

Der "Intellektualismus" der höheren Schule

Autor(en): **Zollinger, Max**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Neue Schweizer Rundschau**

Band (Jahr): - **(1931)**

Heft 7

PDF erstellt am: **12.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-853392>

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.

Der «Intellektualismus» der höheren Schule

von Max Zollinger

Von den mancherlei Vorwürfen, die man der Schule zu machen pflegt, findet keiner in der breiten Öffentlichkeit so allgemeine Zustimmung wie der, daß sie zwar den Verstand bilde, die andern, mindestens ebenso wertvollen seelischen Kräfte aber verkümmern lasse und damit die Vorherrschaft des kalten Intellektes begünstige, unter der unsere entseelte Zeit so sehr zu leiden habe. «Es ist ja möglich, daß mein Junge nicht zu den Intelligentesten in seiner Klasse gehört,» erklärt eine resolute Mutter; «aber das weiß ich, er hat ein warmes, gutes Herz; und ich frage Sie: was ist mehr wert im Leben: ein scharfer, aber herzloser Verstand oder ein guter Charakter»? Es ist gewöhnlich nicht leicht, diesem Argument beizukommen, obwohl – oder gerade darum, *weil* es auf einem primitiven Denkfehler beruht: der Mensch hat ja nicht entweder ein Herz oder einen Kopf, sondern natürlicherweise beides, und ein Plus an Verstand setzt ebensowenig ein Minus an Gemüt voraus, wie ein Mangel an Intelligenz für besondere moralische Vorzüge garantieren würde. Aber wie kann man von einem Menschen, der den Verstand so gering achtet, Respekt vor den Gesetzen des folgerichtigen Denkens erwarten! Und genau besehen, steckt hinter diesem Versuch einer Entwertung des Verstandes das gerade Gegenteil: der Protest dagegen, daß die Schule dem Kind diejenige Qualität, die man als die wertvollste empfindet, abzusprechen scheint; gilt es doch als eine große Schande, «dumm» zu sein, während z. B. geringe körperliche Leistungsfähigkeit trotz der Überbetonung, die die leibliche Seite des Daseins heutzutage erfährt, nach allgemeinem Urteil am Gesamtwert der Persönlichkeit nichts ändert und daher ruhig eingestanden werden kann.

Dem Vorwurf der einseitigen Verstandesbildung sind vor allem die höheren Schulen ausgesetzt, genauer: die höheren Schulen, deren einziges Ziel die Hochschulreife ist. Die Berufsschulen dieser Altersstufe sind durch ihre Bestimmung genötigt, ein möglichst hohes Maß von praktischen Fertigkeiten zu vermitteln, und kommen daher weniger leicht in Versuchung, die intellektuelle Seite ihrer Bildungsaufgabe zu überspannen (eine solche hat jede, auch die elementarste Berufs-

schulung). Die Maturitätsschulen aber machen kein Hehl daraus, daß sie tatsächlich in erster Linie auf Denkschulung eingestellt sind. Das Ideal der « harmonischen », d. h. alle Kräfte des Leibes, Geistes und Herzens gleichermaßen erfassenden Menschenbildung besteht für die höhere Schule nicht mehr; sie hat sich im wesentlichen auf die intellektuelle Seite der menschlichen Persönlichkeit hin spezialisiert. Muß dies so sein? Und bedeutet diese Feststellung wirklich einen Vorwurf? einen Vorwurf, der die Maturitätsschulen allein oder doch mit besonderer Schärfe trifft?

