

Das Schulproblem Frankreichs [Fortsetzung]

Autor(en): **Simeon, B.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **38 (1951)**

Heft 16: **Ganzheitlicher Aufsatzunterricht ; Geheimnis der Materie**

PDF erstellt am: **13.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-534207>

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.

DAS SCHULPROBLEM FRANKREICHS

Von Prof. Dr. B. Simeon, Chur

I.

DER LAIZISMUS ALS BEGRIFF UND SCHICKSAL

Der Laizismus als Begriff und Mythos. *

Die Vorgeschichte

- a) Wie es kam
- b) Die erste Phase: Jules Ferry
- c) Die zweite Phase: Waldeck-Rousseau
- d) Die dritte Phase: Emile Combes

Die laisierte Moral als Unterrichtsprinzip

Entspannungen

Die heutige Situation

2. Die Vorgeschichte

Aus verschiedenen Erwägungen drängt sich zunächst ein kurzer geschichtlicher Rückblick auf.

Einmal deswegen, weil das französische Schulproblem organisch mit der politischen und kulturellen Geschichte des letzten französischen Jahrhunderts verbunden ist und deshalb nur in dieser Sicht völlig überblickt werden kann. Die letzten acht Jahrzehnte sind heute im französischen Schulwesen lebendige Gegenwart. Nicht nur in den Zuständen, die sie geschaffen, sondern auch in der Denkweise, die sie geformt haben.

Dann aber läßt ein solcher Rückblick auch merkwürdige Ähnlichkeiten und Parallelen zwischen dem damaligen Geschehen und manchen heutigen schulpolitischen Ereignissen des In- und Auslandes auftauchen, Ähnlichkeiten, die dem Leser auch ohne besonderen Hinweis auffallen werden und die — *Historia docet* — sich von selbst und mit Recht einstellen, um in der Bewertung der schulpolitischen Erscheinungen unserer Gegenwart verwendet zu werden.

a) *Wie es kam*

Es ist allerdings nicht ganz leicht zu bestimmen, wo die Wurzeln der geschichtli-

* Siehe »Schweizer Schule« Nr. 15 vom 1. Dezember 1951.

chen Entwicklung liegen, die zur heutigen schulpolitischen Situation Frankreichs geführt hat. Sicher ist, daß die Dritte Republik, die den umfassenden Staatslaizismus in Begriff und Praxis begründete, von allem Anfang an einen betont antiklerikalen Kurs einschlug, der sich in der Folge immer mehr verschärfte. Gewöhnlich wird als Hauptgrund dafür angegeben, daß dieser Kurs eben eine Reaktion gegen die Haltung der kirchlich gesinnten Franzosen gewesen sei, die sich tatsächlich in den vorausgehenden Verfassungskämpfen für die Fortsetzung der Monarchie eingesetzt hatten und auch lange Zeit nachher der jungen Republik gegenüber eine abweisende Stellung einnahmen.

Nun ist es heute natürlich leicht, rückblickend aus der sicheren Distanz von 80 Jahren die damalige Haltung der französischen Katholiken als Fehler und als Mangel an politischem Weitblick zu taxieren. Aber auch hier gilt die übrigens elementare Regel der historischen Wertung, daß eine Geschichtsepoche nicht aus dem Blickwinkel und nach den Maßstäben einer ihr ferneren und fremden Zeit gewertet werden will, sondern aus ihren eigenen Verhältnissen und Anschauungen heraus. Wer darum weiß, wird die Stellungnahme der französischen Katholiken von damals verständlicher finden.

