Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 22 (1936)
Heft: 14: Krisis

Artikel: Krise und Schule
Autor: Maurer, Walter
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-536591

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 13.07.2025

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

Krise und Schule

Wenn von Krise die Rede ist, denken wir zunächst an einen wirtschaftlichen und erst in zweiter Linie an einen geistigen Notstand. Beide hängen aber vielfach wie Grund und Folge miteinander zusammen. So erscheint denn die Vorfrage nach den Rückwirkungen der wirtschaftlichen Krise auf die Schule als durchaus berechtigt. In der deutschen Schweiz sind glücklicherweise rein wirtschaftliche Rückschläge auf die Schule noch wenig fühlbar. Wir wissen noch kaum etwas von einer Einschränkung der finanziellen Mittel für den gesamten Schulbetrieb, wie etwa in Genf, Neuenburg und weit herum im Auslande. Noch weniger verstehen wir, dass in Genf, in der Tschechoslowakei und in Chicago die Besoldungsbetreffnisse für die Lehrpersonen zeitweise nicht ausbezahlt wurden. Vom Besoldungsabbau kann man sagen, dass er sich bis heute für die Lehrerschaft in erträglichem Ausmasse gehalten hat. Es zeugt von grossem Verständnis für die Bedürfnisse der Schule, dass man sie mit Sparmassnahmen möglichst verschont. Dass anderseits Neuaufwendungen für die Schule weniger häufig sind, wird man angesichts der überall herrschenden Geldknappheit begreifen.

Dagegen muss manches, was wir heute an den Schulkindern zu beobachten Gelegenheit haben, als Folge der Wirtschaftskrise gedeutet werden. Wie viele Kinder leiden an Unterernährung oder mangeln sonstwie der nötigen Pflege wegen der Arbeitslosigkeit ihrer Eltern! Mit Bedauern müssen wir feststellen, dass Eltern aus wirtschaftlicher Not ihre Kinder Arbeiten verrichten lassen und sie zu Leistungen zwingen, die für Erwachsene noch schwer genug wären. Auf dem Lande muss das noch schulpflichtige Kind oft einen Knecht ersetzen. In der Stadt werden Kinder manchmal bis spät in die Nacht zu Botengängen verwendet, für die sie oft genug nur spärlich entlöhnt werden. Immer häufiger werden auch die Gesuche um vorzeitige Entlassung von Kindern aus der Schule, weil sie mitverdienen sollten. Man kann es den Eltern kaum verargen, wenn sie diese kleine und nur vorübergehende Hilfe nicht missen wollen, trotzdem sie erkennen, dass eine solche Ausnutzung den Kindern nur zum Nachteile gereicht, sowohl in körperlicher, wie besonders auch in geistiger Hinsicht. Man rede sich nicht ein, die Kinder hätten noch kein Gefühl für solche wirtschaftliche Not und ihre Begleiterscheinungen! Je weniger der Mensch imstande ist, Not und Elend in ihren Ursachen zu erforschen, umso mehr legen sie sich wie eine schwere Last auf seine Seele, machen ihn unfroh und hemmen seine ganze Entwicklung. Geradezu erschütternd wirken die Schilderungen der internationalen Kinderhilfe. „Lasst mich nicht umsonst gestorben sein!" lässt Selma Lagerlöf ein solch jugendliches Opfer der Wirtschaftsnot ausrufen.

Als eine Folge der Wirtschaftskrise muss auch die oft zu beobachtende geradezu feindliche Einstellung des Elternhauses zur Schule bezeichnet werden. Man möchte manchmal glauben, sie sei vom Neid und Hass des Besitzlosen, mit der Not Ringenden gegenüber dem Besitzenden, sozial Gehobenen diktiert, etwa nach dem Rufe: Sie sollen es nicht besser haben als wir! Da wird die Lehrerschaft sich bemühen, alles zu vermeiden, was diesem Hasse Nahrung geben könnte. Kein Kind soll das Gefühl bekommen: der Lehrer meidet mich wegen meiner Armut und gibt den wohlhabenderen Kindern den Vorzug. Dagegen leiste der Lehrer nach Kräften, aber in unauffälliger Weise Hilfe, individuell oder durch Beteiligung an Fürsorgewerken! Er nehme sich als Berufsberater besonders der armen Kinder an! Besonders hüte er sich, Nebenbe-

schäftigungen zu übernehmen, durch die einem Bedürftigen oder gar Arbeitslosen eine Verdienstmöglichkeit entzogen würde!

