Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 79 (1992)
Heft: 1: Erziehung und Schule (1)

Artikel: Britta, Markus und andere oder : vom (Un-)Sinn der Schule
Autor: Winkel, Rainer
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-526080

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

Britta, Markus und andere oder: Vom (Un-)Sinn der Schule

Rainer Winkel

Was soll, was kann Schule? Den Antworten der geläufigen Schultheorien steht Rainer Winkel skeptisch gegenüber. Ausgehend von der Beschreibung von Fehlformen der Schule skizziert er fünf Aufgaben einer humanen Schule.

«Was gewesen ist, muss nicht immer so bleiben.»
Pearl S. Buck, 1952

Natürlich gibt es *die* Schule nicht, sondern immer nur bestimmte Schulen, einzelne Schüler/innen, dieses Lehrerkollegium und jener Unterricht. Wenn dieser Beitrag dennoch Aussagen über Sinn und Unsinn der Schule macht, dann hat er just dieses Besondere vor Augen, dem allerdings ein allgemeines Problem anhaftet: Junge Menschen am Ausgang des 20. Jahrhunderts zu unterrichten, zu erziehen und zu bilden – was immer darunter verstanden sein mag. Weil also das Spezielle auf das Allgemeine hinweist und das Allgemeine nur am Besonderen sichtbar wird, stehen am Beginn unserer Überlegungen zwei Berichte aus der Praxis, die das Spektrum heutigen Schulehaltens zu illustrieren vermögen.

Britta steigt aus

In der 5. Klasse einer Berliner Grundschule, die dort bekanntlich sechs Schuljahre umgreift, ist ein Grossteil dessen zu beobachten, was die Reformpädagogen dieses Jahrhunderts gefordert bzw. realisiert haben: Die 15 Mädchen und 11 Jungen sitzen an Gruppentischen, bilden Stuhlkreise, haben einen gestalteten Klassenraum, zwei Tiergehege und viele Blumen; sie werden von Frau Steinkamp und Herrn Franiel mehr beraten als unterrichtet; die Elternarbeit ist schwierig (sechs ausländische Kinder aus vier verschiedenen Ländern wollen integriert sein, ohne ihre kulturelle Identität zu verlieren), ein Kind ist gehbehindert, zwei Jungen kommen aus einem broken home, kurz: die 5B ist eine ganz normale Klasse mit einem nicht ganz so normalen Unterricht. Frau Steinkamp könnte also recht zufrieden sein, wenn da nicht ein Problem wäre, das sie mit wachsender Sorge beobachtet. Es ist der grassierende Medienkonsum, dem immer mehr Schüler/innen anheimfallen. An Britta wird dies besonders deutlich: Sie ist Einzelkind, wohnt im Hochhaus, kennt den Vater vornehmlich als Schichtarbeiter, die Mutter als hinzuverdienende, von 13 bis 18 Uhr abwesende Frau. Von klein auf hat Britta die Welt der Medien mehr goutiert als die Realität. Sie las nicht, sondern hörte Kassetten; sie träumte nicht, sondern sah fern; sie spielte nicht, sondern hörte Musik; sie redete wenig und hatte keine Freunde, aber der Walkman war ihr treuester Begleiter. Aufgrund entsprechender Recherchen schätzt Frau Steinkamp den Fernseh- und Videokonsum von Britta an Werktagen auf etwa drei, an Wochenenden und Feiertagen auf mindestens vier Stunden. Wenn dies so weitergeht, wird Britta in den nächsten fünf Jahren etwa 6000 Stunden ungezählte Spots, Szenen, Filme usw. gesehen und etwa eben so lange in der Schule gesessen und Unterricht angeboten bekommen haben. Was wird sie mehr prägen? Die beweglichen Bilder, die Musik, die Farben, die Gefühle, die Schüsse, die Pornos und die Spektakel oder die statischen Buchstaben, die Stille, die Wörter, das Denken, die Anregungen, die Gedichte und die Tatsachen? Ihre linke Gehirnhälfte wird quasi immer mehr arbeitslos, narkotisiert und verkümmert, während die rechte Hemisphäre permanent gereizt, aktiviert und süchtig ist nach Entertainment, nach Stimmung und jenem hyponoischen Bewusstseinszustand, den

