

**Zeitschrift:** Bündner Schulblatt = Bollettino scolastico grigione = Fegl scolastic  
grischun

**Band:** 18 (1958-1959)

**Heft:** 3

**Artikel:** Grundprobleme und Zeitfragen der heutigen Pädagogik

**Autor:** Weber, L.

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-355985>

### **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:** 22.11.2024

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

# Grundprobleme und Zeitfragen der heutigen Pädagogik \*

Von Professor Dr. L. Weber

Der Stand einer Geisteswissenschaft kann nicht mit Hilfe eines Querschnittes durch die gegenwärtige Situation eindeutig fixiert werden. Eine solche nur auf das Jetzt gerichtete Schau führte höchstens zu einer etwas äußerlichen Aufzählung einzelner Bestrebungen, die aber in ihrem Ursprung und in ihrer Absicht kaum begriffen würden. So kann auch das pädagogische Bemühen der Gegenwart in seinen Motiven und in seinen Zielen nur verstanden werden, wenn es in seinem innern Zusammenhang mit den vorhergehenden Situationen und Anstrengungen verglichen wird. Zudem pflegen geistige Strömungen und Gedankenbewegungen nicht, wie noch Hegel glaubte, einander in sicherem Dreischritt zu folgen, sondern erweisen sich als überaus zähe Gebilde, die koexistent nebeneinander bestehen, aneinander vorbeiwirken, einander beeinflussen, sei es in zusammenstimmendem oder gegnerischem Sinne. Es empfiehlt sich deshalb, in einem gedrängten Überblick an das pädagogische Geschehen seit der Jahrhundertwende zu erinnern.

Der Jahrhundertwechsel bedeutete für unser Kulturleben eine eigentliche Wende; gerade in pädagogischer Hinsicht. Selbstverständlich ist das nicht kalendermäßig gemeint. Schon in den letzten Jahrzehnten des zu Ende gehenden Jahrhunderts zeichnete sich eine neue Entwicklung ab, die aus einer eigentlichen Not heraus entstand und sich dieser Not gegenüber sammelte. Wie ist das zu verstehen?

Das neunzehnte Jahrhundert brachte einen ungeheuren Entwicklungsaufschwung in fast allen äußeren Dingen. Europa profitierte wirtschaftlich von seinen Kolonien, die in einem mächtigen Ansturm immer noch erweitert wurden. Der damit geförderte Export brachte einen bis anhin unbekanntem Reichtum in die europäischen Länder. Bis weit in das Bürgertum hinein stellten sich Luxus und eine sorglose, lässige Lebensführung ein. Der neue Reichtum wurde geistig nicht bewältigt und auch nicht fruchtbar angelegt. Es entstand der Neureiche, der Dandy, mit seinen Parvenu-manieren, mit seinem billigen Fortschrittsglauben, mit seiner instinktiven Ablehnung jeglicher echt geistigen Haltung. Bildung wurde ein äußerer Décor, eine «nutzbare Magd», wie sie Nietzsche in seiner Schrift «Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten» einmal nennt.

Die soziale und geistige Not entstand aber auch durch die Entwicklung der Industrie, durch das plötzliche Anschwellen der Großstädte mit ihrer unnatürlichen Zusammenballung von riesigen Bevölkerungsmassen und der dadurch bedingten Verschlechterung der Arbeits- und Wohnverhältnisse. Die unförmigen Großstädte trugen in ihren Geschäftsstraßen und vornehmen Wohnvierteln einen üppigen, protzigen, aber kalten Prunk zur Schau – Ausdruck eines selbstbewußten, selbstzufriedenen und etwas satten Bürgertums –; in den geistlos angelegten, karreeartigen Vorstädten mit ihren

\* Vortrag, gehalten an der Kantonalkonferenz des Bündner Lehrervereins am 15. November 1958 in Malans.

häßlichen Fabrikschlotten und trostlosen Wohnblöcken hauste ein gedrücktes und doch lebens- und vergnügungshungriges Proletariat, das sich in allen menschlichen Rechten verkürzt und betrogen fühlte. Aber seine geistige Einstellung war von der des Bürgertums und der der höheren Schichten nicht wesentlich verschieden. Allüberall glaubte man blindlings an den Fortschritt und die materielle Sicherung, gab sich einem doch recht seichten Optimismus hin, blieb selbstzufrieden, satt und langweilig. Das geistige Pendant zur Industrialisierung, Technisierung und Verstädterung bildete ein trockener Intellektualismus ohne inneren geistigen Schwung, verbunden mit dem Glauben an die Kraft der Organisation und mit der Meinung, daß durch die verständige Mache alle Probleme des Lebens zu bewältigen seien. Vergessen schien der Mensch, die Person, die Würde des Menschen. Helene Lange, die bekannte Pädagogin und Führerin der deutschen Frauenbewegung, hat in ihrem Buch «Kampfzeiten» die materialistische Verzweckung des menschlichen Daseins angeprangert, wenn sie schrieb: «... keine Zeit hat das Gegengewicht des Gedankens, daß der Mensch, das Leben den Mittelpunkt aller Sozialpolitik zu bilden habe, nötiger gehabt als die unsere. Keine ist so sehr in Gefahr gewesen, die objektiven Mächte: den Staat, den Handel, die Technik, den Verkehr zum Selbstzweck zu machen, dem die Menschen als Mittel und Werkzeuge untergeordnet werden.»

Das Fassadenhafte, Stillose und Morsche dieser Kultur ist schon beizzeiten entdeckt und kritisiert worden. Schon im neunzehnten Jahrhundert selbst erheben sich warnende Stimmen. Goethe, Niebuhr, Burckhardt und andere schreiben auch in dunkleren Tönen von ihrem Jahrhundert und seiner Entwicklungstendenz. Der radikalste unter ihnen ist allerdings Kierkegaard, dessen Kritik auch für unser Jahrhundert noch durchaus aktuell ist. In seinen Tagebüchern schreibt er: «Hast du ein Schiff gesehen auf Grund im Schlamm, es ist nahezu unmöglich, es wieder flott zu bringen... So ist das ganze Geschlecht im Verstandesschlamm; und keine Trauer darüber, nein, Selbstzufriedenheit und Einbildung...» Und später bricht er in die Klage aus: «Oh, aber entsetzlich, sich vorzustellen, in welchen Abgrund das Bestehende gesunken ist, welchen Abgrund von Jämmerlichkeit und Spießbürgerlichkeit und Mittelmäßigkeit und Lüge.» In ähnlicher Weise hat Nietzsche die Bodenlosigkeit und die Schwäche einer tragfähigen Basis der Kultur in seinem Werk «Fröhliche Wissenschaft» aufgedeckt: «Es ist alles glatt und gefährlich auf unserer Bahn, und dabei ist das Eis, das uns noch trägt, so dünn geworden; wo wir noch gehen, wird bald niemand mehr gehen können.» Und in seiner Vorrede zu der Schrift «Der Wille zur Macht» prophezeit er seherisch die Katastrophe: «Unsere ganze europäische Kultur bewegt sich seit langem schon mit einer Tortur der Spannung, die von Jahrzehnt zu Jahrzehnt wächst, wie auf eine Katastrophe los: unruhig, gewaltsam, überstürzt, wie ein Strom, der ans Ende will, der sich nicht mehr besinnt, der Furcht davor hat, sich zu besinnen.» Nietzsche wird so der zermalmende Kritiker all jener herrschenden Mächte, die das ausgehende neunzehnte Jahrhundert trugen und bestimmten. Er verneint die bürgerlich-kapitalistische wie auch die sozialistisch-proletarische Gesinnung. Er überschüttet das erstarrte Staatschristentum und seine engherzige Moral mit ätzender Kritik, er sieht in der vermateria-

lisierten Bildung nur einen unlebendigen, verzweckten Betrieb, der lediglich den Vielwiser und Pflichtbanausen der Staatsbetriebe erzeugt, aber die große Tiefe, die Begeisterung, die Leidenschaft des Denkens nicht erreicht. Vor allem in seinen ersten Bildungsschriften hat er immer auf die pädagogische Bedeutung des Heroischen, des Instinkthaften, der Begeisterungsfähigkeit und der mythischen, aus der Tiefe des Unbewußten wirkenden und gestaltenden Kräfte hingewiesen.

