Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 60 (1973)
Heft: 3

Artikel: Zentralismus und Schulreform
Autor: Zingg, Hermann
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-527063

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: 13.07.2025

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

Zentralismus und Schulreform

Hermann Zingg

Herr, gib uns blöde Augen
für Dinge, die nichts taugen,
und Augen voller Klarheit
für alle deine Wahrheit!

Ein großer Produktions- und Verwaltungsbetrieb arbeitet glatter, «wenn alle Beteiligten sich ohne viel eigene Überlegung, ohne jeweils nötigen Anruf des Gewissens in den Gesamtplan einordnen – ohne Eigenwillen und ohne eigene Phantasie».[1] Diese Erkenntnis wird heutzutage auch der Schule dienstbar gemacht. Es ist klar, daß dadurch ein Dilemma mehr auf menschlicher Ebene entstehen muß: entweder verfällt der einzelne der inneren Anpassung und wird zur Verlebendigung des permanent Pädagogischen untüchtig, oder er durchbricht die Künstlichkeit des Verwaltungssystems, um Boden zur Verwirklichung des erzieherisch zu allen Zeiten Wesentlichen unter die Füße zu bekommen. Im ersten Fall haben wir es mit den innerlich gleichgültigen Konformisten zu tun, denen im Grunde alles egal ist und die sich gerade deshalb ängstlich am einzigen Halt im Gestänge des Systems verkrallen, an der Banalität Genüge findend. Beim zweiten handelt es sich um die Wiedergewinnung der Voraussetzung zur zeitgemäßen Veränderung. Denn nur aus dem Boden des vergangen Wesentlichen und also Bleibenden wächst das Lebendige natürlich, d. h. wahr, in die Gegenwart hinein. In der Praxis würde es sich hier um die Aneignung der Gehalte bei freier, gegenwartsbezogener Verwandlung der Erscheinungen handeln. Zu erinnern wäre in diesem Zusammenhang an die philosophische Einsicht, daß unsere Gegenwart zutiefst an ihrem verhängnisvollen Bruch mit der Vergangenheit krankt. Weil der Bruch Verlust an Wahrheit bedeutet, führt er zu ständig wachsender Bodenlosigkeit.[2]

Die zwei Möglichkeiten scheinen zwar als Extremfälle theoretisch. In Wahrheit fällt die praktische Entscheidung beim einzelnen jeweils im existentiellen Sinn des Entweder-Oder. Solcher Entschluß bedeutet: entweder Zentralismus von außen oder echte Reform von innen. Ein Drittes wäre die Ausflucht in die pädagogische Verniedlichung.

Hartmut von Hentig folgert daraus: «Die gesellschaftlichen Funktionen der Schule würden besser erfüllt, wenn der Zentralismus ... durch die unabhängige Einsicht und eigene Initiative ... durchbrochen würde.»[3] Die gesellschaftliche Funktion der Schule kann daher primär auch nicht in der «Abrichtung»[4] zum Konformisten der Verwaltungssysteme bestehen, sondern im Bewußtmachen eines Menschenbilds, worin sich der einzelne im Kollektiv als grundsätzlich frei und so als Korrektiv erfährt. Diese Freiheitserfahrung erfolgt aus dem Bestimmtsein des Menschen durch unverwaltbare Grundsituationen wie Geburt und Tod, Denken des Nichtwissenkönnens und Grundhaltung des Freien in seiner jeweils spezifischen Unfreiheit. Die Schule müßte also ihr Primärziel, die Erziehung von Menschen zu den Zwecken des Kollektivs, als Sekundärziel sehen und dem Bewußtmachen des eigentlichen Menschseins den Vorrang zugestehen. Dann würde die Abrichtung, so geschickt sie auch methodisch bis zu künstlerischer Verbrämung und rationaler Aufklärung betrieben wird, in eine Bildung verwandelt, die die perspektivischen Verkürzungen für Verstand und Gefühl nicht verabsolutiert, die durch ihr Wesen selbst die modernistischen Erscheinungen des Kultur-, Antikultur- und Wissenschaftsaberglaubens durchschaut und somit echte Kommunikation zwischen den einzelnen Menschen ermöglicht.

Vom Standpunkt des Zentralismus aus gesehen können solche Sätze nur utopisch klingen. In Wahrheit meinen sie die eigentliche Wirklichkeit der echten Schulreform. Sie bewahrheiten sich nämlich allein in Sein und Praxis der je einzelnen. Das zentralistische Verwaltungssystem registriert diese Wesentlichkeit nicht.

Zum Charakteristikum der zentralistischen Schulreform sind die sogenannten Planungskader geworden, die kraft ihrer systemgerechten Voraussetzungen die Formung des Menschen an die Hand nehmen. Solche Formung ist systeminhärent, in bezug auf die

Wirklichkeit also anonym. Solange sie nicht aus dem Boden des existentiellen Menschseins wächst, solange der einzelne nicht in seinem Wesen angesprochen ist, bleiben die Planungsgremien anonym, also selbst dann, wenn die Namen der einzelnen Mitglieder bekannt sind.