immer mehr Kinder und Jugendliche herbeiführen, der sie zwar jederzeit weckbar hält, aber auch schläfrig-tagträumend macht. Kinder wie Britta unterscheiden sich nicht nur in ihrer jeweiligen Biographie erheblich von der Generation ihrer Eltern, sondern haben darüber hinaus auch eine völlig andere Lernographie. Sie lernen medial, das heisst: weitgehend visuell, kursorisch, asyntaktisch, sprunghaft, ungemein rasch, aber auch oberflächlich-abtastend, punktuell, entlang von Ereignissen; eher konkret denn abstrakt; eingebettet in viele und oft gleichzeitig laufende andere (akustische, haptische, taktile u.a.) Reize; sie lernen intensiv, was sie «betroffen» macht; aber wenig, was ausserhalb ihrer Interessen liegt; sie äussern «momentane Bedürfnisse», keine späteren Sinnperspektiven; ihr Lernverhalten kann ungewöhnlich intensiv sein, aber auch von eben auf jetzt in sich zusammenbrechen, kurz: viele der heutigen Schüler/innen lernen trotz der Schule kaum mehr und anderes als das, was zum verkabelten, vercomputerisierten und vermediatisierten Leben nötig ist. Nicht nur Kulturkritiker (wie N. Postman, 2.1983; 2.1985) sprechen infolgedessen von der realen Gefahr eines um sich greifenden «funktionellen Analphabetismus».

Britta ist ein typisches Mädchen dieses neuen lernographischen Zuschnitts. Immer häufiger schaltet sie ab (wie inmitten eines langweiligen Programms) oder um (als böte der andere Kanal, lies: Unterricht) Interessanteres; oft ist sie überall und nirgends, träumt, döst und wird ausfallend-aggressiv, wenn sie ermahnt oder angehalten wird – und sei es zum Abschreiben einer einfachen Niederschrift. «Irgendwie», so Frau Steinkamp, «erinnert mich Britta an Rilkes Panther-Gedicht, wo es in der 3. Strophe heisst:

«Nur manchmal schiebt der Vorhang der Pupille sich lautlos auf. – Dann geht ein Bild hinein, geht durch die Glieder angespannte Stille – und hört im Herzen auf zu sein.»

Und zornig fährt Frau Steinkamp fort: «Wenn ich die da so schlaff und lauernd, so wohlgenährt und gut versorgt in ihren dickwattierten Sachen sitzen sehe, dann fällt mir noch ein anderes Rilke-Gedicht ein, das vom ‹Torso Apollos›. Das endet bekanntlich mit dem Vers:

‹Du musst dein Leben ändern.›

Ich frag' mich halt nur: Wie und wann und wo?»

Einen ganz anderen Praxisbericht erstattet *J. Jegge* (1976, S. 226 ff), der mit seinen Hilfsschülern aus dem Zürcher Unterland anderes auf andere Weise er-lebte:

Mit Markus im Theater

«Die Fahrt ins Theater machen wir in Privatautos... Es hat sich bis jetzt immer jemand bereit gefunden mitzukommen und so sein Auto zur Verfügung zu stellen: Kollegen, ein theaterbegeisterter Vater, Bekannte aus dem Dorf... Die Aufführung von Ibsens ‹Wildente› fand in Basel statt, so dass sich die Möglichkeit ergab, einige der Schüler bereits während der Fahrt kennenzulernen. Auffallend war die Ungezwungenheit, mit der sie sich mir gegenüber benahmen... Nach der Aufführung setzten wir uns noch kurz in ein Café. Verständlicherweise kamen wir auf das Schauspiel zu sprechen. Wir betrachteten erst die einzelnen Figuren... Schüler, die bereits in der Primarschule zweimal repetiert haben, die in der Sonderklasseneinstufung als ‹schwachbegabt› bezeichnet werden, setzten sich hier in kluger und scharfsinniger Weise mit der gewiss nicht leichten Thematik des Stücks auseinander... Der schriftliche Niederschlag erfolgt im Theaterbuch. In dieses investieren die Schüler ihr gesamtes ‹schriftstellerisches› und ‹graphisches› Können. Die Aufgabe: Stück und Aufführung sollen vorgestellt werden. Da wird zusätzliches Material herangezogen: vor allem das Programmheft, dann auch Schauspielführer, Zeitungsartikel, Kritiken. Es ergeben sich viele Aufgaben, die sich die Schüler teilen... Markus sagt: ‹Weshalb schreibt einer ein Theaterstück? Weil er etwas zu sagen hat. Und da ist es doch toll, über seine Aussage zu sprechen und sie zu überprüfen›...»

