

Zeitschrift: Werdenberger Jahrbuch : Beiträge zu Geschichte und Kultur der Gemeinden Wartau, Sevelen, Buchs, Grabs, Gams und Sennwald

Herausgeber: Historischer Verein der Region Werdenberg

Band: 8 (1995)

Artikel: Schule im Wandel

Autor: Sutter, Peter

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-893107>

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>

Schule im Wandel

Peter Sutter, Buchs

Wie alles Lebendige, so ist auch die Schule, das Bildungs- und Erziehungswesen, einem beständigen Wandel unterworfen. Dieser Wandel geschieht gleichzeitig auf verschiedensten Ebenen: auf der Ebene von Lehrplänen, Gesetzen, äusseren Vorschriften und Normen, auf der Ebene der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung, auf der Ebene gesellschaftlicher Wertvorstellungen, auf der Ebene der Wissenschaft durch neue pädagogische und psychologische Erkenntnisse, vor allem aber auch auf der Ebene der konkreten Schulwirklichkeit in jeder einzelnen «Schulstube», in jedem Schulhaus, in der lebendigen Beziehung und Begegnung zwischen Lehrern, Lehrerinnen, Kindern und Jugendlichen, die täglich zur Schule gehen.

Welches sind die wesentlichen Pole, zwischen denen der Wandel der Schule geschieht? Ich greife schwerpunktmaßig drei heraus: Erstens die Vorstellungen und Auffassungen über das Wesen und das Funktionieren des Lernens, zweitens die Schule im Spannungsfeld zwischen Öffnung bzw. Abschirmung gegenüber der konkreten Lebenswirklichkeit und drittens die Grundfrage nach dem Ziel und Wesen von Erziehung. Diesen drei Bereichen ist gemeinsam, dass sie zu sehr gegensätzlichen Standpunkten provozieren können, und dementsprechend bilden sie auch die wesentlichen Spannungsfelder auf dem Gebiet von Schulveränderung und Schulreform. Dass dies nicht erst heute so ist, sondern eigentlich schon immer so war, wird aus den folgenden Ausführungen sogleich deutlich hervorgehen.

Was ist Lernen, wie geschieht es, was sind seine Voraussetzungen?

Diese Frage – die Frage nach dem Wesen und dem Funktionieren des Lernens – ist im Blick auf die Organisation der Schule und ihrer Inhalte wohl eine der grundlegenden und bildet gleichermassen Voraussetzung und Bezugspunkt für alle weite-

ren. In den Anfängen des öffentlichen Schulwesens – und weit darüber hinaus – ging man noch stark von der Überzeugung aus, das Kind bedürfe, um zu lernen, einer möglichst ausgeklügelten Unterrichtsmethode, eines möglichst brillanten Lehrervortrags, möglichst geschickt und «logisch» aufgebauter Unterrichtsstunden, kurz: einer möglichst klaren, festen Führung von aussen. Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) stellte diese einseitige Sicht radikal auf den Kopf, indem er den natürlichen, angeborenen Lerntrieb des Kindes in den Vordergrund rückte: «Es ist unermesslich, was die Natur für unsere Kraftentwicklung selbst tut. Es übersteigt allen Glauben, was das Kind weiss, was es fühlt und was es will.»¹ Aus dieser Erkenntnis heraus forderte Pestalozzi gerade nicht eine möglichst «starke Hand» des Lehrers, sondern vielmehr ein möglichst behutsames, geduldiges, aufmerksames Hinhören des Lehrers auf die inneren, von Natur aus angelegten «Lernpläne» des einzelnen Kindes: «Mein erster Grundsatz ist: Wir können das Kind nur insoweit gut führen, als wir wissen, was es fühlt, wozu es Kraft hat, was es weiss und was es will.» Oder, an einer anderen Stelle: «Es darf dem Kinde nichts gewaltsam eingepropft werden. Alles muss mit Rücksicht auf den Entwicklungsstand und das Fassungsvermögen des Kindes geschehen.» Mit diesen Fragen setzte sich beispielsweise auch der Bernecker Sekundarlehrer Paul Wick auseinander, der 1930 folgendes schrieb: «Die Entwicklung der im jungen Menschen schlummernden guten Keime und Anlagen ist doch die vornehme Aufgabe der Schule. Wenn dies in der alten Schule vor allem durch Erziehung und Unterricht geschah, so zielt die neue Schule darauf hin, diese Anlagen möglichst selbsttätig zur Entfaltung kommen zu lassen.»² Liest man solche und ähnliche pädagogische Betrachtungen aus den dreissiger Jahren, so fällt auf, wie oft zu dieser Zeit von einer «neuen Schule» die Rede war. Das ist

