

Schule und Schulreform [Schluss]

Autor(en): **Weber, Leo**

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): **25 (1952-1953)**

Heft 4

PDF erstellt am: **11.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-850556>

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.

sem Programm kommt er den Bestrebungen von Adolph Diesterweg entgegen, welcher die Gleichwertigkeit der Frau gegenüber dem Manne postuliert und die Ausbildung der weiblichen Individualität anstrebt. Aus den wenigen Mutterschulen entstanden in kurzer Zeit Seminarien für Kindergärtnerinnen. So schuf Fröbel einen neuen Frauenberuf, ein Beitrag zur Emanzipation der Frau.

Volkserziehungsanstalt, Kindergarten, Mutter- und Kindergärtnerinnenberuf, dies sind die drei Brücken auf denen der soziale Akzent liegt. Alle drei haben Eigengesetzlichkeit erlangt. Fröbels Einheit aber ist zerfallen und von seiner allumfassenden Idee der «Menschenerziehung» wissen nur Eingeweihte. Die Nachwelt legt den Finger auf seine sozialen Schöpfungen und rühmt seinen Namen.

Schule und Schulreform

Von Leo Weber

Vortrag gehalten am Zürcher Schulkapitel Frühling 1952

Schluß

Wir kennen heute diese Gefahr der Systematisierung des Bildungstoffes in unsern Schul- und Lehrplänen. Wir bezeichnen sie vielleicht am treffendsten mit dem Begriff der Verfächerung des Bildungsgutes. Die Verfächerung des Bildungsinhaltes erlaubt es, den Unterrichtsstoff nach wissenschaftsmethodischen Gesichtspunkten auszugliedern. Im Fächerunterricht wird die Wirklichkeit des Lebens in scharf abgegrenzten Sektoren behandelt. Seine systematische Gliederung ist die des wissenschaftlichen Denkens selbst. Aber dieses Gliederungsprinzip hat auf unseren Volksschulen im Grunde genommen gar nichts zu suchen. Wohl erlaubt es, einzelne Gebiete der Wirklichkeit straff und systematisch zu erfassen. Aber die Ganzheit und Fülle des Lebens bleibt dabei völlig verborgen. Denn die Systematik der Unterrichtsfächer ist frei von jeder Zufälligkeit des wirklichen Lebens und setzt eine hoch entwickelte theoretische Intelligenz beim Schüler voraus. Dem Normalschüler unserer Volksschule aber fehlt die Fähigkeit, von den einzelnen Fächern zum Ganzen des Lebens vorzudringen. In seinem Vorstellungsleben bilden die einzelnen Schulfächer Schubladen, die durch undurchdringliche Wände voneinander getrennt sind und deren Gliederung nur für die Schule von Bedeutung ist. Der Schüler vermag von den einzelnen zeitlich und systematisch getrennten Wissensbrocken, die ihm in einzelnen Stunden überreicht werden, die Gesamtheit des Lebens nicht mehr zu erkennen. Und er begreift deshalb den Zusammenhang von Lernen und Handeln, von Wissen und Können, von Schule und Leben nicht mehr. Die Schule wird zu einem künstlichen Lebensraum. Das in der Schule Gelernte hat nur Schulbedeutung, nicht Lebensbe-

deutung, es ist nur wichtig hinsichtlich der zu erwartenden Noten. Aber es ist nicht wichtig für die eigene Lebensführung. Der Schüler lernt für die Schule, hat aber keine Veranlassung zu glauben, daß das in der Schule Gelernte auch für sein außerschulisches Leben irgendwelche Bedeutung haben könnte.

Eine Systematik des Bildungsgutes, die sich lediglich von wissenschaftstheoretischen Gesichtspunkten leiten läßt, führt deshalb zu einer Entfremdung von Schüler und Schule, öffnet die unselige Kluft zwischen Leben und Schule und erfüllt vor allem ihre Aufgabe als Ort der ruhigen Besinnung und intensiven Verarbeitung der kindlichen Erfahrungswelt nicht mehr. Die Herrschaft einer wissenschaftlichen Systematik lastet auf der Schule und ertötet den lebendigen Erfahrungsaustausch von Lehrer und Schüler; sie macht aus der Schule einen rein intellektualistischen Mechanismus, der nicht mehr um der Entfaltung der kindlichen Kräfte willen funktioniert. Solche Systematik bekommt schließlich ein Eigenleben und entzieht sich der Verfügungsgewalt der sie handhabenden Lehrerschaft.