Schule kann also vielerlei bedeuten: Wir können sie halten, veranstalten, selber arrangieren; verwalten, erdulden, erleiden,

abschirmen, öffnen, chaotisieren; hinnehmen, stören, schwänzen u.ä.m. Was wir in Schulen auf welche Weise und zu welchem Zwecke tun, hängt von der Vorstellung dessen ab, was wir unter Schule verstehen, welchen Sinn wir ihr zusprechen, kurz: von der Theorie unseres Handelns, die uns als Alltagstheorie nicht immer bewusst wird, über die wir aber spätestens dann reflektieren müssen, wenn wir sie verändern bzw. verbessern wollen. Was für Schultheorien gibt es nun heute? Die Literatur ist reichhaltig – wie immer, wenn die Praxis erbärmlich ist. Die wichtigsten «Theorien der Schule» legten in den letzten 25 Jahren vor: *T. Wilhelm* (1967), *W. Kramp* (1973), *H. Oblinger* (1976), *B. Adl-Amini* (1976), *H. Fend* (1980), *K. Sauer* (1981), *T. Ballauff* (1981) und *W. Heldmann* (1990). Ohne sie pauschal zurückzuweisen, wird man sie aus folgenden Gründen für unzureichend halten dürfen: Entweder sind sie nicht mehr zeitgemäss oder nur auf bestimmte Details bezogen oder auf der Ebene einer (gewiss wünschenswerten, aber nicht generalisierbaren) blossen Programmatik angesiedelt und damit weit hinter die bisher wohl gründlichste Schultheorie zurückfallend – die *Comenianische* «Didactica Magna» aus dem Jahre 1657. Defizitäre Theorien aber generieren dilemmatorische Praxen und umgekehrt; so nimmt es nicht wunder, wenn wir neben mancher guten bzw. nicht schlechten oder zumindest um eine relativ gute Qualität sich bemühenden Schule auch solche Schulen finden, denen unter einem schulkritischen Aspekt kein Dispens erteilt werden kann. Ich skizziere vier solcher Fehlformen.

1. Fehlform: Das Aquadrom

Inmitten einer tiefgreifenden Sinnkrise sowie einer als desolat empfundenen Zukunftserwartung kultivieren manche Schüler eine *happy-go-lucky-attitude:* Schule wird als Freizeitcenter und nicht als Ort anstrengenden Lernens angesehen, als eine Art Trost-, Erholungs- und Fluchtort gegenüber der weltweiten Unwirtlichkeit und Zerstörung. Dem korrespondiert die Erleichterungspädagogik mancher Lehrer: Wenn schon kein (Lern-)Inhalt mehr Sinn stiftet, soll wenigstens die «Atmosphäre» stimmen und die (Verkehrs-)Form angenehm sein. «Lehrende» und «Lernende» (Angestellte und Kunden) dieser Aquadrome treffen sich im Schnittpunkt von Spass-und-Lust; und da sie nicht permanent diese «Didaktischen Orgasmen» herstellen können, stöhnen die einen unter dem «Burnout» und die anderen unter dem «Leistungsstress» (vgl. E. Meyer, 1991).

Freilich: Wo diese «Freizeitschule» nicht gelingt (etwa in schwierigen Stadtteilen oder inmitten problematischer Schülerpopulationen), kommt es zum Verfall der Schule, grassieren Disziplinschwierigkeiten, Gewaltausbrüche, Lernverweigerungen oder jener unbemerkte Absentismus, dem Schüler/innen *und* Lehrer/innen in wachsendem Masse anheimzufallen scheinen. Der *homo otiosus,* der geniessende Mensch, mit seinen hedonistischen Bedürfnissen ist hier wie dort letztlich die anthropologische Leitfigur geworden.

2. Fehlform: Das Warenhaus

In Schulen dieser Art orientiert man sich am Markt: Die Nachfrage bestimmt das Angebot und dieses die Nachfrage – *ad infinitum.* Vorbilder sind die riesigen High Schools, in deren Regalen (departments) hübsch verpackte Waren (teacher-proof-curricula) liegen, die es zu testen und bei Geschmack zu erwerben und erfolgreich zu horten gilt (credits). Lehrer als Verkäufer und Schüler als Verbraucher sind an der Akkumulation von Wissen und Können interessiert, denn Schulbildung soll sich vor allem bezahlt machen. Der *homo consumens* bestimmt über und nutzt am meisten diese Art von Schule.

