

Schule und Konfession : Diskussionsbeitrag zu einem Aufsatz von Dr. M. Wolfensberger

Autor(en): **Venetz, Hans**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **56 (1969)**

Heft 1

PDF erstellt am: **25.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-526494>

Nutzungsbedingungen

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

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

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

Haftungsausschluss

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

derheiten. Darüber hinaus können die Vertragsstaaten (sie müssen aber nicht) jedem ihrer Einwohner die Möglichkeit zugestehen, nach Erschöpfung des nationalen Instanzenzuges die Europäische Kommission für Menschenrechte anzurufen (Art. 25). Bisher haben zehn Staaten ihren Einwohnern dieses Recht zur Individualbeschwerde eingeräumt. Der weitaus größte Teil erwies sich jedoch als offensichtlich unbegründet oder sonstwie unzulässig. Es wurden deshalb bis Ende 1966 im ganzen nur 45 Individualbeschwerden und 3 Regierungsbeschwerden für zulässig erklärt, das heißt die Kommission mußte sich mit ihnen materiell auseinandersetzen. Diese kleine Zahl von zulässigen Beschwerden stellt einerseits den westeuropäischen Rechtsordnungen ein gutes Zeugnis aus. Sie spricht andererseits keineswegs gegen die Notwendigkeit einer überstaatlichen Ordnung. Das bloße Bestehen der Möglichkeit der Anrufung übernationaler Instanzen sorgt weitgehend dafür, daß die Einwohner der Vertragsstaaten schon von den untergeordneten nationalen Instanzen geschützt werden, soweit sie einen Schutz auf Grund der Menschenrechtskonvention fordern können. Die grundsätzliche Bedeutung der Konvention ist deshalb wichtiger als die Häufigkeit ihrer praktischen Anwendung. Dank der Konvention entsteht eine übernationale Gewährleistung der Menschenrechte, die im Rahmen des Schutzes der Konvention dem Spiel der nationalen Politik und der übernationalen Entscheidung entzogen werden. Die Europäische Menschenrechtskonvention ist insofern das bedeutendste derzeitige Zeugnis

der *Gemeinsamkeit unserer europäischen Rechtskultur*.

Zur Sicherung der Sozialrechte ist neuerdings neben die Menschenrechtskonvention die *Europäische Sozialcharta* getreten, die am 18. Oktober 1961 in Turin unterzeichnet wurde und inzwischen von 6 Mitgliedstaaten des Europarates — Deutsche Bundesrepublik, Großbritannien, Irland und skandinavische Staaten — ratifiziert wurde. Diese Sozialcharta befaßt sich mit dem Recht auf Arbeit und den verschiedensten Aspekten des Arbeiterschutzes und der sozialen Sicherheit.

Fortsetzung folgt

Anmerkungen

4) Vergleiche dazu Jakob David SJ, «Das Naturrecht in Krise und Läuterung», Köln 1967.

5) Die Informationsabteilung des Europarates in Straßburg gibt eine diesbezügliche Schrift «Inhalt und Anwendung der Europäischen Menschenrechtskonvention» (1967) unentgeltlich ab. Dort kann auch eine umfassende Bibliographie bezogen werden. An dieser Stelle sei lediglich angeführt: Conseil de l'Europe, Manuel sur la convention européenne des droits de l'homme, Strasbourg 1963; Neumann-Nippendey-Scheuner, Die Grundrechte, Band I/1, Die Grundrechte in der Welt: K. J. Partsch, Die Rechte und Freiheiten der Europäischen Menschenrechtskonvention; Schorn, Die europäische Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten, Frankfurt am Main 1965; H. Golsong, Das Rechtsschutzsystem der Europäischen Menschenrechtskonvention, Karlsruhe 1958; C. Weiß, Die europäische Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten, Frankfurt am Main 1954; A. Süsterhenn, Der supranationale Schutz der Menschenrechte in Europa, Heft 6 der Schriftenreihe «Demokratische Existenz heute», Frankfurt am Main/Bonn 1962.