kein Zufall, gab es doch zu jener Zeit, vor allem in Deutschland, eine starke und weit verbreitete, als «Reformpädagogik» bezeichnete Bewegung zur Veränderung der Schule. Diese Ideen lösten auch in unserem Lande und in unserem Kanton leidenschaftliche Auseinandersetzungen um Formen und Inhalte der öffentlichen Schule aus. So lesen wir in einem Artikel des Rorschacher Erziehungsrates Gustav Wiget aus dem Jahre 1925³, welcher sich mit der «Hamburger Schule», einem sehr radikalen Reformmodell der damaligen Zeit, auseinandersetzt: «Diese Hamburger Pädagogen verwerfen alle bisherigen Erziehungsziele. Sie halten jede Zielsetzung, die von aussen, also von den Erwachsenen her, in die Erziehung hereingetragen wird, für einen unberechtigten Eingriff in die Selbstentwicklung des Kindes.» Weniger radikal, aber doch in der gleichen Stossrichtung, äusserte sich Paul Wick in dem zuvor bereits zitierten Artikel skeptisch gegenüber allen Lehrbüchern, die «das freie Auswirken der Persönlichkeit hemmen. Lehrbücher, wenn es sie schon unbedingt braucht, müssen der Selbstdtätigkeit von Lehrer und Schüler möglichst weiten Spielraum lassen.» Und weiter: «Neuzeitliche Schultypen müssen mehr als bisher auf die kindliche Eigenart Rücksicht nehmen.» Solche Äusserungen klingen in der Tat erstaunlich «modern». Und ebenfalls fanden zu jener Zeit genauso wie heute die Diskussionen statt, ob eine solche «freiere» Schule genügend grosse Lernleistungen hervorbringe im Vergleich zur alten «Drill- und Paukerschule». Dazu noch einmal Paul Wick: «Sicher ist, dass Lehrer und Schüler der neuen Schule nicht 'gvätterled', sondern bedeutend mehr zu leisten imstande sind, weil

1 Die Zitate Pestalozzis sind verschiedenen seiner pädagogischen und philosophischen Schriften entnommen.

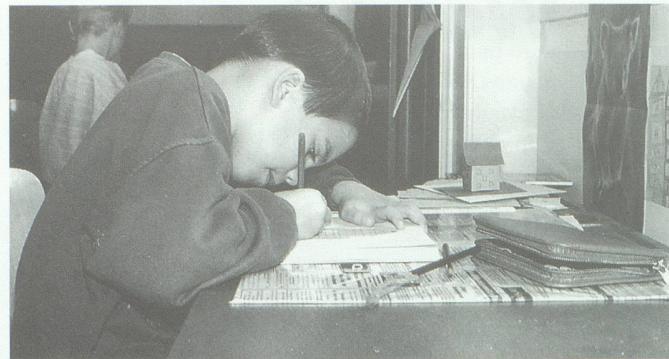
2 ThuP 1930, S. 31.

3 ThuP 1925, S. 35.

ihre Arbeit mehr freiwillig, auf Selbstverantwortung beruhend, freudig selbstgewählt und im Interessen- und Erfahrungsreich des Kindes gelegen ist.»

Parallel zur Erkenntnis, dass die Kräfte zum Lernen in jedem Kind von Natur aus angelegt sind, stand auch die Einsicht in die Individualität von Lernprozessen: Jedes Kind lernt anders, gemäss eigener, individueller Lernstrategien, nach seinem eigenen Tempo, seiner eigenen «Methode», und auch das Lernen in der Schule ist demzufolge am erfolgreichsten, wenn es auf diese Individualität und Einzigartigkeit jedes Kindes möglichst weitgehend Rücksicht nimmt. Diese Erkenntnisse haben gerade in jüngster Zeit vermehrt zu einer «Individualisierung» des Unterrichts geführt. Erstaunlich, wie bereits vor über 60 Jahren deutliche Ansätze in dieser Richtung festzustellen sind. Dazu noch einmal Paul Wick: «Wäre es nicht längst an der Zeit, dass auch die staatlichen Rechenprüfungsaufgaben, wie wir sie im Kanton St.Gallen seit X Jahren in ganz gleichem Gewand über unsere Schüler ergehen lassen müssen, endlich einmal auf eine andere Basis gestellt würden? Könnte nicht durch Abstufung nach Schwierigkeitsgraden sowohl den gut- wie den schwächerbegabten Schülern Rechnung getragen werden? Man braucht sicher nicht zu fürchten, dass dann die intelligenten Schüler nur die leichten Aufgaben lösen; das Gegenteil würde eher der Fall sein.»

