit einem Netz von Vernichtung bis hinein in die Atmosphäre. Der atomare Overkill ist heute sogar Thema zwischen den Overkillern. Und auf der Ebene der sozialen Verhältnisse drohen die Ungleichheiten zwischen Mann und Frau, Schwarz und Weiss, Nord und Süd, Fremd und Einheimisch, Christlich oder Mohammedanisch, Irisch-Christlich oder Anders-Irisch-Christlich usw. zu einer Gewaltexplosion zu führen. Menschenrechte werden mit Füßen getreten, ja abgelehnt im Namen partikularer Gruppeninteressen oder des «heiligen» Kriegs, kriegerische Zustände belästigen den kleinen Mann so gut wie die Exponenten von Politik, Hochfinanz, Wirtschaft. Unschuldige werden im Terror zermalmt. «Täglich überschwemmen uns die Medien mit Hiobsbotschaften aus der ganzen Welt, Botschaften, die den Krankheitszustand der Menschheit signalisieren, einen fatalen Selbstzerstörungstrieb, jenem vergleichbar, der unsere Umwelt schädigt und letzten Endes zu vernichten droht. Weltuntergangsstimmung, Tanz auf dem Vulkan, après nous le déluge»: so Heinrich Kuhn (BaZ 24. 12. 1985). Kurz: Wenn es so weiter geht, geht es nicht weiter.

So sehe ich die Lage der Menschheit, und gleichzeitig werde ich den bedrückenden Gedanken nicht los, weltweit werde nur darüber geschwätzt, es geschehe unendlich wenig, die aus der Situation sehr wohl extrapolierbare Katastrophe zu vermeiden. Treffend das Wort eines Kabarettisten: «Die Lage ist hoffnungslos, aber nicht ernst!» Und Kurt Tucholsky schrieb («Gruss nach vorn», 1926): «Fragen werden ja nicht gelöst, sondern liegengelassen.» Das kann mich an den Rand der Verzweiflung treiben, aber dies ist ein völlig überflüssiges Schwächezeichen. Ich meine im Gegenteil: aus dieser Bewusstheit heraus müsste eine neue Konzeption vom kulturellen Auftrag der Schule und von der Erziehung im Ganzen gefunden werden. Bevor ich mich im dritten

eine politische Zwischenbemerkung:

Vielleicht sind Sie von meinen umfassenden Kritiken enttäuscht oder es regt sich Protest in Ihnen. Ich kenne derartige Reaktionen nur allzu gut aus dem engsten Kreis meiner Bekannten. Freunde wundern sich: «Geht es uns denn nicht bestens, besser als irgendwo und irgendwann auf dieser Welt?» Ich meine: «Ja, so ist es. Aber um welchen Preis, auf wessen Kosten? Sind wir nicht einfach Nutzniesser, Schmarotzer, die im Welthandel die besten Monopolspieler stellen? Und geht die Auspowerungspolitik und die Umweltplünderung nicht einfach auf Kosten der Wohlfahrt unserer Kinderkinder?» Feinde sagen: «Du siehst alles durch die rote Brille.» Diese Aussage ist dumm, weil sie eine Clichévorstellung benützt, um die Wirklichkeit nicht sehen und die Konsequenzen nicht ziehen zu müssen. Halbwegs freundliche Mitdiskutierer sagen: «Du bist ein Opportunist und reitest einfach auf der grünen Welle.» Oder: Du bist ein stehengebliebener 68er.» All diese Aussagen sind Wörter, erfundene Wirklichkeiten. Sie ändern so wenig an der verzweifelt ernstesten Weltlage wie die Behauptung, Wasser fliesse auch aufwärts. Man kann mit Fehlinterpretationen die Wirklichkeit nicht ändern. Man erfindet höchstens Scheinwirklichkeiten. Die Realität ist weder schwarz noch rot noch grün und braucht derartige Etiketten nicht, die Realität ist Hunger und Krankheit und Tod von Millionen Unschuldigen, ist Raubbau und Gewalt und Bedrohung bis zum Endknall. Unsere Zivilisation stellt die grösste Herausforderung in der Geschichte der Menschheit dar, aber auch Herausforderer, Challenger, explodieren und sie zerfetzen die dabei beteiligten Menschen.

