

Gewerkschaftliche Monatshefte

Herausgegeben vom Bundesvorstand des Deutschen Gewerkschaftsbundes

SECHSTES JAHR
JANUAR 1955

Politik ist die Zucht. Ist die hohe Kunst, entschlossen und zäh, zugleich aber in Ehrfurcht vor der fremden Überzeugung, für das Wohl aller zu arbeiten. Politik ist die Kunst, alle lebendigen Kräfte zu lehen, die da sind, und sie zu verbinden...

Nur aus gegeneinanderstrebenden Wälbungen erhebt das Münster. Ebenso kann der große Bau der Staatsgemeinschaft nicht werden durch eine Meinung oder eine Richtung, sondern durch Zusammenbau und gemeinsames Schaffen aller.

Romano Guardini

ERNST SCHÜTTE

Die Schule im Kräftefeld der Gesellschaft

Seitdem die Schule als Anliegen und Auftrag des Staates eine neue Legitimationsbasis gewann, sind ihre Aufgaben und Ziele immer mehr den Strebungen und Interessen der sozialen Gruppen und Mächte begegnet. Zwar waren Erziehung und Bildung und der Raum ihrer bewußten Verwirklichung, die Schule, zu allen Zeiten auch soziale Phänomene, waren stets bezogen auf das „lebendige Normbewußtsein einer Gemeinschaft“. Aber für die Gegenwart und die vorausliegenden Jahrhunderte ist kennzeichnend, daß es die Übereinstimmung von Gemeinschaft und einem die Schule prägenden Normbewußtsein nicht mehr gibt. Eben deshalb fiel dem Staat als der sozial umgreifenden Macht auch die Schulhoheit zu. Aber seitdem steht die Schule, sofern der Staat demokratisch verfaßt ist, im Spannungsfeld der gesellschaftlichen Ordnungen. Seitdem dringen die Probleme der Schule ins Allgemeinbewußtsein und so ins Kräftefeld der Gesellschaft.

Zwar ist strittig, welchen Ort und Anteil die Schule im sogenannten Allgemeinbewußtsein hat, also da, wo das Kräftespiel der Gesellschaft sichtbar und ablesbar ist. Und in der Tat ist ja auch schwer bestimmbar, welcher Raum und Wert der Schule zukommt am Empfinden und Meinen, am Denken und Urteilen der Zeitgenossen, also an der Bewußtseinslage der Zeit. Ohne Zweifel haben auf Geschmack, Meinung und Denken fast aller sozialen Schichten die *außerschulischen* Mächte die größere prägende Kraft. Mit der gesellschaftlichen Macht der Wirtschaft, Technik und Politik z. B. halten die bildenden und erzieherischen Einflüsse der Schule keinen Vergleich aus; nicht einmal mit der Wirkung, die die genannten sozialen Mächte *unbewußt* auch auf die Bildung und Erziehung aller Menschen ausüben. Unbestritten ist auch die weit größere Wirkung von Presse, Film, Funk und

neuerdings des Fernsehens auf das geistige und soziale Verhalten aller Schichten. Die Politik z. B., in der Erscheinungsweise der Demokratie, wirkt mit ihrem Ideengefüge und ihren historischen Gestalten machtvoll in die Zeit. Mindestens das Denken und Handeln aller bewußt lebenden Menschen ist davon betroffen, gerade auch derer, die die Demokratie „überwinden“ wollen (etwa mit den verborgenen Diktaturgelüsten des „gestuften“ Wahlrechts oder einer angeblich „berufsständischen“, in Wahrheit ferngelenkten politischen Ordnung). Die Bewußtseinsanalyse der Zeitgenossen würde ergeben, daß die geistig-gesellschaftliche Macht der genannten Phänomene außerordentlich groß ist, besonders vor dem Hintergrund des für unsere Existenz schlechthin entscheidenden Geschichtsfaktums, das man industrielle Gesellschaft nennt.

