

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 66 (1979)
Heft: 4

Artikel: Denkfiguren für eine Schule : Plädoyer für die Institution Gymnasium
Autor: Mainberger, Gonsalv K.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-526152>

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: 28.01.2026

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

sozialen Umfeld der Schule zu erfassen suchen. Auch hier gilt es, nicht bloss «Sozialdaten» zu erheben, sondern Instrumente zur Erfassung interaktioneller Vorgänge zwischen inner- und ausserschulischen Personen und Institutionen zu entwickeln. Dabei muss es auch möglich sein, neben den schulischen Einwirkungen und dem sozioökonomischen Bedingungsgefüge am Ort und in der Region die heute wirksamen Einflüsse nationaler und internationaler Geschehnisse und Trends mit in die Interpretation und Theoretisierung der Forschungsergebnisse einzubeziehen.

Die zu Anfang unserer Ausführungen festgehaltene Ideologiefanfälligkeit des Begriffs der Chancengleichheit verlangt drittens von der Forschung eine sorgfältige Ideologiekritik. Diese hat sich nicht nur auf Forscher und das Forschungsdesign selbst zu beziehen, sondern ebenfalls auf die Präsenz von Ideologie bei den Schülern, Lehrern und Schulbehörden als handelnde Subjekte im Rahmen von Forschungsprojekten.

Viertens schliesslich hat sich der Forscher mit dem eigenen Verhältnis zur Bildungsverwaltung bzw. zum Auftraggeber der Forschung auseinanderzusetzen. Die von vielen

Wissenschaftlern in diesem Zusammenhang immer wieder geforderte «Verwaltungsunabhängigkeit» sollte dabei aber auf die Dauer nicht bloss als defensives Postulat begriffen werden. Wo es so ist, dass die Bildungsverwaltung tatsächlich unangemessene Ansprüche stellt, hilft «Flucht in die Unabhängigkeit» vielleicht zwar dem Forscher, hier aber kaum der Sache. Der Bildungspolitiker muss Forschungsergebnisse zur Kenntnis nehmen *wollen*. Das setzt aber einen von gegenseitigem Verständnis geprägten ständigen Dialog zwischen dem Forscher und dem «Abnehmer» seiner Arbeit voraus. Dem Forscher kommt daher in diesem Verständnis eine zusätzliche didaktische Aufgabe zu, in der Verwaltung Einstellungen zu schaffen, die ihm ein gleichzeitig wissenschaftlich seriöses und mit manifesten Bedürfnissen der Bildungsverwaltung zusammenhängendes Arbeiten erlauben. Wer Forschung im Themenbereich der Chancengleichheit ansiedelt, übernimmt gewissermassen per definitionem ein gesellschaftspolitisches Engagement. Dieses kann sich auch für den Forscher nur in tätiger Beziehung zu den diese Gesellschaft bestimmenden Institutionen vollziehen.

Denkfiguren für eine Schule

Plädoyer für die Institution Gymnasium

Gonsalv K. Mainberger

Vorbemerkung der Redaktion

Mit Ausnahme des Kantons Zug führen alle Kantone der Region Innerschweiz siebenjährige Gymnasien, während in der übrigen Schweiz die Dauer der Gymnasialausbildung zwischen sechs und acht Jahren beträgt.

1976 beschloss der Zuger Kantonsrat, die sechs-jährige Ausbildungszeit der Kantonsschule auf sieben Jahre zu erhöhen.

Neben dem Argument, dass eine Angleichung der Schuldauer innerhalb der Region nur Vorteile biete, vor allem aber wegen des drohenden Numerus clausus, der Absolventen eines sechsjährigen Gymnasiums unter Umständen zum Verhängnis werden könnte, wurden folgende Vorteile, die eine Verlängerung mit sich bringe, ins Feld geführt: Bessere Verteilung des gedrängten Lehrstoffes, Verminderung der Wochenstundenzahl, Verminde-

rung des Leistungsdrucks, intensivere Förderung der selbständigen Arbeitsweise, Reduzierung der Versagerquoten, Entlastung des Untergymnasiums und damit Verbesserung der Durchlässigkeit zur Sekundarschule, bessere Gewährleistung der Chancengleichheit, adäquatere Vorbereitung auf die Hochschule, Einbau einer Schnupperlehre, grössere Flexibilität im Fächerangebot, frühzeitiger Abschluss in einzelnen Maturafächern usw. Natürlich wurden bei der damaligen Kantonsratsdebatte auch verschiedene Nachteile geltend gemacht: Erhöhte individuelle Schulkosten, späterer Beginn des Hochschulstudiums und der Berufstätigkeit usw.

Mit grossem Mehr – gegen die Stimmen des Freisinns – wurde jedoch beschlossen, die Schuldauer vom Jahr 1979 an auf sieben Jahre zu verlängern.

Was soll nun aber konkret mit diesem «gewonnenen» Jahr gemacht werden?

Dr. Gonsalv Mainberger, Lehrer für Französisch und Philosophie an der Kantonsschule Zug, stellte darüber einige Gedanken an, die es verdienen, auch über die Zuger Kantonsgrenzen hinaus, diskutiert zu werden

CH

Um den Auftrag der Schule zu verlängern, zu stärken und zu prüfen, gibt es Aufgaben. Die freiwillig gestellte, aber auch aus der Schule heraus entstandene Aufgabe lautet: In welches Verhältnis treten die an der Schule Beteiligten zueinander? Was ist ein Lernender, wer sind die Lehrer? Was machen beide mit dem Wissen? Lässt sich die Institution unterbrechen?