Tatsächlich hatte die französische Kirche, nach allen den Drangsalen der verschiedenen Revolutionen und der napoleonischen Despotie, während des vergangenen Kaiserreiches endlich eine Periode der Ruhe und der Entspannung erfahren. Louis Bonaparte war schon als Präsident der Zweiten Republik, die 1848 ausgerufen wurde, viel zu sehr Staatsmann gewesen, um nicht die völlige Fruchtlosigkeit der vorausgegangenen Kulturkämpfe einzuse-

hen. Deshalb versuchte er, die kirchlich gesinnten Kreise mit einer klugen Politik des Wohlwollens zu gewinnen. Das zeigte sich gerade im Schulwesen, wo sofort ein gewaltiges Aufblühen der katholischen Schulen, besonders der Mittelschulen einsetzte. Dieser Zustand blieb auch, nachdem Louis Bonaparte 1852 sich als Napoleon III. zum Kaiser hatte erklären lassen. Es ist deshalb durchaus begreiflich, daß während der folgenden 20 Jahre im Denken der katholischen Franzosen die Freiheit der Kirche sich irgendwie mit der Tatsache der Monarchie verband.

Andererseits, als nach der Niederlage im Deutsch-Französischen Krieg am 4. September 1870 (das Datum des 4. September scheint in der französischen Schulgeschichte schicksalhaft zu sein!) das Kaisertum stürzte und bald nachher die Verfassungskämpfe um die künftige Staatsform einsetzen, hatten die kirchlichen Kreise Grund genug zur Besorgnis. Denn diejenigen Politiker und Parteien, die am lautesten nach der Republik riefen, hatten sich schon längst als Befürworter und Träger eines sehr kämpferischen Antiklerikalismus zu erkennen gegeben. Einer der bedeutendsten unter ihnen, Léon Gambetta, der Schöpfer des politischen Systems der Dritten Republik und Vater des geflügelten Wortes: »Le cléricalisme, voilà l'ennemi!«, hatte 1869 in seinem Manifest zu Belleville ein Programm entworfen, das offen die Trennung von Kirche und Staat als Ziel verkündete. Im gleichen Jahre war in Neapel der Weltfreimaurerkongreß mit starker Anteilnahme der französischen Logen zusammengetreten und hatte beschlossen, »an der schleunigen und radikalen Beseitigung des Katholizismus zu arbeiten«. Man weiß, daß gerade die Logen der lateinischen Länder einen besonders aktiven kirchenfeindlichen Charakter aufweisen und daß in der Folge die französische Freimaurerei in den kulturpolitischen Kämpfen des Landes tatsächlich eine bedeutsame

Rolle spielte. So ist es wiederum begreiflich, daß die kirchentreuen Franzosen der 70er Jahre den sicheren Eindruck bekamen, die Befürworter einer kommenden republikanischen Staatsform wollten die Republik hauptsächlich deswegen, weil sie in ihr nur ein willkommenes Instrument für die Erfüllung ihrer laizistischen Pläne und die Entladung der lange aufgestauten religionsfeindlichen Affekte sahen.

Dies waren die Vorzeichen, welche die Geburt der neuen Staatsform ankündigten und begleiteten. Sie waren eindeutig genug, um das Mißtrauen, das die Katholiken jener Jahre der werdenden und gewordenen Republik entgegenbrachten, zu erklären und zu rechtfertigen.

Gewiß mag man sich heute fragen, ob die kirchlich gesinnten Kreise nicht besser getan hätten, sich positiv und entschlossen in den Werdegang der neuen Verfassung einzuschalten, statt abseits zu stehen. Wenn man aber bedenkt, daß den Katholiken keine Plattform in Gestalt einer eigenen politischen Organisation zur Verfügung stand, während die Träger des entschiedenen Kulturkampfwillens mit dem Einsatz von mehreren gut organisierten Parteien rechnen durften, dann ist es mehr als fraglich, ob eine bejahende katholische Mitarbeit dem Kurs des neuen Staatsgebildes eine andere Richtung gegeben hätte.

b) Die erste Phase: Jules Ferry

Jedenfalls zeigte sich bald, wie begründet die katholischen Befürchtungen waren. Kurz nachdem im Jahre 1875 die Troisième République gegründet war, begannen die kirchenfeindlichen Kräfte zu wirken, um in der Folge unbeirrbar und stetig dem vorgefaßten Ziele zuzusteuern: Trennung von Kirche und Staat, völlige Entrechtung der Kirche, totale Laisierung der staatlichen Kulturprogramme im allgemeinen und des nationalen Schulwesens im besondern.