Nietzsche ist deshalb für unsere Betrachtung so bedeutsam, weil seine fruchtbare Wirkung erst in unserem Jahrhundert liegt. Philosophisch sind es einerseits die Existenzphilosophie, vor allem in der Jasperschen Prägung, andererseits die Lebensphilosophie, die wesentliche Anregungen bei Nietzsche fanden, pädagogisch sind fast alle Kultur- und Bildungskritiker des zwanzigsten Jahrhunderts durch seine Ideenwelt hindurchgegangen. Im Sinne der bereits im neunzehnten Jahrhundert geäußerten Kritik entwickeln nun verschiedene pädagogische Bewegungen und Strömungen eine reiche Reformtätigkeit, die sich gegen die geschilderten Zustände im neunzehnten Jahrhundert richtet. Genau um die Jahrhundertwende, 1900, erscheint das Buch der Schwedin Ellen Key: «Das Jahrhundert des Kindes». Das Buch ist nicht originell. Rousseau, Nietzsche und Darwin sind ihm zu Gvatter gestanden. Aber der entschiedene Ton und die radikale und doch leicht verständliche Sprache sicherten ihm einen mächtigen Erfolg. Gegenüber der Verzweckung des Daseins betont sie das absolute Eigenrecht des Kindes. Mit echt weiblichem Enthusiasmus schwärmt sie von einem neuen Zeitalter, wo das Kind endlich – von den Erwachsenen unbelästigt – sein gutes Wesen zur Rettung der Welt entfalten kann. Schuld an allem Bösen sind die verderbten Erwachsenen. «Bevor nicht Vater und Mutter ihre Stirne vor der Hoheit des Kindes in den Staub beugen . . .», wird auf der Welt keine Besserung zu erhoffen sein. Mit diesen Ansichten leitete Ellen Key jene bekannte «Pädagogik vom Kinde aus» in die Wege, die in der Folgezeit einen raschen Aufschwung nahm und von L. Gurlitt, H. Scharrelmann und F. Gansberg fortgesetzt wurde. Sie alle und noch einige andere kritisierten mit Schärfe und Heftigkeit das bestehende Schulwesen und kämpften für eine völlige Befreiung des Kindes, für die Entbindung seiner schöpferischen Gestaltungskraft. Kraß ausgedrückt könnte man sagen, daß sie das Kind vor dem Erwachsenen, insbesondere vor dem Schulmeister, schützen wollten. Im großen gesehen ist es einesteils eine totale Konkurserklärung der Pädagogik, andererseits sind diese Männer und Frauen getragen von einem ungebrochenen und berausenden Vertrauen in die schöpferischen Kräfte der kommenden Generation. Die ganze Hoffnung eines angeschlagenen Zeitalters konzentriert sich hier auf die heranwachsende Jugend.

Es ist nicht verwunderlich, daß diese Jugend sich denn auch ihres Eigenwertes bewußt wird und zum Teil spontan, zum Teil unter Führung reformerisch gesinnter Pädagogen, wie Wyneken und Blüher, eine eigene Jugendkultur entwickeln will. Vieles ist unklar, verschwommen, und man kann die gesamte Jugendbewegung einem eigentlichen Gärungsprozeß vergleichen, in dem die Sehnsucht zum ursprünglichen und einfachen Leben, zum natürlichen Lebensstil wohl das Hauptmotiv bildet. Es ist die Flucht aus einer übertechnisierten und intellektualisierten Kultur in die

unverfälschte und unverbildete Natur, eine romantisierende Liebe zur Heimat, zur bäuerlichen Welt auch, zur Volkskultur, wie sie sich in Volkstanz, Volkslied und Volksbrauch manifestiert. Man ist der öden Asphaltkultur müde, man langweilt sich in der voraussehbaren Regelmäßigkeit des bürgerlichen Lebens und sucht das Abenteuer und die unvorhergesehene, unmittelbare Begegnung von Mensch zu Mensch. Es lebt ein starker Zug zum Individuellen in ihr, so sehr sie andererseits das gefühlsauslösende Gemeinschaftsleben sucht und pflegt. Alte, romantisierende Schwärmerei mit Erntedankfeiern, Burgruinen und Johannisfeuern gibt allem einen echt jugendlichen und etwas versonnenen und versponnenen Charakter.

Ähnliche Bahnen schlugen die Kunsterziehungsbewegung und die Gründer der Landerziehungsheime ein. Konrad Lange, Karl Hillebrand, Julius Langbehn im ausgehenden neunzehnten, Ferdinand Avenarius, Alfred Lichtwark im zwanzigsten Jahrhundert glauben, durch eine bessere Bildung und Pflege der ästhetischen Erlebnis- und Gestaltungskräfte das Kind von der bisherigen intellektuellen Verkrampfung zu lösen und die gemüthlich-schöpferischen Kräfte zur Entfaltung zu bringen. Hermann Lietz, der Gründer der ersten Landerziehungsheime, will die Kinder aus der überorganisierten, unnatürlichen und unkindlichen Atmosphäre der Großstadt herausnehmen, sie aus ihrer individualistischen Isolierung befreien und draußen in der freien Natur zu einem einfachen und natürlichen Leben in der Gemeinschaft führen.

Während Jugendbewegung, Kunsterziehungsbewegung und die Bestrebungen um die Landerziehungsheime vor allem den gemüthlichen, seelischen und schauenden Kräften der kindlichen Seele wieder zu ihrem ursprünglichen Recht verhelfen und eine neue Kultur auf jenem schon von Nietzsche anvisierten mythisch-schöpferischen Lebensgrund aufbauen wollten, verkörpert die Arbeitsschulbewegung die aktiv-schaffende Seite des menschlichen Daseins. Auch ihr geht es nicht nur um die Ausbildung und Schulung des Intellekts, auch sie will den ganzen Menschen emporbilden. Hugo Gaudig und Georg Kerschensteiner, diese beiden großen Wortführer der Arbeitsschule, haben immer wieder und ganz unmißverständlich betont, daß es ihnen um den Kern der Person, um das Zentrum des zu bildenden Menschenkindes geht. Das pädagogische Verfahren muß «immer auf die ganze jeweilige Gestalt des Zöglings gerichtet sein», fordert Kerschensteiner in seiner «Theorie der Bildung». Als dieses Zentrum aber betrachten sie weniger die gemüthlich-stimmungsmäßigen Erlebniskräfte des Kindes als seinen Willen, seine spontane Aktivität, jene gestaltenden Kräfte, die der Mensch zur sinnvollen Bemeisterung des Lebens benötigt. Deshalb spielen die Begriffe Arbeit, Leistung, Charakter, Selbsttätigkeit, Selbstbeherrschung, Interesse, Beruf u. a. m. eine so bedeutende Rolle im Denken der Arbeitsschulreformer. Vor allem Kerschensteiner hat in seinen früheren Werken das hohe Lied der Arbeit gesungen. In seiner Schrift über die staatsbürgerliche Erziehung sagt er: «Denn aller wahrhaften, ernsten Arbeit ist das eine eigentümlich, daß sie jene Willensbegabungen übt, welche die Grundlagen der bürgerlichen Tugenden sind: Fleiß, Sorgfalt, Gewissenhaftigkeit, Beharrlichkeit, Aufmerksamkeit, Ehrlichkeit, Geduld, Selbstbeherrschung, Hingabe an ein festes, außer uns liegendes Ziel.»

