

"Schatten über der Schule"

Autor(en): **Seitz, J.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **16 (1930)**

Heft 34

PDF erstellt am: **13.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-535091>

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.

Er hat Religion und Religiosität verwechselt mit *unabhängiger Moral*, d. h. mit jener Art von Sittlichkeit, die der Mensch ohne irgendwelches göttliche Gebot durch sein vernünftiges Denken selbst findet und sich vorschreibt. An der Stelle der Religion, des Dienstes Gottes, steht also bei ihm die individualistische Moralphilosophie — der „kategorische Imperativ“ Kants. — — Charakteristisch ist in diesem Punkte sein Gespräch mit P. Girard in Yverdon (1809). Meine Kinder — sagte Pestalozzi — sollen nur glauben, was sie begreifen, und meine Lehrer sollen nur das den Kindern dozieren, was ihnen haarscharf kann bewiesen werden, z. B. 2 und 2 sind 4. — Schlagfertig antwortete ihm P. Girard: „In diesem Falle würde ich, auch wenn ich dreissig Söhne hätte, Ihnen keinen einzigen anvertrauen; denn es würde Ihnen unmöglich sein, ihm auf Ihre Art zu beweisen, dass ich sein Vater bin, und dass er mich lieben soll“.

Dass in dieser *Verwechslung der Religion mit der „autonomen Sittlichkeit“* eine vollkommene Verkenning des Wesens der Religion liegt, ist offenkundig. Schon Augustinus, Lactantius und Hieronymus haben „Religion“ abgeleitet von „religare“, und sie haben erklärt: Religion bedeutet — objektiv — die absolute Abhängigkeit des Menschen als des Geschöpfes von Gott dem Schöpfer. Wird der Mensch, sei es durch die denkende Vernunft oder durch die göttliche Offenbarung, sich dieser Abhängigkeit bewusst, dann folgt spontan dem „Erkennen“ das „Anerkennen“ dieser Abhängigkeit, die Religion im subjektiven Sinne, der Kultus, bestehend innerlich in Anbetung, Verherrlichung, Dank, Bitte und Sühne, äusserlich in Gebet und Opfer, m. e. W. die Betätigung des *göttlichen Dienstes*: Der Mensch erkennt: Gott ist mein höchster Herr, die absolute Majestät; ich bin der Knecht, der Diener Gottes, ich muss also Gottes Gebote halten. — *Das erste, grundlegende Element* der geistigen Lebensgestaltung des Menschen ist also die Religion, das praktische Anerkennen der absoluten Oberhoheit Gottes. *Aus dieser Anerkennung entspringt dann erst die Sittlichkeit*, der Dienst Gottes, das Halten der göttlichen Gebote: „Fürchte Gott, und halte seine Gebote; denn das ist der ganze Mensch“ (Eccl. 12). — Wenn also einer, wie es Pestalozzi im Anschluss an seinen Freund Fichte tut, der autonomen „Sittlichkeit“ die Priorität zuerkennt und meint, die Religion wachse erst aus der Sittlichkeit hervor, dann stellt er das richtige Verhältnis der Religion zur Sittlichkeit auf den Kopf; und dann ist er nicht ein Christ, sondern ein Pantheist oder ein Rationalist.

Trotz aller guten Absicht des Herrn Gross, Pestalozzi zum Vertreter einer „religiösen Erziehung und einer religiösen Schule“ zu stempeln, bleibt es also wahr und unbestreitbar: Der revolutionäre Bruch mit der ganzen Vorzeit, mit der religiösen und pädagogischen Tradition der Jahrtausende hat der Pestalozzischen Pädagogik ihr Gepräge, ihren Stempel gegeben. Dieser Bruch führt in logischer Konsequenz über den *pädagogischen Liberalismus* mit seiner konfessionslosen Schule und seiner „unabhängigen Moral“ zum *pädagogischen Sozialismus*, zur Pflanzschule der Vaterlandslosigkeit, der politischen und sozialen Revolution. — Ueber diesen ehernen Schritt der Logik helfen auch die bestgemeinten Vertröstungen nicht hinweg.

Freiburg.

