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

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 25 (1952-1953)

Heft: 3

Artikel: Schule und Schulreform [Fortsetzung]

Autor: Weber, Leo

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-850551

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: 14.07.2025

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

Schule und Schulreform

Von Leo Weber

Vortrag gehalten am Zürcher Schulkapitel Frühling 1952

Fortsetzung

Wir haben das etwa erlebt in der Jugendbewegung zu Beginn unseres Jahrhunderts. Hier wurde der Anspruch der Jugend zum alleinigen Richtmaß aller schulischen Wirklichkeit erhoben. Und zwar wurde diese Jugend verstanden als eine geistige Potenz, die eine bessere, entwölkte Zukunft in sich trage. Es komme in der Schule nur darauf an — so wurde gesagt, — die Jugend von allen drückenden Forderungen und Bindungen an eine verdorbene Gegenwart zu befreien und schon werde eine neue, bessere Welt aus dem kindlichen Gemüt und aus der jugendlichen Begeisterung herauswachsen. Man kämpfte gegen den Machtwillen des Staates, gegen die egoistische Erwerbsgier der Wirtschaft, gegen die konfessionellen Einseitigkeiten der Kirchen und Konfessionen, gegen die schale Sittlichkeit der Erwachsenenwelt (vgl. dazu: Th. Litt: Führen oder Wachsenlassen). Und man glaubte, eine Schule ließe sich als Lebensstätte ausschließlich aufbauen auf der noch unverdorbenen Schöpferkraft einer enthusiastischen Jugend. Man wollte eine Schule gründen in einem einzigen Prinzip, in dem romantischen Gefühl einer schöpferischen Jugend und glaubte, die anderen Teilnehmer ausschließen zu dürfen. Hinter dem Reformgedanken verbarg sich so das Streben nach ausschließlicher und alleiniger Beherrschung des schulischen Bodens. Eine romantisch gefärbte weltanschauliche Haltung maß sich die Alleinherrschaft an. Gerade dadurch aber wurde der Bezug der Schule zu der vollen ethischen Wirklichkeit zerschnitten. Ihre Offenheit gegenüber den mannigfaltigen Lebensbezirken wurde verschüttet und die Schule in eine ideale Sphäre bloßer Erinnerung und kühner Hoffnung hineingehalten, aus der es schließlich nur ein sehr ernüchtertes Erwachen in einer so ganz anders gearteten Gegenwart gab, wie der Ausklang dieser Bewegung ja drastisch genug gezeigt hat.

M. a. W.: Jede Reform hat nur da eine innere Berechtigung, wo sie in realer Opposition steht gegen einen Übergriff eines der an der Schule interessierten Teilnehmer. Sie kann sich mit Recht wenden gegen den totalen Anspruch des Staates. Sie ist echte Reform, wenn sie sich gegen den nichtbetonten Übergriff der Kirche, der Gemeinde, der Lehrerschaft, der Familie, ja eines falsch verstandenen Schülertums auflehnt. Aber sie findet ihre Rechtfertigung immer nur in ihrer eigenen kritischen Besonnenheit. Das heißt: Eine Reform darf nicht den übergreifenden Machtanspruch eines der an der Schule interessierten Parteien oder Systeme dadurch zurückweisen, daß sie selbst im Namen eines einseitig gefaßten Prinzips den Anspruch erhebt, ausschließlich den Lebensbereich der Schule beherrschen zu wollen. Dadurch würde ja gerade der Bezug der Schule zu den geistigen Mächten des Lebens wiederum aufgehoben und illusorisch gemacht. Die Reform, kaum verwirklicht, wäre selbst in höchstem Maße reformbedürftig. Nur in dem gegenseitigen Aushalten und Berücksichtigen der verschiedenen Ansprüche kann Schule als geistige Wirklichkeit aufgebaut werden. Man kann das als das demokratische Grundprinzip aller schulischen Existenz bezeichnen. Schulreform ist nur da eine echte Notwendigkeit, wo in ihr ein Wissen lebendig ist um die mannigfaltigen Bezüge der Schule zum Gesamtleben der Gemeinschaft, und wo sich dieses Wissen zum pädagogischen Gewissen verfestigt.

Mit diesen Überlegungen haben wir einen ersten Kreis unserer Gedankenführung abgeschlossen und wenden uns im folgenden noch einem neuen Aspekt des Planes zu, der uns noch stärker in die rein pädagogisch-schulische Seite des Problems hineinführen soll.

Man kann sich nämlich fragen, ob die Schule als der Boden, auf dem sich die verschiedenen Mächte unserer Zeit auseinandersetzen, nur von den Übergriffen dieser geschichtlichen Gebilde bedroht ist, oder ob die Schule als Institution sich nicht auch einer ihr innewohnenden Gefahr zu erwehren hat.

Wenn man nämlich die Geschichte der pädagogischen Reformen von Comenius über Rousseau, Pestalozzi, Fröbel bis zu den heutigen Vertretern überschaut, so erkennt man, daß ihnen das eine gemeinsam ist: Sie alle kämpfen gegen eine starr gewordene, in sich selbst unbewegliche, tote Schulmaschinerie. Wie erklärt sich diese gemeinsame Kampffront?

