Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 56 (1969)
Heft: 23-24

Artikel: Die Jugend an unseren Internatsgymnasien
Autor: Rechsteiner, Justin
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-536007

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: 15.07.2025

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

Die Jugend an unseren Internatsgymnasien*

Justin Rechsteiner

Die Vermutung drängt sich auf, daß die Jugend, mit der wir es an unseren Internatsgymnasien zu tun haben, nicht einfach das Abbild der modernen Großstadtjugend darstellt. Wir möchten diese Hypothese prüfen, indem wir die Lebensbedingungen und die entsprechenden Reaktionen der heutigen Jugendlichen mit denen der Internatsjugend konfrontieren (31).

A. Merkmale der Lebensbedingungen unserer Jugendlichen

1. Die künstliche Welt

Es hat sich gezeigt, daß die künstliche Welt des heutigen Jugendlichen vor allem mit seinem Leben in der Stadt gegeben ist. Unsere Internatsgymnasiasten stammen zu 70 % aus Orten mit weniger als 10 000 Einwohnern, also aus halbstädtisch-dörflichem, um nicht zu sagen ländlichem Milieu. Diese Jungen dürften somit noch wissen, daß es Berge, Seen, Wälder, kurz ‚erste Natur' gibt.

Das Gesagte muß aber gleich wieder eingeschränkt werden, wenn wir die Statussymbole der Herkunftsfamilien mit den gesamtschweizerischen Verhältnissen vergleichen. Die Herkunftsfamilien unserer Studenten haben durchwegs einen oft beachtlich höheren Anteil an den Statussymbolen als die durchschnittliche Schweizerhaushaltung. Das gilt angefangen vom Kühlschrank, dem Telefon und der Tageszeitung über den Plattenspieler, den Radio- und Fernsehempfänger bis zum Auto. Auch ein Blick auf die Berufstätigkeit des Vaters bestätigt, daß unsere Internatsgymnasiasten vorwiegend aus mittleren und oberen und damit aus gut bis sehr gut situierten Gesellschaftsschichten kommen. Von hier aus können wir annehmen, daß Komfort und Bequemlichkeiten diesen Schülern vertraute Größen sind.

Das zeigt sich am repräsentativen Beispiel des Gaststättenbesuches. 30 % suchen schon in der vierten Klasse pro Woche mehr als zweimal eine Gaststätte auf. In der siebten, bzw. achten Klasse sind es mehr als ¾ der Schüler, nämlich 77 %. Dabei besteht eine eindeutige Korrelation zwischen der Häufigkeit des Gaststättenbesuches und der Höhe des Taschengeldbetrages, d. h. daß ein bedeutender Teil des Taschengeldes für diese konsumptive Freizeitbeschäftigung ausgegeben wird. Als Hauptmotiv für den Gaststättenbesuch wurde das Bedürfnis nach gutem Essen und Trinken genannt, weil es daran im Kollegium mangle. Beachtlich ist es dagegen wieder, daß in der Oberstufe 53 gegen 47 ¾ gewöhnlich keinen Alkohol konsumieren und daß damit die Grenze zwischen den Rauchern und Nichtrauchern ziemlich parallel verläuft. Eine ähnliche Konsumvertrautheit ließe sich anhand der luxuriösen Sportausrüstungen, der eigenen Radio- und Tonbandapparate, der Musikinstrumente oder auch anhand eines z. T. erstaunlich großen Bücherbesitzes belegen.

Eine detailliertere Betrachtung zeigt also, daß die Internatsjugend sich in Konsum und Komfort auskennt, daß sie aber nicht unbesehen mit der modernen Großstadtjugend verglichen oder ihr gleichgestellt werden kann.

Es scheint, daß der größere Teil unserer Jungen auf die künstliche Welt eher anpassend-integrierend als rebellisch reagiert. Den Erziehern dürfte diese starke Integrationstendenz jedoch kaum nur eitel Freude bereiten. Es ließe sich nämlich fragen, ob die rebellischen Elemente nicht ebenso gesundes Holz sind wie die Angepaßten. Das gilt auch, wenn die Kritik oder ‚Rebellion' ziemlich unverblümt geäußert wird: «Ich wünsche mir am meisten die totale Revolution im Kollegium» oder «Am meisten unangenehm ist mir die tödliche Langeweile und das Spießbürgertum des Hauses» (scil. Kollegium) (32).