Schule und Konfession

Diskussionsbeitrag zu einem Aufsatz von
Dr. M. Wolfensberger¹

Hans Venetz

Die staatliche, öffentliche Schule versteht sich immer mehr als konfessionslose Schule. Dies dokumentieren jedenfalls die schulpolitische Entwicklung in den vergangenen Jahren und die politischen Entscheidungen der Gegenwart. Die Gründung und der Unterhalt konfessioneller Schulen muß dadurch vermehrt der privaten Initiative überlassen werden. Man geht kaum fehl in der Annahme, daß schon in nächster Zukunft

alle öffentlichen Schulen neutral und alle konfessionellen Schulen Privatschulen sind. *Praktisch* wäre damit das Problem der konfessionellen Schule gelöst. *Theoretisch* bleibt aber die Aufgabe, das Für und Wider dieser «Lösung» abzuwägen, diese bildungspolitische Tatsache zu interpretieren und zu analysieren.

Dr. Magnus Wolfensberger hat in der 17. Nummer dieser Zeitschrift «die konfessionelle Schule

in der industriellen Gesellschaft» charakterisiert, das neue Selbstverständnis dieser Schule darlegt. Die folgenden Gedanken verstehen sich als Ergänzung dieses gut fundierten Artikels und keineswegs als Kritik.

1. Der notwendig neutrale Charakter der öffentlichen Schule

Die allgemeine Schulpflicht impliziert eine *Schule für alle*, d. h. eine Schule, die der heutigen Gesellschaftsordnung adäquat ist. Dem gegenwärtigen Pluralismus kann aber nur eine Schule adäquat sein, die keine verbindliche und tragende Weltanschauung voraussetzt. Die bisherigen weltanschaulichen Ziele müssen demzufolge radikal zurückgesteckt werden oder sind durch Bildungsziele zu ersetzen, die der Gesellschaftsstruktur von heute Rechnung tragen. So ließe sich beispielsweise die verantwortungsbewußte, d. h. durch Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit gelenkte Selbstbestimmung des einzelnen als alle Weltanschauungen übergreifendes Erziehungs- und Bildungsziel aufstellen.

Wolfgang Keim hat nachgewiesen², daß die vom Staat zur Verfügung gestellte öffentliche Schule heute nur mehr als neutrale Gemeinschaftsschule verstanden werden kann, sofern in diesem Staate die Religionsfreiheit respektiert wird. Es widerspricht nämlich dem Prinzip der Religionsfreiheit, wenn eine noch so kleine Minderheit während acht bis zehn Jahren dem Einfluß einer konfessionellen Schule ausgesetzt wird. Das Argument, die konfessionelle Minderheit müsse umgekehrt den Einfluß der neutralen Schule auch akzeptieren, ist nur bedingt stichhaltig. Es ist stichhaltig, wenn die neutrale Schule ihre «Neutralität» und ihre «Konfessionslosigkeit» zu einer dogmatischen Weltanschauung erhebt. Solange aber die konfessionslose Schule eine *grundsätzliche Offenheit* bewahrt oder – wo dies noch nicht geschehen ist – sich diese grundsätzliche Offenheit aneignet, ist die Religionsfreiheit in dieser Schule garantiert. Die moderne neutrale Gemeinschaftsschule ist nicht antikonfessionell (sie war es vielleicht früher) sondern akonfessionell, d. h. sie ist nicht konfessions-*feindlich* sondern konfessions-*los*. Selbst wenn die konfessionelle Schule die freie, verantwortungsbewußte Selbstbestimmung gewährleistet und auf jeglichen religiösen Druck verzichtet, kann sie trotzdem nicht mehr die öffentliche Schule ersetzen, weil das Prinzip der Religionsfreiheit dem einzelnen das Recht

einräumen muß, sich jeder noch so zurückhaltenden Werbung konfessioneller Art von vornherein zu entziehen. Die Minderheit ist in einer konfessionellen Schule der Werbung und dem Einfluß der betreffenden Konfession wehrlos ausgeliefert. Die konfessionelle Minderheit und selbst die konfessionelle Mehrheit ist aber in der neutralen Schule, wie sie heute verstanden wird, keiner Werbung ausgesetzt. Sie hat jedoch die Möglichkeit, sich außerhalb der Schule die konfessionelle Bildung anzueignen.

