Zeitschrift: Schweizerische Monatshefte für Politik und Kultur
Herausgeber: Genossenschaft zur Herausgabe der Schweizerischen Monatshefte
Band: 8 (1928-1929)
Heft: 8

Artikel: Zur Bildungsreform
Autor: Günther, Carl
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-156749

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 15.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

ihrer Veröffentlichungen fest, den immer größeren Widerhall ihrer öffentlichen Kundgebungen, das begeisterte Echo, das ihnen aus allen Schichten der Bevölkerung antwortet. Sie halten sich von jetzt an für stark genug, um bei den nächsten gesetzgebenden Wahlen Kandidaten aufzustellen. Die Ereignisse der Wahlen werden dann ein Urteil gestatten.

Unterdessen verdoppelt die Strollad ihre Werbetätigkeit. Sie hat den Angeklagten von Kolmar einen bretonischen Advokaten gestellt, eine sinnbildliche Bekundung der Solidarität, die die Pariser Blätter mit Entrüstung verzeichnet haben. Mit den Autonomisten Elsaß-Lothringens hat sie das Komitee der nationalen Minderheiten Frankreichs gegründet, dem auch die korsische autonomistische Partei beigetreten ist. Die kürzliche Stellungnahme der Zentralgewalt diesem Komitee gegenüber und die heftigen Angriffe, deren Gegenstand es von Seiten der offiziösen Presse war, beweisen, welchen Platz es unter den augenblicklichen Sorgen der französischen Regierung einnimmt.

Zur Bildungsreform.

Von **Carl Günther.**

Wenn immer es zur Aufgabe des Bildungswesens einer Zeit gehört, Anstalten zu treffen, daß der heranwachsenden Generation die Errungenschaften der abtretenden übermittelt werden, und so für den ununterbrochenen Zusammenhang der Lebensinhalte von Menschenalter zu Menschenalter besorgt zu sein, — so muß das Studium der Geschichte des Bildungswesens in unvergleichlicher Weise die tiefsten Strebungen eines Zeitalters aufdecken. Dem ist in der Tat so, und diese Erkenntnis und Erfahrung ist eine besonders beglückende Herzensstärkung für den, der sich, manchmal mühsam genug, einen Weg durch die Papierflut des pädagogischen Schrifttums bahnt. Wo sollte, wenn nicht im Bildungswesen, die Gesinnungsart einer Epoche und ihr Menschenideal zum Ausdruck kommen, und wo sonst es sich zeigen, was sie vom Menschen hält und worauf ihr Lebensgefühl gründet!

Umgekehrt müssen Störungen in diesem Lebensgefühl, Wandlungen in der Gesinnungsart und das Auftauchen eines neuen Idealbildes vom Menschen sofort im Bildungswesen der Zeit sich bemerkbar machen, nicht nur, weil nunmehr ganz allgemein ein Neues zu verwirklichen und weiterzugeben ist, und nicht nur, weil die im Bildungswesen stehenden Menschen eine besondere Feinfühligkeit und Empfänglichkeit für die Strömungen des Geisteslebens haben und gewissermaßen von Beruf zu den eigentlichen Bildungsträgern gehören, sondern auch deshalb, weil alle irgendwie in Betracht fallenden neuen Bewegungen geflissentlich das

Bildungswesen und damit die Jugend zu erfassen suchen. Die alte Generation erscheint zu starr und für das Neue verloren; so kehren sich alle, die in sich die Sendung wissen, Neuerer zu sein, der Jugend zu.

Wendepunkte der Geistesgeschichte sind Wendepunkte der Geschichte des Bildungswesens; die Tatsache einer Bildungsreform (wenn sie nicht ganz oberflächlich ist und ausschließlich äußerliche, technische Angelegenheiten betrifft) läßt als tiefere Ursache stets eine Wandlung im Geistesleben der Epoche vermuten. So sind auch die Tatsache, daß wir in diesen Jahrzehnten in einer Wandlung unserer Innerlichkeit begriffen sind, und die Tatsache, daß in eben diesen Jahrzehnten eine verwirrende Menge neuer Forderungen auf dem Gebiete des Bildungswesens laut geworden ist, miteinander in engste Verbindung zu bringen.

Dieser Umstand rechtfertigt es zur Genüge, über die im Fluß befindliche Bildungsreform auch außerhalb der Lehrerzeitungen zu sprechen, soll es denn überhaupt einer Rechtfertigung bedürfen, wenn die Öffentlichkeit mit Schulangelegenheiten behelligt wird — sie müßte sich aus eigenem Entschluß immer und immer wieder mit diesen Fragen befassen. Vielleicht hält sie sich deshalb eher zurück, weil das Vielerlei der aufgerührten Fragen eine grundsätzliche Stellungnahme erschwert und Hauptsächliches, Nebensächliches, Gegenteiliges mit gleicher Überzeugungskraft vorgetragen wird, sodaß auch die Fachleute nicht immer den Weg aus diesem Labyrinth der Meinungen herausfinden. So mag hier versucht werden, einige sich aufdrängende Zusammenhänge ins Licht zu rücken.

I.