Für das zweite Merkmal,

2. das auf Perfektion gerichtete, technische Denken,

könnte die Beliebtheit der naturwissenschaftlichen Fächer angeführt werden. 42 % der Internatsschüler bevorzugen die geisteswissenschaftlichen, 36 % die naturwissenschaftlichen Fächer, für den Rest besteht keine Bevorzugung. Wenn an einem Gymnasialtypus, der das Hauptgewicht auf die Humaniora verlegt, die naturwissenschaftlichen Fächer mit einer Differenz von

* Siehe den ersten und allgemeinen Teil in Nr. 22 der «Schweizer Schule», Seite 866 ff.

nur 6 % hinter den geisteswissenschaftlichen zurückstehen, ließe sich das u. a. gut als Faszination durch das technische Denken erklären. In die gleiche Richtung deuten die Berufspläne, wie sie bei den Internatsgymnasiasten zur Zeit bestehen. Der Medizin mit 32 % folgen schon als zweitgrößte Gruppe die technisch-naturwissenschaftlichen Berufe mit 21 %.

Besser als aus solchem Zahlenmaterial kommt die Beliebtheit der positivistisch-rationalen Denkweise in Gesprächen mit den Jungen selbst zum Ausdruck. Wie schwierig ist es z. B., klarzustellen, daß es Bereiche gibt, wo die Wissenschaft nicht hinkommt, nicht hinkommen kann. Der junge Student sieht nicht leicht ein, daß außer «mathematischen Lehrsätzen und Laboratoriums-Experimenten im Leben sich nichts beweisen läßt, daß das meiste und vor allem das Wichtigste, das wir von uns selber und unseren Mitmenschen zu wissen glauben, nach den strengen Anforderungen der Wissenschaft nur auf Wahrscheinlichkeiten beruht» (33). Diese Erfahrung hat wohl jeder Internatserzieher schon machen müssen, der mit seinen Studenten einmal über Glaubensprobleme im Gespräch stand.

3. Der Relativismus der Normen und Verhaltensweisen

läßt sich erkennen in der Tendenz zur Egalisierung. Hat sich früher der Schüler der unteren Klassen gefreut, auch einmal in die obere Klasse mit den größeren Privilegien zu kommen, so sieht er heute jene Privilegien als Ungerechtigkeit an. Das reicht noch weiter, indem der Schüler den andern Lebensstil seiner Erzieher nicht begreift. Am Beispiel des Essens sei das erklärt: Daheim würden alle Familienglieder gleich gut und gemeinsam essen; warum das hier mit den Professoren nicht auch der Fall sein könnte, fragte kürzlich ein Internatsschüler. In der Wahl seiner Lektüre, seiner Schallplatten, seiner Filme, seiner erotischen und sexuellen Erlebnisse zeigt sich der gleiche Relativismus. Was es gibt, wird a priori als Erforschungs- oder Konsumationsobjekt gesehen.

Das Verhältnis zur Autorität ist ein anderes Indiz der relativistischen Haltung. Ob nun eine Weisung vom ‚hohen Rektorat' kommt oder sonst von einem Erzieher, was nicht eingesehen wird, stößt auf Widerstand. «Worte, wenn sie nicht von der Umgangserfahrung her Gewicht bekommen, werden vom Heranwachsenden als leer, unbegründet, als bloße Meinung erlebt, als eine Ansammlung von Vorschriften und Geboten, deren Gültigkeit bestritten werden kann» (34). Es scheint, daß in diesem Punkt unsere Internatsjugend ein getreues Abbild der Großstadtjugend ist. Das würde durchaus zutreffen, wenn es für die latente Angst, wie sie dort festgestellt wurde, auch hier klare Indizien gäbe. Dies auszumachen, dürfte recht schwierig sein. Wenn sich nämlich bei den Internatsschülern das Lebensgefühl negativ äußert, ist es meistens Unzufriedenheit, Langeweile oder klar gerichtete Furcht vor schulischer Überforderung als latente, unartikulierte Angst. Das würde besagen, daß der Relativismus einerseits nur Randphänomene betrifft, die Internatserziehung anderseits einen geistig klar strukturierten Raum gewährt, in dem der junge Mensch Halt und seine Identität finden kann. Eine solche Interpretation hat allerdings nur den Wert einer Hypothese.

An dieser Stelle muß ein kleiner Exkurs über

4. die speziellere Internatsproblematik

erfolgen, der nochmals von einer andern Seite her die Situation unserer Jungen beleuchtet.