Unter diesem Aspekt ist m. E. die *christliche Gemeinschaftsschule fragwürdig*. Es ist sinnlos, in der öffentlichen Schule auf eine konfessionelle Fixierung zu verzichten, aber gleichzeitig eine «christliche Basis» vorzusetzen, die sich in der Wirklichkeit nirgends belegen läßt. Jedenfalls müßte diese gemeinsame «christliche Basis», wenn sie nicht eine neue Konfession sein will, von den Theologen und nicht von den Politikern gefunden werden. Die Fragwürdigkeit der öffentlichen, christlichen Gemeinschaftsschule wird bald in Erscheinung treten, dann nämlich, wenn die Gesellschaft aufhört, sich christlich zu nennen. Die heutige christliche Gemeinschaftsschule, wie sie z. B. in einigen Ländern der Bundesrepublik als öffentliche Schule existiert, ist nicht nur eine Zumutung für alle Nichtchristen, sondern auch für alle Christen, die überzeugt sind, daß sich ihre Konfession nicht auf ein «allgemeines Christentum» zurechtstutzen läßt.

2. Die konfessionelle Privatschule

Solange wir überzeugt sind, daß das Angebot und die verantwortungsbewußte, freie Annahme des Glaubens die Erziehungspraxis modifizieren können, solange «die geschlossene Gruppe als Ort der Charakterformung» für die Erziehung bedeutsam ist³, solange kann der konfessionellen Schule die Existenzberechtigung nicht abgesprochen werden. Wahrscheinlich ist sie am ehesten in der Lage, den Schülern eine allumfassende Bildung zu bieten. Unter den gegenwärtigen Umständen muß aber die konfessionelle Schule den Status einer Privatschule annehmen. Dieser Auffassung ist auch das Konzil⁴. Die konfessionelle Schule müßte aber, wie jede private Schule, entsprechend ihrer Leistung und ihrer entlastenden Funktion vom Staate subventioniert werden. Daß auch die konfessionelle Schule die Selbstbestimmung des einzelnen respektieren sowie einen sachgerechten Unterricht und eine person-

gerechte Zielsetzung garantieren muß, hat Wolfensberger in seinem Artikel eindeutig dargelegt⁵, so daß sich eine weitere Charakterisierung erübrigt.

3. Die «christliche Dimension» der neutralen Schule

Die staatliche, neutrale Schule erscheint zwar als politische Notwendigkeit, aber im Vergleich zur konfessionellen Schule doch als notwendiges Übel. Tatsächlich sind der konfessionellen Schule Möglichkeiten zur Verfügung gestellt, die der neutralen Schule unerreichbar sind. Trotzdem geht es nicht an, neutrale und konfessionelle Schulen gegeneinander auszuspielen. Bei genauem Hinsehen zeigt sich nämlich, daß die neutrale Schule so etwas wie eine «christliche Dimension» besitzen kann. D. h.: Wenn es der *christlichen* Schule aufgetragen ist, für die Möglichkeit des Glaubens die Bedingungen bereitzustellen – mehr vermag die christliche Erziehung nicht –, so kann unter Umständen auch die neutrale Schule auf ihre Weise die Bedingungen dieser Möglichkeit anbieten. Drei Stichworte sollen kurz andeuten, wie die neutrale Schule diese Aufgabe unbewußt erfüllen könnte.

