

Zeitschrift:	Schweizer Schule
Herausgeber:	Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band:	63 (1976)
Heft:	22
Artikel:	Macht unsere Schule die Kinder krank? : Schülerorientierter Unterricht aus der Sicht der Schulhygiene
Autor:	Wegmann, Rudolf
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-533795

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: 26.01.2026

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

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. Sayler: Internat zwischen gestern

und morgen (Analyse), Schindeler-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 Szenismus 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 Schüleraspekt 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 zurollenden 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 Schulatmosphäre – das Anliegen der Schulhygiene – nicht nur vom Wohlbehagen 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-

chiger Bettruhe kaum drei Minuten stehen konnten, ohne zu kollabieren.

Unhaltbare Verdächtigungen!

Kein Wunder also, wenn darum auch heute die sogenannte «Schulkrankheit» längst schon nicht mehr als kaschierte Schulfaulheit und schon gar nicht mit der medizinisch überholten Hysterievorstellung angegangen wird, nachdem sie bereits in den zwanziger Jahren von Melanie Klein als echte Krankheit entdeckt und durch die Arbeiten von Johnson, Falsten, Szurek und Svendsen (1941) medizinisch so aufgehellt wurde, dass das neuere medizinische Schrifttum⁷ die einst so beliebte Ausflucht auf die Alleinschuld der überfordernden Schule nicht mehr unterstützt. Weil diese bequeme Dominanztheorie ganz einfach nicht mehr zu halten ist und sich die Zusammenhänge im ideologiefreien Raum viel komplizierter erweisen, als es zunächst den Anschein hat, wo immer die Situationsfremdheit der Schule einem Zusammenbruch des Gleichgewichts zwischen den emotionalen Bedürfnissen des Kindes und seinen seelischen Abwehrreaktionen führt, wobei die Schule höchstens noch als «Auslöser» fungieren kann aber nicht muss.

Eigentlich eine Selbstverständlichkeit, wenn man weiß, was der kanadische Arzt Selye überhaupt mit seiner Stresstheorie⁸ gemeint hat, nachdem er sie als Herausforderung des Organismus durch einen ganzen Komplex von Faktoren – «Stressoren» in der Fachsprache – demonstrierte, bei der intensive Abwehrreaktionen mit Tonussteigerungen des Sympathikus und dadurch ausgelöste Hormonausschüttungen der Nebennieren eine entscheidende Rolle spielen. Natürliche Vorgänge, die nicht einsehen lassen, warum sie im Erziehungsbereich nun plötzlich schon von vornherein nur entwicklungsstörend sein sollten. Warum es nicht auch einen entwicklungsfördernden guten Schulstress geben dürfte, nachdem schon Gollwitzer von der «heilsamen Belastung» gesprochen hat und Nietzsches bekanntes Wort: «Was mich nicht umwirft, macht mich nur stärker!» noch immer nicht widerlegt ist.

Vier unterrichtshygienische Gefahrenherde!

Ein medizinisches Plädoyer für die lei-

stungsfordernde Schule also, das allerdings nur dort gerechtfertigt ist, wo die Anforderungen im Korrektivgefüge der pädagogischen Antinomien noch nicht durch eine wildgewordene Reform um jeden Preis zum Auswuchern gebracht werden.

Wer darum seine schülerorientierte Unterrichtsarbeit auch noch im Zeichen einer ver rationalisierten (verhirnten!) Pädagogik – unter dem Pseudonym des didaktischen Szen tismus – richtig in den Griff bekommen will, sollte vier unterrichtshygienische Gefahren herde nicht ganz aus dem Auge verlieren:

1. Die Gefahr einer wissensüberschätzenden «Fehldosierung» (Stoffüberbürdung!), bei der die sogenannte Operationalisierbarkeit (Überprüfungseignung!) der Curriculumsziele ihre tollen Kapriolen schlägt (Obwohl doch gerade das Nicht-mehr-Zählbare oft am meisten zählt!), aufgeblähte Lehrbücher nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ Minigenies auf Flaschen ziehen wollen (wenn sie nicht überhaupt nur für das wissenschaftliche Prestige der Autoren geschrieben wurden!) und ein überzüchteter Prüfungsunfug die Schulatmosphäre vergiftet (kein Wunder, wenn schon 1959 die Stadtverwaltung von Milwaukee⁹ von ihren Müllabfuhrbewerbern ein «ausgeglichenes Temperament, Reife der Persönlichkeit, Ausdrucksfähigkeit, körperliche Ausdauer und eine gute Erziehung» verlangte), und Übertrittsreste mit ihrer Zehntelnotenbürokratie zur «Angstschleuse» für Kinder, Eltern und Lehrer werden.

2. Die Gefahr einer chancengleichheitsirri tierten «Fehlauslese» (Selektionsüberbürdung!), bei der ein fragwürdiger dynami scher Begabungsbegriff¹⁰ noch immer der Schule das unmögliche «Begaben der Un begabten» abverlangt (und mit dieser pädagogischen Quadratur des Kreises alarmie rende Neurotikerzahlen in und vor den Schül erbänken provoziert!), Kinder mit einer oft ebenso aufwendigen wie sentimental Aus leselaxheit auf den falschen Bildungs- und Lebensweg – und damit in ihr Unglück – schickt (wobei es im Effekt wenig aus macht, ob die weiche oder harte Verführung dazu von irritierenden Eltern, rivalisierenden Schulen oder schlagwörthörigen Politikern ausgeht!) und Familie und Schule solange von der die Prügelstrafe ablösenden Schul-

testpeitsche neurotisiert werden, bis heute auch schon die zu Hauptschülern umfunktionierten Volksschüler mit den früher nur der Höheren Schule vorbehaltenen Schulselbstmorden antworten (im letzten nur die Eskalation der viel häufigeren aggressiven Leistungsverweigerungen oder depressiven ausweglosen Fluchtversuche in die Krankheit!).