3. Das Grundkonzept einer bildenden Jugendschule

Die schulinternen Kritiken führten zum Urteil, die Schule sei ein verwalteter Sonderbereich geworden und diene der Gesellschaft nicht, um die eigentlich drängenden Probleme zu lösen. Die gesellschaftliche Analyse bestätigt dieses Urteil. Viele Kollegen wehren sich allerdings gegen diese Beurteilung. Die einen mit Recht, nämlich diejenigen, die innerhalb der Schule gegen jede Einengung und Lehrplantreue als tapfere Einzelgänger den Schülern zur Meisterung des Lebens verhelfen – bei ihnen entschuldige ich mich; sie sind vom Urteil, das die Schule als Institution global trifft, nicht berührt. Andere Kollegen entschuldigen die Schule: man dürfe der Schule die Probleme der Menschheit nicht überbinden; Schule sei vor allem da, um innerhalb eines Schonraums Jugendliche prinzipiell zu bilden. – Mit dieser Interpretation bin ich nur halbwegs einverstanden. Schule als Sonderbereich, ja als Schonraum: gut für Schüler bis zum Abschluss der Primarstufe, also etwa bis zum 12./13. Lebensjahr. Mit dem Beginn der Pubertät aber drängen sowohl die individuellen Reifeprobleme wie die durch die Medien ja all-gegenwärtigen gesellschaftlichen Probleme zu anderem als zu Inner-schulischem. In dieser Phase aufgewühlter Selbstsuche greift das Interesse, wie gezeigt, weit über die Grenzen des schulischen Kanons hinaus. Vielleicht hängen manche Verteidiger der Schule an einer Vorstellung von Kultur, die veraltet ist. Ihnen gilt «Kultur» als Förderung des «Schönen, Guten, Höheren» oder auch als Inbegriff des «Nicht-Verzweckten, Nicht-direkt-Brauchbaren», die reine Wissenschaft etwa oder die als apolitisch gemeinten schönen Künste im Sinne der deutschen Bürgerkultur des ausgehenden 19. Jahrhunderts. Dem stellt der Europarat einen Kulturbegriff gegenüber, der viel stärker in die Entwicklung des Menschengeschehens eingreift, indem er dem einzelnen Individuum ermöglicht, sich zu einem Optimum zu entwickeln und gesellschaftlich aktiv zu werden: «Kultur ist alles, was dem Individuum erlaubt, sich ge-

genüber der Welt, der Gesellschaft und auch gegenüber dem heimatlichen Erbgut zu-rechtzufinden; alles, was dazu führt, dass der Mensch seine Lage besser begreift, um sie unter Umständen verändern zu können.» Ich schäme mich deshalb nicht, wenn ich postuliere, die Schule müsse ebenso direkt auf die Lage der Menschheit bezogen sein wie auf die optimale Ausformung des Einzelnen. Die grossen Probleme sollen durch-aus als Thematik den Ernst des Lebens in die Schule hineinbringen. Verfehlt wäre aller-dings die Erwartung, die Schule bewirke ihrerseits einen direkten Umschwung des Geschehens, indem sie Probleme der Menschheit löst. Nein, sie kann nur indirekt, nämlich über die Bewusstheit und das Wecken von Verantwortung wie auch durch weises Abwägen der Realisierungsmöglichkeiten einen Anfang setzen.

Die weltweite Problematik als Themenkreis wird allerdings den Kanon der Fächer sprengen. Dies wird die Skizze der bildenden Jugendschule zeigen.

Wir haben festgehalten, dass es keine Kosten-Nutzenrechnung des staatlichen Schul-betriebs gibt. Aber es gibt eine umfassende Studie darüber, was als eine «gute Schu-le» erfahren und empfunden wird: die sogenannte Rutter-Studie. Diese weist nach, was *nicht* notwendig ist, um eine Schule zur «guten Schule» zu machen. Es braucht zum Beispiel

- kein Schulhaus, das modernster Architektur und Innenarchitektur genügt,
- keine extrem wissenschaftlich ausgebildete Lehrer,
- keine reiche Dotierung mit Anschauungsmaterial,
- keine Klassenbestände unter 25 Schülern.