1. Keine Alternativen zur Schule

Innovation und Abweichung

Die Aufgabe, über die Schule nachzudenken, ist von zwei massgeblichen Faktoren bestimmt.

Einmal von den primär Betroffenen, den Schülern. Wenn sie ins Gymnasium eintreten, sind sie eben aus dem Kindesalter heraus. Wenn sie das Gymnasium verlassen, sind sie an die Grenze der Volljährigkeit herangekommen. Sie dürfen die Überzeugung haben, über eine wandlungsfähige Ausbildung zu verfügen, die auf ihre Zukunft hin angeordnet ist. Ihre Lebenschancen hängen zu einem nicht geringen Teil von der am Gymnasium gebotenen Allgemeinbildung ab. Diese wiederum mag die so Ausgebildeten dazu befähigen, ihre Lebenschancen auf eben dieser Grundlage spezifisch und das heisst «akademisch» zu realisieren. Der Bildungsstand der Maturanden basiert auf einer Wissenstradition, die wesentlicher Bestandteil der Schule ist. Als Jugendliche haben die Gymnasiasten gelernt, sich in ihrem Handeln an Schematas zu orientieren, die ebenfalls integral zur Bildungsstätte «Schule» gehören.

Der zweite bestimmende Faktor ist der Lehrkörper. Die Aufgabe desselben ist definiert durch die Autorität des Wissens und die Freiheit des Lehrens. Die Bestimmung des Lehrenden ist es, die Lernenden durch Wissenserweiterung in die in deren Wissen verankerte Freiheit zu führen. Diese Bestimmung wirkt sich auf die Schule aus. Von ihr sind sowohl konstante Traditionen des Wis-

sens als auch in liberaler Absicht getätigte Innovationen zu erwarten. Traditionen und Innovationen sind mit dem Akt der Wissensvermittlung verknüpft. Die pädagogische Qualität dieser Wissensvermittlung besteht darin, von Wissensstoff und Unterrichtsroutine laufend Distanz zu nehmen. So wird es möglich, dass die Aufgabe, die die Schule an den Lehrkörper stellt, auch geprüft werden können. Die immer wieder ins Auge zu fassenden Abweichungen vom «Grundmodell Gymnasium» sind vor dem Forum der Geschichte zu verantworten. Die Lehrer haben die Freiheit, sie einzuleiten. Den Lernenden müssen sie in vollem Umfang zumutbar gemacht werden. So kann der am Gymnasium unübersehbar vor sich gehende und unerlässliche Prozess in Gang gehalten und überschaubar gemacht werden.

Es gehört zu den pädagogischen Primäraktivitäten des Lehrkörpers, derlei Traditionen zu schützen und gegen allfällige Tabularasa-Ideologien zu verlebendigen. Aus gleicher Verantwortung heraus sind Innovationen und Abweichungen vorzunehmen, ständig zu prüfen und verständlich zu machen. Schulpolitisch gesehen, sollte hierüber ein möglichst breiter Konsens unter allen Beteiligten zustande kommen. Die getroffenen Übereinkünfte dürfen die Tatsache der vielfältigen und oft auseinanderstrebenden Teilaspekte und legitimen Sonderinteressen nicht überspielen. Universalität des Wissens, Zwang zur Spezialisierung und zweckorientierte Berufstüchtigkeit werden wohl immer Stoff zu Konflikten geben.

Die hier vorgelegten Denkfiguren zum Gymnasium sind durch Überlegungen zum *status quo* entstanden. Ausgangssituation ist eine bestimmte Schülermentalität; eine Lern- und Lehratmosphäre sowie ein Ausbildungsniveau, wie es sich mir an der Schule, wo ich selber unterrichtete, bietet. Dass es zur «Bewertung» dieser Lage keine endgültigen und keine angemessenen Kriterien gibt, versteht sich von selbst. Wie es Schülern und Lehrern in ein paar Jahren zumute sein wird, auch darüber gibt es kaum mehr als vage Anhaltspunkte.

Die vorliegenden Überlegungen sind auch dahin einzuschränken, dass von heutigen Maturanden nicht auf einst zu erwartende Kandidaten, von dem derzeitigen Lehrkörper

nicht ohne weiteres auf eine vielleicht erst noch sich herausbildende Mentalität der Lehrerschaft geschlossen werden darf.

Denkfiguren im Kreuzfeuer des Argwohns

Einstellungen zu «Neuerungen» waren und sind noch immer vielfältig. Es kann freilich nicht von einer einheitlichen Ablehnungsfront ausgegangen werden, die gegen die klar formierten Neuerer anträte. Schon allein deswegen nicht, weil eine mögliche Abwehrfront «gegen jegliche Neuerung» in sich selbst wieder geteilt sein mag. Je nach der Herkunft und dem Standort der «Gegner» heben sich deren Argumente gegenseitig ja möglicherweise wieder auf. Es könnte zum Beispiel sein, dass ein «rein pädagogisches» Argument einer «rein organisatorischen» Unlösbarkeit weichen muss oder dass ein Vorschlag «wissenstheoretisch und schulisch» zwar unumstösslich ist, aber wegen der «schulpolitischen Unzumutbarkeit» fallen gelassen werden muss.

Eine Faustregel für «Neuerungen» wird wohl unwidersprochen bleiben: dem «materiellen» Mehraufwand in einer Sache muss auch ein «ideeller» Gewinn in derselben Sache oder zumindest auf benachbartem Gebiet entsprechen.