3. Die Gefahr einer methodenfeindlichen «Fehlvermittlung» (Verfahrensüberbürdung!), bei der sich die Didaktik längst nicht mehr als eine Lehre vom lernerleichternden, beschleunigenden, vertiefenden und stabilisierenden Lehren (Comenius), sondern nur mehr als die Lehre von den Bildungsgütern versteht (Und mit dieser Einengung in weiten schulischen Bereichen zur Schmalspurgelehrsamkeit führt!), unsere Lehrer damit aber auch zwangsläufig immer mehr zu Fach- statt Methodikspezialisten werden (womit vor allem der Volksschullehrer seinen Wertigkeitsausgleich gegenüber dem Höheren Lehrer verliert!) und die methodische Hauptlast¹¹ einer pädagogisch ungeschulten Hausaufgabenhilfe der verunsicherten Elternschaft aufgebürdet wird (ohne dass man es überhaupt gewahr wird, wie gerade damit wieder der vielpropagierten Chancengleichheit unserer Kinder entgegengearbeitet wird!).

4. Die Gefahr einer kopflastigen «Fehlorganisation» (Organisationsüberbürdung!), bei der unsere pädagogische Gigomanie über eine ganze Kettenreaktion bedenklicher Konsequenzen zum Meinhardt'schen «Zentralisationstrauma»⁴ führt (und damit über unsere Schule eine progressive «Humanitätskrise» heraufbeschwört!), ein nicht immer angebrachtes Fachlehrersystem pädagogische Spezialisierungskatastrophen wie schlafende Hunde weckt (seit man – ausgerechnet im Zeitalter der perfektionierten

«Die neue Linke will die radikale Umwandlung der freiheitlich-demokratischen Wohlfahrtsgesellschaft durch eine ‹langandauernde Kulturrevolution› bewirken.»

Wolfgang Brezinka, in:
Erziehung und Kulturrevolution, S. 66

Unterrichtsmethoden – den einst so verdienstvollen Klassenlehrer zum plötzlich anrüchigen «Allroundlehrer» diffamierte^{12!}) und die gesunde Rhythmisierung des Lernens der personalen und administrativen Überforderung zum Opfer bringt (wenn hart im Raum sich nicht die Ideen, wohl aber die pädagogischen Sachverhalte stossen!).

Der didaktische Materialismus

Vielleicht sollte uns der pädagogische Katzenjammer nach der Bildungseuphorie der sechziger Jahre mit ihrer Traditionfeindlichkeit (man müsste schon schwimmen können, wenn man alle Brücken abbricht!) und ihrem lärmenden Unbehagen (über einen angeblichen Bildungsnotstand und die Chancengerechtigkeit!) doch wieder einmal eine geschichtliche Besinnung nahelegen.

Weil sie uns vieles ersparen könnte, wenn man nur rechtzeitig immer der grossen Lehrmeisterin der Vergangenheit folgen würde:

Sturms – des Strassburger Schulrektors (1589) – Mahnungen etwa: «Lasst das Überflüssige! Multum non multa!», Montagnes – des französischen Erziehungssayisten (1592) – Einsicht: «Die Erziehung soll nicht nur den Kopf des Kindes ausstatten, sondern Urteilskraft und die Tugend stärken, damit wir weiser, zufriedener und besser werden.» Oder aber – um damit allerdings viel Beherzigenswertes von Jahrhunderten zu überspringen – Max von Pettenkofer (1869) schon sehr moderne Erkenntnis, dass es oberste Aufgabe jeder künftigen Unterrichtsordnung sei, «den immer grösser werdenden Stoff zu sichten und so zu verteilen, dass die Jugend erstarkt und sich nicht daran abnütze. Denn der Tag hat heute nicht mehr Stunden als vor 2000 Jahren, und die Summe der individuellen körperlichen und geistigen Kräfte ist nicht wesentlich anders als zu einer Zeit, wo viele Wissenschaften noch unentwickelt waren».

Entrümpelungsstrategien

Wer diesem unserem didaktischen Materialismus besonnen steuern will – ohne Flurschaden anzurichten –, sollte nun freilich auch wieder nicht zu simplifizierend mit billigen Entrümpelungsparolen reagieren, da

der vielgepriesene «Mut zur Lücke» – das Gegenstück des pädagogischen «horror vacui» – auch zum Übermut werden kann, sondern eine vierfache Entbürdungsstrategie ins Auge fassen:

Zum ersten erst einmal informativ mit exakten Vergleichsuntersuchungen beginnen, wobei die augenblicklichen Anforderungen nicht nur punktuell, sondern auch generell, nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ zu würdigen wären (und es dann schon etwas auf sich hat, wenn etwa beispielsweise¹³ ein Schüler der vierten Klasse 1955 noch zehn Wochenstunden Deutsch zu je 60 Minuten – 600 Wochenminuten also – hatte, heute aber den sicher nicht geringeren Stoff in nur mehr sechs Wochenstunden zu je 45 Minuten – in insgesamt 270 Wochenminuten also – bewältigen muss).

