

Der Schulreformgedanke in der Westschweiz

Autor(en): **Keller, E.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische pädagogische Zeitschrift**

Band (Jahr): **36 (1926)**

Heft 10

PDF erstellt am: **08.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-789156>

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 Schulreformgedanke in der Westschweiz.

Von E. Keller, Bern.

Man darf wohl behaupten, dass der berüchtigte „Graben“, der sich während des Weltkrieges zwischen welsch- und deutschschweizerischer Mentalität in besorgniserregender Weise aufgetan, heute wieder völlig ausgeebnet ist. Die Gemüter haben sich beruhigt; man lernte sich wieder verstehen.

Allein, auch wenn das gegenseitige Zutrauen wieder überall eingeleitet ist, so bleibt damit das wahre, tiefe Sichverstehen noch keineswegs für alle Zukunft verbürgt; es sollte vielmehr beständig gehegt werden dadurch, dass wir uns immer wieder vertraut machen mit den geistigen Strömungen und Bestrebungen, denen sich unsere Mitbürger jenseits der Sprachgrenze hingeben. Es ist kaum zu befürchten, dass wir darüber unsere Eigenart einbüßen, wohl aber kann der echte Schweizersinn durch solche geistige Anregung von hüben und drüben nur gefördert werden. Der Lehrerschaft, die der Zukunft des Landes geistige Führerin sein soll, steht es denn auch besonders wohl an, wenn sie hierin mit gutem Beispiel vorangeht. Wir Erzieher an unserem deutschen Landesteil sollen uns vornehmlich auch darum kümmern, was an Reformen und Fortschritten auf dem Gebiete der Erziehung in der Süd- und Westschweiz geplant und geleistet wird und was davon auch für unsere Verhältnisse nachahmenswert wäre. Wir dürfen uns dabei getrost darauf verlassen, dass auch von welscher Seite Gegenrecht gehalten wird.

Aus diesen Erwägungen heraus möchten wir heute versuchen, den Lesern der „Schweiz. Päd. Zeitschrift“ zu zeigen, wie sich namhafte Vertreter der Wissenschaft und Praxis, ja auch der Kritik, in der Westschweiz zu den grossen Fragen der Schulreform, der Arbeitsschule usw. stellen.

I. Da meldet sich ein alter Ankläger der öffentlichen Schule, H. Roorda, neuerdings zum Wort¹⁾. Zwar tönen seine Anklagen nicht mehr so scharf und seine Reformvorschläge nicht mehr so zuversichtlich wie anno 1918, da er den schwersten Vorwurf gegen den Lehrerstand erhob²⁾. Diesmal will er nur sagen, was seiner Ansicht nach in unserm Schulbetrieb schon heute besser gemacht werden könnte. Er fühlt selbst, dass die Schule der Zukunft, die ihm vorschwebt, wohl gar nicht durchführbar ist. Darin müssen wir ihm ja recht geben, dass längst anerkannte pädagogische Grundsätze auch heute noch bei weitem nicht immer und überall angewandt werden und dass manche Fortschritte sich bedenklich langsam Bahn brechen. Statt wirklich

¹⁾ H. Roorda. Avant la grande réforme de l'an 2000. (Payot, Lausanne.) 1925.

²⁾ H. Roorda. Le pédagogue n'aime pas les enfants. (Payot, Lausanne.)

dem Grundsatz: „Non multa, sed multum“ nachzuleben, sucht jeder „Spezialist“ seine Fachgelehrsamkeit von A—Z auszukramen. Keiner will ernstlich abbauen. Roorda hält es für Unsinn, dass allen Mittelschülern die gleichen Dosen Latein, Mathematik, Geschichte usw. verabfolgt werden. Die Schule sollte viel mehr der verschiedenen Begabung, wie auch dem Berufsziel, dem die Schüler zusteuern, Rechnung tragen. Jedes Kind soll seine besondern Naturanlagen, die durch geeignete Tests zu eruieren wären, gehörig entwickeln können und sein Charakter sollte günstig beeinflusst werden. Freilich, wie das zu machen sei, dass in grossen Schulklassen die Schwächsten das Notwendige sicher erlernen, aber auch die Gescheitesten stets den ihnen gebührenden Teil abbekommen, das ist nicht leicht zu sagen. Roorda meint, es wäre schon viel gewonnen, wenn in jeder Stunde einige Minuten darauf verwendet würden, die Schüler in helle Verwunderung, in Erstaunen zu setzen. Und dann möchte er nur frohe Gesichter sehen, nur Köpfe, die sich — wie beim Spiel — leidenschaftlich mit den Problemen beschäftigen, die ihnen vorgelegt werden.