Folge des Zentralismus ist daher etwa die Zerstörung des Zusammenhangs von Geltung, Wirkkraft und Leitbild im Wesentlichen der Zwiesprache zwischen Lehrer und Öffentlichkeit. Die Vorherrschaft des Systems setzt Figuren an die Stelle, wo geschichtlich gewachsene Persönlichkeitsbeziehungen vor snobistischer Bodenlosigkeit schützten. Bezeichnend ist das Wirksamwerden der Funktionärseitelkeit und der gleichzeitige Schwund mitmenschlicher Kommunikation. Der Zentralismus wirkt verheerend auf die wesentlichen Bezüge des Menschen, der durch tätiges Miteinanderleben verantwortlich verbunden ist. Er lenkt von dieser Wahrheit ab, entleert das Seinsbewußtsein und fördert die nervöse Geltungssucht.

Daß die Schule darunter leidet, ist klar. Aber gerade hier spielen dieselben Verkehrungen wie bei der Auffassung des Utopischen. Vom Zentralismus aus betrachtet geht alles sehr glatt voran in Methoden, Lehrmitteln, neuen Fächern, Schuleinrichtungen, Veranstaltungen, Kursen . . . Es tut sich wirklich vieles. Doch solange der Boden des Wesentlichen verlassen ist, bleibt die Betriebsamkeit oberflächliche Zerstreuung, der bekannte leichte Weg. Weil sich der Mensch als solcher jedoch nie ganz verleugnen kann, zeichnet sich dabei gleichzeitig das zwiespältige Bild von sich verpuffender Wesentlichkeit in einzelnen gutgemeinten Ansätzen und von sich selbst karikierenden Auswüchsen ab: das Bild der schizophrenen Schule.

Die eigentliche Reform könnte zwar an folgenden Satz des Rockefeller-Reports anknüpfen.[5] «So paradox es auch scheinen mag, die ganze Gesellschaft muß heute dem einzelnen zu Hilfe kommen, indem sie seine Unersetzbarkeit erweist und ihn unter seine Mitmenschen eingliedert in einer Weise, die seine Individualität nicht zerstört und nicht behindert.» Aber dieses Anknüpfen wäre ohne Verankerung im eigentlich Menschlichen selber ein Akt zentralistischer Maßnahmen, eben paradox. Denn die Unersetzlichkeit des einzelnen läßt sich nicht primär aus dem Kollektiv, sondern nur transzendent begründen. Von da her ist der einzelne unersetzlich als Ausdruck des Menschseins überhaupt. Diese Erkenntnis ist nichtig, wenn sie nicht zugleich eine Umkehr der Bewußtseinshaltung verwirklicht. Die existentielle Umkehr vollzieht als solche jene Befreiung des einzelnen durch die Gesellschaft. Das setzt natürlich die Einsicht voraus, daß das Wesen der Gesellschaft von Goethes Sicht aus zu fassen ist, wonach erst alle Menschen zusammen die Menschheit ausmachen.

Die öffentliche Erziehung müßte hier anknüpfen können. Sie hat aber das adäquate Bewußtsein von dieser Funktion weitgehend verloren. Deshalb zeigt sich immer wieder, daß sie durch ihre neuen Ordnungen bewirkt, was sie verhindern wollte: eine Bewegung, an deren Ende die Zerrüttung der Ordnungen, das Chaos steht. Die antiautoritären Schiffbrüche sind nur ein schwaches Zeichen dafür. Sie liegen aber auf dem Weg der zentralistischen Planung des Bildungsnotstands. Diese Bewegung ist auch in Gang gebracht durch die Auffassung, die den Bildungsstoff und damit die Gehalte zur zweckfreien Funktion erniedrigt. Bei Platon wie bei allen großen Philosophen bis in unsere Tage erscheinen die Mittel zweckerfüllt, nämlich der Erziehung untergeordnet. Sie sollen zum Seelenheil verhelfen, indem sie zur Suche nach der Wahrheit des eigentlichen Menschseins, nach dem Maß des Menschen, veranlassen. Sie dienen überdies dem Lernenden als Waffe zum Kampf gegen die Korruption durch Macht und Geschäft, Genuß und Leidenschaft.

Heute sieht die Schule diese eigentliche Aufgabe der Mittel nicht mehr. Es sind zentralistische Menschenplaner bekannt, die über den wahren Sinn der Mittel höhnisch lächeln. Andererseits erstreben dieselben Leute demokratische Effekte allein durchs System (z. B. durch die Organisation der Gesamtschule[6]) oder durch ein Fach (z. B. Französischunterricht vom 4. Schuljahr an[7]). Solche Auffassungen muten fast närrisch an, wenn man bedenkt, daß Demokratie nur als Gemeinschaft der im Wesentlichen schon Erzogenen wirklich ist und nicht als bloßes Zusammensein an gleicher Schule oder mit gleicher Sprache, ganz abgesehen von den

Illusionen, die man sich von der Wirkung solcher Maßnahmen allgemein macht.