Fragt man, worauf eigentlich der Intellektualismus der höheren Schule beruhe, so bekommt man gewöhnlich die Antwort: auf der einseitigen Auslese und der übersetzten Anzahl der Pflichtfächer. In der Tat beherrschen in den Lehrplänen der Gymnasien und Oberrealschulen die wissenschaftlichen Fächer das Feld; sie haben zusammen weitaus die größten Stundenzahlen, sie entscheiden auch allein über das Vorrücken des Schülers in eine höhere Klasse, und wenn auch ohne Zweifel der gute Wille da ist, neben den Fachleistungen die Gesamtpersönlichkeit des jungen Menschen mitsprechen zu lassen, so bleibt es eben doch dabei, daß kein noch so günstiger Gesamteindruck auf die Dauer über ein offenkundiges Begabungsdefizit hinwegzuhelfen vermag. Und auch dies ist richtig, daß die verhältnismäßig große Zahl der nebeneinander herlaufenden Unterrichtsfächer eine starke Anspannung des Intellekts bedeutet. Auf *welche* wissenschaftlichen Fächer aber die Schule verzichten könnte, das hat bisher noch kein Kritiker herausgebracht. Es verhält sich nicht so, daß die Schule aus einer Art falschem Ehrgeiz heraus von sich aus eine so vielseitige intellektuelle Beanspruchung der Jugend fordern würde; sie ist in der Auswahl der Bildungsgüter nicht frei, sondern von der jeweiligen Kulturlage abhängig: jedes Zeitalter hat seine « Enzyklopädie », d. h. einen geschlossenen Kreis von Wissensgebieten, die in ihrer Gesamtheit den wesentlichen Umfang seines geistigen Gehalts bestimmen, und eine Schule, die sich ein möglichst allseitiges Verständnis der geistigen Struktur der Gegenwart zum Ziele setzt, hat nicht die Macht, irgendein beliebiges Glied aus dieser Kette herauszuberechnen. Auch die allgemeine Volksschule muß sich dem Diktat dieser durch die Kulturlage bedingten Fächerkonstellation fügen; der Lehrplan der Sekundarschule enthält in elementarer Form die sämtlichen, allen Maturitätsschulen gemeinsamen, wissenschaftlichen Fächer und nimmt damit auch alle die Nachteile auf sich, die man der höheren Schule

vorzuhalten pflegt: die mosaikartige Vielheit der Gegenstände und die Verlegung des Schwerpunktes auf die Seite der rationalen Bildungsmittel.

Die höhere Schule in ihrer landläufigen Gestalt hat dem wachsenden Bedürfnis nach größerer «Lebensnähe» dasjenige Fach geopfert, das ehemals – wie noch heute in den Klosterschulen – Höhepunkt und Quintessenz verstandesmäßiger Geistesbildung bedeutete: die Philosophie. Dafür hat allerdings ein anderes Mittel der Verstandeschulung ein größeres Gewicht gewonnen: die Mathematik. Und die Mathematik bedeutet unbestreitbar den höchsten Triumph des reinen Verstandes: hier ergibt sich der Ablauf der Denkprozesse mit unbedingter Notwendigkeit aus den rationalen Voraussetzungen, und für Gefühlswerte oder persönliches Meinen und Wünschen bleibt nicht der mindeste Raum übrig. Auf dieser unbedingten Einseitigkeit, der völligen Entpersönlichung der geistigen Prozesse und ihrer ausschließlichen Regelung durch außerpersönliche Gesetzmäßigkeiten beruht der Bildungswert der Mathematik. Daß aber gerade diejenige Schule, die der Mathematik die beherrschende Stellung im Lehrplan einräumt, die Oberrealschule, unter dem Vorwurf der einseitigen Verstandespflege am wenigsten zu leiden hat, erklärt sich aus dem allgemein anerkannten formalen und praktischen Wert der Mathematik und ihrer einleuchtenden Beziehung zu den höheren Formen der Technik. Kein Mittelschultypus aber verdient diesen Vorwurf so wenig wie der, gegen den jede flache Kritik an der höheren Schule in der Regel zuerst gerichtet ist: das humanistische Gymnasium. Aber ist denn das Studium der alten Sprachen nicht in erster Linie Verstandessache? Gewiß spielt die Grammatik, d. h. die Einordnung der sprachlichen Einzelercheinungen in ein geschlossenes System logischer Kategorien, bei der Beschäftigung mit einer alten Sprache eine weit wichtigere Rolle als beim Erlernen einer der modernen Kultursprachen, die sich jedes Kind auf der Gasse notdürftig aneignen kann; die alten Sprachen sind tatsächlich logischer gebaut als die neuen, und das Latein vor allem ist daher ein schlechthin unersetzliches Mittel sprachlich-logischer Denkschulung. Aber das ist nur *eine* Seite des altsprachlichen Unterrichts, und es wäre schlimm um ihn bestellt, wenn es die wichtigste wäre. Der entscheidende Bildungswert der alten Sprachen besteht in etwas anderem: in der Berührung mit der geistigen Welt des Altertums, im Vordringen zu den Quellbezirken unserer Kultur und in der Vertiefung der Vorstellung des historischen Raumes, d. h. in einem Stück

