

Der Bildungsauftrag der Volksschulestufe : gestern, heute, morgen

Autor(en): **Müller, F.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bündner Schulblatt = Bollettino scolastico grigione = Fegl
scolastic grischun**

Band (Jahr): **28 (1968-1969)**

Heft 2

PDF erstellt am: **11.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-356300>

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 Bildungsauftrag der Volksschulstufe — gestern, heute, morgen

Dr. F. Müller, Seminardirektor, Thun

Wenn man sich überlegt, daß die 400 hier zuhörenden Lehrer etwa 10000 Schulkinder unterrichten, und daß diesen 10 000 Schulkindern heute vormittag je vier Unterrichtsstunden ausfallen, so kommt man auf der Seite der Passiven unseres heutigen Beisammenseins auf 40 000 ausfallende Schülerlektionen. Was hat der Referent, so muß er sich fragen, diesen 40 000 ausfallenden Schülerstunden an Aktiven gegenüberzustellen? Hat er soviel Neues zu sagen, daß der Aufwand sich lohnt?

Es hat immer wieder Zeiten gegeben, und es hat vor allem auch Pädagogen gegeben, welche solche Skrupel nicht kannten. Getragen und erhoben vom Gedanken, den Fortschritt, den eindeutigen Fortschritt, die Schule von morgen zu verkünden, traten solche Redner voll flammenden missionarischen Eifers vor die Lehrerschaft, um den harrenden Schulmeistern endlich die didaktische Heilsbotschaft zu bringen.

Wir, die wir uns 1968 zusammenfinden, bringen den Glauben an alleinseligmachende Bildungspläne kaum mehr auf. Wir sind skeptisch. Es will mir scheinen, daß Schelskis berühmt gewordener Buchtitel «Die skeptische Generation» ebenso sehr für schweizerische Lehrer wie für deutsche Jugendliche Geltung habe.

Wir Lehrer wissen, daß es *die* Schulreform, welche alle Schwierigkeiten ein für allemal lösen könnte, nicht gibt. Eine Form der Schule, welche jedermann auf lange Zeit hinaus befriedigt, läßt sich nicht finden. Bildungsreform, das wissen wir heute alle, ist kein einmaliger Akt, sondern ein Zustand. Die ältern unter uns haben die Kurzlebigkeit so mancher didaktischer Programme am eigenen Leibe erfahren: Jahrhundert des Kindes, Group-Dynamics, Bildung vom Kinde aus, freies Schülergespräch und so weiter. Deutlich hat sich gezeigt, daß solche Unterrichtskonzeptionen nur Teilaspekte innerhalb der Bildungsbemühungen darstellen und keinen Anspruch auf Exklusivität erheben dürfen. Wir sind heute weitgehend ernüchert. Die pädagogische Haltung vieler unter uns hat etwas Aschermittwöchliches. Von einer neuen «Magna Charta der Volksbildung» erwarten wir wenig.

Ein erster Ableger dieser durchaus verständlichen Skepsis in große Programme ist die vorauszusehende Kritik an der Themawahl meines heutigen Referates: Der Vortrag, den ich hier halte, wird in manchen Kreisen auf eine ganz bestimmte Kritik stoßen. Man wird sagen: «Der Referent will zuviel. Er hätte sich beschränken sollen, auf den Bildungsauftrag im Bereich der Sprache vielleicht, oder auf die Ideen der Neuen Mathematik.»

Nun hat er sich aber – aus tiefer persönlicher Überzeugung – nicht beschränken *wollen*. Diese Überzeugung hat mit Überheblichkeit oder dem Verkennen der eigenen Möglichkeiten nichts zu tun. Wer sich zwei Jahrzehnte lang mit den Grundfragen der Bildung beschäftigt hat, sieht die Grenzen, die dem Versuch eines Überblicks gesetzt sind, jedes Jahr ein bißchen deutlicher. Er wird mit jedem Jahr ein bißchen bescheidener. Er erkennt auch mit jedem Jahr etwas deutlicher, wie wenig gebildet er selber eigentlich ist.

Dieser eher schmerzlichen persönlichen Erfahrung gegenüber steht aber eine andere Erfahrung: Man stellt fest, daß an Spezialisten gegenwärtig kein Mangel herrscht. Gelehrte, die Spezialgebiete erforschen, Gelehrte mit röhrenförmigem Gesichtsfeld,

gibt es fast wie Sand am Meer – vom Spezialisten für Inka-Kultur bis zum Erforscher der Brutgewohnheiten des Schwarzhals-Tauchers. Unter diesen Wissenschaftlern gibt es einige wenige, welche aus der Tiefe ihrer Facheinsicht heraus große Zusammenhänge erkennen und formulieren, und die damit das bruchstückhafte, lexikalische Kurzfutter-Fachwissen erst zum Bildungsgut erheben. Adolf Portmann gehört dazu, der Historiker Karl Meyer, Heisenberg, Martin Wagenschein und einige andere. Solche Gelehrte sind die wahren Lehrer der Lehrer. Ihre Bücher bilden.

Dem Lehrer und dem Lehrerbildner stellt sich zudem eine weitere, etwas anders geartete Aufgabe: Wir müssen uns fragen, wie nun dieses in unzähligen Spezialitäten so tiefotende Bildungsganze umgesetzt werden kann, so, daß der Volksschüler es möglichst reichhaltig und möglichst richtig erfassen kann.

Diese Aufgabe nimmt uns leider kein Fachgelehrter ab. Wer sollte auch? Der Lernpsychologe zum Beispiel tut es nicht, weil es ihm – wie die Vorliebe der Lernpsychologie für das Reproduzieren sinnloser Silben deutlich genug zeigt –, in erster Linie um die *Technik* des Lernens geht. Die Gehalte des Erlernten kommen ihm erst in zweiter, dritter, und nicht selten in gar keiner Linie. Der Historiker zum Beispiel vermag wohl die eine Dimension des Bildungsgutes, die geschichtliche, zu erfassen, die entwicklungspsychologische Seite hingegen ist ihm fachfremd. Und-so-weiter. Die Auseinandersetzung mit der Art, dem Umfang und der Umsetzungsmöglichkeiten des Bildungstoffes ist deshalb eine immerwährende Aufgabe der Schule.