a) Die grundsätzliche Offenheit

Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß die konfessionslose Schule offen bleiben muß. Diese grundsätzliche Offenheit, die eine zu frühe ideologische Fixierung der Schüler verhindert, verbietet der Schule, eine endgültige Deutung des Lebens und der Welt zu geben, außer wenn sich eine solche Deutung von der Sache her aufdrängt. Dadurch wird eine ideologische Übersättigung zum vornherein verhindert, und es erwacht in den Schülern ein spontanes Interesse und eine wachsende Aufgeschlossenheit. Die Glaubensverkündigung trifft so eine natürliche Bereitschaft in den Schülern an, und diese laufen weniger Gefahr, die Frohbotschaft mit einer ideologischen Weltanschauung zu identifizieren. Die sachliche Bildung kann in diesem Sinne tatsächlich eine Voraussetzung «für die Aufnahme der Botschaft und des Evangeliums sein».⁶

b) Die neue Einschätzung des Religionsunterrichts

Der außerschulische, fakultative Religionsunterricht verlangt von den Katecheten eine gründliche Vorbereitung. Die Katechese verliert den Charakter eines Schulfaches und steht als eigen-

ständiger Bereich der Schule gegenüber. Die Botschaft muß hier wieder Menschen verkündet werden, die von keiner «christlichen Weltanschauung» getragen werden. Der Religionsunterricht vermag auch außerhalb der Schule «die Einheit und den inneren Zusammenhang der ganzen Schöpfung aufzuzeigen»⁷, aber er muß auf eine «christliche Verbrämung» aller Lebensgebiete verzichten. In der außerschulischen Glaubensunterweisung, die von einer vorgängigen Interpretation der Welt und des Menschen absehen muß, kann das Zentrale, die verantwortungsbewußte Glaubensannahme, wiederum in den Mittelpunkt treten. Diese *Glaubensannahme* legitimiert erst zu einer nachfolgenden Deutung der Schöpfung.

c) Die Verantwortung der Eltern

Die Konfessionslosigkeit der heutigen öffentlichen Schulen zwingt die Eltern, sich vermehrt um die Belange der konfessionellen Erziehung zu kümmern, d. h. die Eltern sind nun in vermehrtem Maße für die religiöse Erziehung ihrer Kinder verantwortlich. Sie müssen sich bewußt entscheiden, ob sie ihre Kinder in den Religionsunterricht schicken wollen oder nicht. Die Hauptverantwortung der religiösen Erziehung müssen damit wieder die Eltern und die Familie übernehmen.

4. Die Aufgabe der Kirche

Angesichts der heutigen schulpolitischen Situation ergibt sich für die Kirche und damit für die gläubigen Laien eine doppelte Aufgabe. *Erstens*: Es muß aktiv an der Gründung und Förderung konfessioneller Privatschulen gearbeitet werden. Diese Privatschulen könnten gleichsam die Aufgabe einer «Modellschule» erfüllen. *Zweitens*: Die echte Säkularisierung der öffentlichen Schule muß unbedingt vorangetrieben werden, damit die Kirche einen Raum vorfindet, der für die Botschaft des Evangeliums offen ist. Die Kirche wird zwar ihrer Aufgabe in der neutralen und konfessionellen Schule auf je verschiedene Weise nachkommen müssen, aber sie ist überzeugt davon, daß sich in beiden Schulen die Frohbotschaft wirksam verkünden läßt.

¹ Vgl. Magnus Wolfensberger, Die konfessionelle Schule in der industriellen Gesellschaft, in: Schweizer Schule, (55) 1968, Nr. 17, S. 638–644.

² Vgl. Wolfgang Keim, Schule und Religion, Hamburg 1967

³ Wolfgang Brezinka, *Erziehung als Lebenshilfe*, Stuttgart 3. Auflage 1963, S. 251.

⁴ Vgl. Kommentar zur Konzilserklärung über die christliche Erziehung in: *Lexikon für Theologie und Kirche* (2. Ergänzungsband) S. 386.

⁵ Vgl. Wolfensberger, a. a. O. S. 642 f.

⁶ Vgl. Pastorkonstitution: *Die Kirche in der Welt von heute*, Nr. 57.

⁷ Wolfensberger, a. a. O. S. 642.

