

Vergesellschaftung der Schüler

Autor(en): **Iten, Andreas**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **66 (1979)**

Heft 7

PDF erstellt am: **22.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-527621>

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.

6. *Einige Regeln der neueren Pädagogik* in bezug auf die Strafe:

- a) Fehler verhüten ist besser als Fehler be-richtigen und bestrafen.
- b) Bei jeder Strafe, welche der Erzieher er-teilt, soll er sich fragen, ob er nicht selbst den «Fehler» mittelbar verschuldet hat.
- c) Der Erzieher hüte sich vor Strafandro-hungen, namentlich vor der Ankündigung bestimmter Strafen für bestimmte Vergehen.
- d) Ist Strafe nötig, so darf sie nie in Erregt-heit ausgeführt werden und muss so spar-sam bemessen sein wie mit ihrer Wirksam-keit vereinbar ist.
- e) Die Strafe darf unter keinen Umständen die Gesundheit und das innere Wohlbefin-den des Kindes gefährden.

«... Die untern Stufen der Rangfolge der Stra-fen werden oft übersehen: Während doch schon der strafende Blick oder die Nennung des Namens bei zeitgerechter Anwendung ihre Wirkung tun...» (zitiert nach dem Le-xikon der Pädagogik – Bibliographisches In-stitut 1884). Und hier noch ein Zitat aus dem Herderschen Lexikon der Pädagogik (1970):

«... Alle Anstrengung des Erziehers wird unfruchtbar, wenn der Strafende während der Strafe sich nicht selbst in einer sittlichen

Ordnung weiss. Manche Strafen werden durch solche Überlegungen überflüssig. Ein strafender Blick – ein tadelndes Wort – Ent-ziehung eines Ehrenamtes – Entziehung des Vertrauens – zeitweise Zurücksetzung – Auswendiglernen usw. sind für manche Kin-der schon harte Strafen. Klug und massvoll angewandt, können sie sehr wirksam sein.» Unsere wesentliche Aufgabe ist:

1. Die Bewusstmachung unseres eigenen Standpunktes bzw. unserer Veranlagung.
2. Das Herausfinden des geforderten, je-weils situationsgebundenen Erziehungsstils, sei er kooperativ, autoritär oder laissez-fair.
3. Die konsequente Anwendung bzw. Hand-habung des Verfahrens. Dies bedeutet zum mindesten, dass das Verfahren zum Ab-schluss gebracht werden muss, bevor wir ein neues beginnen, wobei ich unter «Ab-schluss» verstehe: Wiederhergestelltes Ver-trauen und restlose Wiederaufgenommen-heit durch die Gruppe.
Auf jeden Fall – ich bin mir der Wiederho-lung bewusst – sei vor «Patentlösungen» ge-warnt. Es gibt keine; ausser der *einen*, die wir uns vielleicht doch aneignen sollten:

Begegne dem Kind nicht als Erziehender oder Strafender, sondern vielmehr als Beob-achtender! Im Wissen, dass auf der andern Seite auch ein Beobachtender steht!

Vergesellschaftung der Schüler

Andreas Iten

Die Vorwürfe an die Schule von heute for-dern zu einem kritischen Nachprüfen der Er-gebnisse der Bildungsreformen heraus. Das hat Johannes Flügge in seinem Buch «Ver-gesellschaftung der Schüler» oder wie der Untertitel lautet: «Verfügung über das Un-verfügbare (Bad Heilbrunn 1979) meisterhaft getan. In einer heute nur noch selten geüb-ten «Methode des Sich-Einlassens» setzt sich der Autor mit den Zeitströmungen in der Pädagogik des Unterrichts auseinander, indem er mit dem «respektierten Gegner und Gesprächspartner von irgendeinem Punkt seiner Darlegungen» ausgeht, ein

Stück mit ihm voranschreitet und ihn dann auf dem von ihm selbst eingeschlagenen Weg überholt. «Dabei werden Konsequenzen sichtbar, die der Gesprächspartner über-sehen hat und die seine für unbeschränkt gültig gehaltenen Voraussetzungen und The-sen relativiert. Er relativiert sie widerstre-bend oder zustimmend selbst» (S. 9). Die von Johannes Flügge in seinem Buch, das elf Aufsätze aus seiner Feder enthält, aus-gesuchten Gesprächspartner sind offizielle Bildungsplaner und moderne Autoren. Wer nun die Geduld und die Gelassenheit aufbringt, Johannes Flügges Sondierungen