Alle neuen Bestrebungen und Strömungen im Bildungswesen verfolgen ihre Absichten und Ziele im Namen der Bildung; alle grundsätzlichen Auseinandersetzungen bemühen sich direkt oder indirekt um die Festlegung des Bildungsbegriffes. Er müßte in logischer Formulierung den Inbegriff der Ziele aller pädagogischer Bestrebungen darstellen. Aber über ihn sind wir nicht einig, wenigstens nicht in dem Maße, daß eine bestimmte Umschreibung des Begriffes sich allgemeiner Anerkennung erfreute, sondern höchstens so, daß sich ungefähr eine Hauptrichtung festlegen läßt, in der im Grunde alle in Betracht fallenden neueren Strebungen auf dem Gebiete des Bildungswesens verlaufen. An dieser Übereinstimmung des Gefühls und des Wollens mag ein historischer Instinkt für die einzuschlagende Entwicklungsrichtung schuld sein, mit dem eine klare verstandesmäßige Erkenntnis der Sachlage in den meisten Fällen nicht Schritt hält. In vielen Einzelheiten widersprechen sich denn die in Frage stehenden Bewegungen auffällig genug; auch scheint eine starke Scheu zu herrschen, die neuen Forderungen auf ihre allgemeinsten Voraussetzungen zurückzuführen und sie weiter als etwa flüchtig psychologisch zu unterbauen. Daher denn das bedauerliche Nebeneinander von Bewegungen, die miteinander zu einer unvergleichlich viel bedeutenderen Wirkung gelangen könnten.

Eine Wandlung des Bildungsbegriffes steht in Frage — weder die erste, noch die letzte —, und sie ist auf eine Wandlung in der

Geisteshaltung unserer Epoche zurückzuführen. Es handelt sich um eine Umbildung des Menschen, um die Vertretung eines neuen Menschentums — man dürfte mit einem Schlagwort von einem neuen „Humanismus" reden. Bei allen in die Augen fallenden Verschiedenheiten der zu ihm führenden Antriebe, der erstrebten Ziele und der zu ihnen eingeschlagenen Wege ergeben sich Übereinstimmungen mit den entsprechenden Bewegungen um die Wende des 15. und um die Wende des 18. Jahrhunderts. Es handelt sich dort wie hier nicht um bloße Förderung, Steigerung, Weiter- und Höherführung des Überkommenen auf im Wesentlichen gleicher Grundlage der Denkungsart wie des Verfahrens, sondern um einen Umschwung, der den ganzen Menschen und seine Innerlichkeit ergreift. Dort wie hier ist auch das erstrebte Ziel nur undeutlich, verschwommen gezeichnet und wohl auch unmöglich scharf zu umschreiben, da es sich um etwas Irrationales handelt; dafür aber ist dort wie hier die Abwendung vom Überkommenen und Bestehenden deutlich festzustellen.

Hier, meine ich, müßten wir einsetzen. Was heute abgelehnt wird, ist offenbar: die am naturwissenschaftlichen Denken geschulte verstandesmäßige Weltauffassung, die das 19. Jahrhundert in immer steigendem Maße beherrschte, und alle einseitig verstandesmäßig gerichtete Ordnung des Lebens. Jener Geisteshaltung gegenüber sind Rückschläge auf allen Gebieten des Daseins zu verzeichnen. Man denke an die Wissenschaft (auch die Naturwissenschaft!), die daran ist, den überkommenen, jetzt etwas primitiv erscheinenden Begriff des „Gesetzes", ihres Zentralbegriffes, aufs Neue zu untersuchen und zu wandeln. Man denke an die Begriffe, die das Gemeinschaftsleben geschaffen und überliefert und geordnet (auch verstandesmäßig geordnet) hat: Staat, Familie, Ehe, Recht, und an die vielen heimlichen und erklärten Widersacher, die ihnen heute erstanden sind. Man denke daran, daß die Kirche, die das religiöse Leben in Normen bringt, vielfach gerade von stark religiösen Menschen umgangen wird, während das mehr mystisch gerichtete Sektenwesen Zuzug erhält. Auch der unaufhaltsame Zug zum Kino und die leidenschaftliche Hingabe, mit der unsere Zeit sich dem Sport verschreibt, sind in diesen Zusammenhang zu rücken, ebenso die Abwendung vom alten Römertum wie die Zuwendung zu einem Leben nach amerikanischem Muster. Und was man sich heute vom Osten reichen läßt, sind lyrische Gaben.

So viel ich sehe, ist auf allen Lebensgebieten der Zug nachweisbar, daß eine Lockerung der bestehenden Verhältnisse angestrebt wird, daß man das Organisierte, gedanklich straff Geordnete mit Mißbehagen beiseite schiebt und im Gegenteil der ungeordneten Fülle des Daseins habhaft zu werden sucht. Man will das Leben, das ganze Leben, wie es wohl heißt, und verfällt natürlich einer Selbsttäuschung, wenn man vermeint, bei der üblichen ausschließlichen Pflege einer einzigen Lebensform, die nur nicht verstandesmäßigen Normen folgen darf, das „ganze" Leben zu umfassen. Aber gleichviel: nur das Irrationale heißt Leben. Darauf wird zurückzukommen sein, wenn es gilt, an die Darstellung der Verhältnisse im Bildungswesen weitere Erwägungen anzuschließen.

