

Die "École nouvelle" in der französischsprachigen Schweiz : Schulkritik und Schulreform zu Beginn des 20. Jahrhunderts

Autor(en): **Grunder, Hans-Ulrich**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione**

Band (Jahr): **8 (1986)**

Heft 2

PDF erstellt am: **12.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-786420>

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.

Die «Ecole Nouvelle» in der französisch sprachigen Schweiz Schulkritik und Schulreform zu Beginn des 20. Jahrhunderts

Hans-Ulrich Grunder

*Die Geschichte der Schweizer Pädagogik dieses Jahrhunderts ist noch weitgehend ungeschrieben. Dies gilt insbesondere für die Zeit bis 1945. Eine Kraft, welche von deutschen Autoren (Nohl, 1949; Scheibe, 1969) als «Reformpädagogische Bewegung», ja als «gesamteuropäische Reformbewegung» (Roehrs, 1980) benannt wird, scheint im pädagogischen Feld «Schweiz» auf den ersten Blick nicht zu existieren - ebensowenig wie kulturkritisches Gedankengut einerseits und lebensreformerische Entwürfe andererseits. Dass dieses **Diagnose nur teilweise stimmt**, soll der folgende Aufsatz zeigen. Er beschränkt sich auf die Darstellung der zu Beginn des Jahrhunderts in der französisch sprachigen Schweiz manifestierten, schulkritischen Analysen und deren Folgen, weil in dieser Zeitspanne diese Region ein Zentrum pädagogischen Neuerungswillens war.*

Eingangs werde ich die Stadt Genf und ihr Schulwesen um 1900 beleuchten, dann referiere ich die wichtigsten Ansätze der aufkommenden Schulkritik und fasse die Vorschläge zur Besserung des gemeinhin von den Genfer Pädagogen als desolat bezeichneten Zustandes zusammen. Auf die Praxis der Initiativen zugunsten einer neuen Schule gehe ich anhand einiger Beispiele ein, bevor schliesslich gezeigt wird, inwieweit jene zu Beginn dieses Jahrhunderts entstandene Bewegung der «éducation nouvelle» die Genfer Schulreformen der folgenden Jahre mitbestimmt.

Die Stadt Genf und ihre Schulen um 1900

Um 1900 hat die 1872 gegründete Genfer Universität fünf Abteilungen: die philosophisch-historische (ohne Pädagogik), die Rechtsfakultät, Theologie, Medizin und die philosophisch-naturwissenschaftliche. Insgesamt sind neunhundert Studenten immatrikuliert. Daneben existieren das traditionsreiche Collège de Genève (Gymnasium) sowie eine Schule für höhere Töchter, eine Berufs- und eine Primarschule und je eine Uhrmacher-, Kunst-, Musik-, Handels-

Gartenbau- und Taubstummenschule. Als zur staatlichen Schule alternative Bildungsangebote nehmen die privaten Institute eine nicht zu unterschätzende Funktion ein.¹ Im Schulgesetz von 1886² wird der obligatorische Schulbesuch der Sechs- bis Fünfzehnjährigen festgelegt: Nach dem Besuch des Kindergartens tritt das Kind mit siebten Jahren in die sechs Jahre dauernde Primarstufe über, wo Lesen, Schreiben, Muttersprache und elementare Kenntnisse des Deutschen in Klassen bis zu vierzig Schülern gelehrt werden. Mathematik, Geographie, Zeichnen, Turnen, Handwerken und Nadelarbeiten für die Mädchen vervollständigen das Fächerangebot. Während fünfundzwanzig bis vierzig Wochen pro Jahr gehen die Aelteren zwischen zehn bis achtzehn Lektionen pro Woche zur Schule. Die Primarschüler haben bis sechsundvierzig Wochen pro Jahr und bis fünfundzwanzig Lektionen pro Woche Unterricht.

Als «Sekundärschulen» gelten die Berufsschulen, das Gymnasium und die Schule für höhere Töchter. Von der 5. Klasse der Primarschule an werden Kinder ins «Collège» aufgenommen. In sieben Jahren bereiten sie sich dann auf die Maturität vor. In allen Schulzweigen absolviert der Schüler pro Jahr zwei Prüfungen, wovon die Promotion in die nächsthöhere Klasse abhängt.

Der Grosse Rat der Stadt Genf setzt 1886 eine Kommission ein, die das alte Schulgesetz von 1872 revidieren soll. Das Schulsystem des Kantons wird vereinheitlicht, indem die Bildungsgänge aufeinander abgestimmt werden. Die Lehrpläne werden mehr auf die Bedürfnisse der Jugend - so drücken es die Kommissionsmitglieder aus - und auf das künftige Berufsleben der Schüler zugeschnitten. Jeder Schüler bleibt von nun an während eines Jahres in derselben Klasse, während früher ein Kind zwei Examen auf einmal absolvieren und so die Schulzeit (theoretisch) auf die Hälfte verkürzen konnte. Das neue Gesetz soll dem reinen Auswendiglernen aufs Examen und auf Preise hin vorbeugen, indem es die Schuljahresdauer für alle auf ein ganzes Jahr festlegt. Die Maximalschülerzahl, ehemals sechzig, wird auf fünfzig pro Klasse vermindert, was einen erheblichen finanziellen Mehraufwand des Staates erfordert. Die uneinheitliche und large Auswahl der Lehrer, vor 1886 gang und gäbe, ist abgeschafft. Künftige Lehrer sind von jetzt an Absolventen des Gymnasiums mit einer Zusatzausbildung an dessen pädagogischer Sektion und einem während des Lehrgangs absolvierten Praktikum. Ein Lehrerseminar wird dagegen nicht eröffnet. Die Lehrerlöhne werden generell gehoben.

Obschon sich die *Reform damit offensichtlich utilitaristischer Ziele verschreibt*, ist das aus ihr nach 1886 resultierende Gesetz für die Schulorganisation Genfs bedeutsam: Die politische Kontrolle über die Schulen übt jetzt eine einunddreissigköpfige «Gesamtschulkommission» aus. Wie bis anhin dürfen Geistliche an der Primar- und Sekundarstufe nicht unterrichten (Suess-Revaclier, 1981, S. 14). Privatschulen haben denselben Kriterien wie die staatlichen Schulen zu entsprechen und werden durch die Aufsichtsbehörde kontrolliert. Offizielle Kinderhorte einzurichten kann man sich - und dies wird mit Bedauern festgestellt - aus «finanziellen Gründen» nicht leisten.

Bezüglich des Lehrplans zeigen sich gegenüber dem Gesetz von 1872 wenig Unterschiede: Immerhin werden «travaux manuels» - Handarbeiten -, Gartenbau und Landwirtschaft umfassend, für Primarschüler obligatorisch erklärt. Deutsch wird als erste Fremdsprache trotz massiver Einwände in der vorberatenden Diskussion beibehalten, und Zeichnen wird vollkommen reorganisiert (ebenda, S. 21).

Wenn der Schüler mit zwölf Jahren nicht ins Gymnasium übertritt, stehen ihm im Alter von dreizehn eine «Ecole complémentaire» (Grundlage für die Berufslehre), eine Berufsschule (späterer Uebertritt ins Realgymnasium oder in die Berufslehre) und eine «Ecole secondaire rurale» (vor allem als Weiterbildung für Landkinder gedacht) zur Verfügung.

Das bis 1927 verbindliche, 1886 revidierte Schulgesetz wirkt sich auf Lehrpläne und Schulprogramme mehr aus als auf Inhalte und Lehrformen. Es kann ja die Schule niemals grundsätzlich umgestaltet haben, wenn man die Vorwürfe der Schulreformer an die Institution bedenkt, wie sie schon im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts noch unsystematisch formuliert worden sind (Claparède, 1892, Zit. in Berchtold, 1963). Für die Zeit um 1900 behauptet Dottrens: «... die Schule, die eigentlich die Entwicklung der Gesellschaft vorantreiben müsste, weil ihre Funktion in der Formung der Kinder heute für ein Leben von morgen besteht, ist hinter dieser Evolution zurück» (Zit. in Guyer, 1936, S. 44).

