

Individualität und Schule

Autor(en): **Nipkow, K.-E.**

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): **35 (1962-1963)**

Heft 1

PDF erstellt am: **27.06.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-851563>

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.

Individualität und Schule

K.-E. Nipkow

Die mit dem Aufklärungsdenken einsetzende Ver selbständigung der Pädagogik als Wissenschaft ist begleitet von der zur selben Zeit mit Rousseau und Pestalozzi langsam beginnenden Herausbildung eines spezifisch pädagogischen Gewissens. Gemeint ist damit, in Anlehnung an eine Formulierung E. Blochmanns, die Wahrung des dem Kinde zugebilligten Rechts auf die Freiheit seiner Person, die reiche Entfaltung seiner Menschlichkeit und die Erfahrung seines kindlichen Glücks¹, mit einem Wort: die Verantwortung für das Kind in seiner individuellen Einzigartigkeit und personalen Integrität.

Die wachsende öffentliche Geltung dieser pädagogischen Verantwortung hat in einer Vielzahl von Gesetzen und Einrichtungen Ausdruck gefunden, wie Kindergärten und -horten, Jugendwohlfahrts-einrichtungen, Jugendschutzgesetzen und dergleichen. Keine Entwicklung im Erziehungsfeld der europäischen Länder seit der Aufklärung ist jedoch so augenfällig vorangeschritten und hat zur schlechthin beherrschenden Stellung einer bestimmten Erziehungs- und Unterrichtsorganisationsform geführt wie die der öffentlichen Schule.

Die zeitliche Parallele legt nahe, in der Ausbreitung des Schulwesens die Hauptform der Verwirklichung jenes pädagogischen Grundgedankens zu erblicken. Doch so einfach ist die Zuordnung von Individualität und Schule nicht. Einrichtungen wie die verschiedenen Sonderschulen scheinen in der Tat vorrangig dem Streben nach individueller Hilfe ihre Entstehung zu verdanken. Im ganzen sind bei der Herkunft und Ausgestaltung des allgemeinbildenden und zumal des berufsvorbereitenden öffentlichen Schulwesens ganz andere, nämlich kulturelle, wirtschaftliche und politische Motive in jeweils schwer auflösbarer Verbindung des Pädagogischen mit Außerpädagogischem als Haupttriebkraft bestimmend gewesen.

Auch die Tatsache der Differenzierung in verschiedene Schulgattungen und — innerhalb dieser

— in einzelne Schultypen spricht nicht dagegen; denn nicht nur die grundlegende Trichotomie eines niederen, mittleren und höheren Schulwesens, sondern auch beispielsweise die in Deutschland mit dem Kieler Erlaß von 1900 beginnende Gleichberechtigung mehrerer Gymnasialtypen ist erst nachträglich als eine auf bestimmte Begabungstypen zu beziehende Gliederung ausgelegt worden. So hat man der erstgenannten Dreiheit von Volksschule, Mittel-(Real)-Schule und Höherer Schule die psychologische Differenzierung von praktisch, praktisch-theoretisch oder technisch und theoretisch begabten Schülern zugeordnet, innerhalb der letzten Gruppe dann entsprechend den gymnasialen Haupttypen zwischen einer vorwiegend sprachlich-historischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Begabung unterschieden. Gewiß, diese Versuche sind dem Verlangen entsprungen, die Schulorganisation pädagogisch zu begründen, und insofern zeigen sie durch ihr Auftreten, daß man von nun an Schule und Individualität einander annähern will. Dennoch bleiben sie spätere Legitimierungsversuche, die bei der Entstehung der Schulformen keine ausschlaggebende Rolle gespielt haben, wie ja diese zum Teil längst vor dem im 18. Jahrhundert liegenden Beginn der pädagogischen Epoche existieren. So ist etwa die zuerst erwähnte Begabungstrichotomie nicht auf Grund pädagogisch-psychologischer Analysen, sondern anhand der Berufsstrukturen und einer mit ihr verbundenen (übrigens fragwürdigen) soziologischen Aufteilung in entwerfende, vermittelnde und ausführende Berufe entwickelt worden². Bei der Aufgliederung der gymnasialen Schultypen setzt die vom Individualitätsgedanken ausgehende pädagogische Theoretisierung der schulpolitischen Tendenzen und Auseinandersetzungen im wesentlichen erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts ein (F. Paulsen, A. Matthias)³ und wird dann vor allem von G. Kerschensteiner mit seinen Anschauungen