Aufgrund der Einsicht in die Individualität allen Lernens lehnte bereits Pestalozzi eine vergleichende Leistungsbeurteilung der Kinder innerhalb einer Schulklasse ab: «Vergleiche nie ein Kind mit dem andern, sondern nur jedes mit sich selber.» Auch in dieser Frage bewegen sich moderne Schulreformer auf den Spuren Pestalozzis, indem sie neue, am einzelnen Kind und seinen individuellen Lernfortschritten orientierte Kriterien der Leistungsbeurteilung fordern. Und auch Erziehungsrat Wiget meinte bereits 1924 zu diesem Thema: «Ein Lehrer darf das Notengeben nicht zum Hauptgeschäft seines Unterrichts machen und täglich, ja ständig jede Leistung, jede Antwort taxieren und dann am Ende des Semesters bis auf die Dezimale genau den Durchschnitt ausrechnen. Denn Klausuren stellen im allgemeinen den niedrigsten Leistungsgrad eines Schülers dar, weil er unter einem psychischen Drucke arbeitet, der die volle Entfaltung der Kenntnisse und die freie Tätig-



Bei allem Nachdenken über neue Formen von Schule und Unterricht muss immer das einzelne Kind im Zentrum stehen.

keit des Gedächtnisses und des Denkvermögens hemmt. Zudem liegt die Schuld an einer mittelmässigen Klausurarbeit oder an einem Examendurchfall nicht immer beim Schüler, der nicht fleissig gelernt hat, sondern oft auch beim Lehrer, der nicht gut gelehrt hat. Dazu kommt, dass es geradezu unmöglich ist, die Note auf eine gerechte Basis zu stellen. Der fleissige, aber weniger begabte Schüler kommt gegenüber dem weniger fleissigen, aber begabten Schüler immer zu kurz.»⁴

Die Schule im Spannungsfeld zwischen Öffnung und Abschirmung gegenüber der konkreten Lebenswirklichkeit

Noch einmal der Bernecker Sekundarlehrer Paul Wick (1930): «In der neuen Schule geht es darum, sowohl die amtlich gebundene Persönlichkeit des Lehrers zu freiem Schaffen zu erlösen wie gleichzeitig auch das Kind von der Maschinerie der Schulfabrik zu retten und es dem Leben zurückzugeben.»⁵

Eine uralte Frage, solange es Schule gibt: Inwieweit soll die Schule Teil des allgemeinen Lebens sein, oder inwieweit soll sie sich bewusst gegenüber dem Alltag abschirmen, um sozusagen in einem geschützten Rahmen unter möglichst «optimalen» (aber gegenüber der eigentlichen Lebensrealität «künstlichen») Bedingungen möglichst erfolgreiches Lernen zu gewährleisten?

Diese Frage hatte schon Johann Heinrich Pestalozzi immer wieder beschäftigt. Er meinte dazu: «Nicht Kunst, nicht Buch, das Leben selber ist das Fundament der Erziehung und des Unterrichts.» Ganz ähnlich sah es der französische Pädagoge Célestin Freinet: «Die Schule darf nicht vom Leben getrennt sein. Sie muss eine natürliche Verlängerung des Lebens, der Familie, des Dorfes und der Umgebung sein.»⁶ Auch heute wird diese Kernfrage nach dem Rea-

litätsbezug der Schule wieder eifrig diskutiert. Und wohl in keiner anderen Frage zeigt sich der Wandel der Schule infolge eines Wandels der Gesellschaft so drastisch wie in dieser: Wieviel Raum braucht das «Erlernen des Lebens» neben dem Erlernen von Sprache, Rechnen, Naturkunde, usw. auch im Rahmen des täglichen Schulunterrichts? In welchen Fächern und in welchen Schulstunden hat das Platz? Kommt dadurch nicht anderes zu kurz? Und greift hier die Schule nicht in Bereiche ein, die eigentlich Angelegenheit und Aufgabe des Elternhauses wären? Leicht zu nehmen sind diese Fragen auf keinen Fall, denn, wie es auch der deutsche Reformpädagoge Hartmut von Hentig sagte: «Die Lebensprobleme der heute heranwachsenden Kinder sind soviel grösser als ihre Lernprobleme, sie schieben sich so gebieterisch vor diese oder fallen ihnen in den Rücken, dass die Schule, wenn sie überhaupt belehren will, es erst mit den Lebensproblemen aufnehmen muss: sie muss zu ihrem Teil Leben ermöglichen.»⁷

