

Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 37 (1927)
Heft: 11

Artikel: Der Konservatismus der Schule
Autor: Brenner, W.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-788373>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 06.02.2025

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

Der Konservatismus der Schule.

Von Seminardirektor Dr. W. Brenner, Basel.

Zeiten, welche wie die unsere im rasenden Tempo der Entwicklung ihre bisherige Kultur aus dem Geleise geworfen sehen, stehen ganz besonders im Gebiet der Erziehung unter dem Zeichen der Reform und Revolution. Und mögen sich auch hier die Umwandlungen und Umwandlungsversuche für die breite Öffentlichkeit weniger auffällig gestalten, mögen sie in der Hauptsache im engen Kreis der Beteiligten d. h. der Lehrpersonen aller Art und der für kurze Zeit ihnen ausgelieferten Kinder und Eltern sich vollziehen, sie sind gewiss nicht weniger beachtenswert als all das revolutionäre Gebaren, das Kunst und Technik heute beherrscht. Nicht etwa nur der armen lebenden Opfer dieser Versuche wegen, — denn zum guten Glück schütteln diese später das ihnen gewordene Heil meist gründlich und ohne dauernden Schaden genommen zu haben ab —, sondern weil die Schule als solche die Gesamtheit doch bedeutend mehr angeht, als man sich das zumeist eingesteht. Wir überschätzen freilich den Einfluss der Schule nicht. Es ist keine Frage, dass sie viel weniger Kultur schafft oder begründet als vielmehr selber Ausdruck der Kultur oder Unkultur ist. Aber gerade deshalb hat alles, was an ihr und in ihr geschieht, symptomatische Bedeutung, und kann wegen der Zuspitzung der Probleme auf eine relativ einfache elementare Lebensaufgabe besonders klar erfasst und gedeutet werden.

Wir möchten jedoch hier nicht auf das Wesen der heutigen Schulreform, auf ihre allgemeine Berechtigung und ihre wesentlichen Grundsätze eintreten, wie sie trotz aller äusserlichen Zerfahrenheit sich dem aufmerksamen Beobachter darstellen, sondern einen einzelnen Punkt der Kritik an der „alten Schule“ herausgreifen, der von den verschiedensten Revolutionären der Erziehung in gleicher Weise als Basis ihrer Bestrebungen genommen wird. Wir meinen die Behauptung: die Schule taugt nichts mehr, weil sie das Produkt einer alten überwundenen Kulturperiode ist und mit der Entwicklung der Zeit nicht Schritt gehalten hat. Erstes Erfordernis sei daher Anpassung an die neuen Kulturbedürfnisse, Modernisierung, rasches Eindringen des „neuen Geistes“ in ihre moderigen Gewölbe. Dieser meist kritiklos aufgegriffenen Redensart gegenüber möchten wir die Tatsache des Konservatismus der Schule näher begründen und ihre Bedeutung genauer prüfen.

„Die Schule ist alt, das Produkt einer abgeschlossenen Kulturperiode.“ Wer mit diesem Satz seine Reformpläne wesentlich begründet, spricht ihn stets im Sinne einer Kritik, eines Vorwurfs aus. Und in der Tat hören wir heute diese Kritik in allen Tonarten, von der sanftesten Milde bis zur fürchterlichsten Verdammung, vom feinsten Sarkasmus bis zur blutigen Ironie. Wer aber gibt sich je die Mühe, die Tatsache als solche einmal hinzunehmen und nach ihren Gründen zu fragen? Zumeist bringt man diese Sachlichkeit schon deshalb nicht auf, weil wir alle irgendwie unter dieser Schule „gelitten“,