Es ist diese Entwicklung der Schule in Parallele zu setzen mit den übrigen technischen und organisatorischen Werken, die die Menschheit sich schafft: Der Mensch bleibt hinter seinem Werk zurück. Das Werk löst sich von ihm ab, gewinnt eine selbständige Macht, die sich auf eigengesetzliche Weise zu entwickeln beginnt, sodaß schließlich das Werk sich gegen seinen Urheber, den Menschen wendet, ihn bedroht und hemmt, statt ihm dienend zu helfen. In diesem Phänomen erweist sich die dunkle Dämonie des menschlichen Werkschaffens, des menschlichen

«Schöpfertums», die auch vor geistigen Leistungen nicht halt macht.

Die Neigung zur Systematik wird nun oft unterstützt durch das jeder größeren Organisation innewohnende Trägheitsmoment. Jede Organisation ist einmal entstanden und trägt in ihrem Aufbau den Geist ihrer Entstehungszeit mit sich. Sie sucht diesen Geist zu bewahren, ohne sich dessen vielleicht bewußt zu sein. Die Umständlichkeit der schulischen Organisation erhöht die Beharrungstendenz. Sie kann ihr Gutes haben. Sie verhütet zum Beispiel, daß die Schule zum Versuchsfeld der verschiedenen pädagogischen Modeströmungen wird. Sie bietet Gewähr, daß nur das Erprobte und als gut Befundene in die Schule eindringen kann.

Aber diese Beharrungstendenz kann ein Schulwesen völlig erstarren lassen. Die Schule bleibt dann geschichtlich stehen, tritt an Ort und bildet einen Fremdkörper im sozialen Leben des Volkes. Die Kinder werden in eine Welt eingeführt, die nicht die ihrer Zeit, geschweige denn die ihrer eigenen Erfahrung ist. Gegen solche Schulmumien hatten noch Pestalozzi und Gotthelf zu kämpfen.

Und hier ist nun die Stelle, wo Reform der Schule dringendes Gebot wird. Alle echte Schulreform richtet sich im Grunde genommen gegen die geschichtliche traditionelle Erstarrung und gegen die Einseitigkeit und Überheblichkeit toter Systematik. Immer dann, wenn sich die Schule loslöst vom Gesamtleben der Gemeinschaft, wenn sie nicht mehr dienen will, sondern in selbtherrlicher Autokratie an sich selbst Genüge zu finden glaubt, da setzen die großen Reformarbeiten ein.

Im römischen Altertum schleuderte Seneca sein «non scholae sed vitae discimus» den dialektischen Spitzfindigkeiten der Rhetorenschulen entgegen. Amos Comenius hat im 17. Jahrhundert eine Schulreform größten Ausmaßes angebahnt, indem er dem rein formalen Verbalismus seiner Zeit gegenüber auf den Vorrang der Sache und der Anschauung hinwies. Er wollte das Kind aus der Welt der toten Begriffe und der leeren Worte wieder zu dem lebendigen Kontakt mit den Dingen selbst führen.

Rousseaus Leben und Denken ist ein einziger Kampf gegen eine unnatürliche, das kindliche Wesen verbiegende und vergewaltigende Schul- und Erziehungsmethode. Sein fanfarenhaft klingender Ruf: Zurück zur Natur ertönt aus kindesliebender Seele, die einer morschen Erwachsenenkultur das Recht des Kindes auf Eigengestaltung seines Lebens wieder in Erinnerung ruft.

Pestalozzi, der tiefste und umfassendste Reformers des Schulwesens aller Zeiten, hat im Schweiß eines

mühevollen Lebens immer wieder nach den Quellen des erzieherischen Geistes gegraben. Er hat gekämpft gegen die harten und einseitigen Meinungen der Schulmeister, gegen das zerstreute Gewirr des Vieltwissens, gegen bloßen Schall, Rede und Wort, gegen die künstliche Bahn der Schulen. Er wollte die Schule wieder hinführen zu den Ursprüngen echter Erkenntnis, zu den einfachen und nahen Verhältnissen der Natur, zu der Wahrheit, die aus Realgegenständen gewonnen wird, zu den ursprünglichen Ordnungen, in die das menschliche Leben eingebettet ist.