Zum zweiten auf jenes noch immer vernachlässigte Bedeutungsrelief achten, das endlich einmal wieder zwischen einem kleinen abfragbaren «Kernwissen» und einem viel lockerer sitzenden «Randwissen» unterscheidet, wobei es allerdings Aufgabe der Fachexperten – wer sollte es sonst können? – wäre, mit einer ständigen Reduzierung auf das unabdingbare Wesentliche der Schule die grosse, aber immer noch seltene «Kunst des Weglassens»¹⁴ zu lehren (statt von ihren Tagungen für den Lehrer nur immer noch mehr und immer noch differenziertere Forderungen mitzubringen!).

Zum dritten mit einer schulpraktischen Initialzündung allen – aber auch wirklich allen – überflüssigen Ballast abwerfen, wobei nach Klafki's «Didaktischer Analyse»¹⁵ entbehrlieblich wird, was nicht mehr repräsentativ (übertragbar), aktuell (gegenwartsdeutend), prospektiv (zukunftsweisend), strukturell (durchschaubar) und methodisch (griffig) genug ist (Kriterien einer guten Auswahl, die auch in der Schulpraxis Lichtenbergs tiefe Erkenntnis realisieren könnten, dass die Welt nicht dazu da ist, um von uns erkannt zu werden, sondern um uns in ihr zu bilden!).

Zum vierten aber auch noch mit dem alten Rezept des weisen Konfuzius den Schüler an drei Ecken anwenden lassen, was er in der einen gelernt hat, wenn allerdings erst einmal unsere Lehrer diese interessante, aber nicht ganz leichte Technik des Exemplarischen Lehrens so beherrschen, dass

dieser «gesunde Lehrstil»¹⁶ (M. Wagenschein) nun aber auch wirklich unserer «Lehrstoffseuche» ein Ende setzt (weil nach der Tübinger Resolution [1951] «ursprüngliche Phänomene der geistigen Welt schon am Beispiel eines einzelnen vom Schüler erfassten Gegenstandes sichtbar werden können, ohne dass Unterrichtszeit verschwendet, durchgehetzt werden oder in einem öden Paukbetrieb versanden muss»).

Revision der Lehrbücher

Damit ist allerdings auch über manches unserer Lehrbücher das Urteil gesprochen, wenn es zu offenkundig das Fordern mit dem Fördern verwechselt. Schliesslich ist es ja noch gar nicht so lange her, dass man¹⁷ ausgerechnet im Zeichen der Nostalgie Lehrbücher nur deshalb in Grund und Boden verdammte, weil sie über dem einen oder andern vertrauten Bild der Vergangenheit – dem särenden Landmann etwa – vergessen, der technifizierten Gegenwart hundertprozentig ihren Kotau zu machen, dann aber sofort höchst tolerant wurde, wo immer Lehrbuchautoren mit geistigen Stratosphärenflügen über die Köpfe der Kinder hinweg sich mehr ein wissenschaftliches statt pädagogisches Alibi absichern wollten. Wer jedenfalls wie R. Burger¹⁸ einen Vergleich von Chemiebüchern der Vergangenheit (1958) mit heute an der Höheren Schule eingeführten Büchern wagt, wird mit Erstaunen feststellen, dass bei einer Erhöhung des Stoffumfangs von 70 % (!) eine Verringerung der dafür verfügbaren Zeit um 43 % gegenübersteht (Wobei eine qualitative Vergleichsanalyse aber bestimmt noch ganz andere Überraschungen bringen könnte!).

Missbrauchte Eltern

Dabei hätte man doch eigentlich noch nie so dringend schlichte Lehrbücher gebraucht – wobei gar nicht in Abrede gestellt wird, dass es sie auch jetzt noch gibt – wie gerade in unserer Situation, wo eine bereits sensationelle Hausaufgabenmisere unsere Eltern zu didaktisch dilettierenden Hilfslehrern macht und mit einem gnadenlosen Prüfungs- und Zensurritual¹⁹ in Schach hält. Vor allem dort, wo überstürzte Reformen ihre Effektivität unter Beweis stellen müssen,

ihre Niederlagen kaschieren wollen, bei einer verunsicherten Lehrerschaft oft genug auf Kosten des übrigen Unterrichts ein besonderes Engagement provozieren und dabei aber wohl oder übel auf einen besonders intensivierten Elterneinsatz angewiesen sind.

Wer nun freilich mit der Blickrichtung auf die schulische Chancengleichheit Hausaufgaben nicht überhaupt – mit der Tagesheimschule etwa – abschaffen will und auch nicht – eine Ausweichgelegenheit für nicht-angestellte Junglehrer – an eine familienfremde Institutionalisierung der Hausaufgabenhilfe denkt, muss sich heute mehr denn je nicht nur leistungs-, sondern auch gesundheitsorientiert seine Gedanken darüber machen, wie er seine Hausaufgaben in Abstimmung mit den andern Fächern so dosiert, dass sie der Durchschnitt im behördlich vorgeschriebenen Zeitraum bewältigt, wie er seine Erwartungen in Zusammenarbeit mit den Eltern individualisiert, sie aus dem Unterricht herauswachsen lässt und undramatisiert bewertet²⁰.