II.

Die Darstellung der Bewegungen im gegenwärtigen Bildungswesen muß aus manchen Gründen ein bloßer Versuch bleiben, und es ist nötig, ausdrücklich Vorbehalte anzubringen. Zunächst ist das Ganze natürlich bedingt durch die persönliche Haltung des Verfassers, dessen grundsätzliche Auffassung der Lage der Dinge eben skizziert wurde, und nach dessen Auffassung nun notwendigerweise auch die Bildungsbestrebungen unserer Zeit in Bedeutungsabstufungen erscheinen werden. Das vom gewählten Gesichtspunkt nicht Wesentliche wird übergangen, das Wesentliche aufgeführt. Sodann handelt es sich um ein erfahrungsgemäß immer nur unvollkommen zu Ende zu führendes Bemühen, lebendiges Geschehen verstandesmäßig und systematisch zu erfassen. Zur Vereinfachung werde ich mir erlauben, ganz im Allgemeinen und Systematischen zu verharren und die vorliegenden Bewegungen ohne Rücksichtnahme auf Namen und ihrerseits geführte Begründungen in ihre Elemente aufzulösen und nach ihnen eine Einordnung vorzunehmen; es ist mir wichtiger, einen Überblick über das Ganze zu gewinnen als der einen oder andern Bewegung in Einzelheiten gerecht zu werden.

Ich frage nach den einzelnen Forderungen, die hier und dort erscheinen, und versuche, sie zu ordnen, wobei auch dadurch der einzelnen historischen Bewegung nicht völliges Recht widerfährt, als ihre einzelnen Programmpunkte unter verschiedenen Rubriken erscheinen müssen. Die von mir verwendeten Schlagwörter zur Bezeichnung der Bewegungen, die gewisse Forderungen erheben, entsprechen somit auch nicht durchaus und im ganzen Umfang der Wortbedeutung den Schlagwörtern, die jene historischen Bewegungen zur Kennzeichnung ihres Strebens gewählt haben. Diese Unstimmigkeit ist übrigens umso leichter hinzunehmen, als der Sinn der betreffenden historisch vorliegenden Schlagwörter oft recht vieldeutig ist.

Eine Einteilung scheint sich mir nun zweckmäßigerweise so zu ergeben, daß man erwägt, ob die Forderungen Objekt, Zweck oder einzelne Momente des Prozesses der Bildung zunächst ins Auge fassen.

1. Objekt der Bildung.

Wenn nach dem Objekt der Bildung gefragt wird, lautet heute die ungestüme und leidenschaftliche Antwort: das ganze Kind, das Kind mit all seinen Lebensseiten, das Kind in seiner Totalität soll gebildet werden. Es soll nicht nur „geschult", es soll erzogen werden. Man könnte diese Forderung als das Verlangen nach einer Erziehungsschule bezeichnen und ihr gegenüber die alte Schule, von der man sich abwendet, als Wissensschule. Die Forderung dürfte heute Gemeingut sein und hat den denkbar wirkungsvollsten Einfluß auf die Gesinnung der Erzieher erlangt. Sie ist eine Stütze für die Bewegung zur Förderung der Körperkultur und andererseits für alle Bestrebungen, die sich bemühen, der Eigenart des kindlichen Seelenlebens ihr Recht widerfahren zu lassen. Unter diesen Bestrebungen sei besonders ehrend der Psychoanalyse gedacht, die, mit der nötigen Zurückhaltung und Besinnung auf-

genommen, sehr wertvolle Winke zu geben versteht. — An die in Frage stehende Forderung knüpft übrigens auch die Forderung der konfessionellen Schule an, insofern sie pädagogisch und nicht politisch begründet wird; sie weist darauf hin, daß das Kind eben nicht „in seiner Ganzheit" erfaßt und gebildet werde, wenn die Schule bezw. der Erzieher von der Einbeziehung des wichtigen Gebietes religiös-konfessionellen Lebens in den Unterricht absehen müsse.

Die Forderung, das Kind sei in seiner Totalität heranzubilden, erlaubt noch eine weitere wichtige Deutung. Totalität nämlich ist das Kind doch immer nur als Einzelnes, und es wäre zu verlangen, daß die Schule auch ihm als Einzelnem gerecht zu werden suchte. Daraus entspringt die Forderung nach einer die Individualität berücksichtigenden Schule gegenüber der ehemaligen Massenschule. Auch diese Forderung findet ihre Stütze in der ausgedehnten Propagandaarbeit der Psychoanalyse; ihre Erfüllung findet sie in Schulen vom Charakter von Landerziehungsheimen. In dieser Beziehung ist übrigens für die Abnormalen unendlich viel mehr getan als für die Gesunden, — sicher mit Recht, aber ebenso sicher hätten hier die Normalschulen noch mancherlei zu lernen.