So sehr die Arbeitsschule ihren methodischen Ausgang in der Unter-

richtsführung vom Kinde und seinen Interessen nimmt, so sehr betont sie andererseits die Leistung, das Produkt der Arbeit. Mit ihrer Akzentuierung des Arbeitsethos, der Arbeitshaltung und Arbeitstechnik, in der Hochschätzung der werktätigen Leistung und in der Pflege der Handbetätigung wie auch mit ihrer Erziehung des Schülers zur Arbeitswilligkeit und Arbeitsfreude spiegelt sie getreulich den Geist unserer technischen Arbeitswelt.

Mitten in diesen pädagogischen Hochbetrieb fiel der erste Weltkrieg. Er erzwang einen plötzlichen Unterbruch, und als er nach vier Jahren unsäglichen Leides zu Ende ging, stand die Menschheit vor einer zerstörten Welt und mit der Aufgabe belastet, das Leben neu anzufassen und neu zu gestalten.

Im Hinblick auf das Vergangene und im Ausblick auf das, was in der Zukunft neu getan werden sollte, schieden sich nun die Geister. Die einen glaubten, in dem vergangenen Kriegsgeschehen die Katastrophe einer vermaterialisierten und seelisch entleerten Zivilisationstechnik erkennen zu dürfen. Für sie war dieser Zusammenbruch eine Rechtfertigung ihrer eigenen Ansicht, daß die gesamte Erziehung irregegangen war, daß sie einseitig nur den Verstand gepflegt und die objektiven Zwecke der Gesellschaft verwirklicht habe, und daß dabei das Kind völlig unter die Räder einer mechanisierten Welt gekommen sei. Jetzt, nach dem Kriege aber sei die geistige Plattform gereinigt, jetzt könne die Pädagogik gleichsam ab ovo, neu und von vorne beginnen. Eine mächtige Welle von Enthusiasmus durchbrauste die gesamte pädagogische Welt, und mit einem Optimismus ohnegleichen glaubte man, den Neubau beginnen zu können. Die Pädagogik erlebte gleichsam ihre historische Sternstunde und vermeinte durch eine radikale Pädagogisierung aller Lebenskreise und aller Kulturgebiete die Menschheit zu einem besseren und friedvolleren Dasein führen zu können. Ein begeisterter Überschwang des Hoffens und des Wagens erfüllte die Herzen, und mit neuem Mut ging man daran, dem vernommenen Ruf des Schicksals Folge zu leisten, wie es Hermann Nohl einmal nannte.

Eine zweite Bewegung, die uns als Kulturpädagogik bekannt ist, konnte und wollte sich aber nicht allein auf die pädagogische Begeisterung und Schwärmerei einlassen. Sie befürchtete von einer reinen Pädagogik des Wachsenlassens eine allzu starke Subjektivierung, glaubte, daß das Kind, den eigenen Wachstumsgesetzen allein überlassen, zum bloß subjektiven Lebensgenuß erzogen würde. Sie betont deshalb die pädagogische Bedeutung der geschichtlichen Wirklichkeit, in die hinein sie den Zögling erziehen will und von deren Eigengesetzlichkeit sie ein heilsames Gegengewicht gegen ein allzu naturhaftes Übersprudeln der individuellen Kräfte erwartet. Erziehen heißt hier nicht mehr nur Behüten, Pflegen und Wachsenlassen, was da wachsen will, sondern bedeutet Hinführen und wenn möglich Hineinführen in die objektive Geistkultur. Der Jugendliche soll zum Erlebnis der in den Kulturgütern enthaltenen Werte kommen, von diesen Werten erfaßt und in den Tiefen seines Wesens erschüttert werden, sie in seinem eigenen Tun und Leben verwirklichen und so zum zukünftigen Kulturträger heranwachsen, um dereinst diese Kultur weiter und höher zu führen und einer kommenden Generation zu übermitteln. So lehren und erziehen die Vertreter der Kulturpädagogik, wie Spranger, Fischer, Nohl,

Flitner u. a., aus einem gläubigen Vertrauen auf die gestaltende und prägende Kraft der Kulturgüter, auf die ihnen innewohnende geistige Energie und Formkraft. Wer sich in den Geist der abendländischen Tradition versenkt, sich den objektiven Werten hingibt, der schöpfe Kraft aus diesen Quellen und vermöge das Leben geistig zu meistern und sich selbst zu immer höheren Stadien des Menschseins emporzuläutern. Man spürt hier noch deutlich das Nachwehen des Idealismus und seinen festen Glauben an die Kraft und Eigenmächtigkeit des menschlichen Geistes.

Beide geistigen Bewegungen, die des freien Wachsenlassens wie die der geistigen Führung, sind getragen von einem tiefen Vertrauen in die Selbsterneuerungskraft der menschlichen Natur. Während die einen auf die schöpferischen und natürlichen Anlagen und Kräfte des Jugendlichen bauen, sehen die Kulturpädagogen in den höchsten Werten des Wahren, Guten und Schönen die hohen Leitsterne, die das menschliche Leben normieren und ihm Sinn und Richtung geben. Beide vertrauen auch auf die Kraft der Erziehung.