Auch unsere heutigen Schulreformen müssen vom selben Geist der Ursprünglichkeit und Redlichkeit getragen sein, wenn sie auf eine tiefere Rechtfertigung Anspruch erheben wollen. Auch der moderne Schulreformer muß sich darüber klar sein, daß er in erster Linie Anwalt des Kindes und seiner Welt ist. Daß er sich schützend vor das Kind und seine Entwicklungsmöglichkeit stellen muß. Ihm geht es in allererster Linie um das Kind, das ihm hier und jetzt anvertraut ist. Er fragt nicht primär nach der Tauglichkeit und Brauchbarkeit des Kindes für irgendwelche objektive Zwecke. Allerdings darf er das nicht in dem einseitigen und radikalen Sinne eines Rousseau und seiner Anhänger tun, die eine Pädagogik vom Kinde aus befürworteten, sondern er muß wissen um den dialogischen Charakter aller Erziehung. Er muß wissen, daß der Erzieher und die dem Kinde begehrenden objektiven Mächte ebenso sehr zur Erziehung und Schulung gehören wie das Kind selbst. Aber er muß die Partei des Kindes annehmen, wenn es gegen eine leblos und tot gewordene Kultur, gegen die Übermacht und Gleichgültigkeit der erwachsenen Welt, wenn es gegen die Überfülle des Bildungsstoffes, gegen den Machtkampf um die Seele des Kindes und gegen den didaktischen Materialismus und Mechanismus geht.

Er muß hier Partei des Kindes annehmen, auch wenn dieses Kind nicht seiner Idealvorstellung entspricht. Er muß zu dem Kinde stehen und es nehmen wie es ist, mit all seiner kindlichen Güte und bezaubernden Naivität, aber auch mit seinen Mängeln, seinem Trotz und seiner kindlichen Vorstellungskunst. Aber er darf bei all dieser Voreingenommenheit für das Kind nicht das spannungsreiche Gefüge der erzieherischen Wirklichkeit übersehen, nicht übersehen, daß er das Kind für eine harte und konfliktgeladene Wirklichkeit tüchtig zu machen hat.

Im Grunde genommen gehen die Schulreformen, die in den letzten Jahren und Jahrzehnten entwickelt worden sind, in dieser Richtung. Das Arbeitsprinzip will vom bloßen Buch- und Wortwissen in die Welt

der Gegenständlichkeit vorstoßen und dem Kind eine solide, selbsterarbeitete, handfeste Bildung geben. Sie gibt dem Kinde Fertigkeiten und lehrt es, erst dann über eine Sache zu reden, wenn es sie kennt. Sie will dem bloßen Geschwätz in unsern Schulen ein Riegel schieben und das Kind an der Sache selbst in aller Stille bilden. Das Bewegungsprinzip, das in Zürich seinen Ausgang genommen hat, will die Starrheit des schulischen Mechanismus lockern im Wissen um den rhythmischen Verlauf aller Lebensvorgänge. Der Gesamtunterricht und der thematische Unterricht stellen das Kind in ganzheitliche Zusammenhänge hinein und steuern so dem isolierten und unzusammenhängenden Brockenwissen. Alle diese Reformen wollen dem Kinde helfen, sich im Dasein zurechtzufinden. Wir müssen nur all das, was aus unserer Lehrerschaft und aus ihrer Kinderliebe herausgewachsen ist, in unseren Schulen zusammenfassen und verwirklichen, um zu erkennen, daß heute lebendige Kräfte am Werk sind, die der drohenden Veräußerlichung unseres Schulbetriebes Halt gebieten können.

Bei all dem dürfen wir aber unsere kritische Besonnenheit nicht verlieren. Schulreform darf nie um ihrer selbst willen betrieben werden. Wir dürfen nicht leichtsinnig methodische Reformen auf den Markt werfen und so dauernd die stille und solide Arbeit des Lehrers stören. Wir dürfen die Methoden nicht mit dem Hemde wechseln, weil sonst Unruhe und Unsicherheit entsteht. Jede Reform muß reichlich bedacht sein und soll immer das Ganze der Schule und ihrer Beziehungen im Auge behalten.

