

# Patient Schule : eine Zwischenbilanz

Autor(en): **Jenzer, Carlo**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **66 (1979)**

Heft 16

PDF erstellt am: **15.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-531165>

## **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.

### **ZG: Berufswahlklasse bejaht**

Der Regierungsrat will die Einführung eines zehnten Schuljahres, eines Berufswahljahres, vorbereiten. Eine entsprechende Motion von Robert Lussi (früher CVP-Kantonsrat aus Zug) wurde mit 43 zu 16 Stimmen als erheblich erklärt. Fritz Weber (FDP, Oberägeri) hatte diesem Begehren opponiert, «weil kein Bedürfnis für eine solche Klasse besteht». Es werde so nur ein Entscheid der Eltern und Schüler hinausgeschoben.

### **BL: Basler Tagesschulen für behinderte Kinder**

Nach dem Baselbieter Landrat hat auch der baselstädtische Grosse Rat einen Kredit von 8 Millionen Franken bewilligt, mit dem in Münchenstein Tagesschulen für motorisch und sehbehinderte Kinder erstellt werden sollen. An die Gesamtkosten von 23 Mio. Franken trägt die Eidgenossenschaft 7 Mio. Franken bei.

### **AG: Die letzten aus dem Wohler Seminar**

Im Frühjahr 1970 haben die ersten Absolventen das Lehrerseminar Wohlen verlassen – vor wenigen Wochen verliessen die letzten 40 Seminari- sten die Schule. Im Zuge der Revision der Aar- gauer Lehrerbildung ist das Wohler Seminar zur «Kantonsschule Wohlen» umgestaltet worden, das «Lehrerseminar» gehört der Vergangenheit an. Insgesamt sind in Wohlen in den letzten neun Jahren 305 Schulmeister ausgebildet worden. «Rückblickend lässt sich sagen, dass die Lehrer- ausbildung in Wohlen von Anfang an unter einem guten Stern stand», freut sich der heutige Wohler Kantonsschulrektor Josef Grolimund in seinem Jahresbericht. Statt der anfänglich geplanten vier Seminarklassen musste das Angebot schon früh

auf acht Klassen erweitert werden: um die ersten Absolventen habe man sich «in der guten alten Zeit des Lehrermangels» geradezu gerissen.

Dass die «Lehrerbildungsphase» der Mittelschule Freiamt so harmonisch verlaufen sei, habe viele Gründe: Der günstige Zeitpunkt der Schulgrün- dung in einer Epoche der Hochkonjunktur und der Bildungseuphorie gehörten ebenso dazu wie die Reihe der Persönlichkeiten, die die Schule während der ersten Jahre ihres Bestehens ge- prägt hätten. Dazu gehöre aber auch die fast aus- nahmslos sehr positive Einstellung der Schüler gegenüber ihrer Schule und ihrem künftigen Be- ruf, meint Rektor Grolimund weiter. Es sei erfreu- lich, dass sich diese Grundhaltung bei den Gym- nasiasten der heutigen Kantonsschule fortsetze.

### **TI: Hochschulkonferenz zum Tessiner Hochschulzentrum**

Das künftige Hochschulzentrum der italienischen Schweiz soll als schweizerische Hochschule an- erkannt werden und damit Anrecht auf die im Hochschulförderungsgesetz vorgesehene finan- zielle Unterstützung des Bundes erhalten. In die- sem Sinn entschied die Schweizerische Hoch- schulkonferenz an ihrer letzten Sitzung in St. Gal- len, an der auch der Vorsteher des Tessiner Er- ziehungsdepartements, Staatsrat Carlo Speziali, sowie der Delegierte der Tessiner Regierung für Hochschulfragen, Elio Ghirlanda, teilnahmen.

### **VD: Die Fünf-Tage-Woche in der Schule**

soll im Kanton Waadt durch eine Initiative der kantonalen Elternvereinigung mit Unterstützung des kantonalen Primarlehrervereins erreicht werden.

## **Patient Schule – eine Zwischenbilanz \***

Carlo Jenzer

### **1. Die Schule im Zwielflicht**

(Die Ordnung beim Beginn der Schule)

§ 36. Die Schule beginnt mit einem Gesang und Gebete . . . Während des Gebetes falten die Kinder die Hände. Nach Beendigung desselben setzen sich die Schüler nieder . . .

§ 37. Schüler, welche erst nach dem Glockenschlage, während des Gesanges oder Gebetes kommen, müssen vor der Thüre

warten. Wer noch später kommt, muss zur Strafe eine Zeitlang an der Thüre (im In- nern des Schullocal's) stehen bleiben.

§ 38. Damit jede Störung des Unterrichts unmöglich gemacht werde, hat der Lehrer vor Beginn des Unterrichts darauf zu halten:

a) dass alle Schüler anständig, gerade und in Reihen hintereinander sitzen, damit der Lehrer alle übersehen kann;

b) dass jedes Kind seine Hände geschlos- sen auf die Schultafel legt, damit alle Nek- kereien und Spielereien auf der Tafel, alle ungehörigen und unsittlichen Beschäftigun- gen unter derselben unmöglich gemacht werden;

\* Dieser und die nachfolgenden drei Beiträge sind die im Rahmen der Jahrestagung des CLEVS am 16./17. Juni gehaltenen Referate und State- ments.

c) dass die Füße parallel nebeneinander auf den Boden gestellt werden, damit das Übereinanderschlagen der Beine und das Hin- und Herscharren mit den Füßen nicht stattfinden kann;