Von der «alten Pädagogik» zur «neuen Schule»

Eine ganze Reihe von Pädagogen, Psychologen, Schulleuten und Kulturschaffenden - darunter auch Frauen - fordert um die Jahrhundertwende aufgrund ihrer Beschäftigung mit der *experimentellen Pädagogik*, der *Kinderpsychologie* und einer noch jungen, *radikalen Schulkritik* die entschiedene *Schulreform* in der Romandie. Mit der von Fournoy, Claparède, Bovet, Ferrière, Piaget, Dottrens oder Meylan in pädagogischen Zeitschriften und Büchern nachdrücklich verlangten Korrektur des Schulwesens geht eine harsche Kritik des traditionellen Unterrichts einher: Einesteils basiert diese auf dem Argument der Kinderpsychologen, die Schule agiere im Grunde gegen den Schüler - ja sie gehe geradezu unpsychologisch vor. Andererseits trägt sie der um die Jahrhundertwende in ganz Europa artikulierten Absicht Rechnung³, die hergebrachte Institution des 19. Jahrhunderts endlich den veränderten wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Gegebenheiten anzupassen: Da werden eine weniger starre Unterrichtsdidaktik vorgeschlagen und eine verbesserte methodische Ausbildung der Lehrer angestrebt; Unterricht soll den Schüler ernst nehmen; Schule soll von kindlichen Bedürfnissen ausgehen und das Kind⁴ nach dessen Fähigkeiten behandeln. Aber den Reformern geht es selten nur um schulinterne Kritik (wie etwa bei Millioud, 1903, oder Gilliard, 1942) vielmehr sehen sie die Schule ganz eindeutig -

und ohne einen parteigebundenen Standpunkt einzunehmen - im kulturellen zeitgenössischen Umfeld (so etwa Malche, 1920; Barth, 1920): Wenn die Nachkommen auf das Leben in der schweizerischen Demokratie vorbereitet werden sollen, dann müssen sie bestimmte Fähigkeiten entwickeln können, die dem derzeitigen staatlichen Gebilde zugutekommen sollen (Dottrens, 1933). Trotzdem muss Schule auch *jetzt* für die Kinder da sein (Meylan, 1941, 1944), sie soll dem Kind ein «kindgerechtes Leben» ermöglichen (Ferrière, 1922) und dem Lehrer das Vermitteln einer «culture générale» abfordern (Ferrière, 1931, Meylan, 1941)⁵. Das Kind ist nicht mehr wie bis anhin an die zeitgenössischen Lebens- und Denkgewohnheiten anzupassen. Es soll mehr auf seine Weise sein Leben mit den anderen zusammen in einer neuen, demokratischeren Gesellschaft (schon als Kind) leben lernen. Kontrahenten beider Couleur verstricken sich in ihrer Argumentation oft genug in undurchsichtigen Zusammenhängen einer Bildung für die Zukunft, beziehungsweise einer auf dem aktuellen Erleben fundierten Schule. Quer zu diesen elementaren Fragen schiebt sich das - von beiden Lagern immer wieder aufgegriffene - Stichwort einer «besseren», «gerechteren», «offeneren» Gesellschaft in die Debatte. Gegen die Integrationsversuche beider Gruppen scheint sich dieser Ausdruck auf eigentümliche Art erfolgreich zu sträuben. Den Absichten der Pädagogen der Romandie⁶ liegt ein «neu-altes» Bild vom Menschen zugrunde: Das Wiederentdecken des «*Kindes an sich*» leitet denn auch die Entwicklung von der traditionellen Schule des 19. Jahrhunderts zu einer «neuen Schule» im folgenden Zeitraum ein. Letztere soll mit den Begriffen der *éducation fonctionnelle* (vgl. unten), der *école active*⁷, der *école de culture* oder der *école nouvelle*⁸ umschrieben werden.

Die funktionelle Erziehung

Es ist das Verdienst des Genfer Arztes und Psychologen Edouard Claparède, die «funktionelle Sicht von Erziehung» in die welsche Pädagogik eingeführt zu haben, die die inneren Zusammenhänge der kindlichen Persönlichkeit als ein Ganzes sieht sowie die Beziehung zwischen der kindlichen Psyche und Persönlichkeit betont.⁹

Als in diesem Zusammenhang wichtigstes Werk darf «*L'éducation fonctionnelle*» (Claparède, 1931) gelten. Aus diesem lässt sich *Claparèdes Ansicht, was Erziehen sein müsse* - die er erstmals 1911 anlässlich einer Konferenz der «Kinderpsychologischen Gesellschaft» entwickelte - zusammenfassen. Claparèdes Verständnis einer funktionellen Erziehung sei mit seinen eigenen Worten wiedergegeben: «Funktionell» ist diejenige Erziehung, «die das Bedürfnis des Kindes, sein Interesse, ein Ziel zu erreichen, als Hebel der Aktivität, die man bei ihm auszulösen wünscht» (ebenda, S. 7), benützt.

In den ersten Kapiteln seines Werkes greift Claparède auf James, Spencer und Rousseau zurück, die in seinen Augen die funktionelle Erziehung hinreichend fundiert haben. Der Autor begründet dann die Axiome einer «*école active*» («*L'école active (...) est fondée sur le principe du besoin*», ebenda, S. 138), die auf den Bedürfnissen und dem Interesse des Kindes fussen, währenddem die traditionelle Schule auf Handlungen aufbaue, die kein kindliches Bedürfnis als Voraussetzung kennen. «Es ist das Bedürfnis, das die Individuen, die Tiere und Menschen bewegt und das die Triebkraft ihrer Aktivität darstellt» (ebenda, S. 199). Er schlägt eine auf den obigen Ausführungen basierende «*conception fonctionnelle de l'éducation*» (ebenda, S. 235) vor (vgl. dazu Trombetta, 1975, 1983): Das Kind steht im Mittelpunkt von Lehrplan und Methode. Erziehen ist ein fortschreitendes Anpassen der geistigen Prozesse an von bestimmten Bedürfnissen determinierte Handlungen. Kernstück einer «funktionellen Didaktik» muss demzufolge das kindliche Interesse sein. Ihr geht es weniger darum, speicherbares Wissen zu vermitteln, denn intellektuelle und moralische Fähigkeiten zu entwickeln. Eine aktive Schule, *eine das Kind mobilisierende Schule* - wie die Genfer oft sagen -, ein Laboratorium oder eine spielerische Schule (*l'école jeu*) soll deshalb die traditionelle ersetzen.

Selbstverständlich haben Examen in Claparèdes Konzept nur unter Vorbehalten Platz: Prüfungen, wie sie in der «alten Schule» durchgeführt werden, und die dazugehörige traditionelle Bewertungsmethode behindern die Arbeitslust der Kinder. «Mit Ausnahme vielleicht bezüglich eines Minimums unvermeidbarer Kenntnisse müssen Examen abgeschafft und ersetzt werden durch eine Beurteilung, die sich auf die durch das Jahr hindurch fertiggestellten Arbeiten bezieht - basierend auf entsprechenden Tests» (Claparède, a.a.O., S. 235).

Dass die *Schule eine Schule für das Leben sein soll*, setzen wie Claparède die meisten anderen Pädagogen der Reformepoche voraus.¹⁰

Die aktive Schule

Hauptvertreter der «*école active*» in der Romandie ist Adolphe Ferrière (1879-1961). Obschon nicht er den Begriff geprägt hat, sollte ihn Ferrière in der ganzen Welt als Kennzeichen einer neuen Schule propagieren.

Durch die Bücher von Demolins (1898, 1899) - dem Gründer des ersten *Landerziehungsheims* in Frankreich (Ecole des Roches in Verneuil) - entdeckt Ferrière 1898 die «*Ecoles nouvelles à la campagne*» und wird Volontär bei Hermann Lietz in Haubinda. Hier wendet er erstmals (seiner Meinung nach) erfolgreich die Methode der «*école active*» an, deren weltweiter Proponent er Zeit seines Lebens sein wird (Ferrière, 1930, S. 76ff.).¹¹

Die wichtigsten Arbeiten in meinem Zusammenhang - Ferrière schrieb über vierzig Bücher und publizierte bis 1930 über achthundert Aufsätze in Zeitschriften - sind «Transformons l'école» (1920), «L'école active» (1920, dt. 1928; zit. als 1928), «L'autonomie des écoliers» (1921) und «L'école sur mesure à la mesure du maître» (1931).