Allerdings ging man nicht gleich von An-

fang an aufs Ganze. Trotz des fortwährenden Drängens extremistischer Parlamentarier wollte in den ersten zwei Jahrzehnten der Republik keine Regierung das entscheidende Wort der kirchlich-staatlichen Trennung sprechen. Der Frontalangriff gegen das katholische Bewußtsein und gegen eine jahrhundertealte Tradition war doch etwas zu gewagt. Man begnügte sich damit, schrittweise vorzugehen und dabei das Rezept zu befolgen, das später der wahrscheinlich intelligenteste Wegbereiter des französischen Laizismus und der eigentliche Ideator des Trennungsgesetzes, Waldeck-Rousseau, formulieren sollte:

»In religiösen Dingen, in welchen man mit den Glaubensanschauungen, den Traditionen und einem durch Jahrhunderte bestehenden, tief eingewurzelten Atavismus rechnen muß . . . , kann man nicht von einem gesetzgeberischen Staatsstreich eine plötzliche Umwandlung erhoffen. Man kann durch ein Gesetz die Steuerverteilung ändern, die Verwaltungsbezirke, die Heeresorganisation, aber nicht die Menschen. Man bemächtigt sich nicht der Geister durch Eroberung. Dies ist das geduldige Werk der Zeit und der Rückwirkung, welche ein ganzes System stufenweiser Maßnahmen . . . auf den geistigen Zustand einer Nation ausüben.«

Die Werkleute der Dritten Republik haben dies gewußt, und man muß es ihnen lassen: sie haben dieses »*System stufenweiser Maßnahmen*« recht geschickt eingesetzt. Sie haben auch gewußt, daß dieses abgestufte Vorgehen in erster Linie dort stattfinden muß, wo der neuralgische Punkt aller großen geistigen Umwälzungen liegt, nämlich auf dem Gebiet des öffentlichen Unterrichtes und der Jugenderziehung überhaupt.

Hier hat der erste Unterrichtsminister der Dritten Republik, *Jules Ferry*, der wohl mit Recht als der Schöpfer der religionslosen école laïque angesehen wird, sein Werk begonnen. Heute, da ein Rückblick die große Linie der schulpolitischen Entwicklung jener Jahre überschauen und erkennen läßt, muß man eigentlich staunen über die zielbewußte und unerbittliche

Planmäßigkeit, mit welcher dieser Mann es verstand, in periodischer Folge und stets gesteigerter Schärfe ein Gesetz nach dem andern zu erlassen und so das religiöse Schulerbe der vergangenen Jahre Stück um Stück abzubauen. Einige der hauptsächlichsten Daten seien hier notiert:

9. August 1879: Gesetz über die Errichtung von staatlichen Lehrer- und Lehrerinnenseminarien, in denen kein Religionsunterricht erteilt wird, sondern statt dessen ein Moralunterricht der »von bestimmten religiösen oder metaphysischen Voraussetzungen absieht«.
29. März 1880: Auflösung der Jesuitenschulen (wegen Widerstand des Volkes nur unvollkommen ausgeführt).
21. Dez. 1880: Gesetz über den staatlichen Mittelschulunterricht für Mädchen mit der Gründung völlig laisierter Schulen.
15. Januar 1881: Gesetz über den höheren Volksschulunterricht für Mädchen.
28. März 1882: Mehrere Volksschulgesetze mit der Verweltlichung der Schulprogramme, der Abschaffung des Religionsunterrichtes, des Schulgebetes, des religiösen Wandschmuckes, und mit der Einführung eines Unterrichtes in »bürgerlicher Moral«.
30. Okt. 1886: Verweltlichung des Lehrpersonals an den staatlichen Schulen. Weitere Entchristlichung der Volksschulen.