Eine schulreformerische Gesinnung bedarf deshalb nicht äußerer Propaganda und muß unter Umständen überhaupt nicht in großartigen, weltumspannenden äußerlichen Veränderungen des schulischen Lebens sichtbar werden. Schulreformerische Gesinnung kann sich auch in der Stille bilden. Entscheidend ist, daß der Lehrer in seinen Überlegungen immer wieder von der gegebenen Natur des Kindes ausgeht und gleichzeitig an die Aufgaben des heutigen Lebens denkt, mit denen sich seine Schüler später auseinandersetzen haben. Schulreformerische Gesinnung ist so eine Dauerhaltung, die uns bewahren soll vor dem Abgleiten in die Öde schulmeisterlicher Routine.

Schulreform betreiben heißt wachen Sinnes auf das Wesentliche der Schule und ihres Geistes bedacht sein, heißt wissen um die Möglichkeiten und Grenzen dessen, was Schule leisten kann. Denn wir dürfen bei allem Einsatz für eine fruchtbare und sinngerechte Gestaltung der Schule nicht in ihre Überschätzung verfallen. Ist es doch so, wie Pestalozzi einmal sagte, daß aller Unterricht als solcher den Menschen nicht besser macht, so wenig er ihn schlechter macht. Wie weit wir in der Schule wirklich erziehen können, das steht völlig außerhalb der Methode, völlig außerhalb aller rationalen Mache, das bleibt eine Angelegenheit unseres tiefsten Menschentums, unserer Liebe, die wir in die Schule hineinbringen können. Wie sehr wir aber gerade in dieser Hinsicht hilfsbedürftige Wesen sind, das weiß jeder, der schon einmal mit Ernst und Verantwortung in der Schule gestanden hat.

Die Berufsberatung im Jahre 1951

Die *individuelle Berufsberatung* ist — namentlich wenn berücksichtigt wird, daß nunmehr die geburtenschwachen Jahrgänge ins Erwerbsleben treten — in den letzten 18 Jahren stark angestiegen. Betrug im Jahre 1933 die Zahl der männlichen und weiblichen Ratsuchenden noch 21 137, so waren es 1951 schon 40'193. Die Zahl der Placierungen in Lehrstellen stieg auf 15 124 an, während sich die Zahl der Vermittlungen in Berufs- und Mittelschulen, Arbeits- und Anlernstellen, Vorlehren und ähnliche Zwischenlösungen wie Landjahr oder Welschlandaufenthalt auf 10 358 erhöhte. Wie im Vorjahre haben sich im gesamtschweizerischen Durchschnitt 47 Prozent der Schulentlassenen der individuellen Berufsberatung unterzogen.

Auch auf dem Gebiete der *Stipendienvermittlung* entfaltete die Berufsberatung eine rege und segensreiche Tätigkeit. Nach einer vom Schweizerischen Verband für Berufsberatung und Lehrlingsfürsorge durchgeführten Erhebung konnten im vergangenen Jahre durch 177 Berufsberatungsstellen an 5 419

Stipendiaten 7 626 Stipendien im Gesamtbetrage von 1,3 Millionen Franken vermittelt werden. Die Erfahrung hat an verschiedenen Orten ergeben, daß etwa ein Sechstel der in einer beruflichen Ausbildung stehenden Jugendlichen auf Stipendien angewiesen ist.

Sehr erfreulich ist auch die Entwicklung bei den *neuen Lehrverhältnissen*. Wie der im Aprilheft der «Volkswirtschaft» veröffentlichten Statistik des Bundesamtes für Industrie, Gewerbe und Arbeit zu entnehmen ist, erreichte die Zahl der 1951 neu abgeschlossenen Lehrverträge mit 28 249 das bisherige Maximum. Verglichen mit dem Durchschnitt des Jahrfünfts 1935/1939 von 20 781 Verträgen ergibt sich eine Zunahme um 36 Prozent. Während noch vor 15 Jahren nur 38 Prozent der 15jährigen Knaben und nur 17,5 Prozent der Mädchen eine Berufslehre antreten konnten, waren es im vergangenen Jahre 62 Prozent bei den Knaben und 27 Prozent bei den Mädchen.