Neben dem Respekt, den sich Ferrière als Anreger zahlreicher Schulversuche in Fachkreisen erworben hat, kann der Genfer Pädagoge als der integrierende Betrachter pädagogischer Initiativen des frühen 20. Jahrhunderts gelten. Er hat es verstanden, die verschiedenen Ansätze und Ausprägungen zu systematisieren (vgl. etwa 1920) und ihre historischen Wurzeln zu zeigen (etwa in 1921). Weiter ist es ihm gelungen, die Schulleiter, die Wissenschaftler und die praktischen Pädagogen zu internationalem Gespräch zu versammeln. Kongresse, die «Internationale Liga», sein B.I.E.N. und die Zeitschrift «Pour l'Ere Nouvelle» waren dafür geeignete Foren. Nach 1940 hat sich Ferrière auch als Philosoph einen Namen gemacht (vgl. 1949, 1949a und 1950).

Ohne auf die philosophischen Grundlagen der «Tatschule» näher einzugehen (Ferrière tut das ausgiebig; vgl. dazu auch Lay, 1911, Renard, 1941), versuche ich zu zeigen, was Ferrière mit *aktiver Schule* meint: Ex-ducere bedeutet herausführen aus einem als unperfekt eingestuften Zustand in einen als «besser» definierten (Ferrière, 1930). Ferrières Schule ist eine «Gegenbewegung gegen alles, was es noch an Mittelalterlichem im gegenwärtigen Schulbetrieb gibt: gegen allen Formalismus, gegen die Gewohnheit, der Schule eine nebensächliche Stelle im Leben einzuräumen; gegen die völlige Verständnislosigkeit für das, was das Wesentliche und Grundlegende in der Natur des Kindes ist. Die Tatschule ist durchaus nicht anti-intellektuell, sondern sie ist anti-intellektualistisch» (1928, S. 2). Der Genfer befürwortet eine Schule nach Mass, einen kindzentrierten, die Aktivität, das Interesse, die Neugier und den Wissensdurst des Schülers in den Mittelpunkt rückenden Unterricht. Schule soll behutsam auf entwicklungsbedingte Schwächen und Stärken des Kindes eingehen, sie soll die Umgebung der Schüler ernst nehmen und sie in ihr Programm einbeziehen - und sie soll offen sein gegenüber allem, was von ausserhalb kommt. Der Lehrer schlägt vor, fragt, lässt forschen, hilft finden und ermuntert dazu, Fragen zu beantworten. Aller Didaktik zugrunde liegt der «élan vital» des Individuums. Damit sich der Schüler aber entwickeln kann, indem er seine geistigen, körperlichen und handwerklichen Fähigkeiten differenziert, muss der Lehrer die Interessen seiner Zöglinge genau kennen. Aufgabe des Unterrichtenden ist es demnach, die Bedürfnisse des Kindes herauszumerken, sie zu entwickeln und ihnen zum Ausdruck zu verhelfen. Ferrières «genetische Psychologie» führt denn auch zu einem *Stufenschema der Interessen*, das das Konzept einer école active, einer éducation nouvelle, nachhaltig beeinflusst. Es geht Ferrière immer darum, die Interessen des Schülers mit den objektiven Gehalten und Anforderungen des Lebens zu verbinden. Aus dieser Verknüpfung erst ergibt sich der Lehrplan.

Alle Didaktik dominiert die Forderung nach der Selbständigkeit des Schülers. *Autonomie* in Ferrières Sinn bedeutet die doppelte Fähigkeit, *über seine eigenen Handlungen zu entscheiden und am Leben des Kollektivs vollumfänglich teilzunehmen*. Scharf grenzt sich Ferrière indessen gegenüber den «Hamburger Schulexperimenten» ab: Seine Schule ist nicht spontaneistisch, sie bereitet keineswegs zur Anarchie vor - beides zu tun unterschiebt er den Versuchsschulen in Hamburg, - denn allen Wünschen des Kindes nachzugeben, hätte in seinen Augen katastrophale Folgen.¹²

Individualisierung und Differenzierung im Unterricht

Robert Dottrens befasst sich in seinen Forschungen u.a. mit den Sozial- oder Arbeitsformen im Unterricht. Dabei geht er von einem Prinzip der Inneren Differenzierung aus, das heute in der deutschen Schweiz in der Diskussion um Schulversuche wieder ins Gespräch gekommen ist. Dottrens beeinflusst mit seinen Anregungen zum schülerangemessenen Unterricht die Didaktik in der Romandie grundlegend.¹³

Als eines seiner Hauptwerke mag das durch den französischen Schulinspektor Roger Cousinet inspirierte *Buch zum Gruppenunterricht* gelten, das der gruppenpädagogischen Bewegung der Deutschschweiz um Jahrzehnte voraus ist (Dottrens, 1936). Dottrens äussert sich mehrmals auch zur Lehrerbildung.

Zeugnis seiner Tätigkeit als experimenteller Pädagoge geben insbesondere zwei Werke: «L'enseignement individualisé» (1936) und «L'école expérimentale du Mail» (1971). Beide beschäftigen sich mit der 1924 eingerichteten Versuchsschule «du Mail» (1946).

Neben ihrer Aufgabe in der praktischen Ausbildung der Lehrer soll die Schule neue Methoden, die an der Staatsschule eingeführt werden könnten, auf ihre Tauglichkeit hin überprüfen. Dottrens veranschaulicht in «L'enseignement individualisé» (1936), wie der individualisierende Unterricht an der «Ecole» sukzessive eingeführt wurde. Er schildert ausführlich die dazu notwendigen Techniken (Arbeitskarten, Bibliothek, usw.; vgl. Bovet, 1925). Individualisierenden Unterricht sieht Dottrens als eine den traditionellen Unterricht ergänzende Lehr- und Lernform (1971, S. 64). Nur die Individualisierung kann jedoch - nach Meinung des Genfer Schulleiters - die Entfaltung persönlicher Fähigkeiten des Kindes gewährleisten. Dottrens anerkennt die von ihm vorgestellte Unterrichtsmethode als Mittel, in mehrklassigen Schulen (z.B. auf dem Land) jeden Schüler entsprechend seinen Begabungen zu fördern. Individualisierender Unterricht kann nach Dottrens' Vorschlag in das Genfer Schulsystem ohne Probleme allmählich eingeführt werden.

Für Dottrens steht die Ecole du Mail eindeutig auf dem Boden der école active und der éducation fonctionnelle Claparèdes (Dottrens, 1936, S. 12). Des Genfer Schulinspektors Anthropologie des Kindes entspricht denn auch derjenigen Claparèdes: *Der junge Mensch ist ein zur Selbständigkeit fähiges Wesen, das interessegeleitet handelt*. Schule muss sich nach den Entwicklungsgesetzen der Kinderpsychologie ausrichten und die Fähigkeiten und Begabungen des Schülers in jeder Sparte ernstnehmen. Aus dieser Ansicht resultieren die schulischen Ziele, die Arbeitsmethoden, ja der gesamte Lehrplan.¹⁴

Kerngedanke ist derjenige der Individualisierung. *Eine* Form der Inneren Differenzierung stellt die Gruppenarbeit dar. Für den Autoren ist sie *die* Arbeitsform, versehen mit einer Spitze gegen die alte Schule, gegen deren Lehrpläne und starren Verfahren, gegen die Selektion und die fixen Klassen - ja er sieht die Gruppenarbeit sogar als eine moderne Form der Erziehung, die Charakter, Persönlichkeit, soziale Verantwortung und Pflichtgefühl ausbilde.

Aufschlussreich ist, dass Dottrens die Gruppenarbeit nicht als einzige mögliche Form der Individualisierung hervorhebt, *sondern die Frage der schülergerechten, auf das Individuum bezogenen Schule, sehr systematisch anpackt*. Da zeigt sich auch ein Unterschied zur Rezeption der gruppenpädagogischen Ansätze in der deutschen Schweiz der Fünfzigerjahre: Die Pädagogen und Lehrer werden die Gruppenarbeit lediglich als eine neue Methode, die den Unterricht auflockern könnte, interpretieren. Im Gegensatz zu Dottrens, der Gruppenarbeit als *eine* Art innerer Differenzierung abhandelt, gehen die Deutschschweizer vom Gruppenunterricht als *der* Möglichkeit zur Belebung des Schulalltags aus, ohne den Ansatz der Individualisierung überhaupt zu berücksichtigen (vgl. Kleinert, 1950, S. 600).