Mit der unmittelbaren Wirkung und dem ungeheuren Anteil so gewaltiger Geschichtsmächte am Zeitbewußtsein können sich, wie gesagt, auch Presse, Film und Funk nicht messen. Am wenigsten die Schule. Wie groß ist dennoch deren Anteil? Groß genug, um im sozialen Kräftefeld standzuhalten? Man kann eine vorläufige Antwort suchen in der reichen biographischen Literatur. Die *so* bewußt lebenden Menschen, daß sie glaubten, ihr Leben auch anderen bewußt machen zu müssen, indem sie es literarisch darstellten, weisen merkwürdig oft der Schule nur einen geringen Anteil zu am Gehalt und Ertrag und Sinn ihres Lebens. Viele Biographien sind gestimmt auf mehr oder weniger freundliche, aber eben doch nicht lebensbestimmende Erinnerungen an die Schule; so wie schon *Jacob Burckhardt* seine Schule lobte, weil sie ihn nicht überanstrengte, so daß er keinen „Haß gegen das Lernen“ hegen mußte. Das prägende Lernen und Erleben begann jenseits der Schule. Nicht selten geht die Besinnung auf den Anteil der Schule am eigenen Leben im Haß auf die Schule unter, wobei der Snobismus mancher Autobiographen außer Betracht bleibe, daß der erfolgreiche und bedeutende Mensch sozusagen providentiell ein schlechtes Glied der Schule war. In einer solchen These steckt fast immer Ressentiment, nicht selten die Rache der letzten Bank. Überblickt man ein Leben, das bedeutende wie das mit Alltagsschicksalen erfüllte, so bleibt dennoch wahr, daß dessen bewußter Gehalt nur zu einem geringen Teil von der Schule her determiniert ist. Übermächtig wird das Leben des modernen Menschen geprägt von den geistigen, religiösen, wirtschaftlichen, technischen, sozialen, politischen Gewalten jenseits der Schule. Das ist gut so und wird auch wohl nur von abseitig lebenden Pädagogen beklagt. Die Schule verliert Standort, Auftrag und Ziel, wenn sie ihrerseits diese Gegebenheit übersieht. Es kommt viel darauf an, daß die Schule und die sozialen Gruppen und Kräfte einander näherrücken, vor allem die Schule sich mehr als bisher als Teil der industriellen Gesellschaft begreift, um so die größtmögliche Wirkung auf die Bewußtseinslage der Zeit auszuüben.

Es ist übrigens eine nachdenklich stimmende Tatsache, daß die Schule sowohl in der biographischen Literatur als auch im Massenbewußtsein der Nordamerikaner einen freundlicheren Ort und deshalb einen bedeutenderen Anteil gewinnt am individuellen und kollektiven Lebensganzen. Die amerikanische Schule steht beziehungsreicher und lebendiger in der Gesellschaft, sie hat einen günstigeren sozialen Standort. Ein Grund dafür liegt sicher darin, daß der Übergang von der Schule in den Beruf leichter und menschlich sinnvoller gestaltet ist für diejenigen, die nach dem schulpflichtigen Alter in die moderne Arbeitswelt eintreten. In den USA umhegt die Schule den jungen Menschen mindestens bis zum Abschluß des 16. Lebensjahres. Damit ist die Chance gegeben, nicht nur auf die Bildung und Ausbildung, auch auf die Wesens- und Bewußtseinsstruktur des Schülers gerade in *den* Jahren einzuwirken, in denen das personhafte Gefüge des Menschen der besonderen Pflege bedarf. An der Jugend der Reifezeit sind nicht nur die erzieherischen Aufgaben wesenhaft anders, auch die Bildung und Ausbildung verlangt die neuen Gehalte und Werte. Der reifende Schüler ist in seiner Gesamtstruktur, in seinem Wesen tief verändert: anders die geistige Fassungskraft, die Vorstellungswelt; neu das sinnvolle Gedächtnis, die abstrakte Denkfähigkeit, das Erstarren der Willenskraft, die Entfaltung des Gefühls-