Humane Überlegungen wissen auch um den engen Zusammenhang der Hausaufgaben mit den Prüfungen und ziehen daraus ihre Konsequenzen²¹. Mit der Vermeidung solcher Prüfungen in den ersten beiden Grundschuljahren, in Stresszeiten und -situationen, nach der dritten Unterrichtsstunde. Wo überregionale Prüfungen ausschliesslich (!) der Lehrerinformation dienen, um Über- und Unterforderungen zu vermeiden, ist dagegen solange nichts einzuwenden, als sie mit ihrem Stil weder die Kinder noch die Eltern unter einen Leistungsdruck setzen. Wie denn auch Übertrittsprüfungen solange zu verteidigen sind, als sie nicht für eine Mehrheit die Nichteignung und nur für eine Minderheit die Eignung eruieren²², weshalb sie grundsätzlich nicht mehr der Gesamtheit der Kinder, sondern nur mehr den Übertrittsaspiranten zugemutet werden sollten. Diesen allerdings im vollen Ernst, um nach Möglichkeit zu verhindern, dass ein falscher Elternehrgeiz das uneingestandene private Versagen den öffentlichen Institutionen – in erster Linie der Schule als Sündenbock – anlastet. Wobei ein revidierter zweiter Bildungsweg noch zureichend Chancen und Hoffnungen geben könnte.

Vererbungsutopien

Noch sind die Zeiten, wo die «Ausschöpfung der Bildungsreserven» zur Erschöpfung der Bildungsreservisten führte und ein Irrtum der Vererbungslehre²³ mit dem Aberglauben der vererbten Chancengleichheit für unzählige Kinder falsche Schicksalsweichen stellte, nicht vorbei, weil man aus einer allmächtigen Bildungsvorstellung heraus mancherorts noch immer nicht recht glauben will, dass uns nun einmal das Erbe die Karten des Lebens gibt, das Schicksal sie mischt und das Ich sie schliesslich ausspielt. Aber das böse Erwachen aus diesem Traum beginnt bereits, wenn man anfängt, sich gegenseitig den Schwarzen Peter zuschieben: der «unkompetenten» Schule, der «schulfremden» Psychologie, den «prestigelüsternen» Eltern, der «überfordern den» Wirtschaft und den «ideologienhöri gen» Politikern.

Die Frage ist nur, wie dieser Knäuel überhaupt noch zu entwirren ist, solange man noch Eignungsprüfungen als «Sozialchancenzwangswirtschaft», Schulgutachten als «Gefälligkeits- oder Abrechnungsatteste» und längere Probezeiten mit ihren Trennungskonflikten als «Experimentierbrutalität» diffamiert und auch über die Orientierungsstufe das letzte Wort noch immer nicht gesprochen ist. Ob sie als «soziale Zwangsedukation» elitär überhaupt zu verantworten, mit ihrer retardierenden «Aufopferung der Begabten für die Unbegabten» noch zu rechtfertigen und eine «auf zwei Jahre verlängerte Auslesequal» der Schule, den Kindern und den Eltern allen Ernstes zu empfehlen ist? Ja – ob nicht schliesslich mit ihrer Selektionskooperation die vielen Köche den pädagogischen Brei verderben?

Die vernachlässigte Lehrkunst

Ganz besonders, wenn mit einer stofforientierten Didaktik die Lehrkunst – man spricht bezeichnenderweise schon kaum mehr von der Methodik, sondern von Lehrstrategien – immer mehr unter die Räder kommt, weil man vergisst, dass die Auseinandersetzung mit den Bildungsgehalten der Lehrgüter und der Problematik einer rechten Stoffauswahl nie das Kernstück, sondern immer nur die Vorstufe einer den Schüler entlastenden

theoretischen Unterstützung der im letzten ja formalen Lehrbegabung sein kann. Einer «verschlichtenden», bei der man nun allerdings schon sehr viel Geist braucht, um mit wenig Geist verstanden zu werden; einer «strukturierenden», bei der Zusammenhänge immer mehr in ihrem eigenen Lichte zum Leuchten zu bringen sind; einer «psychologisierenden», bei der die Methodik mit ihren Medien und Aktivitäten zur angewandten Psychologie wird; und einer «stabilisierenden», die freilich ihre grosse Aufgabe, das notwendige Pauken zu einem stimulierenden Unterrichtstraining (O. Haase) zu machen, noch immer nicht gelöst hat.

Geistige Akklimatisationsgesetze

Vier Kriterien einer guten Schularbeit also, deren schulhygienischer Bezug sofort transparent wird, wenn man ihren Zusammenhang mit den unterrichtshygienischen Reizgesetzen einzusehen beginnt: mit dem Gesetz der reizbaren Schwäche, dem Gesetz der Reizpausen und dem Gesetz der Reizstufen.

Wer mit dem «Gesetz der reizbaren Schwäche» eine um so reizmildere Beeinflussung verlangt, je schonungsbedürftiger ein Organismus ist, wird O. Krohs Zweifel^{23a} verstehen, ob diese pädagogische Homöopathie mit dem Prinzip der kleinsten Mittel schon zureichend unseren Schulalltag beherrscht. Bei Kindern, die zu 22 % geschädigt in die Schule kommen, 9 % mit Sinnesstörungen, 10,8 % mit Bewegungsauffälligkeiten, 10 % mit Krankheiten der Verdauungsweg, 50 % mit nervösen Verhaltensweisen und 17 % sogar mit leichten fröhlichen Hirnschäden²⁴.

Wo das «Gesetz der Reizpausen» eine permanente Beeinflussung – nach Petersen – als entwicklungsstörend, eine sinnvoll unterbrochene aber als fördernd ausweist, wird die Frage akut, warum sich eigentlich bis jetzt nur die Arbeitspsychologie (Graf) um die «lohnende Pause²⁵» gekümmert hat, während die Didaktik das Problem eines «pädagogischen Intervalltrainings» noch weithin vernachlässigt. Obwohl die neu angefachte Diskussion um die 60-Minutenstunde jetzt die Frage mehr denn je nahelegt, nachdem doch schon Galperin²⁶ auf Konzentrationskapazitäten von 15 Minuten bei den 5- bis

7jährigen, von 20 Minuten bei den 7- bis 10jährigen, von 25 Minuten bei den 10- bis 12jährigen, von 30 Minuten bei den 12- bis 15jährigen verwiesen hat und die Russen in den ersten beiden Grundschuljahren längst die 25-Minutenstunde eingeführt haben.

