Zeitschrift: Bündner Jahrbuch : Zeitschrift für Kunst, Kultur und Geschichte Graubündens

Herausgeber: [s.n.]

Band: 30 (1988)

Artikel: Schulischer Leistungsdruck?

Autor: Buol, Conrad

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-971982

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: 05.07.2025

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

che, von 22.00 Uhr bis morgens 06.00 Uhr, ein totales Fahrverbot erlassen, ausgenommen die unerlässlichen Kräfte, die auch in der Nacht einsatzbereit sein müssten . . .

Ich habe gelächelt, zunächst, und dann habe ich, da ja nicht ein hoffnungsloser Romantiker mir gegenüberstand, sondern ein Mann, der die Zeit und ihre Realitäten genau kennt, über das, was er äusserte, nachgedacht und habe gefunden: eigentlich hat er recht, vollkommen recht. Wir müssten uns aufraffen und das tun, was dieser einfache Mann als Vorschlag sich in langen, nervenverzehrenden Nächten, während denen er seinem schweren Beruf oblag, überlegte. Da es kaum möglich ist, den Tagesbetrieb wesentlich einzudämmen, sollten wir wenigstens versuchen, die Nacht aus ihrer Verdammnis zu erlösen durch die Eindämmung der nächtlichen Rasereien, des Vergnügungsrummels allerorten, des Geflimmers, des Gejages . . .

Im weiten, tiefen Schweigen . . . werden wir diese nächtliche Ruhe und Geborgenheit je wieder, wenn auch nur in bescheidenem Masse, uns verschaffen können?

Schulischer Leistungsdruck?

von Conrad Buol

In welchem Ausmass gehört Leistung zum Schulunterricht? Leidet die Schule, die Schulbildung unter Leistungsdruck?

Die Antwort auf solche Fragen fällt unterschiedlich aus. Nicht nur unterschiedlich, ob Schüler, Eltern oder Lehrer Stellung nehmen, sondern auch, wenn sich Schüler und Eltern der gleichen Klasse äussern. Einzelantworten sind in diesem Bereich immer subjektiv.

Wenn wir versucht sind, unsere Auffassung darzulegen, so möchten wir zuerst von grundsätzlichen Überlegungen ausgehen. Es scheint uns unumgänglich, mit einer Besinnung auf Sinn und Ziel der Schularbeit zu beginnen. Eine solche Besinnung kann helfen, den Sinn auch der Schulleistungen, ihrer Berechtigung und Grenzen, deutlicher zu sehen.

Sinn des Schulunterrichts

Der Hauptsinn des Schulunterrichts liegt darin, die kindlichen Fähigkeiten und Kräfte zu entfalten. Die Unterrichtsstoffe sind Mittel zur Kraftbildung. Nehmen wir als Beispiel den Unterricht in Naturkunde. Er soll beitragen, die Beobachtungsfähigkeit und, durch das Erfassen von Zusammenhängen, die Denkkraft zu fördern, aber auch die Gestaltungskraft zu üben im Skizzieren und Darstellen. Sodann werden die Gemütskräfte angesprochen durch das bewusste Erleben von Farben und Formen, durch das Staunen über das allmähliche Werden von Lebewesen aus einem einzigen Samenkorn, auch über Einrichtungen zur Befruchtung von Planzen, über Tarn- und Schutzvorrichtungen, über Lebensgemeinschaften in der Natur und vieles andere.

«Die Natur zeigt höchstes Künstlertum», schreibt der mehrfach ausgezeichnete Physiker Walter Heitler. Die Rose etwa erscheint ihm als Kunstwerk, vollkommen in der Komposition von Gestalt, Farbe und Geruch. «Das langsame, lebendige Sich-Öffnen der Knospe in die volle Blüte ist ein Kunstwerk für sich, das in der Zeit gestaltet ist». Kein Künstler kann eine Rose schaffen, die sich in gleicher Vollkommenheit allmählich entfaltet. Auch «den Geruch können die Maler nicht mitmalen. Die Dichter können ihn mit Worten preisen, aber nicht nachbilden» (in «Gottesbeweise?», Klett-Verlag 1977).

Wie über die Rose staunt Heitler, der Naturkundige, auch über die Vogelfeder: «Die Konstruktion der Feder allein würde jedem Flugingenieur zur Ehre gereichen. Nur hat es vor 100 Millionen Jahren, als die ersten Vögel auftraten, noch keine Flugingenieure gegeben. Kann man im Ernst glauben, dass der Konstrukteur einfach Zufall hiess?» Für Heitler äussert sich in der Natur eine unvorstellbare Weisheit. In frühen, mehr naturverbundenen Epochen hat man das geahnt. Man hat auch in unsern Gegenden Bäume, Sträucher, Quellen, Flüsse und Tiere verehrt, wie Chr. Caminada in seinen «Verzauberten Tälern» dartut. Im Laufe der Zeit hat der Mensch das Gefühl für die Weisheit und das Wunderbare der Schöpfung weitgehend eingebüsst. Was Menschen machen, wurde und wird bewundert.

Wo indessen auch heute eine Vertiefung in Vorgänge der Natur zum Staunen anregen kann, werden Gemütskräfte geweckt, entfaltet. Es darf auch im übrigen Unterricht nicht vorwiegend um abfragbares Wissen, sondern um die Entfaltung der verschiedenen Grundkräfte, um die Menschenbildung gehen.

