

Vom Geiste schweizerischer Schule und schweizerischer Erziehung [Fortsetzung]

Autor(en): **Guyer, Walter**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse**

Band (Jahr): **1 (1928-1929)**

Heft 7

PDF erstellt am: **26.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-852130>

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.

Vom Geiste schweizerischer Schule und schweizerischer Erziehung.

Gesamtrückblick auf die Antworten und Vorschläge
zu der von der „Schweizer Erziehungs-Rundschau“ veranstalteten Rundfrage:
„Was fordern Sie von der modernen Schule?“

„Welche Erziehungsaufgabe der modernen Schule erscheint Ihnen gegenwärtig als die wichtigste?“

II.

Verschulung, Abbau, Zentralfach.

Von Walter Guyer, Rorschach.

Dahin ging also im letzten Heft unsere Meinung, dass die Schule im Ganzen der Erziehung ihre besondere Aufgabe zu erfüllen habe, dass diese Aufgabe hauptsächlich darin bestehe, das Kind über sich selbst hinaus, aus seiner subjektiven in eine objektiv-geistige Welt emporzuheben, und dass der berufene Führer dazu nicht das Kind selbst, sondern, als Vertreter jener Welt, nur der Lehrer sein könne.

Von entscheidender Bedeutung für die Lebensfähigkeit der Schule ist nun freilich die Frage, wie weit diese Führung zum geistigen Leben hin unbedingt gehen müsse, ohne dass einerseits der natürliche Entwicklungsrahmen des Kindes gesprengt wird, und ohne dass andererseits seine persönliche Anlage unter einem zu weit gehenden Masse von allgemeiner Bildung zu kurz kommt. Merkwürdigerweise ist diese von einem bekannten deutschen Pädagogen verkündete „Gefahr der Verschulung“ in keiner der Antworten zum Ausdruck gekommen, wenigstens nicht in dem genauen Sinne wie Spranger sie meint. An einer Stelle allerdings tönt etwas Ähnliches an, nur wird da gleich das Kind mit dem Bad ausgeschüttet. „So bleibt nur Eines: Erziehung zum Beruf, Erziehung zu jener Gruppe der Menschheit, für die man bestimmt ist. Am gewissenhaftesten arbeiten die Schulen zur beruflichen und wirtschaftlichen Erziehung, die Hochschulen nicht zuletzt. Bei den andern, die zur Einfügung in die Gesellschaft da sind, ist oft das Ziel noch allzusehr in der falschen Ideologie der Erziehung zum Menschentum schlechthin verhaftet. Denn junge Mädchen zu Gattinnen alten oder neuen Schläges werden zu lassen, Ar-

beiterkinder zu klassenbewussten Kämpfern, gepflegte Söhne zu Wirtschaftsführern, Auserwählte zu Gelehrten, Kleinbürger zu Freunden der Ordnung, oder irgendwelche Kinder zu Nationalgesinnten, zu Gläubigen, zu Anhängern der Ansichten der Alten, all dies wird unnötig verhüllt und umschrieben. Und doch ist solches das vornehmste Ziel der Erziehung.“ (2, Weilenmann). Offenbar sind mit den „andern“ Schulen, „die zur Einfügung in die Gesellschaft“ dienen, die nicht beruflichen Mittelschulen und die Volksschule gemeint. Da müsste aber entschieden widersprochen werden. Gewiss lässt sich darüber reden (das meint eben Spranger), wie weit die höhere allgemeine Bildung zu verkürzen sei, damit die Eignung für einen bestimmten Beruf nicht zu kurz komme und der Schritt ins Leben nicht zu lange hinausgeschoben werde; aber die allgemeine Bildung als solche aufheben und etwa gar schon die Volksschule in den direkten Dienst der Berufsschulung stellen — das hiesse doch wohl „zum gänzlichen Sichnichtmehrverstehen „erziehen“, das wäre allerdings, was ja dem Verfasser als „zukünftiges, fernes Ziel“ vorschwebt, Erziehung zum „unübersehbaren Chaos“.