Ihnen tritt nun eine dritte Richtung entgegen, die aus der Tatsache des ersten Weltkrieges eine ganz andere Erfahrung mitbrachte. Es sind jene Pädagogen, die den philosophischen und theologischen Kritikern unserer Zeit, wie Jaspers, Brunner, Gogarten u. a., nahestehen und die in diesem Krieg einen völligen Zusammenbruch des gesamten menschlichen Kulturaufbaus, ja der abendländischen Geistigkeit überhaupt erblicken. Nicht eine bestimmte einzelne Erziehungsmethode habe versagt, nicht eine einzelne Seite des menschlichen Lebens sei morsch, sondern der Mensch als Ganzes; das Wesen des Menschen sei fragwürdig geworden. Die Krisis, von der nun gesprochen wird, ist eine Krisis des Menschen, und diese Krisis ist dem Erzieher in ganz besonderem Maße spürbar. Die Fragwürdigkeit seines Amtes wird ihm angesichts des Versagens aller menschlichen Stützen immer stärker zum Bewußtsein gebracht. Hinter den technischen Debatten über psychologische, methodische oder didaktische Fragen wartet die entscheidende Frage: Kann sich der Mensch überhaupt aus eigener Kraft aus dieser Krisis herausarbeiten? Gleicht diese Anstrengung nicht den Bemühungen des in einen Sumpf gefallen Mannes, der sich an seinen eigenen Haaren herausziehen will? Wie man diese Frage auch beantworte, auf jeden Fall sieht sich der Erzieher vor die schwerste und verantwortungsvollste Aufgabe gestellt. Den eigentlichen Grund der Krise sehen diese Pädagogen darin, daß der Mensch zu sehr auf seine eigenmächtige Vernunft gebaut hat, wie die Aufklärung, die Idealisten und die Kulturpädagogen, oder zu optimistisch auf die ursprüngliche Güte der menschlichen Natur vertraute, wie Rousseau, Fröbel, die Jugendbewegung usf. In ihren Augen gebärdete sich der Mensch so, als ob er selbständig und ohne jegliche Hilfe von außen sein Dasein auf Erden in fortschrittlichem Sinne meistern könne, d. h. daß er die Tatsache der Geschöpflichkeit und damit den Sinn für die Gottesfrage verloren habe. So sieht etwa Peter Petersen den tiefsten Grund «für die heutige Erschütterung aller Erziehungsmaßnahmen unter den christlichen Völkern gerade darin, daß sie sich von der Frage nach dem letzten Sinn zu weit entfernt haben» («Der Ursprung der Pädagogik», 1931). Die bisherige Pädagogik habe den Menschen nicht gesehen, wie er in Wirklichkeit ist, als ein endliches, beschränktes Wesen,

sondern sie habe in idealem Überschwang ein falsches, trügerisches Menschenbild, eine ideale Illusion vom Menschen entworfen. Aus diesem Grunde sei das pädagogische Bemühen in eine ungeordnete Mannigfaltigkeit, in eine babylonische Verwirrung geraten, wo jeder ein anderes Ziel verfolge, jeder andere Methoden handhabe. K. Jaspers schildert diese Situation eindringlich in seiner 1931 erschienenen Schrift «Die geistige Situation der Zeit»: «Der eine greift zurück und will, was ihm selbst schon nicht mehr unbedingt ist, den Kindern als absolut vermitteln, der andere verwirft diese geschichtliche Überlieferung und treibt Erziehung, als ob sie zeitlos in der Schulung von technischem Können, im Erwerb realen Wissens und in der Orientierung über die gegenwärtige Zeit beschlossen sei.» Die Erziehung befinde sich in Auflösung «zugunsten eines endlosen pädagogischen Probierens».

So betont die Pädagogik der Krise die Fragwürdigkeit der menschlichen Existenz und damit auch die Fragwürdigkeit der Möglichkeit der Erziehung. Sie vermag die menschliche Natur nicht als durchgehend gut zu erkennen, sondern sieht im Menschen das verworfene, von seinem göttlichen Ursprung abgefallene Wesen.

Und wie als Bestätigung dieser Auffassung von der verdorbenen Menschennatur bricht dann der zweite Weltkrieg aus mit seiner absoluten Vernichtungstendenz und läßt Europa als einen Haufen von Schutt und Trümmern zurück. Nicht nur die Häuser und die Städte liegen zerbombt am Boden, auch der geistige Aufbau, das geistige Werk des Abendlandes scheint zerstört.

Wenn man nun diese Situation mit der nach dem ersten Weltkrieg vergleicht, so bemerkt man wesentliche Unterschiede. Während damals eine Welle von gläubiger Begeisterung durch die Pädagogenwelt brauste, ist nach dem zweiten Weltkrieg nichts von einer solchen enthusiastischen Schwärmerei mehr zu verspüren. Vielmehr greift eine allgemeine Ernüchterung um sich. Die Pädagogen, die so laut und beharrlich die gute Menschennatur verkündet hatten, sind verstummt angesichts der im Kriege bekanntgewordenen Greueltaten, wie sie Menschen ihren Mitmenschen angetan hatten. Man ist sich bewußt, daß eine Menge von Illusionen zusammengestürzt und eine vertiefte Besinnung auf die Grundlagen der Pädagogik und auf das Wesen des Menschen notwendig geworden ist. Selbst jene Pädagogen, die vordem in ihrer Praxis und Theorie auf die kulturelle Geistigkeit des Abendlandes bauten, sahen ein, daß auf dem bisherigen Weg nicht weitergeschritten werden kann. Hermann Nohl, der seinerzeit noch eifrig in den Reformbewegungen tätig war und eine offene, umfassende Kulturpädagogik vertreten hatte, die ganz im Dienste der kindlichen Entwicklung stand, drückt die Bestürzung dieser Kreise recht kraß in seinem Aufsatz «Die Erziehung in der Kulturkrise» aus: «Die alten Probleme der ‚Bildung‘ sind angesichts der Not obsolet geworden... Probleme, die uns lange beschäftigt haben... erscheinen uns heute wie alte Semmeln.» Und W. Flitner, der Nohl geistig nahesteht, schreibt vier Jahre später: «Der europäische Mensch ist in einer schweren Krise – daß er seine religiöse Substanz aufgelöst, ohne sie zu ersetzen, Freiheiten erstrebt, ohne Ordnungen verbürgen zu können –, und die Aufgabe, die er vom karolingischen Impuls her vor sich gehabt hat, ist keineswegs gelöst.»



In dieser Situation gehen nun die Pädagogen daran, die Grundfragen der Erziehung neu zu besinnen. Das Resultat, zu dem sie gelangen, darf etwa so formuliert werden: Der Mensch kann sich in seinem gesamten Sein auf kein konkretes Fundament stützen. Was er auch als Basis wählen mag, seine vital-schöpferischen Kräfte, seine Natur oder seine Kultur, seine Seele oder seinen Geist, den einzelnen oder die Gemeinschaft, die Familie oder den Staat, die politische oder die wirtschaftliche Sicherung, all das ist zweideutig und kann ihm zum Guten wie zum Bösen ausschlagen. Der Mensch wird sich in erhöhtem Maße seiner Begrenzung und seiner Vergänglichkeit bewußt. Er erkennt, daß sein gesamtes Sein fragwürdig ist, und daß die Freiheit, die ihn vor andern Wesen auszeichnet, nicht nur ein Geschenk ist, sondern auch eine Bürde bedeutet. Denn Freiheit ist zunächst nur die aufblitzende Möglichkeit, die er zu seinem Heil, aber auch zu seinem Verderben ergreifen kann. Sie bürdet ihm die Verantwortung für das Gute, aber auch für seine Schlechtigkeit auf. Alle Kräfte und Anlagen des Menschen, alle Bereiche, in denen er sich betätigt, auch Wissenschaft oder Kunst, ja selbst die Religionen können seinem bösen Wesen dienen, seine Leidenschaften und Absichten verschleiern helfen oder gar ins Ungemessene steigern. Der Mensch hat in seiner Geschichte unendlich viel Böses im Namen Gottes getan. Pascal bezeichnet ihn deshalb auch als ein schwankendes Rohr, als Herrlichkeit und Auswurf des Alls, und die heutige Pädagogik sieht den Menschen wieder in dieser seiner Zweideutigkeit und Ambivalenz.