Geistesbildung, das sich auf keinen Fall als bloße Verstandessache kennzeichnen läßt.

Nicht die Zahl oder die Art der Unterrichtsfächer an sich also gibt der höheren Schule das intellektualistische Gepräge, durch das sie sich von den andern Schulen unterscheidet; es ist vielmehr der Geist der Wissenschaftlichkeit, der den ganzen Unterricht beherrscht, der Wille, die jungen Menschen auf allen Gebieten zu möglichst selbständigem grundsätzlichem Denken und Erkennen, zum Verstehen der großen inneren Zusammenhänge zu erziehen. Auch eine Schule dieser Art muß selbstverständlich die Beziehung zum gegenwärtigen Leben wahren, sonst würde sie den Kontakt mit der sehr intensiv in der Gegenwart lebenden Jugend völlig verlieren; aber der Wert ihrer Bemühungen geht nicht vom Aktualitätsgehalt oder von der unmittelbaren praktischen Verwendbarkeit ihrer Ergebnisse aus – sie will ja auch nicht in irgendeinen Beruf hinein, sondern nur bis zur Schwelle der eigentlichen Berufsbildung hinaufführen –; er beruht vielmehr auf einer Weite des geistigen Horizontes und einer Gelenkigkeit der Organe des Verstehens, wie sie auf keinem andern Wege zu gewinnen wären. Obwohl die Arbeit, die hier geleistet werden muß, keine konkreten Resultate aufzuweisen hat und daher keineswegs die Billigung der Arbeitsschuldogmatiker findet, ist sie, sinngemäß vollzogen, echte Arbeit wie jede andere: « die Gewohnheiten des empirischen Denkens in Gewohnheiten des logischen oder, was das gleiche ist, wissenschaftlichen Denkens umzuwandeln, das ist ein Grundmerkmal der Arbeitsschule, wie es eine Grundforderung der Charakterbildung ist », bezeugt Kerschensteiner; « insoweit unsere höheren Schulen diese schwierigste aller Erziehungsaufgaben erfüllen, sind sie von selbst echte und rechte Arbeitsschulen. »

Die Beanspruchung des Intellektes in den Entwicklungsjahren ist auch psychologisch nicht so bedenklich, wie die Kritik an der höheren Schule zu behaupten pflegt. Die Umbildung der jugendlichen Persönlichkeit, die sich in diesem Lebensabschnitt von innen heraus vollzieht, ist zu einem Teil dadurch gekennzeichnet, daß sich der Verstand der Führung zu bemächtigen sucht. Das gilt zum mindesten für das männliche Geschlecht, während die geistige Reifung des Mädchens aus der besonderen Bestimmung des Geschlechtes Sinn und Richtung empfängt. Man schreibt das offenkundige Zurücktretten der Phantasie in der Pubertät, die bedauerliche Verkümmern der köstlichen Originalität des Kindes mit Vorliebe der Schule zu, die den Verstand künstlich

hochzüchte und damit die im Kinde angelegten schöpferischen Kräfte ersticke; heute weiß man, daß die Rückbildung der Phantasie ein biologischer Prozeß ist, begünstigt durch die wachsende Selbstkritik, die den Unterschied zwischen der spielerischen Produktivität des Kindes und der schöpferischen des Berufenen nicht mehr übersehen kann. Das Hervorbrechen spekulativer Interessen ist nach dem Urteil des bekannten Psychiaters Kretschmer geradezu ein Pubertätssymptom; die Schule knüpft daher an entwicklungspsychologisch bedingte Bedürfnisse des jugendlichen Menschen an, wenn sie sich die Entfaltung seines Erkenntnisvermögens ihre besondere Sorge sein läßt.