Hingegen nötig ist ein Klima, das am ehesten mit dem leider viel missbrauchten Wort «human» bezeichnet wird. Zu nennen sind:

- Lehrer, die einem jeden einzelnen Schüler so begegnen, dass sie ihn in seiner Exi-stenz bejahen und ihm mit positiven Erwartungen hilfreich entgegenreten,
- Freiheiten für Lehrer und Schüler, aus eigener Phantasie und unter Entfaltung von unorthodoxen Einfällen den Alltag gestalten,
- eine interne Ordnung, die selbstverständlich ist, weil sie von allen aufgebaut, ange-nommen und deswegen aufrecht erhalten wird, weil sie einen möglichst harmoni-schen Umgang aller mit allen gestattet,
- Unterrichtsinhalte, die von den Lehrern ernst genommen werden; Gegebenheiten, Tatsachen, Fakten sind gleichsam als Denk- und Lernobjekte anzubieten, und sie dürfen keinesfalls dazu missbraucht werden, die Schüler niederzuschmettern – zum Beispiel als Prüfungsstoffe,
- eine Rangordnung von Werten, die der Schüler aus dem Umgang erfährt. Zu den hohen Werten zählen: Interesse, Einsatzwilligkeit (Fleiss), Sachlichkeit, produktiv-phantasievolles Denken, Einfallreichtum, Gemeinschafts- und Teamfähigkeit; un-tergeordnete Werte sind Ehrgeiz, die Mitschüler zu übertreffen, Reproduktionskraft, Memorierfähigkeit und Fehlerfreiheit, Anpassbarkeit und Einfügen in die Ordnun-gen ohne innere Zustimmung. – Dies sind die Rahmenbedingungen einer bildenden Jugendschule, wie sie nach der Rutter-Studie und den Ergebnissen der Lernpsycho-logie (Reinhard Tausch, Carl Rogers) zusammengefasst sind.

Diese Wertordnung wird von manchen Kollegen, insbesondere aber von der Ge-schäftswelt traditionellerweise abgelehnt, genau so, wie die Thematik auf Grund der Analyse der Weltlage ausgeklammert wird. Ich weiss aber sicher, dass auch die Ge-schäftswelt umlernen wird, wenn sie nicht stagnieren soll. Bereits zeichnet sich bei

Unternehmerstil geht um.» Dieser Stil entspricht genau diesem Klima einer als «gut» empfundenen Schule.

Innerhalb nun dieses Rahmens einer geordneten Freiheit oder freiheitlichen Ordnung ist Gelegenheit für die optimale Entfaltung aller Einzelnen gegeben. Um die existenziellen Fragen auf dem Weg der Selbstfindung beantworten zu können, benötigt der Jugendliche das von uns bereitzustellende Angebot an Inhalten, an denen arbeitend er sich selber bilden kann. Grundsätzlich muss die bildende Schule

- behilflich sein, ein Welt- und Menschenbild zu erarbeiten, das ein zusammenfassendes Bewusstsein ermöglicht und rationaler Prüfung standhält,
- die Situation, in der ein jeder Einzelne hier und jetzt steht, durchschaubar machen, damit ein jeder diejenigen Aufgaben zu erfassen lernt, die in der konkreten Situation gegeben sind und die zu lösen er imstande ist,
- die Leistungswilligkeit und -fähigkeit aller fördern, weil nur Leistungsbewusste ernsthaft zu Lösungen beitragen können,
- einen direkten Zugang zur ausserschulischen Wirklichkeit schaffen.

Die ersten drei dieser Grundsätze ergeben sich selbstverständlich aus den bisherigen Ausführungen, der vierte (Zugang zu ausserschulischen Bereichen) bedarf noch der Begründung.

Meine Erfahrungen mit Lehrern an gewerblichen und kaufmännischen Berufsschulen, mit Lehrlingen und mit Absolventen des Zweiten Bildungswegs haben mich gelehrt, dass die Isolation der gymnasialen Mittel- und Oberstufenschüler wie auch die den heutigen gesellschaftlichen Bedürfnissen nicht mehr angepassten Schulhalte bei den künftigen Akademikern teils Minderwertigkeitsgefühle gegenüber den berufstätigen Gleichaltrigen, teils Trotz und Überheblichkeit, also allgemein eine unrealistische unsachliche Lebenshaltung erzeugt. Aus diesem Grund scheinen mir Schulen den richtigen Weg zu beschreiten, welche ihren Schülern Arbeit in Betrieben (Fabriken, Dienstleistungsbetrieben usw.) vermitteln oder, in abgeschwächter Wirksamkeit, den Realbezug herstellen, indem sie für Betriebe innerhalb der Schule arbeiten lassen.