Wir kommen zur Beantwortung dieser Frage, wenn wir uns auf die Funktion der Schule im Gesamthaushalt des Lebens besinnen. Ursprünglich bedeutet das Wort Schule, das von dem griechischen schole abgeleitet ist, das freie Spiel der Kräfte,

die Mußezeit und ihre sinngerechte Erfüllung. Schule ist der Ort, wo der jugendliche Mensch eine Heimstätte finden soll, damit er, von der Hast, der Unruhe und den wirren Ansprüchen des Lebens befreit, Zeit und Muße findet, sein Leben und die ihm begegnende Welt zu bedenken. Schule ist deshalb ursprünglich Ort der Besinnung, Ort der Vertiefung der eigenen Erfahrung. Sie steht zwischen der Familie als der eigentlichen ethischen Wirklichkeit und dem Staat als einer abstrakt geordneten Gemeinschaft. Sie führt den Jugendlichen über die private Sphäre der familiären Intimität hinaus in eine allgemeinere Ordnung. Das Kind, das zur Schule geht, macht seinen ersten Schritt in die Fremde, eine Fremde, wo alle gleicherweise der Ordnung und der Pünktlichkeit, der Hausordnung und der Schulregel unterworfen sind. Das Kind muß lernen, sich mit Kameraden und Klassengenossen, mit denen es nicht nach Wahl, sondern zufällig eine Klasse bildet, auszukommen und sich zu vertragen. Die Auseinandersetzung mit den andern vollzieht sich nicht mehr in der Vertrautheit der familiären Ungebundenheit. Spiel und Arbeit sind nach festen Zeitmaßen geregelt. So findet bereits innerhalb der zwischenmenschlichen Beziehungen eine Normierung der gegenseitigen Auseinandersetzung statt. Der Streit zwischen den Altersgenossen wird disziplinierter und wirkt sich aus im körperlichen und geistigen Wettkampf. Der Einzelne steht nicht mehr nur unter dem Urteil der Eltern, sondern es gibt eine allgemeine, alle umfassende und ihr Verhalten regelnde Klassenehre. In Stunden ethischer Besinnung werden die Verstöße gegen das Gesetz des gemeinsamen Zusammenlebens besprochen und bedacht. Das Miteinanderleben wird dadurch in die Sphäre der Bewußtheit gehoben und nach bestimmten geltenden normativen Gesichtspunkten beurteilt. So bewährt sich Schule als Ort methodischer Besinnung im zwischenmenschlichen Leben.

Schule hat aber nicht nur die Aufgabe, das Kind mit seinesgleichen in geregelte Ordnung zu bringen. Ihr obliegt auch die methodische Einführung des Kindes in die sachliche Welt der Dinge und in die Beherrschung der technischen Fertigkeiten. Das heißt zwischen das Kind und den Lehrer schiebt sich die dingliche Welt als Gegenstand gemeinsamen methodischen Bemühens. Ihre geistige Bewältigung ist Sache des Unterrichts. Aller Unterricht zeichnet sich dadurch aus, daß hier Lehrer und Lehrling gemeinschaftlich mit etwas Drittem beschäftigt sind.

Dieses Dritte, wie es Herbart nennt, ist die gegenständliche Welt mit der in ihr liegenden Beziehungsmannigfaltigkeit, in die das Kind eingeführt werden muß. Das heißt aber: Was das Kind in seinem außerschulischen Leben an zufälligen Erfahrungen sammelt, muß in der Schule in gemeinsamer Arbeit bedacht und geordnet werden. Im Unterricht kann es also keineswegs nur darum gehen, das Kind mit einer Fülle von Kenntnissen und Einsichten zu überschütten, die unter Umständen seinem Wesen und seiner Entwicklungsstufe gar nicht angemessen sind, sondern im Unterricht soll systematisch bedacht und geordnet werden, was das Kind an eigener Erfahrung mitbringt, und was sich von Seiten des Lehrers mit dieser Erfahrung auf organische Weise verbinden läßt. —

So hat die Schule das Kind mit methodischer Bewußtheit in den Reichtum der Natur und der Geschichte einzuführen. Sie kann aber ihren Charakter als Ort der Besinnung und des Bedenkens nur dadurch wahren, daß sie sich nicht in das Vielerlei eines bodenlosen Vielwissens verliert, sondern einmal durch Beschränkung auf das Naheliegende und sodann durch systematische Zusammenfassung des Mannigfaltigen zu großen inneren Zusammenhängen dem Kinde Übersicht und Orientierung schenkt.