Die Institution und ihre Inhalte

Die Vorkehren, die zur «Erneuerung» des Gymnasiums zu treffen sind, sind vor allem *inhaltlicher* Natur. Dies bedeutet hauptsächlich folgendes:

Der gebotene Wissensstoff ist zu vertiefen. Die didaktischen Abläufe unterliegen dem Gesetz der Unterbrechung. Allzuschnell erwirkte oder erreichbare Resultate sind zu verzögern. Erwartungen, die von Lehrenden gerne als erfüllt betrachtet und als abgegolten registriert werden, sind dem Verfahren des *Aufschubes* unterworfen. Die Öffentlichkeit stellt legitime Anforderungen der *Beendbarkeit* eines Studienganges, samt sanktionierenden Leistungs-, Fähigkeits- und Abgangszeugnissen. Auch an diese Forderungen sind die Massstäbe des *Aufschubes* anzulegen.

Allgemeiner und grundsätzlicher formuliert: Die *Institution* Gymnasium geht in Distanz zu der von der Produktionsgesellschaft viel gepriesenen und stark geförderten *Unmittelbarkeit*. Sie setzt andere Massstäbe als die-

jenigen des Sofort-Erreichbaren. Sie opponiert gegen die Doktrin des Schnell- und Sofortalleseffekts.

Die Schule kann definiert werden als ein ausgezeichnetes *Dispositiv* für Langzeitwirkung, für Distanzierung (Grundzug der Bildung), für Unterbrechung (spezifische Qualität des sozialen Handelns).

Das Gymnasium zeichnet sich dadurch von andern Bildungsstätten aus, dass sich dort Institution und Inhalt der Bildung sehr eng verschränken. Das stellt eine vergleichsweise hohe Anforderung an Lehrende und Lernende dar. Sie mag, streng durchdacht und in allen Konsequenzen rückhaltlos akzeptiert, eine Herausforderung an die Behörden sein. Die politischen Instanzen unseres Staates haben in der Tat ein wie immer konzipiertes Gymnasium und dessen Inhalte zu vertreten und politisch plausibel zu machen. Nicht zuletzt ist das so strukturierte Gymnasium eine Anfrage an die Bürger, ob sie alle (oder wenigstens eine Mehrheit) eine derartige Privilegierung der studierenden Jugend wenn nicht begrüssen wollen, so doch wenigstens tolerieren möchten.

2. Die Lernenden als Beteiligte

Das Schülerprofil

Es gilt als eine unbestrittene, weil durch fast tägliche Beobachtung erhärtete Tatsache, dass der Leistungsabfall, der Überdruß, die Interesselosigkeit, die Schaffensunlust, die Fluchtbereitschaft und die Resignation innerhalb der Schülerschaft in dem Masse zunehmen, je höher die Klassen sind, die sie besucht. Es kann die Vermutung nicht von der Hand gewiesen werden, dass Schülerüberdruß ganz allgemein in Relation zur Ausbildungsdauer überhaupt steht. Für dieses Schülerprofil gibt es Erklärungen. Man sagt, die Lernenden seien faul, Minimalisten gäben nach wie vor den Ton an, Gymnasiasten seien ohnehin verwöhnt und die vielen ausserschulischen Angebote liessen ein Schulinteresse schon gar nicht mehr richtig aufkommen. Sie würden auch zu wenig angehalten, saubere und solide Arbeit zu leisten, Aufgaben zu machen. Sich *mehr* vorzunehmen als nur gerade die zur nächsten Promotion unbedingt erforderlichen Durchschnittsnoten, sei für viele Schüler kein erstrebenswertes Ideal mehr. Überhaupt –

mit den Idealen hapere es ganz bedenklich. Diese «Erklärungen» sind nicht einfach als Voreingenommenheit «gegen Schüler überhaupt» abzutun. Es wäre aber auszumachen, ob für die Mehrzahl oder nur für eine kleine Minderheit obiges Urteil zutrifft. Aber wenn es, im schlimmsten Fall, für sämtliche Schüler gelten würde, und wenn es das tatsächlich herrschende Lehr- und Lernklima insgesamt wiedergäbe – gerade dann könnten die obigen «Erklärungen» so gut wie gar nichts weiterbringen. Oder aber sie müssten erst recht vorangetrieben werden, um aus einem der denkbar misslichsten Zustände so schnell wie möglich herauszukommen. Am allerwenigsten Aussicht auf Erfolg freilich hätte dann die an der Kantonsschule Zug geplante Verlängerung des Gymnasiums auf 7 Jahre. Lügen die Gründe für die beobachtbaren schulischen Tatsachen doch nicht anders und gar nicht tiefer, dann müsste man die Sache nämlich umdrehen und sagen: Kürzen wir die Gymnasialzeit genau um soviel, wie man z. B. in Zug sie zu verlängern sich nun anschickt.

Die Absurdität dieses Vorschlages macht vollends deutlich, dass der oben beschriebene «Schülerstandpunkt» noch von einer andern als der eben betrachteten Seite her angegangen werden kann. Nicht nur den Schüler, sondern *den Schüler als Jugendlichen* gilt es zu begreifen.

Ein Vorschlag und seine Begründung

Der Vorschlag lautet: An den Gymnasien ist ein *Schaltjahr* einzubauen.

