

Christliche Schulen als Alternativschule

Autor(en): **Niedermann, Josef**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **63 (1976)**

Heft 22

PDF erstellt am: **26.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-533660>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Dieses Programm wird als «Revolutionspädagogik» bezeichnet.

Auch ROLFF betont, dass «der Einsatz für die Durchführung einer Gesamtschul-Reform für die Strategie antikapitalistischer Strukturreformen» notwendig sei, weil «durch sie das Widerspruchspotential augenfälliger und artikulierter wird und gleichzeitig die herkömmlichen Lehrpläne und Unterrichtsstile in Frage gestellt werden». Dieses «Widerspruchspotential» gelte es dann «für die Herausbildung antikapitalistischen Bewusstseins und die Vermittlung von Qualifikationen strategischen Handelns» zu nutzen.

Zusammenfassend kann man sagen: Die Gesamtschule erfüllt die für sie offiziell proklamierten Zwecke nicht, aber sie hat Nebenwirkungen, die das «gesellschaftskritische Potential» vergrössern, welches die Neue Linke zur «Systemüberwindung» be-

nötigt. Von der grossen Mehrheit der naiven Anhänger der linksliberalen Gesellschafts-utopie ist anzunehmen, dass sie diese Nebenwirkungen weder ausdrücklich gewollt noch vorgesehen haben. Für die Strategen der Neuen Linken dagegen sind diese «Nebenwirkungen» die Hauptsache an der Gesamtschule: sie sind in ihren Augen der Zweck, dem das Mittel Gesamtschule tatsächlich dient. Um dieses politischen Zweckes willen setzen sie sich für die Gesamtschule ein. Innerhalb ihrer Strategie ist sie nichts anderes als ein Mittel zur Zersetzung der sogenannten «spätkapitalistischen Leistungsgesellschaft». Das schliesst selbstverständlich nicht aus, dass die Gesamtschule in einem anderen Bezugsrahmen auch harmloser gedeutet werden kann.

(Die zahlreichen Quellenangaben wurden hier bewusst weggelassen, da sie der interessierte Leser im Buch findet.)

Christliche Schule als Alternativschule

Josef Niedermann

Aus der Präsidentenkonferenz der katholischen Erziehungsorganisationen, die während Jahrzehnten durch Konferenzen und Initiativen das Gespür und Verantwortungsbewusstsein für die christliche Schule zu sichern und immer neu zu wecken bemüht war, formte sich vor etwa fünf Jahren der Bildungsrat der Schweizer Katholiken heraus und schuf zusammen mit der Institution für katholische Erwachsenenbildung die Arbeitsstelle für Bildungsfragen in Luzern.

Diese Arbeitsstelle hat in den wenigen Jahren ihres Bestehens wertvolle Grundlagen für neue Konzepte katholischer Schulen gelegt. Jahr für Jahr veranstaltete sie Studientagungen, arbeitete im Auftrag des Fastenopfers Analysen der Existenz, der Ziele und Aufgaben, der finanziellen Planung katholischer Schulen aus und publizierte die Ergebnisse dieser Untersuchungen. Bereits liegen sechs wichtige Bände vor:

1. Das Selbstverständnis der katholischen Schulen
2. Die katholischen Schulen heute (eine erste Statistik)

3. Die Internatsschüler (Soziale Herkunft, Motivation, Studienfinanzierung)
4. Probleme der Internatsschulen
5. Die Einstellung der Eltern zum Internatsgymnasium
6. Prospektive der katholischen Schulen.

Sie gab ferner das vollständige «Verzeichnis der katholischen Schulen und Heime der Schweiz» (Neuausgabe 1977) und die pädagogisch-soziologischen Studien Justin Rechsteiners über «Internat und Freizeit» heraus.