lebens. In Deutschland treten immer noch 85 vH der schulpflichtigen Jugend mit 14 Jahren in ein Berufsleben, das auch dann, wenn der Jugendliche nicht in großindustriellen Betrieben seinen Arbeitsplatz findet, im Wirkungsbereich der modernen industriellen Arbeitswelt steht. Es ist ein pädagogisch und menschlich noch nicht ganz begriffener Unterschied, ob der Schulzeit die persönlich getragene Beziehung von Meister und Lehrling oder die trotz aller Fürsorge (z. B. in oft vorbildlichen Lehrlingswerkstätten) übermenschliche Dimension, des Großbetriebes folgt. Was sich da in einem jungen Menschen in dessen Krisenalter, in dem er für außerschulische Lebens- und Bildungseinwirkungen besonders bereit oder anfällig ist, an Wesens- und Bewußtseinseinwirkungen ereignet, ist unserem Wissen noch nicht voll erschlossen. Zu früh nimmt der Vierzehnjährige teil an der modernen Problematik der Berufs- und Arbeitswelt mit ihrem Abfall der persönlichen Bindungen und Verbindungen, der industriellen Arbeitsdisziplin, dem oft nur mechanischen Mitmüssen im automatischen Arbeitsgang. Zu früh wirkt auf ihn ein das betriebliche Klima, technische Gefüge und Wirtschaftssystem einer Arbeitswelt, in dem die Teile des Produkts, nicht die Schaffenden zueinander finden. Zu früh hat er unbewußten Anteil an einer Wirtschafts- und Soziallage, deren Kennzeichen die Trennung des Arbeiters von den sachlichen Betriebsmitteln ist. Und längst unterliegen diesem geschichtsmächtigen Faktum nicht nur die Lohnarbeiter der Großbetriebe, auch die geistigen Berufe sind von ihm betroffen.

Hat man zudem begriffen, daß es heute kaum noch „Berufe“ gibt? Ein schicksalhafter Zug unserer Zeit steht vor Augen, wenn wir sehen, daß weiterhin für den arbeitenden Menschen nicht mehr das erlernte Können, der Umgang mit den vertrauten Werkzeugen, mit dem so geschaffenen Werkstück seinen Beruf konstituiert und Formkraft auf sein Gesamtleben übt, sondern die Zugehörigkeit zum Betrieb. Es ist ebenso charakteristisch wie sinnvoll, daß der Schlosser und Schreiner im modernen Textilbetrieb der Industriegewerkschaft Textil angehört. Es leuchtet unmittelbar ein, welche Wirkmacht auch diese wirtschaftlich-soziale Wandlung darstellt. Besonders tiefdringend ist die Wirkung auf den jungen Menschen, der zu früh dem Wirtschaftsgefüge und Sozialprozeß der Gegenwart mehr ausgesetzt als eingeordnet wird. Die Gefahr ist groß, daß das von der Schule in Kopf und Herz gehobene, aber noch nicht personhaft gefestigte Bildungsgut ebenso wie der Wissensbesitz überflutet und das Ethos ihrer Erziehungsnormen gemindert wird. Markante Beispiele bietet die Berufsschule. Deren Schüler, eben aus der Volksschule entlassen und erst Monate in der Berufsarbeit, zeigen zumeist eine so veränderte Vorstellungswelt und Bewußtseinslage, daß die besorgte Frage nach dem wirkenden Anteil der Schule entsteht.