Die vorwiegend intellektuelle Einstellung des höheren Unterrichts also ist eine Tatsache, und es läßt sich nicht leugnen, daß der Schule daraus eine Verantwortung besonderer Art und besonderen Gewichtes erwächst. Diese Verantwortung ist für sie nur unter zwei Vorbehalten tragbar:

1. Die höhere Schule muß darauf verzichten, das *Ganze* der jugendlichen Persönlichkeit unmittelbar erfassen zu wollen. Sie muß die Erziehung im wesentlichen andern Mächten, dem Elternhaus vor allem, überlassen – sie kann, wie Spranger von der Schule überhaupt treffend gesagt hat, zwar unterrichten und «berufsklug» machen, erziehen aber kann sie nur wenig –; und solange die Familie als eine wertvolle soziale Macht anerkannt und möglich ist, solange hat die Schule auch das Recht, die Verantwortung für den jungen Menschen mit ihr zu teilen. Als Massenschule muß sie sich auf diejenigen Gegenstände beschränken, die der unterrichtlichen Behandlung zugänglich sind; Gefühle zum Beispiel entwickelt man nicht dadurch, daß man über sie redet und reden läßt. Als Institution des Staates, der die Glaubensfreiheit innerhalb der Schranken von Gesetz und Verfassung gewährleistet, kann sie nicht darauf ausgehen, die Jugend zu einer bestimmten bekenntnishaften Gesinnung zu erziehen, und sie gibt zu, daß die weltanschaulich gerichtete Internatsschule eine große pädagogische Chance – aber fürs erste eben doch nicht mehr als eine *Chance!* – vor ihr voraushat; doch auch in diesem Akt der Entsagung ist eine erzieherische Leistung eingeschlossen: indem die Schule auf die höchste Vereinheitlichung ihrer Bildungsarbeit durch die Bindung an ein dogmatisches Bekenntnis verzichtet, erzieht sie nicht zur Gesinnungslosigkeit, sondern zur Achtung fremder Gesinnung, also zu einem sozial anständigen Verhalten. Überhaupt gehen entschiedene erzieherische Wirkungen von ihr aus, ohne daß sie selbst viel Auf-

hebens davon zu machen pflegt: die Gewöhnung an Ordnung, Pünktlichkeit, Konzentration, Pflichterfüllung ist immer ein Stück echter Charakterbildung, und die Begegnung der reifenden Persönlichkeit des Schülers mit der reifen des Lehrers wie die Schicksalsgemeinschaft mit Altersgenossen sind pädagogisch wertvolle Momente auch dann, wenn eine unmittelbare erzieherische Einwirkung gar nicht beabsichtigt ist.

2. Der Sinn der intellektualistischen Haltung der höheren Schule wird dadurch bestimmt, daß die besondere Bildung, die sie vermittelt, nicht Bildung überhaupt und nicht die für alle jungen Menschen normalen Geistes geeignete Form der Bildung ist und sein will. « Bildung » ist, wie das Wort sagt, ursprünglich kein intellektueller, sondern ein ästhetischer Begriff. Wissenschaft an sich bringt nicht Bildung hervor; sie ist auch ganz und gar nicht dazu bestimmt, Menschen zu bilden; sondern sie trägt ihren Wert in sich selbst, und zum Bildungstoff wird sie erst dadurch, daß sie in einem geistig-seelischen Organismus aufgeht, in dem sich rationale und irrationale Elemente zu einer höheren Einheit verbinden. « Gebildet ist derjenige, dem man es nicht anmerkt, daß er studiert hat, wenn er studiert hat; aber ebenso gebildet ist auch der andere, dem man es nicht anmerkt, daß er nicht studiert hat, wenn er nicht studiert hat, » hat einmal, wie Scheler erzählte, ein gescheiter Mann gesagt. Der Wissenschaftscharakter der Bildung, die man sich auf einer höheren Schule erwirbt, ergibt sich also nicht aus dem Wesen der Bildung selbst; er folgt vielmehr aus dem organischen Zusammenhang der höheren Schule mit den beiden Grundtypen der Hochschule, insbesondere der Universität. Die Fortführung eines Berufsbildungsganges durch Universität oder Technische Hochschule bedeutet nicht ein bloßes quantitatives Mehr an Zeitaufwand und Stoffverbrauch; sie bedeutet eine Entscheidung qualitativer Art: sie gibt dieser besonderen Berufsbildung den Charakter der wissenschaftlichen Grundhaltung, d. h. des höchsten Maßes grundsätzlicher Besinnung, das nur dann zu rechtfertigen ist, wenn es sich als notwendig erweist.