Mit besonderm Nachdruck nimmt der Kritiker das Latein „ins Gebet“. Dabei wendet er sich nicht gegen die wirklich guten „Lateiner“, wohl aber gegen deren Nachbeter, die — ihrer Unzulänglichkeit zum Trotz — behaupten, dass ohne Latein keine wahre Bildung möglich sei. Er macht sich lustig über die Behauptungen in der „Schweiz. Ärztezeitung“ (vom 17. Februar 1922), dass nur die humanistischen Studien imstande seien, aufopferungsfähige Ärzte heranzubilden, die das Herz auf dem rechten Fleck haben (des *médecins de cœur*), dass das Latein zur Heranbildung des kritischen Sinnes unerlässlich (11. November 1921), dass dieses Studium „uneigennützig“ sei (als ob niemand jemals materiellen Vorteil daraus zu ziehen hoffte, als ob man sich nicht auch für andere Fächer begeistern, an ihnen Kopf und Herz bilden, ja für sie zum Märtyrer werden könnte; als ob der „lateinisch“ gebildete Arzt sein Honorar uneigennütziger berechne usw.). „Die Erfahrung hat übrigens gelehrt,“ sagt Roorda, „dass begabte junge Leute, die das Lateinstudium erst mit 15 Jahren beginnen, mittelmässige Kameraden, die 3 bis 5 Jahre früher damit anfangen, ziemlich rasch eingeholt haben.“

Als unerlässliches Wissen, das jedes Schulprogramm an die Spitze stellen soll, bezeichnet Roorda die Muttersprache und das bürgerliche Rechnen. Hierin hat jeder Schüler „seinen Mann zu stellen“. Den übrigen Schulstunden aber soll er beiwohnen dürfen, ohne auf Schritt und Tritt kontrolliert, examiniert und blamiert zu werden (Zeichnen, Singen, physische Erziehung, Fremdsprache). Eine wichtige Fachgruppe wäre: „Der Mensch in der Natur und in der Gesellschaft“. Hier sollten freigewählte Charakterbilder aus der Geschichte, der Literatur, der Moral, der Geographie und den Naturwissenschaften geboten werden. Aber um alles nur keine „Cours complets“! Was den Schüler (und selbst den Lehrer) nicht interessiert, darf füglich weggelassen werden. Eine einzelne lichtvolle, fesselnde Stunde prägt sich dem Geiste des Schülers vielleicht lebhafter und

dauernder ein als ein ganzer Lehrgang. Und dann fort mit allem Wortkram!

Als besondere Programmpunkte der Zukunftsschule erwähnt Roorda noch: a) Beobachtung und Experiment; b) Bildung der Urteilskraft und des logischen Denkens. Weil das Vielwissenmüssen ein ruhiges, gediegenes Arbeiten oft zur Unmöglichkeit macht, bestehen heute viele Schüler die Matura, die keineswegs über sicheres Wissen und klare Gedanken verfügen; denn sie fanden nie Zeit, die Probleme, mit denen sie sich befassen mussten, ernst und ruhig zu durchdenken. Wie der Bauer geduldig wartet, bis das Korn reif geworden, wie die Mutter behutsam das langsame Wachstum ihres Kindes verfolgt, so sollte Geduld auch der Wahlspruch des Lehrers sein. Er soll mehr die Erfahrungreifen, die Selbstbetätigung gewähren lassen. Statt alles mit Noten zu taxieren und den Schüler stets mit intelligenteren Kameraden zu vergleichen, mache man ihm Mut, zeige ihm, worin er sich gebessert hat, kurz, man stimme ihn fröhlich, und seine Leistungen werden sich bessern. Für die hochbegabten Schüler aber, die solcher Aufmunterung nicht bedürfen, gründe man Spezialschulen, wo sich ihre Gaben voll und frei entfalten können; eine solche Gründung würde sich reichlich lohnen.