Die Idee einer humanistischen Erziehung

Eine eigentümliche Stellung in der zeitgenössischen Diskussion nimmt der 1888 geborene Louis Meylan ein, der als Lateinlehrer und Direktor der «Ecole normale supérieure et gymnase des jeunes filles» in Lausanne wirkt¹⁵. Neben seinen Arbeiten zu Aufgabe und Funktion der Höheren Schule (Meylan 1935, 1941), die jeweils auch den Themenkreis Individuum-Gesellschaft-Staat aufgreifen, gilt es (in diesem Rahmen) seine Bücher rund um die Idee einer «humanistischen Schule» zu würdigen (Meylan, 1937, 1942, 1944). Sie beleuchten die Beziehung zwischen dem Einzelwesen und der Gesellschaft anders, als dies etwa bei Claparède, Dottrens, Bovet oder Ferrière der Fall ist, gründen aber auf einem ähnlichen Menschenbild. Eindeutig auf der Basis der école active, der école fonctionnelle, der «école-jeu» fussend, befürwortet Meylan eine Schulreform in Richtung einer «école de culture» (1937, S. 2). Innerhalb dieser Reform sei das Ziel zentral, sagt er: Der Schüler muss im Mittelpunkt stehen, er selber ist das

Ziel - und die Erziehung solle Menschenbildung anstreben. Ihr Programm: Dem Schüler muss der Mensch als ein Ganzes, als ein umfassendes Wesen gezeigt werden, während *im* Kind das Einzelwesen, das Menschliche kultiviert werden muss. Kurz: Die Schule hat eine Funktion des Schülers zu sein (ebda., S. 14), sie soll «informer en humanité les hommes» (ebda., S. 15).

Das Programm eines humanistischen Unterrichts postuliert ein zum Humanen fähiges Geschöpf, ein Wesen, das durch Übung in verschiedenen spezifisch humanen Fähigkeiten zur Menschlichkeit geführt werden kann: «Humanités» (die Schulfächer; H.U. Grunder) sind «une information tendant à développer chez le jeune homme toutes les puissances qui font l'homme» (ebda., S. 22). Höchste Aufgabe der Erziehung muss es sein, das Kind zu seiner Person kommen zu lassen. Sie soll - und mit ihr soll das auch die Schule - diesem zum Menschen bestimmten Sein eine «Enzyklopädie des Humanen» (ebda., S. 46) vermitteln. Gemäss Pindars Satz lässt eine echte «école des humanités» (ebda., S. 76) das Kind werden, was es ist. Für Meylan steht deshalb die Person als Wort, Begriff und Lebewesen im Zentrum jeden erzieherischen Handelns (1942). Alle Versuche, einzugreifen, erfahren durch sie ihre notwendige Begrenzung. Meylans Neu-Humanismus des 20. Jahrhunderts verlangt eine Schule, die den Schüler in seinem ganzen Wesen ernst nimmt. Die einzige Bildungsanstalt, die dem Anspruch, das Humane im Kind fördern zu wollen, gerecht werden kann, ist aber die *école active*, sagt Meylan. Sie übt das Urteil, entfaltet alle Kräfte, formt eine offene Geisteshaltung, ist fähig, gleichzeitig eine «*école de culture*» und eine «*école de la personne*» (1942) zu sein, die das Kind auf der physischen, intellektuellen und moralischen Ebene harmonisch entwickelt («... se réaliser sur le plain de l'être»; Meylan, 1942, S. 68).

Die Konsequenzen seiner schulreformerischen Ansichten zieht Meylan in seinen Werken zur humanistischen Schule (1942, 1944).¹⁶

Die Stätten einer kindgerechten Erziehung

Der Wille, die Schule in Abhängigkeit von den kindlichen Bedürfnissen zu erneuern, eine «neue» Erziehung zu verwirklichen, und die Absicht, ein aktives Lernen des Schülers zu initiieren, bleiben in der welschen Schweiz nicht im Theoretischen hängen. Dieselben Pädagogen, die die Forderung nach Reform auf ihr Banner schreiben, gehen daran - im Verein mit unzähligen Lehrern -, sie zu realisieren. Anhand von drei Beispielen will ich zeigen, wie dies geschehen ist: Ausgewählt seien das «*Institut Jean-Jacques Rousseau*», die «*Ecole du Mail*» und das «*Maison des Petits*».

Ein privates Institut für die Lehreraus- und -weiterbildung

Zum Leiter des 1912¹⁷ von P. Bovet, M. Millioud, T. Flournoy, E. Claparède und A. Ferrière gegründeten «*Institut Jean-Jacques Rousseau*» wird der junge ehemalige Neuenburger Philosophie- und Pädagogikprofessor P. Bovet berufen. Das anfänglich vollständig auf privater Basis arbeitende Institut will Studenten, die sich der Erziehtätigkeit zu widmen gedenken, mit dem dafür unabdingbaren Wissen ausstatten (ein dreijähriges Studium). Claparèdes Zielformulierung lautet: «L'école a pour but d'orienter les personnes se destinant aux carrières pédagogiques sur l'ensemble des disciplines touchant à l'éducation» (Claparède, zit. nach Bovet, 1932, S. 14). Seit 1929 ist es ein administrativ selbständiges Institut der Universität Genf.

Das Institut will die Studenten v.a. mit den wissenschaftlichen Methoden vertraut machen, um so insbesondere der Kinderpsychologie und der Didaktik zum Fortschritt zu verhelfen. Der Unterricht ist in Form von Seminarvorträgen, praktischen Versuchen mit Kindern im Unterricht sowie als persönliche Einzelarbeit der Studenten unter der Leitung ihrer Lehrer organisiert. *Kinderpsychologie* wird von E. Claparède, *Erziehung Behinderter* von A. Descoedres und A. Ferrière, *Kleinkinderziehung* von M. Audemars gelehrt. Daneben informieren sich die Absolventen über die Geschichte der Pädagogik, über Schulorganisation und über die Soziologie der Erziehung. Den ersten Kurs verfolgen an die zwanzig Schüler. Ein Hauptarbeitsgebiet des Institut Jean-Jacques Rousseau ist die «psychologische Technik», wo Studenten nach den Arbeiten von Binet/Simon und Decroly Beobachtungs- und Messaufgaben lösen. 1921 folgt Jean Piaget Alice Descoedres in Forschung und Lehre. Von Beginn an stellt das Institut der Öffentlichkeit einen medico-pädagogischen Service zur Verfügung. Die Zusammenarbeit mit dem ersten Heilpädagogischen Seminar der Schweiz in Zürich ist eng. Schon ab 1913 hatte T. Flournoy Kurse in Psychoanalyse gegeben. 1918 führt das «Institut» seine erste grössere Untersuchung zum Thema «Berufswahl» durch, die in Zusammenarbeit mit dem Bureau International du Travail entstanden ist.

Das Genfer Institut, als Promotor der neuen pädagogischen Techniken gedacht, führt Versuchsschulen («Maison des Petits», «Ecole du Mail», «Maison des Grands»; vgl. unten), forscht (Piaget, Inhelder, Descoedres), arbeitet als Informationszentrum (Sammlung, Bibliothek, Publikationen), entwickelt Tests und informiert über die Bestrebungen der école active und der éducation nouvelle (Kongresse, Vortragsreisen seiner Mitarbeiter). Insofern ist es als ganze Institution eine Stätte der neuen Erziehung in der Romandie.

Die «Ecole d'Application du Mail»

In der Stadt Genf gab es bis lange nach der Jahrhundertwende keine institutionalisierte seminaristische Lehrerbildung. Mit dem bestandenen Maturaexamen des Collège de Genève, einem Hospitium, einigen Pädagogikktionen und einer Schlussprüfung konnte man damals die *Lehrbefähigung für die Primarschule* erwerben. 1922 bis 1926 wurden in Genf gar keine Lehrer ausgebildet. 1927 führt der neue sozialdemokratische Erziehungsdirektor Albert Malche die nachmaturitäre Lehrerbildung ein: Zukünftigen Lehrern wird eine Prüfung in den pädagogischen und didaktischen Fähigkeiten (nach einem Studium am Institut des Sciences de l'Éducation) abverlangt. Daneben müssen sie einen beruflich-praktischen Lehrgang erfolgreich abschliessen. Dabei soll die 1924 gegründete Ecole du Mail einen bestimmten Teil übernehmen, indem sie den Lehrerstudenten als Praxisfeld zur Verfügung steht. Die unter der Leitung von Robert Dottrens arbeitende Schule hat zum Ziel, die Axiome der école active und der éducation fonctionnelle in der Praxis zu verwirklichen und den Kandidaten die neuen Methoden beizubringen¹⁸. Aus der Ecole du Mail wird darum 1928 eine «Ecole d'Application» (vgl. Dottrens, 1971, S. 11), eine Versuchs- und Uebungsschule. Bis anhin war sie eine gewöhnliche Quartierschule gewesen. Sie soll von nun an zukünftige Lehrer in ihr Berufsfeld einführen.