Damit ist nun zweierlei gesagt: Einmal ist es unsinnig, Schule und Leben miteinander vermengen zu wollen. Wenn die Schule die Zufälligkeit und Buntheit des außerschulischen Lebens darstellen ja sein wollte, so würde sie sich selbst als Ort der systematischen Besinnung aufheben. Dann würden wir viel besser unsere Kinder lediglich der Familie, dem Verein, den Parteien und Jugendorganisationen überlassen, wo sie all das, was ihnen unmittelbar nötig ist, viel besser lernen könnten als in der Schule. Schule aber ist und bleibt immer Ort des methodischen Arbeitens, der ruhenden Besinnung, wo das Kind zum Nachdenken und zur kritischen Orientierung geführt wird. Schule bildet so einen fruchtbaren Gegenpol zum bloß praktischen Leben, genau so wie im Leben des Erwachsenen die Stunden der inneren Einkehr und des stillen Arbeitens einen polaren Gegensatz zu seinem Alltagshandeln darstellen. Die Schule darf ihren methodischen und bewußten Charakter nicht verlieren, wenn anders sie das Leben des Kindes überhaupt bereichern will.

Gleichzeitig ist aber auch gesagt, daß das, worüber die Schule ihre Schüler nachzudenken und zu bedenken lehrt, aus der Erfahrungs- und Erlebniswelt des Kindes stammen soll. Den Erfahrungskreis des Kindes dürfen wir dabei nicht zu eng nur auf das tatsächliche Erleben des Kindes reduzieren, sondern wir müssen diesen unter Umständen sehr engen Kreis weiten zu dem, was dem Kinde an Erlebnis und Erfahrungsmöglichkeit überhaupt zugänglich ist. Diese dem kindlichen Geist und kindlichen Herzen adäquate Welt muß Schule in methodischer Ordnung be-

wußt lebendig werden lassen, dann schafft sie von selbst jenen Kontakt zum Leben, der immer wieder gefordert wird.

Es ist also ein doppelter Aspekt, den die Schule zu berücksichtigen hat: In ihrem Tun muß methodische Bewußtheit und Systematik liegen, damit sie das Kind die Zucht des Denkens, Fühlens und Handelns lehren kann. Das jedoch, worüber systematische Besinnung geübt wird, der Stoff oder das Bildungsgut muß dem Erlebnis- und Erfahrungskreis des Kindes adäquat sein, wenn anders Schule Ort lebendiger Besinnung sein will.

Nun hat aber jede Schule die eigentümliche Tendenz, den systematischen Gesichtspunkt zu übertreiben und den Bezug zu der kindlichen Erfahrung abzuschwächen. Es hängt diese Tendenz aufs engste zusammen mit ihrem zunächst berechtigten Streben nach systematischer Bewältigung der Buntheit und Unübersichtlichkeit des praktischen Lebens. Es ist nun aber ein fast tragisches Gesetz der schulischen Entwicklung, daß die Neigung zur Systematik immer mehr überhand nimmt. Was ursprünglich zum Wesen der Schule gehörte und ihr von Nutzen war — Besinnung und systematische Ordnung — kann zu einer eigentlichen Gefahr des schulischen Lebens werden. Dient die Tendenz zur methodischen Besinnung ursprünglich dazu, dem Kinde in seiner welthaften Orientierung zu helfen, so kann sich nun anderseits diese selbe Neigung zur Systematik von der Bindung an das Kind loslösen und Systematik um der Systematik willen werden. Das Interesse des Lehrers hängt dann nur noch am Stoff und seiner methodischen Gliederung, nicht mehr am Kind und seinem seelisch-geistigen Wachstum. Es hat sich in diesem Moment eine völlig unpädagogische Umkehr vollzogen. Die Systematik und Methodik ist nicht mehr um des Kindes willen da, sondern das Kind um der Systematik und der Methodik willen. Diese überspitzte Formulierung weist vielleicht am augenfälligsten auf die Gefahr hin, der jede Schule ausgesetzt ist.

Schluss folgt

Die Zusammenstellung der Eidg. Maturitätsprüfungen 1951 ergibt folgendes Bild:

Total Kandidaten		+	—	Total	Nach Typen +	Nach Typen —
Zürich März	85	+ 46 = 54 %	— 39 = 46 %	A: 6 B: 50 C: 29	+ 2 = 33 % + 29 = 58 % + 15 = 52 %	— 4 = 67 % — 21 = 42 % — 14 = 48 %
St. Gallen Herbst	94	+ 58 = 62 %	— 36 = 38 %	A: 2 B: 60 C: 32	+ 2 = 100 % + 38 = 63 % + 18 = 57 %	— 0 — 22 = 37 % — 14 = 43 %
Lausanne März	24	+ 12 = 50 %	— 12 = 50 %	A: 2 B: 14 C: 8	+ 1 + 9 + 2	— 1 — 5 — 6
Locarno Juli	25	+ 11 = 44 %	— 14 = 56 %	A: — B: 15 C: 10	— + 7 + 4	— — 8 — 6
Neuchâtel Herbst	54	+ 28 = 52 %	— 26 = 48 %	A: 8 B: 26 C: 20	+ 5 + 13 + 10	— 3 — 13 — 10
Total Schweiz 1951	282	+ 155 = 55 %	— 127 = 45 %	A: 18 B: 165 C: 99	+ 10 = 56 % + 96 = 58 % + 49 = 50 %	— 8 = 44 % — 69 = 42 % — 50 = 50 %

Zeichenerklärung: + bestanden — nicht bestanden