moderner Bildungsreformen nachzuvollziehen, wird reichlich belohnt und glaubt auf die Spur zu kommen, warum die Bildungskonzeptionen und neuen Methoden das Unbehagen an der Schule und ihrem Betrieb nicht beseitigen konnten. Mit Nachdruck wird dem Leser zum Bewusstsein gebracht, dass ein humaner Unterricht nicht auf einem Gesellschaftsmodell fussen darf, sondern von den Grundbedingungen des Menschseins ausgehen muss. Ideologische Gesellschaftsvorstellungen erschleichen leichtfüssig einen Ausgangspunkt für eine Schulreform, der im Lichte einer pädagogischen Anthropologie erst kritisch zu beleuchten wäre. Wenn er aber als Axiom von Schulreformen angenommen wird, ohne zu sondieren, ob in ihm genügend pädagogische Substanz steckt, kann nicht verwundern, dass die schulische Betriebsamkeit in die Krise gerät, der Elan gelähmt wird und sich Resignation breit macht. Johannes Flügge bemüht sich, dem Nachdenken über die Schule jene Tiefe zu geben, die eine über die «heutige Lage der Gesellschaft» hinausgehende Begründung der schulischen Tätigkeit erlaubt. Und da kristallisieren sich beim Beschauen neuzeitlicher Reformbestrebungen und Bildungskonzeptionen bedeutsame Kriterien heraus, die es zu beachten gilt.

Johannes Flügge, emeritierter Pädagogikprofessor der Freien Universität Berlin, hat ein grundlegendes Werk über die «Entfaltung der Anschauungskraft» geschrieben, das leider im Zug der aufkommenden Technisierung und Visualisierung des modernen Unterrichts zu wenig beachtet wurde. Schon für Heinrich Pestalozzi war die Anschauung das Fundament aller Erkenntnis. Die Methodiker des neuzeitlichen Unterrichts haben diesen Grundsatz zwar zur Kenntnis genommen, ihn aber seines Sinnes beraubt. Sie glaubten, es komme in der Schule darauf an, das Wissen möglichst fertig präpariert und veranschaulicht anzubieten. In dieser Vorstellung stellte der Unterrichts- oder Fernsehfilm einen Höhepunkt perfekter Veranschaulichung dar. Dass dabei der Schüler nur auf vorgegebenes Schulwissen stösst, das eine aktive Sinnestätigkeit und eine fragende und erforschende Neugierde ausschliesst, wurde vielfach übersehen. Die Verkümmern der Sinnestätigkeit und damit eine Abschnürung von Erleben und Er-

fahren, verbunden mit einem eklatanten Wirklichkeitsverlust, ist ein Faktum, das sich kaum bestreiten lässt. Das isolierte Bescheidwissen verstärkt die Verführbarkeit des jungen Menschen durch Ideologien und idealistische Utopien und lässt ihn im Glauben, dass alles Denkbare auch machbar sei. Das Modelldenken ohne anschaulichen Bezug, wie es in den letzten Jahren triumphierte, begünstigte Fiktionen aller Art und liess Scheinwelten in den Köpfen der Kinder entstehen. Wie weit sie dafür verantwortlich sind, dass Jugendliche Drogen und andere Betäubungsmittel schätzen, wäre zu untersuchen. Johannes Flügge fordert daher mit Recht die «Rehabilitierung der Sinnestätigkeit» im Unterricht. Das Anbieten von vorgefertigten Lerninhalten und Lernsequenzen an Stelle einer echten Teilhabe an den Quellen des Wissens führt zu einem Gefühl der Unfreiheit und damit zu einer Ablehnung schulischen Tuns. Diese vorgefertigten Lerninhalte, seien sie durch Filme oder programmierte Texte vermittelt, entmündigen den Schüler in seiner Freiheit und stecken ihn in die Bevormundung durch ein Schablonendenken, mit dem er der Wirklichkeit nicht gewachsen ist. So wird er Rebell. «Charakteristisch für diese Epoche sind drastische Protestbewegungen von Schülern, nicht ohne Sabotage des Schulunterrichts, oder Manifestationen völliger Gleichgültigkeit, oder Verdrängung der Einstellung auf Sinnverstehen durch Karrierestreben» (Seite 64).

Johannes Flügge geht in seinen tiefschürfenden Analysen auf die Phänomene und Hintergründe des Schulüberdrusses ein und zeigt auf, wie trotz des grossen, nicht zu übersehenden Einsatzes und Reformeifers immer mehr das entsteht, was er «Lernen ohne Denken», «Verhaltensänderung ohne Einsicht» und etwa «Sozialverhalten ohne Verantwortung» nennt. Das hat seinen Grund darin, dass die Bildungsplaner nicht vom Ganzen des Menschen und seinen Grundbedürfnissen ausgehen oder dort, wo sie auf diese rekurren, nur diejenigen gelten lassen, die in ihr Konzept von Gesellschaft passen. Es dominieren etwa Ziele wie «soziale Kommunikation» oder das Erfassen von «gruppendynamischen Prozessen», ohne dass die gleichrangigen wie Individuation durch Stille, Einsamkeit usw. noch gel-