2. Zweck der Bildung.

Die Antwort auf die Frage nach dem Zweck der Bildung wird heute nicht minder entschieden als die nach dem Objekt der Bildung gegeben: sie ist Vorbereitung aufs Leben. Die Forderung heißt Lebensschule gegenüber der nunmehr überholten vorangegangenen Schule, die in jahrzehntelanger ausgeklügelter Organisationsarbeit sich Selbstzweck geworden war, das Kind an ihren überlieferten Maßstäben gemessen hatte, statt sich beständig zu prüfen, ob sie selber den an sie zu stellenden Anforderungen genüge. Denn die Schule ist für das Kind da, nicht das Kind für die Schule. Im Einzelnen kann natürlich sehr vielerlei unter der „Lebensschule" verstanden werden, je nachdem die eine oder andere Seite des „Lebens" als wesentlich in Betracht gezogen wird. Ich begnüge mich mit einer Auslese.

Das Leben verlangt selbständig wirkende Menschen, während das Kind ursprünglich durchaus unselbständig und in jeder Beziehung von seiner Umgebung abhängig ist. Es muß also zur Selbständigkeit erzogen werden, eine Schule der Selbständigkeit durchmachen, neben dem Lehrer zur eigenen Persönlichkeit emporwachsen, während in der alten Autoritätsschule dafür gesorgt war, daß es nicht aufkam.

Andererseits verlangt unsere Zeit mit besonderem Nachdruck die Pflege des sozialen Sinnes, der sich im Leben betätigen soll, des Gemeinsinnes, der Brüderlichkeit, des Gefühles der Verpflichtung andern gegenüber. Diesen Sinn hat die soziale Schule zu wecken und zu hegen, indem sie den Klassenverband zu einem Kameradschaftsverband erhebt und das einzelne Kind sich ihm einordnen und in ihm aufleben läßt — in der alten Schule herrschte der Egoismus, der Kampf aller gegen alle.

Eine Seite des Lebens, die besonders bei den gewaltigen wirtschaftlichen Anstrengungen und Krisen unserer Zeit nicht übersehen werden darf, ist das berufliche Leben. Soll die Schule auf das Leben vorbereiten, so hat sie auf das Berufsleben vorzubereiten, zur Berufstüchtigkeit zu erziehen. Diesem Gedanken gibt die Forderung der Berufsschule Folge, die im Gegensatz zur früheren ausschließlichen Bildungsschule steht. Die Forderung der Berufsschule erhält eine erweiterte, umfassendere Umschreibung in der Forderung der Arbeitsschule, deren Ziel es ist, das Kind allgemein zur Arbeit (ohne Berücksichtigung besonderer Berufszweige, aber vielfach mit einer gewissen Bevorzugung der Handarbeit) zu erziehen. Hier hält es noch schwerer als bei andern der schon erwähnten Forderungen, den Zweckgedanken reinlich von methodischen Erwägungen, von Zweckmäßigkeitsgedanken zu scheiden; in Tat und Wahrheit sind beide aufs Engste miteinander verflochten.

3. Prozeß der Bildung.

Insofern erzieherisch tätige Menschen sich zu der im Flusse befindlichen Frage äußern, liegt ihnen immer das Methodische nahe, und sie versäumen nicht, eine allgemeine Forderung sofort auch mit ihren Folgen für das Bildungs- und Unterrichtsverfahren darzustellen; umgekehrt ist es an der Tagesordnung, neue, zweckmäßige Methoden zu begründen, indem man sich einer der vielen in der Luft liegenden Forderungen anschließt.

Die Erziehungsschule — sei es, daß sie die Erfassung aller Wesensseiten des Kindes, sei es, daß sie die Betonung seiner Individualität verlange — erfordert selbstverständlich besondere methodische Maßnahmen, die die natürliche Entfaltung der schlummernden Anlagen des Kindes begünstigen. Sie, wie auch die Schule der Selbständigkeit, verlangt einen gewissen freien, ungezwungenen, natürlichen Ton, eine gewisse Beweglichkeit im Bildungsbetrieb und sucht durch eine starke Betonung der Selbsttätigkeit des Kindes zum Ziele zu gelangen. Die soziale Schule nimmt vielfach und in allen möglichen Formen den sehr alten Versuch der Bildung eines Schülerstaates wieder auf, regt zu gemeinnützigen Werken an u. s. w. Die Berufsschule sucht möglichst früh handwerkliche Fertigkeit zu pflegen und sie in den Mittelpunkt der Bildungsbestrebung zu stellen. Am tiefsten scheint mir die methodische Forderung der Arbeitsschule gegründet zu sein, wenngleich hier nachdrücklich vermerkt werden muß, daß das Schlagwort sehr verschiedenartige Bestrebungen bezeichnet. Ich sehe von allen ab, die das Heil lediglich in der Propagierung der Handarbeit und handwerklicher Fertigkeit suchen, und erblicke die Bedeutung der Arbeitsschule in der allgemeinsten Formulierung ihrer Absicht: sie beansprucht auf allen Gebieten des Unterrichts Geltung, ähnlich dem früheren Anschauungsunterricht, und verlangt, daß das Kind sich seine Erkenntnisse selbst erwerbe und erarbeite; der vortragende Lehrer und das Kind, das Verstandenes und Unverstandenes gleicherweise lerne, müsse verschwinden; dafür habe ein allgemeiner Forschungsbetrieb anzuheben, bei dem das Kind und nicht

der Lehrer den Ton angebe. Vielen Forderungen wird die Arbeitsschule gerecht: sie erfaßt das Kind in seiner Gesamtheit, befördert die Bildung seiner Persönlichkeit, befreit die Schule ihres lebensfremden Gewandes und führt wirklich ins Leben, dessen wichtigster Teil ja Arbeit ist, hinein.