Dieser und die nachfolgenden drei Beiträge sind die Referate und Statements, die im Rahmen der Jahrestagung des CLEVS vom 16./17. Juni in Zürich gehalten wurden.

d) dass sämtliche Schüler dem Lehrer fest in's Auge schauen, weil demzufolge alles Sprechen, Plaudern, Lachen, Flüstern, Hin- und Herrücken, Essen, heimliches Lesen, neugierige Umhergaffen, träumerische Hinstarren etc. nicht vorkommen kann. Bevor nicht aller Blicke auf den Lehrer gerichtet sind, und bevor nicht die Kinder ihren Geist zum Einstreuen der Samenkörner geöffnet haben, beginnt der Lehrer seinen Unterricht nicht.<sup>1</sup>

So ist die Schule heute nicht mehr. So wurde um 1870 in Deutschland in herbart-zillerschem Geiste den jungen Lehrern vorgeschrieben. Und so war die Schule in den folgenden Jahrzehnten weitherum in Europa. Das siegreiche Preussen gab den Ton an.

Unterdessen hat ich vieles geändert. Unsere Schüler bewegen sich freier. Ihre Klassen zählen nicht mehr 100 Schüler, sondern 20, 25. Eine militärische Disziplin erübrigt sich. Ihr Unterricht findet in hellen, freundlichen Schulzimmern statt. Es ist alles da, was einen modernen Unterricht ausmacht. Auch teure Apparate fehlen nicht. Zwischen Schülern und Lehrern herrscht ein angenehmer, umgänglicher Ton. Ich vermute, ein Schüler fühlt sich heute in der Schule wohler.

Wer behauptet, unsere Schule verharre immer noch in den bürgerlich-agrarischen Zuständen des 19. Jahrhunderts, den müsste man eigentlich ein wenig in den damaligen verrauchten Schulzimmern unter der Fuchtel eines Schulmeisters auf Holzscheitern knien lassen, damit er die Unterschiede so richtig zu spüren bekommt.

Unsere Schule hat sich zweifellos verändert. Es gibt wesentliche Fortschritte. Es ist einfach nicht wahr, dass es mit unserer Schule so schlecht bestellt sei, wie viele behaupten.

– Wir übertragen der Schule immer wieder neue Aufgaben: Verkehrslehre, Zahnhygi-

ene, Konsumentenschutz, Umweltschutz, Drogenkunde, Sozialerziehung, und vieles andere, womit wir Erwachsene unsere lieben Probleme haben, Friedenserziehung, neuerdings auch die Sensibilisierung für Energieprobleme.

Wäre die Schule so gar untauglich, wir würden ihr kaum diese gewichtigen Aufgaben überantworten.

– Wir haben die Dauer der Schulzeit allenthalben verlängert: die obligatorische Schulzeit auf 9 Jahre, die Handelsschulen auf 3 Jahre bzw. 4 Jahre, die Lehrerseminarien auf 5 oder 6 Jahre.

Wäre die Schule schlecht, hätte man sie verlängern wollen?

– Wir haben die Schulen mit kostspieligem Unterrichtsmaterial ausgestattet und geben den Lehrern ein gutes Salär, das höchste in Mittel- und Südeuropa. Wir lassen uns unsere Schulen etwas kosten.

Es sollte einem scheinen, eine solche Schule könne eigentlich so schlecht nicht sein. Wir alle haben das ein Stück weit in unserem Bewusstsein. Haben wir nicht die besten Schulen Europas? Pestalozzi, Père Girard, Ferrière, Bovet, Piaget . . .

Sie spüren es: wir sind der Sache doch nicht so ganz sicher. Neben dem positiven Bild unserer Schule tragen wir alle in uns auch ein negatives.

*L'école en question.* In diesem Buch überlappen sich die negativen Bilder der Schule tausendfach. Tausend Eltern des «Mouvement populaire des familles» der Westschweiz haben sich in neunzig Arbeitskreisen an unzähligen Abenden zusammengefunden, um über die Schule zu reden. Was dabei gesagt wurde, das wurde aufgeschrieben und in eben diesem Buch vor wenigen Monaten veröffentlicht. Hier lesen Sie über die Nöte, die Eltern und Schüler bei Hausaufgaben haben; über die Ängste, die Noten bringen; über die unmenschlichen Strafen, die allenthalben noch gepflegt werden; über die Schwierigkeiten im Kontakt mit Lehrern; über die Probleme eines Lehrplans; über die Fragwürdigkeit von Methoden usw. usf. Es ist ein trauriges Bild unserer Schule, das hier erstet. Die Schule als Ganzes wird mit diesen 171 Seiten in Frage gestellt. Wie es der Titel sagt: *L'école en question.*

Ich erwähne dieses Buch darum, weil es uns sehr nahe geht. Wir können nicht ausweichen und sagen, es gehe hier um ausländische Verhältnisse. Wir können diesmal auch nicht einen Sozialwissenschaftler versteckter ideologischer Absichten bezichtigen. Das Buch besteht aus Zitaten, und die Zitate stammen aus dem guten Ackergrund unseres Volkes. Sie sind «life».

