

Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 36 (1926)
Heft: 5

Artikel: Bildung und Schule
Autor: Meier, Alfons
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-789133>

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: 14.03.2025

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

Unterrichts gehen also etwa dahin: Beobachtungen mitzuteilen, Fragen zu stellen, Bilder, Sprüche, Worte religiöser Art von daheim zur Besprechung beizubringen, in der kommenden Woche zu beobachten, wie leicht und warum man eigentlich unwahrhaftig ist, eine Gelegenheit zu guter Tat zu suchen usw.

In diesem Sinne organisiere ich auch gerne in Schulklassen regelmässigen Besuch bei Alten und Kranken, denen die einen vorlesen, die andern Lieder singen und Blumen bringen. Nur so bekommen die Schüler den Eindruck, dass es sich in der Erfahrung Gottes um Leben handelt, das Leben weckt. Wir dürfen aber auf dieser Stufe nicht länger verweilen und verlassen sie mit der Bemerkung, dass für diese 8- bis 12jährigen der Unterricht nicht freudig und lebhaft genug erteilt werden kann. Wir müssen immer wieder bedenken, dass sie eben nicht Erwachsene sind, welche die ganze Fülle und Tiefe der Erfahrung Gottes fassen und sich dementsprechend verhalten können. (Schluss folgt)

Bildung und Schule.

Von Dr. Alfons Meier, Basel.

Man hat immer wieder Anlass zwischen Religion und Kirche einen weiten Bogen zu spannen und daran den Abstand zu ermessen, in dem sie ewig zueinander stehen. Und man hat dazu jeweilen wieder um so mehr Anlass, wenn man aus dem intensiveren Bedürfnis nach Religion den Kirchen grösseres Interesse und verstehende Sympathien entgegenbringt, oder wenn die Kirchen, wie an der Stockholmer-Konferenz, mit einem neuen Ernste ihre Aufgaben erfassen. Beidemale hat man sich dann zu wehren gegen offene oder heimliche, dogmatische oder naiv-unbewusste Versuche der Kirchen, sich mit der Religion schlechthin zu identifizieren. Aber wir wissen zu wohl und sehen es immer wieder, dass zwar in alle Kirchen Religion eingegangen ist, ja dass Religion zur Kirchenbildung geradezu drängt. Auch wird die Masse der Menschen wohl kaum auf anderm Wege zu einem bescheidenen Anteil am Religiösen gelangen können als durch die lehrende, kultische, aber immer irgendwie zwanghaft-organisatorische Vermittlung einer Gemeinschaft, d. h. Kirche.

Aber wir wissen ebensowohl, dass die religiöse Kraft nicht aus den Kirchen kommt oder in ihnen erzeugt wird. Vielmehr leben die Kirchen aus der Kraft des Religiösen, das vor ihnen und ohne sie da ist, — auch unter Menschen — ausserhalb, oberhalb von ihnen sich befindet, im Universum sozusagen und im Menschen inwendig. Und darum ist Religion nicht nur ausserhalb der Kirchen möglich und wirklich, sondern selbst da, wo sie ihrer sich bedient und in ihnen sich äussert, eine Sache anderer Herkunft. Gar geschaffen, erzeugt, gemehrt und höher geführt worden sind die religiösen Güter, wie die Geschichte zeigt, fast immer ausserhalb der Kirchen, meist ohne und noch öfters gegen sie, ihre Gesetze und Kulte; aber der Verfall religiösen Lebens dagegen ist meist verschuldet durch eben die Kirchen, ihre Ansprüche und ihr Ungenügen.