Dr. J. Beck, Prof.

Es ist eine druckselige Zeit. Jeder, der einen Satz weiter kann, als: Es war einmal — will auf den Markt, und die Welt würgt alles ein. Das Innere eines heutigen Lesers mag beschaffen sein wie ein Haifischmagen, in dem man Holz, Eisen, Stiefel, Lumpen und ganze Kleidergarderoben vorzufinden pflegt. *Friedr. Wilh. Weber.*

„Schatten über der Schule“

J. Seitz, Lehrer, St. Gallen.

Goethe schreibt von einer aufbauenden und niederreissenden Kritik. Erstere sieht die „Schatten“, aber sie freut sich auch der Lichtpartien, letztere sucht und sammelt mit Feuereifer „Mängel“ und konstruiert ein Zerrbild.

Die Geschichte erzählt uns eine ganze Reihe von Beispielen, wie sog. Reformatoren sensationslüstern auf die Suche nach „Schatten“ ausgingen. Es sei erinnert an Pestalozzi, der in seinen Jugendjahren über die damaligen politischen, kirchlichen, sozialen und wirtschaftlichen Zustände ganze Eimer bitterster Kritik ausschüttete, um dann in späterer Arbeit sich zu beruhigen und zu erkennen, dass die wahre Aufgabe des Erziehers im Aufbau liegt, dass dieser Aufbau aber unendlich schwieriger ist als die Kritik.

Gleiche Erfahrungen machte P. Girard und mit ihm viele seiner Zeitgenossen. Ihre „niederreissende Kritik“ galt den Jesuitenschulen und speziell deren Sprachunterricht. Der lebenswürdige Franziskaner hat dann einen Lehrgang über Sprachunterricht veröffentlicht, der s. Z. die Augen der ganzen Welt auf sich zog. Nun weist aber P. Girards Herzensfreund und Biograph, P. Riedle, nach, dass der wütende Kritiker der Jesuitenmethode im reifen Alter von der Pädagogik der Väter prinzipiell methodisch kaum verschiedene Wege ging. Ja schon im Bericht über sein Würzburgerstudium gesteht P. Girard, dass der bei den Jesuiten genossene Unterricht derart war, dass die Jesuitenschüler viel leichter arbeiteten als die Zöglinge anderer Lehranstalten.

Ein drittes Beispiel. Als Stapfer 1799 die Fragebogen an Lehrer und Geistliche versandte, gingen Berichte ganz verschiedener Färbung ein. Aus ihnen wurden mit Vorliebe die „Schatten“ zusammengesucht und dann ein Bild konstruiert, das den himmeltraurigen Kulturzustand von damals beweisen sollte und noch heute mit Vorliebe als „apologetisches“ Loblied auf die Fortschritte des 19. Jahrhunderts gesungen wird. Nun habe ich die betr. Akten der Kantone Sämtis, Linth und Waldstätten im Original genau überprüft und komme zum Schlusse, dass die Kritiker eben nur die Schatten sahen und dass weder die Lehrer noch die Schüler auf dem schandbaren Niveau standen, wie es tendenziöse Geschichtsschreibung darstellt. Die schamlose Art des Generalisierens einiger wirklich „dunkeln Schatten“ muss vom ethisch-wissenschaftlichen Standpunkte aus gebRANDmarkt werden.

Noch ein Beispiel. Eine Seminarklasse auf der Insel Ufenau. Schulmeister mit einem Zweidutzendbündel von Amtsjahren auf dem Buckel. Was tun sie? Die Seminarlehrer werden der Kritik unterzogen und — lauter „Schatten“ gefunden.

Ein Schandbuch! Ich habe es vor einigen Jahren gelesen. Es trug den Titel: Warum bin ich aus der Kirche ausgetreten? Auf einen Fragebogen gaben junge Leute Antworten und schilderten Kirche und Geistliche nicht nur ein „Schatten“, sondern als Stätten dunkelster Finsternis.