Fragen nach Wesen und Ziel von Erziehung

Dass die Schule auch eine Erziehungsaufgabe hat, ist allgemein anerkannt. Sobald es aber um den Inhalt und das Ziel dieser «Erziehung» geht, treten unterschiedlichste Ansichten zutage. Die traditionellere Anschauung geht davon aus, dass Erziehung gleichbedeutend ist mit einer möglichst weitgehenden Anpassung junger Menschen an die Erfordernisse und Normen der Erwachsenenwelt, Erziehung also primär als Normierung und Disziplinierung, Gewöhnung an bestimmte gesellschaftliche Regeln. Eine andere Auffassung von Erziehung hingegen geht eher davon aus, dass Erziehung in erster Linie «Erziehung zu sich selber» sein soll, also in der Richtung auf Mündigkeit, Selbstver-

antwortung, selbständiges Denken und Handeln hin, so wie es auch in den Leitgedanken des jetzt gültigen st.gallischen Lehrplans formuliert ist.

Erzieherisches Wirken geschieht immer im Spannungsfeld zwischen den Ansprüchen des Individuums und den Anforderungen der Gesellschaft, und es wäre wohl falsch, das eine gegen das andere auszuspielen. Dennoch haben namhafte Pädagogen und Pädagoginnen immer wieder auf die Gefahr einer zu engen Normierung durch Erziehung hingewiesen, die der Entwicklung des individuellen Selbstwertgefühls und der persönlichen Willensbildung zuwenig Raum lässt oder diese gar verunmöglicht. Einer von ihnen war Pestalozzi, der das Hinführen zur Selbstständigkeit als eines der wichtigsten Erziehungsziele postulierte: «Nicht in der Aneignung blinden Gehorsams und vorschriftgemässen Fleisses soll das Endziel der Erziehung liegen, sondern in der Vorbereitung für selbstständiges Handeln.» Pestalozzi sah deutlich voraus, wie sehr ein demokratisches Staatswesen auf kritische, selbstbewusste und eigenständig denkende Menschen angewiesen ist, ja ohne diese gar nicht richtig funktionieren kann.

Auch in der 1930 von Paul Wick geforderten «neuen Schule» liegt «die Hauptaufgabe des Lehrers darin, den Schüler zu eigener Arbeit anzuleiten und ihn anzuregen, selber Mittel und Wege zur Lösung von Aufgaben zu suchen. Und immer wieder soll der Lehrer dabei die Kinder, die doch die Hauptbeteiligten am Unterricht sind, fragen und daraus erfahren, wo der Schuh drückt und was not tut.»⁸ «Der echte Lehrer», sagte auch Pestalozzi, «greift nicht gewaltsam in den Entwicklungsgang des Kindes ein, drängt ihm nicht seine Begriffe und Meinungen auf. Dies wäre ein Unrecht, ein Verbrechen. Mit aller Vorsicht nährt und pflegt er das Vorhandene als eine Pflanze, die Gott gepflanzt hat. Er öffnet dem Kind aber immer weitere Spielräume, in Bescheidenheit und Hingebung achtet er auf die menschliche Natur und steht als Mittler zwischen dem Kind und dem Leben. Er ist der Geburtshelfer seiner menschlichen Selbstständigkeit, seiner Individualität, das heißt der göttlichen Idee, die in der Persönlichkeit des Kindes sichtbar und wirklich werden soll.»