Ich hätte auch andere Bücher und Schriften erwähnen können. Ich nenne nur einige Titel aus meinem eigenen Regal, und Sie werden sehen, wie sehr sich die erziehungswissenschaftliche Literatur in den letzten Jahren mit dem negativen Bild der Schule beschäftigt:

- Schule – Selbstzweck oder Lebenshilfe? (H. P. Müller)
- Die eindimensionale Schule (Döring)
- Crisis in the classroom (Silberman)
- L'enseignement ne sert à rien (Marquet)
- Une autre école (Schwartz)
- Cuernavaca oder Alternativen zur Schule (Hertig)
- Schafft die Schule ab (Reimer)
- Entschulung der Gesellschaft (Illich)
- Die Schule macht krank (Zeitungsartikel)
- Unsere Gymnasien sind krank (Landmann)
- La crise de l'éducation et ses remèdes (Doltrens)
- Dummheit ist lernbar (Jegge)

Die Schule wäre also krank, ein Patient. Ein merkwürdiger Patient. Sagten wir doch, wie positiv sich uns die Schule zu zeigen weiss: vollen Lebens, mit mehr Schülern, Lehrern, Geldern und Zielen als je. Und andererseits scheint sie doch schwere Leiden zu haben. Gewissermassen ein Patient mit rosigen Wangen – kraftstrotzend, aber wohl etwas übergewichtig und mit einigen Zirkulationsstörungen?

Wir wollen die Krankheitsgeschichte unseres Patienten im folgenden etwas näher ansehen.

## 2. Die ökonomisch-technologische Aera

Es lassen sich in der neueren Geschichte unseres Schulwesens ziemlich deutlich zwei recht unterschiedliche Zeitabschnitte unterscheiden. Ich möchte den einen als die «ökonomisch-technologische Aera», den andern, neueren, als die «demokratisch-romantische Aera» bezeichnen.

Betrachten wir vorerst die «ökonomisch-technologische Aera». Sie begann, man kann das recht genau datieren, im Oktober 1957, als vollkommen überraschend und unvorhergesehen der erste russische Sputnik die Erde zu umkreisen begann. Damals wurde der westlichen Welt – und vorab den Amerikanern – klar, dass sie im Konkurrenzkampf zwischen West und Ost ins Hintertreffen geraten war. Schuld daran war, darauf hatte man sich in den USA geeinigt, weitgehend die Schule. Es galt von nun an, mit allen Mitteln die Effizienz der Schule zu verstärken. Und an finanziellen Mitteln fehlte es von da an in der amerikanischen Schule wahrhaftig nicht mehr.

Auch in Europa, auch in der Schweiz entdeckte man jetzt, dass mehr für die Schulung der Jugend getan werden musste, wollte man nicht unsere Industrie, unsere Wirtschaft, unseren Lebensstandard schon in wenigen Jahren in grosse Schwierigkeiten bringen. Berichte von offiziellen Kommissionen wiesen namentlich den künftigen Bedarf an Akademikern nach.

- 1959 der «Bericht Hummler» über den wissenschaftlich-technischen Nachwuchs
- 1963 der «Bericht Schultz» über den Bedarf in den geisteswissenschaftlichen, medizinischen und Lehrerberufen
- 1964 der «Bericht Labhardt» über die Hochschulförderung.

Es galt, so rasch wie möglich Schulungsdefizite wett zu machen. «Nachwuchsförderung» war das Gebot der Zeit. Es hiess, dass sich Investitionen im Erziehungswesen langfristig besser lohnten als Investitionen auf dem Kapitalmarkt.<sup>3</sup>

Von philosophischer Tiefgründigkeit war die damalige Kritik an der Schule nicht. Eigentlich war man im grossen ganzen recht zufrieden mit ihr; nur musste ihr «rendement» verbessert werden. Dies geschah denn auch, im wesentlichen durch zweierlei Massnahmen:

1. durch eine Öffnung der Tore unserer Mittelschulen, und nicht zuletzt durch die Eröffnung unzähliger neuer Mittelschulen in aufstrebenden, grossen Gemeinden auf dem Lande. Die Ergebnisse liegen heute statistisch vor uns. 1950 wurden im schweizerischen Durchschnitt auf 1000 Einwohner 0,5 Maturitätszeugnisse erteilt; heute fast

1,5. Anders gesagt: es erreichen heute im Verhältnis dreimal mehr junge Leute Maturitätsniveau als in der Zeit vor dem Sputnikschock.

2. durch eine Verbesserung der Lehrziele, Lehrmittel und Lehrmethoden. In den USA konnten diese Verbesserungen dank dem Einsatz von höchstqualifizierten Wissenschaftlern und Millionen von Dollars mit wissenschaftlicher Gründlichkeit geplant und durchgeführt werden. Es ist die Zeit, in der in den USA die Curriculumwissenschaft aufblüht und in neu entstandenen Instituten vorerst Naturwissenschafts- und Mathematikcurricula entstehen, später – bezeichnenderweise später – auch welche für die «social studies».

In unserem Land fehlt eine ähnliche Gründlichkeit der Bestrebungen. Bei genauerem Betrachten stellt man aber fest, dass die Zeit ausserordentlich reich an neuen Ansätzen ist:

- die neue Mathematik kommt in Diskussion;
- die neue deutsche Grammatik (im Sinne der Duden-Grammatik von 1959) setzt sich mehr und mehr durch;
- das 1957 in St. Cloud entwickelte Sprachlabor für das Erlernen von Fremdsprachen tritt auf den Plan;
- der Programmierete Unterricht bietet sich als Möglichkeit für ein individualisiertes und effizientes Lehren an;
- u. a. m.

Nach und nach steigt das Angebot an Lehrmitteln. In den USA ist von einer eigentlichen Industrie die Rede.