II. Ein eifriger Sekundant ersteht dem Kritiker Roorda in dem Psychologen Professor Ed. Claparède. In überzeugender Weise verfiicht dieser im Pädagogischen Jahrbuch¹⁾ die Idee, dass das Wissen, das heute viel zu sehr betont wird, dem Denken untergeordnet werden sollte. Wissen und Denken („la pensée et le savoir“) müssen zwar ein engverbundenes Paar bilden; doch hat das Wissen, das unsere oder der ganzen Menschheit Erfahrung darstellt, nur insofern seinen Wert, als es die Stützpunkte zum Denken liefert. Nun wird aber in der Schule sehr viel Wissen gelehrt, das im Leben nie verwertet werden kann und dieser unnütze Ballast verflüchtigt sich zumeist schon bald nach dem Examen. Dabei wird aber die Ausbildung des Verstandes, des Denkens arg vernachlässigt. Ja, in der heutigen Schule verlernt das Kind geradezu das Denken, da es weiss, dass es immer nur auf sein Wissen geprüft wird. Freilich wird man die Dosis Verstand, die jedem von der Natur gegeben ist, kaum je merklich vermehren können; wohl aber kann man den Schüler lehren, aus seiner Intelligenz den grösstmöglichen Nutzen zu ziehen. Dazu ist aber unerlässlich, dass man ihn selber suchen, forschen lässt. Statt dessen erzieht man ihn geradezu zur Denkfaulheit. Sein Wunsch, selber zu denken, zu ver-

¹⁾ Annuaire de l'Instruction publique en Suisse (XVI^e Année) 1925. (Payot & Cie.). Das „Jahrbuch“ enthält ausser der genannten Abhandlung „La pensée et le savoir“, noch folgende Beiträge: E. Briod: L'Ecole active et l'enseignement secondaire. — Felix Bonjour: Les examens fédéraux de maturité. — Ch. Ad. Barbier: L'enseignement de la sténographie à l'école primaire. — L. Jaccard: L'inspection des écoles dans la Suisse romande. — Dr. Denzler: L'assistance des enfants dans le canton de Fribourg. — L. Henchoz: L'hygiène scolaire, und als Anhang: Chronique scolaire: Les cantons romands en 1924—25.

stehen, wird erstickt. Schliesslich betet er kritik-, ja gedankenlos nach, was andere gedacht haben.

Claparède schreibt diese Entwicklung der Dinge einer falschen Psychologie zu, die er Herbart in die Schuhe schiebt, der der Erkenntnis den Vorrang vor dem Denken eingeräumt habe. Nach ihm sei die Form mehr als der Gehalt geschätzt worden. Bei einer solchen Einstellung werde aber auch das Wissen nicht gefestigter; denn nur das Wissen, das einem wahren Bedürfnis entspringt, bleibe uns dauernd eingepägt. Wirkliches Wissen sei nicht nur ein Erinnern; es müsse erlebt sein. Nur was einen Wert für unser Leben hat, wofür wir wahres Interesse aufbringen, prägt sich uns leicht ein. Versetzen wir den Schüler in die Lage, wo er gewisse Kenntnisse durchaus nötig hat; dadurch helfen wir ihm diese Kenntnisse gern aufnehmen und leicht behalten. Besser noch, als den Verstand entwickeln und den Geist mit vielerlei Wissen bereichern, ist es, ihm Arbeits- und Lernfreude beizubringen, ihn zu eigener Arbeit anzuregen. Man sollte also nichts unterrichten, bevor man den Wunsch geweckt hat, Genaueres darüber zu erfahren. (Wenn Hr. Claparède aber meint, die Schüler sollten sich z. B. in einer Kinovorstellung Anregung und Interesse für irgendeinen Gegenstand holen, so stimmt uns das etwas nachdenklich, und wenn er rät, sie mögen in einer — wohl sehr reich dotierten! — Schülerbibliothek das Material für ihre selbständigen historischen und sonstigen „Forschungen“ zusammensuchen, so fragen wir uns, ob sich die jungen „Forscher“ dabei nicht gegenseitig arg in die Quere kommen müssten.)