Es wäre aber falsch, zu glauben, dass nur ärmere Kreise der Bevölkerung gegen die Schule eingenommen seien. Nein, auch sogenannte bessere Kreise und Intellektuelle machen kein Hehl daraus, dass sie auf die heutige Schule nicht gut zu sprechen sind. Als Grund wird man hier wohl kaum wirtschaftliche Notlage angeben wollen. Wir müssen nach andern Ursachen suchen. Es sind, wie wir sehen werden, meistens die gleichen, die auch uns Lehrer und Erzieher mit den gegenwärtigen Verhältnissen an der Volksschule nicht zufrieden werden lassen.

Die Schule wird durch den Geist der Zeit stets verändert und neu geschaffen. Sie kann jedoch nicht ganz genauer Ausdruck der unmittelbaren Gegenwart sein, weil sie stets von einer Lehrergeneration geführt wird, deren geistige Haltung zwei bis drei Jahrzehnte früher geformt wurde. In Zeiten langsamer Veränderung der Verhältnisse ist dieser Zeitunterschied belanglos, nicht aber in Zeiten schneller Wandlung, wie wir sie heute durchleben. Die heutige Schule ist im allgemeinen immer noch Ausdruck der Vorkriegszeit, die Jugend aber der einer völlig anders orientierten Gegenwart. Der Wille zur Umgestaltung der Schule erhielt in neuerer Zeit seine Energie vorwiegend aus sozialistischen, aber auch linksfreisinnigen Bewegungen. Das mahnte zur Vorsicht. Die Katholiken, wie auch die positiv evangelischen Kreise verhielten sich abwartend, nicht ohne weiteres ablehnend. Diese Taktik erwies sich in der Folge als durchaus richtig. Denn heute stehen wir vor der Tatsache, dass so manches, was auf weltanschaulichem, sozialem und auf pädagogisch-methodischem Gebiete in neuerer Zeit in die Schule hineingebracht und in ihr ausprobiert worden ist, nicht nur von positiv gläubiger Seite, sondern auch von politisch und religiös anders gerichteten Kreisen abgelehnt wird. So stehen wir denn vor einer geistigen Krise. Prof. Häberlin spricht von einer Grundlagenkrise der Pädagogik, die darin bestehe, dass wir nicht mehr um den Sinn des Lebens Bescheid wissen. „Sie ist Ausdruck der Fraglichkeit unseres Tuns, nachdem alle idealistische Pädagogik als überheblich entlarvt ist." Andere Nichtkatholiken äussern sich in ähnlichem Sinne. So Lehmann, wenn er klagt, „dass mit dem Wanken der äussern Autorität auch die innere Autorität der geistigen Ueberlegenheit gefährdet wird." Havenstein schreibt: „Die Strenge aus der Erziehung verbannen, heisst die junge Generation der Verwilderung überantworten." Ebenso rückt man wieder ab vom „Schöpferischen im Kinde," das aus einer Ueberschätzung der Kräfte der Kleinen und der Nichtbeachtung der Unterschiede zwischen verfrüht reifen Schülern der Stadt und den Kindern des Landes erwuchs. So nennt Färber den „erfolgreichen" Arbeitsunterricht der Oberstufe eine gefährliche Schaustellung. Wir stossen bei Beyer sogar auf die reaktionäre Aeusserung: „Es ist fraglich, ob die Methode des modernen Arbeitsunterrichts einen Vorzug gegenüber den ganz entgegengesetzten frühern Zeiten habe, in denen sich Bildung auf Reproduktion und Auswendiglernen beschränkte." Angesichts solcher Urteile möchte man glauben, auch die Pädagogen und Methodiker sehntetn sich nach der guten alten Zeit zurück.