Daran, dass auch die Schulstrukturen neu überdacht werden müssten, dass auch die Lehrerbildung verbessert werden könnte, dass die eigentlichen Aufgaben der Schule neu zu überprüfen wären: daran dachten in der oekonomisch-technologischen Aera nach 1957 nur wenige. An grosszügigen Erziehungs- und Schulungskonzeptionen ist diese Zeit arm.

Hingegen ist sie beseelt von einem ungeheuren, für uns kaum noch einfühlbaren Optimismus. Den besten Ausdruck fand dieser wohl in einem berühmt gewordenen Satz von J. S. Brunner:

«Jedes Kind kann auf jeder Entwicklungsstufe jeder Lehrgegenstand in einer intel-

lektuell ehrlichen Form erfolgreich gelehrt werden».<sup>4</sup>

Kurz: alle können alles lernen. In gleicher Weise äusserten sich auch andere amerikanische Psychologen von Format: *Bloom, Correll, Skinner*. Man ist vom Glauben beseelt, dass eigentlich alles machbar sei, auch in den Lernprozessen, wenn man es nur technisch richtig anfasse.

Das Bild dieser oekonomisch-technologischen Aera wäre nicht abgerundet, wenn wir nicht noch auf das nie dagewesene Wachstum unserer Schule hinwiesen. Die Schülerjahrgänge werden grösser. Unzählige Dörfer weihen in dieser Zeit neue Schulhäuser ein. In den Städten flankieren Pavillons die alten Schulhäuser. Der Bedarf an Lehrern steigt, und man weiss kaum noch, wo sie herzuholen sind. Auch die Ausgaben für die Schule steigen in dieser Zeit in vorher in der Geschichte unseres Landes nie erreichte Höhen. In Frankreich spricht man von einer «explosion scolaire». Die Amerikaner bezeichnen dieses Jahrzehnt rückblickend als «scholling decade», als «Schuljahrzehnt». Man hat alle Hände voll mit logistischen Fragen zu tun, mit dem Management von Quantitativem.

Sie verstehen jetzt wohl, warum ich von der Zeit nach 1957 und von den ersten 60er Jahren als von einer oekonomisch-technologischen Aera spreche. Es galt, unzählige technische Probleme zu lösen; und wo offiziell und geplant Verbesserungen angestrebt wurden, da geschah es zumeist zur Förderung des sogenannten Nachwuchses, aus oekonomischen Motiven also. Damit soll nicht in Abrede gestellt werden, dass – wie schon immer – zahlreiche Volksschul- und Gymnasiallehrer ihre Arbeit im Sinne einer bessern Menschenbildung zu optimieren suchten. Ich skizziere hier bloss den Charakter des Geistes, der die oekonomisch-technologische Aera regierte.

### 3. Die demokratisch-romantische Aera

Der Beginn der demokratisch-romantischen Aera lässt sich weniger gut datieren. Als Markstein in der Geschichte des Schulwesens gilt zwar international die Schüler- und Studentenrevolte vom Mai 1968. In der Schweiz war diese Revolte direkt aber nicht so spürbar; und auch im Ausland hatte die

Bewegung, die 1968 zum Durchbruch kam, eigentlich schon vorher begonnen. Weil man aber für markante Daten im Sinne einer Gedächtnisstütze in der Geschichte immer dankbar ist, wollen wir die demokratisch-romantische Aera im Mai 1968 beginnen lassen. Ich glaube, wir verstehen uns.

Wenn wir den Kritikern der Schule Glauben schenken dürfen, dann ist die Schule um 1968 bedeutend kränker als sie zur Zeit des Sputniks, ein Jahrzehnt früher, befunden worden war. Die Kritik ereilt die Schule fast schlagartig von allen Seiten.

Die Nationaloekonomen selbst, die in den vorangegangenen Jahren die Geschicke der Schule durch ihre Politik wegweisend bestimmt hatten, müssten – sollte man meinen – eigentlich mit dem Stand der Schulen zufrieden sein. Aber dem ist nicht so. Gleich 1968 erscheint die viel beachtete Schrift eines Direktors eines Internationalen Institutes für Schulplanung (von Philipp A. Coombs) unter dem Titel: «La crise mondiale de l'éducation».<sup>5</sup> In einer oekonomisch-komparativen Studie zeigt er u. a., wie das Schulwesen in seiner Entwicklung in den Jahren vor 1968 hinter jenem der Landwirtschaft zurückgeblieben ist. Die Schule schreibt er, arbeitet nach wie vor unrationell: sie verwendet wenig technische Hilfsmittel, kennt die Arbeitsteilung kaum, auch die Zusammenarbeit unter Lehrern nicht, hat eine hohe Zahl an «dropouts», an Sitzenbleibern, eine hohe Quote von Misserfolgen. Wenn Ärzte so unrationell und mit so mangelhaften Mitteln arbeiten wollten wie Lehrer, meint Coombs, so würden nicht viele Kranke geheilt werden.

Eine harte Kritik an der Schule legte in den USA auch der sogenannte *Coleman-Report* nahe.<sup>6</sup> Er lässt den deprimierenden Schluss zu, dass die Arbeit in den Schulen wenig fruchtet. Entscheidender als die Schule ist, wie Untersuchungen es zu belegen scheinen, was der Schüler von zu Hause mitbringt. Die etwas vereinfachende Schlussfolgerung, dass die Schule eigentlich zu nichts taugt, ist nicht mehr fern. Ähnlich pessimistische Betrachtungen lässt auch der in England erschienene und nicht minder Aufsehen erregende *Plowden-Report (1967)*<sup>7</sup> zu.