² H.-W. Brandau, Die mittlere Bildung in Deutschland. Historisch-systematische Untersuchung einiger ihrer Probleme, Göttinger Studien zur Pädagogik, Neue Folge, herausgegeben von E. Weniger, Heft 2, Weinheim/Berlin 1959, S. 342.

³ Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen, herausgegeben von W. Lexis, Halle 1902, S. 35 ff.

¹ E. Blochmann, Der pädagogische Bereich in seiner sozialen und politischen Bedeutung, in: Die Sammlung, 11. Jahrgang, 1956, S. 14.

über die prästabilisierte Harmonie zwischen individualtypischen Begabungsstrukturen («Seelenreliefs»), objektiven Kulturformen und Berufsarten ausführlich ausgebaut⁴. Auf Grund sorgfältiger Untersuchungen, vor allem auf dem Gebiet der Begabungsforschung, ist heute in beiden Fällen die Unhaltbarkeit der Zuordnungen erkannt worden. «Zweifellos gibt es in den Extremen eine theoretische und eine praktische Begabung; aber das breite Band zwischen diesen beiden Polen, in dem die beiden Formen ineinander übergehen, läßt eine scharfe Trennung, wie sie einer Gliederung der Schulen nach theoretischer, praktischer und theoretisch-praktischer Begabung erfordert, kaum möglich erscheinen»⁵. Ähnliches gilt für die Formen der höheren Schule. Wohl läßt sich eine Affinität zwischen einzelnen Begabungsfaktoren und einzelnen Leistungsansprüchen in bestimmten Fächern nachweisen, aber kaum die Beziehung von Begabungsprofilen zu Schulfächern im ganzen und noch weniger zu Schultypen insgesamt. Erst recht verliert das Problem der Zuordnung an Gewicht, je mehr man auf dem Wege einer dynamischen Interpretation der Begabung diese abhängig vom Lernangebot selbst versteht⁶.

Daß die Schule im Spannungsfeld vielfältiger, keineswegs immer homogener Interessen steht, unter denen das Individualitätsmotiv bestenfalls einen Teilaspekt ausmacht, wird auch daran sichtbar, daß die Schule im Allgemeinbewußtsein aller Beteiligten weniger als ein pädagogischer Lebensraum betrachtet wird, der es ermöglicht, jedes Kind individuell zu berücksichtigen, denn als Mittel zweckdienlicher Schulung, die Ausbildung und Weiterkommen gewährleistet, oder sogar als Leiter des in den Kindern weiterzutreibenden sozialen Aufstiegs — so von den Eltern; von den meisten Lehrern als Vermittlungsorgan des kulturellen Erbes und der wissenschaftlichen Tradition bzw. als Vorbereitungsstätte für die von der Allgemeinheit gestellten Aufgaben; als Nachwuchsreservoir der Berufe von der Wirtschaft und Verwaltung und als Figur im politischen Kräftespiel und Bildungswettlauf von den Politikern.

M. J. Langeveld bemerkt im Anschluß an den Satz, «daß das Kind von seiner Schule nicht nur eine Möglichkeit, nützliche Dinge zu lernen», sondern «seine Möglichkeit» erwarte, das sei «derart

⁴ G. Kerschensteiner, Grundfragen der Schulorganisation (1907), 7. A. München/Düsseldorf 1954, S. 196 ff.; ds., Das einheitliche deutsche Schulsystem, sein Aufbau, seine Erziehungsaufgaben (1916), 2. A. Leipzig/Berlin 1922, S. 58 ff., S. 248 ff.

⁵ Brandau, a. a. O. S. 343.