Auch außerhalb der Betriebe vermag die Schule, endet sie mit dem 8. Volksschuljahr, den andrängenden Bildungsmächten nur geringe Gegenkräfte zu entbieten. Wo z. B. die restlichen Bildungsgüter der Schule mit Filminhalten zusammenstoßen, siegt der Film. Das muß nicht immer schlecht sein. Und niemals kann die Schule den Film oder auch den Funk, die den Menschen das Leben hindurch ergreifen, an bewußtseinsbildender Wirkung erreichen. Aber: es kommt hier, wie immer, auf die sinnvollen Anteile an. Darauf z. B., daß die Schule in der geistigen Ökonomie eines Volkes den rechten Raum erhält. Nicht nur um Gegengewichte geht es, auch und vor allem um Begreifen, Aneignung des Gesamtgefüges der Zeit, um das tätige Mitgestalten im gesellschaftlichen Raum. Damit die moderne Arbeitswelt aktiv bestanden wird! Oder, um noch einmal auf das Beispiel des Rundfunks zu verweisen: dessen Leistung für die Sachorientierung, für geistigen und künstlerischen Genuß kann die Schule niemals erreichen, aber dennoch dem sinnvollen Begreifen solcher Lebenswerte mit eigenen Mitteln dienen. Gerade wenn man, wie hier, die große und jede Schulwirkung übertreffende Prägekraft der außerschulischen, menschenbildenden Mächte anerkennt, wird man fordern müssen, daß die Schule zu der ihr möglichen Wirkung kommt.

Dazu bedarf es, als eines Anfangs, der Schulpflicht für das 9. Schuljahr. Auch das 10. ist vom Zeitgeschehen und Zeitsinn längst gefordert, doch scheint seine Organisation in den nächsten Jahren wohl noch nicht möglich. Fest steht aber, daß einer so gebauten Volks-

schule erst die Möglichkeit gegeben wird, dem jungen Menschen in seiner Krisenzeit beizustehen in Daseinsorientierung und Weltverständnis. Also im Blick auf die Wesenszüge unseres Daseins: die seit 150 Jahren verwandelten und sich wandelnden wirtschaftlich-politischen Ordnungen; die große Tatsache der industriellen Gesellschaft; die Massenproduktion und technische Daseinsfürsorge; die grundstürzende Veränderung unseres Zeit- und Raumbewußtseins als Folge der modernen Verkehrs- und Nachrichtentechnik. Damit die bald folgende Begegnung des Jugendlichen mit der Lebensform des Arbeitertums besser bestanden werde! Daß dabei auch das für die rechte Leistung in der modernen Arbeitswelt notwendige Wissen und Können sich vertieft und abrundet, ist selbstverständlich. Es ist ja gerade der Vorteil moderner Volksschulmethoden, daß sie' mit aller Strenge des Wissens Sachverhalte zum Bildungsgut umzuwandeln vermögen, die dem Schüler Stützen sind zum Begreifen und Verstehen der Welt in Betrieb, Staat und Gesellschaft. Sie vermögen zugleich den Übungs- und Lernstoff so zu vertiefen und zu festigen, daß der Ausbildung in den Kenntnissen und Praktiken mehr als das unbedingt Notwendige für die „draußen“ geforderte höhere Leistung abgewonnen wird.

In diesem Bedenken der rechten Möglichkeiten der Volksschule entsteht natürlich die Frage nach den wirtschaftlichen Folgen. Um nur die Haupttatsache zu bedenken: was bedeutet es für die deutsche Wirtschaft, wenn die Jugendlichen von 14 bis 15 oder gar 16 Jahren am Produktionsprozeß nicht teilnehmen? Diese Frage verleitet zu einem Studium der vergleichbaren nordamerikanischen Lage. Dort treten die Jugendlichen durchweg noch später in das Wirtschaftsleben ein; mehrere Staaten der USA setzten die Schulpflichtgrenze sogar auf das 18. Lebensjahr. Man wird nicht behaupten können, daß die amerikanische Wirtschaft deshalb Schaden leide. Allerdings lebt sie vom schnell angelernten Arbeiter; die jahrelange, vertraglich oder gar zunftmäßig geordnete Lehrzeit ist unbekannt. Immerhin, die Schule leistet, daß der reifere junge Mensch im Kurzverfahren die vom Stande der Arbeitsteilung der modernen Wirtschaft geforderte Spezialausbildung zum qualifizierten Facharbeiter durchweg schnell erlangt. Die Problematik der Berufswahl schwindet fast ganz, wie sie z. B. neulich in der Frage eines deutschen Schulmannes auftauchte, ob man, nur weil sich zufällig eine Gelegenheit bietet, einem Jungen noch zu einer dreijährigen Lehrzeit als Stellmacher raten könne. Es scheint, daß überall in der Welt die hocharbeitsteilige Wirtschaft den Spezialarbeiter an Stelle des Handwerkers braucht. In Deutschland mag, von Übergangsschwierigkeiten abgesehen, eine sinnvolle Angleichung der Schulverhältnisse an die moderne Wirtschaftsstruktur in der Weise möglich sein, daß eine allgemeine Verkürzung der Lehrzeit und die volle Einschätzung der Anlernberufe erfolgt. Besonders angesichts der Tatsache, daß für solche Zwecke die Schule den reiferen und tüchtigeren jungen Menschen entläßt. Wenn dem so ist, stehen Schule und Wirtschaft in der Gemeinsamkeit der Interessen, muß auch die Wirtschaft die allgemeine, körperliche und geistig-seelische Reifung derer wünschen, die in den Produktionsprozeß eintreten.