Die Erziehungsform des Internates ist in der Geschichte der Pädagogik schon sehr früh zu finden, und, was noch mehr zählt, sie erweckte immer wieder das Interesse großer Pädagogen, wie z. B. da Feltre, Francke, Zinzendorf, Basedow, Pestalozzi, Don Bosco, Reddie, Lietz, usw. Den Erfolg dieser Erziehungsform hat man auch schon darin sehen wollen, daß die Bildungsinternate heute überlaufen seien und von einem «eigentlichen Wettrennen um die Internatsplätze» (35) gesprochen werden könne.

Daneben wurde aber auch prinzipiell nach den Möglichkeiten der Internatserziehung gefragt und sie in folgenden Punkten definiert: Für die Persönlichkeitsbildung des jungen Menschen seien es die Bewältigung des dritten Milieus, der ganzheitliche Erziehungsvollzug, die individuelle Betreuung und die fruchtbare religiöse Erziehung. Für die Erziehung zur Gemeinschaft sei die mögliche Einordnung in eine Tat-, Erlebnis- und Gesinnungsgemeinschaft vorteilig. Am eindeutigsten fanden die Möglichkeiten der schulischen Bildung Anerkennung (36).

Demgegenüber wurde allerdings auch eine umfangreiche Liste von Nachteilen (37), wie sie der Internatserziehung anhaften, geäußert: Für die Persönlichkeitsbildung fand man die Isola-

tion des Internates, die künstliche Form, den Formalismus, die Gleichgeschlechtlichkeit und den religiösen Zwang als nachteilig. Gegen eine wirkliche Erziehung zur Gemeinschaft brachte man den nivellierenden Massenbetrieb vor. Und selbst die schulische Bildung wurde von einer gewichtigen Außenposition in Frage gestellt. Ernst Hadorn, Professor für Zoologie und vergleichende Anatomie in Zürich, hat aufgrund der Durchfallsquote im ersten medizinischen Propädeutikum nachgewiesen, daß die Absolventen von Innerschweizer Internatsgymnasien nicht die aus den Gymnasialnoten zu erwartende Leistung erbringen (38).

Die eben referierte Diskussion des Pro und Contra der Internatserziehung ist bei näherem Zusehen nicht sehr ergiebig. Es ist auffällig, wie allgemein und formal gewisse Meinungen dafür wie dagegen anmuten. Behauptung steht gegen Behauptung. So verwundert es auch nicht, daß das gleiche Faktum paradoxerweise ebenso gut als Vor- wie als Nachteil angeführt werden kann. Hier müßte die Spekulation empirisch auf ihren Wert hin getestet werden können. Ein kleiner Ansatzpunkt dazu könnten die folgenden Fakten bieten: Die Frage ‚Bist du gerne im Internat?' beantworteten die Internatsschüler nach Altersstufe recht verschieden. Die Unterstufe bejahte die Frage zu 93 %, die Mittelstufe zu 81 %. Wesentlich anders ist das Bild für die Oberstufe: Hier machen die Befürworter nicht mehr die Hälfte, nämlich nur mehr 48 % aus. Die Internatserziehung ist für fast 40 % der Oberstufe sogar das momentan größte Problem, denn auf die Frage nach der im Augenblick größten Sorge, nannten sie spontan die spezifische Internatserziehung und -ordnung. Wir möchten behutsam interpretieren: Wenn in den oberen Klassen mehr als die Hälfte die Erziehungsform als ein notwendiges Übel betrachtet, steht schon die Ausgangslage in einem zweifelhaften Licht. Diese Unzufriedenheit ist darum eine der Ursachen für viele Spannungen, Desinteressements, Apathien usw., wie wir sie bei vielen Leuten der oberen Klassen kennen.