Ein anderes Schandbuch. Es trug den Titel: Was denke ich von meinen Eltern? Junge Burschen und Mädels ergehen sich darin in einer Art über ihre Erzieher, die dem vierten Gebot Hohn spricht. Lauter Schatten — kein Licht. Ganz wenige Stimmen, die für ihre Erzeuger noch einige Gefühle des Dankes und der Pietät aufbringen.

Im letzten Winter hielt ich Vorträge über die Arbeiterzyklika „Rerum novarum“, speziell über ihre geschichtliche Entstehung. Dabei betonte ich die Niederträchtigkeit „historischer Brunnenvergiftung“ d. h. die Propagandaart, die aus der Vergangenheit nur „soziale Schatten“ zusammensucht und daraus ein Zerrbild der

sozialen Zustände vor dem Auftreten der modernen Sozialreformer konstruiert: dabei wird alles verschwiegen, was unsere Väter in sozialer Arbeit geleistet haben und doch haben sie ganz gewaltige Opfer gebracht. Auch über der Sozialgeschichte glänzt viel, viel herrlicher Sonnenschein, man muss ihn nur sehen *wollen*. Doch dies passt einer hetzerischen Propaganda nicht.

Ueberprüfen wir die psychischen Momente dieser Enquêtes über „Schatten und Licht“, so ergeben sich folgende Tatsachen:

Einige Autoren gebärden sich als ideale Stürmer, als Weltverbesserer, getragen von edlen, aber meist recht unklaren Ideen.

Andere sind durchglüht von brennendem Ehrgeiz des Literatentums. Der sensationelle Aufputz soll das Sprungbrett sein, um ein berühmter Mann zu werden. Die Methode wurde zu allen Zeiten verwendet; sie ist vielen geblüht; heute ist sie an der Tagesordnung, lässt literarische Sternschnuppen ebenso rasch aufleuchten als verschwinden. Diese Art „Schattensucher“ ist oft seelisch raffiniert, oft seelisch direkt krank, jedenfalls ethisch nicht vollwertig.

Die dritte Gattung endlich ist revolutionär eingestellt. Sie verachtet alle Pietät, zieht in den Kot, was früher war und preist das kommende Neue, das allbeglückend ihrer Phantasie vorschwebt — mit einer starken Dosis Hoffnung, in dieser „Allbeglückung“ auch persönlich einen flotten Sitzplatz zu erhalten.

Auch Hass, Neid, Verbitterung treten als Motive häufig auf.

Was ergibt sich aus diesen Erwägungen heraus für den ethischen Wert solcher „Schattensammlungen“.

Prinzipiell muss sich jede Person, Institution und Sache gefallen lassen, dass sie beurteilt wird. Ein „Rühmich-nicht-an“ gibt es also auch für Schule und Lehrer nicht. Sie haben vor allem selber dafür zu sorgen, dass die an sie angelegten Masstäbe sie nicht als minderwertig erzeigen.

Ebenso erhellt aber aus den geschichtlichen Tatsachen, dass diese Methode ungeheuer viele Gefahren in sich birgt, sowohl hinsichtlich der Motive der Kritik, als der Art ihres Vorgehens.

Was ergibt sich daraus für die Art des Vorgehens? Einmal ist vor allem *geschichtliche Wahrheitsliebe* zu fordern. Auch die heutige Schule und die Lehrerschaft sind kulturell Produkte der Entwicklung. Diese letztere muss also letzten Endes untersucht werden und nicht bloss der heutige Zustand.

Wir fordern auch *sachliche Wahrheitsliebe*. Die Fragestellung darf nicht einseitig negativ sein; es müsste also auch gefragt werden: „Was *verdanken* wir der heutigen Schule? Was *verdanke ich* meinen Lehrern und Erziehern?“

Wir fordern auch *ethische Wahrheitsliebe*, d. h. Beurteilung nach grossen religiös-sittlichen Leitmotiven, die über persönliche Abneigung gegen andere und über zu hoher Wertschätzung seiner eigenen Person stehen. Wo dies fehlt, meldet sich die Tendenz!

Wir fordern weiter *lebenskundliche Wahrheitsliebe*, d. h. genaue erfahrungsgemässe Kenntnisse der Schule, der Lehrer, der Eltern, der Kinder, überhaupt aller Faktoren, die in der Schule wirken; diese kann nur erworben werden durch lange praktische Betätigung, durch langen Umgang und zwar eben in der normalen Volksschule, die man beurteilen will.