In diesen Bänden sind die wichtigsten Ergebnisse der Studientagungen aufgefangen und als Arbeitsgrundlagen für langfristige, mittel- und kurzfristige Bildungsplanung gesichert worden. Diese Studientagungen können in ihrer Bedeutung für die Bildungsarbeit in der katholischen Schweiz kaum überschätzt werden. Leider erreicht die Zahl der jeweiligen Teilnehmer kaum das Hundert. Noch immer verengen geistige Schmalspurigkeit, pädagogische und weltanschauliche Abwehr, isoliertes Fachlehrertum, Kollektivegoismen einzelner Regionen, Gemein-

schaften, Lehrkörper den Blick, so dass sich eine dynamische Zusammenarbeit und gegenseitige Transparenz nur schwer anlassen und die Bedeutung der Studientagungen von der Mehrheit der Erzieher und Lehrkräfte zu wenig erfasst wird. Selbstkontrolle und Selbstkritik scheinen uns manchmal schwerer zu fallen als andersgerichteten Kreisen. Dabei würde uns eine stete Umkehrbereitschaft gut anstehen.

Zur diesjährigen Studientagung vom 4./6. Oktober 1976 hatten sich 80 Personen angemeldet, hundert haben teilgenommen. Doch betrug der Anteil der männlichen Teilnehmer kaum einen Drittel. Vor allem fehlten die Vertreter der zu Kantonsschulen gewordenen Kollegien. Eine rühmliche Ausnahme machte Sarnen. Erfreulich war, dass die Westschweiz erstmals einen Drittel der Teilnehmerschaft stellte: aber auch hier fehlten die Vertreter der Kantonsschulen Saint Michel, Fribourg, Sitten, Brig, St-Maurice.

In Fortführung der Gesamthematik der Studientagungen wurde der diesjährigen Tagung als Thema zugrundegelegt: «*Christliche Schule als Alternativschule*».

Wie Nationalrat Dr. Alfons Müller, der Leiter der Arbeitsstelle, und der erste Tagungsreferent, A. Baiker, dipl. Psychologe, Feldkirch, in ihren Einführungen formuliert haben, soll die christliche Schule etwas anbieten, was andere Schulen nicht anbieten. Dabei geht es aber nicht um Anti- noch um Ersatzschulen, sondern um ein echtes wichtiges Angebot von Schulen, die

- hohen pädagogischen Ansprüchen genügen
- konkreten Bedürfnissen antworten
- wirklich gesamt menschliche Bildung vermitteln
- sich in flexibler Lebendigkeit immer wieder neu orientieren und neu strukturieren lassen.

Vier Alternativangebote wurden gezeigt, die verschiedene wesentliche Aspekte und Möglichkeiten menschlicher, christlicher Bildung bewusst gemacht haben. Die erste Alternativform wurde prinzipiell als christliche entworfen. Drei Alternativangebote stammten nicht bewusst christlichem Denken, sind eher als säkularisierte, zum Teil sich betont von der christlichen Entscheidung abhebende Bildungssysteme zu be-

zeichnen. Das System des individualisierten Unterrichts gehört dem geistigen Raume der Rudolf-Steiner-Schule zu (Prof. Dr. Marcel Müller-Wieland, Zürich). Das System des Jenaplanes von P. Petersen entstammt dem Raume der neueuropäischen Schulreform- und Landerziehungsheimbewegung, und das dritte System kommt aus dem Raume der Ecole d'Humanité der Schule Ruth Cohns. Bemerkenswerterweise gehen alle diese Alternativvorschläge von der Ganzheit und Gesamtheit der Bedürfnisse, Werte, den sozialen Aufgaben des individuellen jungen Menschen aus, wozu nun zur Grundlegung und substantiellen Füllung, zur umgreifenden Sicherung und zielklaren Ausrichtung dieser Menschenbildung die religiöse, transzendente Dimension als Mittelpunkt erkannt, anerkannt und zur existentiellen Verwirklichung gebracht werden muss – was die eminente Aufgabe der christlichen Schule ist. Alle Alternativangebote zeigten bedeutsame Möglichkeiten, brachten wesentliche menschliche Gesamtaspekte zum Überlegen ein und liessen in ihrer fast durchgehenden Konvergenz das beste Gemeinsame erfassen. Die christliche Schule hat nun das Wertvollste, das Gemeinsame aufzunehmen und könnte es durch den Transzendenzbezug erst recht zum eigentlichen Leuchten bringen, weil in diesem Bezug alles begründet werden kann und gründet. «Alles ist euer, ihr aber seid Christi.»