⁶ K. Strunz, Begabungstypen und Höhere Schule, Weltbild und Erziehung, Heft 24, Würzburg 1960, S. 37, 40.

selbstverständlich», daß es «manchmal vergessen» werde⁷. Wird es wirklich nur sozusagen aus Versehen vergessen, oder stößt der Gedanke der individuellen Bildung des Kindes mit bestimmten Wesensgesetzen der Schule so hart zusammen, daß er weitgehend «vergessen», d. h. hintangestellt werden muß, so daß es berechtigt wäre, von unüberbrückbaren Antinomien zu sprechen?

Die unmittelbare Erfahrung des Praktikers wie auch die kritische Analyse des Theoretikers möchten dies bejahen, und zwar vor allem im Blick auf den institutionellen Charakter der Schule. Sie ist grundsätzlich eine Bildungseinrichtung für viele; keine noch so weitreichende Differenzierung kann den Umstand aufheben, daß es der Lehrer primär immer mit einer mehr oder weniger großen Gruppe zu tun hat und erst sekundär, innerhalb der ‚Menge‘, je und je mit dem einen oder anderen einzelnen. «Man mag die Schule noch so sehr auf den Individualitätstypus eingestellt haben» — und selbst das ist, wie gesagt, nicht möglich —, «alle Seiten jeder einzelnen Individualität werden niemals von ihr aufgegriffen werden können.» «Die Antinomie zwischen Schule als gemeinsamer Bildungseinrichtung für viele und Bildung einer Individualität als einem einzigartigen Wesen kann nun einmal nicht aus der Welt geschafft werden»⁸.

Bereits die Wege, den einzelnen zu beobachten, um ihn in seiner Eigenart zu erkennen, sind auch bei Zuhilfenahme moderner charakteriologischer und begabungsdiagnostischer Mittel begrenzt. Dies gilt zwar für die Familienerziehung ebenso, vielleicht noch mehr, ändert aber nichts an der hier ausschlaggebenden Konsequenz, daß die individuelle Begabungsentdeckung und -förderung grundsätzlich nicht perfektionierbar ist und immer wieder bloß negative Auslese bleibt, die zu Schulverdruß, abgebrochenen Bildungsbahnen, Konflikten und «Schülerschicksalen» (Müller-Eckhard) führt. Hierbei ist gar nicht einmal an das Problematische der Aufnahmeprüfungen bei Zehnjährigen gedacht. Daß sie unzureichend sind, ergibt sich neben anderem aus den beiden Umständen, daß einmal die Begabungsrichtungen erst später im Laufe der Pubertät erkennbar werden und daß ferner die Zuordnung von Schultypen und Begabungstypen auf jene grundsätzlichen Schwierigkeiten stößt, die oben angedeutet worden sind. Wenn danach «Begabung selber nur faßbar ist als Begabung für etwas», «er-

⁷ M. J. Langeveld, Die Bedürfnisse des Kindes und die Anforderungen der europäischen Gesellschaft, in: Bildung und Erziehung, 6. Jahrgang, 1953, S. 196.

⁸ G. Kerschensteiner, Das einheitliche Deutsche Schulsystem . . ., S. 101 ff.

hält die mittelbare Auslese durch die schon in Gang gesetzten Bildungsprozesse selbst ein um so größeres Gewicht»⁹. Aber auch gerade jetzt, im Gefolge der an sich viel pädagogischeren Form der Dauerauslese anhand wiederholter Bewährungssituationen und Erprobungen, bleibt die Antinomie in neuer Weise bestehen. Lag sie dort in dem Widersinn, auf Grund punktueller Diagnosen die Angemessenheit langfristiger Bildungsbahnen vorherzubestimmen, so liegt sie hier in der nicht ganz so schwerwiegenden, aber doch auch nicht zu verharmlosenden Spannung zwischen der Notwendigkeit, die Examenssituation ständig zu erneuern, und der Notwendigkeit, den Bildungsprozeß in Ruhe, ohne fortgesetzten Prüfungsdruck von seiten der Schule und ohne versetzungsarithmetische Praktiken von seiten des Schülers, sich gestalten zu lassen. Gerade dann, wenn man wie heute die Schulbildung demokratisieren und liberalisieren will und «aus dem Wesen von Freiheit und Gleichheit das Recht auf Bildung für jedermann folgert», somit also allen ständischen Privilegien und finanziellen Vorgaben absagt und «der individuellen Begabung eine nahezu absolute Schlüsselstellung bei der Entscheidung über einen Ausbildungsweg» beimißt¹⁰, scheint die wesenhafte Unangemessenheit zwischen Individualität und Schule sichtbar zu werden, so als sei die Schule mit dem Individualitätsprinzip einfach überfordert.