Da schliesslich aber auch noch das «Gesetz der Reizstufen» den sich einschleichenden Reizen die grösste Effektivität zuspricht, müsste sich ein gesunder Lehrstil sicher noch weit mehr als bisher dem Prinzip der kleinen pädagogischen Vorgriffe im fruchtbaren Moment (Copei) und in der fruchtbaren Situation verschreiben, wenn man unsere sowieso schon sensationsüberreizten Kinder nicht auch noch in der Schule mit pädagogischen Blitzsiegambitionen malträtieren will.

Unser pädagogisches Zellengefängnis

Überlegungen, die vielleicht auch wieder einmal zum Überdenken unseres fast widerspruchslosen Übergangs vom Klassen- zum Fachlehrersystem führen sollten. Nicht nur dort, wo Fachlehrer aus einer mangelhaften administrativen Vorsorge heraus fachfremd – dilettierend also – eingesetzt werden müssen und damit unseren Schulalltag in eine Situation bringen, die nicht einmal das späte Mittelalter mit seinem Zunftzwang so ohne weiteres hinnahm, wenn es vom Schulmeister immerhin erst die Lehre und Bewährung als Schulgeselle verlangte und in der Regel un- oder angelernte Lehrer nicht auf die Kinder loslassen wollte.

Hat man aber in unserer Zeit mit der so militärischen Verketzerung des «Allroundlehrers» überhaupt noch daran gedacht, was man mit einem überzogenen Spezialistenprinzip über manche unserer Schularten heraufbeschwört? Oder gibt es ihn etwa nicht mehr, den Fachexpertenehrgeiz, der seine Disziplin für die wichtigste hält und damit immer mehr die Zumutbarkeit seiner Forderungen aus dem Auge verliert? Darf sie allen Ernstes bagatellisiert werden, die konfusionierende Fächerzersplitterung an unseren Schulen, wenn unsere Kinder damit von immer mehr Dingen immer weniger akzeptieren, bis sie bei gesteigerten Bildungserwartungen von allem nichts mehr mitbekommen? Hat man Pestalozzis Forderung nach der «heiligen Ruhe des Unterrichts»

ganz vergessen, wenn an unsere Kinder Stunde für Stunde fachliche und personale Umstellungszumutungen gestellt werden, ohne dass man eigentlich noch so recht weiss, was mit diesem geistigen Stunden-Salto-mortale und der zerstückelten Bildungsarbeit in unseren Kindern vorgeht, auch wenn dabei noch nicht die letzte Konsequenz eines die Stammklassen zu Wandlerklassen umfunktionierenden Laboratoriumsbetriebes gezogen wird.

Schulhygienische Reformen

Wer in diesem Zusammenhang nun überhaupt gleich nach einer schulischen «Gesundheitserziehung von der Seite her» – nach den organisatorischen Voraussetzungen eines schülergesundheitsorientierten Unterrichtes – fragt, müsste eigentlich den ganzen Komplex der schulhygienischen Probleme aufrollen. Angefangen vom zureichenden schulischen Flächen- und Raumanteil für jedes Kind bis hinunter zu den immer noch fruchtlosen Schultornisterappellen. Aus Raummangel kann hier allerdings nur mehr auf die einschlägige Literatur (Brockhaus²⁷ [Hrsg.], Burger²⁸, Haberda²⁹, Kausen³⁰, Pro Juventute³¹ [Hrsg.], Wegmann³² u. a.) verwiesen werden. Wobei dann allerdings daran zu erinnern wäre, wie hier auch das Wirtschaftswunder nicht immer ideale Verhältnisse geschaffen hat. Mit seinen fensterlosen Schulen. Seinen unverantwortlichen Raucherzimmern. Der Lichtunvernunft schulischer Glaspaläste. Seinen bewegungsentwöhrenden Schulbussen. Einem haltungs- und augenschädigenden Schulgestühl. Einer bedenklichen sexualpädagogischen Libertinage u. a. m. Bedenken, denen andererseits aber auch wieder nicht zu übersehende Fortschritte – moderne Sonnenblenden, Zahnpflegestuben, Schullotsendienste, Turngärten, reformierte Schulspeisungen u. ä. – gegenüberzustellen sind.

Arme Schulmäuse

Sonderbarerweise wird dabei einer der grössten Gefahren für einen gesunden Unterricht noch am wenigsten Beachtung geschenkt: dem nicht nur leistungsbehinderten, sondern auch gesundheitsschädigenden Schulmief.

Obwohl die Hygiene längst davon berichtet hatte, wie selbst Tiere laut Nachweis des Ergographen in feuchtwarmer – aber noch nicht einmal verbrauchter – Luft ein Viertel ihrer Lebenskraft verloren, Fabriken nach der Verbesserung der Ventilation eine zwölfprozentige Leistungssteigerung ermittelten und – als bezeichnendes Kuriosum nach Haberda³³ – Mäuse in Schulausatmungsluft gehalten bereits nach 19½ Stunden eingingen. Schliesslich haben auch Kernzählungen³⁴ eindrucksvoll genug einen Anstieg der Keime von 3000 zu Beginn des Unterrichts auf 21 000 schon nach 1½ Stunden ergeben, bis sich dann die Zahl sogar noch auf 40 000 erhöhte, als der Unterricht nach fünf Stunden beendet war.