3. Fehlform: Die Festung

Schulen dieser Art wollen Bollwerke gegenüber den (ökologischen, militärischen, sittlichen usw.) Problemen und Bedrohungen sein: Sie schirmen ab, ziehen Gräben, errichten Trutzburgen oder kultivieren Inseln, Berge, summerhills. Manche Waldorfschule oder manches Landerziehungsheim wird sich diesem Paradigma durchaus nahe fühlen, ohne freilich stets die Gefahren einer solchen Festungspädagogik

einzuräumen. Denn hier interessiert das, was *intra muros* geschieht, die Welt-da-draussen bleibt sekundär. Jenseits der leidigen Realität zu sich selber kommen, lautet das hier gemeinte Schulprogramm, der *homo contemplans* ist sein Ideal.

4. Fehlform: Die Kaderschmiede

Natürlich gibt es keine Schule, die ein solches Etikett akzeptieren würde. Und doch kennen wir sie, jene Parteilichkeit, die andere instrumentalisiert: mal zu «Volksdeutschen» oder «Parteigenossen», mal zu «Staatsbürgern» oder «Antimilitaristen» zu machen versucht. Solche Schulen bevorzugen Eindeutigkeit, das Entweder-Oder, die Konsequenz und Ausgrenzung. Ob links oder rechts, ob schwarz, rot, grün oder gelb, ob männlich-chauvinistisch oder weiblich-sakrosankt..., der andere ist Gegner oder Mittel zum Zweck (meiner Interessen) und soll das realisieren helfen, was ich selbst nicht zustande bringe. Einer solchen Schule fällt «die Aufgabe zu, in der heranwachsenden Generation das Potential gesellschaftlicher Veränderung hervorzubringen», schrieb K. Mollenhauer (1968, S. 67), und eine ganze Generation zollte ihm Beifall. Der *homo politicus,* nicht der um Bildung bemühte Mensch, steht im Zentrum dieser (auch manch höheren) Lehranstalt.

Nun wird hier nicht behauptet, dass es solche Fehlformen in Reinkultur gibt und diese vier Karikaturen von Schulformen empirisch vorfindbar sind. Und doch kennen wir (1.) Schulen, die dem einen oder dem anderen Selbstverständnis mehr oder weniger folgen; wir kennen (2.) Schulen, in denen mehrere oder alle vier Fehlformen in verschiedenen Mischungsverhältnissen koalierend oder konkurrierend bis hin zum erbarmungslosen Kampf auftreten; und wir kennen (3.) Schulen, die einer Theorie verpflichtet sind, der wir uns im folgenden zuwenden wollen.