Es zeigt sich da der zwar unvermeidliche, aber immer fruchtbare Gegensatz zwischen Prophet und Priester, zwischen dem Offenbarer und dem Schriftgelehrten, zwischen der schöpferischen Tat und der buchführenden Reflexion. Und das ist letzthin der Gegensatz zwischen dem Schaffend-Werdenden, den Kräften an sich, den Funktionen zu dem bei diesem Funktionieren und Werden daraus Gewordenen, das konkret-gegenständlich erscheint, darum sichtbar, beschreibbar, lehr- und lernbar wird, das mehr ruhend und bestehend sich ausnimmt, nach einem Sein aussieht und darum zu Institutionen sich eignet. Das Bewirkte ist, woran wir uns halten, Worte und Werke, indes das Bewirkende, Sagende, der Logos an uns weiter vorbeiströmt. Das sind ja alte Erfahrungen, und sie werden sich so lange wiederholen, als es die gegensätzlichen Auffassungen von der Welt als Sein und der Welt als Werden gibt; oder richtiger, auch in der Welt als Werden tut sich jener Gegensatz unentrinnbar noch einmal auf und führt in den ersten zurück: Zwischen dem erstarrenden Gewordenen, das sich dem ruhenden Dasein annähert, und der aus sich weiterwirkenden Werdekraft. Von da aus, nebenbei, erscheint es so unsäglich töricht, mindestens in den sogenannten Geisteswissenschaften, eine neue Schöpfung aus dem bisher Geschaffenen als ihren Ursachen abzuleiten. In unserm Vorstellen und Denken liegt der Gegensatz, und ist darum unausweichlich, aber zugleich von der Art, dass die eine Vorstellungsweise die andere ablöst und alternierend zur Führung gelangt. Am einfachsten formuliert sich der Gegensatz in der grammatischen Bezeichnungsweise: Perfektisch-Passiv: „Geworden“ und Präsentisch-Aktiv: „Werdend“.

Es gehört mit zu den Verheerungen, die die mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen auch in den Geisteswissenschaften angerichtet haben, dass alles Interesse sich auf eben das Perfektisch-Passive verlegt hat, dass mit dem „Gegebenen“ ausschliesslich gearbeitet wurde, und man sich das „Gebende“ als unfassbar nach den „wissenschaftlichen Methoden“ zwischen den täppischen Fingern durchlaufen liess; man verstand bestenfalls den Strom oder meist bloss das Strombett, Gefälle und dergleichen, aber nicht das Strömen. Das ist ja indessen unverkennbar anders geworden. Gundolfs „Goethe“ oder etwa des Basler Philosophieprofessors Joël „Seele und Welt“, die neue Lyrik und der Expressionismus und andere Zeichen der Zeit zeigen die Wandlung zum Aktiv-Präsentischen unverkennbar an. Aber noch liegt, trotz Herder und Goethe, der Schutt des vergangenen Jahrhunderts über den rinnenden Bächen eines neuen Willens und noch liegt die Schule aller Stufen in eine Tradition gebannt, die daran ist, sich zu überleben.

Schule und Bildung gehen dem Gegensatz Kirche: Religion parallel. Es würde sich fast erübrigen, die Parallele im Einzelnen durchzuführen, wenn darüber ebenso viel geschrieben worden wäre wie über den ersten oder wenn die Schule eher bereit wäre, in sich zu gehen, sich weniger wichtig zu nehmen, von ihrer Macht abzulassen und sich zu demütigen. Mag auch noch so viel gegen die Schule im Einzelnen

und Gesamten gesagt werden seit Generationen, es würde gar nicht so viel gesagt und gefordert und reformiert, wenn nicht alledem das gemeinsam wäre, dass man die Schule auf jeden Fall wichtig, selbstverständlich wichtig nimmt. Viele „Kratieen“ und „Archieen“ sind nebst manchen „Ismen“ in unserer Zeit erschüttert worden. Intakt und gemehrt steht die Scholarchie in unbezweifelnder Selbstsicherheit.

Seit den Zeiten der Humanisten riecht Bildung nach Schule, und es ist ein verhängnisvoller Irrtum unserer liberalistischen und freisinnigen, letztlich in der rationalistischen Aufklärung wurzelnden Schul-Institutionen aller Stufen und Arten, dass ein wie immer geartetes, durch Schulung vermitteltes Wissen, Kennen und Können der Bildung schlechthin gleichzusetzen sei. Es ist dieselbe auf Selbsttäuschung beruhende Identifizierungssucht wie bei den Kirchen, nirgends vielleicht bewusst oder gar dogmatisch ausgesprochen, sondern mit der Selbstverständlichkeit eines Ich-Wahns angenommen, den wir als solchen gar nicht kennen, eben weil er uns befängt. Formuliert lautet das, was unsere Schule, Volks-, Sekundarschule, Gymnasium, Seminar, Universität von sich selber halten: *Extra scholam nulla salus*; aller Weg zur Bildung geht durch die Schule, die Schule im Besitze der Bildung, die einzig denkbare Vermittlerin zwischen ihr und den jungen Menschen, je länger, mehr und besser Schule, desto gebildeter, der Lehrer der gebildete Mensch schlechthin, der es beständig und von berufswegen mit der Bildung und ihren heiligen Gegenständen zu tun hat, wie der Geistliche mit dem Worte Gottes und dem Kult. Ja sogar den Kulturfortschritt ist man Wahns genug von der Schule abhängig zu glauben.