Als lautstarke Kritiker der Schule treten

nach 1968 insbesondere die Vertreter der Neuen Linken hervor. Für sie hat die bisherige Schule versagt, weil sie es nicht verstanden hat, Chancengleichheit zwischen den Schülern verschiedener sozialer Herkunft zu stiften. Was sie von der Schule erwartet, ist ein entscheidender Beitrag zur Verwirklichung der klassenlosen Gesellschaft. Man wird nicht müde, die Sätze von *Bourdieu* und *Passeron* zu wiederholen (seit 1965), wonach die bürgerliche Schule genau das Gegenteil tut: sie reproduziert das bestehende Gesellschaftssystem und verfestigt die bestehenden Herrschaftsverhältnisse. Sie tut es dadurch, sagt man, dass sie die Jugend entfremdet, indoktriniert, bürokratisiert, normt, unkritisch, unselbständig und gefügsam macht.

Unzufrieden mit der Entwicklung der Schule sind um 1968 aber auch die weniger politisch und soziologisch denn psychologisch denkenden Pädagogen. Für sie sind in der oekonomisch-technologischen Aera die von ausserhalb an die Schule herangetragenen Forderungen zu übermächtig geworden. Und damit erklären sie den weltweit beklagten Motivationsschwund der Schüler. Sie setzen sich für eine vermehrte Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse des Kindes ein, besinnen sich auf die Pädagogik «vom Kinde aus» und kritisieren von dieser Position her alle jene, die die Schule mit ihren politischen, ideologischen, oekonomischen Ansprüchen von ihrer edelsten Aufgabe, der Menschenbildung, abbringen wollen.

Wir könnten die Liste der Unzufriedenen von 1968 weiter verlängern. Zu ihnen gehören ja nicht zuletzt auch die damaligen Schüler und Studenten, die sich mit Streiks, Flugblättern, Wandschmierereien und Barrikaden Luft machten. Zu den Unzufriedenen gehörten wohl auch die Hunderte, vielleicht Tausende von Lehrern, welche ihrem Beruf, sobald sie nur konnten, den Rücken kehrten, und die eher wenigen, jungen bärtigen Volksschullehrer, welche mit ihren progressiven Ideen die Öffentlichkeit skandalisierten. Die Kritik an der Schule kam um 1968 von allen Seiten. Es sah so aus, wie wenn die Schule nur Falsches auf falsche Weise zur falschen Zeit mit den falschen Mitteln die falschen Schüler lehrte.

Der «Patient Schule» schien todkrank. Was war zu tun? An Medikamenten und Heilkuren, die vorgeschlagen wurden, fehlte es wahrhaftig nicht. Auch die Anteilnahme der Bevölkerung am Schicksal der Schule war gross. Bald waren alle Zeitungen, Wochenzeitschriften, ja sogar Kundenblätter voller Beiträge zu Schul- und Erziehungsproblemen. Die Öffentlichkeit war bereit, etwas zu tun. Aber was?

Mir scheint, man könne die vielartigen Bestrebungen zur Sanierung der für schwer krank gehaltenen Schule nach 1968 in drei verschiedene Stränge gliedern:

#### a) Innovationen der öffentlichen Schule

Da hätten wir vorerst einmal die Innovationen: eine ganze Menge zielgerichteter Massnahmen, welche dazu bestimmt sind, die öffentliche Schule zu sanieren. Sie alle aufzuführen, ergäbe eine lange Liste. Sie betreffen:

- Verbesserung des Lehrplans (Stundentafel, Lernziele, Inhalte)
- Verbesserung der Schulstrukturen (Gliederung in Schularten, Abteilungen; die Unterrichtsorganisation)
- Verbesserung im Bereich des Didaktischen (Unterrichtsmethoden, Unterrichtsmaterial, Schülerbeurteilung etc.)

Ich habe mir einmal die Mühe genommen, alle Innovationen aufzuzeichnen, die nach 1968 im Kanton Solothurn durchgeführt wurden, und ich kann Ihnen sagen, dass ich damit einen ca. 50seitigen Bericht gefüllt habe. Die Aufzählungen reichen vom Ausbau des schulpsychologischen Dienstes und vom Legasthenie-Unterricht bis zur Bildung von Schulzentren und zur Schaffung eines neuen Geschichtslehrmittels. Sie kämen in Ihren Kantonen wahrscheinlich zu einem ähnlich überraschenden Resultat. Es ist unglaublich, was nach 1968 alles zur Verbesserung der Schulen unternommen worden ist. Aus welchem Geiste diese Innovationen stammen, ist nicht leicht zu sagen. Sicher spielen wie vor 1968 gewisse ökonomisch-technologische Motive auch eine Rolle. Es ist ja nicht zufällig, dass z. B. die OECD, die internationale Organisation für Wirtschaftsentwicklung, sich so sehr um die Beförderung der Innovationen im Schulwesen kümmert. Aber mir scheint doch, dass diese Motive gegenüber dem feststellbaren Wil-

len, unsere Schule demokratischer und kindbezogener zu gestalten, eindeutig zurücktreten.

Eine grössere Individualisierung des Unterrichts, andererseits eine vermehrte Pflege der sozialen Erziehung, ferner mehr Rücksicht auf die bildungsferneren Bevölkerungsschichten: das alles sind deklarierte Zielsetzungen dieser Innovationen.