Alle neueren pädagogischen Bewegungen stellen sich, insofern sie auf methodische Auswirkung ihrer Forderungen Bedacht nehmen, in Gegensatz zur alten Schule, die sie in diesem Zusammenhang als Lernschule bezeichnen, die durchaus überwunden werden müsse. Dies ist auch die Haltung der Neuerer, die auf irgendwelche Einzelheiten der Methode Gewicht legen und verlangen, daß die eine oder andere Phase im Bildungsprozeß stärkere Berücksichtigung erfahre.

Um den Überblick zu erleichtern, gebe ich ein einfaches psychologisches Schema des Bildungsprozesses:

A.	Aufnahme, Wahrnehmung, Beobachtung	Erlebnis i. e. S.	Verarbeitung
B. I. a)	Denken, Formulieren		
b)	Fühlen, Sich-Einverleiben		
II. a)	Verbindung mit dem Willensleben		
b)	„ „ „ Triebleben		
C.	Auswirkung, Handeln, Tat		

Im Namen der Erlebnisschule wird gefordert, daß der Unterricht dem Kinde „zum Erlebnis" werde; der Unterrichtsgegenstand soll im kindlichen Leben mehr als bisher Bedeutung erlangen, darum ist er auch der kindlichen Auffassung möglichst zugänglich zu machen und mit der Erfahrungswelt des Kindes in Verbindung zu bringen. Was der Augenblick, ja der Zufall an Erlebnisstoff immer bietet, hat der Unterricht aufzugreifen und zu verwerten, ohne ängstliche Rücksichtnahme auf den methodischen Gesamtplan der Unterrichtsführung — das ist die Forderung des Gelegenheitsunterrichts, der der alten Schule mit ihrem Streben nach einem systematischen Aufbau des Unterrichtsganges entgegentritt. Dem gleichen Gedankenkreis gehört der anhebende Kampf gegen das Lehrbuch und den nach ihm fortschreitenden Unterricht an. Es soll durch sorgfältig ausgebaute Schüler- und Klassenzimmerbibliotheken ersetzt werden. Auf jeden Fall muß allem Erkennen unmittelbar die persönliche Beobachtung vorausgehen und geübt werden, und in ihren Dienst sind häufige Lehrausgänge, gemeinschaftliche Besichtigungen und Schulausflüge zu stellen, an welche sich unter der Kontrolle des Lehrers eine gewissenhafte Verarbeitung der gemachten Wahrnehmungen anzuschließen hat.

Die Forderung, das Denken tüchtig zu üben, tritt bei der heutigen Lage der Dinge zurück und findet höchstens einen freilich nicht ganz hinreichenden Ersatz in der Forderung, das Wahrgenommene durch Nennung von ähnlichen Erscheinungen einigermaßen in den Gesamtbestand der Erfahrungen einzuordnen. Dagegen ist die Forderung, es sei dem Gefühlsleben des Kindes Rechnung zu tragen, indem eine Wahrnehmung nicht nur nach ihrer Erkenntnisseite, sondern ebensosehr nach ihrer Gefühlsseite hin auszuwerten sei, an der Tagesordnung. Hier ist

z. B. anzuführen, wie früh die Forderung, es sei der Kunst in der Schule Raum zu gewähren, erhoben worden ist — es ist wohl die Forderung, die die ganze Bildungsreform unserer Tage eingeleitet hat. Sie ist denn auch anfänglich sehr weit gegangen und wollte das Kind bis zur künstlerischen Tat oder wenigstens bis zur künstlerischen Betätigung führen, die sie überschätzt hat; heute begnügt man sich eher mit dem sehr fruchtbaren Versuch, dem Kinde erlebnishaft geeignete künstlerische Werke nahe zu bringen. Daran schließt u. a. die Forderung des sog. literarischen Lesebuches an, das sich auch durch sehr guten, künstlerischen Bildschmuck auszeichnen soll.

Überall, wo bei neueren Forderungen die erzieherische Seite der Bildungsaufgabe in den Vordergrund gerückt wird, werden auch Versuche unternommen, alle Erkenntnis irgendwie mit dem Willensleben des Kindes in Verbindung zu bringen. Daß hiebei sich einzelne Erkenntnisgebiete als spröder erweisen, als andere, leuchtet ein. Das Ziel ist einerseits die Selbstbeherrschung, die Zügelung der Triebe, andererseits der Entschluß zur guten Tat; zusammengefaßt: die Selbsterziehung.

Endlich die Tatschule, die fordert, daß alles Erleben sich in Tat umsetze, daß was die Schule geben kann, nicht bloß zur allfälligen späteren Verwendung aufgespeichert werde, sondern daß das Kind erzogen werde, dem Erlebnis die Tat folgen zu lassen. Auch die Forderung der Selbsttätigkeit, der Berufs- und der Arbeitsschule, die alle, wenn nicht gerade die Tat, so doch die Tätigkeit des Kindes in ihr Programm aufgenommen haben, stehen diesem Gedanken nahe. Die Gefahr, daß der unter der Herrschaft dieses Gedankens stehende Unterricht bisweilen in Spielereien verfalle, liegt nahe, darf aber nicht die tiefe Absicht der Forderung verkennen lassen. Es handelt sich darum, die Menschen systematisch zu sinnvollem Handeln anzuleiten.