Übrigens haben die Ideen des Genfer Professors, die er in einem Vortrag in Lausanne entwickelte, und wobei er sich des öftern auf H. Roorda berief, den Eindruck erweckt: „Le psychologue n'aime pas les régents“ und bei der waadtländischen Lehrerschaft einem energischen Protest gerufen.

III. Im genannten Jahrbuch erhielt denn auch Herr E. Briod, der bewährte Fremdsprachmethodiker, das Wort, um sich mit Herrn Professor Claparède auseinanderzusetzen. Briod verwahrt sich vorerst dagegen, dass die öffentliche Schule heute noch auf der ganzen Linie mit all den Mängeln behaftet sei, die man ihr andichtet; er warnt auch ernstlich davor, angehenden und jungen Lehrern gegenüber die zum grössten Teil doch bewährte bisherige Praxis so ablehnend, mit solcher Skepsis zu behandeln und mit Sarkasmen zu überschütten, wie das geschehen, während man doch nichts Erprobtes, Besseres als Ersatz zu bieten wisse. Denn — wohlverstanden! — auf die Frage, was denn der Psychologe an Stelle der sogenannten Lernschule setze, lautete die Antwort einfach: Das Spiel. „Einen Schulmeister, der nicht spielen kann, den sehe ich nicht an!“ so tönt's da, nur mit etwas andern Worten. „Warum,“ meint er Herrn Briod gegenüber, „sollte nicht auch der Fremdsprachlehrer einem Teil seiner Stunden die Form des Spiels verleihen, indem er Kasperle-Theater spielen oder ein Lustspiel lernen und aufführen lässt?“ Da fragt Herr Briod mit Fug, ob sich der Psychologe auch Rechenschaft gebe, welche

Unsumme von Arbeit in lebendiger, abwechslungsreicher Gestaltung des Verfahrens (wobei Interesse und Arbeitsfreude sich gegenseitig wecken und stützen) vorangehen muss, bis die Schüler ein „Lustspiel“ richtig verstehen und spielen können¹⁾. „Übrigens ist keineswegs jedes Spiel fröhlich und so braucht auch nicht jede Arbeit langweilig zu sein“ (Briod).

Und auch darin ertete Professor Claparède keine Zustimmung, wenn er behauptete, Herbart habe sein ausgeklügeltes System leider nicht erlaubt, dem Interesse (dem Bedürfnis, zu wissen und zu verstehen) den richtigen Platz im Unterricht anzuweisen; bei ihm sei das Interesse eher die Folge als der Beweggrund des Studiums einer Frage. Eine „Lektion“ über die Kokosnuss würde nach Herbart („Vorbereitung“) an alle schon bekannten Früchte (Nahrungsmittel) erinnern, um so das Interesse für die exotische Frucht zu wecken, während man (nach Claparède) überhaupt nicht von dieser reden sollte, ehe die Schüler „zufällig“ ein Exemplar gesehen und sich lebhaft dafür interessiert haben und dies durch eine Menge Fragen und durch neugierige Blicke bekunden. Statt der Betätigung (action) die Hauptrolle zuzuweisen, lege Herbart zu viel Gewicht auf die „Darbietung“. Überhaupt, diese formalen Stufen! ... Worauf Briod erwidert, dass man heute durchaus nicht mehr derart unter Herbartischem Einfluss steht, wie sein Partner wähnt; dass man auch von verschiedenen Vorläufern Herbarts: Rousseau, Pestalozzi u. a. etwas gelernt hat; dass man aber auch Herbart nicht für allen seither verübten Formalismus verantwortlich machen darf; dass auch die Herbartianer jede Art von Zwangsjacke abgestreift und dass sie die fünf formalen Stufen (die übrigens von Ziller, nicht von Herbart eingeführt wurden) längst auf drei reduziert haben: 1. Anschauung, Beobachtung, Erfahrung (Analyse), mit viel Betätigung des Schülers im Fragen, Nachforschen usw. 2. Zusammenfassung, Verallgemeinerung (Synthese). 3. Anwendung, Verwertung der erworbenen Kenntnisse. Und auch diese Stufenfolge braucht nicht starr innegehalten zu werden. Wahrscheinlich würde heute ein Lehrer weder die Herbart zugeschriebene, noch die von Claparède vorgeschlagene Behandlung der Kokosnuss befolgen. Eines aber steht fest: Herbart hat den Regeln, den Verallgemeinerungen, die früher stets im Vordergrund standen, die Beobachtung, die Erfahrung vorangestellt, und er hat gezeigt, welch hohen Wert das Interesse im Unterricht haben kann. Er hat nicht nur gelehrt, wie wertvoll die methodische Einheitlichkeit ist, sondern von ihm haben wir die Konzentration und die Evolution, denen die experimentelle Psychologie doch auch zustimmt. „Von ihm haben wir aber auch das tiefe Gefühl der Verantwortlich-