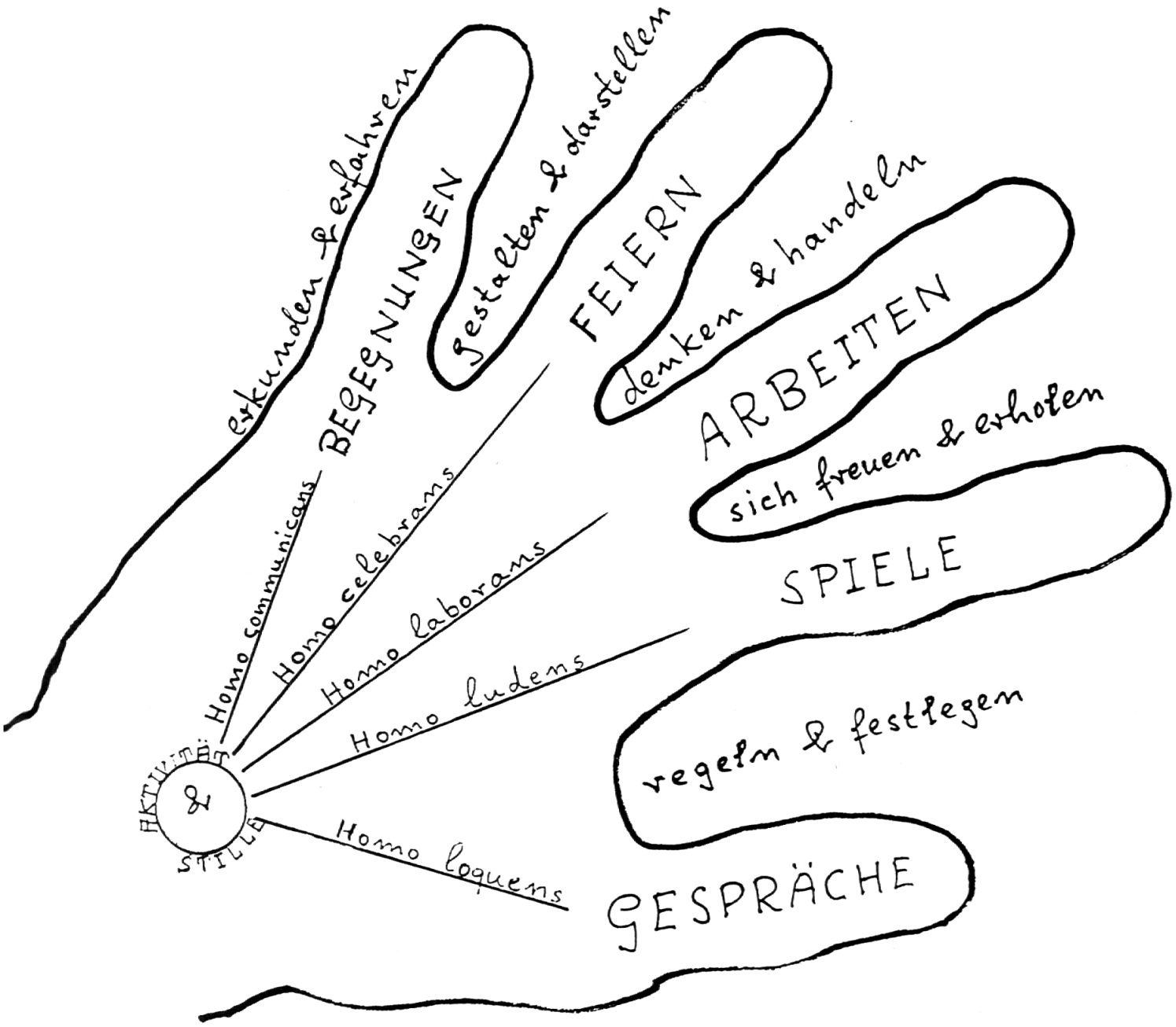
Die humane Schule

«Officina hominum» hatte *Comenius* (6.1985, S. 63) die Schule genannt, eine Werkstatt des Menschen für den Menschen, in der allen das Ganze von Grund auf gelehrt werden soll: «ubi Omnes, Omnia, Omnio doceantur». Schule ist um der Bildung der Schüler willen da: ihr Wissen und Können gilt es so zu entwickeln, dass sie aufzukommen vermögen für die Dinge, Lebewesen und sich selbst. Deren Melioration gilt es im Auge zu behalten, wenn sie nicht zuschanden werden sollen. «Die Schule hat immer einen doppelten Auftrag: auf die Gesellschaft vorzubereiten, wie sie ist, *und* der kommenden Generation die Möglichkeit zu eröffnen, die Welt umzugestalten» schrieb Hentig (1985. S. 194) folgerichtig. Aus dieser Spannung kann sie niemand entlassen, und just aus dieser Antinomie erwächst ihre Chance. Worin liegen nun ihre zentralen Aufgaben? Es sind deren fünf:

- Schule ist (1.) ein Ort der *Gespräche,* denen die Funktionen des Regelns und Festlegens zukommen. Das Gespräch ist das Gegenteil von Geschwätzigkeit, zu ihm gehören das Schweigen und (Zu-) Hören, die Rede und Gegen-Rede sowie das Bemühen, Wahrheiten im Diskurs, also ohne Herrschaft und nur entlang von Argumentationen zu ermitteln. Ob im Diskurs Wahrheiten erkundende, im gruppendynamischen Setting Gefühle rückmeldende oder im Streit um Mehrheiten sich bemühende Gespräche..., sie alle gilt es als Lebensformen und Erfahrungsweisen in der Schule zu lernen.

- Schule ist (2.) ein Ort der *Spiele,* in denen wir uns erholen und erfreuen. Spiele sind mehr und anderes als Entertainment und Imitation von Medienspektakeln. Eine Spiel-Kompetenz (vom einfachen Imitations- über das Sport- bis hin zum Handlungsspiel) müssen wir genauso lernen wie eine Gesprächskultur, und sie fundiert unser Tun – nicht nur im 1. Schuljahr. Selbst im anstrengendsten praktischen oder wissenschaftlichen Arbeiten sind spielerische Elemente unverzichtbar.