III.

Es wurde in den obigen Ausführungen absichtlich immer darauf hingewiesen, wie die einzelnen neuen Bewegungen sich zur alten Schule einstellen müssen. Sie erscheint als bloße Wissensschule, Massenschule, Schule, die sich Selbstzweck ist, als Autoritätsschule, Schule des Egoismus, als bloße Bildungsschule und schließlich als Lernschule, über die wir uns erheben müssen. Daß das Bild, das so entsteht, nicht gerecht ist, liegt auf der Hand. Es ist die Folge des Umstandes, daß das Neue stets, wenn es seiner Neuheit bewußt ist, das Alte als gegensätzlich empfindet und sich an seine extremsten Erscheinungen hält. Aber eine ruhige Besinnung ergibt, daß von allem neu Geforderten die alte Schule auch schon hatte, vom erzieherischen Wirken bis zur Arbeitsschule. Es handelt sich nur um eine Verlegung des Gewichtes vom einen zum andern, hauptsächlich aber um eine neue Kraft, eine neue Fragestellung, eine neue Gesinnung.

Den neuen Bewegungen kann man unumwunden zugestehen, daß sie alle einen wahren Kern enthalten und bedeutende Fragen aufrühren.

Aber man muß angesichts der Bedingungslosigkeit der Forderungen auch zu bedenken geben, daß es ein unmögliches Beginnen ist, sich innerhalb des Bildungswesens auf eine einzige Gruppe von Forderungen oder gar auf eine einzige Forderung versteifen zu wollen, es sei denn, sie wäre so allgemein gefaßt, daß man ihr nichts Bestimmtes entnehmen kann. Um diese Schwierigkeit wird man bei den Versuchen, dem Bildungswesen neue Wege zu weisen, nicht herumkommen: verbindliche Forderungen in blasser, inhaltsloser Prägung — oder bestimmt geprägte Forderungen mit nicht unbedingter Verbindlichkeit. Denn es darf nie vergessen werden, daß unendlich viel mehr lebendige Beziehungen und Verumständungen im Bildungsbetrieb eine Rolle spielen, als sie die Neuerer im Augenblick des Forderns in Betracht ziehen können oder wollen. Darum wäre es auch nicht empfehlenswert, irgend solche Grundsätze der Erziehung oder der Unterrichtserteilung für die Gesamtheit der Lehrerschaft in Verordnungen verbindlich zu erklären, ohne Einschränkung und ohne Vorbehalt.

Es verlangen doch Persönlichkeit des Lehrers, Eigenart der Schüler, Besonderheit der Klassenzusammensetzung, der örtlichen Zustände, der Beziehungen zur Elternschaft, hinwiederum des Zieles der jeweiligen Unterrichtsfächer, ihres Wesens und ihrer Bedeutung billige Berücksichtigung. Jede der in Frage stehenden Forderungen ist, wenn ihr nicht mit Überlegenheit und mit dem klaren Blick fürs Zweckmäßige und aufs Ganze nachgelebt wird, in der Praxis ad absurdum zu führen. Das spricht nicht gegen sie, sondern bloß gegen ihre ausschließliche und absolute Geltung.

Ich hebe beispielsweise eine einzige Schwierigkeit heraus: Den meisten Neuerern, die Selbsttätigkeit des Kindes, Tatschule, Arbeitsschule verlangen, ist wissenschaftliche Ordnung, Systematik, Überblick übers Ganze, die Anstrebung einer gewissen Vollständigkeit und Abrundung der Erkenntnis auf einem Wissensgebiet ein Greuel. Sie greifen da und dort hinein ins volle Leben, wie der augenblickliche Zusammenhang den Unterrichtsgang bestimmt, und lassen es auf gut Glück geraten, was erarbeitet wird und was nicht. Bei der lehrhaften Zusammenfassung, oder wenn in kurzer Zeit ein größeres Gebiet bewältigt werden müßte, hätte ja der vortragende und lehrende Erzieher mehr beizutragen als seine Zöglinge, und das Gespenst des Lernens tauchte gefahrdrohend auf. Nun ist bestimmt selbsterworbene Erkenntnis wichtiger und wirksamer als bloß gelerntes Wissen, aber man muß die Frage erheben, ob denn unter allen Umständen die Gewähr gegeben sei, daß bei der Selbsttätigkeit kein „bloßes Lernen" und unselbständiges Nachahmen mit unterlaufe. Bei größeren Klassen muß dies in vielen Fällen eintreten, und dann handelt es sich um falschen Schein, so gut, wie es sich um falschen Schein handelt, wenn die Lernschule unverstanden Reproduziertes etwa als Leistung des Schülers statt als Leistung seines Gedächtnisses und seines Fleißes auffaßt und ausgibt.