Das Schweizerische Bundesfeier-Komitee schreibt:

Die kommende Bundesfeier-Sammlung ist die 43. in der Reihe dieser Veranstaltungen. Über 22½ Millionen Franken konnten in diesen Jahren gemeinnützigen und kulturellen Werken zugewendet werden. Darin liegt der große Unterschied gegenüber andern ähnlichen Veranstaltungen. Die Bundesfeier-Sammlung ist nicht an einen bestimmten Kreis von Bedachten gebunden; sie kann ihre Aufgabe frei wählen, da wo Hilfe am dringendsten nottut. So konnten während den Kriegsjahren Bundesfeier-Spenden wiederholt militärischen Hilfs- und Fürsorgewerken gewidmet werden, dem Schweizerischen Roten Kreuz, bedürftigen Soldaten und ihren Familien. Daneben mehrmals auch Anormalen in dieser oder jener Form, der Bekämpfung der Tuberkulose, der beruflichen Ausbildung Jugendlicher, den Schweizern im Ausland, notleidenden Müttern und andermehr. In über 70 Fällen mit total 284 000 Franken sind auch Beiträge an Heimsuchungen durch Naturkatastrophen geleistet worden.

Neben charitativen Aufgaben hat das Bundesfeier-Komitee zwischenhinein auch kulturelle Bestrebungen unterstützt und gefördert. Das soll nach einem längern Unterbruch dieses Jahr wieder geschehen; die Sammlung ist der *Geschichtsforschung und Volkskultur* gewidmet. Dabei zählt man zur letztern diejenigen Aufgaben, die der Bereitstellung von gutem und billigem Lesestoff speziell für die Jugend dienen, wie das z. B. das «Schweizerische Jugendschriften-Werk», der «Ecolier Romand», der Verein «Gute Schriften» und andere mehr, tun. Die Bundesfeier-Spende soll so mithelfen im Kampfe gegen die

schlechte Literatur. Das Schweizervolk wird auch dieser kulturellen Aufgabe seine Sympathie nicht versagen.

*

Nachdem durch die Zweckbestimmung die Bundesfeier-Aktion zu einem wesentlichen Teil der Förderung der Geschichtswissenschaften dienstbar gemacht worden ist, lag es nahe, für die Bundesfeier-Karte ein historisches Sujet zu wählen. In Albert Anker's «Kappeler Milchsuppe» hat man ein solches gefunden. Der geschichtliche Hintergrund ist bekannt, eine erfreuliche Episode aus einer düstern Epoche unserer Geschichte. Katholiken und Protestanten standen im Sommer 1529 kriegsbereit gegenüber. Die Stimmung in den beiden Lagern war aber nichts weniger als kriegerisch. Nur so ist es erklärlich, daß die Vorposten sich auf der Grenze zusammenfinden und gemeinsam eine Brennte Milch auslöffeln konnten. Treffend stellte der Straßburger Abgeordnete Jakob Sturm fest: Ihr Eidgenossen seid doch wunderliche Leute, bei aller Zwietracht seid ihr eins und vergesst der alten Freundschaft nicht.

An diesen Ausspruch soll uns die Bundesfeier-Karte erinnern.

Noch heute gehen die Meinungen und Anschauungen vielfach auseinander, wenn auch auf einer andern Ebene als zur Zeit der religiösen Bruderkriege. Möchte aber der Ausspruch auch heute noch und in aller Zeit zutreffen, daß wir bei aller Zwietracht der alten Freundschaft nicht vergessen. Sicher ist diese Mahnung 30 Rappen, wie sie die Bundesfeier-Karte kostet, wert.

Eine englische katholische Wochenschrift erzählt mit Humor folgende kleine Begebenheit: Ein Missionar predigte einer afrikanischen Negergemeinde über die Hölle und ihre Qualen und zeigte dabei ein Gemälde, das jedoch zu seiner Entrüstung mit Gelächter und dem entzückten Ruf empfangen wurde: «Es gibt ja nur Weiße in der Hölle!» Er blickte auf das Bild: Die Neger hatten recht. F.

*

Aus dem Briefwechsel zwischen Paul Valéry und Gabriele d'Annunzio, der demnächst von Guy Tosi,

Paris, veröffentlicht wird, erfährt man zum erstenmal von der Widmung, mit der d'Annunzio seinen Roman «Notturmo» versehen hat. Sie lautet: «Dieses Thema ohne Leier ist Paul Valéry, als würdigem Wortführer reiner Poesie, in brüderlicher Verbundenheit gewidmet. G. d'A., Vittoriale, 1921».

Valéry seinerseits schrieb im Jahre 1933 an d'Annunzio: «Du hast mir das Erlebnis vermittelt, in Dir den absoluten Typ des Poeten verkörpert zu sehen: ein Wesen, das gegen die Zeit lebt. Du bist der letzte dieser Gattung, und Dein Name wird ein abgelaufenes Zeitalter markieren . . . P. V.» SL.