Niemand glaubt, daß die amerikanischen Verhältnisse nachzubilden seien, schon deshalb nicht, weil die amerikanische Schule sowohl als Basis des öffentlichen und wirtschaftlichen Lebens wie auch in ihrem organischen Aufbau von der deutschen Schule grundverschieden ist. Z. B. darin, daß die USA, wie fast alle führenden Völker der westlichen Welt, das System der Primär- und Sekundärschule verwirklichen. Auch von daher ist die deutsche Schule gefragt, welchen Anteil ein solches Schulsystem im Kräftefeld der Gesellschaft gewinnt. Diesem System liegt die, wie ich glaube, richtige Erkenntnis zugrunde, daß Bildungsauftrag und Erziehungsziel der Schule wesentlich anders sind, wenn es sich um Kinder bis zum 10./11. Lebensjahre oder um Jugendliche jenseits dieser Altersgrenze handelt. Die Bildungsgüter und die Methoden ihrer Aneignung, das erzieherische Tun, das gesamte menschliche Klima der Primarschule ist grundverschieden von dem erzieherischen und bildenden Auftrag an den Jugendlichen; in der Primarschule ist das Menschlich-Erzieherische überwertig akzentuiert, nicht das Fach und der Stoff. Erst in der Sekundärschule

haben die Bildungskräfte der sogenannten Fächer ihren Ort. Zwar sind auch im Raum der Sekundärschule die erzieherischen Aufgaben infolge der Reifeerscheinungen ebenso bedeutsam wie schwierig, werden aber unterstützt durch die Forderung und Neigung zur sachlichen Hingabe an die Bildungs- und Wissensgehalte. Organisation und Sinn dieses Schulsystems zu unserer veränderten gesellschaftlichen Lage in Bezug zu setzen, scheint eine Aufgabe zu sein, deren Lösung die Möglichkeit birgt, den erstarrten Formen und Systemen der deutschen Schule neue Impulse zuzuführen. Denn es muß tief problematisch sein, wenn trotz so gewaltiger gesellschaftlicher Veränderungen die deutsche Schule im wesentlichen bei den Systemen beharrt, die einer anderen gesellschaftlichen Wirklichkeit entsprangen. Konkret gesprochen: daß sich für 85 vH der deutschen Kinder das Schulleben in der achtklassigen Volksschule, für den Rest in der selektiven Mittel- oder Oberschule abspielen müsse, ist mindestens fragwürdig. Es gibt sogar eine konfessionelle Legitimation dieser antiquierten Lage; die Meinung tauchte auf, die Dreieinheit des deutschen Schulsystems habe etwas mit der Dreieinigkeit zu tun. Das sind Scherze, die leider nicht ohne Wirkung sind, indem sie von den schulischen Sachverhalten und Notwendigkeiten ablenken, die der gesellschaftliche Umbruch unseres gesamten Lebens hervortrieb.