Zentralismus und Schulreform, beide beim Wort genommen, erweisen sich als Gegensätze. Werden beide als organisatorische Maßnahmen verstanden, verkennt man beim einen den anonymen Dirigismus, beim andern den eigentlichen Sinn der Pädagogik. Solange die Reformer in Denken und Tun nicht das eigentliche Wesen des Menschen in jedem einzelnen der Gesellschaft ansprechen, treiben sie in künstlicher Reform Selbstentfremdung des Menschen, sind sie dem fragwürdigsten aller Dirigismen verfallen: der Menschenplanung. Schulreform will dagegen die Überwindung der Künstlichkeit einer zentralistisch gesteuerten Abrichtung, einer totalen Pädagogisierung des Lebens, vor der die Kulturkritiker eine mit gutem Grund erschreckte Öffentlichkeit warnen. Damit ist ein zentrales Anliegen Pestalozzis angesprochen: «Die naturgemäße Entfaltung der menschlichen Kräfte, die den elementarischen Bildungsmitteln allgemein zum Grunde liegt und zum Grunde gelegt werden muß, geht in ihren wesentlichsten Punkten weit mehr aus dem Leben als aus der Kunst hervor. Alle ihre Kunstbildungsmittel sind der höheren Bedeutung des Lebens untergeordnet.»[8] Es gilt, die höhere Bedeutung des Lebens und die eigentlich menschlichen Kräfte neu zu entdecken. Sonst bleibt die Schule ohne Ziel und muß «Verwirrung, Unglück und Elend ... vielseitig hervorbringen».[9] Die verniedlichende Künstlichkeit der heutigen Bildungswelt soll uns nicht über diese Wahrheit hinwegtäuschen. Die Idee der Identität von Bildung und eigentlicher Wirklichkeit bleibt, was sie war und sein wird: ständige unerfüllte Aufgabe, die den Menschen ins Leben einführt und ihm zur menschlich erfüllten Meisterung verhilft. Es ist der Weg der Überwindung der Welt der Banalität und der Korruption, des Bösen also, und das dürfte doch ein Ziel sein, das der Pädagogik würdig ist.

Literaturhinweise

1 Hartmut v. Hentig: Die Schule im Regelkreis, Stuttgart 1965, p. 15.

2 Vgl. Karl Jaspers: Die Atombombe und die Zukunft des Menschen, München 1960[4], p. 399 f.

3 Hentig, a.a.O., p. 14.

4 Vgl. a.a.O., p. 25 f.: «An die Stelle von Wissenschaft und Kunst ist die Erziehung oder die Verwaltung getreten – eine Abrichtung oder, wie es heute heißt: eine Konditionierung.

5 Rockefeller Report. In: Die Schule zwischen Bewahrung und Bewährung, Stuttgart 1960. Zit. n. Hentig, a.a.O., p. 16. – Dies ist die Intention von Hentig. Leider zersplittert sie sich in zahllose Einzelmaßnahmen, die das Wesentliche im Regelkreisschema verdecken.

6 Unter anderem zeigt auch der Bericht des Pestalozzianums über zwei Informationsreisen (1971/72) nach Deutschland klar einen innern Widerspruch in der Auffassung der Gesamtschulen, die einerseits vorgeben, das humanistisch-rationalistische Leistungsprinzip der Gymnasien abzuschaffen, andererseits höhere Effizienz der Wissensvermittlung zu betreiben, Steigerung des Leistungsprinzips also, wobei das Fachlehrersystem bereits vom 5. Schuljahr an gilt. Außerdem sei es bei den täglich mehrmals sich abspielenden Schülerwechseln von Kurs zu Kurs oft nicht möglich, die Anwesenheit aller Schüler eines Kurses mit Sicherheit festzustellen. Ob dies der Bildung zur Demokratie förderlich ist, bleibt sehr fraglich.

7 Vgl. dazu etwa den Bericht in der Nationalzeitung vom 8./9. Okt. 72: «Sprachunterricht demokratisieren». Was ist das? Methodisch demokratisieren heißt hier: etwas allen zugänglich machen, in unserm Falle die Sprache. Ob dies einen Demokratisierungseffekt hat, ist unwahrscheinlich. Deutschlehrer aus der Romandie sprechen mit Recht von einer Utopie, besonders weil sich noch das Problem des Dialekts dazwischenschiebt. Im übrigen ist der Zeitungartikel Zeuge von Zweckoptimismus. Es gibt Lehrerberichte über den Französischversuch, die dies belegen können.

8 Heinrich Pestalozzi: Schwanengesang, hrsg. v. Paul Baumgartner, Zürich 1949, p. 482.

9 a. a.O., p. 483. – Dazu ist p. 480 f. Pestalozzis Kritik an den «Verkünstelungsmaßnahmen», den «Routinemitteln unserer Zeiterziehung und unseres Zeitunterrichts» zu beachten.

Haben Sie Ihr Abonnement für 1973 schon eingelöst?

Wir danken Ihnen für Ihre Treue und bitten Sie, auf die «schweizer schule» in Ihrem Bekanntenkreis (z. B. auch bei den Schulbehörden) aufmerksam zu machen.

Administration