Natürlich blieben die Konsequenzen nicht ganz aus. Sei es, dass schon 1902 für Englands Schulen die Querlüftung gesetzlich verordnet wurde, sei es, dass die Freilufterziehung in den fünfziger Jahren³² ihre Erfolge – die Erhöhung der Lungenkapazität, geringere Erkrankungsziffern, eine verbesserte Konzentration und eine erhebliche Abnahme der Ermüdungserscheinungen – unter Beweis stellte, sei es aber auch, dass die Schulhygiene noch heute Behelfslösungen für eine verbesserte Lüftung – einen eingespielten Lüftungsordnungsdienst u. a. m. – vorschlägt.

Aber was nützen solche Appelle, wenn man darüber die Freilufterziehungsidee einschläfen lässt – die Gesellschaft für Freilufterziehung ist im vergangenen Jahr sang- und klanglos aufgelöst worden – und eine moderne Lüftungstechnik augenscheinlich als «Schulluxus» missverstanden wird, obwohl sie eine hochwertige, automatische, milde und dauernde Querlüftung mit einem guten Firmennamen³⁶ anzubieten hätte, die die noch immer wichtige Fensterlüftung nicht ausschliesst, Zugschäden vermeidet, dem Energie- und späteren Kostenverschleiss begegnet, Staubablagerungen und -verwirbelungen verhindert und Heizung und Lüftung so ideal aufeinander abstimmt, dass damit eigentlich ein uralter Wunschtraum der Schulhygiene erfüllt würde.

Rhythmisierter Lernen!

Noch dazu im Verbund mit jenem rhythmisierten Lernen³⁷, das endlich einmal die Ta-

gesrhythmik mit der Graf'schen Leistungsbereitschaftskurve und ihre Leistungsgipfel um 9 Uhr und 17 Uhr sowie das Leistungstief um 14 Uhr nicht nur bei der Stundenplanung, sondern auch bei Prüfungen und Hausaufgaben berücksichtigt. Wozu dann aber auch noch die Wochenrhythmik ihre besonderen Probleme aufwirft und das Unbehagen der Ärzte an der Fünftagewoche³⁸ verstehen lässt, wenn sich auch 70 % der Lehrer und Schüler sowie knapp über 50 % der Eltern für dieses verlängerte Wochenende entscheiden. Wer darüber hinaus nun auch noch praktische Konsequenzen aus der endogenen Jahresrhythmik ziehen wollte, könnte mit dem beschleunigten Sommerwachstum der Kinder nicht nur die lange Sommerferienerholung, sondern auch eine Vorverlegung der Hauptprüfungszeit und eine Akzentuierung der Schularbeit auf die leistungsgünstigeren Herbst- und Wintermonate verteidigen.

Sensationelle Schulmodelle!

Wobei die Tagesheimschule³⁹ dem biologischen Rhythmus ihre besonderen Möglichkeiten bieten könnte. Als eine Schule ohne Hetze, ohne Hausaufgaben, ohne Freizeitgefährdung, ohne Anstaltodium, ohne Samstagbeanspruchung, ohne berufsbehindernde Schulzeitverlängerung, ohne Reformbarrieren und ohne einen ungesunden Schulalltag, wenn es ihr gelingt, nicht zum Familiensprengstoff zu werden, keine gefährliche Erziehungsentwöhnung der Eltern heraufzubeschwören, keinem pädagogischen Staatsomnipotenzanspruch Vorschub zu leisten und die Reizarmut einer rationalisierten Schülerheimatmosphäre zu vermeiden.

Wie weit sich dabei nicht nur in der Theorie, sondern auch in der Praxis die mit ihr oft verbundene Gesamtschule⁴⁰ wirklich als schülerorientiert erweist, muss sich erst zeigen. Mit ihrem pädagogischen Supermarktscharakter, der leicht zum Bildungsschmöker verführt, ihrer zur Cliquenbildung verleitenden Überdifferenzierung, wenn mit den Begabungsgruppen ein neuer Bildungsdunkel gezüchtet wird, der Verlust des fruchtbaren Bildungsgefüles die Unbegabten verhängnisvoll unter sich sein lässt und ihrer organisatorischen Überbetriebsamkeit, die

mit der Zeit die persönliche Initiative der Lehrenden lähmt, wenn die pädagogische Kreativität immer leichter und bereitwilliger von einer im Mammutbetrieb bald eingespielten Organisationsmaschinerie ersetzt wird.

Natürlich war die Zwergschule alter Prägung nicht das Ideale, aber die Mammutschule ist es bestimmt auch nicht, wenn sie zum «Zentralisationstrauma» (Meinhardt) ihrer Kinder führt. Wer radikalen Revisionsgedanken nachhängt, könnte angesichts unserer Schulbuskalamität – Fahrschüler waren nach einer alten Erfahrung schon immer gesundheits- und leistungslabil – überhaupt fragen, ob die nicht ganz ausgebaute Dorfschule heute mit einer kleinen Schülerzahl und einer modernen Medienausstattung nicht eigene lehrer- und schülerentlastende Möglichkeiten hätte, die man, vor vollendete Tatsachen gestellt, nur nicht mehr durchdenkt.

Lehrmaschinen, eine verpasste Chance?