Dieser Vorschlag ist folgendermassen begründbar:

1. Das Gymnasium soll wieder einen Schwerpunkt erhalten. Dieser heisst «Erziehung» und findet im Schaltjahr seinen ihm eigentümlichen Ort.

2. Der Lernende selber muss wissen und über ein Jahr lang deutlich wahrnehmen können,

- dass er auch noch andere als Schulaufgaben zu lösen hat,
- dass diese Schulaufgaben zwar gerade nicht vermeidbar sind, ja vielmehr dass sie unumgebar bleiben und nicht etwa dadurch «gelöst» werden, dass sie gelehnet und ad infinitum verschoben werden,

- dass die Schwierigkeiten, die die Aufgaben auslösen, nicht immer und bei weitem nicht nur mit «schwachem Gedächtnis», mit «verminderter Lernfähigkeit» oder ganz schlicht gesagt mit «Unbegabtheit» für ein bestimmtes Fach zu tun haben.

3. Die Umstellung in der Schülermentalität bedeutet zugleich auch eine mögliche schulisch-pädagogische *Umschichtung* der an der Schule sonst notwendigen und geltenden Wertskala. Eben dies soll durch ein Schaltjahr erreicht werden, und dieser Einschub erweist sich auch von da her als notwendig und unumgänglich.

«Der Jugendliche und die schulischen Realitäten»

Dem Jugendlichen ist die Gelegenheit zu bieten, sich selber zur Einsicht zu verhelfen, in welchem Masse seine Beziehungen zu den Lerngegenständen und zu den in Gymnasien spezifischen Inhalten (Stoff . . .) etwas mit seiner *altersspezifischen* und deshalb notwendigen Einstellung zur Aussenwelt, zu andern Menschen und zum eigenen Ich zu tun hat.

Die spezifischen Inhalte des gymnasialen Lehr- und Lernstoffes sind z. B. «Geschichte» als Rekonstruktion der Vergangenheit (die der Gymnasiast *nicht* hat) im Hinblick auf Gegenwartsbewältigung; «Naturwissenschaft» als Agglomerat von Einzelwissen (deren Zusammenhang *nicht* einsichtig gemacht werden kann); «Turnen» als Kompensation für mangelnde körperliche Betätigung (der eine «Philosophie des Leibes» fehlt); «Zeichnen» als Freifach, d. h. als Betätigung, die in der geltenden Wertskala der Schule zwar vorkommt, mit der schliesslich dann massgebenden Selektion und mit der damit verbundenen Endgültigkeit freilich nur ganz lose – vielleicht überhaupt nicht – verbunden ist.

Diesem am Gymnasium tradierten Bildungsgut steht nun der Jugendliche gegenüber. Er ist auf sein eigenes Ich hingewendet; er ist, als Jugendlicher, mit seinen fast ausschliesslich gegenwartsbezogenen Problemen befasst; er steht vor der Aufgabe, seine auf die Eltern gerichteten Liebesbeziehungen von jenen abzuziehen und sich seine Affektobjekte ausserhalb der Familie zu suchen;

er ist bewegt von Trauer um den Verlust der ihn noch immer schützenden und betreuenden Eltern und ist ebenso stark wie unvermeidlich den «stürmischen Schwärmereien, d. h. der glücklichen oder unglücklichen Verliebtheit in fremde Erwachsene oder in gleichgeschlechtliche oder andersgeschlechtliche Gleichaltrige» unterworfen (Anna Freud, Probleme der Pubertät, in *Psyche* XIV. 1960, S. 8).

Als altersspezifisch können weiterhin angenommen werden die starke Ichbezogenheit und die Hinwendung auf sich selbst; dieser letzteren mag eine Abkehr von der Aussenwelt und von ihren Objekten vorausgegangen sein. Auf Aussenobjekte sich zu beziehen und sich mit ihnen zu befassen, «lohnt» sich für Jugendliche auf einmal nicht mehr. *Wozu eine «Psychologie der Jugendlichen»?* Wenn die Annahme stimmt, das Schülerverhalten (wie oben beschrieben) habe zu tun mit den altersspezifischen Problemen der Schüler *als Jugendliche*, dann müssen diese angeblich typischen Schülerverhaltensweisen auch anders als mit den geläufigen Erklärungen gedeutet werden.

Es sei vorweg eingeräumt, dass man menschliches Verhalten im allgemeinen und jugendliches im besonderen durch psychologisch untermauerte oder gar psychoanalytisch qualifizierte Deutungen kaum ändert, geschweige denn bessert. Aber der *verstehende Zugang* zu ihnen, und im Endeffekt der Zugang und Umgang mit den Schülern selbst, könnte im ständigen Rückgriff auf Einsichten ins Jugendalter ziemlich anders verlaufen. Auch die pädagogischen, ja sogar die disziplinarischen Vorkehrungen würden von diesem Zugang nachhaltig betroffen. Sie sind deshalb einer eingehenderen Erörterung wert.

Der Problemschüler und der Musterschüler

Wenn Lernende nicht mitarbeiten, wenn sie sich den Angeboten der Lehrenden versagen, wenn sie für Dinge, die die Erwachsenen überaus «wichtig», «schön» und «unentbehrlich» halten, nur Verachtung übrig haben oder aber für Dinge, die jene «abstossen», «nebensächlich» und «sinnlos» finden, nichts als Begeisterung aufbringen, wenn der Minimalismus um sich greift und um jede freie Stunde gekämpft wird, wenn Schwänzen und Lärmen, Stören und Aufbegehren ein-

reissen – dann sind das auch äussere Abkömmlinge der inneren, affekt- und gemütsbedingten Konflikte. Um diesen mehr Aufmerksamkeit schenken zu können, um Schüler auch *als Jugendliche* in ihren Konflikten begleiten zu können, dafür ist das «*Schaltjahr*» eine unabdingbare Zwischenschulzeit.