¹⁾ Ein ähnliches Kopfschütteln verursachen uns verschiedene andere „praktische“ Vorschläge des Genfer Gelehrten. Um das Interesse für den 2. punischen Krieg, der für die Schüler nicht viel „Anziehendes“ an sich habe (!?), zu wecken, möchte er u. a. die Aufgabe stellen, an Hand von Karten und vieler einschlägiger Literatur (von Polybios und Titus Livius bis Bädeker) den Weg zu erforschen, den Hannibal über die Alpen genommen.

keit des Lehrers und seiner Methode; den Glauben an den hohen sittlichen Wert unseres Berufes, der, auch wenn er da und dort zur Überschätzung führte, immer noch besser ist, als der Zweifel und die Verwirrung, die heute in vielen Köpfen spuken. In dieser Zeit des Niederreissens einerseits, der Jagd nach materiellen Gütern andererseits muss der Lehrer, dem es ernst ist mit seinem Berufe, aufbauen helfen, Vertrauen säen und für ideelle Güter begeistern.

Die Persönlichkeit Senecas.

Von H. Frey, Zürich.

(Schluss) *

Wenn wir uns unserer zweiten Hauptfrage zuwenden, wie nämlich dieses Temperament und diese Kraft sich mit der Umwelt auseinandergesetzt habe, so müssen wir uns zunächst an Maßstäbe gewöhnen, die uns fremd sind. Der für den Römer so bezeichnende konventionelle Gegensatz von otium und negotium ist nicht identisch mit dem auch uns wohl vertrauten Gegensatz von Aussen und Innen, oder von Pflicht und Freiheit. Da die artes liberales als asozial gelten, als persönliche Liebhabereien des Individuums, dürfen sie nicht Lebensinhalt werden, und als Objekt der Pflicht bleibt nur der Staat, und zwar wieder im allerengsten Sinn als Verwaltungsmechanismus genommen. Wie jeder geistig begabte Mensch empfand auch Seneca den Konflikt zwischen dem durch die Pflicht gebotenen Handeln und der von den persönlichen Bedürfnissen geforderten Übung und Entwicklung der feineren seelischen Kräfte. Aber der Pflicht folgen konnte für ihn, wie für jeden Römer seines Standes nur eines heissen: Er musste Staatsmann werden. Wurde er es aus Pflichtgefühl allein oder auch aus Leidenschaft? An vielen Stellen seiner Schriften fordert er die actio — aber er folgt damit nur stoischer Lehre, und ob sein Herz bei der Sache ist, wissen wir nicht. Daneben steht eine Schrift, welche die Lösung vom Staat beredt und mit Wärme empfiehlt, und ähnliche Gedanken hat er auch sonst oft ausgesprochen. Erst eine Summe von Einzelbeobachtungen wird uns erlauben, die Frage zu beantworten. Zweimal ist Seneca vom öffentlichen Leben ausgeschlossen gewesen, beide Male gegen seinen Willen; zuerst durch seine Verbannung nach Korsika, dann nach seinem Sturz unter Nero. Dass er unter seiner Untätigkeit in Korsika unerträglich litt, zeigt seine bis zur Selbsterniedrigung herabsteigende Schrift an Polybius, mit der er augenscheinlich Begnadigung zu erwirken hoffte. Aber es gibt stärkere Beweise. Seneca ist nie ein starrer Theoretiker gewesen. Mit jenen knorrigen Oppositionsmenschen, die durch ihr ruppiges Auftreten Verachtung, durch die Masslosigkeit ihrer Forderungen Hass ernteten, hat er nie gemeinsame Sache gemacht. „Ungepflegte Kleidung, langes Haar, den Bart, den Krieg gegen silbernes Gerät,

*) Siehe Heft 9.