Die Unterrichtsstoffe als Mittel der Menschenbildung

Es gibt Unterrichtsstoffe und -tätigkeiten, durch welche notwendige elementare Fertigkeiten vermittelt, gelernt und geübt werden, wie Lesen, Schreiben, Rechnen, Regeln der Grammatik, Grundkenntnisse im Realunterricht, gestalterische Fertigkeiten und körperliche Geschicklichkeit. Die Entfaltung solcher Fertigkeiten kann Hand in Hand gehen mit der Bildung der verschiedenen Grundkräfte, wie der Konzentrationskraft, der Ausdauer, der Denkkraft und des Willens. In welchem Masse dies geschieht, hängt davon ab, wie notwendige Kenntnisse und Fertigkeiten erarbeitet werden. Wo der Selbsttätigkeit der Schüler beträchtlicher Raum gewährt wird, die Schüler mit zunehmendem Alter immer mehr selber beobachten, vergleichen, messen, skizzieren und gestalten können, erfolgt Kraftbildung.

Neben Stoffen, die grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln, die für das Leben in unsern Kulturbereichen notwendig sind, gibt es Stoffe oder Bildungsgüter, bei welchen die Entfaltung der Kräfte im Vordergrund steht. Auf die Kenntnisse kommt es dann weniger an. Ob unsere Schüler später noch einzelne Daten und Geschehnisse aus dem Geschichtsunterricht, den Realien und andern Fächern wissen, ist weniger wichtig als entfaltete Grundkräfte, die für neue Situationen zur Verfügung stehen. Man frage Politiker und Leute der Wirtschaft, was für sie noch an reinem

Schulwissen verfügbar ist, und man wird staunen, wie vieles sich verflüchtigt hat. Ohne jede Vorbereitung würden viele von ihnen eine Aufnahmeprüfung in ein Seminar oder eine ähnliche Schule auf Anhieb nicht bestehen, etwa in Mathematik oder Französisch oder einem Realienfach. Das ist ein Beweis, dass im Leben nicht in erster Linie prüfbares Wissen, sondern geistige Grundkräfte zählen.

Was die Schule neben und mit der Kraftbildung stets auch zu erstreben hat, ist die Weckung und Förderung von Werthaltungen, von Grundeinstellungen. Der Mensch ist ein wertendes Wesen. Er nimmt Stellung zum Wert oder Unwert von Dingen und Handlungen. Er prüft, was ihm wert oder unwert erscheint.

Seine Werthaltungen und Einstellungen wirken sich auf seine Entscheidungen und Handlungen aus. Zu Recht sagt daher M. Müller-Wieland, dass alle wahre Bildung auch Einstellungsbildung ist. Unsere Einstellung zur Natur beeinflusst unser Verhalten gegenüber Tieren, Pflanzen und natürlichen Lebensbedingungen. Eine lebendige Beziehung zur Natur und eine Haltung, die bereit ist, zu ihrem Schutz praktische Konsequenzen zu ziehen, gehört heute und morgen zu den zentralsten Anliegen aller Bildungsarbeit.

Die Unterrichtsstoffe also sind Mittel, um Fertigkeiten, Kräfte und Werthaltungen zu entfalten. Die programmatischen Worte Pestalozzis müssten auch heute die Schularbeit bestimmen: «Wir glauben überhaupt, der Jugendunterricht müsse in seinem ganzen Umfange mehr kraftbildend als wissensbereichernd sein.»

Leistung

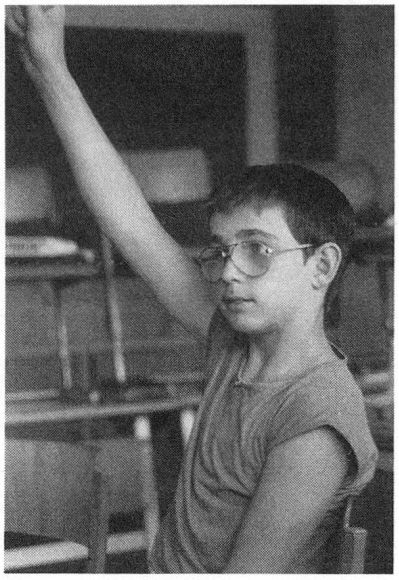
Nach dieser gedrängten Skizzierung einiger Hauptaspekte der Menschenbildung kommen wir zur Frage nach der Berechtigung der Schulleistung zurück. Soviel wird deutlich: die kindlichen Kräfte bedürfen der Übung, um sich zu entfalten. Sie sind auf Leistungsziele, die den Anlagen und Fähigkeiten entsprechen, auszurichten. Das Kind der Primarschulstufe erlebt selber Genugtuung, wenn seine Leistungen gesteigert und anerkannt werden. Es zeichnet sich durch einen ausgesprochenen Lerneifer aus. Es freut sich, wenn Leistungen erreicht werden, die Überwindung und Einsatz erforderten. Es spürt – ihm selber nicht immer voll bewusst –, wie durch hingebende Arbeit und ausdauerndes Üben die Leistungsfähigkeit, etwa die Sprachkraft und die Gestaltungsfähigkeit, wächst. Auch auf höhern Schulstufen, wo sich ein Lerneifer nicht mehr so offenkundig äussert, freuen sich die Jugendlichen im Grunde an erbrachten Leistungen. Leistung, welche die Leistungsfähigkeit angemessen fördert, gehört zum Bildungsprozess. Ohne Leistung keine umfassende Entfaltung der Kräfte. Die Schüler schätzen es, wenn die Leistungsfähigkeit gefördert, wenn Leistungen verlangt werden.