Immer wieder Anlass zu heftigen Diskussionen gab und gibt auch heute noch das Thema Strafen. Auch der bereits mehrfach zitierte Rorschacher Erziehungsrat Wiget

setzte sich in einem umfassenden Artikel kritisch damit auseinander: «Der Staat hat Richter. In der Schule aber gibt es keine Gewaltentrennung. Hier ist der Lehrer Gesetzgeber, Regent und Scharfrichter in einer und derselben Person. Aus der Kaserne und aus der Strafanstalt sind die Körperstrafen verschwunden; aus der Schule aber sind sie trotz der modernen Jugendschutzbewegung noch nicht verbannt. Es wird, für ein freies Volk, in den Schulen noch viel zu viel geschlagen. Körperstrafen sind nie Besserungsstrafen. Denn sie können den bösen Willen nur brechen, aber nicht in einen guten umwandeln. Die Prügelpädagogik schafft keinen guten Geist.»⁹ Aber auch anderen, nicht körperlichen Strafen, konnte Wiget kaum etwas Positives abgewinnen: «Fragwürdig als Strafe ist auch die Beschämung, ein Überbleibsel aus der Zeit des Prangers, der Brandmarke, der öffentlichen Kirchenstrafen. Die Beschämung kommt in verschiedenen Formen in der Schule vor. Der Delinquent muss aus der Bank heraustreten und in die Ecke stehen, auf die Schandbank sitzen oder auf den Fussboden knien. Dieses Strafmittel kann gerade empfindsame Schüler tief verletzen. Hier kommt eine Eigenschaft zum Ausdruck, die ein Erzieher nicht haben sollte: die Schüler seine Macht fühlen zu lassen. Auch Beschimpfungen sind verwerflich. Niemals darf ein Lehrer einen Schüler in der Weise beschimpfen, dass er ihm alle Namen des Tierbuchs an den Kopf wirft. Niemals darf der Lehrer einen Schüler als Dummkopf hinstellen, aus dem sein Leben lang nichts werde. Mit solchen Prophezeiungen erbittert man nur die Schüler. Auch die Ver-spottung ist eines Lehrers unwürdig. Niemals soll er an seinen Schülern wie ein Feldweibel an seinen Rekruten seinen Witz üben.» Dass Wiget, der «Störefried von Rorschach»¹⁰, wie er von seinen Gegnern genannt wurde, mit dieser Kritik an der damaligen schulischen Strafpraxis nicht bei allen Lehrern eitel Freude auslöste, zeigt beispielsweise die Stellungnahme Lehrer Bornhausers, der in Wigets Darlegungen eine «grosse Gefahr für die ganze Lehrerschaft» sah, denn «die Behörden werden die Arbeit Wigets sicher zukünftig zu Rate ziehen, wenn immer sie mit einem Lehrer bezüglich seiner Strafweise in Berührung kommen. Und so wird dann leicht jede Strafe an diesem Referate gemessen und dementsprechend über den Lehrer geurteilt.»¹¹ Man sieht: Die Mei-

nungen gingen schon damals weit auseinander. Während für die einen äussere Ordnung und Disziplin als oberste Gebote und Merkmale einer guten Unterrichtsführung galten, war für andere die Freude das Zentrale: «Eine freudenlose Schule gleicht einem Frühling ohne Sonnenschein. Aufnehmen und immer aufnehmen, einprägen und aufsagen, präparieren und repetieren: das übt auf die Seele der Schüler einen Druck aus und macht stumpfsinnig und verdriesslich. Darum muss sich auch in der Schule zur Arbeit das andere Lebenselement gesellen: die Freude.»¹² Und auch Pestalozzi hatte schon über 100 Jahre früher gesagt: «Ohne Freude ist das Lernen keinen Heller wert.» Und wieder 120 Jahre später wird der Wettinger Seminar-direktor Arthur Frey feststellen: «Die zunehmende Vermehrung des Lehrstoffes belastet den Schüler mit Aufgaben, die den wirklichen Bedürfnissen des Lebens fernliegen. Das wirkt sich aus in einer zunehmenden Schulmüdigkeit der Jugend und in einer Entfremdung vom Leben. Die Verfächerung des Unterrichts und die Bedeutung der Prüfungen – all das trägt dazu bei, dass der Sinn sich fast ausschliesslich auf materielles Wissen und auf die Erziehung guter Verstandesleistungen richtet und dass dabei die ethischen, die rein menschlichen Qualitäten dagegen zurücktreten. Aus dieser Grundeinstellung heraus neigt die Schule, ja das ganze Leben zu einer Überschätzung des Intellektuellen. Unsere höchste Pflicht aber bleibt doch die Bildung zur Menschlichkeit, die Entfaltung aller dem Menschen eingeborenen guten Kräfte.»¹³

Ausblicke auf die Schule von morgen

Alles, was lebendig ist, wandelt sich. Und so wird sich auch die Schule weiterhin wandeln. Wohin aber und wie?