Man wird es nicht wahr haben wollen, dass das im Ernste die Meinung der Schule von sich selber sei. Aber diesem entrüsteten Einwand ist nur soviel zuzugeben, dass die Wortführer der Schule als System das nicht bekenntnis- oder programmässig aussprechen. Sie mögen auch ehrlich an die Wahrheit ihrer gegenteiligen offiziellen Versicherungen glauben. Aber ein anderes ist die Selbstmeinung, die wir von uns und unsern Institutionen nach aussen hin proklamieren, und ein anderes die geheime, uns selbst uneingestandene oder verborgene, die wir betätigen. Was unsere Schule aber an Gesinnungen über sich selbst und ihre Mission betätigt, ist das, was oben formuliert worden ist; die Schule hat sich unvermerkt zu einem Selbstwert gemacht, vielleicht ohne es zu wollen; sie identifiziert sich mit Bildung, mindestens mit dem einzig möglichen Bildungserwerb, oder möchte zum mindestens nur das als Bildung gelten lassen, was systematisch und lange bei ihr erworben worden ist in den von ihr zubereiteten Formen. Wir sind ja glücklich so weit, dass z. B. Literatur- oder Kunstwissenschaft wichtiger genommen werden als Literatur und Kunst selber. Für Literaturprofessuren werfen die staatlichen Universitäten ein Vielfaches von dem aus, was sie gnadenhalber für die Dichter des Landes stiften. Der gewissenhafte Lehrer fühlt sich verpflichtet, in seinem Berufe aufzugehen; mit einem geheimen Respekt spricht er von seinem Lehramt und möchte ihm von aussen denselben Respekt erzeugt wis-

sen; das pädagogische Titelwesen ist nur die lächerliche Aussenseite davon. Und mit unduldsamem Fanatismus verlangen, erzwingen solche Dünkeriche oder Knoten vom Schüler in und ausser der Schule dieselbe Hingabe und Aufopferung. „Opfer fallen hier, — — —, aber Menschenopfer unerhört“. Kalt wie Ketzerrichter sind solche pädagogische Fanatiker imstande, sich, ihrem Wahn, der zum Selbstzweck gewordenen Schule, den Frohsinn, die Freude, die Gesundheit und Lebenskraft der jungen Menschen zu opfern. Ja sie bringen es dabei fertig, sich auf Pflicht, Gewissen und — Reglemente zu berufen. Spreche ich von Menschen; nein, vom Selbstwahn der Schule in vielen ihrer Diener und vom Schulbildungswahn der meisten Eltern und dem Opfergang der Jugend.

Man wird sagen, das sei einmal so gewesen und indessen anders geworden. Wir hoffen es auch, dass es nicht mehr ganz sei wie auch schon. Man macht in Reformen, neuen Methoden, hat abgerüstet und vieles über Bord geworfen und dafür Neues an Bord genommen. Aber eben dieser löbliche Eifer beweist, wie man sich wichtig nimmt und von sich das Heil erwartet, immer wichtiger nämlich, so wichtig, dass man dieser Wichtigtuerei endlich inne und bewusst werden sollte. Aber es ist schwer, den Weg aus der Verschulung herauszufinden und die Stellung der Schule zu Bildung und Welt nicht völlig zu verkennen im Lande Pestalozzis, Fichtes, Humboldts.

Was eine weniger oder gar nicht verschulte Bildung und Kultur ist und leistet, das sei hier nur mit einem Hinweis auf alle die Zeiten angedeutet, „in denen das Schulwesen noch sehr im Argen lag“. Es sind doch wohl jene Zeiten, von denen unsere heutige Schule in der Hauptsache zehrt. Wie lächerlich nehmen Schule und Schulmeister bei Shakespeare sich aus! Oder man möge eine Tabelle anlegen von Entdeckungen, Erfindungen, vorwärtstreibenden Menschenschöpfungen irgendwelcher Art, die als Ergebnis der Verschulung nachzuweisen sind!