Das Postulat einer umfassenden, den ganzen Menschen fördernden Bildung bezieht sich auf die Berücksichtigung der verschiedenen Kräfte des Kindes, also auf den ganzen Menschen, nicht aber auf den ganzen Unterrichtsstoff. Denn der Stoff kann nie völlig umfassend vermittelt und erarbeitet werden, selbst auf der Stufe der Universität nicht. Wer Physik, Geschichte oder andere Fächer studiert, hat sich heute auf Teilgebiete zu konzentrieren.

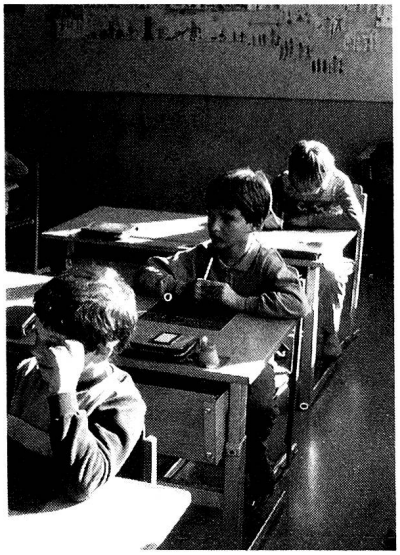
Exemplarisches Lehren und Lernen

Im Schulunterricht sind aus der stets wachsenden Fülle der Stoffe solche auszuwählen, die besonders geeignet sind, angemessene Fertigkeiten und Kenntnisse wie auch Kräfte und Werthaltungen zu erweitern, zu vertiefen. Die Erziehungslehre spricht vom exemplarischen Lehren und Lernen. Einzelne Bildungsstoffe werden beispielhaft erarbeitet. Aus der Stoffmenge sind der Stufe entsprechende Beispiele auszuwählen. Es ist sinnvoller, dass sich das Kind in Ruhe in ausgewählte Bildungsgüter vertieft, statt dass es sich hastig und notgedrungen oberflächlicher mit einer (Über-) Menge von Stoffen zu befassen hat.

Und der ominöse Lehrplan? Schreibt er nicht eine Menge von Lehrstoffen vor? Nein, es ist nicht so schlimm, wie manche glauben möchten. Der Lehrplan soll nicht als Sündenbock herhalten müssen, obwohl er zu Zeiten grosszügiger war als später. Doch über dem Lehrplan steht der Lehrer, der die Stoffe gewichtet und entscheidet, welche ausführlicher als andere zum Zuge kommen sollen.



Im Bewusstsein, dass die Qualität der elementaren Menschenbildung nicht von der Quantität der Bildungsgüter abhängt, erklärte der Lehrplan für die bündnerische Primarschule vom Dezember 1962 beispielsweise für den Unterricht in den Realien lediglich minimale Stoffgebiete für verbindlich, während weitere zur Auswahl angegeben wurden. Ob der Lehrer für den Naturkundeunterricht der fünften Klasse die Blindschleiche oder die Kröte oder den Zaunkönig oder Schmetterlinge oder mehrere dieser Stoffe wählte, lag ganz in seinem Ermessen. Die Stoffe zur Auswahl waren eine pädagogisch begründete Regelung. Im heute gültigen Lehrplan steht zwar einleitend: «Die Stoffe und Lernbereiche der einzelnen Fächer sind verbindlich. Die Erläuterungen und Beispiele gelten als Wegleitung.» Daneben aber enthält auch dieser Lehrplan sehr zu beherzigende Grundsätze: Zu den Realien im allgemeinen wird festgehalten: «Ziel des Realienunterrichts ist in erster Linie handelnde, begreifende und erlebende Auseinandersetzung mit Inhalten und weniger das Vermitteln von Wissen.» Es ist sodann die Rede von einer «aktiven Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand



durch Beobachten, Vergleichen, Überprüfen, Ordnen, Festhalten und Beschreiben.» – «Realunterricht pflegt auch soziales Lernen. Der Schüler lernt dabei, seine Fähigkeiten andern zur Verfügung zu stellen und umgekehrt Erfahrungen anderer zu nutzen.» Das sind beachtenswerte Zielsetzungen, denen die Wirklichkeit allerdings nicht immer entspricht. Noch zu häufig stehen die Schüler mehr in einem ichbezogenen Konkurrenzkampf, als dass sie gruppenweise miteinander arbeiten. Das Rücksichtnehmen auf die andern, auf die Gruppe bedarf der Übung, soll im spätern Leben (auch auf der Strasse und auf der Piste) das Rücksichtnehmen das egoistische Verhalten überwiegen.