Die Initianten der Ecole du Mail stecken sich folgende Ziele: Mittels einer aktiven Elternarbeit sollen Beziehungen der Lehrer zu den Eltern ihrer Schüler geknüpft werden. Didaktische Untersuchungen sollen den Unterricht effizienter gestalten helfen, und mit den Lehrerkandidaten zusammen soll in Didaktik und Methodik geforscht werden. Dieser Zielkatalog entspricht einem schon lange gehegten Wunsch der Gründer des Institut Jean-Jacques Rousseau, die kurz nach dessen Eröffnung die Theorie der école active und der funktionellen Erziehung in einer Versuchsschule angewandt sehen wollten.

Die Ecole du Mail ist in ihrem pädagogischen Ansatz und ihren didaktisch-methodischen Zielsetzungen sehr stark und ausdrücklich der école active verpflichtet. Das macht die Schule laut Dottrens, ihrem langjährigen Leiter und Begleiter, zu einem Instrument, das die école active ins Ausland getragen hat (1971, S. 144). Sie nimmt neben den Prinzipien der éducation fonctionnelle die von Freinet schon erprobten Techniken des Unterrichtens auf und experimentiert mit ihnen, um sie zu einem integrierten Unterricht zusammenzufügen.

Die Versuchsschule der Unterstufe

1913 entsteht das «Maison des Petits» (Audemars & Lafendel, 1923), eine Schule, die 1914 der grossen Nachfrage wegen schon zweiklassig weitergeführt werden muss. Das Institut Jean-Jacques Rousseau stellt mit dieser Schule denjenigen Studenten, die sich der *Kleinkindererziehung* widmen wollen, ein Praxisfeld zur Verfügung (Jacques-Dalcroze, 1928). Ab 1917 wird eine weiter-

führende Schule («Maison des Grands») eingerichtet, die die Ausbildung bis zur Maturität gewährleistet. Schon 1918 ging es darum, «unser «Maison des Petits» und unser «Maison des Grands» mit besonderen Klassen zu koordinieren, die bis anhin unabhängig geführt worden waren. (...) Die Gelegenheit schien so schön, in Genf eine von einem neuen pädagogischen Ideal inspirierte freie Schule zu schaffen, so dass wir, auf unseren Stern vertrauend, für den Herbst 1918 die Eröffnung der «Ecole Toepffer» ankündigten» (Bovet, 1932, S. 53). Bei der Inbetriebnahme zählt die «Ecole Toepffer» zweihundert Schüler, die finanzielle Verantwortung liegt in den Händen des Institut Jean-Jacques Rousseau.

In mehreren Schulen Genfs versuchen - neben diesen offiziellen Gründungen - dem «Institut» nahestehende Lehrer in ihren Klassen die école fonctionnelle zu realisieren (ebenda, S. 55). Schon 1920 muss die «Ecole Toepffer» aber aus finanziellen Gründen ihren Betrieb aufgeben, da das ökonomisch bedrohte Institut Jean-Jacques Rousseau die Mittel nicht mehr aufbringen kann. 1922 wird das Maison des Petits vom Staat Genf übernommen.

1924 eröffnet P. Meyhoffer die «Ecole Internationale»; und ab 1929 wird dann die *Ecole du Mail die offizielle Versuchsschule des Instituts J.J. Rousseau*.

Eine späte Form der école active in Genf: der Cycle d'Orientation

Im Jahre 1962 wird in Genf der «Cycle d'Orientation» (Orientierungsstufe) als Gesamtschulversuch für die letzten obligatorischen Schuljahre eingerichtet. Gegenüber dem aufgefächerten und spezialisierten Schulsystem stellt er laut A. Chavanne, dem damaligen Vorsteher des Genfer Erziehungsdepartements, einen «wirklichen Fortschritt dar» (vgl. Chavanne's Ausführungen in François, 1969, S. 5). Als Ziel sieht der Versuch vor, «den Schülern im Hinblick auf einen gymnasialen Bildungsgang eine bessere Orientierung zu geben; (...) denn das Maturitätszeugnis spielt in Genf eine wichtige Rolle, wird es doch für die Primarlehrerausbildung und für andere Ausbildungsgänge im sozialen Bereich gefordert» (Hari, in ebenda, S. 5).

Die Einführung des Cycle d'Orientation kann man nicht losgelöst von historischen Zusammenhängen sehen. Ein Blick auf die Geschichte der wohl wichtigsten Errungenschaften der Genfer Schulreform soll den *Zusammenhang zur reformpädagogischen Bewegung der école nouvelle in Genf* erhellen: Der Versuch beginnt sozusagen mit den Ideen von A. Oltramare, 1924 bis 1927 Erziehungsdirektor. In einer Rede vor Schülern des Collège de Genève (abgedruckt in einem Gedenkband nach seinem Tod: Oltramare, 1948, S. 93) hatte er 1926 die pädagogische Bewegung der «neuen Schule» umrissen: «Der Lehrer versucht, das Kind wie es ist, und nicht, wie die Vernunft es haben will, zu nehmen; er versucht, seinen inneren Reichtum zu entwickeln und ihn durch dosierte Uebung zu multiplizieren; er beobachtet seine natürlichen Neigungen und führt sie in das richtige Gleis (...). Wenn alles um es seine Aktivität erleichtert, es dazu

ermuntert, sein Leben mit vollen Zügen zu atmen, es einlädt, seine Kräfte, die in ihm schlummern, zu üben (...), muss es dem freudig Folge leisten» (ebenda, S. 93). Er sieht den Zweck des Collège darin, die Bedürfnisse und Vorlieben jedes einzelnen zu achten sowie geforderte Leistungen und vorhandene Fähigkeiten aufeinander abzustimmen. Für Oltramare sind Schüler und Schule für eine neue Erziehung und eine neue Schule zu rüsten. 1928 konzipiert er - wiederum in einer Rede vor Schülern des Collège - seine Vorstellungen der Einheitsschule, die den Gedanken der Orientierungsstufe bereits in sich tragen.:

«L'école unique n'est pas une création arbitraire qui oblige l'individu à se plier à une règle exclusive; elle est organique, naturelle et se conforme au tempérament de l'enfant; elle rend possible un assouplissement de tous les cadres. A l'école primaire, elle prévoit non seulement les diverses classes parallèles qui correspondent à la valeur intellectuelle de l'enfant, mais aussi les programmes mobiles; elle permet ainsi à chacun d'approfondir un enseignement pour lequel il est particulièrement doué et de se contenter dans une autre branche du programme minimum».

«Au degré secondaire, ce sont surtout les cours à option qui sont là comme un signe précurseur d'un prochain affranchissement. Leur développement rendra un jour moins rigides les programmes de chaque section: des équivalences plus nombreuses entre des enseignements qui imposent des efforts égaux donneront aux élèves de l'avenir plus de liberté dans le choix des disciplines» (ebenda, S. 103).

Oltramare, der den Versuch des Cycle d'Orientation in seinem letzten Amtsjahr anregt, *steht selber fest auf dem Boden der reformpädagogischen Bewegung Genfs*. Er steht der «école active» nahe, macht sich die Schlüsselbegriffe der Genfer Pädagogen zu eigen und versucht, deren Inhalten gesetzliche Bedeutung zu verschaffen.

Wie gesagt, wird das Gesetz über das öffentliche Schulwesen von 1886 im Jahr 1927 total revidiert. Klassenwiederholungen, Ueberschneiden der Unterrichtsprogramme, Lernunterbrüche und Anschlusschwierigkeiten der Schüler sollten sich infolge einer neuzuschaffenden Uebergangsstufe erheblich reduzieren. «Die Erleichterung des Zugangs zu höheren Schulen für begabte Kinder aus bescheidenen Verhältnissen» (Hari, in François, 1969, S. 10) sei der zweite Gedanke der Initianten einer Totalrevision des alten Schulgesetzes, erklärte A. Oltramare im Grossen Rat. Eine Kommission führt unter Lehrern und Behörden eine Vernehmlassung durch und stellt sich selber positiv zur Reform. 1934 befürwortet der Genfer Lehrerverein der Höheren Schulen die Vorlage des Erziehungsdepartements (alle Schüler zwischen zwölf und fünfzehn Jahren erhalten die gleichen Bildungschancen; eine kostenlose, obligatorische Uebergangsstufe wird eingeführt).