Wenn wir die Aufgabe der Schule darin erblicken, das Kind über sich selbst hinaus zur Anteilnahme am geistigen Leben zu führen, so ist klar, dass in diesem Prozess der Entwicklung jede einzelne Schulstufe ihre ganz bestimmte Aufgabe zu erfüllen hat. Wo bleibt aber, wenn zur Erreichung des Erziehungszieles die in Betracht kommenden Mächte einzig „die Erziehung im Elternheim, die allgemeine Bildung der Mittelschule und die wissenschaftliche Ausbildung der Hochschule“ (3, Ros) sein sollen, die Volksschule? Soll sie, die doch den Grundstock aller Bildung gibt, die neben der Erziehung im Haus ihre scharf umrissene Aufgabe hat, geflissentlich übersehen sein?

Zu der Frage, wie weit die Schule in der Entwicklung des Kindes von seiner triebhaft-subjektiven Einstellung zur geistig-objektiven zu gehen habe, gehört auch die schon so viel diskutierte des Abbaus. Auf Abbau geht eigentlich schon die Forderung der zentralen Stellung gewisser Fächer gegenüber andern. „Der Unterzeichnete ist der Ueberzeugung, dass die in „Fächer“ auseinander gefallene Mittelschule ihre geistige Verkittung ganz verliert, wenn der Deutschunterricht nicht wieder das seelische Zentrum wird“ (1, Korrodi). Ohne dass dabei die andern Fächer zu kurz kommen, sollen nach dem Verfasser doch ihre Persönlichkeit-bildenden Werte in der Hand des Deutschlehrers zusammenfliessen und durch ihn zur Synthese des für den Zögling Lebenswichtigen vereinigt werden. Berechtigt und sehr zu begrüssen ist die Forderung, dass (was in der Volksschule durch den Klassenlehrer ohne weiteres gegeben ist), auch in der Mittelschule eine zentrale geistige Führung da sein sollte, damit der erzieherische Wert all des vielen Verfächerten zur Geltung kommt. So heisst es auch an anderer Stelle: „In unsern Mittel- und höhern Schulen wird wohl zu Vielem und zu Vieles gelehrt, aber zu wenig erzogen.... Könnten diese Erscheinungen nicht zum Teil vom System der Fachlehrer herrühren....?“ (1, Wildbolz). Wahr ist es auch, dass vor allem dem Deutschunterricht jene zentrale Führung zufallen müsse, weil nur die lebendige, gesprochene Sprache restlos den Ausdruck aller vom Menschen empfundenen Werte ermöglicht. Sogar im altsprachlichen Gymnasium sollte (bei aller Hochachtung für den bildenden Wert der Antike!) dem Deutschen diese Rolle zukommen, weil, worauf ja schon zur Genüge hingewiesen worden ist, der neue Wein, der Geist unserer Zeit und Jugend, nicht in alte Schläuche, viel eher aber der alte Wein in neue Schläuche gefasst werden kann. Aber freilich, damit, dass die dem jungen Menschen wichtigen Erkenntnisse aus den andern Fächern ihm nun durch den Deutschlehrer zum Erlebnis gemacht werden sollen — damit, meine ich, könnten sich die übrigen Fachlehrer kaum einverstanden erklären. Unmöglich, dass einer auch im Goethisch verstandenen Sinn heute noch Dilettant in allen Gebieten sein könnte — es hiesse ausserdem dem Fachlehrer die auch für ihn so notwendige Begeisterung nehmen, wenn die persönlichen Lebenswerte seines Gebietes nun gerade durch einen andern vermittelt werden müssten und wenn diese Forderung „gar“ als Bestandteil des Deutschunterrichtes ausdrücklich formuliert würde. Alles kommt ja auch hier darauf an, dass man für den Deutschunterricht die richtigen Persönlichkeiten finde, sie werden die in ihrem Erdreich liegenden Schätze schon zu heben wissen. Im Uebrigen schadet es auch nichts, wenn an einer Mittelschule einmal ein Naturwissenschaftler, ein Alt- oder Neusprachler oder auch ein Mathematiker die geistige Führung an sich reisst; es ist nicht gesagt, dass gerade die Nicht-Germanisten bloss Fachlehrer seien und einer umfassenden Sprachbeherrschung entbehren, wir kennen erfreuliche Beispiele des Gegenteils. —