B. Pädagogische Zielvorstellung und Erziehungswirklichkeit

Vorausgesetzt, die vorhergehenden Ausführungen treffen einigermaßen zu, läßt sich auf den ersten Blick eine große Spannung feststellen zwischen dem pädagogischen Ziel und der Möglichkeit, dieses zu realisieren. Die Zielvorstellung, wenn wir sie aus den Jahresberichten der verschiedenen Kollegien auf einen Nenner bringen dürfen, meint einen für den Dienst in Welt und Kirche fähigen Christen. Dabei erhebt sich gleich die Frage, ob aus der Jugend, wie wir sie momentan an den Kollegien haben, solche fähige Christen überhaupt erzogen und gebildet werden können. In seiner Vorlesung über die Erziehung aus dem Jahr 1820/21 bemerkt Schleiermacher: «Die Pädagogik ist die Probe für die Ethik» (39). Auf unsere Situation übertragen, könnte der gleiche Gedanke lauten: Die erzieherische Wirklichkeit unserer Schulen wird den Wert und Unwert des Erziehungszieles erbringen. Man könnte allerdings den Spieß auch umkehren, doch der ‚Ideologe', also derjenige, der die Zielvorstellung formuliert, sitzt zum vorneherein am kürzeren Hebelarm. Das Erziehungsziel hört sich zweifellos sehr schön an, es fasziniert und verdient den vollen Einsatz eines jeden Erziehers. Eine gründliche Enttäuschung muß aber — und bloß wegen des Versagens der Erzieher — miteinkalkuliert werden. Solches Problembewußtsein würde viel von der oft harten Kritik an unseren Internatserziehern eliminieren.

Wie es aber aus einem besten Marmorblock ohne den Künstler kein Kunstwerk gibt, so kann auch in der Erziehung nicht alles aus dem ‚Material', aus der Situation und der Eigenart unserer jungen Menschen, erklärt werden. Es gibt für den Erzieher im Internat klare Erfordernisse, für die niemand anderer verantwortlich gemacht werden kann als nur er selber. Diese müssen in einem letzten Abschnitt noch etwas verdeutlicht werden.

C. Pädagogische Konsequenzen

Die Konsequenzen, die wir jetzt zu ziehen versuchen, resultieren aus der Diagnose der Jugend, aus der Sicht der Wirklichkeit also, und unserer pädagogischen Zielvorstellung. Wir folgen auch hier dem Schema der drei Lebensbedingungen, wie sie für die Jugend von heute festgestellt worden sind.

Zum Ersten: Der *künstlichen Welt,* der ‚Freiheit des zoologischen Gartens' sowie der Künstlichkeit der Internatssituation gegenüber verhalten sich unsere Jungen entweder als ‚Rebellen' oder als Angepaßte. Unsere erzieherische Hilfe modifiziert sich nach diesen beiden Typen.

— Zu den *‚Rebellen'*

in unserer Schule dürften jene Leute gehören, die am meisten Initiative entwickeln. Es sind engagierte Leute, vielleicht ‚Querschläger', so oder so unbequem. Die Initiative ist eben nicht zum vorneherein auf die Ziele gerichtet, die der Erzieher vertritt. Aber sie besteht und es muß gelingen, sie aufzufangen. Das scheint nur möglich durch eine ständige und hellhörige Auseinandersetzung mit den Jungen. Es geht letztlich um nichts weniger als um den Mut, sich in jenen aufwendigen Prozeß einzulassen, der — leider bereits schlagwortmäßig — ‚Demokratisierung', ‚Mitsprache' und ‚Mitverantwortung' genannt wird. Eine A-Priori-Ablehnung oder ironischer Spott diesem mühsamen Erfordernis gegenüber ist zu billig und unverantwortlich. Es dürften nämlich diese rebellischen jungen Leute sein, die sich zu einer Elite bilden lassen für den christlichen Dienst an Welt und Kirche, um es mit den Worten unserer Zielvorstellung auszudrücken.

— Die zweite, größere Gruppe unserer Schüler, die *Angepaßten,* die Integrierten, die ‚Braven', negativ ausgedrückt: die Mitläufer, die Satten, die Indifferenten treiben uns in die Aufgabe der Aktivierung. Auch sie sollen ja nach Möglichkeit zu Menschen werden, die in christlicher Verantwortung weltweit geöffnet sind. Das erzieherische Tun bei den Angepaßten, eben das Impulsgeben, dürfte schwieriger sein als die Bemühung um die Rebellen. Am ehesten könnte die Aktivierung dieser Leute durch das intensive persönliche Gespräch zwischen Erzieher und Schüler geschehen, allenfalls auch durch häufig gepflegte Gruppengespräche unter Anwendung gruppendynamischer Techniken. Das Problem stellt sich allerdings, ob es genügend initiative Erzieher gibt, die sich in diese aufwendige und aufreibende Arbeit einlassen wollen.

Zum Zweiten: Die positivistische ‚Ratioherrschaft', das auf Perfektion gerichtete, technische Denken, fasziniert einen großen Teil unserer Studenten. Andere bringt es dagegen, vor allem durch die Anforderungen oder Überforderungen der Schule, in eine verkrampfte Nervosität. Die Erziehungshilfe ist auch hier verschieden.