Diese Zusammenschau, Ergänzung und Vertiefung wurde denn auch zum Teil an der Tagung vollzogen, einerseits in der Meditation des ersten Tages (Dr. Hans Krömmer, Immensee) und in der Eucharistiefeyer des zweiten Tages (P. Hobi, St. Michael, Zug) und andererseits in einzelnen Gruppenbesprechungen der drei Tage. Doch auch hier gilt: «Es gibt nichts Gutes, ausser man tut es.» Der verbalen Christlichkeit gibt es wohl genug, aber nicht der existentiellen.

1. Katholische Schulen als Alternativschulen

(Referent: A. Baiker, Internatsleiter, Feldkirch)

Schon oben ist berichtet, was unter christlicher Alternativschule gemeint ist. Weder Kampf um Durchsetzung von Macht noch Emanzipation können Ziel einer echten Er-

ziehung sein, sondern nur ein positiver, substantieller Wert, ein Sinnwert. Mittelpunkt in der christlichen Schule muss der einzelne Schüler sein. Die Erziehung und Bildung sollen sein ganzes Sein umfassen und entfalten. Hilfen dazu seien die Zusammenarbeit mit den Eltern, ein fächerübergreifender Unterricht und eine Erzieher- und Lehrerschaft, die mit der pädagogischen Überzeugungskraft ihres existentiellen Verhaltens und christlichen Standvermögens und mit ihrer persönlichen, selbstlosen Hingabe dem einzelnen Schüler zur Seite stehen und jeden Schüler persönlich ansprechen und anfordern sollen. Dazu bedarf es aber Erzieher mit pädagogischer, psychologischer und sozialpsychologischer Ausbildung in Theorie und Praxis. Wenn beispielsweise eine ausländische Enquête ergab, dass an katholischen Internatsschulen in Bayern von 326 Erziehern nur 7 eine pädagogische, psychologische Ausbildung erfahren hatten, wird blitzartig ein Ungenügen klar. Aber eine pädagogisch relevante Internatserziehung ist von ausserordentlichem Werte. Sie vermag individuelle Bedürfnisse zu stillen, den Schüler in wichtige Lebenshaltungen einzuüben. Das Internat stellt für den einzelnen ein wertvolles Übungsfeld zwischen der emotional haltgebenden Kleinstgruppe der Familie einerseits und den anfordernden Lebenssituationen in der Gesamtgesellschaft andererseits dar, schafft reiche Möglichkeiten für die Pflege auch persönlicher Interessen und Freizeitwünsche, die für seine individuelle Entfaltung und Selbstverwirklichung so wichtig sind und einem grossen Teil der Studierenden sonst fehlen würden.¹

2. Alternativangebot: Individualisierter Unterricht

Alternative und Chance privater Schulen
(Referent: Prof. Dr. Marcel Müller-Wieland, Zürich)

Das Ziel des Alternativvorschlages von Professor Müller-Wieland ist eine Schule wesentlicher Menschenbildung, die der Referent als Befähigung zu geistiger Anteilnahme, zu verstehender und verantwortlicher Hingabe an den andern Menschen und an die Natur in ihrem Eigensein versteht. Bei jedem einzelnen Schüler sind seine eigenen emotionalen Grundbedürfnisse, seine leben-