Doch zurück zum Lehrplan. In der Wegleitung zum Geographieunterricht wird ausgeführt: «Durch exemplarischen Unterricht erhält der Schüler Einblick in typische Landschaften (z.B. die Klus als Durchbruch durch eine Gebirgskette), Siedlungsgebiete (Grossraum Zürich) usw.» – «Nicht das Faktenwissen, sondern die vertiefte Arbeit am Stoff ist wichtig. Aus den Beispielen sollen einzelne Schwerpunkte ausgewählt werden». Unter Mittel und Wege zum Naturkundeunterricht steht: «Die ökologischen Aspekte sind nach dem Prinzip des vernetzten Systems zu erarbeiten. Die Arbeitsmöglichkeiten des Beobachtens, Feststellens, Vergleichens, Untersuchens sind zu pflegen, wobei dem sprachlichen Ausdruck besondere Bedeutung zukommt. Die Schüler sollen sich mit der Natur auseinandersetzen durch:

- Sammeln von Pflanzen, Erdmaterial, Blättern, Bildern usw.
- Beobachtungen über längere Zeiträume hinweg (daheim/Schule)
- Berichte, Zeichnungen.»

Aus den wenigen zitierten Stellen des heutigen Lehrplans geht deutlich hervor, dass dem Prinzip des exemplarischen Lehrens und Lernens wie auch der Kraftbildung Rechnung getragen wird. Trotz der einleitenden Erklärung der Verbindlichkeit der Stoffe wird dem Lehrer Spielraum gewährt, einzelne Stoffgebiete eingehender zu erarbeiten als andere. Er wird jene Bildungsgüter stärker berücksichtigen, die ihm für eine pädagogisch fruchtbare Auseinandersetzung am geeignetsten erscheinen. Der Lehrer überträgt den Lehrplan sinnvoll ins Schulleben; er ist ihm nicht machtlos ausgeliefert. Der werdende Mensch steht auch hier über dem toten Buchstaben.

Leistungsdruck

Aber gibt es nicht doch den Leistungsdruck? Hört man nicht berechtigte Klagen von Eltern, ihre Kinder leiden unter einem Schulstress? Stress, ein Wort aus dem Wirtschaftsleben, das auch im Gespräch mancher Kinder und Eltern verwendet wird. Stimmt es, dass manche Kinder abends während zu langer Zeit über langen Aufgabenreihen brüten? Dass manche Kinder auf einen ungefähr gleich langen Arbeitstag kommen wie der Pappi, der sich doch wenigstens am Samstagmorgen wohlig im Bett umdreht, wenn seine Sprösslinge hastig das Frühstücksbrot verzehren und sich auf den Schulweg machen? Dass manche Kinder an Wochentagen wenig Zeit für unbeschwertes, zweckfreies Spiel haben, wo doch die Welt der Kinder immer auch eine Welt des Spiels sein sollte? Dass bei zu ausgedehnten Hausaufgaben die Freude nicht aufkommen will oder schwindet, wobei doch wieder Pestalozzi sagte, dass alles Lernen keinen Heller wert sei, wenn dabei Mut und Freude verloren gehen?

Dass sich auch Lehrer höherer Schulstufen veranlasst sehen können, sich mit dem Schulstress zu befassen, beweist der Schweizerische Gymnasiallehrerverein. Seine Jahresversammlung im Herbst 1986 in Brig widmete er dem Thema: «Stress in der Schule». Der Neurophysiologe Perret habe den Stress umschrieben «als ein Zuviel an Menge und Inhalt, das auf das Gehirn einwirkt». Auf diese Weise werde das Gehirn entweder in seiner Tätigkeit lahmgelegt oder es entstehe eine «chaotische Überaktivität im Gehirn». (Nach Guido Baumanns Zusammenfassung im Gymnasium Helveticum 2, 1987.) Auf die Frage der Menge des Stoffes kommen wir zurück. Sie stellt sich dort, wo etliche Fachlehrer nebeneinander unterrichten, mehr als in der Volksschule.

Wenn jedoch auch in der Volksschule die Rede ist von Leistungsdruck, so gilt er selten für ganze Klassen. Das zeigt sich deutlich schon bei den Hausaufgaben. Diese bereiten Kindern, die rasch und leicht lernen, kaum Mühe. Für andere Kinder können die gleichen Aufgaben übermässige und im schlimmsten Fall erfolglose Anstrengung, also Überforderung bedeuten. Daher zunächst einige Überlegungen zu den Hausaufgaben.

Hausaufgaben

Die Hausaufgaben wären für die untern und mittleren Klassen der Volksschule so zu dotieren, dass sie von allen Schülern in etwa einer halben Stunde bewältigt werden können. Bei manchen Unterrichtsstoffen ist es ratsam, ein Minimum an Aufgaben von allen Schülern zu verlangen, das Lösen weiterer Aufgaben aber ausdrücklich freiwillig zu erklären, etwa solcher mit höheren Anforderungen. Der Lehrer rät Eltern an Elternabenden oder im Gespräch, nicht zuviel Zeit für die Hausaufgaben der Kinder einzuräumen und bei allfälligen Aufgabenhilfen vor allem ermutigend beizustehen; denn unsere Einstellung den Kindern gegenüber hat prägende Kraft. Wo wir den Kindern etwas zutrauen und dadurch ihr Selbstvertrauen heben, werden Kräfte frei, die sonst allzu oft durch Angst blockiert sind. Nicht, dass das Kind dann alle Aufgaben lösen kann; aber es kann das leisten, was in seinen Kräften liegt, und es kann zusammen mit den Eltern einsehen lernen, dass die Schulaufgaben nicht so

furchbar wichtig sind, wie sie manchmal genommen werden. Aufgaben sind in der Regel Übungsmöglichkeiten, die den Kräften entsprechend genutzt werden sollen. Dass dabei, wieder den Fähigkeiten entsprechend, zuverlässige Arbeit erstrebt wird, versteht sich von selbst.