Während so der Unterrichtsminister und spätere Ministerpräsident *Jules Ferry* planmäßig an der fortschreitenden Entchristlichung der Staatsschulen arbeitete, richteten sich andere Regierungserlasse gegen die immer noch wirkenden kirchlichen Lehranstalten und religiösen Schulgenossenschaften. Es waren vornehmlich fiskalische Bestimmungen, die den finanziellen Ruin dieser Institute bezweckten und den christlichen Unterricht auf diesem Wege lahmzulegen versuchten. Zu gleicher Zeit arbei-

tete der Gesetzesapparat auch auf andern Gebieten im Dienst des Laisierungsprozesses und verfügte nach und nach die Verweltlichung der Caritas und Fürsorge und

des Begräbniswesens, die Einschränkung und Abschaffung der Armee- und Marine-seelsorge, die Unterdrückung der religiösen Eidformel vor Gericht usw.

(Fortsetzung folgt.)

VOLKSSCHULE

GANZHEITLICHER AUFSATZUNTERRICHT IN DER »DIASPORA«

Von Dominik Bucher

Man nehme den Umfang des Begriffes Diaspora nicht gar zu eng und allzu ängstlich! Er braucht nicht unbedingt nur auf den religiösen Bekenntnisstand bezogen zu sein; er kann zur Abwechslung einmal auch auf ein didaktisches Glaubensgut angewendet werden.

Aha, da merkt bereits jemand, wo hinaus es will mit diesem sonderbaren Titel. Ganz richtig erraten: Wir »Ganzheitler« leben vereinzelt, verstreut unter einer Lehrergemeinschaft, die andern didaktischen Glaubens ist als wir. Wahrscheinlich ist der Fall nicht so selten, daß in einem Schulhaus zwei verschiedene »Bekenntnisse« nebeneinander und aneinander vorbei »hausen« Es ist mit dem ganzheitlichen Unterricht nicht ganz so wie mit irgendeiner Lehrfachmethode. Wo zum Beispiel an einer Elementarschule der Schreibleseunterricht nach der rein synthetischen Art vor sich gegangen war, da werden die nachfolgenden Schulstufen, bzw. ihre Lehrkräfte viel schwieriger haben, mit der Ganzheitsmethode durchzukommen oder noch Erfolge buchen zu können. Schmerzlich wird sich dann eine solche Lehrkraft eingestehen: »Ach, ich lebe halt in der Diaspora...«

Aber noch in einem andern Falle sind wir fast alle im inländischen Missionsgebiet, wir Lehrer und Sprachkulturträger! — Merkt man etwas? Ja doch! — Es ist das Schicksal unserer Vereinsamung inmitten einer Welt von Sprachunkultur, einer Welt voller Gleichgültigkeit gegenüber unserer

Muttersprache. Wir meinen damit beileibe nicht den Ausdruck der Kinderwelt, nicht die Schüler mit ihrer stockenden, mündlichen Sprache, mit ihren Wortbrocken und abgerissenen Gedankenketten, mit ihren Diktaten, Briefen und Aufsätzen voller Fehler. Nein, nicht das! Da handelt es sich um Kundgabe eines Sprachwillens, der erst im Werden begriffen ist. Daß aber unter der Elternschaft Tausende leben, die sich um Sprachkultur weniger als nichts kümmern, die so vermaterialisiert sind, daß sie unter Wert bloß noch klingende Münze und schmieriges Papiergeld, Befriedigung des Ehrgeizes und der Ämtlisucht verstehen, das ist eine tiefbetrübliche Tatsache und letzten Endes gar eine Todsünde, eine, die aber auf keiner Kanzel gebrandmarkt und wohl auch in keinem Beichtstuhl angeklagt wird.

Diese beiden Fälle von Missionsschwierigkeit behelligen zutiefst unsern Aufsatzunterricht. Während nun die Geringschätzung der Sprachkultur wohl kaum eine angemessene Besserung zu erwarten hat, und Parität weder von der einen noch von der andern Seite angestrebt werden wird, so dürfen uns gewisse Erfolge des ganzheitlichen Aufsatzunterrichtes inmitten einer Welt von »Andersgläubigen« eher etwas züversichtlicher stimmen.

Deshalb laßt uns einmal etwas aus dieser »Schule schwatzen«! Voraussetzung eines ganzheitlichen Aufsatzunterrichtes kann wohl kaum der besprochene Klassen-