Die erwähnte Skepsis der Lehrerin und des Lehrers gegen großangelegte Kataloge der Bildungserfordernisse trägt noch ein anderes Kleid, ein recht sympathisches übrigens: Das einzig wesentliche, sagt sich mancher, liegt darin, daß jeder von uns an seinem Ort, dort, wo er hingestellt ist, in aller Stille und ohne viel Aufhebens das Notwendige tut.

Das Notwendige tun heißt für den Lehrer unter anderem Kleinarbeit leisten: auf i-Punkten beharren, die senkrecht über dem i stehen und auf dem treffenden Adjektiv. Nun ist es aber so, daß man das Kleine leichter leistet, wenn man gleichzeitig das Große sieht, um dessetwillen es da ist und das ihm erst seinen Sinn gibt.

Wäre es nötig gewesen, für die heutige Veranstaltung in Industriekreisen Gelder aufzutreiben, so hätte ein mittelbeschaffendes Organisationskomitee gewiß gut daran getan, unsere Tagung nicht als «Kantonalkonferenz», sondern vielleicht als «Bündner Kongreß für Bildungsplanung» zu bezeichnen. Die Erscheinung, die hinter diesem kleinen Namen-Bluff sichtbar wird, stellt eine dritte Rechtfertigung unseres so weit gefaßten Fragenkreises dar:

Die schweizerische Öffentlichkeit hat der Volksschule einen Auftrag erteilt. Sie wünscht, wie jeder moderne Auftraggeber, zunächst einen Plan. Und sie hat das Recht, nicht nur Detailpläne zu sehen, nicht lediglich zu erfahren, wie wir uns das Kämmerchen des Bündner 6.-Klaßstoffes oder das Häuschen der aargauischen Bezirksschule denken, sondern möchte von uns so etwas wie Regionalplanung, eine Art städtebaulicher Konzeption der modernen Volksbildung. Die Gewissensfrage an uns heißt: «Habt Ihr diese Konzeption?» Die Antwort heißt meiner Meinung nach: Eine Konzeption haben wir schon, mindestens im einzelnen Kanton, wir wissen nur nicht recht, wie weit sie noch stimmt.

Besinnung auf den Bildungs-Auftrag in seiner Ganzheit ist darum stets von neuem notwendig. Die Feststellung führt, wenn wir den Begriff «*not-wendig*» in seiner ursprünglichen Bedeutung nehmen, zu zwei Fragen: Worin besteht die Not? und wie ist sie zu wenden?

Wir haben diesen Sommer auch in der Schweiz unartikulierte Ausbrüche dieser – in keiner Weise materiellen – Not erlebt. Junge Leute haben auch bei uns begonnen, lauthals chinesische und kubanische Laute und Namen auszustoßen. Sie schrien «Mao–Mao» und «Che–Che» und «Ho–Ho», und sie meinten damit: wir wollen das völlig Andersartige. Junge Männer lassen ihre Haare in den Nacken wachsen und ihre Bärte sprießen; sie strecken ihre schwärzlichen Zehen mit brüchigen Nägeln aus zerrissenen Espadrilles und meinen damit: die deodorierte bürgerliche Wohlständigkeit einer satten Wohlstandsgesellschaft ist lediglich eine bald brechende Fassade, die uns nicht interessiert. Und die jungen Mädchen legen sich, um ihr Einverständnis auszudrücken, auf steinernen Stadtbänken in die schlecht gewaschenen Arme dieser Jünglinge.

In einer andern Spielart bekränzen die Jugendlichen sich mit Blümlein, behängen sich mit messingenen Osterhasen–Glöcklein, hüllen sich in Marihuana-Wolken oder entschweben in L-S-D-Träume – und wollen damit ausdrücken: laßt uns doch (Blumen-)Kinder bleiben, der Übertritt in die Verantwortung lohnt sich in der gegenwärtig falsch etablierten Gesellschaft nicht.

Die Form solcher Proteste gibt einen Hinweis darauf, welcher Art die Not ist. Im Gedicht eines Halbstarcken an die Eltern-Generation ist sie so formuliert: «Steck die Pistole weg, Herr Wachtmeister, und sag uns, was sich zu tun lohnt». Oder: «Ihr habt uns keinen Weg gewiesen, der Sinn hat, weil ihr selber den Weg nicht kennt und versäumt habt, ihn zu suchen.»

Man hat sich in den letzten Monaten weit herum bereit gefunden, das Gespräch unter anderem über Bildungsfragen – mit den Jungen aufzunehmen. Das ist selbstverständlich richtig. Zu erwarten aber, daß die kommende Generation eine Patent-Lösung bereithalte, ist sentimentale Romantik, die dem fast magischen Klang des Wortes «Jugend» verfällt. Die pittoresken Schalen des gegenwärtigen Protestes dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, daß seine Programme vorwiegend taube Nüsse sind. Sie sind die modernen Wiederholungen der berühmt gewordenen Autonomieformel, welche die freideutsche Jugend 1913 auf dem Hohen Meißner festgelegt hat und die lautet: «Die freideutsche Jugend will aus eigener Bestimmung vor eigener Verantwortung mit innerer Wahrhaftigkeit ihr Leben gestalten. Für diese innere Freiheit tritt sie unter allen Umständen geschlossen ein.»

Wir sehen: Man weiß lediglich, daß man nicht sein will wie die vorangehende Generation, was man aber will, weiß man nicht. Schöne Rhetorik verdeckt gähnende Leere. Und die gleiche Haltung taucht seither mit schöner Regelmäßigkeit immer wieder auf. Bei den Jüngern Sarters heißt es: *Je suis résolu, mais j'ignore à quoi.* Cohn-Bendit soll gesagt haben: Was wir tun werden, wissen wir noch nicht, aber wir werden es ganz tun.