Trotzdem geschah nichts: «1934 war das Schicksalsjahr dieser Gesetzesvorlage. Es war nicht möglich, in den Archiven Spuren des Entwurfes von A. Oltramare oder der Wiederaufnahme durch A. Malche und P. Lachenal aus späterer Zeit als 1934 ausfindig zu machen. Es scheint, dass die Vorlage trotz der 1928

abgegebenen Versprechen der Behörden in den Jahren vor dem 2. Weltkrieg endgültig begraben worden ist. Auf diese Weise verschwand ein grosszügiger Entwurf, der bereits die Keime aller zukünftiger Entwicklungen in sich trug» (ebenda, S. 14).

Erst 1956 bringt ein Sozialdemokrat die Idee der Revision (Uebergangsstufe als Fortsetzung der Primarschule; zweijährige Dauer; kostenlos und obligatorisch) gemäss Oltramares erstem Entwurf wieder in den grossen Rat der Stadt ein. Das Richtung Einheitsschule zielende Projekt wird von politisch rechtsstehender Seite als «dirigistisch» (ebenda, S. 25), von den Lehrerverbänden als Verstümmelung des Höheren Schulwesens gebrandmarkt. 1947 hatte der Grosse Rat immerhin einer von der ursprünglichen Vorlage weit entfernten Vorlage zugestimmt. Eine offizielle Reformabsicht wird erst 1954 von A. Borel, dem neuen Vorsteher des Erziehungsdepartementes, geäussert. Es geht «allerdings nicht um eine wirkliche Reform, sondern um die Erstellung eines für das Höhere Schulwesen gültigen Lehrplanes, der - wenn notwendig - die Stoffkoordination zwischen verschiedenen Schulen ermöglichen würde» (ebenda, S. 32).

Weitere acht Jahre verstreichen, ohne dass Richtung «Cycle» etwas geschieht. Doch die Vorarbeiten laufen intensiv. Am 2. September 1962 tritt die *Genfer Schulreform - der Cycle d'Orientation* - für die Schüler von sechzehn Schulklassen schliesslich in Kraft. Schon 1963 werden drei neue siebte Klassen in den Versuch aufgenommen, so dass zu diesem Zeitpunkt 1002 Schüler und 123 Lehrer daran teilnehmen. Erst 1964 wird die Reform gesetzlich verankert; 1964 werden gemischte Klassen eingeführt, im selben Jahr wird Neue Mathematik an zwei Klassen erprobt.

In den Siebzigerjahren besuchen etwa 9'000 Schüler die 400 Klassen der damals vierzehn Cycle d'Orientation-Collèges. Durchlässigkeit der Fähigkeits- und Interessengruppen zeichnen den «Cycle» aus. Am Ende der 6. Primarklasse erfolgt eine provisorische Einteilung in eine der drei grossen Gruppen. Die elterlichen Wünsche, die Noten der 6. Klasse, die Beurteilung des Primarlehrers ergänzt um die Resultate von psychologischen Tests bestimmen sie.

Fazit

Genfer Pädagogen des 20. Jahrhunderts sprechen kurz nach der Jahrhundertwende (noch) eine ähnliche Sprache, wenn auch ihre Begriffe nicht deckungsgleich sind. *Ecole active* (Ferrière), *éducation fonctionnelle* (Claparède), *éducation nouvelle* (Dottrens) meinen im Grunde dasselbe: Sie drücken die einfache Feststellung aus, dass das Kind nicht rein rezeptiv, sondern *spontan und aktiv lebt und handelt*. Seine Erziehung besteht darum nicht darin, seinen Geist mit nützlichem oder unnützem Wissen auszustatten, sondern darin, seiner Aktivität die gewünschte Richtung und Kraft zu verleihen.

Dieser von allen drei Pädagogen vertretene Grundsatz verändert die Schule entscheidend: «Aktive Schule» setzt ein Bild des Kindes voraus, das das Kind als eigenständig denkendes, planendes, fühlendes, interessiertes, willensstarkes und bedürfnisorientiertes Wesen zeigt. *Schulpädagogische Folgerungen* liegen auf der Hand: Sowohl Claparède als auch Ferrière und Meylan, v.a. aber Dotrens, sehen die Notwendigkeit der Umgestaltung traditioneller Schule in eine «*école nouvelle*», die sich - ausgerichtet auf die Erkenntnisse der Kinderpsychologie und der noch jungen experimentellen Pädagogik - vom Ziel her, inhaltlich, methodisch, organisatorisch und räumlich von der alten Schule unterscheidet. Als Hauptakzent der neuen Schule tritt die Spannung zwischen Individuum und Gruppe auf zwei Ebenen in den Blickpunkt: Einmal bedarf ein Kind, das wie oben beschrieben ist, im Vorschulalter einer anderen Behandlung, als es sie traditionellerweise von der Familie erhält. Es tritt zu den Familienmitgliedern in eine Relation, die es für das Kind als ein selbständiges Wesen neu zu definieren gilt. Aehnlich verhält es sich zum andern in der Schule: Als eigenständiges Individuum, als Person und Persönlichkeit wird das Kind (im Ablauf des Unterrichts) in seinen Beziehungen zur Gruppe neu entdeckt. In die Didaktik der Romandie-Pädagogen dringt damit ein Themenkreis ein, der in derjenigen der deutschschweizer Kollegen noch lange nicht «entdeckt» werden sollte: *Die Spannung zwischen Individuum und Gruppe*.

Es ist nur folgerichtig, dass die Pädagogen der Romandie ihr Bild vom Kind in der Praxis bestätigt sehen wollen. Darum planen sie geeignete «Stätten der neuen Erziehung» in der Absicht, ihre Ideen an der Realität zu messen. Dazu gehören das Institut Jean-Jacques Rousseau, die Ecole du Mail, das Landerziehungsheim (wobei sie gerade damit wenig zu tun haben) und das Maison des Petits. Ueberzeugt von der Richtigkeit ihrer anthropologischen Axiome, betreiben insbesondere die Genfer Reformer diese Unternehmen zumindest am Anfang mit privaten Geldern. Obwohl es müssig ist, über Erfolg oder Misserfolg von Bildungseinrichtungen zu urteilen, ist den obgenannten Institutionen zuzugestehen, dass sie ein pädagogisches Modell während mehreren Jahren praktisch ausgestalten. Das «neue Bild des Kindes» verbleibt dank ihnen nicht in der Unverbindlichkeit des Theoretischen, sondern wird in die Praxis übertragen. Beide - die Anthropologie des Kindes und ihre praktische Ausgestaltung - steuern zu einer neuen Vorstellung des kindlichen Seins in der welschen Schweiz bei. Beide entfachen aber auch den Widerspruch und die Kritik der dem Traditionellen verhafteten Pädagogen und Schulleute.

Sowohl die Uebungsschulen des Institut Jean-Jacques Rousseau als auch die den neuen Ideen nahestehenden Lehrer an den staatlichen Schulen haben allerdings auf die Bildungsinstitutionen in Genf einen nicht zu unterschätzenden Einfluss: Pläne zu einer *école active* als der öffentlichen Regelschule verbreiten sich allmählich unter den Praktikern. Versuche werden von den Wissenschaftlern evaluiert und zur Nachahmung an der staatlichen Schule empfohlen. Die am Maison des Petits, am Maison des Grands, der Ecole Toepffer und der Ecole du

Mail Lehrenden zeigen mithilfe der Genfer Pädagogen auf, wie die Praxis traditionellen Schulehaltens überwunden werden könnte. Die starke personelle Verflechtung aller schulfortschrittlich gesinnten Kräfte macht es möglich, *lokale* (etwa mit der «Ecole-Foyer» oder mit dem Landerziehungsheim La Châtaigneraie), *regionale* (etwa mit «Glarisegg», einem Landerziehungsheim in der Ostschweiz) und *internationale* (etwa mit der «Ecole de l'Hermitage» Decrolys, mit Geheeb, Freinet, Petersen, Montessori, Hilker, Karsen, Glöckel) Bezüge zu schaffen.