Von soziologischer Seite aus kommt J. Floud in einer Zusammenfassung der Forschungen über die sozialen Konsequenzen der Schule als selektiver Institution zu einer ähnlichen allgemeinen Diskrepanz. Nach ihrer Meinung ist in jeder industriellen Gesellschaft das Erziehungswesen «unvermeidlicherweise zunehmend mit der Dynamik der sozialen Schichtung und mit der Wirtschaft verstrickt. Daß das Band zwischen sozialer Klasse und Beruf und zwischen Beruf und Schulbildung immer enger wird, ist seit langem bekannt. Und wie das Erziehungssystem auch immer organisiert sein mag, das heißt welches auch immer seine typischen Merkmale sind, so scheint es unvermeidlich zu sein, daß Schulen, Colleges und Universitäten selektive Funktionen ausüben, die in mehr oder minderem Grade die pädagogischen Ziele überdecken oder deren Erreichung sogar verhindern»¹¹. Die «auf das

vollständigste» ineinandergreifende Koordinierung der Pädagogik mit der Politik, wie Schleiermacher es ausgedrückt hat — und der Begriff der Politik steht hier für mehr als nur das rein Politische —¹², gibt zu erkennen, daß der Gesichtspunkt der Verantwortung für das individuelle Kind zwar den entscheidenden «Wechsel im Blickpunkt» (H. Nohl) bezeichnet¹³ und damit einen eigenen Standort pädagogischer ‚Beurteilung‘ begründet, aber noch nichts hinsichtlich der tatsächlichen ‚Wirkungsverhältnisse‘ präjudiziert.

Aber das alles ist doch nur die eine Seite. Daß sich das pädagogische Gewissen Geltung verschafft, ist gerade der spezifische öffentliche Auftrag der Erzieher in Theorie und Praxis. Mit anderen Worten: Die Pädagogik kann sich nicht bei der Tatsache der Spannungen und Gegensätze, der heterogenen Druck- und Wirkungsverhältnisse beruhigen, sondern ist angehalten, dafür zu sorgen, daß Erziehung und Unterricht in pädagogisch verantwortbarer Weise gelingen, so daß in diesem Gelingen die Antinomien jeweils aufgehoben werden. Wie ist dies möglich?

Offenbar führt der pädagogische Auftrag, der sich auf das pädagogische Ethos und Gewissen gründet, nur dann zu einem öffentlich anerkannten und folglich wirksamen Anspruch, wenn das Erziehungsdenken die vielfältigen gesellschaftlichen Ansprüche so in den eigenen Anspruch aufzunehmen und mit ihm zu verbinden bzw. diesen in Richtung auf jene zu verändern und auszulegen weiß, daß die öffentlichen Mächte im pädagogischen Tun ihre eigenen Intentionen mitverwirklicht sehen. In der Tat ist dies nicht lediglich ein Denkeperiment, keine nur rein theoretische Vermittlung. Vielmehr ist der Erziehungswissenschaft in zunehmendem Maße deutlich geworden, daß «pädagogisches Ethos und gesellschaftlicher Auftrag ... zwar einen kultursoziologisch begründbaren Gegensatz» darstellen, «sich ihrer eigentlichen Intention nach aber in keinem Widerspruch» befinden¹⁴. Die sich recht verstehende Erziehung erkennt, wie notwendig es gerade für die Individualität, ihre Entdeckung, Erprobung und Gestaltwerdung ist, daß sie durch mannigfaltige überindividuelle Ansprüche im mitmenschlich-sozialen und geistig-sachlichen Bereich herausgefordert wird. Umgekehrt erblickt die sich recht verstehende Gesellschaft gerade in der Wahrung und

⁹ H. Scheuerl, Begabung und gleiche Chancen. Zur Frage der «Startgerechtigkeit» im Schulwesen, Pädagogische Forschungen des Comenius-Instituts, Nr. 6, Heidelberg 1958, S. 13, 14.