Wir hier im Gemeindehaus von Igis können diese Haltung nicht übernehmen. Uns ist versagt, in einem Riesen-Happening die Krawatten und Socken auszuziehen, die Kittel von uns zu werfen, um uns wohligh in der schwachen Oktobersonne zu räkeln. Wir müssen unsern Auftrag überdenken, ihn formulieren und ihn – wenn möglich – neu bejahen. Mein Referat versucht, einen Beitrag zu leisten.

Der Vergleich des Bildungsplaners mit dem Städteplaner hinkt zwar, wie alle Vergleiche, aber er gibt doch noch einiges her:

Man kann sich leicht vorstellen, wie verlockend es für einen Architekten und Landesplaner sein muß, eine völlig neue Stadt zu entwerfen. Er wird alle modernen tech-

nischen Möglichkeiten des Bauens und der Transportsysteme nutzen, er wird bei seiner Planung von den Lebensgewohnheiten des heutigen Menschen ausgehen.

Die Planung einer zeitgemäßen Schule ist nicht in solch glücklicher Lage. Sie findet sich vielmehr vor eine ähnliche Aufgabe gestellt, wie sie von den Städteplanern von Bern oder Chur oder Basel gelöst werden muß. Diese Städteplaner können nicht einfach die Bulldozer auffahren lassen, um ihre Stadt dem Erdboden gleich zu machen, damit sie nachher gemäß den neuesten verkehrspolitischen und bautechnischen Erkenntnissen neu konzipiert werden kann. Sie können nicht und – sie wollen nicht.

Genau so geht es uns. Wir können unser gestriges Schulsystem nicht einreißen, um heute auf dem Gelände einen kühnen, modernen, dem Morgen dienenden, alle technischen Möglichkeiten nutzenden Neubau zu errichten. Wir können nicht – und wir wollen nicht. Darin unterscheiden uns wir (der Herr Erziehungsdirektor und Sie und ich, die man merkwürdigerweise das Establishment nennt) von der radikalen Jugend.

Unser Schulwesen zeigt ehrwürdige Bauten: die katholischen Klosterschulen zum Beispiel, einzelne Mittelschul-Seminare, Ihre Kantonsschule vielleicht auch. Für solche Schulen, so scheint mir, steckt ein Körnchen Wahrheit im Ausspruch jenes Rektors eines fast 200jährigen klassischen Kollegiums außerhalb von Boston, der seinen Besuchern, den schweizerischen Gymnasialrektoren, sagte: «Warum sollten wir unser Bildungsprogramm ändern, alle 30 Jahre sind wir wieder modern.»

Aber: wenn der moderne Verkehr in den zu engen Gassen einer Altstadt erstickt, wenn die Innenhöfe so verschachtelt sind, daß in die einzelnen Wohnungen kein Licht mehr dringt, dann muß der Stadtplaner neue Straßen und Brücken anlegen und muffige Innenhöfe auskern. Entsprechend ist die Aufgabe der Bildungsplanung. (Und noch etwas: Wie beispielsweise beim Umbau des Berner Bahnhofes muß auch während des Umbaus der Schule der Betrieb weiter gehen.)

Ich hoffe, den Vergleich mit Städtebau und Regionalplanung nicht allzusehr zu strapazieren, wenn ich noch ein letztes Mal darauf zurückkomme: Wie in der Städteplanung lassen sich auch in der Bildungsplanung die Gegebenheiten, die Umbau und Neubau erheischen, in drei Gruppen gliedern:

1. Neue Einsichten in das Wesen des Menschen, seine Bedürfnisse, sein Fühlen und Denken.
2. Neue, durch die moderne Zivilisation bedingte Erfordernisse.
3. Neue technische Möglichkeiten.

Der Versuch, in der nun andrängenden Stofffülle nicht zu ersaufen, sondern sie nach diesen drei Gesichtspunkten zu gliedern und sie in einem Dreischritt zu bewältigen, kann nur gelingen, wenn wir zur bewährten Formel aller Methodik greifen, zum Prinzip des Exemplarischen, und einige vereinzelte Probleme auswählen.

Am Anfang jeder Auseinandersetzung mit Bildungsproblemen steht die Frage nach dem Menschenbild. Die Not vieler Jungen, wenn ich recht sehe, läßt sich zusammenfassend so formulieren: Der junge Mensch sucht einen Lebenssinn, und die Zivilisation, in deren Dienst die Schule steht, offeriert ihm vermehrten Komfort.

Das gültige Leitbild aller Bildungs- und Erziehungsbemühungen entstammt dem Bereiche der Religion und der Philosophie. Ich folge, um es anzudeuten, dem Gedankengang Paul Häberlins. Der menschlichen Seele, das hat kaum jemand so deutlich

herausgearbeitet wie Häberlin, stellt sich eine Doppelaufgabe. Mensch sein heißt einerseits bezogen sein auf Ewig-Gültiges, heißt, sein Leben in den Dienst überzeitlicher Ideale zu stellen. Mensch sein heißt aber auch, sich einfügen wollen in die heutige Welt, sich anpassen können und sich durchsetzen mit Hilfe von Kenntnissen und Fertigkeiten, heißt, sich der Welt zu bemächtigen.

Im Dienste dieser Doppelaufgabe steht auch die Schule. Schulbildung ist zeitlos, weil sie im Dienste der Geistigkeit steht und an ewiggültigen Ideen orientiert sein muß. Sie ist aber auch zeitgebunden, weil sie uns helfen soll, uns in der heutigen Welt zurecht zu finden.