durchsetzenden Motive zu beachten und ins Spiel zu bringen, ist der tiefste Stimmungsgrund des Schülers zu erreichen, ein Geborgenheitsgefühl zu schaffen. Voraussetzung dafür ist die persönliche Zuwendung des Lehrers und dessen eigene heitere Gestimmtheit. So kann dann jeder einzelne Schüler auch zu einer inneren, aufgeschlossenen Begegnung mit den Sachen, Werten, Welten, Menschen geführt werden und zwar zu einem Verstehen, zu einem inneren Davonbetroffensein und zu einem echten Tun und Gestalten. Damit wird eine positive Lernkraft in ihm lebendig und werden die schöpferische personale Ausbildung, die praktische Selbstverwirklichung möglich. Darauf baut sich dann die soziale Partnerschaft auf. Die soziale Entfaltung und Verantwortungsfähigkeit wird ermöglicht durch die Schaffung persönlicher Bezüge jedes Kindes und Schülers zum andern Kind oder Schüler. In der Gemeinschaft der Klasse soll jeder Schüler lernen, jedem andern Schüler in der Klasse nahe zu sein. Der Schüler lerne auch Hilfen für alte, für kranke Menschen und überhaupt Tätigkeiten zur Erfreuerung der andern zu entdecken und zu verwirklichen. Solche Verwirklichung ist aber nur durch eine entsprechende Schulmethode möglich, durch Selbsttätigkeit, gemeinsame Projektarbeiten usw. Dazu bedarf es aber auch der Gemeinschaft von Schülern und Lehrer im Lernen. Wenn das Kind entsprechend seiner Art und Anlage «eingeübt» wird, wenn die Möglichkeiten mit dem Schüler zusammen «erübt» werden, bleiben dem Schüler, der Schülerin Tränen, Angst oder Unmut weithin erspart. «Nie soll ein Kind mit einem andern verglichen werden, sondern nur mit sich selber» ist eine Grundthese im Lern- und Erziehungspro-

«Die Politisierung der Erziehung hängt mit der Neigung gesellschaftskritischer Intellektueller zusammen, alles im Leben zu politisieren, das heisst: unter dem Gesichtspunkt der Macht, der Machtverteilung und des Kampfes um die Macht zu sehen.»

Wolfgang Brezinka, in:
Erziehung und Kulturrevolution, S. 69

zess.² Diese Wegweisungen zu einer inneren Schulreform überzeugten, während die Vorschläge zur äusseren institutionell-organisatorischen Reform weniger in Erwägung gezogen werden konnten, wenn sie auch sehr beachtenswert bleiben.

3. Alternativangebot: Die klassenlose Schule – oder Jenaplan heute

(Referent: Wilhelm Kriek, Frankfurt/Walchwil)

Der Schulreform P. Petersens – auf einer europäischen Erziehungstagung «Jenaplan» getauft – ist es eigen, dass nicht die unterrichtlichen Lernziele, sondern das Erzieherische den Primat haben soll, damit die Schule eine wirkliche Lebensschule wird, damit die Schüler die Situation in ihrem kommenden Leben meistern lernen. Eine Schule, die die Höchst- und die Minderbegabten ausschliesst, ist eine verarmte Schule. Die Petersen-Schule will dem Bewegungs-, Tätigkeits-, Lern- und Geselligkeitstrieb der Schüler gerecht werden, die Umwelt als entscheidenden Erziehungsfaktor einbauen, mit echten Helfersituationen die Gesinnung, den Charakter bilden und den Schüler in konzentrischen Bildungsbestrebungen von Stufe zu Stufe in die Bildungsgehalte einführen, das Kind (Eingangsstufe) in die Eigenwelt, den Schüler (Entfaltungsstufe) in die Um- und Mitwelt, den Pubertierenden in die Auseinandersetzung mit der Ichwelt und zur personalen Reifung und Gewissensbildung, usw. Klassenlos heisst diese Schule, weil die 13 Schuljahre nie als Einzelklassen geführt werden, sondern je drei Klassen zusammen und alle Schüler in Vierergruppen aufgeteilt, so dass jede Gruppe einen Schüler der je ersten Stufenklasse, 2 Schüler der je zweiten Stufenklasse und einen Schüler der je dritten Stufenklasse aufweist, wobei der Schüler aus der dritten Stufenklasse der Führer und Lehrer der Gruppe ist.