Sie ist es um so mehr, als der umgekehrte Zustand vom psychologischen Standpunkt aus und im Hinblick auf die Entwicklungsgeschichte der reiferen Jugendlichen grosse, bedenkliche Nachteile nach sich zieht. Unter dem «umgekehrten Zustand» ist eine Schülerschaft vorzustellen, die überhaupt keine Probleme schafft, weil sie angeblich, sogar nach eigenen Aussagen, überhaupt «keine hat»; eine Schülerpopulation käme uns entgegen, die durch ihre Bravheit und ihre Anpasstheit an die elterlichen Vorstellungen, an die Ideale der Lehrenden und an die vorgeschriebenen Regelungen und Verordnungen auffällt – und gerade dadurch zu denken gäbe.

So erfreulich nämlich so ein Zustand auf den ersten Blick erscheinen mag, so ernsthaft gefährdet er die Jugendlichen. Nicht dass sie in ihrem Triebleben nun verarmten und verkümmerten; nicht dass ihre «dunklen Kräfte» und ihre Energien nicht im Wachsen begriffen wären, steht zu befürchten. Vielmehr ist es so, dass diese «braven Kinder» bereits dabei sind, sich selber sehr hohe Schranken zu setzen, ihre Empfindungen unter Kontrolle zu halten; sie sind deshalb als *gefährdete Jugendliche* zu betrachten, weil sie die Aussen-Instanzen der Erwachsenen schon jetzt, d. h. zu einem Zeitpunkt verinnerlichen, wo sie doch erst einmal ganz und unabhängig sich selber sein sollten. Wir haben es oft mit dem Typus des perfekten Mimikers zu tun – eine an der Schule oft beobachtete, leider auch oft herangezüchtete Figur. Von aussen betrachtet, wirkt sie kläglich und lächerlich, vom Jugendlichen her gesehen, ist sie tragisch. Denn hinter dem «braven Kind» versteckt sich ein Jugendlicher, dem es in der ihm zufallenden Reifezeit versagt bleibt, die Reife als wirkliche Krise erfahren zu dürfen. Die Folge wird sein, dass die betreffenden «ihre» Krise eben dann haben werden, wenn die Gesellschaft überhaupt nicht mehr gewillt und auch nicht mehr dafür eingerichtet ist, sie zu akzeptie-

ren und den Zeitraum dafür bereitzustellen. Der hier vorgeschlagene Zeitraum ist das Schaltjahr.

Das Schaltjahr

Das Schaltjahr beruht auf einer hier bereits exponierten Arbeitshypothese. Diese besteht darin, dass Schüler auch Jugendliche sind und es an der Schule auch sein dürfen. Die Schule wird, wenigstens während einem Jahr, so eingerichtet, dass sie den Lernbetrieb institutionell als *sekundär* einstuft. Die Schule als Dispositiv und Institution sorgt bereits dafür, dass die Vernunft der Lernenden nicht gänzlich auf sich selber angewiesen bleibt, dass sie Modelle vorgestellt bekommt, an denen sie sich aufzurichten vermag, um «aus der Höhle ans Licht», um aus dem Chaos zum Begriff zu kommen. Genau so sorgt das Dispositiv *Schaltjahr* dafür, dass die Population der Jugendlichen – geprägt durch eine spezifische, oft rätselhafte, für den Betroffenen überaus folgenschwere körperliche und seelische Phase, die Pubertät – nicht wild, ahnungslos und hilflos, aber auch nicht entfremdet, künstlich und ausengesteuert aufwachsen muss.

Die Hypothese besteht, negativ formuliert, darin, dass die Schule als Lehr- und Lerndispositiv die letztgenannte Aufgabe gerade nicht oder nur in sehr beschränktem Masse wahrzunehmen in der Lage ist. Deshalb das *Schaltjahr*.

Das Potential des stummen Wissens

Das heisst nun keineswegs, dass *in praxi* und bis heute oder in Zukunft die unterrichtenden Lehrer reine Schulmeister (gewesen) wären, dass die Schule überhaupt keine Bildungs- und Erziehungsfunktion gehabt hätte. Es darf vielmehr davon ausgegangen werden, dass in dieser Hinsicht ein grosses Potential von regelrechter Hilfe angeboten wurde – aber ebenso sehr auch brach gelegen hat oder im Lernbetrieb untergegangen ist. Der jetzige Schulzustand kann dahin charakterisiert werden, dass es vor allem das *stumme Wissen* ist, das die Beziehung vom Schüler-Jugendlichen zum Lehrer-Erwachsenen bestimmt. Das stumme Wissen ist jenes Reservoir des Erwachsenen, das ihn befähigt, einen Schüler auch und primär einmal als Jugendlichen zu begreifen. Die Anordnung «Schaltjahr» sollte dazu beitragen,

die im stummen Wissen latent vorhandene pädagogisch-erzieherische Begabung zu aktivieren.

Stummes Wissen aktivieren heisst, die im Lehrbetrieb *enthaltene Affektbeziehung* ausstragen und thematisieren. Während eines Jahres wäre die Primärintention des Unterrichtes nicht das *Gelernthaben*, sondern das *Gehaben der Jugendlichen* schlechthin.