Pädagogisch gesehen hat das zwei Folgen. Zum ersten ist der Mensch nicht mehr als absolutes Subjekt gesehen, als ein Wesen also, das völlig autark aus sich selbst heraus existieren könnte, sondern die eigentliche Grundlage wird im Angewiesensein auf die Welt und den andern Menschen erblickt. Der einzelne gewinnt sein Sein vom andern her. In dieser personalen Beziehung verwirklicht sich Erziehung. Das Ich ist vom Du her zu begreifen. Man erkennt, daß die für die menschliche Situation bedeutsame Wahrheit nur in der mitmenschlichen Auseinandersetzung, in Rede und Gegenrede gefunden werden kann. Kein einzelner besitzt die Wahrheit. Damit wird der einzelne immer schon in eine Gemeinschaft verwiesen (Familie, Schule, Beruf), und die Erziehung wächst aus einem solchen kaum übersehbaren Geflecht mitmenschlicher Beziehungen. Die Menschen halten sich hier gegenseitig in der Schwebelage; es besteht ein Bezugsverhältnis, in dem jeder auf den andern hingewiesen und angewiesen ist und so eine allgemeine und allseitige Abhängigkeit und Begrenzung stattfindet. Erziehung ist deshalb nicht die Sache eines einzelnen, wird nicht von einem einzelnen entworfen und geleistet, sondern beruht auf der Gegenseitigkeit echter menschlicher Begegnung in einer offenen Gemeinschaft.

Zum zweiten wird dadurch deutlich, daß der Mensch in seinem Wollen wie auch in seinem Denken begrenzt ist. Die Schranke bildet einerseits die Natur als die Welt der Gegenstände, der Dinge, die ihre eigene Gesetzmäßigkeit besitzt, und andererseits der Mitmensch, der nicht einfach verfügbares Objekt ist, sondern seinerseits Freiheit, Ursprung, d. h. ein Wesen mit eigener Daseinswürde ist.

Dieser Grenzen eingedenk hat nun die moderne Philosophie und Pädagogik mehr und mehr den Gedanken entwickelt, daß es nicht möglich ist,

ein Totalwissen von Mensch und Welt in einem einheitlichen System zu entwickeln. Wohl mag jedes weltanschauliche Bild, das man sich vom Menschen macht, ein Ganzes sein; es ist trotzdem nie das Ganze. Diese Einsicht formuliert etwa Jaspers in seiner Schrift «Vernunft und Widervernunft in unserer Zeit» (1950), wenn er sagt: «Jedes Wissen in der Welt ist auf partikuläre Gegenstände bezogen, mit bestimmten Methoden von bestimmten Standpunkten gewonnen. Daher ist es falsch, irgendein Wissen zu einem Totalwissen zu verabsolutieren.» Und lapidar drückt es Oetinger in seinem Buch «Partnerschaft» aus: «Ich muß es aushalten, daß ich nur Mensch und nicht Gott bin.»

Angesichts dieser Sachlage macht sich bei den Pädagogen eine gewisse Abneigung gegen große, spekulative Systembauten geltend. Man bescheidet sich und geht nüchtern und bescheiden daran, die vordringlichen Sachfragen zu lösen. Aus der Fülle dieser Einzelaufgaben sollen drei Themen ausgewählt werden, von denen das erste ein allgemeines Bildungsproblem, das zweite ein unterrichtsmethodisches Prinzip und das dritte eine Schul- und Ausbildungsfrage zum Gegenstand hat.

Die von uns geschilderte Krise in der abendländischen Kultur hatte in verantwortungsbewußten Kreisen ein Unbehagen geweckt, das sich mit dem Eindruck verband, daß mit unserer Bildung nicht alles zum besten bestellt sei. Das erschreckende Versagen der gebildeten Schichten gegenüber den totalitären Ansprüchen schien zu beweisen, daß diese Bildung nicht in dem wirklich gelebten Leben verankert sei, sondern ein Dasein abseits von den lebenswichtigen Fragen führe. Der geistige Raum, in den sich der Gebildete mit seinen Fragen und Problemen zurückzog, lag isoliert und abgegrenzt von der übrigen Welt, und die Verbindung mit den Tatsachen und den Geschehnissen jener Wirklichkeit, mit denen ganze Völker rangen, war nur durch ganz dünne Kanäle gesichert. Andererseits war die Welt des Alltags und der Arbeit mehr und mehr entgeistigt worden, zum Teil durch den Prozeß der Arbeitsmechanisierung, zum Teil aber auch durch die Emigration der Gebildeten in eine esoterische, ausschließende Bildungswelt. Hermann Nohl formuliert 1947 diese Erkenntnis treffend in einem Aufsatz über die gegenwärtige Lage im gegenwärtigen Deutschland unmittelbar nach dem Kriege: «Wir leben alle in zwei Ebenen, in der Trivialität des Alltags und in dem Sonntag des Geistes; aber für keine Generation ist die Spannung zwischen diesen beiden Welten so groß gewesen wie für die unsrige», und ein Jahr später meint er: «Es gibt eine doppelte Geistigkeit, die Geistigkeit des elementaren Lebens und die Geistigkeit der höheren Bildung.» Wir könnten nur noch hinzufügen, daß sich diese beiden Formen des Geistes nicht mehr berühren.

Diese Spannung einer doppelten Geistigkeit hat nun die Pädagogen mehr und mehr beunruhigt, und in dem Bestreben, sie wenn nicht zu überwinden, so doch auszugleichen, entstanden die Bemühungen um die Volksbildung.

Man erkannte, daß unsere Kultur seit der Zerstörung der sinnlichanschaulichen Einheit des mittelalterlichen Weltbildes durch die abstraktnaturwissenschaftliche Denkweise zunehmend rationalisiert wurde. Das wissenschaftlich-abstrakte Denken wurde als das Denken schlechthin auf-

gefaßt. Es verbreitete sich der Glaube, daß ohne wissenschaftliche Schulung keine echte Bildung möglich sei. Und damit setzte die Verwissenschaftlichung der Bildung ein. Das aber heißt, daß alle Gehalte des Lebens in Begriff, Zahl und Form aufgelöst und daß andere, echte Lebenswerte vernichtet werden oder nur noch ein kümmerliches, geduldetes Leben nebenbei fristen können.

Pädagogisch gesehen bedeutet das: Der wissenschaftliche Unterricht, die Bildung des abstrakten Denkens wird zum Inbegriff und Ziel aller Schulen. Zunächst der Universitäten, als der Stätten der Forschung, wo er übrigens durchaus am Platze ist; dann aber auch der Mittelschulen, und zwar hier schon in einem Maße, daß die Aufgabe der Mittelschulen, die Allgemeinbildung, in höchstem Maße gefährdet wird. Von diesen höheren Schulen senkte sich das wissenschaftliche, systematisierende Denken auch in die Volksschulen ab. Auch die Volksschule glaubte nun, sich in ihrem Ziel wie auch in ihren Methoden nach den wissenschaftlichen Gesichtspunkten der höheren Schule ausrichten zu müssen. Man erblickt demzufolge in der Volksschule mehr und mehr lediglich einen Unterbau der höheren Schulen. Sie sinkt zur Vorbereitungsanstalt auf Mittelschulen ab und verliert damit ihre wesenseigene Funktion im Ganzen der Bildung. Man trägt die abstrakte Geistigkeit der höheren Bildung in die Volksschule hinein und entkräftet so ihr im Anschaulichen und Konkreten wurzelndes Wesen. Eine Verwissenschaftlichung der Volksschule, ein methodisch abstraktes Vorgehen hätte nur einen Sinn und ließe sich zur Not rechtfertigen, wenn jeder Volksschüler dem Ziel eines Gelehrtenlebens nacheiferte. Da dies offensichtlich nicht der Fall ist, hat man sich in der Gegenwart wiederum auf die eigentliche Aufgabe und damit auch auf die der Volksschule eigene Methode des Unterrichtsverfahrens besonnen.