Alles bloß Gelernte, sofern es nicht zum Erlebnis geworden, vergißt man, und es geht dahin, heißt es. Das trifft sicher zu — bis auf

den Einwand, daß auch das „bloße Lernen" Erlebnis ist und tiefer oder weniger tief gehen kann. Irgendwelche Nachwirkungen lassen sich allenthalben feststellen. Wie viele bedauern, gewisse Gebiete in der Schule nie behandelt zu haben — auch wenn es sich um eine ausgesprochene Lernschule handelte — und nun dauernd diese Lücke zu spüren. Vielleicht wären sehr viele Einzelheiten vergessen, aber doch ein Gesamteindruck geblieben, und bei der Wiedervornahme des Stoffgebietes würde man sich plötzlich wieder der Zusammenhänge bewußt und ordnete sich alles leichter, als wenn man nie davon gehört hätte.

Wesentlich aber erscheint mir der Umstand, daß bei der Verabschiedung der Systematik und des Strebens nach einem Überblick übers Ganze eine wichtige Schulung unseres Denkens verloren geht. Sicherlich soll man den Verstand nicht überschätzen und sich seiner Grenzen bewußt sein, aber bei der heutigen Abwendung von der Pflege des Verstandeslebens geht uns doch ein unentbehrliches Hilfsmittel und seine richtunggebende Kraft zur Führung des Lebens verloren oder büßt an Wirkungsmöglichkeit ein. Die herrschenden Lehrbücher für Fremdsprachen z. B. sind ganz aufs neue Verfahren eingeschworen: das Gefühl macht alles, die gedankliche Ordnung der Erscheinungen, die Grammatik, fristet ein Aschenbrödeldasein. Nur nichts Logisches, hier wie anderwärts! Das heißt nun aber, das Kind mit dem Bad ausschütten. Wünscht man schon, über die alte Verstandesschule hinauszuwachsen, so dürfte man doch niemals die Pflege des Verstandeslebens ganz außer Acht lassen. Die Erziehung hat dem Verstande wie allen andern Funktionen unseres körperlich-seelischen Daseins gegenüber ihre Pflichten. Wer wagte es, ihm seinen Rang streitig zu machen? — Nur eine flüchtige Zeitströmung, die noch wird umlernen müssen.

IV.

Wenn wir auf dem Wege zu einem „neuen" Menschen, zu einem „neuen" Leben oder wenigstens zu einem neuen Ideale beider sind und es durch Abwendung von der überbetonten Verstandesbildung zu finden hoffen; wenn wir unsere Welt „tiefer", d. h. wohl umfassender zu verstehen und unser Leben und unsere Persönlichkeit vollkommener zu gestalten suchen, — so kann uns nur die Bemühung, alle Wesensseiten in gleicher Weise am Aufbau unseres Daseins zu beteiligen, zum Ziele oder näher zum Ziele führen. Es käme, wenn ein knappes Wort die Meinung wiedergeben soll, nicht so sehr darauf an, eine Seite unseres Wesens auszubilden, als vielmehr uns durchzubilden. Damit ist nun freilich, wie ich wohl weiß, nichts Neues gesagt, aber etwas, woran man heute füglich wieder erinnern darf.

Auch bei dieser Forderung gilt es, daß sie vernünftigerweise eine Einschränkung erfahren muß: soweit es die Umstände erlauben. Das Bildungswesen mag sich aller Forderungen, die erhoben werden, als höchst wertvoller Anregungen bemächtigen und sie dieser einen Forderung unterordnen — wiederum, soweit es die Umstände erlauben. Unter den bestimmenden Voraussetzungen des Bildungsbetriebes sei erlaubt,

eine einzige besonders hervorzuheben: die Persönlichkeit des Erziehers. Man kann bei allen gut gemeinten sachlichen Forderungen die Tatsache nicht übersehen, daß sie durch Menschen verwirklicht werden müssen, und kann keinem Menschen zumuten, daß er alle Forderungen verwirkliche. Man muß den Erzieher seine gesunde Überzeugung zur Arbeitsstätte bringen und ihn dann den Gang der Dinge bestimmen lassen mit der einzigen Bedingung, daß er eine persönlich erarbeitete Überzeugung habe und sein Tun seiner Kontrolle unterstelle. Im übrigen lasse man ihn im Rahmen möglichst weitmaschiger allgemeiner Bestimmungen methodisch gewähren. Die Aufgabe der Lehrerbildung wird es dann sein, darnach zu trachten, daß er nicht in Engherzigkeit und Kleinlichkeit verfalle, sondern sich einen Überblick übers Ganze und den Sinn fürs Wesentliche wahre. Zwar gefährlich, aber andererseits doch außerordentlich vorteilhaft wäre es, wenn begründete charakterologische Bedenken die Patentierung eines Lehramtskandidaten in Frage stellen könnten. Im übrigen gehört zur Lehrerbildung im weiteren Sinne auch die Haltung der Behörden der Schule und den Lehrern gegenüber, und dazu gehört auch das Verständnis des Parlaments und des Volkes für Bildungsangelegenheiten. Ein jedes Volk hat schließlich den Schulmeister, den es verdient.