- Die (Lern-)*Arbeiten* stehen im Zentrum der Schule, worauf *J. Muth* in seiner Schrift über «Schülersein als Beruf» (bereits 1966) aufmerksam gemacht hat. Im durchdachten Handeln sowie im auszuhandelnden Denken geht es in diesem (3.) Aufgabenbereich um die Curricula,



Die fünf Aufgaben bzw. Funktionen einer humanen Schule

die hier und jetzt zu lehrenden und zu lernenden Inhalte; Fakten, Probleme und Sachverhalte müssen gründlich erarbeitet werden, denn mit Ignoranz ist die Welt nicht zu verbessern.

- Reformpädagogen wie H. Gaudig oder P. Petersen haben immer wieder auf einen (4.) Erfahrungsbereich der Schule hingewiesen: auf die *Feiern.* Blosse Sketche, Parties oder Würstchengrillereien sind sind noch lange keine Feiern, in denen es darum geht, etwas zu gestalten und darzustellen, der Aisthesis, dem Wahrnehmungs- und Empfindungsvermögen, der Kunst also, Zeit und Gelegenheit einzuräumen. Von der 3minütigen Geburtstagsfeier im morgendlichen Stuhlkreis bis hin zur Aufführung eines Theaterstückes reicht die hier gemeinte Palette.

- Und schliesslich geht es (5.) in der Schule von heute für morgen um die zwischen den Generationen und Kulturen zu veranstaltenden *Begegnungen,* in denen Fremdes erkundet und Eigenes als solches erfahren wird. Wir sind nun mal eine multikulturelle Gesellschaft und wollen es sein. Mit Andersartigkeit konfrontiert werden, bedeutet nicht nur, Probleme auszuhalten, sondern auch, Bereicherung zu erfahren. Von daher ist die *community education* ein unverzichtbarer Bestandteil einer modernen Schule.

In welchem Zusammenhang stehen nun diese fünf Aufgaben einer humanen Schule? Worin liegt ihr Koinzidenzpunkt? Im Anschluss an M. Montessori sei auf folgendes hingewiesen: Nichts ist vielleicht so typisch für den Menschen wie seine Hand. Tiere haben Pfoten, Hufe oder Tatzen, der Mensch aber besitzt jene *manus,* die er zu öffnen und zu schliessen gelernt hat; sie kann er zum Guten wie zum Bösen benutzen, zur Aktivität ebenso spreizen wie zur Stille schliessen. In diesem wechselvollen Geschehen von Offen- und Geschlossenheit, von Ein und Aus; in diesem Ur-Rhythmus des Lebens von Systole und Diastole (nach *Goethe*), von Yin und Yang (in der chinesischen Naturphilosophie); in dieser fundamentalsten aller Antinomien werden mal die einen, dann die anderen Aufgaben aktiviert, miteinander verbunden oder auch zur Ruhe gebracht. In diesem Jahr, auf jener Jahrgangsstufe dominiert womöglich die *Gesprächs*erziehung, während in einem anderen Kontext eine gemeinwesenorientierte Arbeit im Vordergrund steht, die ihren Abschluss in der Hochzeitsfeier einer ehemaligen Schülerin mit einem türkischen Gastwirt findet. Was also wie und in welchem Zusammenwirken schulisch hier und jetzt zu tun ist, können letztlich nur die Praktiker vor Ort entscheiden, deren Dignität Wissenschaft zu respektieren hat. Dass darüber hinaus eine solche Schultheorie ohne eine sie fundierende Anthropologie gar nicht denkbar ist, sollen die im Handteller wurzelnden Verbindungslinien zeigen: Der Mensch ist eben nur und erst dann ein ganzheitlicher Mensch, wenn er als sprechender, spielender, arbeitender, feiernder und begegnender angesehen wird und auf diese seine Potentialitäten hin Erziehung, Unterricht und Bildung erfährt.