Ich weiss um die Problematik dieses Vorschlags. Einmal: die Idee stammt von Karl Marx, der 1866 etwas Ähnliches mit der Bezeichnung «polytechnischer Unterricht» postuliert und damit bewirkt hat, dass in den Ländern mit marxistischer Doktrin die Schulen solchen polytechnischen Unterricht anbieten müssen. Sie kommen nicht darum herum, auch wenn die Organisation sehr viele Schwierigkeiten bereitet, wie man aus Artikeln in sowjetischen und ostdeutschen Zeitschriften wissen kann. Ich weiss aber auch, dass die Verbindung mit der praktischen ausserschulischen Arbeit zu guten Ergebnissen geführt hat. Und ich bin überzeugt, dass die Verbindung der soliden Schweizer Meister-Lehre mit mehr schulischer Verarbeitung und damit mehr Bewusstheit eine bedenkenswerte und segensreiche Neuschöpfung darstellte. Die Verbindung schulischer, ja gymnasialer Ausbildung mit einer Berufslehre kann man auch an der Hibernia-Schule in Wanne-Eikel studieren, wo dieses Prinzip im Rahmen einer Rudolf Steiner verpflichteten Pädagogik mustergültig verwirklicht wird. Eines ist nämlich klar: Jugendliche haben das Bedürfnis zu handeln, etwas zu tun, – sollen sie doch auch noch etwas Sinnvolles tun! Im nicht-direkt sinnvollen Schulbetrieb, der stets nur Vorbereitung auf etwas Kommendes ist, wird sinnvolles Tun wie eine Erlösung empfunden. Ich kenne dies auch von Schulkolonien her. Sinnvolle Tätigkeit in sozialen Bezügen, in voller Verantwortlichkeit zu leisten, stärkt die Ich-Kräfte und verhilft somit zur Selbstfindung, zur Identität.

Zu den Angeboten nun, an denen lernend sich Jugendliche bilden können, ist in der gebotenen Kürze folgendes zu sagen:

Im Mittelpunkt der Interessen Jugendlicher steht der Mensch, sozusagen als Objektivierung des Ichs. Im Gegensatz zum Vorgehen der Psychotherapeuten, die auf Grund ihrer Ausbildung das Wesen der Jugendlichen selbst mit all ihren Spannungen und Ungeklärtheiten zum Thema der Begegnung machen, benützen Lehrer mit Vorteil die Objektivierungen, also geformte Vorstellungen vom Wesen und von den Werken des Menschen, um daran dem Jugendlichen die Selbstfindung zu ermöglichen, ohne dass er sich dabei exponiert. Unterricht ist nicht Therapie. Der Jugendliche will sich kennenlernen, will anhand des menschenmöglichen das ergründen, was er selber kann, soll, will. Seinem Gefühl der Isolation, nicht verstanden zu werden und nicht akzeptiert zu sein, ja verloren zu sein im Undurchschaubaren, entspricht zum Beispiel die grundsätzliche Erkenntnis, dass der Mensch nur insofern Mitte der Welt ist, als er in der Richtung auf den Makrokosmos zwar sehr viel Raum und Zeit überblicken gelernt hat, einige beachtliche Potenzen mehr als frühere Generationen, dass andererseits ebenso viele Stellen hinter dem Komma in den Mikrokosmos reichen, dass aber beide Blickrichtungen an die menschliche Sinnen- und Vorstellungswelt gebunden sind. Wir können die objektive Stellung des Menschen im All, seine Bedeutung innerhalb der Schöpfung nur ungenau orten. Das mag Enttäuschung, ja Grauen erwecken, aber es ist wahr. Mit dieser Wahrheit haben wir uns abzufinden, womöglich in der Jugend schon.