In solchem Gruppenunterricht kommt jeder einzelne zum Zuge, durch das Bildungsgefälle entsteht ein Aufstiegswille und Interesse-Aufbau. Es sollen die Kräfte jedes einzelnen frei gemacht und aktiviert werden. Die Räume sollen nicht Klassenzimmer, sondern Schulwohnräume sein. Die Lehrer werden durch die Selbsttätigkeit der Gruppen

und Einzelschüler viel freier fürs Helfen, Raten, Ergänzen usw. Auch der Fachlehrer bedarf für seine viel schwerere und ganzheitlichere Tätigkeit einer besonderen pädagogischen Ausbildung. Alle Lehrer haben im Schüler den ganzen Menschen zu beachten und zu entfalten. So aber dürfen Lehrer wie Erzieher die Stunden ihres Einsatzes nicht zählen, und sie sollen sich und können sich auch nicht für alles und jedes hingebende Tun bezahlen lassen.³ Die lebendigen Ausführungen des 74jährigen Praktikers Kriek eröffneten viele Zugänge zu wertvollen Alternativangeboten, aber auch viele Diskussionsfragen.

4. Methodisch-didaktische Alternativen

(Referent: Dipl. Psychologe und Seminarlehrer Karl Aschwanden, Menzingen/Altdorf)

Als letzte Alternative wurde das didaktische Konzept der TZI, d. h. der *Themen-Zentrierten Interaktion* gezeigt, das die deutsche Therapeutin Ruth Cohn entwickelt hat. Diese Alternative fordert vor allem, dass im Unterricht die drei Faktoren ICH, WIR, ES gleichwertig beachtet werden und zur Wirkung kommen. Die Dynamisierung des ICH, d. h. des Individuellen, soll alle Kräfte des einzelnen entfalten, im Sinne von Pestalozzi «Kopf, Hand und Herz». Das WIR meint das Insgesamt aller in der Klasse anwesenden Persönlichkeiten: jeder ist wichtig, jeder trägt bei, alle beziehen sich auf alle. Damit ist auch der Lehrer nur ein Teil des Klassenkreises, nicht die Mitte. So entsteht eine Schule der Kooperation und der Kommunikation, der Humanisierung. Unter ES versteht Ruth Cohn die Thematik der Unterrichtsstunde, die autoritativ im Unterrichtsraum stehen muss. Das Ziel dieses didaktischen Konzepts sei es, den jungen Menschen zum autonomen und dennoch interdependenten Menschen heranzubilden. Aus dieser Zielsetzung vom autonomen und interdependenten Menschen entwickelte Ruth Cohn ihre Unterrichtsgesetze, wie ihre beiden Zentralthesen: «Sei dein eigener Lehrer und selbstverantwortlich für dein Lernen.» – «Störungen haben den Vorrang.» Die zweite These beabsichtigt, Antimotivationen jedes einzelnen Schülers von vornherein abzubauen. Das Entscheidende

bleibt überall, dass die Schüler selbst motiviert sind. Auch diese Alternative bietet unserer Schule wertvolle Hinweise und setzt wichtige Akzente, zumal in ihrem ganzheitlichen didaktischen Aspekt, in der Betonung jedes einzelnen Schülers wie der Gesamtheit der Persönlichkeiten in der Klasse und deren unbedingten Interaktion und Kommunikation.⁴ Leider blieben sowohl die weltanschaulichen Positionen Ruth Cohns (z. B. Autonomie) und wichtige pädagogische Anliegen in diesem Referat als Fragen im Raum stehen und konnten aus Zeitmangel nicht ausdiskutiert werden.

So vermittelten diese instruktiven Alternativvorschläge jedem Teilnehmer reiche Impulse, die sich fraglos in den Schulen klimaverbessernd, vermenschlichend auswirken und Wellen werfen werden.

In den *Gruppendiskussionen* blitzten zuweilen unerwartete Erkenntnisse und Forderungen auf. Einzelne gelangten ins Plenum, andere gingen wieder unter. Die eine und andere Forderung wird an kommenden Studententagungen durchgearbeitet werden können. Weitere beschäftigen in besonderer Weise die Arbeitsstelle.