Ja damit, dass die Schule sich verabsolutiert hat, ist sie mit daran Schuld geworden, dass „Bildung“ mit der Zeit jene passive, müde Bedeutung erhalten hat: „Gebildet“ und jenes Perfektische: Bewandert in allem, was hinter uns liegt, ein Kennen dessen, was schon geleistet worden, jenes blosses Übernehmen von Andern, das Vertrautsein mit dem museum-mässig Aufgestapelten, Katalogisierten. Das geht nicht nur auf die Lernschule; auch das Arbeitsprinzip geht andere Wege häufig nur zum selben Ziel. Jene Definition von Philologie: „Das Erkennen des Erkannten“ wirkt auch im Bildungsbegriff der Schule: „Kommt, es ist alles bereit“.

Wir sind die letzten, zu verkennen, dass die wahren Kulturwerte in der Vergangenheit zu finden sind, und dass von unserem seit drei und mehr Generationen materialistisch ausgelebten Geschlecht wenig Heil zu erwarten ist. Wir haben sogar in unserer eigenen Lehrtätigkeit je länger je bewusster Anlass, in den Schöpfungen der griechischen Antike, den israelitischen Propheten und den Evangelien nach Schätzen zu graben und von dorthier Kräfte zu holen. Es handelt sich ja auch

hier gar nicht um den Gegensatz gegen die Tradition, als sollten nun aus allen Schülern schöpferische Genialinskis gemacht werden. Es handelt sich ja nur darum, der Schule den Wahn auszureden, als ob sie die Bildung selbst sei und Kultur erzeuge oder auch nur fördere. Ja, es muss sogar gesagt oder wenigstens gefragt werden, ob ein weiteres Überhandnehmen unseres Universitäts-, Gymnasial-, Seminar-, Sekundar- und Primarschulwesens nebst der Menge von Fach- und Kunstschulen aller Art nicht mit der Zeit zur Unfruchtbarkeit der kulturzeugenden Kräfte führen müsste, sowie das Überwiegen des Kirchlichen noch je zur Stagnation des Religiösen geführt hat. Zu bedenken ist mindestens, dass alle Schulung, so wenig als sie Kulturgüter selbst hervorbringt, auch keine Intelligenzen noch sonst welche Fähigkeiten und Funktionskräfte erzeugt oder die Seele zu sich selbst kommen lässt. Seele und Betrieb schliessen sich aus. Nur das Leben selbst wirkt zeugend, und man mag sich füglich fragen, ob Goethes Mutter und sein Vater, wenn sie im heutigen Höchstausmasse persönlich oder gar auf Generationen zurück schulgebildet gewesen wären, den Genius zu erzeugen vermocht hätten, oder Luthers Eltern, oder Shakespeares oder des Franziskus von Assisi, Mussolinis oder Lenins. Man beliebe auch, in Goethes Aufsatz über Lionardos Abendmahl zu lesen, was dort von der Zeugung des Genies geschrieben steht.

So weit ab das alles von der Enge der Schulstuben zu liegen scheint, — schlimm genug übrigens; man sieht nur, wie lebensfremd, fremd gegenüber den Tiefen des Lebens meine ich, unsere Verschulung ist — der Irrwahn der Schule, den sie von selbst zu haben beliebt, rächt sich an ihr und am Leben, an der Bildung auch im Kleineren und Gewöhnlichen, am Durchschnittsmenschen. Wie viel mehr wertvoll Eigenes wäre auf der Welt, wie viel weniger blosse Originalitätssucht, wenn die Schule sich weniger wichtig nähme und auch sonst weniger Bildungs- oder Kulturbetrieb vorhanden wäre; wenn der Schüler mehr dem Nichtstun — es gibt auch ein produktives Nichtstun — und seinen Einfällen überlassen wäre, auf die Gefahr hin, dass weniger aus ihm wird, als die Schule aus ihm zu „machen“ imstande gewesen wäre.