Wobei natürlich auch die Lehrmaschinen⁴¹ ihre grosse und entscheidende Rolle spielen könnten. Mit ihrem individuellen Lerntempo, ihrem entspannten Lernfeld, der unendlichen Geduld der Maschine, ihrer durchrationalisierten Lernstrategie, der ständigen Aktivierung, Kontrolle und Stimulierung der Schüler. Unter der unabdingbaren Voraussetzung freilich, dass Klassen damit nicht zu Labors gemacht und vor allem die gesundheitlichen Kautelen beachtet werden, weil nach amerikanischen Untersuchungen⁴² (Denver!) Kinder nun einmal nicht mehr als eine halbe bis eine ganze Stunde programmiert unterrichtet werden dürfen und sich anschliessend wieder mit einer konventionellen Unterrichtsstunde (Ratkes «Quickstunde»?) erholen müssen.

Wenn man dann auch noch erfährt, dass im schwedischen Kultusministerium hauptamtlich ein Pädiater und Psychiater für die Schulen tätig ist und russische Schulen die Programme gezielt nur in den ersten und letzten Stunden einsetzen, fragt man sich unwillkürlich, ob unsere Kinder hier denn schon zureichend abgesichert sind. Auch im Interesse der schulischen Leistung, nachdem erst kürzlich⁴⁴ wieder eine höchst auf-

schlussreiche Korrelation zwischen Leistung und Gesundheit unter Beweis gestellt wurde.

Der praktische Schlusstip!

Wer in diese ganze Problematik deshalb gleich unmittelbar und praktisch einsteigen möchte, könnte wohl am besten mit einer kleinen gesundheitlichen Beobachtungshilfe beginnen. Mit einem Gesundheitsregister für Eltern und Lehrer, das die Hessische Arbeitsgemeinschaft für Gesundheitserziehung – 355 Marburg / Lahn, Nikolaistrasse / Ecke Kirchplatz – in diesem Jahre herausgebracht hat, um eine sehr gezielte und praxisnahe hygienische Schülerbeobachtung zum Katalysator für ein neues Lehrer-Arzt- und Elternverhältnis werden zu lassen. So wenig zeitaufwendig wie überhaupt möglich.

Denn auch der Lehrerstress gehört zu den Gefahren für einen schülerorientierten Unterricht.

Anmerkungen

- ¹ Odenbach, K.: Lexikon der Schülerpädagogik, Braunschweig 1974, S. 136.
- ² Held, F.: Das schulschwierige Kind, München 1975.
- ³ Hellbrügge, Th.: Gesundheit und Leistungsfähigkeit im Kindes- und Jugendalter, Stuttgart 1960.
- ⁴ Meinhardt, J.: Die Humanitätskrise in Pädiatrie und Pädagogik, «Kinderarzt» 1974/12.
- ⁵ Siehe auch Wegmann, R.: Gefährliche Faulheit, mein schöner Garten, Burda 1976/1.
- ⁶ Jungmann: cit. Stress in «medizin heute»
- ⁷ Clyne, M. B.: Schulkrank? Stuttgart, 1969, Seite 212 ff.
- ⁸ Weiss, R.: Was ist Stress? in: Kneipp-Blätter 1973/110.
- ⁹ Weltbild 14/1
- ¹⁰ Klafki, W.: Funk-Kolleg, Erziehungswissenschaft 1, Weinheim 1971, S. 200.
- ¹¹ Unvertretbar viele Hausaufgaben, Münchner Merkur 31. 12. 1975
- ¹² Schulz, W.: Erneuerungstendenzen in Grund- und Hauptschule, in: Der Junglehrer in der KEG 1968/5.
- ¹³ Hertlein, W.: Die überforderte Schule, Münchner Merkur 15. 11. 1975.
- ¹⁴ Wegmann, R.: Unsere Jugend im Problemkreis der Schule, Bildungsreform und Gesundheit. Aspekte der Ganztagschule, Bundesvereinigung für Gesundheitserziehung, Godesberg 1974.

- ¹⁵ Roth, H., Blumenthal, G.: Auswahl: Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift «Die deutsche Schule», Reihe A, Hamburg 1962.
- ¹⁶ Wagenschein, M.: Zur Gesundung unseres Lehrstils, in: Gesundes Schulleben, Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Freiluft-erziehung und Schulgesundheitspflege, Heft 6 (1957).
- ¹⁷ Schulbücher von gestern für Schüler von heute, Süddeutsche Zeitung, 16. 2. 1963.
- ¹⁸ Aus der praktischen Schulerfahrung (Leserbrief), Münchner Merkur, 14. 2. 1976.
- ¹⁹ Schüler um ihr Lebensglück betrogen, Münchner Merkur, 27. 2. 1976.
- ²⁰ Kopp, F.: Didaktik in Leitgedanken, 5. Auflage, Donauwörth 1974.
- ²¹ May, J.: Der überforderte Schüler, Münchner Merkur, 20. 11. 1975.
- ²² Meyer, S.: Der überforderte Schüler, Münchner Merkur, 14. 11. 1975.
- ²³ Eysenck, H.: Vererbung, Intelligenz und Erziehung, Stuttgart 1975.
- ^{23a} Kroh, O.: Revision der Erziehung, Heidelberg, 2. Auflage, 1954, S. 226.
- ²⁴ Kiaulehn, I.: Jedes vierte Volksschulkind leidet unter Behinderung, Münchner Merkur, 1. August 1973.
- ²⁵ Wegmann, R.: Die lohnende Pause, in: Welt der Schule 1961/4.
- ²⁶ Cit. Hartung, K.: Die Ganztagschule aus pädagogischer Sicht, in: Gesundheitliche Aspekte der Ganztagschule, a. a. O. S. 42.
- ²⁷ Brockhaus (Hrsg.): Biologie der menschlichen Lebensführung, Essen 1971.
- ²⁸ Burger, R.: Das humane Gymnasium, Freiburg 1964.
- ²⁹ Haberda, M.: Schulhygiene, Wien 1951.
- ³⁰ Kausch, R.: Abriss der Schulhygiene, Heilbrunn 1962.
- ³¹ Pro Juventute (Hrsg.): Gesundheitserziehung in der Schule, Zürich 1964.
- ³² Wegmann, R.: Die gesunde Schule, Freiburg 1966, und Schulhygienische Bemühungen um einen gesunden Schulalltag, in: Handbuch der Unterrichtspraxis, München, 2. Auflage, 1973.
- ³³ a. a. O. St. 19
- ³⁴ Burgerstein: Handbuch der Schulhygiene, Jena 1902.
- ³⁵ Triebold und Ritter: Die Freiluftscole und ihre Bedeutung für die Volksschule, Köln/Opladen
- ³⁶ Gartner, Gundelfingen (Schwaben)
- ³⁷ Schneider, K.: in: Tagesheimschule 1973/3.
- ³⁸ Bauer, N.: Schulversager durch die Fünf-Tage-Woche? Münchner Merkur, 11. 4. 1975.
- ³⁹ Gesundheitliche Aspekte der Ganztagschule, a. a. O.
- ⁴⁰ Migner, K.: Ganztagschule – was ist das eigentlich? Süddeutsche Zeitung, 7. 3. 1975.
- ⁴¹ Wegmann, R.: Theorie des Unterrichts, München 1964, S. 173 ff.