Ein ausserordentlich instruktives Konzept christlicher Bildung aus den heutigen Positionen heraus und jenseits der verbrauchten bisherigen Sprachformeln entwickelte die Freiburger Dozentin Franzke, aber es lag zuwenig in der Richtung des Tagungsthemas, sollte aber unbedingt einmal vorgelegt werden, entweder als Referat oder als Schrift. In den Diskussionen wurde vom Thema her einsichtig gemacht, dass je länger, je weniger das Prestige einer Schule über Schülerschicksale entscheiden darf. Die frühere gesellschaftliche Eliteschule hat glücklicherweise einer volknaheren Schule Platz gemacht, aber das Prestigedenken, in erster Linie eine Leistungseliteschule sein zu wollen, wird langsam auch als unchristliches Denken offenbar. Die Grundtendenz muss immer mehr Wirklichkeit werden, mit unseren Schulen jene Dienste zu leisten, die andere Schulen nicht leisten, und Chancen zumal den Benachteiligten zu öffnen. Christliche Schulen müssen sich ferner vermehrt versagen, bloss aus Gründen der Erleichterung und des Ausweichens Schüler zu entlassen, Schülerwochenenden und an-

deres den Eltern zu überlassen, um so weniger Schwierigkeiten zu haben u. ä. Aber ebenso sehr ist die Gefahr einer zunehmenden weltanschaulichen und sittlichen Neutralisierung in Sicht zu nehmen und zu überwinden. Wachsamkeit und Mut sind auch notwendig, damit bei der zunehmenden Umwandlung von Privatschulen in öffentliche Schulen und der Lehrerschaft in Staatsbeamte usw. nicht ein existentiell christlicher Abbau statthat oder sich mit der Zeit anbahnt. Bemerkenswert ist, dass in den Alternativen die Realitäten des eigentlich Bösen, der Dauerverweigerung und Ich-Hybris ausgeklammert blieben. Auch diese Fragen müssten einmal zum Zuge kommen. Die Studententagung aber forderte in allen Alternativen, dass in unseren Schulen der einzelne Schüler und seine allseitige menschliche Entfaltung, seine soziale Befähigung und Engagierung – neben dem vorausgesetzten Kat'holon des Zeugnisses und der Christusunachfolge («christliche Schule») – den Vorrang vor prestigekonformem Gesellschaftsdenken, traditionellem Lehrverhalten und Finanzproblematik einnehmen sollen.

Selbstverständlich bleiben die irdischen Realitäten dennoch wichtige Probleme und Aufgaben, die sachgemäss gelöst werden müssen. Hierin war der Arbeitsstelle eine besondere Aufgabe gestellt worden, nämlich auf diese Tagung hin ein *Projekt zur Finanzierung der Zukunft der katholischen Schulen* auszuarbeiten. In einer ausgezeichneten, auf 12 Seiten zusammengefassten Projektstudie hat Willy Bünter von der Arbeitsstelle die Gegebenheiten und Forderungen dargelegt und einen gangbaren Weg zur Verwirklichung gezeichnet. Aber es wird – wie auch die Schlussdiskussion erwies – noch etliche Zeit brauchen, bis auch hier Einsicht und Wille zur allgemeinen Koordination mit der Voraussetzung einer vermehrten Transparenz spielen werden.

Von der *Arbeitsstelle für Bildungsfragen* mit Nationalrat Dr. Alfons Müller als Leiter, mit W. Bünter und Fräulein Hegi als Mitarbeitern wie von Dr. Hans Krömmer als Inspirator ist für diese Tagung und an dieser Tagung verdienstvolle, initiative Arbeit geleistet worden. Das Séminaire Marianiste Regina Mundi ermöglichte in seinen vielen Räumen einen reibungslosen Verlauf der Tagung.

Nun sind alle wieder in ihren Alltag zurückgekehrt. Aber es fragt sich, ob der Alltag wirklich nur Routinealltag ist oder nicht zugleich ein Prozess irreversibler Entscheidungen und unausweichbarer Verantwortungen und auch Kämpfe, im einzelnen wie im ganzen.