¹⁰ H. Scheuerl, a. a. O., S. 4.

¹¹ J. Floud, Die Schule als selektive Institution, in: Soziologie der Schule, herausgegeben von P. Heintz, Sonderheft 4 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (R. König), Köln/Opladen 1959, S. 41.

¹² Fr. Schleiermacher, Pädagogische Schriften, herausgegeben von Th. Schulze und E. Weniger, Düsseldorf/München 1957, Bd. 1, S. 12.

¹³ H. Nohl, Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt/M. 1949, S. 280.

¹⁴ L. Froese, Pädagogisches Ethos und gesellschaftlicher Auftrag, in Zeitschrift für Pädagogik, 7. Jg., 1961, S. 26.

Förderung der individuellen und personalen Integrität des Kindes und Jugendlichen die Hauptbedingung ihrer eigenen rechten Möglichkeit. Indem folglich die heterogenen objektiven Forderungen pädagogisch als individualitätsweckende und -übende ‚Herausforderungen‘ aufgefangen werden, werden sie pädagogisch legitim und erfüllen zugleich ihr eigenes Telos.

Auf Grund der realistischen Analyse der in dieser Weise wechselseitig gespannten Erziehungspraxis hat die erziehungswissenschaftliche Theorie relativ früh — nämlich bei Schleiermacher — in einem polar verbindenden und dialektisch vermittelnden Denken das der Erziehungswirklichkeit adäquate Reflexionsmodell erkannt und systematisch entwickelt. Sowohl die auf der Grundlage der Sozialpädagogik erfolgte Begründung der Individualitätsbildung bei Pestalozzi als die aus der Perspektive persönlicher idealer Selbstbildung gewonnene bei Humboldt haben ihr Recht, erhalten jedoch erst in dem polar verbindenden und die Erziehungswirklichkeit umfassend berücksichtigenden Denken Schleiermachers ihren zugleich wissenschaftlich systematischen und praxisnahen, anwendbaren Ort zugewiesen¹⁵.

Auch das Verhältnis von Individualität und Schule ist von daher als ein auf polare und dialektische Lösungen angewiesener Wirkungszusammenhang zu betrachten, wenn anders rechter Schulunterricht und rechte Schulerziehung gelingen sollen. Allerdings sind von vornherein die Schwierigkeiten in diesem besonderen pädagogischen Arbeitsfeld am größten, da die Antinomien nicht nur «Grenzsituationen» und Grenzfälle betreffen¹⁶. Eine wesentliche dialektische ‚Auflösung‘ der hier zur Frage stehenden Antinomie liegt in der Erkenntnis des pädagogisch sinnvollen Doppelcha-

rakters der Schule. Es ist für die Individualität selbst notwendig, daß mit der Schulzeit eine Übergangsperiode beginnt, in der sowohl bereits der Ordnungs- und Anspruchscharakter einer öffentlichen Institution als auch der Sonderstatus derselben als eines pädagogischen Schonraumes erfahren wird, wobei der Verwirklichung des zweiten Moments die besondere Aufmerksamkeit und Wachsamkeit des Pädagogen gelten muß, da der Leistungs- und Ordnungscharakter mit der Einrichtung der Schule als solcher immer schon vorgegeben ist. Mit dieser Akzentuierung ist wieder die eigentümliche pädagogische Verantwortung angedeutet.

Es ist unverkennbar, daß im Schulwesen der westeuropäischen Länder sehr viele pädagogische Einsichten investiert worden sind; insofern ist nun doch von einer Parallele zwischen der Ausgestaltung des modernen Schulwesens und dem Aufkommen des pädagogischen Gewissens zu sprechen. Im deutschen Bereich ist jedoch, wie es uns scheint, die höhere Schule erst in letzter Zeit dabei, die notwendige (allerdings richtig zu verstehende) ‚Pädagogisierung‘ nachzuholen, nachdem die Ansätze in den zwanziger Jahren auf Grund der deutsch-idealistischen Kulturpädagogik H. Richerts nicht genügend fruchtbar werden konnten und die Neubesinnung nach 1945 erst recht eine restaurative, einseitig von kulturpädagogischen und Leistungsmotiven bestimmte Verfestigung brachte.