#### b) Alternativen zur öffentlichen Schule

Einen zweiten Strang von Bestrebungen zur Sanierung der Schule stellen die sogenannten Alternativen dar. Viele vertraten die Ansicht – und vertreten sie heute noch –, dass unsere öffentliche Schule, wie sie heute ist, auf ungeeigneten Fundamenten stehe, dass an deren Stelle eine neue, ganz andere Schule zu setzen sei. Wie diese alternativen Schulen zu sein hätten, darüber sind sich freilich die Vertreter von Alternativen nicht immer einig.

– Einige schlugen die Gesamtschule oder gar die Einheitsschule vor, oder Abarten davon; dies mit dem Ziel, bessere Voraussetzungen für eine Demokratisierung und Sozialisierung unseres Volkes zu schaffen. Und in der Tat kam es nun 1968 zu ersten Gesamtschulversuchen in der BRD, und bald darauf auch in der Schweiz und in Frankreich.

– Andere schlugen als Alternativschule eine antiautoritäre, repressionsfreie Schule vor, in der der Unterricht voll und ganz auf die Interessen des einzelnen Schülers abgestützt wäre. Zur Verbreitung dieses Gedankens trug sehr viel ein Bestseller bei: Summerhill, von O'Neill.<sup>8</sup> Das Buch, geschrieben von einem Pionier der Reformpädagogik der 20er und 30er Jahre, erlebte innert weniger Jahre eine xtausendfache Auflage. Eine ähnlich gute Aufnahme fand das von Don Milani inspirierte, aber von Schülern geschriebene Buch über die Schule von Barbiana.<sup>9</sup>

In der Welschschweiz lebte gleichzeitig der Lehrerverband für die *Freinet*-Pädagogik wieder auf. Etwas später, 1972, folgte dann im gleichen Geiste, aber mit einer grösseren Betonung der zwischenmenschlichen Beziehungen die gruppenspezifische Woge. Es ist schwer zu sagen, welches der Einfluss dieser antiautoritären/gruppenspezifischen Alternativvorstellungen war. Zu ernst-

zunehmenden Alternativschulen hat die Bewegung nicht geführt. Dafür fehlte ihr schliesslich die anfänglich in Aussicht stehende Unterstützung durch die Linksparteien. Man wurde sich hier bald einmal klar, dass die Freiheit beim Lernen für das Kind aus unterprivilegierten Schichten ein schlechter Dienst ist. Wenn wir die Kinder ihren eigenen Interessen überlassen, schrieb der kommunistische Pädagoge Georges Snyders 1974,<sup>10</sup> dann wird der Sohn des Gipsers wieder Gipsler und der Sohn des Arztes Arzt. Summerhill, schreibt er im gleichen Buch, zeugt Konformisten, Konservative und keineswegs Progressive. Trotz fehlender antiautoritärer Alternativschulen ist die Bewegung aber doch mehr geworden als eine bloss literarische Gegebenheit. Mir scheint, dass sich unter ihrem Einfluss der Ton, das Klima in unsern Schulzimmern stark verändert hat. Das Kind darf heute spontaner, natürlicher, kreativer sein; es darf seine Gedanken äussern, seine Gefühle zeigen; es darf mitsprechen, wenn es darum geht, zu entscheiden, was und wie unterrichtet wird. Vielleicht idealisiere ich jetzt ein wenig? Dann bitte ich Sie, selbst die Abstriche, die Ihnen nötig scheinen, vorzunehmen.

#### c) Abschaffung der öffentlichen Schule

Nach den Innovationen und Alternativen müssen wir nun einen dritten Strang von Vorschlägen zur Begegnung der Schulkrise erwähnen: die Abschaffung der Schule.

Wenn die Schule schon so schlecht, untauglich, ja verderblich ist, wie man nachweist, dann soll man sie eben abschaffen, sterben lassen, und dabei noch ein bisschen nachhelfen. Sie hören die Stimme *Ivan Illichs*, dessen «Entschulung der Gesellschaft» nach 1970 zum international wohl meist übersetzten und meist beachteten Buch über die Schule wurde.<sup>11</sup> Seine Idee hat wohl ebenso viele Menschen fasziniert wie erbost. Lebten wir im 18. Jahrhundert, ich möchte fast wetten, dass die «Entschulung der Gesellschaft» wie Rousseaus «Emile» irgendwo auf dem Scheiterhaufen verbrannt worden wäre. Von wem? Alles ist möglich. Es wäre ausserordentlich interessant, die Rezeption Illichs in den verschiedenen Kulturkreisen und in den politischen Gruppierungen zu vergleichen.<sup>12</sup> Man würde dabei u. a. ent-

decken, dass ihn die Linke trotz seiner revolutionären Neigung durchaus nicht als einen Verbündeten sieht, sondern ganz im Gegenteil als einen politisch heimtückischen Gegner, dessen Abschaffung der Schule die unteren Schichten der Bevölkerung ihrer einzigen Möglichkeit der sozialen Emanzipation berauben will. Illichs «Entschulung der Gesellschaft» wird nicht verbrannt. Aber man hat sich darauf geeinigt, dass es eine interessante, anregende, aber wohl etwas allzu lateinamerikanische, anarchistische und romantische Utopie ist.

Sie verstehen jetzt, warum ich mir gestattet habe, von der Zeit nach 1968 als von einer demokratisch-romantischen Aera zu sprechen. Demokratisierend sind viele der Innovationen mit ihren Anliegen der Mitsprache (Partizipation), der sozialen Erziehung, der Förderung der sozialen Gerechtigkeit; romantisierend sind die antiautoritären Ideale und die Utopie einer entschulten Gesellschaft.