Eine Hauptursache der geistigen Krise in der Schule, des vielfachen Versagens der heutigen Bildungs- und Erziehungstätigkeit liegt in der Ausschaltung alles Weltanschaulichen aus dem Unterrichte. Es wurde dadurch der Schule der Boden entzogen, auf dem allein ein innerlich einheitliches Erziehungswerk aufgebaut werden kann. Denn Religion ist, wie alle Weltanschauung, niemals bloss ein abtrennbares Fach, sondern ein allgemeines Lebenselement, das auch

in die andern Unterrichtsgebiete hineinwirkt. Vor allem der Unterricht in den sogenannten Gesinnungsfächern wird von der weltanschaulich-religiösen Einstellung des Lehrers tief berührt. Hier ist Neutralität ebenso wenig möglich, wie in Literatur, Kunst und Geschichtswissenschaft, weil ja auch die Schöpfungen auf diesen Gebieten aus einer bestimmten Weltanschauung erwachsen. Der Lehrer kann nicht neutraler sein als der Dichter, Künstler oder Geschichtsschreiber. Vielmehr ist er, wenn er als Erzieher die in jenen Erzeugnissen ruhenden bildenden und erziehenden Werte lebendig machen will, geradezu genötigt, in diese weltanschaulichen Tiefen einzudringen und sie herauszuholen.

Als auffallende geistige Krisenerscheinung muss weiter das Wanken der Autorität genannt werden. Mit der Anerkennung eines allmächtigen Schöpfers ist für uns die Unterordnung unter seinen Willen, als vernünftig und pflichtgemäss, gegeben. Wenn aber der Gehorsam gegen Gott würdig und gerecht ist, dann ist es auch der gegen seine Stellvertreter. Daher ist alle irdische Autorität in Kirche, Staat und Familie nur ein Ausfluss der göttlichen Autorität. Wenn dagegen die Reformpädagogen, im besondern die Individualisten, als gelehrige Schüler Rousseaus, die Wörter „Befehlen" und „Gehorchen" aus ihrem Wörterbuch gestrichen haben, so leugnen sie damit die Notwendigkeit einer Autorität für die Erziehung. Für sie gilt dann auch der Rat Rousseaus: „Tut in allem das Gegenteil von dem Hergebrachten und ihr werdet fast immer das Rechte tun!" Seitdem sich die Früchte dieser unheilvollen Theorien im Schulleben zu zeigen beginnen (Ordnung, Disziplin, Methode, System haben bei einer solchen Erziehung keinen Platz), fangen zwar noch nicht ihre Vertreter, wohl aber die Eltern an, dagegen Einspruch zu erheben. Der gesunde Sinn der natürlichen Erzieher des Kindes, der Eltern, bewahrt sie vor der Anerkennung einer Erziehung „nur vom Kinde aus". Sie müsste ja zur Verneinung sowohl der Familienerziehung, wie auch der Schularbeit führen. In diesem Zusammenhang sei noch darauf aufmerksam gemacht, dass der Autoritätsgedanke auch in Lehrerkreisen eine Krise durchmacht.

Dass an und für sich gute Reformgedanken durch Uebertreibungen zu einer Krise führen können, dafür ist das Arbeitsprinzip ein sprechendes Beispiel. Ohne Zweifel stellt die Arbeitsschulidee eine der wertvollsten methodischen Neuerungen dar. Dank einer sorgfältigen methodischen Durchbildung durch klug abwägende Praktiker hat der Arbeitsschulgedanke, als Erlösung aus dem einseitigen Intellektualismus, fast überall begeisterte Aufnahme gefunden. Umso mehr ist es zu bedauern, dass auch die Arbeitsschulbewegung vor einer Krise steht. Gewisse Uebertreibungen und Einseitigkeiten drohen ihr zum Verhängnis zu werden. Da ist einmal die überstarke Betonung der kindlichen Aktivität bis zum Glauben an ein Genial-Schöpferisches im Kinde zu nennen, ferner die Uebertreibung des Bildungswertes manueller Betätigung und eine Verflüchtigung des Arbeitsvorganges ins Spielerische. Aber noch viel schwerwiegender erscheint uns die Frage: Kann das Prinzip, auf dem die Arbeitsschulbewegung aufbaut, die Idee der Selbsttätigkeit als Grundlage für die gesamte Erziehung genügen? Kann diese e i n e Idee für sich allein der tragende Grund aller Pädagogik sein? Bei aller Würdigung der Vorteile, die die Unterrichtspraxis durch das Selbsttätigkeitsprinzip gewonnen hat, müssen wir diese Fragen dennoch verneinen. Vor allem sind die Ziele der positiv christlichen Pädagogik mit den Mitteln der Arbeitsschule allein nicht erreichbar. Gott, Offenbarung, Gnade können nicht „erarbeitet" werden. Und die Tatsache, dass die Arbeitspädagogik religiös durchaus indifferent ist, zeigt praktisch, wie

wenig eine nur auf dieses Prinzip begründete Erziehung imstande ist, die universale Aufgabe, die das Christentum aller Erziehung setzt, zu lösen. Darum heisst unsere Losung: Selbsttätigkeit und Empfänglichkeit!