Noch ein Wort zum Auswendiglernen, das manchen Kindern schwer fällt. Es ist sinnvoller, das Lernen eines Gedichtes auf mehrere Tage zu verteilen, weil ein Sich-Einprägen recht unterschiedliche Zeit braucht. Auf diese Weise steht das Kind nicht unter ungehörigem Zeitdruck. Häufige Wiederholungen, auf verschiedene Tage verteilt, erzielen ein besseres Resultat, als wenn das Kind die gleiche Zahl von Wiederholungen an einem Tag zu erbringen hat, wo es häufig gegen den Schluss des Lernens schon stark ermüdet ist, so dass wenig oder nichts mehr herausschauen will. Wer kennt nicht die Situation, da ein übermüdetes Kind und eine allmählich etwas gereizte Mutter sich gemeinsam, aber widerwillig und mit wenig Erfolg um das Lernen eines Textes bemühen?

Wo jedoch die Aufgaben nicht wichtiger genommen werden, als sie sind, und für gewisse Stoffe mehrere Abende zur Verfügung stehen, fühlt sich das Kind weniger unter Druck. Dies vor allem auch dann, wenn Leistungsschwächere Kinder in der Klasse nicht zu spüren bekommen, dass sie ein geringeres Aufgabenpensum zu bewältigen vermochten als andere.

Unterschiedliche Leistungsfähigkeit – Durchschnittsleistungen

Es ist unpädagogisch, von allen Kindern die gleichen Leistungen zu verlangen; denn die Gaben und Fähigkeiten sind unterschiedlich. Es ist weder Schuld noch Verdienst des einzelnen Menschen, wenn seine angeborenen Begabungen geringer oder grösser sind als diejenigen vieler anderer; denn keiner hatte Einfluss auf die Zusammensetzung der Gene (der Erbfaktoren), die seine geistigen und körperlichen Möglichkeiten begründen. Die Menschenbildung freilich kann vorhandene Möglichkeiten mehr oder weniger ausschöpfen, sie mehr oder weniger fördern. Die Erbanlagen, die erzieherischen Einwirkungen und die Selbstbildung zusammen bestimmen die Fähigkeiten und Haltungen des Menschen. Von allen Kindern gleiche Leistungen verlangen wäre, wie wenn wir von körperlich starken und schwächeren Leuten die gleichen sportlichen Leistungen erwarten wollten.

Es gibt auch Kinder, welchen ihre psychische Struktur oder die sogenannte sozio-kulturelle Umwelt (Elternhaus, Umgebung) besonders zu schaffen gibt und die Leistungsfähigkeit bremst. Die Leistungsfähigkeit hängt nicht nur von der Intelligenz ab. Schule und Elternhaus können dazu beitragen, dass der Aufwachsende lernt, zu sich selber zu stehen, sich in seiner Eigenart anzunehmen, was aber nie ein für allemal erreicht wird, sondern für alle eine Lebensaufgabe bleibt.

Unsere Schule sollte weniger auf Durchschnittsleistungen ausgerichtet werden, welche die einen Kinder überfordern, andere hingegen unterfordern. Auch die Unterforderung ist unpädagogisch. Den Bestbegabten sind auch in der Schule, nicht nur bei Hausaufgaben, zusätzliche Arbeiten zuzuweisen, ohne Aufheben zu erwecken. Ein individualisierender Unterricht (der die persönlichen, je besondern Anlagen und Möglichkeiten berücksichtigt, soweit das im Klassenunterricht möglich ist) ist zu erstreben. Wo dies geschieht, wird kein dauernder Leistungsdruck festgestellt. Wir begegnen denn auch Eltern, die von keinem Schulstress ihrer Kinder sprechen, die die Anforderungen als angemessen erachten.

Wo aber im Volksschulunterricht die individuellen Begabungsunterschiede der Kinder zu wenig berücksichtigt werden, liegt darin ein Hauptgrund für die Überforderung eines Teils der Schüler.