Die «psychologische Begründung» des Schaltjahres

Die aufgeführten und jedem unvoreingenommenen Beobachter bekannter Merkmale jugendlichen Verhaltens sind keine lästigen Nebenerscheinungen am Gymnasium, denen obendrein mit möglichst hohem disziplinarischem Druck beizukommen ein «richtiges Ideal» gegenüber den «Illusionen» und «abwegigen Anti-Idealen» der Jugendlichen darstellen würde.

Die genannten Merkmale sind auch keine Zufallskomponenten, denen Jugendliche mal mehr, mal weniger unterworfen wären. Sie stellen «die für sie unvermeidlichen und subjektiv unvermeidbaren inneren Konflikte dar» (A. Freud, a.a.O., S.9.) Jugendliche, die an der Schule, gerade dank deren Angebote, relativ ruhig, vernünftig, ausgeglichen anmuten, sind nichtsdestoweniger stets labil, und ihre Zustände sind alle vorläufig. Ängste beherrschen die Szene, Schuldgefühle lähmen die Energien, Ersatzfiguren für freigewordene oder gekränkte Affekte werden aufgebaut. Diese schwierige Periode braucht «Zeit», eine auf das erwachsene Leben gefasste Persönlichkeit aufzubauen. Das jugendliche Ich «sucht nach Lösungen, die es aufnimmt und wieder verwirft» (A. Freud, a.a.O. S. 22). Der Jugendliche ist dazu angelegt, zögern zu müssen und endgültige Entscheidungen aufzuschieben.

Das Schaltjahr ist als ein institutionelles Dispositiv vorgesehen. Es muss eingesetzt werden als ein Verstehensmodell und als ein Schema, mit welchem Handlungen entstehen und nachträglich überprüft werden können. Es enthält alle dispositiven Momente des Unterrichtes. Das «Schaltjahr» ist kein Bummeljahr, sondern hat die Prägung, Förderung und Entfaltung der kognitiven Fähigkeit und des Affekthaushaltes zur Grundlage. Es wird unterrichtet. Aber die Resultate werden nicht dadurch determiniert, dass sie

der Selektion dienen und auf das Gelernt haben abgerichtet sind. Das *Schaltjahr* ist ohne Selektion zu konzipieren. Nicht, um diese zu diskriminieren, sondern um anzuzeigen, dass die Wertskala geändert hat: Am Unterricht «interessiert» primär der dort entstandene Konflikt, *sofern* eine Objektwelt und ein Fremder (für den Jugendlichen der Erwachsene, für den Erwachsenen der Jugendliche) mit der Ichwelt der Jugendlichen zusammentreffen

Dieser Konflikt wird vorrangig und ungeschmälert zugunsten derjenigen Lebensperiode behandelt, die ihrem Wesen nach *diskontinuierlich* ist, also einen Bruch mit der als *zusammenhängend* vorgestellten «Schulwelt» darstellt. Diese Art von Unterricht geht voll auf Kosten der vom Erwachsenen bereits akzeptierten und von der Gesellschaft vermutlich weithin sanktionierten Harmonie; Vorherrschaft und Wissensvorsprung des Lehrenden werden in diesem Jahr um so weniger zählen, als bei jedem Lernschritt mitgelernt werden muss, *dass es überhaupt solche Unterschiede gibt*.

3. Die Lehrenden als Beteiligte

Autorität und Freiheit

Der Fach-Lehrer an Mittelschulen untersteht den Gesetzmässigkeiten des zu lehrenden Faches, den Anforderungen einer auf Maturitätsreife hingeordneten Ausbildung, den Normen der schulinternen expliziten wie impliziten Bildungsstandards.

Er ist gleichzeitig in verbürgte Freiheiten entlassen; es steht ihm ein Instrumentarium zur Verfügung, das er mehr oder weniger nach Belieben verwalten und anwenden kann: die Schule selbst, sein Fachbereich, die ihm angebotene Freizeit.

Diese Überlegungen gehen davon aus, dass die Lehrenden von der «Einführung des Schaltjahres», d. h. von der hier gemachten *Hypothese*, ebenso betroffen sind wie die Lernenden. Es gilt zu fragen, worin sich die Problematik unterscheidet und worin der Lehrende tatsächlich der Betroffene sein wird.

Das Schaltjahr muss, auch vom Standpunkt der Lehrenden aus betrachtet, Anlass und Herausforderung sein, einen *qualifizierten Wandel* an der Schule herbeizuführen.

Es können hiefür einige Grundregeln auf-

gestellt werden. Sie sind als *institutioneller Rahmen* konzipiert. Werden die Regeln im Sinne von Rahmenbestimmungen als verbindlich erklärt und auch eingehalten, dann scheint Garantie dafür gegeben zu sein, dass die Zielvorstellung «Autorität und Freiheit» institutionell (aber noch nicht personell) erreicht werden kann.