#### 4. Die Schule heute

Seit den Schüler- und Studentenrevolten von 1968 sind nun wieder 11 Jahre vergangen, 11 bewegte Jahre für alle, die mit der Schule zu tun haben. Ist der «Patient Schule» nach allen diesen vielen Therapien und Therapieempfehlungen jetzt geheilt?

Natürlich nicht. Wir haben mit der Schule nach wie vor unsere grossen Sorgen.

Was soll man tun? Weitere Innovationen durchführen? Aber lauert hier nicht die Gefahr einer Hypertrophie von Massnahmen? Sollen wir doch noch auf die Alternativen zurückkommen: auf die Gesamtschule, zum Beispiel? Oder müssen wir am Ende doch auf Illichs Utopie zurückgreifen?

Es ist ein Merkmal unserer Zeit, dass in allen diesen Fragen in weitesten Kreisen Unsicherheit herrscht. Im vergangenen Jahr diskutierte eine namhafte Gruppe von deutschen Erziehungswissenschaftlern (Bonn/Bad Godesberg)<sup>13</sup> Empfehlungen folgenden Inhalts:

- Rückbesinnung auf die Tugenden des Fleisses, der Disziplin und der Ordnung;
- Ablehnung der These, die Schule hätte die Kinder anzuleiten, ihre Interessen wahrzunehmen;
- Ablehnung einer falsch verstandenen Er-



ziehung zur Mündigkeit (Emanzipation); etc.

Gegen solche Thesen ist kaum viel einzuwenden. Und doch wird man skeptisch. Man wird das Gefühl nicht ganz los, dass hier eine Kehrtwendung um 180 ° ins Auge gefasst werde: eine nostalgische Rückwendung auf die gute alte Zeit der Schule, die es nie gab.

Darf ich Ihnen sagen, wie ich persönlich unsere Lage beurteile?

Vorab bin ich davon überzeugt, dass unsere Schulen (und ich meine jetzt die Schule, die ich kenne, unsere Schweizer Schule) weitgehendst eine sehr gute Arbeit leistet. Dies vor allem auf dem Gebiet des Unterrichts (Instruction). Unsere Kinder lernen heute die Kulturtechniken (Schreiben, Lesen, Rechnen) müheloser, schneller und gründlicher als das je der Fall war in der Geschichte unserer Schule. Sie erwerben auch mehr Kenntnisse auf vielen Lebensgebieten als das in früheren Jahrzehnten der Fall war; und auch das Wichtigste lernen die meisten: sie lernen lernen. Zu behaupten, unsere Schule taue im Unterrichtlichen nicht, ist entweder dumm oder demagogisch. Ich meine, dass die Schule als Lehr-Anstalt eher zu viel als zu wenig erreicht.

Wenn die Schule versagt, dann nicht auf dem Gebiet des Unterrichts, sondern auf dem Felde der Erziehung. Hier sind viele verständlicherweise enttäuscht. Aber da müssen wir eines klar sehen: **die Schule hatte in ihren historischen Anfängen keine erzieherische Funktion.** Erst im Verlaufe der Jahrhunderte und insbesondere in den letzten Jahrzehnten und Jahren erwarten wir von der Schule, dass sie wichtige erzieherische Aufgabenerfülle. Wir schieben der Schule immer mehr Aufgaben voll zu: Sexualerziehung, Konfliktlösenlernen, Kritikfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit etc. etc., lauter Aufgaben, die vorher von der Familie (der Grossfamilie), von der gesellschaftlichen Umgebung des Kindes wahrgenommen worden sind.

Nach meinem Dafürhalten überbürden wir der Schule zu viele Erziehungsaufgaben, Aufgaben, die sie nicht zur Befriedigung aller lösen kann. Die Ansprüche unserer pluralistischen Gesellschaft sind zu vielfältig.

Aus diesen Überlegungen ergeben sich die beiden ersten Rezepte für den «Patienten Schule»:

1. Die Schule tritt einen Teil der in den letzten 20 Jahren übernommenen Erziehungsaufgaben wieder ab. Die Schule weigert sich, neue Erziehungsaufgaben zu übernehmen. Sie löst dafür um so besser die Aufgaben, die ihr noch bleiben. Wir leiten damit eine eigentliche Deflationspolitik ein.

2. Die Gemeinschaft, in der das Kind ausserhalb der Schule eingebettet ist (die Familie . . .), hat erneut erzieherische Verantwortung zu übernehmen. Sie ist damit aufgefordert, für eine Repädagogisierung der heute pädagogisch arg verschmutzten Umwelt zu sorgen. Journalisten, Architekten, Politiker, Ärzte, Geschäftsleute: alle müssen dazu angehalten werden, in ihrem Tun wieder an die Erziehung der Kinder zu denken: auch die Eltern. Und warum sollten sie alle für ihre Erziehungsaufgaben nicht eine eigentliche Vorbereitung erhalten? Wir muten unsern Töchtern im Hinblick auf ihre Rolle als Hausfrau 500 Hauswirtschaftsstunden und dazu sogenannte Arbeitsschulstunden zu. Aber **eine Vorbereitung auf die heute viel schwierigeren Erziehungsaufgaben gibt es für sie nicht, auch für die Burschen nicht.** Man darf nicht mehr davon ausgehen, dass die Schule mit geeigneten Erziehungsmassnahmen alle ihre Fehler wieder behebe. Die Schule darf kein Alibi einer sorglosen, aus der Erziehungspflicht ausgebrochenen Bevölkerung sein. Ich erinnere Sie an ein Wort H. Pestalozzis: **Was der Staat (Staatsschule) nicht für Euch tun kann, das müsst ihr selbst tun.** Diese beiden Rezepte genügen aber nicht. Sie behandeln die Schule einerseits und die Gemeinschaft andererseits zu getrennt. Sie tun so, als ob die Erziehungsaufgaben getrennt werden könnten, als ob die Schule weiterhin in ihrer hermetischen Isolierung von der Umwelt verharren dürfte. Es drängt sich ein drittes Rezept, das wichtigste, auf:

3. Es gibt eine Erziehungsoekologie, einen Haushalt der erzieherischen Kräfte. **Schule und Gemeinschaft sollten in Zukunft in engste Verbindung zueinander treten.** Mit einer Bevölkerung, die pädagogisch gesehen nicht analphabetisch ist, wird eine Zusammenarbeit möglich sein. Und genau hier

wird man auf die Utopie Illichs zurückgreifen können, denn bei ihm finden wir interessante Vorschläge darüber, wie junge Menschen sich ihre Bildung im Alltagsleben der Erwachsenen erwerben könnten. Aber warum eigentlich Illich? Wir brauchen uns nur auf Ansätze zu besinnen, die wir selbst heute schon realisiert haben: an die Berufspraktika, Schnupperlehren, Exkursionen, an die Dekoration von Mauern in Unterführungen durch Schüler, an die Vorträge von Berufsleuten in Schulen usw. Wenn wir diese Ansätze aufgriffen und weiterentwickelten, kämen wir in der Schweiz wohl recht bald zu dem, was man neulich eben als Erziehungsoekologie zu bezeichnen beginnt.

Damit bin ich am Ende meines Referats angelangt. Wie Sie sehen, bin ich, was unsere Schule betrifft, keineswegs pessimistisch. Ich wende mich sogar ausdrücklich gegen den Zweckpessimismus jener, die nur darauf aus sind, mehr und mehr Hilfen für die Schule zu erhalten, sie mehr und mehr auszubauen und zur totalen Schule auszugestalten, zur Erziehungsstätte, in welcher der Staat alles, das Individuum, die Familie, die Gemeinschaft nichts mehr zu sagen haben.

#### Einige bibliographische Angaben

<sup>1</sup> C. Kehr. Die Praxis der Volksschule. Ein Wegweiser zur Führung einer geregelten Schuldisziplin und zur Erteilung eines methodischen Schulunterrichts für Volksschullehrer und solche, die es werden wollen. Gotha 1872, p. 28

<sup>2</sup> *L'école en question*. Un millier de parents s'expérimentent. Mouvement populaire des familles. Lausanne et Genève 1978

<sup>3</sup> Eine übersichtliche Darstellung der schweizerischen Diskussion dieser Fragen findet der Leser in: Heinz Steiner, Nachwuchsförderung für akademische Berufe. Pädagogische, kulturpolitische und begabungstheoretische Aspekte der Begabtenförderung. Bern/Stuttgart (Haupt) 1971

<sup>4</sup> Jerome Bruner. Der Prozess der Erziehung. Berlin/Düsseldorf (Schwann) 1970 (Orig. 1960), p. 44

<sup>5</sup> Philipp H. Coombs. La crise mondiale de l'éducation. Analyse de systèmes. Paris (PUF) 1968

<sup>6</sup> James S. Coleman et al.; Equality of Educational Opportunity. Washington, D.C., U.S. Government Printing Office, 1966

<sup>7</sup> *Plowden-Report*. Children and Their Primary Schools. Central Advisory Council for Education. London, Her Majesty's Office, 1967

<sup>8</sup> Alexander Sutherland Neill. Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Reinbek bei Hamburg (Rororo) 1969

<sup>9</sup> Die Schülerschule. Scuola di Barbiana. Brief an eine Lehrerin. Berlin (Wagenbach) 1970 (Orig. 1967)

<sup>10</sup> Georges Snyders. Où vont les pédagogies non-directives? Paris (PUF/SUP) 1974

<sup>11</sup> Ivan Illich. Entschulung der Gesellschaft. München (Kösel) 1972 (Orig. 1970)

<sup>12</sup> Ein Ansatz zu einer solchen Studie: Giacomo Cives, Ivan Illich in Francia e in Italia. In: Scuola e Città (1), gennaio 1975

<sup>13</sup> Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg. Stuttgart (Klett/Cotta) 1978

## Lehrer – Schüler

Toni Schaller

Ist das ein Verhältnis? Natürlich ist es ein Verhältnis. Immer, wenn Menschen untereinander in eine Beziehung treten, sprechen wir von einem Verhältnis. Wir nennen es schlicht: zwischenmenschliches Verhältnis. Unser ganzes Leben: spielt es sich nicht im Rahmen von Verhältnissen ab? Auch unsere dingliche Umwelt tritt uns als Summe von Konstellationen, von Verhältnissen entgegen. Die Dinge, die Sachverhalte setzen wir in verhältnismässige Beziehung zueinander

und zu uns. Allein schon unsere Wahrnehmung – sollen wir uns zurechtfinden in der buntgewobenen Wirklichkeit – zwingt uns dazu, die Aussenwelt zu ordnen, zu gliedern, d. h. Verhältnismässigkeiten zu erkennen und zu benennen.

Lehrer – Schüler: ein Verhältnis besonderer Art, möchte man sagen. Nicht schlecht. Aber die Feststellung hilft nicht weiter. Jedes zwischenmenschliche Verhältnis ist von besonderer Art. Gewiss, das Verhältnis Lehrer –