Auch die moderne Psychologie, davon bin ich überzeugt, kann nicht einen andern Grund legen, kann nicht ein neues *Ziel* setzen, sie kann uns aber helfen, die geeigneten *Wege* zu finden. Mit dem Nachklang dieser Einschränkung im Ohre stellen wir nun die – erste – Frage: «Welches sind die Konsequenzen einiger neuer psychologischen Einsichten für den Unterricht der Volksschule?»

Im Gebiet der Primarschul-Methodik überstürzen sich gegenwärtig die Ereignisse. Die Seminar-Methodiklehrer geraten mehr und mehr in geistige Atemnot. Von den andrängenden Problemen sind die wichtigsten vielleicht: Zeitpunkt und Methodik des Erstleseunterrichts, Mathematische Früherziehung, Glinzsche Grammatik, frühere Einführung einer zweiten Fremdsprache. Haben, so lautet die Frage, diese neuen Strömungen eine gemeinsame psychologische Grundlage und wenn ja, wie sieht sie aus?

Die Entwicklungspsychologie ist eine junge Wissenschaft. Sehr früh schon hat sie bestimmte Fähigkeiten oder bestimmte intellektuelle Möglichkeiten einer einzelnen Altersstufe zugeordnet. In der Lehrplangestaltung hat man die didaktischen Konsequenzen dieser Zuordnung gezogen und dadurch die Altersgemäßheiten gewissermaßen zementiert: Das vier- bis sechsjährige Kind ist im Märchen- und Spielalter, man soll ihm Märchen erzählen und mit ihm spielen. Das Siebenjährige ist fähig, lesen zu lernen und Zahlbegriffe zu erarbeiten, man soll es lesen lehren und soll mit ihm die Zahlbegriffe erarbeiten. Das neun- und zehnjährige Kind interessiert sich für seine Umwelt, der Akzent der Schule hat in diesen Jahren auf der Heimatkunde zu liegen. Mit elf bis dreizehn Jahren ist das Kind soweit, daß es eine zweite Fremdsprache bewältigen kann, jetzt hat die zweite Fremdsprache einzusetzen. Und so weiter.

Dieses Modell ist heute in Frage gestellt. Die neuern Forschungen haben gezeigt, daß Kinder jeder Altersstufe wesentlich mehr Möglichkeiten haben, als man allgemein annimmt. Prof. W. Correll zum Beispiel weist nach, daß Vier- bis Fünfjährige mit großer Leichtigkeit lesen lernen können. Wer Prof. Dienes hat mit Kindern arbeiten sehen, hat eindrücklich miterlebt, welche Faszination die vom Zahlbegriff unabhängigen mathematischen Operationen auf Achtjährige ausüben und mit welcher Leichtigkeit diese Kinder immer wieder neue systematische Ordnungen finden. Ich habe vor zwei Jahren in New York gesehen, wie Achtjährige ins Französische eingeführt werden; ich war beeindruckt von den Möglichkeiten, das kindliche Nachahmungsbedürfnis und die naive Freude am Sprachklang in den Erwerb der Fremdsprache zu stellen.

Die erstarrte Paarung didaktischer Möglichkeiten mit einzelnen Altersstufen ist gelöst worden, vieles ist in Bewegung geraten, und das scheint mir erfreulich. Schon aber zeigt sich deutlich eine andere Gefahr. Nämlich: daß man Kindern von vier Jahren ohne große Schwierigkeiten das Lesen beibringen *kann*, heißt nicht, daß man Kindern von vier Jahren das Lesen beibringen *soll*. Dasselbe gilt für andere Möglichkeiten.

Das Vorbild des Lehrers darf nicht der Zirkusartist sein, der seinem dreijährigen Knaben die Wirbelsäule dehnt, damit dieser das Publikum mit seinen Leistungen als Schlangemensch verblüffe. Das Vorbild der Schule dürfen nicht jene Eltern sein, welche ein fremdsprachiges Kindermädchen anstellen, damit ihr Kind von Anfang an zweisprachig erzogen werden kann. Das Kriterium heißt nicht nur: Was ist möglich, es heißt auch: Was ist richtig? Oder: Was nützt dem Menschen auf lange Sicht am meisten? Selbst wenn man uns nachweist, daß das Kind einer bestimmten Altersstufe einzelne Bildungstoffe verdauen kann, so heißt das noch lange nicht, daß wir sie ihm unbedingt verfüttern müssen.

Was hat Prof. Correl gemacht? Er hat eine Gruppe von Kindern veranlaßt, in ihrem sich über die gesamten Jugendjahre hin erstreckenden Ausbildungsgang einen Zwischenspur einzulegen. Es hat sich gezeigt, daß die meisten betroffenen Kinder an dieser Temposteigerung Freude hatten, und daß sie nach Abschluß des Unternehmens weiter vorn lagen als ihre Kameraden. Jedermann weiß, wie wenig das bedeutet. Was schließlich wirklich zählt, ist nicht eine Zwischenwertung, sondern das Schluß-Resultat. Über das Schluß-Resultat aber, über die bleibende, den erwachsenen Menschen prägende Verankerung und Verdauung des so früh vermittelten Bildungsgutes wissen wir, mindestens vorläufig, noch nichts. Es ist deshalb den neuen Möglichkeiten gegenüber eine kritisch-aufgeschlossene Haltung am Platze.

Zur Einsicht in die vermehrten Möglichkeiten der einzelnen Altersstufe gesellt sich eine zweite Akzent-Verschiebung: Die Naturwissenschaften haben sich in der Vergangenheit das Attribut «exakt» zugelegt, um sich dadurch von den (offensichtlich nicht als exakt empfundenen) Geisteswissenschaften zu unterscheiden. Der Vorstellungskreis, den das Wort «Naturwissenschaft» bei den meisten Menschen der ältern Generation aufsteigen läßt, umfaßt darum Vorstellungen wie «scharfsinnige Logik», «Schluß-Tüchtigkeit», «Beweisbarkeit», «nüchterne, kalte Objektivität». Andere seelische Fähigkeiten, wie Phantasie, Spielfreude, Gemüts-Wallungen, Imagination, werden von vielen noch immer als zur Wissenschaft im Gegensatz stehend empfunden.