— Den *Faszinierten,* den Wissenschafts-Gläubigen oder -‚Abergläubigen', müssen die Grenzen dieser Denkweise immer wieder bewußt gemacht werden. Die rationale Vereinseitigung, die ‚Verkopfung' des Menschen (Pestalozzi), rächt sich in jedem menschlichen Leben. Es stellt sich zudem die Frage von unserer Zielidee her, wie kalte Rationalisten in der Welt christliches Ferment sein könnten. Eine weitere konkrete Maßnahme heißt Pflege des emotionalen Bereiches. Gehen wir einmal einen Schultag oder besser eine Schulwoche unserer Studenten unter diesem Gesichtspunkt durch. Sind nicht die z. T. ausgelassenen Festereien in der Freizeit oder in Nachtstunden ein deutliches Symptom, daß hier etwas kompensiert werden will? Wie soll sich die emotionale Seite entfalten können, ohne daß es genügend Möglichkeiten gibt zu geselligem Tun, zu Kontakt mit Mädchen, oder eben durch verbindliche Begegnungen mit Erziehern und Lehrern?

— Wie unsere Hilfe für die ‚Überforderten' auszusehen hat, ist recht heikel zu beschreiben. Wir können ja nicht einfach die schulischen Leistungen reduzieren. Ob aber nicht von uns Lehrern her durch eine engere Koordination der Forderungen, durch Studienhilfe und Schülerberatung, vieles verbessert werden könnte? Sicherlich muß sich aber jeder Lehrer explizit darum bemühen, die Schule zu ‚vermenschlichen', z. B. durch den Verzicht auf repressive Methoden oder ironisches ‚Herunterkaufen'. Der Schüler sollte hinter jeder Forderung, die von unserer Seite an ihn herangetragen wird, menschliches Verstehen erfahren können.

Zum Dritten: Die schwierigste Lebensbedingung unserer Jungen ist zweifelsohne der *Relativismus der Normen und Verhaltensweisen.* Zwar haben wir es in unseren Kollegien selten mit extremen Formen regressiver oder aggressiver Reaktion zu tun. Gleichwohl gilt es, die Vielfalt des Angebotes, den Normenwirrwarr und die Unverbindlichkeit des Verhaltens zu bewältigen. Wer heute zum Dienst an Kirche und Welt fähig sein soll, muß irgendwo zu Hause sein, muß Halt und Überzeugung haben. Wie versuchen wir es, unsere Jungen dazuzuführen?

— Es gibt den Weg der *Information* zum Steuern gewisser Interessen. Als verbale Maßnahme ist sie allerdings in ihrer Wirkung beschränkt. Entgegen gewisser Meinungen, die eine sogenannte ‚Wertdistanz' propagieren (40), scheint es mir nicht nur legitim, sondern notwendig, daß der Lehrer und Erzieher für das von ihm als werthaft Erkannte wirbt. Man könnte das ‚engagierte Information' nennen. Warum sollte gerade der Erzieher ‚wertneutral' sein, da doch

sonst überall um den Jungen geworben wird? Kann er es überhaupt?

— Weiter sprechen Psychologen und Pädagogen in diesem Zusammenhang (41) von ‚personaler Wertübertragung'. Das will besagen, daß jene Werte am meisten internalisiert werden, die der junge Mensch in einer affektiven Begegnung mit dem Erzieher erkennt und erfährt. Dies setzt wiederum engen und wirklichen Kontakt zwischen Erzieher und Schüler voraus.

Der Relativismus der Normen und Verhaltensweisen bedeutet aber nicht nur für die Schüler, sondern auch für das Erzieherteam ein eigentliches Handicap. In allen Kollegien ist das Erzieherteam eine stark pluralistische Gruppe, was in der je verschiedenen Ausbildung und Denkrichtung, in Alters- und Charakter-Unterschieden, in dem vielen Allzumenschlichen wie Mißtrauen, Mißgunst und Klatsch dieser Gruppe zum Ausdruck kommt. Eine größere Einheitlichkeit, die nicht mit Nivellierung persönlicher Eigenart zu tun hat, ist im Augenblick ein ernstes Erfordernis, denn das Beispiel eines geschlossenen Teams wäre erzieherisch überaus wirkmächtig.