Zunächst wird der neue kantonale Lehrplan einiges in Bewegung bringen. Ein ge-

4 ThuP 1925, S. 56.

5 ThuP 1930, S. 54.

6 Freinet 1984, S. 44

7 von Hentig 1983, S. 96.

8 ThuP 1930, S. 80.

9 ThuP 1924, S. 28.

10 ThuP 1930, S. 6.

11 ThuP 1925, S. 22.

12 ThuP 1924, S. 60.

13 JbSLK 1946, S. 25.

wisser Stoffabbau wird – im Sinne des Lernens für das Leben – mehr Freiräume für thematischen und fächerübergreifenden Unterricht eröffnen, Unterrichtsformen, die bereits heute immer mehr Eingang in die tägliche Schulpraxis finden, zusammen mit neuen Formen der Individualisierung des Unterrichts im Sinne Pestalozzis.

Mit dem neuen Lehrplan werden endgültig auch die gleichen Ausbildungsmöglichkeiten für Mädchen und Knaben innerhalb der Volksschule durchgehend verwirklicht. Etwas, was durchaus nicht von gestern auf heute, sondern über eine lange Zeit hinweg in kleinen Schritten und durch beharrliches Engagement besonders durch Frauen erreicht wurde, deren Namen auch heute noch in der Geschichte des schweizerischen Bildungswesens viel zuwenig bekannt sind. Eine von ihnen, Rosette Niederer-Kasthofer, schrieb bereits im Jahre 1828: «Die menschliche und gesellschaftliche Würde fordert, dass auch die Mädchen zum selbständigen Gebrauch ihrer Kraft und zur allgemeinen Berufstätigkeit erzogen werden, und nicht mit der so unwürdigen Beschränkung, als hätten sie nur einen Beruf zu erfüllen auf Erden, den der Ehe, und als wäre ihr Dasein verfehlt, wenn sie unverehelicht blieben.»¹⁴ Dass aber auch die Idee der Koedukation, der gemeinsamen Schulung von Knaben und Mädchen in sämtlichen Fächern, nicht unproblematisch ist, deutet diese Aussage von F. Dula aus dem Jahre 1873 an: «Endlich bietet die gemischte Schule noch den Vorteil, dass die Disziplin leichter zu handhaben ist. Die Mädchen sind ein gutes Beispiel für die Knaben durch ihre Sanftmut, Folgsamkeit, Ordnungsliebe und Reinlichkeit. Und im Unterricht erhalten die Knaben durch die Mädchen den Antrieb, hinter diesen nicht zurückbleiben zu wollen.»¹⁵ Kein Wunder, dass die Diskussion über Vor- und Nachteile der Koedukation auch heute noch lange nicht abgeschlossen ist. Eine andere brennende Frage ist die zukünftige Gestaltung der Oberstufe. Hier stehen sich verschiedenste Modelle zwischen einer völligen Integration der beiden Stufen zu einer Art Gesamtschule auf der einen und einem grundsätzlichen Festhalten an der jetzigen Zweiteilung in Real- und Sekundarschule auf der anderen Seite gegenüber.

Im Spannungsfeld Integration – Separation steht aber nicht nur die Oberstufe, sondern etwa auch die Sonderschule, wo neue Formen gesucht und erprobt werden,

um das mit vielen Nachteilen verbundene Aussondern lernschwacher Kinder aus den Normalklassen überflüssig zu machen, indem beispielsweise heilpädagogisch ausgebildete Fachleute im Rahmen des normalen Klassenunterrichts beratend und stützend mitarbeiten.

Interessante Perspektiven ergeben sich auch aus neueren gesamtschweizerischen Tendenzen hin zu einer weitgehenden Verselbständigung der einzelnen Quartier- oder Dorfschule, die dann weit mehr als bisher ihre eigenen Zielvorstellungen und Leitideen aufgrund lokaler und regionaler Gegebenheiten formulieren könnte. Das würde zweifellos mehr Selbstverantwortung für die einzelne Schule mit sich bringen wie auch mehr Freiraum für eigenes kreatives Mitgestalten, in welches in einem weiteren Schritt dann auch die direkt Betroffenen, Kinder wie Eltern, miteinzubeziehen wären.