Denn umso bedeutsamer wird alles, was Menschen im beschränkten Rahmen schaffen und gestalten können. Beispiele aus Geschichte und Gegenwart halten die kulturellen Leistungen vor Augen. In Hunderten von Variationen schuf der Mensch

- Religionen, Mythen, Vorstellungen und Lehren über das, was sein direktes Welt-Erleben übersteigt,
- Weltbilder, die ihm ein Zuhause in der Unermesslichkeit der Schöpfung geben sollen,
- Weltanschauungen, welche die Weltbilder interpretieren und Verhaltensweisen als gut und böse, richtig oder falsch bezeichnen,
- Philosophien, Dichtungen, Wissenschaften, die Ordnungen und Unordnung, hohes Menschenschicksal und menschliche Hybris und Tragik ausloten.

An Exempeln aus diesen Bereichen, die wir Lehrer aufbereiten können, vermögen Jugendliche Objektiviertes erfassen und lernend sich selber finden.

Ich erinnere mich beispielsweise an eine lange Reihe von Diskussionen im Freundeskreis des Obern Gymnasiums: Wir stritten um den Wert der verschiedenen Literaturgattungen Epik, Lyrik und Dramatik. Erst allmählich verzichteten wir auf Wertungen, als wir herausfanden, was uns eigentlich anging: Der Epiker bezieht gleichsam seinen Standpunkt im Himmel, er sieht wie ein kleiner Herrgott all seine Romanfiguren neben- und miteinander mitsamt der Lebensgeschichte eines jeden und die Verflechtungen, die den Figuren selber nicht bekannt sein können. Dem gegenüber der Lyriker – an Rilke erfasst: offenen Auges dem Seienden gegenüber, lässt er, was ihn anspricht, als Ausdruck eines überirdischen Sinns in seine Seele fallen, Worte stammelnd, das Unfassbare dennoch zu fassen, dem Mysterium nahe. Der Dramatiker hingegen lässt unterschiedliche Menschentypen aufeinander stossen, um die Spannungen zwischen sittlich und unmoralisch, logisch-rational und sinnverleitet, pflichtbewusst und egoistisch usw. sich vom Leibe zu schreiben und den Theaterbesuchern

zum Problem werden zu lassen. – Was wir Jungen damals fanden, war keinesfalls etwas Literarisches, so sehr sich die Diskussion auch literarisch gab. In Wahrheit entdeckten wir menschlich unterschiedliche, ja gegensätzliche Verhaltensweisen, – in entschleiender Kürze: Rudolf erschien als der distanzierende Epiker (er studierte später Geschichte), Dieter als Lyriker (er ist Musiker geworden), Florian als Dramatiker (er wurde Intendant am Fernsehen). Aus den ursprünglichen Streitpunkten wurden, anhand der Objektivationen Epik, Lyrik, Dramatik, Erkenntnisse gewonnen. Das meine ich, wenn ich davon spreche, Jugendliche lernten an Objektivationen sich selber kennen.

Meine Skizze dessen, was Jugendliche am objektivierten Schaffen der Menschheit erfahren können, muss beschränktes Exemplum bleiben. Natürlich liesse sich noch viel anführen, etwa

- wie Menschen das Zusammenleben ordnen; wie sie Gesetze schaffen und verändern (oder zum Schaden von Neuem zu ändern vergessen),
- wie Konflikte bewältigt wurden und werden,
- dass der Mensch eine psychosomatische Ganzheit ist,
- was die philosophische Anthropologie über Gewissen, Trieb, Geist usw. aussagt,
- wie einzelne Psychologen den Menschen verstehen,
- was unterschiedliche Ethiker als gut bezeichnen usw.

Die Skizze muss aber auf jeden Fall unvollständig bleiben. Denn es wäre ein Unding, für eine bildende Jugendschule einen gültigen Stoffplan aufzustellen, der den vermuteten Bedürfnissen der Schüler entsprechen soll. In Wirklichkeit liegt die Stoffauswahl zu einem grossen Teil auch in den Bedürfnissen der uns realiter begegnenden Jugendlichen selber: sie sind es, die wissen wollen. Unsere Arbeit besteht vorwiegend darin, Objektivationen zu finden, die ihren Bedürfnissen entsprechen. Meine Skizze wollte nur einige Bereiche aufdecken, die erfahrungsgemäss jugendlichem Bedürfnis entsprechen. –