Die Regeln lauten:

1. Im Laufe des Schaltjahres sind die unterrichtenden Fachlehrer auf ein Pflichtpensum von 18 Stunden zu setzen.

2. Die Fachlehrer übernehmen folgende Lehrverpflichtungen:

a) ihr Fach so einzurichten, dass der Zusammenhang mit einem andern, benachbarten Fach deutlich wird und während des ganzen Jahres thematisiert bleibt;

b) ihr Fach mit dem *Nachbarfach* didaktisch und thematisch zu koordinieren;

c) sie halten jede zweite Woche eine fachinterne lehr- und lernorientierte Besprechung ab;

d) sie führen über den Unterricht nicht nur materialiter Protokoll, sondern erstatten zuhanden der Fachkollegen und der Schulleitung theorieorientierte Semesterberichte;

e) während mindestens 4, höchstens 6 Wochen führen sie mit einem zu koordinierenden Fach Praxiswochen durch;

f) sie sind gehalten, mit den Schülern berufsorientierte Gespräche zu führen. Dies nicht im Sinne privater Berufsberatung, sondern im Modus der fachorientierten Stoff- und Wissensvermittlung.

Die während dem Schaltjahr geführten Gespräche, der Unterricht und der unter Fachlehrern institutionalisierte Austausch von Erfahrung, von Fachwissen, Forschungsergebnissen und unterrichtsspezifischen Problemen mit Schülern *qua* Jugendlichen haben zwei hauptsächliche Ziele im Auge:

– Sie dienen den *Lehrenden* dazu, die im Schaltjahr vermutlich auftretenden Konflikte samt den damit verbundenen zusätzlichen Aufgaben besser und leichter zu lösen; die Lehrenden sind vom institutionellen Rah-

men her in ihren Aufgaben bestärkt; diese Rahmenbestimmungen tangieren keinesfalls die Lehrfreiheit, machen diese aber ausdrücklich zum Gegenstand der pädagogischen und fachlichen Reflexion.

– Sie kommen den *Lernenden* zugute, insofern diese *als* Jugendliche den Anspruch erheben können, dass ihre schulischen Konflikte nötigenfalls auf der Ebene der Adoleszenz behandelt werden.

4. Durchführungsmodelle

Schule und Leben

Das Schaltjahr hat die Funktion, den gewohnten Gang der Schule (vom Kindergarten bis hinauf in die oberen Gymnasialklassen) zu *unterbrechen*, die Lernenden und die Lehrenden gegenseitig *in Distanz zu bringen* (um über ihre gegenseitige, der Übertragung geradezu ausgelieferten Belastung nachdenken zu können), die Formen der Wissensvermittlung zu *variieren*, zu *kombinieren* oder zu *alternieren*.

Das mit dem Schaltjahr verbundene Ziel kann auf zweifachem Wege erreicht werden:

1. durch *auserschulische Wissensvermittlung* im Modus der lebens- und erfahrungsorientierten Unterbrechung der Schule;

2. durch *schulorientierte* Intensivierung der Unterrichtstätigkeit, verstanden als Bildung und Erziehung.

Im ersten Falle heisst es: *non tantum schola sed et vita magistra*; im zweiten Falle gilt: *non scholae sed vitae discimus*.

Die Durchführung des Schaltjahres als *auserschulisch* orientierte Unterbrechung des Unterrichts ist als ein eigentliches Alternativ-Modell anzusehen. Es gehört in Amerika bereits zum Schulalltag und heisst dort «*Stop Out*» (vgl. *Time*, 22. Mai 1978, S. 51). In den letzten Jahren machten 43 % – 65 % der Studenten des Swarthmore College in Pennsylvania ein «Schaltjahr». Während der politischen Unruhezeiten um 1968 kam «*stop out*» einer Geste des Misstrauens und der Missbilligung gleich; «*now it is just as likely to indicate ambition.*» (l. c. S. 51).

Die alternative Durchführung des Schaltjahres im Sinne des «*stop out*» muss in Einzelheiten noch genau festgelegt werden, ohne

dass freilich die vielen sich anbietenden Möglichkeiten wiederum reglementiert und präsumiert bzw. reglementarisch vorweggenommen werden.

Die *schulorientierte* Durchführung des Schaltjahres hält sich an die Leitlinien, die sich aus den bisherigen Ausführungen ergeben haben. Dazu kommt die *fachorientierte* Konstruktion des Lehrplanes.

Die interne Organisation und die Durchführungsbestimmungen des *schulinternen* bzw. *schulorientierten* Schaltjahres ist von der Fächerkomposition und -kombination her zu konzipieren. Grundsätzlich bieten sich folgende Möglichkeiten an:

1. Das Modell der Unterbrechung ist alternativ zum gegenwärtig gültigen Unterrichtsmodell. Dieses kann einfach charakterisiert werden:

a) Man betrachte das Gymnasium aus rein szientistischer Sicht und organisiert es dementsprechend. Zwar ist das Gymnasium seiner äusseren Form nach noch nicht gänzlich «so weit», aber es wird alles darangesetzt, dass es bald einmal der szientistischen Vorstellung entspricht: die Musenfächer, die Freifächer samt der «*geisteswissenschaftlichen Gruppe*» (Philosophie, Geschichte, Dichterlesungen...) sind, aus dieser Sicht, reine Alibi-Übungen. Sie stützen zwar das Bildungsbürgertum, aber Bildung im alten Sinne ist weder gefragt noch notwendig für den Produktionsprozess. Bald wird der letzte Rest des «*Humanistischen*» auch noch über Bord sein. Der Druck von Seiten der positivistisch orientierten Medizin ist übrigens schon stark genug. Denn bereits wird an den Anforderungen des Medizinstudiums der gesamte übrige Betrieb an Mittelschulen wie am goldenen Nullmeter das Bundesbahnschiennetz gemessen.