Nun ist aber gerade zu diesem Nicht-Fachlehrersein im Deutschunterricht noch etwas Besonderes im Hinblick auf unsere Zeit zu sagen. Wir meinen nämlich, dass bei der in unserer Jugend herrschenden heillosen Fahrigkeit und Sorglosigkeit in der Handhabung der deutschen Sprache, unserer Muttersprache, ein Fachbewusstsein des Deutschlehrers in dem Sinne durchaus notwendig wäre, dass er den jungen Leuten um jeden Preis den Wert der Sprache als eines Gutes zum Bewusstsein bringen sollte. Dieses Bewusstsein hat nämlich unsere Jugend nicht; sie glaubt, es genüge, wenn sie sich nur irgendwie ausdrücken könne, die Form des Ausdruckes spiele keine Rolle. Abgesehen davon, dass unter einer solchen Auffassung sogar die blosser Richtigkeit des Ausdruckes leidet und allmählich verwildert, kommt dem Schüler das Bewusstsein immer mehr abhanden, dass sprachlicher Ausdruck in seiner höchsten und besten Form Kunst bedeute. Und wenn wir auch beileibe nicht aus jedem Schüler einen Dichter zu machen wünschen, so sollte hingegen eine sogenannte allgemeine Bildung doch jeden jungen Menschen, der bis zu seinem neunzehnten Jahr in der Schulbank sitzt, befähigen, sprachliche Kunst zu erkennen, zu erleben, zu schätzen. Statt in jeder hingeworfenen kindlichen Aeusserung schon Kunst zu sehen, müsste man vielmehr den jugendlichen Geist am überlieferten künstlerischen Sprachgut zuerst eingehend schulen. Wo bringt man heute einem Mittelschüler den Bau eines Lessing'schen Satzes aus den Literaturbriefen oder aus dem Laokoon, wo die Struktur Schiller'scher Prosa, wo den Sprachatem Goethes und wo den unvergleichlichen Stil eines Wilhelm von Humboldt eindrücklich zum Bewusstsein? Wo scheut man sich nicht, einmal halbe oder ganze Stunden lang ausgewählte Stellen aus klassischer Zeit, dann aus Kleist, Hebbel, aus Gotthelf, Keller, C. F. Meyer nur zu lesen, wieder zu lesen und vielleicht sogar auswendig zu lernen? Von derartiger Sprachkultur, von einer wahrhaft sprachlichen Höhenschulung hängt sehr viel nicht nur für die gesamte ästhetische, sondern auch für die sittliche Bildung unserer Jugend ab. Freilich müsste der Boden schon unten vorbereitet werden. — Von ganzem Herzen stimmen wir dann der Forderung Dr. Korrodis zu (möchte sie nur baldigst in den Lehrplänen verwirklicht werden), dass die moderne Schule in der Literaturgeschichte „bei Gipfeln und nicht bei Niederungen verweilt und statt des Mittelalters mehr Gegenwart aufschliesst.“

Abbau heisst dann weiter, jetzt im direkten Sinne, die Forderung: „Den Mathematikunterricht ganz energisch reduzieren, auf das Notwendigste“ (3, Brügger). Man müsste nun schon einen Grund gerade für eine solche Reform hören. Mathematik verlangt ausgerechnet das, was unsere Jugend nicht in sehr grossem Masse hat: die selbstlose Hingabe ans Objekt. Denn wie oft soll bei ihr die praktische, technische Verwertung womöglich schon vor dem soliden Erwerb der Erkenntnis einsetzen! Und wenn es nun gar, im Anschluss an die Forderung des mathematischen Abbaus, heisst: „Nach vollendetem Gym-

nasium noch 1 Jahr Philosophie“ — was wäre dafür eine bessere Vorbereitung als die den Geist so vorzüglich disziplinierende Mathematik? Da hat Platon unvergleichlich tief gesehen, als er dem Philosophiestudium einen auf breiter Basis aufbauenden Mathematikunterricht vorausgehen liess. Wenn in der Philosophie nicht bloss geflunkert, oder mit vagen Weltanschauungsbegriffen hantiert, oder eine zum vornherein festgelegte Weltanschauung vermittelt werden soll, so muss ein einigermaßen geklärt, im Denken disziplinierter Kopf an sie herantreten, um sich in der zünftigen philosophischen Problemstellung zurechtzufinden. Aber aus andern Gründen kann diese nachträgliche einjährige Philosophie an sich nicht gebilligt werden: Zu kostbar ist denn doch die Zeit eines jungen Menschen, als dass er zu den 13 langen Jahren seiner Schulzeit nochmals ein Jahr hinzugäbe, um sich in Dingen zu verlieren, die seine ganze bisherige Bildung in unauffälliger Weise schon so weit kultiviert hat oder haben sollte, dass Charakter und Weltanschauung sich jetzt bloss noch in der Reibung mit dem wirklichen Leben zu festigen und zu klären brauchen. Und des Weitern wollen wir lieber gar keine Philosophie als nur „einjährige“. Philosophie mag endlich studieren, wer sich vorher durch eine exakte oder geistige Einzelwissenschaft durchgearbeitet hat. Die für die andern notwendige Lebensweisheit soll, wie schon gesagt, mittelbar mit der allgemeinen Bildung eingesogen worden sein, denn philosophisch