Ich schliesse diesen dritten Teil mit einer Zusammenfassung. Lassen Sie mich nicht bei Selbstverständlichkeiten verweilen! Natürlich brauchen die Jugendlichen «Kulturtechniken» einschliesslich Maschinenschreiben. Natürlich brauchen sie als Sprechsprache Französisch, um den compatriotes mit vollem Verständnis zu begegnen. Natürlich brauchen sie Englisch als Verstehens-(Lese-)Sprache, um die wissenschaftlichen und technischen Forschungen, weltweit in Englisch abgefasst, selber studieren zu können. Und sie brauchen die Grundlagen von Biologie und Geschichte, Humangeographie und die Anfänge der Physik wie der Chemie, sie brauchen Verständnis für Mass und Proportion, erlernbar an der Mathematik. Aber für die allgemeine Bildung genügen die Grundlagen. Es ist ein grundsätzlicher Irrtum, alle Schulfächer als Propädeutika für Studien auszuweiten. Ohnehin wird die Schule das Propädeutikum für alle Fächer nie so leisten, dass der Universität gedient wäre: jedes Studium ist ein Neuanfang.

Entscheidend ist, dass sich neben diesem allgemeinen Block ein reiches Angebot findet, aus dem der Schüler frei wählen kann. Diese Angebote umfassen darum alle Disziplinen, und zwar mit hohen Anforderungen; denn sie liegen ja im Interessenbereich der Jugendlichen und er hat sich frei dafür entschieden. Als Vorbild schwebt mir das Oberstufenkolleg von Bielefeld in der Ausformung von Hartmut von Hentig vor.

So sehe ich also die bildende Jugendschule, welche den Bedürfnissen der Jugendlichen dient und sie auf die Meisterung der gesellschaftlichen Aufgaben vorbereitet, sie

auf die in der Weltsituation gelegenen Probleme und Aufgaben ausrichtet, sie hellhörig und einsatzwillig werden lässt. Kurz gesagt:

- Im Kern der Bereich «Mensch und Umwelt»
- ergänzt durch Kulturtechniken und
- den Block der allgemeinen Bildung (Grundlagen statt Propädeutik)
- aktiviert durch Situationsanalyse und
- aus dem theoretischen Werweisen herausgeführt durch die praktische Tätigkeit in unserer gesellschaftlichen Wirklichkeit.

Eine Utopie? Vielleicht. Aber auf jeden Fall: eine realisierbare.

4. Was kann die Privatschule mit dieser realisierbaren Utopie anfangen?

Sind private Schulen, im Gegensatz zu staatlichen Institutionen, in der Lage, diese Bildungskonzeption zu verwirklichen? Sind private Schulen denkbar, welche der nicht mehr zeitgemässen Konzeption der staatlichen Schulen, jenen erratischen Blöcken früheren Kulturschaffens, eine echte, sowohl den Schülern als auch den gesellschaftlich notwendigen Verbesserungen dienende Konzeption als Konkurrenz entgegenstellen? Stellen wir uns vor, es gäbe eine derartige Schule, sie fände Schüler, die zuversichtlich, im sinnvollen Rahmen glücklich und ernsthaft das echte lebendige Lernen als Persönlichkeitserweiterung, Selbstfindung und Identitätsgewinn erleben, Schüler, die aus eigenen Interessen und mit verantwortungsvollen Entscheiden sich zum Optimum ihrer selbst entfalten, Schüler, die dann später in irgendwelchen Berufen oder Studien entsprechend ihrer Wahl Anstellung und Auskommen finden, weil sie als reife Persönlichkeiten den Arbeitgebern Eindruck machen – wäre damit nicht ein echtes gesellschaftliches Problem auf demokratische Weise gelöst?

Gewiss, Sie wenden ein: Bildungsschulen haben keine Chancen, weil sie nicht zu Berechtigungen führen, zu letztlich staatlich sanktionierten Abschlüssen. In der Regel scheint dies so zu sein (lassen wir die Rudolf Steiner-Schulen beiseite, da sie einen Sonderfall darstellen). Aber ist es wirklich unvermeidlich, sich anzupassen, anstatt mit der lebendigen Jugend neues Leben zur Wirksamkeit kommen zu lassen? Der heute gültige Kanon, die Fächer der MAV, setzt Recht, weil er Berechtigungen austeilte. Daraus schliesst man allzu kurz, was Recht sei sei auch richtig. Meine Kritiken dürften diesen Kurzschluss aufgedeckt haben. Die Unangepasstheit des Kanons kann nicht als richtig deklariert werden, auch wenn einzig er zu Berechtigungen führt. Dieses Bollwerk wird, nicht zuletzt wegen seiner juristischen Fixierung, noch lange nicht aufgebrochen werden, – es sei denn, eine nüchterne Kosten-Nutzen-Analyse erweise die Fehlkonzeption.