Die streng systematische Methode der Wissenschaftsschule, ihre Tendenz zur Vollständigkeit, zur Allgemeingültigkeit und objektiven Wertfreiheit hat nur dort einen Sinn, wo es um die Schulung heranwachsender Wissenschaftler geht. Auf die Volksschule übertragen, muß jedoch eine solche Wissenschaftsbildung höchst nachteilige Folgen haben. Zunächst verstößt sie gegen das Prinzip der harmonischen Ausbildung der Kräfte. Zu einseitig wird die Schulung des Verstandes betrieben, und die gemüthhaften und gestalterischen Qualitäten des Kindes bleiben brach liegen. Das aber führt zu einer vorzeitigen Intellektualisierung des Bildungsstoffes. Das anschaulich-konkrete Erfassen der Welt, die sinnenhafte Erfahrung, das Naturerlebnis werden ungebührlich zurückgedrängt und unentwickelt gelassen. Pestalozzi hat dieses «Voreilen der Erkenntnisse» dem «Brüten der Henne, die keine Eier unter sich hat» verglichen, und was man dabei erhalte, seien «kraft- und anschauungslose Wort- und Maulmenschen». Die anschauenden, sensitiven Fähigkeiten des Kindes, damit aber auch seine gemüthhafte Seite und seine Phantasiebegabung, werden nicht ausgebildet und in den Dienst der Menschwerdung gestellt. Was erreicht wird, ist eine Kümmerform des vollen und wahren Menschen.

Was aber wollen nun die Bemühungen um eine echte Volksbildung erreichen? Die erstrebten Ziele sind mannigfaltig. Zunächst soll einmal ernst gemacht werden mit Pestalozzis Forderung, daß das Haus der Bildung in den untern Stockwerken solid und festgefügt gebaut werde. Man besinnt

sich auf die selbständige Aufgabe, die die Volksschule im Dienste des gesamten Volkes zu erfüllen hat. Man will sich das Gesetz des Handelns, die Struktur und das Ziel des Unterrichts nicht mehr von den höheren Schulen diktieren lassen. Im Rahmen dieser Neubesinnung ergibt sich, daß die Schule das Kind von der Familie her übernimmt und den hier waltenden gesunden und anschaulichen Geist bewahren muß. «Soviel ist gewiß», sagt Pestalozzi in «Lienhard und Gertrud», «daß unsere Schulen wesentlich mit allem Guten, das im häuslichen Leben stattfindet und nottut, in der engsten Übereinstimmung stehen sollten.» Das aber heißt nichts anderes, als daß die Volksschule dem Kind die ihm vertraute Umwelt bewußt macht, ihm die nahen Dinge ans Herz legt und sein Herz, wie Pestalozzi einmal so schön sagt, denken lehrt. Es ist das Pathos der Nähe, das die Volksschule zu pflegen hat. Das Heimatliche ist ihr Bildungsbereich. Aber dieses Heimatliche darf nicht romantisierendes Cliché werden, sondern soll jene Welt darstellen, in der das Kind tatsächlich lebt. Es ist die Welt unseres natürlichen Denkens und Fühlens, die Welt unserer unmittelbaren Erfahrung, in der auch wir Erwachsene wurzeln und geistig beheimatet sind. Eine Welt, die übrigens ihre eigene feste Ordnung hat, wie wir sie im alltäglichen Leben brauchen, und die auch über einen eigenen Wahrheitsgehalt verfügt, der auf unser Dasein bezogen bleibt; eine Welt zudem, die noch von der Wärme des Herzens durchflutet ist und wo die Dinge noch nicht zu «reinen Objekten» vergegenständlicht sind, sondern ihr eigenes, fast möchte man sagen persönliches Antlitz tragen. Alles bleibt hier im unmittelbaren Zusammenhang mit dem menschlichen Leben, ist bezogen auf unser Tun und Wollen und nicht zur wissenschaftlichen Objektivität neutralisiert. Denken und Tun stehen in lebendiger Wechselbezogenheit, keines ist ohne das andere, wie Bach und Quelle gehören sie zusammen. Es ist eine Welt, wo das Kind den Phänomenen nahe bleibt. Der Unterricht kann und darf deshalb im Anschaulichen und Konkreten verweilen, bei Tier und Pflanze, beim Mitmenschen und seiner Hände Werk. Diese dem Kinde vertraute Eigenwelt geistig zu durchdringen, seelisch zu erfüllen und tätig zu gestalten, erscheint nun als eigentliche Aufgabe der Volksschule. Schule wird so wieder ihrem ursprünglichen Wortsinn, s-cholä (gr.), ruhevoll Besinnung des gelebten Lebens, nahegebracht. Sie steht im Dienste einer Grundbildung, einer elementaren Schulung des ganzen Volkes. Man will damit die Bildung in der Seele des Kindes verankern und sie von der immer mehr um sich greifenden Entseelung bewahren. In seiner Schrift über den Eigengeist der Volksschule meint Spranger mit Recht: «Wenn der Mensch in seinen Jugendjahren mit seinen Umweltsgegebenheiten keinen warmen seelischen Kontakt gewonnen hat, so wird er sich immer weiter entseelen.» Die meisten Pädagogen der Gegenwart bemühen sich heute um eine solche Vertiefung und Erweiterung der Volksschulbildung.

Wer aber so die Bildung wieder verwurzeln möchte im persönlichen Kern des kindlichen Wesens und in der Weite des Volkslebens, der muß auch in methodischer Hinsicht umlernen und da und dort etwas ändern. Das gilt nicht nur für das Unterrichtsverfahren unserer Volks-, sondern auch unserer Mittelschulen. Es ist kein Geheimnis, daß die Bildung unserer Mittelschüler an einem verfächtigten Vielerlei leidet, daß vieles nur oberflächlich berührt werden kann und die Masse des Stoffes schwer auf

Lehrer und Schüler lastet. Es trifft dieser leidige Sachverhalt nicht nur die Weise der Aneignung des Bildungsgutes, sondern die Möglichkeit echter Bildung überhaupt. In dem Bestreben, diesem Übelstand auf den Leib zu rücken, sind in den Jahren während und nach dem Krieg verschiedene Unterrichtsverfahren entwickelt worden. Erwähnt seien hier lediglich das sogenannte thematische Lehrverfahren, das vor allem den Unterricht der oberen Volksschulklassen reformieren wollte, und das Exemplarische Lehren, das den Bildungsaufbau unserer Höheren Schulen neu durchdenkt.