Falsche Einstellung zum Unterrichtsstoff

Ein anderer Grund, der zu übermässigem Leistungsdruck führen kann, liegt auf allen Schulstufen, wo Stress festgestellt wird, in einer falschen Einstellung zum Unterrichtsstoff. Wir nannten den Stoff als Mittel der Kräftebildung. Oft aber wird der Stoff als Selbstzweck zu wichtig genommen. Man kann, wie das Schohaus tat, von einer materialistischen Auffassung der Unterrichtsstoffe sprechen. Der Stoff an sich ist dann wichtig. Es zählt, wieviel Stoff, wieviel Materien im Unterricht bewältigt werden. Dabei wird weniger auf ein weitgehend selbsttätiges Erarbeiten der Unterrichtsstoffe und auf das Üben der Fähigkeiten und Kräfte geachtet als vielmehr auf das Wissen, die Verfügbarkeit oder gleichsam den Besitz des Gelernten. «Denn was man schwarz auf weiss besitzt, kann man getrost nach Hause tragen.» Diesen vermeintlichen Besitz aber wird man bald vergessen oder kann ihn nur teilweise brauchen gemäss dem andern Faust-Wort: «Was man nicht weiss, das eben brauchte man, und was man weiss, kann man nicht brauchen.» Eine zwar überspitzte Formulierung (umso einprägsamer), aber etwas ist daran: Im Leben geht es nicht in erster Linie um Schulwissen. Schulintelligenz deckt sich nicht voll mit Lebensintelligenz. Für die Lebenstüchtigkeit zählen Haltungen und Einstellungen mehr als manches Wissen, das mit «heissem Bemühen» angeeignet wurde. Es kommt also in der Schule weniger auf die Menge der Stoffe an als darauf, in welchem Masse bei ausgewählten Bildungsgütern Kräfte und Haltungen angesprochen und gefördert werden. Denn letztere zählen bei Aufgaben, die das Leben stellt. Sicher, auch Schulwissen hat seinen Sinn; man soll es nicht gering achten. Doch wieviel Wissen vermittelt und erarbeitet werden soll, ist eine Frage der Schulstufe und des Masses. Ich erinnere mich, wie mir ein Zweit- oder Drittklässler mit bedeutungsvoller Miene eröffnet hat, morgen gebe es in der Schule eine Klausur. Warum bei 9jährigen diesen Ausdruck brauchen, wenn er bei sensiblen Kindern unnötige Spannungen erzeugt? Der Lehrer erfährt täglich die individuelle Leistungsfähigkeit der Kinder; er kann die Schüler auch ohne angekündigte Klausuren zu zuverlässigem Arbeiten erziehen. In der Landschule, die ich einst selber besuchte (es ist schon geraume Zeit), kannten wir das Wort Klausuren nicht. Es gelang auch damaligen Halbjahresschulen, die überdies fast ausschliesslich Mehrklassenschulen waren, die Schüler unvermerkt auf die

Sekundarschulprüfung vorzubereiten. Der Lehrer hatte Kurzlektionen zu erteilen und sich auf wesentlichste Stoffgebiete zu beschränken. Man wusste, dass nicht die Quantität der Unterrichtsstoffe ausschlaggebend ist für den Wert der Schulbildung und für die Bewältigung von Lebensaufgaben. Immer wieder haben Schüler auch aus Halbjahresschulen den Anschluss an weiterführende Schulen gefunden. Die Bedeutung der Dauer der Schulzeit und der Menge der Schulstoffe wird nicht selten überschätzt. Dies vor allem, wo eine materialistische Auffassung der Unterrichts- bzw. Bildungsstoffe vorherrscht.

Dennoch war die Einführung der Jahresschule mit dem Schulgesetz von 1961 zu begrüssen. Sie ermöglicht eine ruhige und verweilende Schularbeit, sie soll nicht in erster Linie dazu dienen, mehr Stoffe zu «behandeln».

Unterrichtsstoffe jedoch haben die Tendenz, sich anzusammeln wie Gegenstände auf dem Dachboden. Es wird denn auch etwa eine «Entrümpelung» der Stoffgebiete gefordert. Eine solche ist als Ausgleich zu neuen Bildungsinhalten notwendig. Zum Teil geht es nicht um neue Stoffe, sondern um neue Akzentsetzungen. So gehört etwa die Naturkunde seit langem zu den Aufgaben der Schule; heute und morgen aber gehört eine verantwortungsbewusste Beziehung zur Natur zu den Hauptzielen aller Bildungsbemühungen. Die Unterrichtsstoffe sind auf ihren Bildungsgehalt und ihre Aktualität zu überprüfen, damit nicht die Menge, sondern ihr Beitrag zur Entfaltung der werdenden Menchen und zur Bewältigung von Lebensaufgaben zählt. «Das Ziel aller Schulbildung muss stets die entfaltete Persönlichkeit sein in ihrer geistigen Zuwendungskraft, in der Bereitschaft und Offenheit zur Hingabe an die begegnende Welt und den begegnenden anderen Menschen . . . Echte Individualisierung ist immer zugleich Gemeinschaftsbildung. Individualisierung des Unterrichts setzt voraus, dass der Erzieher dem einzelnen Kind in die Besonderheit seiner Lernmöglichkeiten, seiner Beweggründe und Verschüttungen folgt; dass er Zeit gewinne für jedes Kind.» (M. Müller-Wieland in «Leistung und Lernfreude. Schule der Zukunft», Verlag Pro Juventute, 1983.)

Wo der Stoff als Mittel der Bildung jedes einzelnen Kindes gesehen wird, ist auch die Gefahr einer zu einseitig intellektuellen Schulung weniger gross. Dass eine solche Gefahr besteht, geht aus einem Hinweis im Kursprogramm 1987 für die schweizerischen Mittelschullehrer hervor: «Bei der zunehmenden Stoffülle in der Schule auf allen Stufen und in allen Bereichen besteht die Gefahr einer einseitigen Wissensvermittlung. Die ursprüngliche Aufgabe, Stoff als Mittel der Erziehung und Bildung einzusetzen, kann dadurch stark in den Hintergrund gedrängt werden.» Diese Einsicht ist erfreulich, nur wäre beizufügen, dass es weitgehend am Lehrer liegt, ob er sich durch die Stoffülle unter Druck setzen lässt, oder ob er unter den Bildungsgütern auswählt und gewichtet, so dass eine den ganzen Menschen (nicht nur den Intellekt) ansprechende und fördernde Bildungsarbeit möglich wird.