Ist daher vorerst jede Konkurrenzierung des staatlichen status quo durch ein Bildungskonzept wie das vorliegende hoffnungslos? Ich sehe eine Hoffnung, nämlich ausgerechnet bei jener Instanz, die bisher am status quo fast am energischsten festgehalten hat: bei der Wirtschaft. Wie schon angedeutet, zeichnet sich unter den einsichtigen jungen Wirtschaftsführern ein Paradigma-Wechsel ab. Der Typus des harten Befehlshabers und rücksichtslos-ehrgeizigen Managers, wie ihn zum Beispiel die Harvard Business School allen vergleichbaren Ausbildungsstätten als Vorbild hinstellte, weicht einem neuen Typus: Neue Unternehmer geben den Mitarbeitern Raum für eigene Ideen; Eigeninitiative, produktives, nicht-angepasstes Denken soll frei spielen und Ideen freilegen. Die Mitarbeiter sind gefragt, anerkannt, der Chef verlangt nach

taktfreudigkeit legt Kräfte frei, Solidarität vereint die unterschiedlichen Spezialisten. Wenn Wirtschaftsverbände und Gewerkschaften «unsere» nach dem geschilderten Konzept gebildeten Jugendlichen mit Überzeugung anstellen und beste Erfahrungen mit ihnen machen, werden vielleicht auch andere hellhörig, sogar die Universitäten, und lassen sich hellwache Absolventen unserer Schulen nicht entgehen. Vielleicht sollten wir unsere Politik in dieser Richtung weiter verfolgen?

L'école privée aujourd'hui et demain

de Henri Moser, Genève

Si je m'adressais aujourd'hui à la presse ou si je m'exprimais dans une réunion publique, je dirais sans doute que l'enseignement privé:

- a un glorieux passé, jalonné d'innovations pédagogiques, œuvres de pionniers, dont nous sommes les héritiers,
- qu'accueillant des dizaines de milliers d'élèves à travers le pays, nous accomplissons une tâche d'instruction et d'éducation de la plus haute importance et qu'enfin,
- condamnées au succès, les écoles privées ne peuvent être que sérieuses et efficaces sous peine de disparaître,

et puisqu'elles existent aujourd'hui, elles seront là demain.

Mmes, MM, chers Collègues – mon propos, cet après-midi, sera un peu différent, encore que je ne renie rien de ce que je viens de dire.

Vous le savez comme moi – celui qui n'avance plus, recule déjà . . .

Nous ne saurions nous en contenter.

Parlons d'abord d'éléments concrets en procédant à une analyse sommaire de la situation actuelle et je vous inviterai à faire, avec moi, quelques projets d'avenir que je souhaite plus proches de la réalité que de l'utopie.

La situation actuelle

Pour la première fois, nous sommes confrontés à une baisse de la natalité; en outre, la pression des partis nationalistes provoque une réaction très restrictive de la police des étrangers qui limite ou interdit l'entrée et le séjour en Suisse d'élèves de certains pays ce qui pénalise un bon nombre *d'écoles et d'internats privés*.

Même si le nombre d'enseignants suisses qualifiés et disposés à travailler dans l'enseignement privé est en augmentation, il est de plus en plus difficile d'engager du personnel de maison ou des *surveillants d'internat*.

Les budgets des Départements cantonaux de l'instruction publique ne sont pas en diminution pour des raisons politiques évidentes. Il est donc à prévoir que l'Etat disposera de plus en plus d'argent pour de moins en moins d'élèves.

Une analyse même très sommaire du «Marché de l'enseignement» nous conduit à poser immédiatement 4 questions:

1. Que fait l'Etat? (c'est-à-dire les écoles publiques)
2. Qu'est-ce que l'Etat ne fait pas?
3. Que peut-on faire autrement que l'Etat?
4. Quels sont les besoins réels de la population?