Das Exemplarische Lehren, das hier kurz betrachtet sein soll, geht von einem Notzustand aus. Es will die Überfülle des Stoffes durch die Konzentration auf das Wesentliche beseitigen. Während der traditionelle Unterricht in den einzelnen Fächern mit abstrakten Elementen beginnt und von diesen zu immer weiteren Erkenntnissen gradlinig fortschreitet und infolgedessen die ganze Wissenschaft durchlaufen muß, schlägt das Exemplarische Lehren einen grundsätzlich andern Weg ein. Es will nicht mit abstrakten Elementen beginnen, die dem Schüler völlig fremd sind und die auch kein Interesse zu wecken vermögen, und es will auch nicht die ganze Stofffülle in linearer Aneinanderreihung durchgehen, weil ein solches Vorgehen angesichts der riesenhaften Menge von Tatsachen von vorneherein ein Ding der Unmöglichkeit ist und nur zu einem «Auszug des Wissenswerten», zu einem «Leitfadenwissen» führen muß. Es geht vielmehr von der Erkenntnis aus, daß alles Geschehen in der anorganischen und organischen Natur, aber auch im Menschenleben, es mag so kompliziert sein, wie es will, auf einfachsten Grundfunktionen aufgebaut ist. Wer diese elementaren, einfachsten Aufbauprinzipien und elementaren Vorgänge richtig begriffen hat, der dringt auch zum Verständnis der komplizierteren Vorgänge und Gebilde vor. Diese elementaren Vorgänge und Tatsachen dürfen nun aber dem Schüler nicht einfach lehrmäßig übermittelt werden, sondern er muß aus einem praktischen, ihm selbst vertrauten Geschehen, dem er in seiner Erfahrung begegnet, durch Überlegungen, Versuche usw. allmählich zu diesen Elementen vorstoßen. Aus dem einfachen Vorgang, den zum Beispiel die Verbrennung einer Kerze darstellt, muß er durch Experimente und durch eigene Überlegungen zu jenen elementaren Vorgängen vordringen, die bei der Verbrennung überhaupt mitwirken. Das heißt, er soll durch die Bearbeitung eines Einzelfalles zu Grund- und Wesenseinsichten gelangen, die für den Aufbau der ganzen Natur, ja des Lebens von grundlegender Bedeutung sind. Der zu bildende junge Mensch soll also nicht einfach mit einem Resultatwissen abgespeist werden, sondern der Lehrer soll ihn zu jenen Erkenntnissen führen, die die Grundlage für alle weitere Bildung und für alles weitere Verstehen sind. Die eigentliche Aufgabe liegt darin, jene im Erfahrungskreis des Jugendlichen liegenden Einzelfälle herauszufinden, an denen das Typische, das Wesenhafte, kurz das Exemplarische gefunden werden kann. Ein einziger richtig durchgearbeiteter Einzelfall erhellt dann eine ganze Mannigfaltigkeit anderer ähnlich gelagerter Fälle, ein Beispiel steht für viele. Der Weg geht so vom Einzelnen zum Allgemeinen, und zwar so, daß bereits im Einzelnen die Strukturelemente, die Grundgebilde und Grundvorgänge sichtbar werden, die für das Verständnis des Ganzen notwendig sind. Das Einzelne muß beispielhaft für das Ganze stehen, und am Einzelnen soll und kann auch die Struktur des Gan-

zen und Allgemeinen sichtbar gemacht werden. Das Einzelne wird zum Spiegel des Ganzen, weil es selbst einen Kosmos im Kleinen darstellt; denn all das, was im universalen Kosmos besteht und geschieht, findet sein Abbild in der ganzheitlichen Einheit des Einzelnen. Im Teil ist ja schon das Ganze, mundus in gutta, im Wassertropfen die Welt, wie schon die Alten erkannt haben.

Diese Auffassung, die der Goetheschen Lehre von den Urphänomenen nahesteht und die auch schon bei Pestalozzi in ihren Anfängen angedeutet ist, führt den Lehrer dazu, den jungen Menschen an die Welt der Dinge seiner alltäglichen Erfahrung heranzubringen. Er soll lernen, in dem, was ihm alle Tage begegnet, die Gesetze des Seins und des Werdens zu erfassen. Er soll wieder staunen lernen vor dem Kleinen und scheinbar Alltäglichen. Das weckt in ihm den Drang zum Forschen und Erforschen, die Besinnung auf die innere Wahrheit seiner erfahrenen und erlebten Welt. Der junge Zögling darf nicht nur die Denkresultate anderer Menschen zur Kenntnis nehmen und mit ihnen abgefüttert werden, sondern er soll selbst wieder schauen und denken, staunen lernen, vor den Phänomenen stehenbleiben und in behutsamer Art und Weise in die Natur, aber auch in die Geschichte eindringen. Er soll sich nicht nur eine äußerlich aufgeputzte Bildung aneignen, die später, weil ohne Interesse und innere Anteilnahme erworben, wie schlechter Stuck abfällt, sondern mit seinem ganzen Wesen, mit seiner ganzen Person daran teilnehmen, so daß seine Bildung weseneigene Formung und Gestaltung bedeutet. Deshalb will diese neue Form des Unterrichts den Jugendlichen wieder zu den Ursprüngen des menschlichen Weltverhaltens und Welterfassens führen und ihn als ganzen Menschen teilhaben lassen am Erkenntnisprozeß. Das Exemplarische Lehren will das Herz denken lehren. Es sieht einen inneren zusammenhängenden Weg, der vom Erlebnis zur Abstraktion, von der Natur zum Geist, vom Herz zu Kopf und Hand führt. Es erstrebt ein neues, intensives und unmittelbares Verhältnis des Kindes zur Welt. Es sucht die beiden Hauptübel der heutigen Bildung zu vermeiden: den stofflichen Vollständigkeitswahn und einen verfrühten Intellektualismus und Formalismus. An ihrer Stelle soll die Bildung den Jugendlichen wieder zum Ursprünglich-Wesenhaften und zum Anschaulich-Elementaren führen, ihn mit seiner ganzen Person und mit seiner vollen Aktivität in den Prozeß der Selbst- und Fremdgestaltung hineinnehmen. Und erst wenn das Elementare Teil der eigenen Geistigkeit geworden ist, soll fortgeschritten werden zu der wissenschaftlichen Formulierung und Bestimmung. Die Bildung soll wieder ein Ganzheitliches werden, von dem Erfahrungskreis des Jugendlichen ausgehen und fortschreiten zu der Haltung des Forschens und zu den Erkenntnissen der Wissenschaft.

Mit diesen Ideen und Tendenzen, die hier nur in den größten Umrissen deutlich gemacht werden konnten, steht das Exemplarische Lehren ganz in der Nähe jener Bemühungen, die um die Idee der Volksbildung kreisen, gleichsam auf eine höhere Ebene verschoben.

Zum Schluß aber stellt sich uns die Frage, wie denn nun der Lehrer zu bilden und zu schulen ist, der fähig wäre, eine solche volkstümliche und wesenhafte Bildung zu vermitteln.

Mit dieser Frage treten wir gleichsam in den engeren Kreis jener Reformtendenzen, die seit dem Krieg der Lehrerbildung eine vertiefte Aufmerksamkeit schenken. Dabei können wir zunächst zwei grundsätzlich verschiedene Wege der Lehrerbildung unterscheiden, von denen der eine in Deutschland, der andere in der Schweiz begangen wurde. In Deutschland hat man die Lösung in den pädagogischen Akademien gefunden. Das heißt, man verlangt vom zukünftigen Volksschullehrer, daß er zunächst eine Maturitätsschule besucht, sich das Zeugnis der Reife erwirbt und anschließend noch in vier bis sechs Semestern seine eigentliche Berufslehre absolviert.