ten gelassen werden. So wird der Schüler «vergesellschaftet». Schüler und Schule sind aber immer mehr als das, was die jeweilige Vorstellung oder das Modell von Gesellschaft beinhaltet. Darum plädiert Johannes Flügge dafür, dass die Schule ihre Massstäbe wieder aus dem anthropologischen Grundbestand des Schülerseins ableiten muss und nicht von einer totalitären Gesellschaftspolitik. Im Abschnitt «Das Untastbare und das Unverfügbare, zwei Grundbegriffe pädagogischer Anthropologie» schreibt er: «In dem Bereich von Bildungsplanung, Bildungsforschung, Erziehungswissenschaft, Didaktik, Lernpsychologie, Curriculumkonstruktion, Schulmanagement, Bildungsjournalismus haben wir es heute weithin mit einer Vorstellungs- und Denkweise zu tun, welche die das Arbeitsfeld präsentierenden und organisierenden Begriffe nur anerkennen will, wenn sie Begriffe von Verfügbarem sind; eine Denkweise, die sich bemüht, die «Prozesse», in denen sich Lernen, Erziehung, Bildung vollzieht, aus «Faktoren» abzuleiten, die genau bestimmbar und mit zuverlässiger Technik einsetzbar wären, so dass die jeweiligen «Prozesse» manipulierbar und deren Ergebnisse verfügbar sein könnten» (S. 20). Wie fade eine solche Schule und wie dünn ein solches Schuldenken ist, braucht man nicht erst zu betonen. Da nützt auch das Herumwerfen mit dem Allerweltsbegriff der Kreativität nicht viel, denn auch er spiegelt nur eine Mentalität wider, die glaubt, dass schöpferische Prozesse planbar und verfügbar seien. Die Literatur zu diesem Thema bestärkt die hier geäusserte Befürchtung, denn sie erzeugt die Illusion, dass der Mensch durch besondere Arrangements schöpferisch werde, dass er aber dabei das Staunen, die Begeisterungsfähigkeit, die Wertempfänglichkeit – um nur einige menschliche Qualitäten zu erwähnen – verliert, ist wohl einkalkuliert. Das Resultat eines derartigen Kreativitätstrainings ist eher die «Verwilderung der Phantasie und eine Primitivierung der Vorstellung» (S. 32); dass es dabei wegen des mangelnden Respekts vor den grossen Gehalten der Geisteskultur häufig auch zu einer grotesken Ablehnung der schöpferischen Leistungen der Vergangenheit kommt, sei nur beiläufig erwähnt. Förderung der Kreativität in Kindergarten

und Schule ist bei weitem nicht mehr das, was etwa Huizinga oder Paul Moor unter spielerischem Menschsein (homo ludens) oder unter Wertempfindsamkeit bei spielerisch-schöpferischer Einstellung verstanden haben. Warum wundern wir uns dann, wenn unsere Schule als «inhuman» taxiert wird? Das Denken nach gesellschaftlichen Kriterien bringt unsere Schulen nicht voran. Da mögen Bildungspolitiker noch so intensiv nach einer Demokratisierung der Schule rufen und das Mitspracherecht aller Beteiligten fordern, sie kommt in ihrer Substanz nicht weiter. Die welschen Schulen, die den deutschschweizerischen in dieser Hinsicht weit voraus sind, belegen diese Aussage. Und wenn der Kanton Tessin, wie das in dem in die Vernehmlassung geschickten Schulgesetz vorgesehen ist, die Rolle des Lehrers «vergesellschaftlichen» und den Lehrer sozusagen zu einem sozialen Funktionär befördern will, dann ist der Gewinn für die Schule enorm fragwürdig. Wichtiger wäre, wie es Pestalozzi noch und noch gefordert hat und wie es Johannes Flügge in seinem Buch vordemonstriert, dass die Schule wieder mehr vom Wesen des Menschen ausginge und Schulreformen von daher planen würde. Was die Besinnung auf das Wesen des Menschen bringen kann und wie schöpferisch und wegweisend eine Kritik ist, die von solcher Besinnung ausgeht, soll abschliessend ein Zitat aus Flügges Buch, das aus jenem Abschnitt herausgegriffen ist, das der Autor mit «Normen eines humanen Schulunterrichts» betitelt, belegen: «Die ranghöchste Norm schulischer Wissensvermittlung fordert daher, Hilfe zu leisten zur Verwirklichung des grundlegenden, unmittelbar geltenden Menschenrechts auf selbständiges Hervorbringen von Wissen. Das heisst natürlich nicht verzichten auf den grossartigen Wissensschatz der Menschheit. Es heisst vielmehr teilhaben an der bewussten Erfahrung, in einigen Fällen selbst Hervorbringer seines Wissens zu sein. Situationen im Unterricht zu schaffen, die die Entstehung von Wissen erfahren lassen als eigene geistige Tätigkeit, erfordert Lehrer, die in sich selbst ein hohes Mass an wissenschaftlicher Urteilskraft haben, an Erfahrungsfähigkeit und Lust, zu problemhaltigen Phänomenen zurückzukehren. Diese Lehrer gibt es, diese Unterrichtsverfahren ereignen