Noch einmal: nicht um Nachahmung und gewagte Experimente im großen geht es, sondern um das Bedenken lebensvoller Möglichkeiten, damit die Schule den rechten Anteil am Kräftespiel der Gesellschaft gewinne und ihre Aufgaben voll wahrzunehmen vermöge. Es geht darum, die Wege freizuhalten zwischen Schule und Gesellschaft, offenzuhalten auch das Tor für das Kommende. Lehrer vergessen zu oft, daß sie erziehen für ein Leben, das, blicken wir auf den Schulanfänger, erst in 15 bis 20 Jahren voll gelebt wird. Die in ihrer umstürzenden Macht geradezu revolutionären Sozialprozesse der letzten Jahrzehnte erfordern jedenfalls auch die Reform der Schule. Die drei eigenständigen Säulen der deutschen Schule, d. h. das alte System der höheren, Mittel- und Volksschule, tragen nicht mehr. Um nur auf einen bedrängenden Sachverhalt zu verweisen: wenn die Mittelschule bzw. Realschule, ihrem Sinn und Auftrag gemäß, die bildende Vorbereitung für die Berufe übernimmt, die den neuen Mittelstand bilden und im modernen Wirtschaftsgefüge die gehobenen Berufsleistungen vollbringen (als technische oder kaufmännische Angestellte oder qualifizierte Fachkräfte aller Art), dann müßten etwa 30 bis 40 vH aller Schüler in die Mittel- bzw. in die Realschule gehen. Aber selbstverständlich kann dann die Volksschule nicht das bleiben, was sie ist. Schon diese eine Maßnahme würde das ganze Gebäude der deutschen Bildungsorganisation verändern. Ein so ausgeweiteter Mittelbau unseres Bildungswesens könnte natürlich nicht den selektiven Charakter in der Weise konservieren, daß der Besuch der Schule von den Eltern bestimmt würde; vielmehr müßte dem geeigneten Schüler der freie Zugang möglich sein. Zu ähnlichen grundlegenden Veränderungen des Systems kommt man, wo immer man ansetzt und die Voraussetzung festhält, daß die Schule ein lebendiges Glied der Gesellschaft sei.

Im Blick auf Schulsysteme anderer, hochindustrieller Länder sind auch noch andere Probleme gestellt, z. B. das nach dem größeren *zeitlichen* Anteil der öffentlichen Schulen an der Gesamterziehung der Jugend. So nehmen etwa die angelsächsischen Länder ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag zeitlich in der Weise wahr, daß sie für die Schüler in der Länge eines normalen Arbeitstages der Wirtschaft verantwortlich eintreten. Damit sind die arbeitenden Eltern tagsüber der Sorge für ihre Kinder enthoben. Diese Schulform begegnet einem Notstand der modernen industriellen Gesellschaft, der darin besteht, daß die Zahl der erziehungsbehinderten und erziehungsunfähigen Eltern zunimmt. Vor allem aber liegt ihr der Wille und die Einsicht der Eltern voraus, der Schule einen größeren Anteil an der Erziehung zuzuweisen. Man hat im ganzen das Zutrauen und sogar die Zuversicht, daß die Schule und nur sie *die* Erziehung und Bildung leisten könne, die den jungen Menschen nach der Schulzeit zu einem vollwertigen Leben in der Gesellschaft befähigt. Zudem ist die

Schule abgestimmt auf die fünftägige Arbeitswoche. Nimmt man hinzu, daß die Ganztagschule den Eltern die Sorge für die Nachhilfe bei den Hausaufgaben abnimmt, dann sieht man, daß dieses Schulsystem die unbeschwertere und freiere Begegnung von Eltern und Kindern im Raum der Familie zuläßt. Sie entlastet die Familie von einem Auftrag, der ihr nach der jetzigen Verfassung unserer Schulen zukommt, daß nämlich die Eltern befähigt und bereit seien, an der Bildungsarbeit durch Aufsicht und Anleitung bei Hausaufgaben mitzuwirken. Gerade das aber ist weithin heute nicht mehr möglich. Ganz abgesehen davon, daß der von der Schule wahrgenommene Gesamtbildungsauftrag den Schülern die gleiche Chance bietet; jeder Lehrer der deutschen Schule weiß, wie sehr der Leistungsstand der Kinder auch von der pädagogischen Hilfe des Elternhauses abhängt. Wiederum hätte eine solche vom veränderten Zustand der Gesellschaft geforderte Reform die Veränderung auch der inneren Gestalt der Schule zur Folge; eine Ganztagschule ist in ihrer gesamten Erscheinung selbstverständlich mehr Erziehungs- als Lernschule.