Wir wissen heute besser als früher, daß es falsch ist, hier eine Polarität zu sehen. Unser Intellekt ist viel unselbständiger, viel stärker an die andern psychischen Fähigkeiten gebunden, als das 19. Jahrhundert annahm. Die Fach-Einsichten auf allen Gebieten der Wissenschaft hängen stets mit der Phantasie ebenso sehr zusammen wie mit dem berechnenden Intellekt.

Auch aus dieser Einsicht heraus ergeben sich für die Volksschule neuartige methodische Möglichkeiten; sie könnten charakterisiert werden mit der Formel: Volksschul-Unterricht vermittelt nicht einfach verdünntes, zur Früh-Intellektualisierung führendes Fachwissen; es geht viel eher um ganzheitliche Erlebnisse, um Fach-Einsichten, um die Weckung dessen, was man vielleicht mit «Flair für Mathematik», mit «Gefühl für geschichtliche Zusammenhänge» oder «Sinn für chemische Vorgänge» bezeichnen könnte. Ich will einige Beispiele geben:

Ein der Lehre Rudolf Steiners nahestehender Primarlehrer aus dem Berner Oberland sagte mir kürzlich, daß es ihm sinnvoller schein, seinen Primarschülern beispielsweise Pflanzen-Legenden zu erzählen, als sie in vorwissenschaftlicher Art und Weise Blüten zerschneiden und Staubgefäße zählen zu lassen. – Ich kenne mich im Gebiet der Pflanzen-Legenden wenig aus; soviel aber weiß ich, daß es gute gibt und schlechte. Die gute Pflanzen-Legende erschließt etwas vom Wesen der Pflanze und vom Walten

pflanzlicher Natur. Sie vermittelt dadurch dem Schüler das Wesentliche und Endgültige in kindgemäßer Form. Sie bereitet das Verständnis für einzelne – später intellektuell zu durchleuchtende – biologische Zusammenhänge vor.

Hans Rudolf Egli, der Redaktor der Berner Schulpraxis, legte in einem Aufsatz dar, wie er mit seinen Viertkläßlern einen Stoff von weltliterarischer Bedeutung, den Reineke Fuchs nämlich, behandelt; und er schreibt dazu: «Fruchtbares Vergleichen zwischen tierkundlicher Beobachtung und den Tiergestalten im Epos ergab sich immer wieder.» Auch solches Vergleichen ist wertvoll und wahrhaft bildend, ist ein interessantes Beispiel einer Frühform, in welcher Dichtung und Biologie zwar wenig geschieden, aber doch nicht «für kindlichen Gebrauch präpariert» sind.

Die Neue Mathematik scheint mir deshalb wertvoll, weil sie etwas Ähnliches macht: sie weitet von Anfang an das numerische Rechnen aus zu einem reichen Feld von Beziehungen und Ordnungen, in welchen sich zu bewegen dem Kinde Freude macht.

Der Unterricht in der Volksschule soll nicht wissenschaftlicher werden in dem Sinne, daß er die Phantasie, die Intuition, die Gemütskräfte der Schüler weniger pflegt, sondern dadurch, daß man erkennt und anerkennt, wie sehr auch diese Werte an wissenschaftlicher Denkart teilhaben.

Die Ganzheits-Idee, die hier anklingt, ist als Leitlinie des Bildungsprogrammes natürlich nicht neu. Pestalozzis «Kopf–Herz–Hand» ist ein Ausdruck dieser Ganzheitsidee. In Kerschensteiners Einsicht, daß bei vielen Schülern das Hirn der Hand folgt – und nicht nur umgekehrt die Hand dem Hirn – findet die selbe Idee eine andere Form. Die aus der neuern Psychologie herausgewachsene Ganzheitsidee läßt sich u. a. an einer französischen Untersuchung illustrieren: Sie versuchte festzustellen, mit welcher Methode man den nach Frankreich gezogenen fremdsprachigen Kindern das Französische am besten beibringen könne. Als Ergebnis zeigte sich, daß der Schulungserfolg weit weniger von der gewählten Methode abhing, als von der Einstellung der Familie zum neuen Gastland. Wo die Familie Frankreich bejahte, lernte das Kind – mit jeder Methode – leicht französisch.

Von hier aus führt der Gedankengang zum nicht nur nicht veralteten, sondern geradezu hoch-aktuellen Heimat-Prinzip. Das Heimatprinzip trägt der Ganzheit Rechnung, es ist Anschauung im besten Sinne. Anschauung ist – Sie wissen es – weit mehr als optische Anschaubarkeit. Anschauung ist Erfahrung, ist Erlebnis, ist innere Beziehung zu einer Sache. Anschauung bedeutet, daß der Bildungsgegenstand den Menschen wirklich etwas angeht, daß er ihn in tieferen Schichten als den nur verstandesmäßigen erfaßt. Wenn wir die uns nahestehenden, erlebbaren Erscheinungen der Heimat im Unterricht berücksichtigen, ist dies der Fall.

Die Tatsache, daß die Volksschule Fähigkeiten zum Keimen bringen kann, welche später das Verständnis einzelner Fach-Einsichten erleichtern, wertet den Primarlehrerberuf auf. Je länger je mehr wird sich die Einsicht Bahn brechen, daß die Primarschule ein entscheidender Ort aller Lehr-Tätigkeit ist, weil dort die richtigen oder falschen Fundamente gelegt werden. Die Formulierung «Ich bin halt ‚nur‘ Primarlehrerin oder Primarlehrer, auf mich kommt es nicht an», ist ebenso deplaziert wie wenn ein Kinderarzt verschämt gestände, er sei halt «nur» Kinderarzt und nicht Spezialist einer andern medizinischen Sparte. –

Im komme zum nächsten Gedankenkreis; zur Frage: Wie weit ist der Bildungsauftrag der Volksschule von den Forderungen und Gegebenheiten der jeweiligen Zivilisation her bestimmt? Ich muß mich auf eine grundsätzliche Antwort beschränken.