Die *Unterbrechung* bestünde nun darin, dass man konsequent ein Jahr lang nur Naturwissenschaften treibt und in diesem Modell sämtliche hieraus sich ergebenden Konsequenzen sowohl für die Lehrenden wie für die Lernenden mit einbezieht. Das hiesse vor allem, dass die naturwissenschaftlichen Fächer *ihre eigene Geschichte* vorlegen würden, dass sie ihre *Legitimation* aus sich selber entwickelten und ihre *gegenseitige Differenzierung* mit nichts als mit naturwissenschaftstheoretischen Mitteln darstellen dürf-

ten. Der *Paradigmenwechsel* innerhalb der verschiedenen naturwissenschaftlichen Weltbilder wäre das Grundthema des Jahres (etwa im Sinne von *Th. S. Kuhn*, *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. stw 25, Frankfurt/Suhrkamp 1976).

In Anwendung dieses Modells wäre der «Deutschunterricht» z. B. ganzjährig ausnahmslos auf die *wissenschaftliche Prosa*, (seit Aristoteles vielleicht, oder seit den «naturwissenschaftlichen» Werken eines Conrad Gessner) konzentriert. Die «Dichtung» hat im positivistischen Bildungsuniversum ohnehin eine nur untergeordnete Stellung: eben diese Wertordnung müsste einmal innerschulisch demonstriert und durchgeführt werden. «Geschichte» wäre ausschliesslich Geschichte der Wissenschaften; im «Zeichnen» würden nicht «die grossen Maler» berücksichtigt, sondern die Buchillustration (bis ins 18. Jh.), ab 18. Jh. die Illustrationen der Enzyklopädie und deren Abkömmlinge: «technische Zeichnung»; «Geographie» wäre die Darstellung der Zusammenhänge zwischen der Topographie eines Landes und der dazu gehörigen Wissenslandschaft, usw.

1. Man betrachte das Gymnasium in seinem Kern und Wesen als *integrative Schule*. Um der Integration aber wirklich zum Durchbruch zu verhelfen, bestünde die Alternative darin, die geisteswissenschaftlichen und musischen Fächer während des Schaltjahres für alle Teilnehmer *unmissverständlich zu privilegieren*.

Durchgeführt würde das Schaltjahr anhand eines Modells der *integrativen Fächerkombination*. Der Schüler würde in solchen integrativen Ensembles von Fächern unterrichtet. Z. B. «Latein-Kunstgeschichte-Oekonomiegeschichte»; «Mathematik-Philosophie-Linguistik»; «Zeichnen-Biologiegeschichte»; «Geografie - Ideologiekritik - Institutionenlehre»; «Französisch-Rhetorik-Dramatik»; «Englisch-Staatskunde»; usw.

2. Das Modell der Unterbrechung wird nach rein historischen Schwerpunkten konzipiert. Das Schaltjahr wäre dann «alternativ» in dem Sinne, dass der Unterrichtsstoff nicht nach seinem Umfang, sondern in seiner historischen Dimension und nur nach dieser vermittelt würde.

Umschau

Viele Schüler trinken regelmässig Alkohol

Nahezu ein Drittel der 16jährigen Mädchen und Knaben in der Schweiz haben laut eigenen Angaben innert zweier Monate einmal einen Alkoholrausch, und fast ein Fünftel dieser 16jährigen raucht täglich mehr als drei Zigaretten. Zu diesem Ergebnis kommt eine umfangreiche Untersuchung der Schweizerischen Fachstelle für Alkoholprobleme (SFA) in Lausanne. Aufgrund ihrer Studie fordern die SFA-Fachleute vor allem in der Schule eine verstärkte Gesundheitserziehung. Über diese Repräsentativuntersuchung, an der sich die Kantone finanziell beteiligten, informierten an einer Pressekonferenz in Bern SFA-Direktor Markus Wieser, SFA-Forschungsleiter Richard Müller und der Basler Medizinprofessor Günther Ritzel, Präsident der Schweizerischen Gesellschaft für Sozial- und Präventivmedizin. In insgesamt 189 Klassen des sechsten, siebenten und achten Schuljahres, die nach dem Zufallsprinzip in der ganzen Schweiz ausgewählt wurden, ga-

ben 3541 Jugendliche Auskunft über ihre Alkohol- und Tabakerfahrungen.

Mit Alkohol gegen Schulprobleme

Vier Fünftel der schweizerischen Jugendlichen zwischen 12 und 16 Jahren trinken mehr oder weniger regelmässig Alkohol. Fast ein Drittel der 16jährigen Knaben und Mädchen hatten in den zwei Monaten vor der Befragung mindestens einmal einen Alkoholrausch. Knapp ein Prozent der Zwölfjährigen in der Deutschschweiz gaben an, täglich Alkohol zu trinken; in der Westschweiz sind es zwei Prozent, im Tessin gar mehr als sechs Prozent. Dass der Alkohol nach wie vor eine «männliche» Droge ist, zeigt sich bereits im Konsumverhalten der 12- bis 16jährigen Schüler; Knaben trinken mehr und regelmässiger als Mädchen. Die Untersuchung weist im weiteren darauf hin, dass ein Zusammenhang besteht zwischen Alkoholkonsum und Problemen in der Schule: In allen Altersgruppen und Sprachregionen ist der Anteil der regelmässig trinkenden Schüler dort höher, wo sie sich in der Schule nicht wohl fühlen.

Die Alkohol- und Tabakerziehung, fordert die SFA, müsse in unsern Schulen verankert werden, und zwar nicht nur in Form von einzelnen Stun-