Dennoch muß die besorgte Frage ernst genommen werden, ob nicht die genannte zeitliche und inhaltliche Ausdehnung des Erziehungs- und Bildungsauftrages der Schule die sowieso bedrohte Familie in ihren natürlichen Aufgaben eingrenzt und deren Wirkraum bescheidet. Eine vorläufige Antwort ist schon mit dem Hinweis auf die Zustände der angelsächsischen Schulen oben gegeben. Aber es gilt, darüber hinaus die Veränderungen der Familie, wie sie der Druck der wirtschaftlich-sozialen Verschiebungen bewirkte, im ganzen zu begreifen. Bis weit ins 19. Jahrhundert hinein ist die Familie fast immer auch Wirtschaftsgemeinschaft, so wie sie sich in den Resterscheinungen mancher Handwerker- und Bauernfamilien erhalten hat. Familie ist da Lebens- und Arbeitswelt. Die industrielle und soziale Entwicklung besonders der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts hat diesen Zustand im eigentlichen aufgehoben. Die heutige Familie steht ganz anders im Kräftespiel der Gesellschaft. Der Familienbesitz hat längst nicht mehr die zusammenschließende, sozial formende Kraft von einst. Eine Verschiebung vom Sachlichen der gemeinsamen Arbeitswelt zum Persönlichen des nur familiären Miteinander setzte ein. Das aus der Familie als Lebens- und Arbeitswelt erzeugte Gesamthandeln und Gesamtverhalten zu Stand, Beruf, Religion, Kultur, Vergnügen usw. wurde erheblich gemindert. Die Familie, nur noch Konsumorgan, erzeugt ein anderes soziales Handeln und andere Vorstellungen von den Aufgaben in Beruf und Leben. Die freie Berufswahl ist eine Selbstverständlichkeit geworden, Familienglieder können verschiedenen Berufen und sogar verschiedenen Ständen angehören. Dennoch ist die Familie als soziale, geistige, menschliche Macht da. Auch ihre Erziehungskraft ist immer noch stark. Neuere Untersuchungen haben uns sogar gezeigt, daß die gesellschaftliche Lage der Gegenwart neue positive Möglichkeiten schuf; man bedenke nur, wie gerade die Zeiten der Not vielen Familien eine neue Innigkeit gab. Aber im ganzen bleibt doch wahr, daß die Zeiten längst vorbei sind, in denen die Familie den gesamten Menschen in sich aufnahm und prägte. Die soziale und erzieherische Aufgabe hat sie zu einem erheblichen Teil an gesellschaftliche Einrichtungen und Schulen abgeben müssen. Es bleibt richtig, daß die Schrumpfung zur Kleinfamilie, also zur Lebens- und Erziehungsgemeinschaft der Eltern und unverheirateten Kinder, die Familie im Kraftfeld der Gesellschaft zurückdrängte. Und so ist es dahin gekommen, daß heute Eltern in zunehmendem Maße erziehungsbehindert sind. Vor diesem Hintergrund hat das Problem auch der zeitlichen Ausdehnung des Erziehungsauftrages der Schule seinen Sinn.

Dies alles kommt bei einem Vergleich der sozialen Lage und Kräfte unserer Zeit mit der Schulsituation in den Blick. Eine Lagebestimmung enthält aber auch immer einen Auftrag. Sie fordert dazu auf, die tief veränderte Gesamtsituation neu zu durchdenken. Was immer im ganzen zu tun ist, die ersten Maßnahmen müßten die sinnvolle Verlängerung der Schulpflicht und die Intensivierung des schulischen Lebens sein.