Die Forderungen, welche die moderne Zivilisation an die Schule stellt, sind uns bekannt. Der vielgehörte Vorwurf, die Schule sei stofflich veraltet, meint in der Regel, daß sie zuwenig direkt auf die Bewältigung einzelner Gegenwartsaufgaben wie Straßenverkehr, Filmverständnis, Ehepartnerwahl hinarbeite. Ein Rekrut schrieb letzten Sommer: «Was nützt es mir, wenn ich weiß, wann Zeus Kopfweh gehabt hat, viel lieber hätte ich in der Geschichte etwas über den Kommunismus gehört.» Andere junge Leute wünschen von der Schule vermehrte sexuelle Aufklärung, während die ältere Generation den mangelnden Einsatz für die Erziehung zur Demokratie beklagt. Zusammenfassen lassen sich die Forderungen in dem Satz: Die Schule von morgen hat den Bedürfnissen der modernen Industrie-Gesellschaft vermehrt Rechnung zu tragen. Sie soll in erster Linie auf die Wahl eines Berufes vorbereiten.

Die Grundhaltung der meisten Lehrer steht dazu im Gegensatz. Für uns ist die Entwicklung der beruflichen Tüchtigkeit nur ein Teilauftrag der Schulbildung, der eingebettet ist in dem umfassenderen Bemühen, dem Menschen zu helfen, alle seine besonderen Fähigkeiten und Gaben zu entfalten. Wir Erzieher aller Stufen gleichen in dieser Hinsicht dem Künstler, zu dem der Industrielle sagt: Malen Sie mir ein Plakat, das mir hilft, meine Produkte zu verkaufen! Gerne, antwortet der Künstler, ich will versuchen, etwas Werbekräftiges und für Sie Rentables zu gestalten, aber – nehmen Sie es mir nicht übel – noch wichtiger als der wirtschaftliche Wert des Plakates ist mir der Anspruch, daß meine Arbeit auch ein schönes Bild sei.

Der Auftrag, den weite Kreise gegenwärtig unserer Schule erteilen, lautet: Bildet uns junge Menschen heran, welche fähig sind, sich dem kompliziert gewordenen Industrie-prozeß einzufügen und die Produktivität des Landes zu mehren! Gerne, sagen wir, wir wollen versuchen, der wirtschaftlichen Wohlfahrt des Landes zu dienen, aber noch stärker verpflichtet fühlen wir uns dem Menschenbild, das die Entfaltung aller Kräfte des Einzelnen fordert.

Der Gegensatz zwischen den Ansprüchen der Wirtschaft und den Ansprüchen der Bildungsidee, den man hier ableiten könnte, ist aber, davon bin ich überzeugt, nur scheinbar. Wie auch viele Wirtschaftsführer glaube ich, daß die Schule der Allgemeinheit am besten dient, wenn sie nicht utilitaristisch denkt und sich nicht allein auf die Vermittlung ausmünzbarer Kenntnisse und Fertigkeiten beschränkt.

Man vergleicht den Lehrer nicht selten mit dem Gärtner. Der Vergleich gibt manches her, nicht zuletzt die Tatsache, daß die erzieherischen Bemühungen häufig Ausgleichsmaßnahmen gegen die Umwelt-Einflüsse sein müssen, ähnlich wie der Gärtner dem schweren Boden Torfmull, dem leichten aber Humus beigibt.

Der Schul-Alltag gibt dazu manches Beispiel. Vor einigen Jahrzehnten erklang – nicht zu Unrecht – der Ruf: Fenster und Türen der Schulstube öffnen, das frische pulsierende Leben des Dorfes einströmen lassen! – Ist es nicht so, daß wir heute umgekehrt zur Abschirmung raten müssen, damit unsere Schule eher wieder etwas Klösterlich-Stilles habe.

Auf eine andere Kompensations-Aufgabe der Volksschule möchte ich wenigstens noch hinweisen: Wir leben in einer Zeit der Bilder-Fülle. Es gibt nicht wenige Menschen, die der Ansicht sind, das Bild sei als Medium dem Worte überlegen. Es fehlt gegenwärtig am Vertrauen in die Macht des Wortes und damit am Vertrauen in die *innere* Vorstellungskraft des Kindes. Es scheint mir, daß eine große Gefahr des «modernen» Unterrichts darin liegt, daß Dinge dem Worte entzogen und veranschaulicht werden, welche keiner Veranschaulichung bedürfen, oder daß die Veranschaulichung statt zu den Dingen hin, von den Dingen weg führt. – Ich will ein Beispiel geben: Eine schwei-

zerische methodische Zeitschrift, auf deren gelbem Titelblatt gierig hochgestreckte Hände das Bild aktiven Unterrichts heraufbeschwören, schlägt vor, bei der Behandlung des Tessins den Kanton auf ein Blatt zu zeichnen und den Monteceneri durch eine Papieraufstülpung zu markieren. Wenn man das Blatt dann auf den schrägen Notenständer auflege und es aus dem nassen Schwamm beriesle, so werde dem Schüler augenfällig, wie der Ceneri die Gewässer nach Südwesten in den Lago Maggiore abweist.