Notwendigkeit und Aufgabe von Versuchen mit frühem Fremdsprachunterricht

Urs Bühler

I Drei Informationsquellen

Beobachtungen an Kindern von drei und vier Jahren, die mühelos eine zweite Sprache lernten, haben die Frage aufgeworfen, ob Fremdsprachen an unsern Schulen nicht eigentlich zu spät eingeführt werden. Beispiele von Einzelkindern dienen in dieser Frage dazu, Kritik am Schulsystem zu üben. Ist diese Argumentation berechtigt?

Nein, denn das *Einzelkind in fremdsprachigem Milieu* und der *Schüler im Klassenverband* sind in ihrer Motivation zum Lernen einer Fremdsprache *unvergleichbar verschieden*: fürs Einzelkind ist die neue Sprache eine Lebensnotwendigkeit; für den Schüler ist sie ein Fach neben andern — ohne konkrete Anwendungsmöglichkeit — sie ist bestenfalls ein Spiel, schlimmstenfalls . . .

Eine Planung des Fremdsprachunterrichts für die Schule darf deshalb in bezug auf Altersangaben keinerlei Anleihe bei Einzelkindern machen; oder wenn sie schon eine machen will, dann höchstens die lapidare, daß Fremdsprachen grundsätzlich von Kindern aller Altersstufen gelernt werden können!

Woher soll die Schule Anhaltspunkte zur Festlegung des Optimalalters für den Fremdsprachenunterricht bekommen? Es gibt drei Informationsquellen dafür:

A *Psychologische Hypothesen*, die zum Teil auf Grund neurologischer Befunde¹⁾ zum Teil auf Grund der Entwicklung der Muttersprache²⁾ und zum Teil aus der Kenntnis der allgemeinen geistigen Entwicklung des Kindes³⁾ Rückschlüsse auf das Optimalalter zulassen.

B *Lehrpläne* der bestehenden Schulen.

C *Schulversuche mit ganzen Klassenverbänden*.

II Die Informationen aus den verschiedenen Quellen stimmen nicht überein

A Die erwähnten *Theorien* haben ihren gemeinsamen *Brennpunkt im Alter zwischen acht und*

neun Jahren und bezeichnen dieses als günstig für das Lernen von Fremdsprachen; auch drei bedeutende Stimmen aus der Schulpraxis (vorwiegend der angelsächsischen⁴⁾ möchten den Unterricht da einsetzen lassen.

Ihnen gegenüber stehen die *Stimmen der deutschschweizerischen Praxis*⁵⁾. Sie weisen *frühestens ins elfte Lebensjahr* oder auf noch spätere Zeitpunkte.

Bis zu einem gewissen Grad ist die Differenz zwischen den Theorien und der deutschsprachigen Ansicht zu erklären: Theoretische, allgemeingültige Aussagen über die Entwicklung der Sprache des Kindes sind in der psychologischen Fachliteratur nur bis ins Alter von acht bis neun Jahren zu finden. Sie enden dort mit schon sehr vorsichtigen Umschreibungen wie «Festigung des Sprachgutes»⁶⁾ oder «zunehmendes Verständnis für das Analysieren der Sprache».⁷⁾ Eine solche Grenze für allgemeingültige Aussagen über eine alterstypische Entwicklung kennt man ja auch vom Beispiel der Intelligenz; dort liegt sie bei fünfzehn Jahren.

Im Falle der Differenz zwischen den Sprachentwicklungstheorien und der deutschschweizerischen Praxis liegt zwar äußerlich ein offener Widerspruch vor, sachlich handelt es sich aber eher um *zwei verschieden erschlossene Entwicklungsräume*: Im Raum der Theorie besteht überhaupt keine (Schweizerische) praktische Erfahrung mit Schulklassen, und im Abschnitt der Praxis besteht keine Theorie mehr! Hoffen wir, daß jeder Raum durch die heute noch fehlende Methode zusätzlich erhellt wird!

Auffallend bleibt die Tatsache, daß angelsächsische Schulpraktiker zu so sehr anderer Auffassung kommen als schweizerische Praktiker. Unsern Lehrern sind die von der Mundart ausgehenden Schwierigkeiten offenbar sehr deutlich vor Augen und werden — zu Recht oder zu Un-