Wenn die Durchbildung des Kindes, des Heranwachsenden überhaupt, gefordert wird, so soll diese Forderung nicht so ausgelegt werden, daß es gelte, nun alle Spezialitäten zu treiben oder wenigstens zu berühren. Alle Schule soll Elementarschule sein und es als ihre höchste Leistung betrachten, wenn sie nur die Elemente gründlich vermittelt. Dies ist eine Aufgabe, die an die methodische Kunst die unsäglichsten Anforderungen stellt, da es dabei gilt, von allen Wesensseiten her diese Elemente überzeugend erfassen zu lassen. Wie schwer diese Forderung zu erfüllen ist, beweist der Umstand, daß sie so selten erfüllt wird. Ich halte sie für das Schwierigste, was unsere Schule zu leisten hätte. Aber nicht nur der praktische Unterricht, auch Lehrpläne aller Stufen hasten in einem Tempo vorwärts, um möglichst vielerlei einzubringen, daß die Fundamente nicht stark genug angelegt werden können und am Ende das ganze Gebäude wieder zusammensinkt. Es ist ein altes Wort, dessen Beherzigung angeregt wird: multum, non multa — viel, nicht vielerlei.

Elementarschule muß alle Schule auch wegen der verschiedenen Begabungsrichtungen der Schüler sein. Daß sie sich umfassende Elementarkenntnisse und Fertigkeiten aneignen, wird man verlangen müssen. Darüber hinaus ließe sich ein Unterricht denken (und er wird auch da und dort durchzuführen gesucht), der die einzelnen Schüler auf dem Gebiete ihrer besonderen Begabungsrichtung Weiteres zu erarbeiten anregte. Aber ob dies geschehe oder nicht: alles, was man billig erwarten darf, wird der junge aus der Schule ins Berufsleben tretende Mensch bei hinlänglicher Reife sich in Kürze anzueignen in der Lage sein, sofern sein Wissen und Können auf richtiger Beherrschung der Grundlagen ruht.

Dies sei besonders deutlich gegenüber den Leuten gesagt, die schon im Berufsleben stehen und immer wieder von der Schule verlangen,

daß sie diese und jene besonderen Vorkenntnisse und Fertigkeiten auch vermittle. Sie kann nicht auf alle Berufe zugleich vorbereiten und nicht jedem Meister seine Lehrjungen nach seinen persönlichen Anforderungen modeln. Bis zu einem gewissen Grade aber ließe sich vielleicht dem Verlangen Rechnung tragen, und vielleicht geht eine spätere Zeit diesen Weg. Der Gedanke, der die Berufsschule fordern ließ, deutet ihn an; er liegt auch in der Richtung des Gedankens, der oben über die Förderung der Schüler auf dem Gebiete ihrer Begabung geäußert wurde: die Oberstufe der Volksschule könnte Klassen von besonderen Berufsrichtungen ausscheiden und dann die besondere Berufsrichtung nachdrücklich in die allgemeine Schulung miteinbeziehen. Immer aber wird, solange Schule Schule bleiben soll, die allgemeine, alle Wesensseiten erfassende elementare Durchbildung erstes Ziel bleiben müssen. Dies gilt, wie schon von anderer Seite betont wurde, und so keck es tönen mag, auch von der sog. Berufsschule.

Es wurde eine gewisse Freiheit für das Leben und Streben in der Schule verlangt. Diese Freiheit kann keine Ungebundenheit sein: es steht ja die Menschenbildung und die ganze Verantwortlichkeit ihrer Aufgabe in Frage. Sehen wir zu, daß dieses Ziel immer recht hoch gesteckt bleibe, und gehen wir freudig mit, wenn es dem Erzieher gelingt, mit seiner Schar ihm entgegenzustreben und vorwärts zu kommen!

Von Wert und Ehre deutscher Sprache.

Von **Elisabeth Sulzer.**

Hugo von Hofmannsthal hat in der Bremer Presse zu München ein Buch über die deutsche Sprache herausgebracht: Zeugnisse von zwölf an deutscher Sprache Großgewordenen mit einem Vorwort, dem man das wunderbare Lob zollen darf, es sei des Nachfolgenden würdiger Türhüter.

Da ist als Erster der alte Schottel mit seiner „Teutschen Sprachkunst" von 1641, ein wilder Anbeter seiner Sprache, trotzig ablehnend gegen das Fremde. Denn als „hartes Verhängnis" betrachtet er die „Fremdgierigkeit des Deutschen" und möchte diesen als einen Lernenden sehen, mit „Andacht und voller Liebe" dem Deutschen als einer „göttlichen Muttersprache" zugetan. Ist sie doch nicht „grobes, barbarisches Wesen, blinde Zufälle und viehisches Geläut, sondern etwas Künstliches und Göttliches, dessen wir uns durch faule Undankbarkeit unwürdig selbsten machten". Das Deutsche ist die der Natur nächste Sprache: es komme einer und rede dem Deutschen z. B. seine unerschöpfliche Fülle an Farbnamen nach! Und da schwelgt denn Schottel mit barocker Trunkenheit im Garten der deutschen Wörter, läßt sie funkeln, strahlen, farbglühend überfließen und sich wieder andächtig anschmiegen an die Dinge als deren gottgeschaffenes Kleid. Denn nur „mit deutscher Zier-