Die pädagogische Umorientierung deutet sich einmal im Gedanken einer für alle Schüler im Anschluß an die Grundschulzeit vorgesehenen Förderstufe an (im Rahmenplan des Deutschen Ausschusses allerdings noch nicht völlig angestrebt, da die Sonderform der neunjährigen Studienschule daneben bestehen bleiben soll). Hier wird ähnlich wie bei dem in Frankreich einzurichtenden Cycle d’Observation, zu dem man sich nach mehr als zehnjährigen Versuchen mit ‚Beobachtungsklassen‘ in den Ecoles Nouvelles entschlossen hat¹⁷, die Tatsache ernstgenommen, daß die individuelle Begabung erst herausgefordert und «erregt» werden muß, wie Schleiermacher sagt, ehe sie feststellbar und leitbar ist. Wenn auch die oben erwähnten Antinomien letztlich nicht aufgehoben werden können, so scheint doch auf diesem Wege die relativ beste organisatorische Lösung zu liegen.

Eine zweite, vom Ganzen der Geschichte des deutschen Gymnasiums aus gesehen noch stärker epochemachende Veränderung ist bereits mit der eingeleiteten Oberstufenreform angebahnt (siehe

¹⁵ S. v. Verf. Die Individualität als pädagogisches Problem bei Pestalozzi, Humboldt und Schleiermacher, Marburger Pädagogische Studien, Bd. 1, herausgegeben von E. Blochmann, Beltz, Weinheim/Berlin 1960.

¹⁶ W. Klafki, Dialektisches Denken in der Pädagogik, in: Geist und Erziehung, Festgabe für Th. Litt, Bonn 1955, S. 67. — Trotz der grundsätzlichen Gültigkeit des dialektischen Denkmodells ist es bedenklich, wenn der Sprachgebrauch des heutigen pädagogischen Schrifttums, der für die ‚Doppelsinnigkeit‘ des Pädagogischen keineswegs nur den Begriff der Dialektik kennt, sondern daneben den der Polarität, der Dialogik und immer wieder auch der Antinomie, weniger zum Anlaß genommen wird, den mit diesen Begriffsunterschieden gemeinten unterschiedlichen Phänomenen nachzugehen als vielmehr jene Begriffe in die Kategorie des Dialektischen aufgehen zu lassen mit Hilfe des Nachweises, daß die Denker, die von Polarität (H. Nohl) oder Dialogik (M. Buber) sprechen, in Wirklichkeit dialektisch gedacht haben und jene, die in der Antinomie (E. Hoffmann) die Grundstruktur der Erziehungswirklichkeit sehen, nicht nur begrifflich, sondern auch sachlich «Mißverständnissen» erlegen sind. So K. ebd.

¹⁷ W. Schultze, Das Schulwesen in der Bundesrepublik, in Frankreich, England und in den Vereinigten Staaten von Amerika, in: Soziologie der Schule, a. a. O. S. 7 ff.

die schon älteren Schulversuche in Hessen und in der Odenwaldschule und insbesondere die Rahmenvereinbarung von Saarbrücken 1960). Sie zielt auf eine neue didaktische und methodische Flexibilität, die neben der Möglichkeit zu vertiefter geistiger Arbeit nicht zuletzt besondere Begabungen fördern und Raum schaffen soll für die Erziehung zu individueller Selbständigkeit und Verantwortung, worin der Kern des Individualitätsgedankens gesehen werden muß.

¹⁸ Vgl. H. Roth, Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, 2. A. Hannover 1958 und W. Metzger, Erziehung zum fruchtbaren Denken, in: Pädagogische Psychologie für Höhere Schulen, herausgegeben von K. Strunz, München/Basel 1959, S. 242 ff.