Von der Bestimmung der Hochschule her empfängt also die Maturitätsschule ihre intellektualistische Richtung, genau so wie die Berufsschule von der Lebensform der besonderen Berufsart, auf die sie vorbereitet, ihr Gepräge bekommt; es wäre seltsam, wenn sich die Rücksicht auf die Art der künftigen Tätigkeit des jungen Menschen für alle möglichen Schulen von selbst verstände, nur nicht für diejenigen, die zu den wissenschaftlichen Berufen hinführen. In verdienstlichem

Gegensatz zur preußischen Schulordnung, die den Sinn des Wortes «Reife» nicht mehr zu bestimmen wagt, bezeichnet die neue eidgenössische Maturitätsverordnung das Unterrichtsziel zutreffend als «diejenige geistige Reife und Selbständigkeit im Denken, die zu einem erfolgreichen akademischen Studium notwendig ist.» Und nur an diesem Hauptziel kann sich die höhere Schule überhaupt ausrichten; jeder Versuch, den wissenschaftlichen Grundcharakter dieser Bildung zu verwischen, würde sie dem völlig uferlosen Streit über das Wesen der «Bildung überhaupt» ausliefern, den Zusammenhang zwischen Mittelschule und Hochschule aufheben und damit die Hochschule aus dem Organismus der staatlichen Einheitsschule, der auf dem Prinzip der lückenlosen Verbindung aller Glieder beruht, herausbrechen.

Es läßt sich nicht ändern: wenn die höhere Schule ihre besondere Aufgabe innerhalb des Bildungssystems der Gegenwart erfüllen soll, muß sie verhältnismäßig hohe Anforderungen an die intellektuellen Fähigkeiten ihrer Schüler stellen, die höchsten jedenfalls, die eine Schule dieser Altersstufe überhaupt verantworten kann. Sie weiß allerdings, daß «Intellekt», genauer: die besondere Art Intellekt, die sie fordern muß, und «Intelligenz» nicht dasselbe sind; nie wird sie sich anmaßen dürfen, *die* Schule der Intelligenten überhaupt zu sein. Sie ist aber auch nicht *bloß* Schule des Intellekts, wie es das Schlagwort vom Intellektualismus der höheren Schule behauptet: ein vom Geist echter Wissenschaftlichkeit erfüllter Unterricht wird den jungen Menschen ahnen lassen, daß Wissenschaft nicht eine bloße Angelegenheit des Verstandes oder gar des Gedächtnisses ist, daß sie ihre Ziele nicht rechnend zu erklügeln sucht, sondern unermüdlich und immer von neuem darum ringt mit derselben Ausschließlichkeit der Hingebung, die jede große überpersönliche Aufgabe voraussetzt, gleichgültig, ob diese Aufgabe künstlerischer, wissenschaftlicher, politischer, charitativer oder irgendeiner andern Art sei. Die Schule muß den Mut haben, aus der großen Masse derer, die sich berufen fühlen, die sehr viel kleinere Zahl der für ihre Ziele Tauglichen auszuwählen. Darum muß sie eine *schwere* Schule sein, eine Schule, in der «viel verlangt wird und streng verlangt wird» – das forderte nicht allein der Bildungsaristokrat Nietzsche, mit demselben Ernst verlangen es heute Männer wie Hellpach, Litt, Spranger, deren Sympathie für den schönen Gedanken der allgemeinen Volksbildung über allem Zweifel steht.