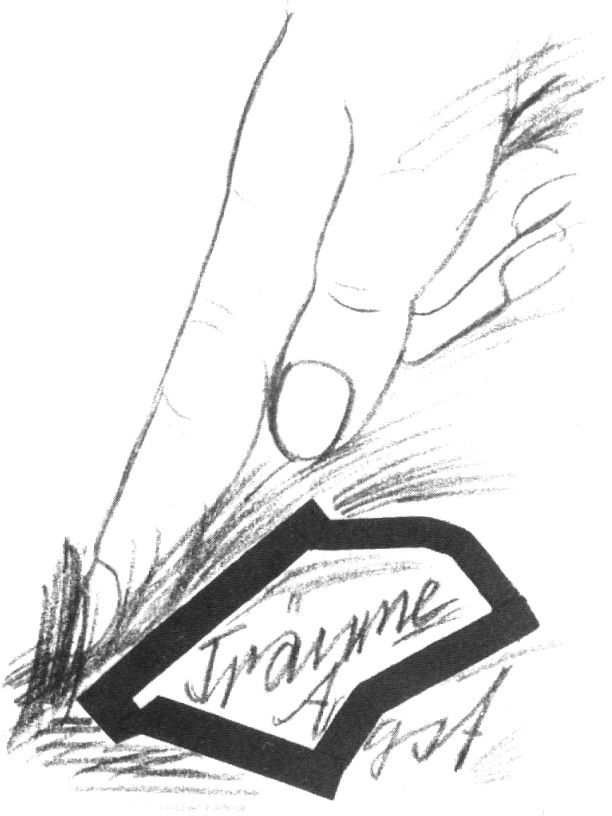
Rainer Winkel, Dr. phil. habil., M.A. Jg. 1943, ist (nach etlichen Jahren Schuldienst und einem Zweitstudium der Pädagogik, Psychologie und Psychiatrie an der Ruhr-Universität Bochum) o. Prof. für Erziehungswissenschaft an der Berliner Hochschule der Künste – geblieben ist die Leidenschaft, selbst zu unterrichten und zu erziehen.

Claudia beklagt sich

In einem der mitreissendsten pädagogischen Bücher der letzten Jahre haben *H.G. Homfeldt* und *H. Volkers* (1990) nicht nur die Lernwege von sog. Restschülern nachgezeichnet, sondern diese Schüler auch selbst zu Wort kommen lassen – z. B. *Claudia,* 7. Schuljahr, die in ihrem Selbstporträt schreibt (S. 10f.):

«In der Schule wird es von Jahr zu Jahr schlechter. Ich hab' einfach nicht genug Energie für den Laden. Der Lehrer stinkt mir. Um alles kümmert er sich. Aber auch um alles... Wenn er sich schon kümmert, dann könnte er mir jedenfalls helfen. Tut er aber nicht, er nörgelt immer nur mit mir rum. Mein Sozialverhalten passt ihm nicht. Das versteh' ich ja nun gar nicht, wo ich mich doch schon mal für die Kleinen einsetz'. Aber genau das übersieht er. Ausserdem soll ich zu mir selbst finden. Ach Scheiss, er kann mich mal. Sollen doch andere auf sein Gelaber reinfallen, ich nicht mehr.»

1988 hatte *Der Spiegel* in der 15. Nummer seine Titelgeschichte «Tollhaus Schule» genannt. Und obgleich fast alle Sachverständigen davor und (verstärkt) danach gewarnt haben, die Rahmenbedingungen von Schule unverbessert zu lassen, sind sie geblieben, wie sie waren, während die Probleme zahlreicher und gravierender wurden – von der medialen Reizüberflutung bis hin zu Strömen von Asylanten. Folgerichtig wandte sich *Der Spiegel* 1991 neuerlich den Schülern und Lehrern zu; und in der Nummer 41 headlinete er die Titelgeschichte «Chaos Schule». Just zu derselben Zeit präsentierte die «Kiensbaum Unternehmensberatung» dem Kultusminister des Landes NRW eine «Management Summary», in der den über 7000 Schulen, den rund 137 000 Lehrern und den mehr als 2 Millionen Schülern



schlimme Noten erteilt werden: Ein Schulsystem von der Grössenordnung der 3-fachen Schweiz ist nicht nur ineffektiv, sondern darüber hinaus in weiten Bereichen dermassen versagend, dass nur eine umfangreiche «Grundsanierung» Abhilfe zu schaffen vermag. Und nicht zufällig schlug der wohl bedeutendste deutschsprachige Pädagoge unseres Jahrhunderts in der darauf einsetzenden Diskussion vor, alle Lehrer sollten vergleichbar dem «Eid des Hippokrates» der Mediziner einen «Sokratischen Eid» schwören, in dem es u.a. heisst: «Als Lehrer und Erzieher verpflichte ich mich

- die Eigenheit eines jeden Kindes zu achten und gegen jedermann zu verteidigen;
- für seine körperliche und seelische Unversehrtheit einzustehen;
- auf seine Regungen zu achten, ihm zuzuhören, es ernst zu nehmen...
- ihm eine Vision von der besseren Welt zu geben und Zuversicht, dass sie erreichbar ist...
- mich dann jedoch allen Personen und Verhältnissen zu widersetzen – dem Druck der öffentlichen Meinung, dem Verbandsinteresse, dem Beamtenstatus, der Dienstvorschrift –, wenn sie meine hier bekundeten Vorsätze behindern.»