weil wir alle unser eigenes Wesen erst von der Schulung befreien mussten, sie also als persönliche Hemmung empfunden haben. Doch schon das sollte zu denken geben, dass nicht etwa nur unsere Schule diese „verhängnisvolle“ Wirkung hatte, sondern dass sie der Schulung schlechthin, ja jeder Erziehung eignet. Und das kann gar nicht anders sein. Bleiben wir zunächst beim einfachsten Fall, der elterlichen Erziehung. Erziehung im eigentlichen Sinn, d. h. planmässige und absichtliche Einwirkung auf den Sichentwickelnden ist stets nur von Seiten des ältern Menschen möglich: Denn jedes planmässige Verhalten setzt die Theoriebildung voraus, und diese wieder eine Summe von Erfahrung, die nur durch Älterwerden gewonnen wird. Ein Hin und Her der helfenden Einwirkung, wie sie sich aus den zufälligen Bedürfnissen des Moments und aus den psychischen Reaktionen des einen Menschen auf den anderen ergäbe, kann nicht Erziehung genannt werden, denn sie entbehrt des Ziels. Aber mehr noch. Es ist gar keine Frage, dass die Sicherheit der Zielgewinnung, die wirkliche „Er“-ziehung, das Vermeiden aller Fährnisse auf dem Wege umso leichter erreicht wird, je grösser die Summe der Erfahrung des Erziehenden, je fester und zuverlässiger seine Theorie sich herausgebildet hat, je bewusster und sicherer damit sein erzieherisches Urteil geworden ist. Und wenn diese Theorie ausserdem durch Tradition und Gewöhnung vorgebildet ist und damit an Zähigkeit und Sicherheit gewonnen hat, so scheint sie dem Ideal der bewussten Einwirkung auf den Zubildenden noch näher zu kommen. Freilich rückt sie damit auch immer deutlicher gegen die fatale Grenze hin, die allem Bewussten gesteckt ist, wo Sinn plötzlich Unsinn wird, wenn unser Verstand die Macht usurpiert und das Eigengesetz des Geistigen missachtet. So ergibt sich, dass schon im einfachsten Erziehungsverhältnis das Altsein, das System als Resultat der Erfahrung, unabwendbare Folge der Bewusstheit ist, womit Konservatismus, Festhalten am bisher Geltenden, sich einstellt.

In noch viel höherem Grade muss dies aber da eintreten, wo der einzelne nicht mehr die Verantwortung für die Erziehung übernimmt, sondern sie der Schule ganz oder teilweise überträgt. Jedes Zusammenfassen verschiedener Aufgaben — und wie unendlich mannigfaltig sind die Erziehungsaufgaben für verschiedene Menschen — verlangt Organisation, die selber nicht anders als durch Theoriebildung ermöglicht wird: Theorie des Erziehungsziels, der Methode, der körperlichen und seelischen Entwicklung des Menschen usw. Auf Theorie baut sich notwendigerweise die ganze Schuleinteilung, Schulführung und die Schulkontrolle auf. Damit aber dringen immer neue konservierende Kräfte in das Gebiet der Erziehung ein, die eine rasche selbsttätige Korrektur der bestehenden Verhältnisse bei neuen Bedürfnissen unendlich mehr erschweren als da, wo der einzelne allein an seine Theorien gebunden erscheint. Dem widerspricht es nicht, wenn eine schliessliche Änderung der organisierten Erziehung meist leichter hingenommen wird als die individuelle Umstellung, denn es beruht nur darauf, dass jene immer auf einer verwässerten Kompromiss-

theorie aufbaut und darum von vornherein niemanden ganz befriedigt. Es ist im Grunde genommen immer nur Ersatz eines bestehenden Übels durch ein anderes. Gerade diese fatalistische Einstellung wird aber mit Ursache, dass auch bei allgemeiner Einsicht in die Notwendigkeit einer Schulreform diese oft Jahrzehnte und Jahrhunderte lang hinausgeschoben wird, während die persönliche Erziehung schon lange zu neuer Theorie und Praxis übergegangen ist.

Im allgemeinen gilt wohl, dass eine neue Theorie der organisierten Erziehung erst wirksam werden kann auf dem Boden der in der Praxis erprobten neuen Theorien der persönlichen Erziehung. Nur wo geistige Führer und Regenten die Kraft besitzen, ihre eigene Einsicht der Masse zum Gesetz zu machen, ist es anders. Demokratie und Parlamentarismus lassen dieses abgekürzte Verfahren nicht zu.

Es hat also eigentlich keinen Sinn, sich über die Rückständigkeit, die Schwerfälligkeit, den Konservatismus der Schule zu ereifern oder die mit ihr verwachsenen, in sie verwobenen Funktionäre deshalb lächerlich zu machen. Die Schule ist von Natur im höchsten Grade konservativ, so wie es jede — auch die revolutionärste — Organisation werden muss.