Noch weiter gehen Visionen von Schulen als eigentlichen «Lern-» oder «Quartierzentren», die das Lernen und den Erfahrungsaustausch, im Sinne lebenslanger Weiterbildung, zwischen jung und alt gleichermassen ermöglichen und anregen würden. Doch nicht einmal diese Idee ist gänzlich neu. So hatte sich bereits der russische Schriftsteller und Pädagoge Leo Tolstoi eine solche Schule, die mit unserer traditionellen Schule nicht mehr viel Gemeinsames hätte, vorstellen können: «Vielleicht ist die Schule künftig nicht mehr das, was wir darunter verstehen, mit Fussböden, Bänken, Stühlen; sie wird vielleicht eine Unterhaltung sein, ein Museum, eine Bibliothek oder ein Theater.»¹⁶

Neu aktualisiert wurde in letzter Zeit auch wieder die Idee einer weitgehenden Privatisierung des Schulwesens. Das staatliche Monopol über das Bildungswesen, so argumentieren die Befürworter einer Privatisierung, müsse endlich gebrochen werden, um eine gegenseitige Konkurrenzierung verschiedener Bildungsangebote zu ermöglichen und damit die Effizienz der Schule (auch in wirtschaftlicher Hinsicht) zu steigern. In einer solchen Entwicklung lägen aber zweifellos grosse Gefahren, denn was wären zum Beispiel die Kriterien, mit denen die Qualität einer Schule gemessen würde? Und wäre nicht auch zu befürchten, dass dann einfach «gute» Schulen den sozial Bessergestellten vorbehalten blieben, es damit also zu einer grösseren Ungleichheit der Chancen für die Kinder aus verschiedenen sozialen Schich-

ten käme, so wie dies heute zum Beispiel bereits in Grossbritannien und den USA der Fall ist? Dennoch sollte über die Möglichkeit, Privatschulen als Ergänzung zur öffentlichen Schule anzubieten, ernsthaft nachgedacht werden. Nicht mit dem Ziel, das gesamte Schulwesen zu privatisieren, sondern vielmehr mit dem Ziel, neue pädagogische Modelle umfassend entwickeln zu können. Eltern, die ihre Kinder an solche Schulen schickten, müssten vom Staat einen angemessenen Beitrag an das Schulgeld zurückerstattet bekommen (z. B. in Form eines «Bildungsgutscheins»). Von solchen Schulmodellen, wo innovationsfreudige Lehrer und Lehrerinnen arbeiten würden, könnten wertvolle Impulse für pädagogische Neuerungen in die öffentliche Schule zurückfließen. Solche Privatschulen wären dann nicht primär Konkurrenten, sondern eine wichtige, sinnvolle Ergänzung zur öffentlichen Schule.

Dass aber bei allem Nachdenken über neue Formen von Schule und Unterricht immer der einzelne Mensch, das einzelne Kind im Zentrum stehen muss, ist und bleibt wohl etwas vom Allerwesentlichsten. «Kinder», sagte bereits Pestalozzi, «dass die Liebe in euch wachse und in euch gesichert werde, das ist alles, was wir für unseren Zweck brauchen. Alle Bemühungen, euch verständig, euch geschickt zu machen, mit welcher Kunst sie auch betrieben werden, sie sind alle umsonst, wenn sie nicht auf der Kraft der Liebe gebaut sind. Wir stehen folglich vor der Notwendigkeit, die Verstandesbildung der Herzensbildung, allen Widerständen zum Trotz, unterzuordnen. Dies ist der wichtigste Gehalt der Erziehungs- und Unterrichtsreform, die wir benötigen.»

14 Mantovani 1994, S. 62.

15 Mantovani 1994, S. 63.

16 Tolstoj 1984, S. 63.

Literatur

Freinet 1984: C. FREINET, *Praxis der Freinet-Pädagogik*. Paderborn 1984.

Mantovani 1994: L. MANTOVANI VÖGELI, *Fremdbestimmt zur Eigenständigkeit*. Chur/Zürich 1994.

JbSLK: *Jahrbuch der Sekundarlehrerkonferenzen*. Hg.: Sekundarlehrerkonferenz Kt. St.Gallen.

ThuP: *Theorie und Praxis*. Hg.: Sekundarlehrerkonferenz Kt. St.Gallen.

Tolstoj 1984: L. TOLSTOJ, *Pädagogische Schriften*. Paderborn 1984.

von Hentig 1983: H. VON HENTIG, *Was ist eine humane Schule?* München/Wien 1983.