Wenn von Krise und Schule gesprochen wird, darf eine Tatsache nicht verschwiegen werden: die Verkennung der eigentlichen Aufgabe der Volksschule. Dem Vorwurf, die Schule erfülle heute ihre Aufgabe nicht mehr, halten wir den andern entgegen: Man mutet der Schule zu viel zu. Sie sollte, wie Gaudig so einfach und klar sagt, Dienst am Kinde, Dienst an der werdenden Persönlichkeit sein. Das heisst aber noch lange nicht, dass die Schule aus dem Schüler einen geistig und körperlich fertigen Menschen machen müsse, einen Menschen mit ausgeprägtem Charakter, voller Berufstüchtigkeit und allen physischen Eigenschaften eines Erwachsenen. Das behauptet doch kein vernünftiger Mensch, wird man entgegenhalten. Gewiss nicht ausdrücklich. Aber kommt es nicht einer solchen Zumutung nahe, wenn der Schule immer neue Aufgaben aufgeladen werden, mit der Begründung, das Leben fordert diese Kenntnisse und Fertigkeiten. Da wird eingehende systematische Sprachlehre verlangt, als Vorbereitung auf höhere Schulen. Andere betrachten die Volksschule als Vorstufe für die Berufsschulen und verlangen Aufnahme der Fächer Kalkulation, Stenographie, Maschinenschreiben und eine Reihe von Handfertigkeiten. Ferner will man der Schule die Hauptarbeit in der Erziehung übertragen. Dazu kommt oft noch, dass das Elternhaus die Mitarbeit und Unterstützung in der Erziehung und im Unterricht verweigert und z. B. gegen die Hausaufgaben, als „Hausfriedensbruch", Verwahrung einlegt. Da tut Aufklärung not. Die Eltern und alle, die es angeht, sollen es wissen, dass die Schule nur e i n e r der Erziehungsfaktoren ist und dass sie je länger je weniger in der Lage ist, dem Schüler alles das zu vermitteln, was an sich gewiss wertvoll und für das Leben nützlich wäre. Wir wissen es übrigens nur zu gut, dass bei der Ueberlastung der Schule die Hauptsachen leiden, die Erziehung und das elementare Wissen und Können. Um Missdeutungen vorzubeugen, sei aber gleich beigefügt, dass die Schule sich durchaus nicht gegenüber den andern Erziehungsfaktoren isolieren darf. Die Schule muss eine Angelegenheit aller bleiben. Familie und Gemeinde, Kirche und Staat, Kunst, Wissenschaft und das gesamte Wirtschaftsleben müssen auf sie gestaltend einwirken. Umgekehrt hat die Schule auch aus ihrer Eigenwelt mit tausend Armen hinauszugreifen in das Leben und Weben des kulturellen Geschehens und dadurch ihre Erziehungs- und Bildungsarbeit befruchten zu lassen. Bei all dem bleibt jedoch die Mahnung bestehen: Verlangt von der Volksschule nicht mehr, als was ihre Aufgabe ist und was sie zu leisten vermag!

Zum Schlusse noch eine Erwägung an die Adresse der führenden katholischen Pädagogen und Pädagogiker! Die katholische Pädagogik verfügt über eine Jahrhunderte alte und reiche Erfahrung. Daraus hat sich eine gewisse Systematik erprobter Erziehungs- und Unterrichtsmittel gebildet. Schon diese Tatsache sollte katholische Lehrer und Erzieher davor schützen, sich leichthin einer unklaren, hastenden, extremen Reform- und Revolutionspädagogik zu verschreiben. Doch handelt es sich hier mehr nur um Praxis oder Erziehungserfahrung als um Theorie oder Erziehungswissenschaft. In dieser aber ist katholischerseits ein gewisses Zurückbleiben hinter der vielseitigen theoretisch-pädagogischen Arbeit andersgerichteter Kreise festzustellen. Heute, da alles zum Problem wird und wo andere, neue Lebensdeutungen und Kulturauffassungen neue Erziehungsforderungen stellen, reicht blosse Praxis und Erfahrung,