Wir möchten aber einen Schritt weiter gehen und die Bedeutung dieses Konservatismus ins rechte Licht setzen. Nicht etwa um aus solcher Einsicht ein bequemes Ruhekitzchen zu machen, sondern um dem Ruf „modern um jeden Preis“ entgegenzutreten. Einmal zeigt sich bei genauerem Zusehen, dass von dem, was in Schulfragen heute als Evangelium des zwanzigsten Jahrhunderts gepredigt wird, nur der kleinste Teil wirklich neue Theorie, moderner Geist ist. „Alles vom Kinde aus,“ „nicht Lern- sondern Arbeitsschule,“ das sind Grundsätze, die schon seit langem theoretisch erfasst, nur immer wieder in der Praxis vergessen wurden. Hier handelt es sich also gar nicht um Modernisierung, sondern nur um Aktivierung bestehender Einsichten. Sodann tauchen heute, — von vielen in ihrer Tragweite gar nicht erfasst —, manche Theorien und Grundsätze der Erziehung auf, denen gegenüber der Konservatismus der Schule als Segen zu betrachten ist. Sie entspringen vielfach nicht so sehr der Abklärung eigenen Denkens, der Notwendigkeit inneren Drangs oder gar der Erfahrung, als vielmehr der nervösen Hast unseres persönlichkeitslüsternen Zeitalters. Diese Hast, gekennzeichnet durch schriftstellerische Massenproduktion und ihre notwendige Begleiterscheinung die Reklame, die jedem Stümper sich willfährig zur Verfügung stellt und sich ihm als Technik der Geniewerdung anpreist, ist es gerade, die den wahren Genius an seiner Entfaltung und Wirkung hindert und die selbständige Durchsetzung des wahrhaft Wertvollen hemmt. Würden die aus solcher Hast geborenen, durch unabgeklärte Wissenschaft begründeten, in unkontrollierten und unkontrollierbaren Versuchen „bewährten“, in Wirklichkeit aber zumeist auf höchst subjektiven, politisch oder weltanschaulich vorgefassten Meinungen aufgebauten neuen Geistesrichtungen hemmungslos sich in der organisierten Erziehung auswirken, so wäre das Gebäude des Schulwesens, auf das die zivili-

sierten Staaten noch so stolz sind, bald gesprengt und würde einem noch viel chaotischeren und bedenklicheren Zustand Platz machen, als ihn die heutige Zerfahrenheit schon zeigt. Zugegeben, dass die bestehende Organisation der Erziehung überall Mängel und Missstände zeigt, die vielleicht gerade in ihrer Überorganisation wurzeln, zugegeben, dass die Möglichkeit einer organischen Weiterentwicklung sehr fraglich erscheinen kann, und dass letztlich vielleicht nur Revolution, nicht Evolution, den Bedürfnissen der Zukunft gerecht werden wird, so bürgt doch gerade die Beharrlichkeit der alten Schule dafür, dass sie nicht einer Zufallstheorie zum Opfer fallen wird, sondern erst wahrhaft überlegenen Geisteskräften, die in sich die Gewähr des neuen Aufbaus tragen. Als solche werden sie aber nie allein in privaten oder staatlichen Versuchsanstalten sich erweisen und ihre Stosskraft entfalten können, sondern erst dadurch, dass sie auf die unmittelbarsten Erfahrungen der eigentlich verantwortlichen Erzieher, der Eltern, sich stützen, und zu verbreiteten persönlichen Erziehungstheorien geworden sind.

Was echtes, innerlich begründetes Reformertum ist, wird sich durch solche Feststellungen nicht lahmlegen lassen und soll dadurch nicht lahmgelegt werden, aber es kann so davor bewahrt werden, sich jener hässlichen reklamehaften Zelotenhaftigkeit zu bedienen, die es nicht nötig hat, und die es nur in Gefahr bringt, mit jenem falschen Reformertum in Verbindung gesetzt zu werden, das im Dienste persönlicher, politischer oder geschäftlicher Interessen steht. Die innere Sicherheit wird es von Ungeduld und blindem Vorwurf zurückhalten. Und schliesslich wird bei aller Überzeugung von der Wichtigkeit der Schultheorie doch auch die Einsicht ihm dienlich sein, auf die Litt in seiner neuesten Schrift hinweist¹⁾, dass neben, in und über der organisierten und bewussten Erziehung eine unreflektierte Weise der Menschenformung stattfindet, die in ehrfürchtiger Bescheidenheit gegenüber dem Walten des lebendigen Geistes ihre unmittelbare Sicherheit und ihren Erfolg verbürgt findet, und die über alle Evolutionen und Revolutionen der äussern Organisation hinüberdauert.