Die Konsequenzen aus der Wirklichkeit und der pädagogischen Zielvorstellung kann nur realisieren, wer seinerseits gewisse Voraussetzungen mitbringt. Diese seien als Conclusio in drei Thesen vorgelegt:

1. Jeder Erzieher muß sich dauernd um das Verständnis der Jugend bemühen.

Diese Bemühung umfaßt die Lektüre pädagogischer Literatur, den täglichen Kontakt in Schule und Alltag und eine anhaltende Reflexion. Einmal gefaßte Bilder und Meinungen über Schüler unbesehen weiterzuschleppen, ist verhängnisvoll. Man sollte etwas vom pädagogischen Charisma eines Makarenko haben. Dieser berühmte Sowjetpädagoge begann mit seinen Schwererziehbaren so von vorne, daß er deren Aktendossier bei ihrer Einlieferung in die Anstalt uneingesehen und vor ihren Augen verbrannte.

2. Jeder Erzieher muß sich die Einheit des Erzieherteams zum persönlichen Anliegen machen.

Diese Sorge schließt den Verzicht ein, sich auf seinen kleinen Bereich zurückzuziehen. Es gibt keinen Unterschied zwischen Lehrer und Erzieher. Die Arbeit des einzelnen Lehrers mag noch so gut ausgeführt werden, wenn sie nicht von der erzieherischen Verantwortung für das Gesamte getragen wird, ist ihr Wert zum vorneherein entscheidend relativiert.

3. Jeder Erzieher muß sich mit seiner Erzieherarbeit identifizieren.

Die pädagogische Situation, die wir zu zeichnen versuchten, hat dieses eine wohl am klarsten erhellt, daß sie von einem jeden Erzieher einen Volleinsatz abverlangt. Das sei abschließend noch in einen weiteren Zusammenhang gestellt: Wenn die verschiedenen Orden und Gemeinschaften so viele Kräfte für die Erzieherarbeit freigeben, dann haben sie hier das Hauptengagement zu leisten und nicht in irgendeiner privaten Beschäftigung inner- oder außerhalb des Kollegiums. Nur solche ganzheitliche Arbeit würde den Einsatz von Priestern in die Internatserziehung, der heute auf viel Diskussion und Widerspruch stößt, rechtfertigen können.

Anmerkungen

31 Die Modifizierungen, die wir in diesem Abschnitt anbringen, stützen sich auf die Ergebnisse einer Untersuchung, die wir im Herbst 1968 in 15 Internatsgymnasien über das Freizeitproblem durchführten.

32 Es handelt sich um zwei Originalantworten aus der oben angeführten Untersuchung.

33 Tröger, W., a. a. O., S. 139.

34 Seiß, R., a. a. H., S. 194.

35 Blättler, P., Internat oder Externat?, in: Vaterland 1965, Nr. 22.

36 Cf Krömler, H., Unsere katholischen Internatsgymnasien heute und morgen und ihre Haltung zur neutralen Schule, in: Civitas, 19 (1964), S. 239 ff; Loduchowski, H., Fragen zeit- und entwicklungsgerechter Internatserziehung, in: Bericht über die 18. und 19. Jahrestagung der Leiter deutscher Ordensgymnasien und -internate, Bigge 1964; Kunz, L., Der Erziehungs- und Bildungsplan im Internat, in: Zum pädagogischen Akt im Erziehungsheim, Luzern 1950; ders., Das Internatsproblem in der Praxis, Solothurn 1958; Stoeckle, B., Internatserziehung heute, in: Stimmen der Zeit, 176 (1965), S. 218 ff.

37 Cf Burger, A., Das Gefahrenmoment in der Internatserziehung, Luzern 1945; Ell, E., Eigenwerte der Internatserziehung?, in: Heim und Anstalt, 29 (1967), S. 109 ff; Meister, R., Die Problematik der Internatserziehung, in: Wolf, J., Moderne Heimerziehung, Wien 1949.

38 Cf Hektographiertes Protokoll der Konferenz der Rektoren Katholischer Kollegien vom 20./21. November 1968, Einsiedeln. S. 2 f.

39 Schleiermacher, F., Pädagogische Schriften, Hrsg. Weniger, E., Düsseldorf/München 1957, S. 428.

40 Cf Hektographierte Resolution des VSS-Seminars in Sarnen, 22. Juni 1969, S. 1.

41 Cf Stenger, H., Erziehung und Berufung, München 1967, S. 73 f; 139 f.