Mit dem neuen Bild des Kindes, das sie mitgeschaffen hat, bekommt die Pädagogik der Schulreformer der Romandie im 20. Jahrhundert einen internationalen Stellenwert innerhalb der *reformpädagogischen Bewegung*. Die aus den erarbeiteten Anregungen resultierenden konkreten Projekte zur Umgestaltung der Schulrealität bilden die Grundlage für die Entwicklung des Erziehungs- und Bildungssystems in Genf im 20. Jahrhundert. Wie gezeigt wurde, geht die Genfer Orientierungsstufe der 60er Jahre aus den reformpädagogischen Absichten der «Ecole active», der «Education fonctionnelle» oder der «Education nouvelle» derart hervor, dass Grundsätzliches übernommen worden ist. Die ursprüngliche Idee des Genfer Schuldirektors Oltramare war es ja, höhere Bildung für mehr Kinder zu ermöglichen, Methoden äusserer und innerer Differenzierung zu initiieren und die Aktivität des Schülers ins Zentrum des Unterrichts zu stellen. Inwieweit der «Cycle» diese Postulate heute noch erfüllt, kann in mehreren Berichten nachgelesen werden. Städte mit einer ganz anders gearteten Schulgeschichte - wie z.B. Bern - weisen denn auch keine so durchgreifenden Reformen auf.

Die damalige Deutschschweiz hat den Bemühungen der welschen Pädagogen um ein zeitgenössisches Bild des Kindes nichts entgegenzusetzen. Ein Blick auf die pädagogischen Zeitschriften beider Landesteile zeigt, dass die welschen Periodika in ihren Rubriken lediglich Nachrichten aus deutschschweizer Kantonen veröffentlichen (vgl. etwa den «annuaire de l'instruction publique en Suisse»; Annuaire 1930 oder Annuaire 1933), während in den deutschschweizer Lehrerblättern welsche Pädagogen mit Grundsatzartikeln, Buchankündigungen und Rezensionen (im «Berner Schulblatt» etwa, oder in der «Schweizerischen Lehrerzeitung» wie auch im «Gymnasium Helveticum») zu Wort kommen. Dieser Usus markiert einen gewichtigen Unterschied zwischen welschschweizer und deutschschweizer Pädagogik. In ihrem Bemühen um eine neue Deutung des kindlichen Wesens verursacht jene etwelche Aufregung in der pädagogischen Öffentlichkeit, während diese den ihr «zugespielten» Ball zwar zögernd aufnimmt, ihn aber - um im Bild zu bleiben - nicht weiterspielt: In der deutschen Schweiz erlischt die von Anfang an nur halbherzig (wenn überhaupt) geführte Debatte um ein neues Verständnis von Kindheit schon nach kurzer Zeit wieder (vgl. Egger, 1967).

Sicher gibt es Ausnahmen - Pädagogen, die Vorschläge und Ideen der Romands aufnehmen oder unabhängig von ihren Kollegen auf ähnliche Einsichten stossen: Die Seminardirektoren Guyer und Schohaus etwa, oder der Berner Lehrer Fritz-Jean Begert. Aber das Hinwenden der welschen Lehrer und Wissenschaftler in Richtung Ausland, wo die Reformbewegung offenkundiger Fuss fassen kann als in der Schweiz, zeigt, wie wenig Resonanz in der deutschen Schweiz für eine neue Anthropologie des Kindes zu finden ist.

ANMERKUNGEN

1. Schon um die Jahrhundertwende wird die Rhonestadt immer wieder als «ville d'éducation» reklamiert (vgl. Guide de l'instruction publique à Genève, Genève 1901; Liste des pensionnats, externats et écoles privées, Genève 1902).
2. République et canton de Genève: Sammlung von Schulgesetzen, Genève 1896, S. 15.
3. In verkürzender Form können als Gemeinsamkeiten der reformpädagogischen Bewegung in Europa folgende vier Punkte genannt werden:
 - Interesse aller an der Entfaltung und der Aktivität des Subjekts;
 - Forderung nach einem Wandel im schulmethodischen Denken;
 - Neuorganisation des Schulwesens;
 - Umgestaltung der Unterrichtsorganisation.
4. Laut Dottrens soll die bekannte Formel «vom Kinde aus» 1908 von Meumann in seinen Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik geprägt worden sein (Dottrens, 1936, S. 56; 2. Auflage Neuchâtel 1947).
5. Aus der Ambivalenz der Forderungen nach Gegenwartsbezug und Zukunftsorientiertheit der Ausbildung ergibt sich auch in der Romandie ein Streit, der das dahinterstehende pädagogische Problem oft verdeckt. Eigentlich geht es ja um die Frage, inwiefern das kindliche Leben zugunsten einer erst später fruchttragenden (Aus-)Bildung beschnitten werden soll. (Vgl. dazu auch: Grunder, 1986, 4. Kapitel, S. 100 ff.).
6. Wer ist ein Pädagoge der Romandie? Vgl. dazu den interessanten Artikel Piagets, worin der Psychologe die wissenschaftliche und die moralische Tradition Genfs als «double inspiration» (S. 427) schon mit T. Flournoy

ansetzt, der das «grosse Prinzip der funktionellen Psychologie». (ebda. S. 427) formuliert habe, welches Claparède als neue Psychologie des Kindes verallgemeinern sollte (Piaget, 1942).

7. Zum Begriff: Der Name wurde von Bovet in einem Beitrag des «Intermédiaire des Educateurs» geprägt (Nr. 48/50, Genève Juli 1917): «Le mot est de Bovet (...), mais la chose est de Ferrière» (ohne Autor: Hommage au pédagogue Adolphe Ferrière, Genève 1979, S. 40).
8. Ihr Ziel «ist nicht die Aquisition von Wissen, das in einem Lehrplan geschrieben steht, aber die Erhaltung und die Vergrösserung der Geisteskraft des Kindes» (Ferrière, 1931, S. 57).
9. Geboren 1873 in Genf, wo er auch die Schulen besucht, hält Claparède ab 1915 Vorlesungen als Professor für Psychologie und Pädagogik an der dortigen Universität. Ursprünglich Mediziner (Doktorat 1897), wendet er sich der Tier-, dann der Kinderpsychologie und der experimentellen Pädagogik zu. Er ist Herausgeber (mit Th. Flournoy, seinem älteren Cousin) der «Archives de Psychologie».
10. Schon Decroly hatte seine Schule in Brüssel «Ecole pour la vie - par la vie» genannt (vgl. Hamaide, 1922). Freinet ergänzte zu «Ecole par la vie - pour la vie - par le travail» (Freinet, 1946), eine arbeitspädagogische Didaktik betonend, während Claparède den Zusammenhang von Schule und Leben so fasst: «C'est justement pour préparer la vie que l'éducation doit être une vie. Et si l'éducation se propose d'être une préparation à la vie, sans être elle-même une vie, (...) elle ne prépare pas à la vie» (Claparède, 1931, S. 260).
11. 1902 promoviert der junge Lehrer in Genf zum Doktor der Soziologie (Doktorat: Ferrière, 1915). Die Arbeit wird von der Universität preisgekrönt. Ab 1909 ist Ferrière Privatdozent in Genf. Als Professor lehrt er am von Claparède und Bovet 1912 gegründeten «Institut Jean-Jacques Rousseau» bis 1922. Nebenbei unterrichtet er in Les Pléiades an der Ecole-Foyer, einer Heimschule. Seit 1893 graduell, ab 1921 vollständig taub, kann Ferrière bald nicht mehr in der Klasse und im Hörsaal wirken. Umsomehr engagiert er sich publizistisch und auf organisatorischer Ebene für seine Ideen.
12. Vor allem Freinet fühlt sich Ferrières «Tatschule» verbunden, deren Vorschläge der Franzose in Vence in Realität umzusetzen sucht. «L'école active» regt Freinet ausserdem zur Publikation eines eigenen Werkes an (Freinet, 1946).
13. Dottrens wird 1893 in Carouge geboren, absolviert eine Ausbildung als Primarlehrer, amtet zwanzig Jahre lang als Schulleiter der Ecole du Mail

(1931-1951), ist Schulinspektor und lehrt als Professor an der Faculté des Lettres der Genfer Universität. Er ist Gründungsmitglied des «Bureau International d'Education». In Lehre und Forschung befasst er sich mit experimenteller Pädagogik und Problemen der Unterrichtsanalyse.