Anmerkungen

¹ Vgl. W. M. Saylor: Internat zwischen gestern

und morgen (Analyse), Schindele-Verlag, Karlsruhe 1973; Franz Ecker: Das Internat in der pluralistischen Gesellschaft, Robor-Verlag, Hückeswagen.

² Vgl. Müller-Wieland: Individualisierung. Verlag Novalis, Schaffhausen 1976.

³ Der Kleine Jenaplan, 1968 (47.–51. Auflage)

⁴ Vgl. Ruth Cohn: Zur Humanisierung der Schulen, in «schweizer schule» 14/15, 1974, S. 623 bis 634.

Macht unsere Schule die Kinder krank? *

Schülerorientierter Unterricht aus der Sicht der Schulhygiene

Rudolf Wegmann

Wo immer heute der «schülerorientierte Unterricht» in der didaktischen Diskussion steht, wird zu allererst einmal wieder die Erinnerung an eine alte pädagogische Vorstellung wach: an das sogenannte «Didaktische Dreieck», das schon vor der Jahrhundertwende mit dem Schüler, dem Stoff und dem Lehrer die wesentlichen Determinanten der Unterrichtsarbeit zu erkennen glaubte. Inzwischen haben freilich Kroh, Weniger und andere¹ diese Simplifizierungssicherheit erschüttert, aber das Unbehagen ist geblieben, sobald mit einem überakzentuierten Stoffprinzip im pädagogischen Szientismus der «Didaktische Materialismus» (Wissen ist Macht!) und seine Lehrstoffexplosion im Schulzimmer, mit einer allzu betonten Lehrerzentrierung im pädagogischen Führerprinzip der «Didaktische Impressionismus» (Improvisationsmethodik!) und seine Methodenwillkür oder aber mit einem überzogenen Schülerspekt im pädagogischen Psychologismus die «Didaktische Eudämonie» (Pestalozzi-Fröbel-Tandaradei!) und ihre Spielschule heraufbeschworen werden.

Wenn darum heute wieder mit den Warnrufen der Medizin (Held², Hellbrügge³, Meinhardt⁴ u. a.) angesichts einer auf uns zurlappenden Stofflawine und einer nicht minder bedenklichen Methodenvernachlässigung wieder einmal ein neuer «Pädozentrismus» – eine medizinische Pädagogik vom Kinde

aus – propagiert wird, wird man guttun, dieses didaktische Prinzip schon von vornherein im sich gegenseitig regulierenden Bezug zu allen übrigen Unterrichtsdeterminanten – auch den neuen (Schüler-Schüler-Verhältnis!) – zu sehen und dabei nicht zu vergessen, wie sehr eine gesunde Schumatmosphäre – das Anliegen der Schulhygiene – nicht nur vom Wohlbefinden des Kindes, sondern auch noch zu einem guten Teil von der Berufsfreude des noch nicht zum servilen Entwicklungsdomestiken umfunktionierten Lehrers getragen wird.

Gefährliche Faulheit!

Allzu antiautoritäre Systeme vergessen nämlich manchmal, wie gefährlich eine provozierte pseudoeudämonistisch-leistungsfeindliche Faulheit auch schon in der Schule werden kann.

Als man⁵ jedenfalls vor Jahren mit kanadischen Studenten herausbringen wollte, wie lange es der Mensch ohne jede Tätigkeit aushält, lag die durchschnittliche Grenze bei 65 Stunden. Nur ein einziges «Faulheitsgenie» brachte es auf einen Rekord von 135 Stunden. Dann musste auch er aufgeben, als sich kritische Angstzustände einstellten und ärztliche Besorgnisse auslösten, nachdem schon bei den Kameraden gefährliche geistige Störungen die Beendigung der Versuche erzwungen hatten und bei anderen nicht so radikalen Experimenten⁶ die Versuchspersonen aber auch schon nach 6wö-