⁴² Zuviel Lehrprogramm macht krank, Kölner Rundschau, 13. 5. 1966.

⁴⁴ Kupzok-Meiereder, Th.: Gebissgesundheit und Schulleistung, in: Zahnärztliche Mitteilungen, 1974/8.

Zum Selbstbild der Mittelstufe

Entwicklungspsychologische Daten und deren Berücksichtigung in der Schule

Iwan Rickenbacher

Es wäre ein Unterfangen, das die Kompetenz eines einzelnen überschreitet, wollte man eine geschlossene Theorie der Primarschule entwerfen.

Versuche zu einer Standortbestimmung sind aber trotzdem notwendig, wenn die Ziele, Organisationsformen und Erfolgskontrollen der Primarschule sich nicht in Aussagen erschöpfen sollen, was alles nicht gelehrt und gelernt werden könnte, was aus der Sicht der Abnehmerschule unbedingt getan werden müsse, oder was sich eben immer bewährt habe.

1. Ziele der Schule

Nach dem Willen des Gesetzgebers des Kantons Schwyz (Verordnung über die Volksschulen vom 25. 1. 1973) bezweckt die Schule «... in Zusammenarbeit mit den Eltern und den Kirchen, gestützt auf christliche, demokratische und soziale Grundsätze, die Erziehung und Bildung der Jugend. Allen Jugendlichen sind ohne Rücksicht auf das Geschlecht, die Konfession, die soziale und regionale Herkunft die gleichen Bildungschancen zu gewährleisten». (Art. 1) Ansatzweise wollen wir prüfen, welche Faktoren wirksam werden, wenn solche Ansprüche erfüllt werden sollen.

2. Schule und Entwicklung des «Ich»

Die Vorstellung einer Person von sich selbst, als einem mit bestimmten Eigenschaften ausgestatteten Individuum, ist im Kindesalter einem grossen Wandel unterworfen. Der Schuleintritt spielt dabei eine wesentliche Rolle.

Mit dem Schuleintritt erhält das Kind erstmals einen vom Elternhaus mehr oder weniger unabhängigen Status. Dieses Ereignis

schwächt die Abhängigkeit vom Elternhaus ab, nicht zuletzt durch das Auftreten des Lehrers als teilweise konkurrenzierender Vertreter von Wahrheit und Richtigkeit.

Das im Elternhaus *überbewertete* Kind kann in der Schule in neuen sozialen Beziehungen eine Abwertung erleiden; dem im Elternhaus *abgelehnten* Kinde bietet sich die Chance an, einen Status zu gewinnen.

Nun wissen wir aber, dass die statusvermittelnde Funktion der Schule teilweise überlagert wird durch den Status, den das Kind von seinen Eltern erhält.

In diesem Zusammenhang bezeichnend sind Untersuchungen über die Kontakthäufigkeit zwischen Elternhaus und Schule. PREUSS (1970, 47) weiss zu berichten, dass Volksschullehrer mit 15 % der Eltern aus der Arbeiterschicht im Verlaufe eines Schuljahres keinen Kontakt pflegten, dass dieser Anteil bei Akademikern nur 4 % betrug.

Andere Untersuchungen über das Sprachverhalten (OEVERMANN 1970, HAEBERLIN 1974, u. a.) oder über die Notengebung (INGENKAMP 1971) belegen, dass das Kind der Mittelschicht gegenüber dem Kind der Unterschicht eher überbewertet wird.

Chancengleichheit beginnt in diesem Zusammenhang bei einer Bewusstwerdung der Lehrer über die Vorurteile, die sie auf Grund ihrer eigenen Schichtzugehörigkeit aufbauen.

3. Schule und Verantwortung

Schulen sind in komplexen Kulturen notwendig, da die Familie allein die für den Erhalt und die Fortentwicklung der Gesellschaft notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten nicht mehr allein weitergeben kann. Nun sind Schulen aber auch Institutionen, welche die Kinder vor echter Verantwortung