In einem solchen Vorgehen, das weder besser noch schlechter ist, als hundert ähnliche Veranschaulichungen, wohnen zwei große Gefahren: Die Gefahr des Auseinanderfallens von Sache und Beispiel und die Gefahr der Abstumpfung. Ist es nicht so, daß ein paar Monate oder gar Jahre später, wenn sie die Geographie des Kantons Tessin zu repetieren haben, die Schüler folgendermaßen reagieren: Tessin? – Da war noch etwas mit einem nassen Schwamm! Außerdem handelt es sich bei dieser Veranschaulichung um eine neue Art der Verwöhnung unserer Kinder. Wie jede Verwöhnung ist sie uferlos und führt in ihren Konsequenzen schließlich dazu, daß der Schüler nur noch dann bereit ist, das Lied «Guter Mond, du gehst so stille» zu erlernen, wenn der Lehrer im Anzug eines Astronauten vor die Klasse tritt.

Demgegenüber schiene es mir wesentlich, alle Formen der Sprach-Pflege zu intensivieren. Eine vielzitierte Feststellung lautet: «Ein Bild sagt mehr als tausend Worte». Der Gedanke hat viel für sich. Aber nicht wahr, man braucht, um ihn auszudrücken, Worte. «Ein Bild sagt mehr als tausend Worte!» Ein bestechender Gedanke. Zeichnen Sie ihn einmal!

Es wäre natürlich kindisch, Wort und Bild gegeneinander auszuspielen. Der moderne Unterricht muß sich beider Medien bedienen, meine Fürsprache für das gesprochene Wort hat lediglich den Sinn, den gegenwärtig schwächeren Partner zu unterstützen.

Ich wende mich dem dritten Fragenkreis zu: Unserem Bildungsauftrag im Hinblick auf die heutigen technischen Möglichkeiten.

Die Älteren unter uns haben miterlebt, wie in den ersten Jahren des Zweiten Weltkrieges von den Siegen der deutschen Truppen eine machtvolle Faszination ausging. Wenn wir heute zurückschauen, erscheint uns die technische Perfektion der deutschen Kriegsmaschinerie als ein Vorzug, welcher in der Hierarchie der Werte auf recht niedriger Stufe steht. Wir erkennen, daß sehr viele Menschen von der Technik als solcher geblendet und verblendet waren.

Die Bewunderung der Technik um der Technik willen bildet auch die Grundlage für die Sputnik-Faszination unserer Tage. Niemand kann sich ihr ganz entziehen. Die Astronauten sind die Säulenheiligen – oder sollte man eher sagen die Kapselheiligen – unserer Zeit. Auch im Bereiche der Schule gibt es die Missionare der neuen technischen Möglichkeiten. Der Vorwurf, die Schule nutze die technischen Möglichkeiten der Zeit nicht, spielt vor allem auf die Zurückhaltung an, mit welcher viele von uns dem «Programmierten Unterricht» begegnen.

Die psychologische Erkenntnis, daß jeder kleine erlebbare Lern-Erfolg anspornt, einerseits, und die technische Möglichkeit der Informationsspeicherung andererseits, bewirken die Besonderheit des programmierten Unterrichts: Er ist zielstrebig auf ein Resultat hin angelegt; er geht in sehr kleinen Denkschritten auf dieses Ziel zu; jeder richtige Lernakt wird unmittelbar belohnt; er erlaubt, weil die besonders gute Antwort einen, wie beim Leiterlenspiel, sprunghaft vorwärts bringt, ein individuelles Tempo.

61 Den dritten – entscheidenden – Beitrag zum programmierten Unterricht muß (neben

dem Lern-Psychologen und dem Kybernetiker) der Lehrer, der Methodiker leisten. Er muß nämlich die Programme verfassen. Die Lehrer, die Programmverfasser, sind im programmierten Unterricht was die Redaktoren im Zeitungsbetrieb. Die technisch perfektteste Maschinerie einer Zeitungsdruckerei nützt wenig, wenn das Blatt schlechte Redaktoren hat. Und das ist leider, um im Bilde zu bleiben, gegenwärtig noch die leicht groteske Situation des programmierten Unterrichts. Die Apparate sind perfekt, die Programme aber fehlen weitgehend. Das ist auch in Amerika so. Was uns beeindruckt, sind die perfektionierten Lernmaschinen; was uns nicht selten enttäuscht, sind die geistigen Gehalte, die man den technischen Wunderwerken füttert.

Und doch stecken in dieser neuen Form des Lehrens selbstverständlich große Möglichkeiten. Wenn wir einst Programme haben, können wir nicht nur die Schüler eines weniger begabten Lehrers von der Arbeit seines begabten Kollegen profitieren lassen, sondern haben auch neue Möglichkeiten der Repetition und der Individualisation unseres Unterrichts.

Die Lernmaschine ist nur der Anfang der sich anbahnenden Revolution der Informations-Übermittlung. Es ist technisch durchaus lösbar, daß man von jedem Schulzimmer aus einen Super-Computer, ein elektronisches Archiv, anzapfen kann, in dem sich alle nur wünschbare Information gespeichert findet. Die Rolle des Lehrers wird sich dadurch ändern. Seine längst ins Wanken geratene Monopolstellung in der Vermittlung der Bildung stürzt vollends ein. Die Rolle, die seiner wartet, ist aber nicht weniger wichtig und nicht weniger schön: Er wird die Bildungseindrücke der verschiedenen, auch außerschulischen Medien koordinieren müssen. Koordination heißt in diesem Falle: Das Oberflächliche vertiefen, indem man das Einzelne einordnet in seine größeren Zusammenhänge.

Die letzten paar Jahrzehnte haben, namentlich auch durch den Kontakt mit den Entwicklungsländern, deutlich gemacht, daß auch im Wirtschaftsleben der Ausbildung eine Schlüsselposition zukommt. Niemand wird mir den Vorwurf billiger Schmeichelei machen können, wenn ich hier feststelle, daß «bündnerisch» zu einem Synonym für «Qualität» geworden ist, sei es beim Trockenfleisch, beim Bienenhonig oder beim – Menschenschlag. Die Voraussetzungen für die künftig zu bewältigende Hauptaufgabe unserer Gesellschaft sind bei Ihnen also gut. Das *entscheidende* Rohmaterial haben Sie in Ihrem Kanton: Menschen.