und sei sie noch so erprobt und ehrwürdig, nicht mehr aus, um eine bestimmte Erziehungsauffassung zu rechtfertigen. Die grosse Forderung, die die Gegenwart an die katholische Erzieherwelt stellt, ist der Ausbau einer wissenschaftlichen katholischen Pädagogik. Unsere Zeit der Bildungskrise ist der Lösung dieser Aufgabe günstig. Sie sucht nach der grossen Synthese, die die hoffnungslose Zersplitterung einer „Atomwissenschaft" überwinden soll. Die katholische Weltanschauung ist eine solche Synthese und wie keine andere geeignet, der tragfähige Grund eines Erziehungssystems zu werden. Der hier aufgeworfene Gedanke ist nicht neu. Schon seit etwa zehn Jahren wird er von massgebenden Vertretern der Erziehungswissenschaft auf katholischer Seite ernstlich erwogen. Es sei auch auf die Artikel „Ueberterritoriale Verbindung katholischer Pädagogik" von Dr. F. Schneider und „Unser katholischer Anteil am schweizerischen Erziehungsleben" von Dr. H. Dommann, in Nr. 1—5 dieses Jahrganges der „Schweizer Schule", verwiesen.

Luzern. *Walter Maurer.*

Die Krisis des Bildungsideals

Die Bildung steht im Mittelpunkt alles pädagogischen Bestrebens, sofern wir sie in einem allgemeinen Sinne beziehen auf das Ganze der Menschenformung, das Erziehung für die sittliche und Willenssphäre und Unterricht für die intellektuelle und berufliche Sphäre einschliesst, und also Entfaltung aller seelischen und körperlichen Fähigkeiten bezweckt als Ergebnis der Formung (bilden heisst ja formen) durch Werte. Durch Werte, die den verschiedensten Kultur-Gebieten angehören, wie Religion, Sittlichkeit, Wissenschaft, Kunst, Wirtschaft, Politik usw., ja nicht nur angehören, sondern ihnen wesentlich sind und zugrunde liegen als richtunggebende Imperative. Aber welche Werte von diesen und wie sie uns formen sollen, das ist die entscheidende Frage und dies hängt letztlich ab von unserer Weltanschauung. Die Wertanschauung, die unser Bildungsstreben bestimmt, hängt also ab von der Weltanschauung, was nun nichts anderes heisst, als dass das Bildungsideal von unserem Weltanschauungs- und Lebensideal grundsätzlich bestimmt wird. Die der Weltanschauung zugrunde liegenden Kulturwerte werden zu Bildungswerten und diese letztern durch den Prozess der Bildung im Menschen zu Persönlichkeitswerten. Und da nun die werterfüllte Persönlichkeit als Kulturträger die ihr durch die Bildung übermittelten Werte selbst wieder als Kulturwerte und Kulturgüter dem Kultur- und Lebenskreis, dem sie angehört, zurückgibt und so selbst wieder die Weltanschauung der Zeit beeinflusst und bestimmt, ergibt sich, dass, wie die Bildung abhängt von der Weltanschauung, so auch die Weltanschauung von der Bildung. Mit der Wandlung der einen ergibt sich notwendig die Wandlung der andern. Der Scholastik entspricht ein kirchlich-religiöses Ideal, theozentrisch orientiert; dem Humanismus ist ein weltlich irdisches Ideal konform, anthropozentrisch gerichtet; aus den Glaubenskämpfen ergeben sich katholische, protestantische und pietistische Ideale; Rousseau verfällt einem schwächlichen, weichlichen Naturalismus; Kant fordert von seinem selbstherrlichen Menschen kategorisch die Pflichterfüllung nur aus Pflichtbewusstsein allein, ohne die regulierenden Beweggründe der Liebe; die neuern Humanisten, besonders in England, vertreten, von Platon inspiriert, das Ideal des guten und schönen Menschen, während sich zur gleichen Zeit eine Reaktion bemerkbar macht, die die praktischen Bedürfnisse in den Vordergrund stellt, unter Vernachlässigung der geistigen Güter.