Wo keine materialistische Auffassung des Stoffes vorherrscht, wird der Lehrer auch nicht Angst haben, mit seinem Stoff nicht fertig zu werden. An der erwähnten Tagung der Mittelschullehrer ist der Schulstress als ein Symptom der Angst, bei Schülern und Lehrern, bezeichnet worden.

Erwartungshaltung der Eltern

Es gibt nun aber weitere Gründe, die einen Leistungsdruck erhöhen helfen, jedoch ausserhalb des Lehrers liegen. Da sind einmal die Erwartungshaltungen von Eltern, welche die Schule in erster Linie als Institution für die Zuweisung zu höhern Schulen und dadurch zu gehobenern Berufschancen sehen. Für solche Eltern entspricht eine Schule mit maximalen Leistungen ihren offenen oder geheimen Wünschen. Eltern oder wenigstens ein Teil davon können beitragen, dass manche Klassen oder mindestens manche Kinder unter einem Leistungsdruck leiden. Ängste der Eltern übertragen sich auf die Kinder.

Übertrittsverfahren

Was in Klassen, die auf weiterführende Schulen vorbereiten, zu einem Leistungsdruck führen kann, sind Übertrittsverfahren. Es sind die sogenannten Tücken des Systems. Der Geist, in welchen Aufnahmeprüfungen vorbereitet und durchgeführt werden, kann allerdings recht unterschiedlich sein. Wo die Vorbereitungen und die Prüfungen selber ohne viel Aufhebens, auch seitens der Eltern, über die (Schul-) bühne gehen, können Spannungen in erträglichen Grenzen gehalten werden. Vor allem sollen auch hier, wie während der übrigen Schularbeit, nicht stets die Leistungen der fähigsten Schüler hervorgehoben und solchen der leistungsschwachen Schüler gegenübergestellt werden. Jede Leistung ist anzuerkennen, die den je besondern Fähigkeiten entspricht. Auch Vorbereitungen auf Prüfungen sollten einem möglichst entspannten Kräftemessen nahekommen.

Was bei den Aufnahmeprüfungen für die Sekundarschule wichtig ist und für Graubünden gilt, ist das Vorschlagsrecht des Lehrers der vorangehenden Schulstufe. Vor den Prüfungen hat der bisherige Lehrer schriftlich anzugeben, welche Schüler er für den Besuch der Sekundarschule als geeignet hält. Er kennt die Schüler aufgrund ihrer Jahresleistungen und kann am ehesten beurteilen, ob die Ergebnisse der Prüfungen den üblichen Leistungen entsprechen oder wegen übermässiger Angst tiefer liegen; denn völlig ausschliessen lassen sich Prüfungsängste kaum oder mindestens nicht in allen Fällen. Der Schulrat entscheidet, welche Schüler (ins Provisorium) aufgenommen werden.

Eine heute etwa aufgeworfene Frage lautet: Könnte ein unerwünschter Leistungsdruck dadurch abgebaut werden, dass man innerhalb des Volksschulalters, also der neun obligatorischen Schuljahre, auf eine Aufnahmeprüfung verzichtete? Die Lehrer der sechsten Klasse würden, nach Gesprächen mit den Eltern, die Zuweisung in die Sekundarschule bzw. Realschule vornehmen. Es wird gerne auf die dänische Schule verwiesen. Dort werden zunächst während mehreren Schuljahren keine Zeugnisse mit Zahlennoten erteilt, und Übertrittsprüfungen werden erst gegen Ende der neunjährigen Volksschulzeit durchgeführt. Da in der Volksschule Schüler unterschiedlicher Begabungen zusammen sind, ist ein individualisierender

Unterricht unumgänglich; die Schularbeit wird weniger als sonst üblich auf Durchschnittsleistungen ausgerichtet. Die einzelnen Kinder fühlen sich weniger einem Leistungsdruck ausgesetzt. Und was hervorzuheben ist: der Wille zum Lernen bleibt offenbar über die Schulzeit hinaus erhalten. Die freiwillige Erwachsenenbildung findet starkes Interesse und rege Beteiligung; sie hat dort allerdings eine langjährige Tradition, begründet schon im letzten Jahrhundert durch den Vater der Volkshochschule, durch die starke Persönlichkeit eines Nikolaj Grundtvig.

In der Schweiz unserer Tage hat M. Müller-Wieland wiederholt eine «selektionsfreie Schule» gefordert und begründet. Er sieht die Gemeinschaftsbildung erschwert, wenn in der Schule die wertende Vergleichung, der Wettstreit und die Konkurrenz vorherrschen (in «Der innere Weg. Mut zur Erziehung»).