sich noch, aber die erziehungswissenschaftliche Theorie und der Richtlinienverstand wissen kaum noch etwas davon. Die verödete Theorie von dem durch die Schüler aufzunehmenden, ausschliesslich vorgefertigten Wissen, das durch angehängte gesell-

schaftskritische Reflexionen als unausweichlich fremdbestimmt bestätigt wird, diese Theorie, die den Schüler gegenüber den Wissenschaftsproduzenten, nämlich den Wissenschaftlern, hoffnungslos entmündigt, gewinnt immer mehr an Boden» (S. 47).

Bezugspunkte und Leitideen für eine Elternbildung

Othmar Fries

«Eltern werden beschuldigt, aber nicht geschult», so formuliert der amerikanische Psychotherapeut und Elternpädagoge THOMAS GORDON die unangenehme Situation, in welcher heute Eltern als Erzieher stecken. Mit Elternbildung soll nun versucht werden, diese Lage der Eltern wesentlich zu verändern bzw. zu verbessern.

Dabei meint Elternbildung – ganz knapp beschrieben – all jene Aktivitäten, welche sich zum Ziel setzen, die Eltern in allen sie betreffenden, erzieherisch relevanten Angelegenheiten zu unterrichten. Elternkurse, Elternbücher und -zeitschriften, Beratungsstellen usw. versuchen, diesen weiten Aufgabenbereich der Elternbildung abzudecken. Während z. B. in den USA und in der BRD die Wichtigkeit und Notwendigkeit der Elternbildung seit geraumer Zeit entdeckt und entsprechende konkrete Aktivitäten entwickelt wurden, sind vergleichbare und «greifbare» Engagements in der Schweiz meines Wissens noch relativ dünn gesät. Allmählich scheint zwar eine Sensibilisierung für die Wichtigkeit der Eltern als Erzieher in verschiedenen Bevölkerungsgruppen in Gang zu kommen, dies aber vor allem im einseitigen Zusammenhang mit der Institution «Schule» (vgl. z. B. die wie Pilze aus dem Boden schiessenden «Elternhaus-Schule-Vereinigungen»). Sicher darf auch behauptet werden, dass da und dort Lippenbekenntnisse zur Notwendigkeit von Elternbildung des öfters gemacht werden, ja in bildungspolitischen Diskussionen gar zum «guten Ton» zu gehören scheinen: «Man sollte und müsste eben bei den Eltern und den Familien anfangen, aber...», so oder ähnlich heisst es dann jeweils.

leerformelhaften Postulaten für eine Elternbildung Vorschub leisten, indem ich versuche, einige grundsätzliche Aspekte zum Thema «Elternbildung» auszuleuchten, um etwas mehr Klarheit im manchmal doch sehr diffusen und nebulösen «Gerede» um Elternbildung zu schaffen. Es wäre vermessen, Vollständigkeit in diesem Vorhaben beanspruchen zu wollen, denn es geht mir vielmehr darum, einen möglichen Kontext, d. h. verschiedene Bezugspunkte aufzuzeigen, welche die vermehrt aufkommenden Postulate oder «Hilferufe» nach Elternbildung besser verstehbar machen. Die folgenden Darlegungen sollen auch an Elternbildung interessierte Personen und Gruppen zur kritischen Diskussion anregen und bei Konzeption Planung und Entwicklung von Elternbildung eine Orientierungshilfe bieten. Aus vielen möglichen Bezugspunkten für eine Elternbildung habe ich die folgenden ausgewählt:

1. Wandel der Familie
2. Erzieherische Handlungsbereiche der Eltern
3. Was ist Elternbildung?
4. Prämissen zur Notwendigkeit von Elternbildung
5. Curriculumforschung als Hilfe bei einer Elternbildung(sreform)

Nach der Beschreibung der einzelnen Bezugspunkte werde ich versuchen, die gemachten Aussagen in eine Leitidee zusammenzufassen.

Bezugspunkt 1: Wandel der Familie

Niemand wird wohl bezweifeln, dass sich –

Mit den vorliegenden Gedanken möchte ich