Nicht Mangel an Einsicht in die Notwendigkeit grundlegender Reformen im Schulwesen ist es also, wenn wir Modernisierung um jeden Preis nicht befürworten, sondern weil Zufalls- und „Geschäfts“-theorien, die in sich nicht die Gewähr eines besseren Aufbaues bergen, nicht zum Niederreißen führen dürfen. Die Jugend ist zu kostbar, um Experimenten im grossen ausgesetzt zu werden. Überlassen wir zunächst die Auswirkung des „neuen Geistes“ den Versuchsschulen und der Familienerziehung, wo unmittelbare Verantwortung Erfolg und Misserfolg zu tragen vermag. Lassen wir die in diesem Geist erzogene Jugend gross werden und seine Wirkung erfahren, dann wird sich das, was wahrhaft wertvoll ist, herauskristallisieren, und das Reklamehafte, Zeitbedingte, wird als Schlacke abfallen. Dann mag das morsche Gebäude der alten Schule zusammenbrechen und der

¹⁾ Theodor Litt: Führen oder Wachsenlassen. Leipzig 1927.

neuen weichen. Eins aber erscheint uns notwendig, wenn diese Entwicklung ungehemmt vor sich gehen soll: ein Abbau der Allgewalt des Staates im Schulwesen. Wenn etwas die selbsttätige Durchsetzung notwendiger und zweckmässiger Reformen erschwert, ja oft verunmöglicht, so ist sie es. Auch im Erziehungswesen wird nur freie Konkurrenz auf die Dauer vor Stagnation bewahren und dem Besten den Weg bahnen. Nur Verwässerung der Erziehungsziele und -grundsätze im Rahmen der alleinseligmachenden Staatsschule führt nicht zum Ziele. Ein Liberalismus in neuem Sinne ist nötig, ein Liberalismus, der sich nicht erschöpft im Indifferentismus, sondern der jeden, der Ernst machen will, Ernst machen lässt, und der aus dem Glauben geboren ist, dass das wahrhaft Gute sich durchsetzt und über das Schlechte den Sieg davonträgt.

Locarno-Pädagogik.

Von Dr. A. Fischer.

Wenn der internationale Arbeitskreis für Erneuerung der Erziehung Locarno als Ort für seine vierte Konferenz wählte, so geschah es wohl nicht nur der schönen Landschaft zuliebe. Locarno ist das Wahrzeichen der internationalen Verständigung geworden, die an Stelle der bisherigen Macht- und Prestigepolitik treten will. Gerade das strebte auf pädagogischem Gebiet die Konferenz vom August dieses Jahres an. „Der Sinn der Freiheit in der Erziehung“ sollte während zwei Wochen erforscht werden. Das Thema selber war programmatisch genug, um über tausend Erzieher aus allen Erdteilen anzulocken, sogar die schweizerischen Pädagogen, die doch grossen Konferenzen wenig günstig gesinnt sind, stellten hundert Delegierte. Es musste von vorneherein sehr fragwürdig erscheinen, ob im Verein mit der starken angelsächsischen und überwiegend weiblichen Vertretung in der tropischen Hitze des Tessins erspriessliche Arbeit geleistet werden könne.

Es gelang ganz einfach deswegen, weil jeder Erzieher in den letzten Jahren die starke Wandlung der Jugend und damit auch den Riss in der pädagogischen Welt wahrnahm und voll Verlangen nach neuen Richtlinien sucht, wenn er nicht, erschüttert durch die vielen Misserfolge, den Glauben an die Möglichkeit, die heutige Jugend zu erziehen aufgegeben hat und vielleicht gar theoretisch zu der Überzeugung durchgedrungen ist, dass eine Beeinflussung anderer Menschen unmöglich sei. Nur wenig solche Pessimisten stellten sich zu der Tagung ein und vermochten jedenfalls nicht, den unentwegten Glauben der Überzahl zu dämpfen. Das eben ist das Wunder, dass entgegen aller Deduktion die Erfahrung zeigt, dass und wie stark erzieherische Kräfte wirken und zu allen Zeiten gewirkt haben. Nur kann die Beeinflussung verschieden gewertet werden. Man erzieht ebenso leicht zur Askese wie zum Ausleben, zur Bescheidenheit wie zum Herrenmenschentum. Welches Ziel ist das richtige? Oder gibt es