14. Hinzuweisen ist darum auch auf Dottrens' didaktisches Werk über die Einführung des Gruppenunterrichts als *einer* Konsequenz der kinderpsychologischen Forschungsergebnisse: Der Fortschritt in der Schule ist demnach mittels einer Veränderung der Methoden realisierbar und besteht nicht darin, stärker zu selektionieren (Dottrens, 1936a).
15. Ursprünglich Altphilologe, dann Professor der Pädagogik an der Lausanner Universität und Mitarbeiter bei der UNESCO, entfaltet er seine grösste publizistische Aktivität erst in den Dreissigerjahren des 20. Jahrhunderts. Er kennt die pädagogischen Strömungen der Zeit sehr genau und versucht verschiedentlich, sie zu einem neuen Ansatz zu verschmelzen.
16. Wie alle personalistisch ausgerichteten Ansätze einer Theorie der Persönlichkeit, vernachlässigt auch Meylans «humanistische Pädagogik» die Gruppe sowie die Beziehungen des Individuums zu seiner Umwelt (vgl. dazu Grunder, 1986).
17. Der Anlass fällt nicht zufällig mit einem für die Genfer historisch wichtigen Datum zusammen: Mit Rousseaus 200. Geburtstag.
18. Die Grundsätze der école active als zukünftige staatliche Regelschule hatten die welschen Lehrer anlässlich ihres 4. Jahreskongresses 1924 per Abstimmung angenommen! Dadurch sollte zum mindesten die Primarschule zu einer école active werden.

LITERATURVERZEICHNIS

- | | |
|-----------------------------|---|
| Annuaire | Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne 1910ff. |
| Audemars, M., Lafendel, L., | La Maison des Petits, Neuchâtel 1923. |
| Barth, D., | Les Collèges et les Gymnases de la Suisse Romande, Lausanne 1920. |
| Berchtold, A., | La Suisse Romande au cap du XXème siècle, Lausanne 1963. |

- Bovet, P., Différenciation ou individualisation? in: Educateur, Lausanne, Juni 1925.
- Bovet, P., Vingt ans de vie, Neuchâtel 1932.
- Claparède, E., L'éducation fonctionnelle, Neuchâtel 1931.
- Claparède, E., Quelques mots sur le Collège de Genève, Genf 1892 zitiert in: Berchtold 1963.
- Demolins, E., A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons? Paris 1898.
- Demolins, E., L'école des Roches, Paris 1899.
- Dottrens, R., Les études pédagogiques à Genève in: Annuaire..., Lausanne 1933.
- Dottrens, R., Enseignement individualisé, Neuchâtel 1936, 1947².
- Dottrens, R., Le progrès à l'école, Neuchâtel 1936a.
- Dottrens, R., Education et démocratie, Neuchâtel 1946.
- Dottrens, R., L'école expérimentale du Mail, Genève 1971.
- Egger, E., L'école en Suisse, Basel 1967.
- Ferrière A., La loi du progrès en biologie et en sociologie, Genf 1915.
- Ferrière, A., L'Ecole nouvelle type, in: l'éducation en Suisse, Genève 1915.
- Ferrière, A., Transformons l'école, Genève 1920.
- Ferrière, A., L'autonomie des écoliers, Neuchâtel 1921, zit. nach der 2. Auflage, Neuchâtel 1950.
- Ferrière, A., Les écoles nouvelles à la campagne en mars 1922 in: Pour l'Ere Nouvelle, Nr. 3, Paris 1922.
- Ferrière, A., Tatschule, Weimar 1928.
- Ferrière, A., Les divers procédés de l'éducation morale, Paris 1930.
- Ferrière, A., L'école sur mesure à la mesure du maître, Genève 1931.

- Ferrière, A., La source de toute vie, Paris 1949.
- Ferrière, A., Le mystère cosmique, Nizza 1949a.
- Ferrière, A., Education religieuse et psychologie de l'inconscient, Genève 1950.
- François, M.-L., Schulreform in Genf, Zürich 1969.
- Freinet, C., L'éducation du travail, Neuchâtel 1946.
- Gilliard, E., L'école contre la vie, Lausanne 1942.
- Grunder, H.-U., Von der Kritik zu den Konzepten. Aspekte einer «Geschichte der Pädagogik der französischsprachigen Schweiz» im 20. Jahrhundert, Frankfurt a.M. 1986.
- Grunder, H.-U., Theorie und Praxis anarchistischer Erziehung, Grafenau 1986.
- Guide 1901, Guide de l'instruction publique à Genève, Genève 1901.
- Guyer, W., Erziehungsgedanke und Bildungsdenken in der Schweiz, Frauenfeld, Leipzig 1936.
- Hamaïde, A., La méthode Decroly, Paris 1922.
- Hommage, Hommage au pédagogue Adolphe Ferrière, Genève 1979.
- Jaques-Dalcroze, E., La maison des Petits in: Pages d'art, Genève 1928.
- Kleinert, H., et al. Lexikon der Pädagogik in drei Bänden, Bern 1950.
- Lay, W., Die Tatschule, Leipzig 1911.
- Liste 1902, Liste des pensionnats, externats et écoles privées, Genève 1902.
- Malche, A., L'enseignement primaire et l'université, Genève 1920.
- Meylan, L., L'instruction publique des jeunes filles à Lausanne, Lausanne 1935.
- Meylan, L., L'école pour l'écolier, Aarau 1937.
- Meylan, L., L'école vaudoise, Lausanne 1941.

- Meylan, L., Pour une école de la personne, Lausanne 1942.
- Meylan, L., Les humanités et la personne, Neuchâtel 1944.
- Millioud, M., La réforme de l'enseignement secondaire dans le canton de Vaud, Lausanne 1903.
- Nohl, H., Pädagogik aus dreissig Jahren, Frankfurt a.M. 1949.
- Oltramare, A., A. Oltramare - in memoriam, Genève 1948.
- Piaget, J., Psychologie et pédagogie genevoises in: Suisse contemporaine, Lausanne, Mai/Juni 1942.
- Renard, A., La pédagogie et la philosophie de l'Ecole Nouvelle, Paris 1941.
- République et canton de Genève 1896,
Sammlung von Schulgesetzen, Genève 1896.
- Roehrs, H., Die Reformpädagogik, Hannover 1980.
- Scheibe, W., Die Reformpädagogische Bewegung, Weinheim 1969.
- Suess-Revaclier, B.,
La réforme scolaire à Genève, Zürich 1891.
- Trombetta, C., Edouard Claparède, Rom 1975.
- Trombetta, C., Notes sur la psychologie d'Edouard Claparède, Genève 1983.

RÉSUMÉ

L'école nouvelle en Suisse romande. Critique et réforme de l'école au début du vingtième siècle.

L'histoire de la pédagogie suisse n'est pas encore très développée. Ce manque est particulièrement marqué jusqu'aux années jusqu'à 1945. A première vue, la nouvelle force que des auteurs allemands ont appelée «Reformpädagogische

Bewegung» (mouvement de réforme de toute l'Europe) ne semble pas avoir existé en Suisse - pas plus que des idées critiques sur la culture ou des essais de réformer la vie. L'article montre que ce diagnostic n'est que partiellement justifié. Le renouvellement pédagogique en Suisse romande ayant été le plus important de toute la Suisse, au début du siècle, nos présentations des analyses critiques de l'école et des conséquences de ces efforts ne portent que sur cette région.

Après la description de la ville de Genève et de son système scolaire, nous discutons des approches critiques les plus importantes, ainsi que des propositions que les pédagogues genevois ont avancées pour corriger une situation qu'ils ont appelée «désolante». A titre d'exemples, quelques réalisations d'écoles nouvelles sont présentées. Dans le dernier chapitre, il est démontré comment ce mouvement du début du siècle a influencé les réformes scolaires genevoises jusqu'à nos jours.

SUMMARY

The movement of the «Ecole Nouvelle» in the french-speaking part of Switzerland. Criticism and reform schools at the beginning of the twentieth century.

The history of education in Switzerland in the twentieth century is not well known. This goes especially for the years until 1945. A developmental german authors call «Reformpädagogische Bewegung» (movement of educational reform force) or even «gesamteuropäische Reformbewegung» (european movement of reform) does not seem to be important in Switzerland - at least at a first view. It will be demonstrated that this interpretation is not correct. Especially in french-speaking part of Switzerland, on which the paper is focussed, there have been many innovations in education at the beginning of this century.

First, the city of Geneva and its school system at the turn of the century are described. Then, the most important criticisms and the propositions to improve a situation which has been called «desolate» are presented. Several initiatives in favour of the new school (école nouvelle) are used as examples for these attempts of improvements. Finally, it is shown how this movement, which has its origins at the beginning of our century, has influenced reforms up until now in Geneva.