Noch kaum in der Gymnasialarbeit selbst fruchtbar geworden, aber bereits von der deutschen pädagogischen Psychologie mit Nachdruck gefordert¹⁸, ist drittens die unterrichtliche Berücksichtigung der Ergebnisse der Lernforschung. Produktives Lernen, das zugleich anspannt und befreit, ist eine wesentliche Brücke in der Spannung zwischen Schule und Individualität und vor allem für die praktische Kleinarbeit in jeder täglichen Unterrichtsstunde eine unmittelbare Hilfe für den einzelnen Lehrer. Ihm kann zwar durch organisatorische Reformen der Spielraum für eine pädagogisch sinnvolle Bewältigung der Aufgaben gegeben werden, das Wagnis der Dialektik im Wissen um die Antinomien hat er jedoch immer wieder allein auf sich zu nehmen.

Des causes qui amènent l'extension d'une langue hors de son domaine

Tiré du no 41 de la Revue «Les Amis de Sèvres» de juin 1961

La Sorbonne a célébré le 26 novembre dernier, le Centenaire de Ferdinand Brunot, dont les travaux sont connus de tous ceux qui enseignent la langue française. Il avait écrit en 1932 pour la revue internationale *Scientia*, publiée à Milan, cet article, qui n'a pu paraître en raison des circonstances.

Nous connaissons des extensions de ce genre dans l'Antiquité: celle du grec, celle du latin; dans le haut Moyen-Age, celle de l'arabe.

Mais si les faits sont établis et les résultats assurés, en revanche il est assez difficile, soit de suivre la chronologie du mouvement, soit d'en démêler les causes. Ainsi, en ce qui concerne la romanisation de la Gaule et même de l'Italie.

L'école des maîtres qui nous ont précédés, inclinait à la croire très rapide et n'hésitait pas à déclarer qu'en Gaule les parlers indigènes avaient disparu dès le III^e siècle. Aujourd'hui on en a rabattu de cette témérité et on est porté à reculer la date jusqu'au Ve siècle.

Quant aux causes, on peut dire que nous les supposons, ou que nous les déduisons de faits historiques, économiques, religieux, mais sans savoir positivement, par des textes qui nous informent directement, quelle a pu être l'action de chacun des facteurs d'assimilation.

Nous considérons d'abord le fait primordial, la conquête, suivie d'annexion. Mais cette conquête qui n'entraîne pas d'occupation militaire, qui aboutit seulement à faire entrer des indigènes des Gaules dans des formations de l'armée romaine, quelle influence eut-elle? Nous ignorons même en quelle langue les *alae* de cavalerie auxiliaire étaient com-

mandées. Or dans des temps plus modernes, des régiments suisses ou allemands ont fait partie de l'armée française, sans que les hommes qui les composaient aient changé de langue.

Même obscurité en ce qui concerne le fait essentiel de la christianisation. Nous supposons qu'elle se fit en latin, une fois l'église grecque de Lyon disparue, mais nous n'en avons pas la preuve authentique.

Nous connaissons les routes romaines dont un réseau de plus en plus serré couvrit le pays et nous en concluons sans beaucoup de témérité que cette création, grâce à la «paix romaine» entraîna une circulation active de commerçants et de marchandises. Toutefois nul ne nous a dit d'où venaient ces commerçants, ni en quel idiome se traitaient les affaires et se concluaient les marchés.

Il y a lieu de présumer que les écoles jouèrent aussi un rôle considérable dans la latinisation de la classe élevée de la population, de celle qui voulait primer dans les cités et entrer dans les emplois. Mais quel était le nombre de ces aristocrates, leur influence, et dans quelle mesure leur conversion entraînait-elle celle de leur entourage, des colons, des esclaves qui cultivaient leurs terres?

Si au moins nous avions quelques données concernant ce qui se passa sur un point, sans commettre la faute de généraliser par analogie, ce qui serait contraire à toute méthode scientifique, une lueur nous éclairerait dans la nuit où nous sommes.

Pour n'alléguer plus qu'un dernier fait, j'ajouterai un mot sur l'arrivée des Barbares germaniques, sarmates, etc. Elle semble avoir été une cause de trouble grave dans le passage de la Gaule à l'usage