H.v. Hentig, der Erfinder dieses neuen Eids, weiss um das Dilemma der staatlichen Regelschule; er kennt den Druck der Medien, der Ministerien und der Minderheiten; er kennt nach mehr als 20 Jahren praktischer Schulreform in der Bielefelder Laborschule aber auch die Wirkung von Widerstand und Einspruch, von Kritik und Protest. Sind sie – um unserer Kinder willen – nicht not-wendiger denn je?

Literaturverzeichnis

Adl-Amini, Bijan: Schultheorie – Geschichte, Gegenstand und Grenzen. Weinheim-Basel 1976.

Ballauff, Theodor: Funktionen der Schule. Frankfurt 1981; Köln-Wien 2. 1984.

Buck, Pearl S.: Geliebtes und unglückliches Kind (1952). Hamburg 1975, S. 96.

Comenius, Johann Amos: Grosse Didaktik. Stuttgart 6.1985.

Fend, Helmut: Theorie der Schule. München 1980.

Heldmann, Werner: Kultureller und gesellschaftlicher Auftrag von Schule. Krefeld 1990.

Hentig, Hartmut von: Wie frei sind freie Schulen? Stuttgart 1985.

Hentig, Hartmut von: Der neue Eid. In: Die Zeit, Nr. 39, vom 19.9.1991, S. 76.

Homfeldt, Hans Günther/Volkers, Heiner: Von Restschülern kann nicht die Rede sein. Baltmannsweiler 1990.

Jegge, Jürg: Dummheit ist lernbar. Bern 1976.

Kramp, Wolfgang: Studien zur Theorie der Schule. München 1973.

Meyer, Ernst (Hrsg.): Burnout und Stress. Baltmannsweiler 1991.

Meyer, Ernst/Winkel, Rainer (Hrsg.): Unser Ziel: Humane Schule. Baltmannsweiler 1991. (a)

Meyer, Ernst/Winkel, Rainer (Hrsg.): Unser Konzept: Lernen in Gruppen. Baltmannsweiler 1991. (b)

Mollenhauer, Klaus: Erziehung und Emanzipation. München 1968.

Muth, Jakob: Schülersein als Beruf. Heidelberg 1966.

Oblinger, Hermann: Theorie der Schule. Donauwörth 1976.

Sauer, Karl: Einführung in die Theorie der Schule. Darmstadt 1981.

Wilhelm, Theodor: Theorie der Schule. Stuttgart 1967.

Winkel, Rainer: Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik. Düsseldorf 2.1988.

Winkel, Rainer (Hrsg.): Pädagogische Epochen. Von der Antike bis zur Gegenwart. Düsseldorf 1988.

Winkel, Rainer: Pädagogische Psychiatrie für Eltern, Lehrer und Erzieher. Baltmannsweiler 1991.

In eigener Sache

Wir freuen uns, in diesem Heft Max Huwyler als neuen «Schlusspunkt»-Autor vorstellen zu dürfen. Er ist bestimmt vielen unserer Leserinnen und Lesern bekannt als Mitverfasser – zusammen mit Walter Flückiger – des Zürcher Sprachlehrmittels für die Oberstufe «Welt der Wörter». Er wirkt heute in Bonstetten als Sekundarlehrer. Mit Zug, wo er 1931 geboren wurde, ist er immer eng verbunden geblieben. Seine literarischen Arbeiten in Mundart beweisen es. Er beherrscht aber nicht nur Zuger Mundart, er schreibt Gedichte und Kurzprosa auch in der Schriftsprache. Eine Auswahl seiner Texte ist in den Bändchen «Würfelwörter» (1981, Kugler-Verlag, Oberwil) und «Föönfäischter» (1987, Zytglogge, Bern) erschienen.

Max Huwyler löst in seiner Rolle als «Schlusspunkt»-Autor Hans Bernhard Hobi ab, dem wir an dieser Stelle ganz herzlich für seine anregenden, den Schulalltag kritisch hinterfragenden und mit grosser Sorgfalt gestalteten Beiträge danken. Im Wechsel mit Max Huwyler wird in diesem Jahr Andreas Grosz weiterhin «Schlusspunkte» schreiben.

Leza M. Uffer