Die Bildung – vom Erstleseunterricht bis zum Diplom des Akademikers – ist ein Ganzes. Die Schule ist nicht allein dafür verantwortlich, aber niemand kann uns verargen, wenn wir uns bemühen, die Führung zu behalten und sie weder an die Wirtschaft noch ans Tele-Kollegium abzutreten.

Dazu brauchen wir eine Bildungskonzeption. Ein Konferenzvortrag kann diese Konzeption nicht liefern. Er kann lediglich versuchen, einen Beitrag zu leisten, indem er einige Grundgedanken zur Diskussion stellt und hofft, daß diese Grundgedanken erst zu Thesen, dann zu Taten werden. Diese Grundgedanken seien zum Schluß wiederholt:

1. Die Festlegungen der Entwicklungspsychologie, was alterstypisch sei, sind ins Wanken geraten. Die Einsicht, daß Kinder mehr Fähigkeiten haben, als man annahm, erschließt der Lehrerin und dem Lehrer ein faszinierendes methodisches Neuland. Es soll durch Schulversuche erschlossen werden, wobei man aber daran denken muß, daß nicht alles, was machbar auch wünschbar ist.

2. Die intellektuelle Leistung ist nicht ablösbar von den in den tiefen Schichten der Seele wurzelnden Phantasien und Gestimmtheiten. Die Pflege aller Gemütswerte auf der Volksschulstufe ist deshalb eine günstige Voraussetzung für spätere Erkenntnisse und verstandesmäßige Durchdringungen.

3. Viele Gebildete unserer Zeit sind intellektuelle Nomaden. Das Heimatprinzip hilft mit, der Entwurzelung durch Bildung eine neue Verwurzelung durch Bildung gegenüberzustellen.

4. Aufgabe der Schule ist sowohl Anpassung als Widerstand. Für die Beziehung zwischen den Zivilisationsforderungen und unserem Bildungsauftrag gilt das selbe wie für den Milieueinfluß auf den einzelnen Menschen. So wie der einzelne nicht einfach in die Umwelt gestellt ist wie ein Zinnsoldat in einen Sandhaufen, so wie der einzelne nicht einfach von den Umwelteinflüssen weggespült wird wie ein Rindenschifflein von einem Bergbach, so muß auch die Schule die Umwelt-Forderungen kritisch prüfen, muß annehmen oder ablehnen

5. Der Unterrichtsauftrag der Volksschulstufe ist stets auch Auftrag zur Kompensation. Die Schule muß z. B. in Zeiten der Bilderschwemme die Kraft des gesprochenen Wortes betonen, muß im technischen Zeitalter die Naturliebe und die Handarbeit pflegen, muß in Zeiten hektischer Betriebsamkeit zur Stille und Gesammeltheit führen.

6. Weil Unterrichten mehr ist als eine Unterrichts-Technik, wäre es falsch, von den modernen Unterrichts-Methoden ein Hinaufschnellen der Bildungsergebnisse zu erwarten. Wer solche Hoffnungen hegt, gleicht dem Mann, der sich infolge der Entwicklung der Farbchemie bessere Gemälde erhofft. Weil Unterrichten aber auch eine Technik ist, muß die Schule die neuen methodischen Möglichkeiten nutzen.

7. Das Ausmaß, welches der mögliche Wissenschaftsstoff angenommen hat, verlangt immer deutlicher den Mut zur Lücke, ja den Mut zum Verzicht. Die Akzeleration in der Entwicklung einzelner Kinder bewirkt, daß der intellektuelle und emotionelle Entwicklungsstand eines Schülerjahrgangs sehr unterschiedlich ist. Die Antwort der Schule heißt: vermehrte interne Differenzierung. Nicht jeder Schüler innerhalb der Klasse soll den selben Stoff bewältigen müssen. Eine solche interne Differenzierung ist besser, sozial gerechter und bildungspolitisch ergiebiger als eine vermehrte Spezialisierung der Schultypen.

Interne Differenzierung bedeutet die Vermehrung von Wahl- und Freifächern. Unser System, das vorwiegend obligatorische Fächer kennt, macht es dem Schüler nicht leicht, die Verantwortung für seine eigene Bildung zu erleben. Seine Fahrt durch die Lande der Bildung gleicht der Fahrt am Skilift. Man wählt den Weg nicht selbst; es gibt kein Überholen und kein Anhalten, weder Umwege noch Abkürzungen; die Leistung besteht vor allem darin, den Bügel nicht loszulassen.

8. Alles Bilden und Erziehen ist gleichzeitig Binden und Befreien. Jede didaktische Möglichkeit hat ihre Gegen-Möglichkeit. Mit dieser Feststellung rundet sich der Kreis, und wir sind wieder beim Ausgangsgedanken: Eine Schulreform, welche alle Spannungen lösen könnte, gibt es nicht. Die Schul-Idylle ist nicht denkbar. Es geht nicht darum, die Spannungen aufzulösen, es geht darum, sie zu bewältigen.

Meine Damen und Herren,

wer über ein so weit gefaßtes Thema zu sprechen hat, wie ich heute, kann sich nicht anders helfen als durch exemplarische Auswahl einzelner Probleme und Gesichtspunkte. Es war in der vergangenen Stunde von ziemlich verschiedenartigen und weitabliegenden Dingen die Rede. Bei einem solchen Vorgehen besteht die große Gefahr, daß man mit Goethe vom Referenten und vom Zuhörer sagen muß: «Er hält die Fäden wohl in der Hand, fehlt leider nur das geistige Band.»

Das geistige Band, welches das Referat umfassen kann, ist das selbe Band, das uns hier in dieser Stunde zusammenhält und zur Gemeinschaft macht. Es ist die unserer Berufsarbeit zugrunde liegende Überzeugung, welche lautet: «Erziehung und Bildung sind wesentliche Aufgaben und verlangen unsern höchsten Einsatz.»