Wir stellen also zur Kritik des Buches von Schohaus folgende Fragen:

1. Ist die Kritik an der heutigen Schule prinzipiell erlaubt?

2. Sind die Motive der Schohaus'schen Kritik ethisch durchaus einwandfrei? oder: Ist auch der Verfasser gewissen Tendenzen erlegen?

3. Sind die Entwicklungsfaktoren der heutigen Pädagogik kritisch genugsam beleuchtet worden? Oder soll die Schule wieder einmal Prügeljunge sein für kulturelle Ergebnisse, für die sie nur zum kleinsten Teil verantwortlich ist?

4. Entspricht die Schohaus'sche Darstellungsart der Forderung Goethes an jede gesunde Kritik, die nicht nur „Schatten“, sondern vor allem „Licht“ sucht?

5. Haben sich sowohl Verfasser als Beantworter der Fragebogen vollster lebenskundlicher Wahrheitsliebe ausgewiesen, hervorgewachsen aus langer beruflicher Erfahrung speziell auf dem Gebiete, das zur Kritik steht: der normalen Volksschule?

Mit andern Worten: Um das Schohaus'sche Buch richtig nach oben angedeuteten Gesichtspunkten beurteilen zu können müsste man kennen:

1. Die Persönlichkeit, den Charakter, Bildungsgang und bisherige *praktische* Betätigung des Verfassers.

2. Vor allem aber die Seelenlage der Beantworter der Fragebogen.

3. Erwartet man bestimmt konkrete Vorschläge, damit „die Schatten dem Lichte weichen.“

4. Von den Beantwortern der Fragebogen erwartet man Ausweise für ihre persönliche pädagogische Tüchtigkeit.

Nur dann könnte die Goethe'sche Forderung resultatverheissend untersucht werden.

Mein persönliches Urteil geht also dahin:

Das Recht zur Kritik an der modernen Schule und an den Lehrern darf Schohaus nicht abgesprochen werden.

Soweit wir den Verfasser kennen, liegen keine Gründe zur Annahme vor, sein Vorgehen sei nicht ethisch einwandfrei.

Dagegen erachten wir den eingeschlagenen Weg als ausserordentlich gefährlich, aus den Gründen, die genugsam markiert sind.

Nach dieser Kritik ist es moralische Pflicht des Verfassers, auch die Lichtseiten der modernen Schule darzustellen und vor allem bestimmte Weisungen zur Diskussion zu stellen, um die gerügten Mängel zu beheben.

Die gelegentlichen Hinweise auf die Reformpädagogik als Heilmittel genügen nicht; denn entweder sitzt das Uebel so tief, dass eine systematische, d. h. religiös-philosophisch begründete Neuorientierung nötig wird, die freilich erst überprüft werden müsste; oder dann handelt es sich bloss um ein interessantes Experiment, dem dann die Schlacken der oben kritisierten Methoden anhaften würden.

Machen andere dieselben Beobachtungen?

Unter dieser Ueberschrift beklagt sich in Nr. 29 der „Schweizer-Schule“ ein Einsender über die Beobachtung, dass die Schüler am Montag am wenigsten gut vorbereitet zur Schule kommen. Da ihm mehr städtische Verhältnisse bekannt sind, wünscht er zu erfahren, wie's diesbezüglich auf dem Lande steht. Kurz gesagt, steht's nach meinen Beobachtungen nicht viel besser. Zwar sind da meist nicht Spiel, Sport oder Ausflüge daran schuld, sondern der heutige Zeitgeist. Selten sind die Dörfer, wo nur Landwirtschaft treibende Bevölkerung vorhanden ist. Wohl ist den in der Industrie beschäftigten Arbeitern der freie Samstagnachmittag von Herzen zu gönnen, und nicht wenige Väter und Mütter wissen denselben auch richtig auszunützen. Schlimmer steht es mit den jugendlichen Arbeitern und Arbeiterinnen, da muss der Samstag zu al-