Der Kanton Tessin kennt heute den prüfungsfreien Übertritt in die ungeteilte Beobachtungsstufe (6./7. Schuljahr) wie auch in die Orientierungsstufe (8./9. Schuljahr). Die Orientierungsstufe führt neben Kernfächern auch Wahlfächer sowie in Französisch, Deutsch und Mathematik Leistungskurse. (Schweizerische Oberstufenschule, Sept. 1987.) In Bern werden in Schulversuchen neue Wege erprobt.

Positive Arbeitshaltung – Kontakt mit der Schule

Abschliessend darf festgehalten werden, dass es nicht ausschliesslich das Schulsystem ist, das die Einstellung zum Lernen, zur Arbeit und zur Leistung bestimmt. Auch in unsern Schulen begegnen wir dort erfreulichen Arbeitshaltungen, wo es gelingt, in den Schülern die Freude am Beobachten, Entdecken und Lernen, auch am gruppenweisen Zusammenarbeiten immer wieder neu zu wecken. Es wäre falsch, allgemein von einem ungehörigen Leistungsdruck zu sprechen.

Wo man jedoch glaubt, einen solchen festzustellen, ist eine Besprechung mit dem Lehrer angezeigt. Unter Umständen kann auch der Schulinspektor oder die Schulbehörde zur Abklärung und Beruhigung der Schulsituation beitragen. Besonders zu empfehlen ist, dass Eltern und Lehrer im Vorfeld einer Aufnahmeprüfung in Kontakt stehen, so dass auf eine Prüfung verzichtet werden kann, wenn das Kind für die Realschule geeignet erscheint. Für alle, Eltern, Lehrer und Schulbehörden, gilt das gleiche Ziel: die geistig-seelische und leibliche Förderung jedes Kindes gemäss seinen Anlagen und Begabungen; die Entfaltung der Kräfte und Werteinstellungen.

Stimmen zum Jenatsch-Film von Daniel Schmid

M. Der vor einigen Monaten uraufgeführte Jenatsch-Film des bündnerischen Meisters Daniel Schmid bildete in unseren Augen ein künstlerisches Ereignis besonderer Art. Es veranlasste uns, zwei Mitarbeiter zu bitten, uns ihre Eindrücke aus der Begegnung mit dem Film zu schildern. Zum einen handelt es sich um einen Jungen, Felix Benesch, der als Literat und Schauspieler für alles Künstlerische empfänglich ist, während als Zweitstimme jene von Hans Mohler zu uns spricht, der das Jenatsch-Thema selbst in Romanform abwandelte, womit er ein Meisterwerk schuf, um dessen Neuherausgabe sich der Calven Verlag derzeit bemüht.

Hier die Ausführungen unserer Mitarbeiter:

I. Premiereneindrücke

von Felix Benesch

Ja, es war durchaus ein Ereignis: Schmids «Jenatsch» gab bereits in Cannes einiges zu reden – das hat jeder aus den Medien erfahren – und als am ersten Juni dieses Jahres zur Premiere in Chur geladen wurde, schien wenigstens ein Fünkchen von Glamour der internationalen Filmwelt in unserem verschlafenen Städtlein zu glimmen. So sind sie denn auch alle gekommen, vom lottrigen Kunstmaler bis zum Standespräsidenten, Vertreter aus der Verwaltung und Wirtschaft, Regierungsräte, Nationalräte, ein beachtlicher Trupp von Journalisten und Fotografen und einige mehr, die zumindest den Anschein von Wichtigkeit erhoben. Feiertagsmienen, Feiertagsgewänder, Feiertag auch für jene Bank, welche die Organisation der Filmpremiere übernommen hatte und dann allgegenwärtig ihre Rolle als Kulturförderer ausspielte. Alle hatten sie Anteil an «ihrem» Jenatsch, und alle waren sie «Jenatsch-geschädigt». Letzteres jedenfalls waren die Bedenken eines sichtlich verlegenen Daniel Schmid. Er äusserte sie zu Beginn, in einem hölzernen Gespräch mit einer gelenden Fernsehmoderatorin, die sich eifrig um Gelöstheit bemühte. Sie soll sehr populär sein, habe ich mir sagen lassen, und offenbar hat man sie eigens für diese Veranstaltung verpflichtet.

Meine Glieder waren ziemlich angespannt, als sich der Saal endlich verdunkelte. Doch die Lockerung kam bald. Ein eleganter «Jenatsch» glitt über die Leinwand, malerisch und stilbewusst, in Französisch, gespickt mit einigen Häppchen Rätoromanisch.

Zürich. Für den Journalisten Christoph Sprecher ist es anfänglich ein ganz normaler Job, als er einen alten Anthropologen aufsucht, um ihn zu interviewen. Der alte Mann, der Jahre zuvor in der Churer Kathedrale das Grab Jenatschs entdeckt hatte, entpuppt sich aber bald als mehr als nur angefressener Jenatsch-Freak. In seiner Wohnung finden sich Dinge aus eben diesem Grab, Jenatschs Schädel beispielsweise, und eine Schelle, die der Tote in der Hand gehalten haben soll. Die Frage, die ihn – den Anthropologen – über alles interessiert, ist die Frage nach dem Mörder von Jenatsch. Wer war es? und wie hat sich das Ganze zugetragen? Die Schelle aus der Hand des Toten soll des Rätsels Lösung sein. Und ausgerechnet diese Schelle findet Sprecher nach Verlassen