sollte ja aller Mittelschulunterricht in dem Masse wirken, als jeder Lehrer über seine Scienz hinaus den allgemeinen Zusammenhang zu sehen bestrebt sein muss und durch diese tiefere Fundierung seinem Fachunterricht die rechte Tragfähigkeit gibt. — Der Mathematik aber müssen wir auf der Mittelschulstufe schon ihren guten Raum verstaten; ihre Grundformen sind die des menschlichen Verstandes selbst, mit ihr entwickelt man den Geist nach den ihm eingebornen Gesetzen und eben darum viel durchgreifender als mit der besten Logik und Grammatik, und durch die Disziplinierung folgerichtigen Denkens, mit der oft mühevollen Hingabe an das Problem ist zugleich eine ethische Schulung der Gewissenhaftigkeit garantiert, wie sie kaum ein zweites Fach aufzuweisen vermag.

Damit haben wir die Reihe der Punkte abgewandelt, die Anregungen zu dem Problem gaben, wie weit Bildung zu gehen habe und worin sie hauptsächlich bestehen solle.

Bleiben noch die vielseitigen Aeusserungen zu dem die moderne pädagogische Fragestellung fast restlos erfüllenden Thema der Kindgemässheit in Erziehung und Schule, der Forderung zur Beachtung des Kindes im Menschen, des Menschen im Kinde und alles dessen, was damit zusammenhängt. Bleibt endlich vielleicht auch ein Blick auf die in den Antworten enthaltenen allgemeinen Erziehungsziele.

F. W. Sanderson.

Aus der Geschichte eines grossen Schulmeisters.

Von Dr. Carl Helbling, Zuoz.

Frederick William Sanderson (1857—1922), dem H. G. Wells sein überaus warmes Buch, „Die Geschichte eines grossen Schulmeisters“ (Paul Zsolnay Verlag, Wien 1928), widmet, wurde mitten in das viktorianische Zeitalter hineingeboren. Das heisst also in jene Epoche, in der Englands Machtbewusstsein den Bürger mit Festigkeit der äussern und der moralischen Position reichlich versorgte. Man war in breiten Schichten durchaus überzeugt, dass die Erfolge des Staates durch alle bestehenden Einrichtungen begründet seien, deren Qualität somit unbestritten und deren Wesen unantastbar sei. Der Engländer selbst, als Produkt seiner Erziehung und seiner Schulen, wusste die Kräfte, die an seiner Bildung gearbeitet hatten, genau zu schätzen. Es bestand wahrhaftig kein Grund, am System der Schule etwas zu ändern, so wenig wie man an einer Maschine ein Rad auswechselt, das sich getreulich um seine Achse dreht. Man war, im besondern auf dem Gebiet der Erziehung, aus guten Gründen konservativ. Die grossen Colleges hatten ihre

Tradition, die kleinen ahmten sie nach und waren selbstverständlich leichter der Erstarrung ausgeliefert, da ihr Lebenspuls ohnehin schwächer klopfte.

Sanderson fand, als er die Leitung von Oundle übernahm, das durch ihn gross werden sollte, einen verrosteten Apparat. „Wenn diese Jungen irgendetwas von dem wunderbaren neuen Weltbild kennen lernten, das die moderne Wissenschaft entfaltet, so geschah es durch ihre eigene Lektüre und gegen den Wunsch ihrer altmodischen Lehrer. Sie lernten in der Schule nichts von dem neuen Gesicht der Zeitgeschehnisse, nichts von der menschlichen Tätigkeit ihrer Zeit oder von dem sozialen und ökonomischen System, worin viele von ihnen so bald die Rolle von Führern spielen sollten... Aus dem Sonnenschein und der Lebendigkeit auf dem Schwimmteiche, in den Ruderbooten, auf dem Cricket- oder Fussballplatz kamen die Jungen in die schlechtgelüfteten Klassenzimmer, um dort ein Interesse an Sprachen vorzutäuschen, oder auch nicht vorzutäuschen, die nicht nur tot,