In der Schweiz hat man einen etwas anderen Weg gewählt. Hier bleibt der zukünftige Lehrer der Volksschule – und nur von ihm sei hier die Rede – an einem Seminar, wobei heute allgemein eine Erweiterung der Bildungszeit um ein bis zwei Jahre erwogen wird. Gewiß gibt es auch bei uns, im Lande der unendlichen pädagogischen Möglichkeiten, Kantone, die andere Wege einschlagen, und Kreise, die mit dem in Deutschland verfolgten Aufbau sympathisieren. Doch wird im allgemeinen – und in Anbetracht unserer Verhältnisse sicher nicht mit Unrecht – der seminarereigene Weg bevorzugt. Zwar fehlt unseren Seminaristen jene sprachlich-formale Schulung, wie sie der Gymnasiast in der Auseinandersetzung mit den antiken Sprachen erfährt. Aber der Bildungsaufbau des Seminars kennt dafür andere Vorteile. Zunächst wird der Seminarist in seinem Bildungsgang in allen seinen Anlagen und Kräften entwickelt. Eine echte seminaristische Bildung erfaßt Herz, Kopf und Hand des Schülers. Die ästhetischen Fächer und die Handarbeit nehmen einen breiteren Raum ein, als dies an unsern Maturitätsschulen der Fall zu sein pflegt. Ebenso bleibt der Seminarist von einer allzu einseitigen und nur intellektualistischen Bildung bewahrt. Im weiteren verbinden sich in der seminaristischen Ausbildung Denken und Tun, Theorie und Praxis auf glücklichste Weise. Die Integrierung und Umschmelzung theoretischen Wissens in die Kraft zu wissen, die Anwendung des Gelernten im praktischen Vollzug des Unterrichtens schafft jene rhythmische Einheit, die Pestalozzi und Goethe immer als Resultat echter Bildung erwartet haben. Hier erfolgt ein ständiges Übergehen vom Einzelnen zum Allgemeinen und vom Allgemeinen wieder zum Besonderen, dergestalt, daß sich das Denken immer wieder an der Erfahrung erprobt, sich in ihr bewähren muß und die Erfahrung durch das Denken eine bewußtere und geläuterte wird.

Und schließlich steht die seminaristische Bildung nicht in Gefahr, sich in die Leere des Abstrakten und nur Akademischen zu verlieren. Vielmehr besteht eine unmittelbare Beziehung zur geistigen Existenz des Alltagslebens. Denn der Lehrer steht später als Schulmeister in seiner Schulstube mit dem festen Auftrag, die Kinder in ihren Fähigkeiten zu schulen, in ihnen die Kenntnisse und Fertigkeiten zu entwickeln, die sie einst für die Führung eines rechtschaffenen Lebens benötigen; die Liebe zur Heimat in ihnen zu wecken und zu pflegen, auf daß sie dereinst ihre Aufgabe im Staat als Bürger einer geordneten Gemeinschaft zu erfüllen vermögen. Und schließlich soll der Lehrer im Kinde auch das Staunen vor den göttlichen Wundern der Welt wecken, damit sie horchen lernen auf die Stimme eines Höheren, dem sie ihr Leben zu unterstellen haben.

Der Lehrer steht aber auch im Dorf, in der Gemeinde. Er nimmt Anteil an ihrem politischen und kulturellen Leben. Ja, er ist vielleicht aufgerufen, an leitender Stelle selbst dieses geistige Leben fördern zu helfen, echte, im Leben des Volkes gründende Kultur zu schaffen und zu bewahren. Er steht mitten drin in der Geistigkeit des Volkes und soll sich hier als Führer bewähren.

Die Bildung des Seminaristen ist auf die kulturelle Wirklichkeit seines zukünftigen Wirkungskreises hingebunden und steht deshalb mit seiner beruflichen Tätigkeit in engstem Zusammenhang. Sie ist getragen von der Idee der «Heimat», die die inhaltliche Fülle eines ganzen Kulturkreises umfaßt. Ihr haftet noch der Geruch des Erdverbundenen, der Geruch der Scholle an. Sie wurzelt in einem realen, alltäglich erneuerten Lebensgrund. In der Tat, jeder Lehrer ist gleichzeitig noch Volkserzieher.

Daß eine Ausbildungsstätte, die diese Ziele erreichen will, über seminar-eigene Lehrer verfügen sollte, die bereit sind, ihre volle Arbeitskraft in den Dienst des werdenden Lehrers zu stellen, und über eine selbständige Organisation und Gliederung, die ihr eine gewisse Autonomie in der Selbstgestaltung des Bildungsaufbaues gewährt, sei hier nur am Rande vermerkt.

Mit diesen Betrachtungen haben wir den Kreis geschlossen und den Zugang zu den Bestrebungen der Volksbildung und zu den Bemühungen des Exemplarischen Lehrens gefunden. Das zeigt uns, daß heute von den verschiedensten Seiten her um eine Vertiefung echter Bildung gerungen wird.

Wenn wir all die pädagogischen Bemühungen seit der Jahrhundertwende noch einmal überblicken, so müssen wir staunen ob der Fülle der Ideen und Reformen; vielleicht erschrecken wir auch vor der Vielheit der Gegensätze und Dissonanzen, die sich in ihnen ausprägt. Und doch dürfen wir uns freuen, daß so viele und so tüchtige Frauen und Männer sich so verantwortungsbewußt und tatkräftig für die Bildung unserer Jugend einsetzen. Ihre Arbeit, ihr Mut, ihr echter Einsatz darf auch uns Mut machen für unsern eigenen schönen Dienst am Kinde.

Aber das eine dürfen wir nicht vergessen: *Das Entscheidende in der Erziehung vollzieht sich nicht im Reich der großen Ideen und der weltweiten Pläne, sondern in der alltäglichen Kleinarbeit in unsern Familien und in unsern Schulen.* Hier ist der Ort, wo sich das Erzieherische realisiert, wo es sich zeigt, ob unser erzieherisches und unterrichtliches Tun etwas taugt oder nicht. Das aber hängt ab von der Art und Weise, in der wir selbst dem Kind das Menschsein vor- und darleben. Hier gibt es keine Verstellung, keine Ausflucht in schöne und erhabene Ideen; hier müssen wir mit unserem eigenen Sein, mit unserer eigenen Person uns wagend einsetzen.

Das aber bedeutet, daß wir nie müde werden dürfen, an uns selbst zu arbeiten – nicht so sehr für uns selbst und unsere eigene geistige Gestalt, sondern im Dienst des Kindes, das unsere Hilfe, unsere Liebe, unser Vertrauen benötigt. Für unsere Jugend darf uns kein Einsatz zu hoch sein; denn, wie Martin Buber einmal so schön sagt: «Die Jugend ist die ewige Glückschance der Menschheit.»

---

Diese Nummer des «Bündner Schulblattes» erscheint in etwas größerer Auflage, da anzunehmen ist, daß das Referat von Prof. Dr. L. Weber weitere Kreise interessiert. Bestellungen sind zu richten an Chr. Brunold, Kassier des BLV, Guggelistr. 49, Chur.