In unserer Selbsteingenommenheit belieben wir gerne zu vergessen, dass ein heranwachsender Mensch, ein Schüler, niemals um der Bildungsstoffe und Kulturgüter willen da ist, die wir ihm zu vermitteln gesonnen sind. Ja, wir haben uns die gegenteilige Meinung schon programmatisch angewöhnt. Wir haben uns als Bildungskirche zwischen die Kultur und den ihrer bedürftigen Menschen eingeschoben als unumgängliche Institution; wir tun wenig, uns entbehrlich, den Menschen von uns unabhängig zu machen. Wir haben es schwer, so viel Selbstverleugnung aufzubringen, dass wir den Schüler zum alleinigen Selbstwert machen und uns und die in unserer Verwaltung befindlichen Güter so zu behandeln, dass sie um des lebendigen Menschen und nur um seiner selbst willen da sind.

Aber wichtiger als diese Umkehrung von Mittel und Zweck, wichtiger als die vorhandenen Kulturgüter in den Dienst des jungen Men-

schen zu stellen, sind die im werdenden Menschen drin angelegten kulturschaffenden Funktionen, die Möglichkeiten zu unvermittelten Erwerbungen und zu eigenen Schöpfungen, die etwas Eigenes und Neues auch dann noch sind, wenn sie an längst Gefundenes nicht bei weitem heranreichen.

Was also sollen wir tun? — Nicht im Wege stehen!

Bemerkungen zum fremdsprachlichen Unterricht.

Von Dr. Arnold Schrag, Sekundarschulinspektor in Bern.

In der pädagogischen Presse ist dieses Thema zur Ruhe gekommen. Man würde sich aber täuschen im Glauben, dass die Frage der Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts zur vollen Abklärung gekommen sei. Wer häufig Gelegenheit hat, dem Unterricht in verschiedenen Schulklassen beizuwohnen, der weiss, dass hier noch die verschiedensten Auffassungen betätigt werden. In der Beurteilung dieser Zustände wird es zweckmässig sein, nach dem Vorbild gewandter Politiker jeder Partei etwas Schönes zu sagen und beizufügen, dass allfällige Mängel ihrer Theorie und Praxis auf die Vortrefflichkeit ihrer Auffassungen zurückzuführen seien. Dieses Vorgehen ist ehrlich deswegen, weil es vielfach der Wahrheit entspricht.

Es scheint mir, dass die Zahl 3 als Symbol eines Weltgeheimnisses auftrete. So teilt man die Pflanzen gemeiniglich ein in Bäume, Sträucher und Kräuter, die Erdoberfläche in Berge, Hügel und Täler, die Schüler in begabte, mittelmässige und schwache. Dieses überwältigende Einteilungsprinzip offenbart sich auch in der Aufzählung der Hauptmethoden für den fremdsprachlichen Unterricht. Wir erhalten nach diesem unfehlbaren Schema drei Hauptverfahren: 1. die grammatische, alte, veraltete, in den Abgrund aller Abgründe zu werfende und dort zu belassende Methode (inferno). 2. Die direkte (Sprech-) Methode, d. h. die allein natürliche, einzig psychologische, allein selig machende Methode (paradiso). 3. Zwischen drin die vermittelnde Methode, zu der ich auch die Lesemethode rechne (purgatorio).

Um gleich die höchste Stufe der Vollendung vorwegzunehmen: Jedermann muss zugeben, dass wir der direkten Methode und ihren Vertretern von Meister Alge bis zu den „Modernen“ eine grosse Dankesschuld abzutragen haben. Indem diese Praktiker die gesprochene Sprache in den Vordergrund stellten, wurden sie von selbst dazu geführt, die Ergebnisse der phonetischen Forschungen auf den Schulunterricht anzuwenden. Die Schulaussprache des Französischen von einst und jetzt gleicht sich wie Nacht und Tag. Ich treffe im hintersten Emmental, in den tiefsten Tälern des Berner Oberlandes eine Aussprache, die das Ohr des Parisers zum mindesten nicht verletzt. Die Bedeutung dieses Fortschrittes bedarf keiner Erörterung. Ein Zweites: Bei der alten Methode kam man nicht zum freien Gebrauch des gesprochenen Wortes. Heute strebt man ihn an und erreicht ihn viel-