

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

Band: 10 (1988)

Heft: 1

Artikel: Schureformen im Kanton Graubünden

Autor: Metz, Peter

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786310>

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: 31.10.2024

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

Schulreformen im Kanton Graubünden⁽¹⁾

Peter Metz

Die innere Ausgestaltung der kantonalen Lehrerbildung und der Volksschule ist im Kanton Graubünden durch zwei tiefgreifende und langwirkende Brüche gekennzeichnet. Nach dem Niedergang des Pestalozzianismus und den vergeblichen Versuchen, die Lehrerbildung für die Anliegen der Landwirtschaft einzunehmen, ermöglichte der Herbartianismus eine umfassende Erneuerung. Sie kam dem zunehmenden Bedürfnis nach Professionalität im Lehrerberuf nach. Zentrales Anliegen der ab 1880 wirksamen Ausbildungsreform war ein engerer Bezug zwischen Theorie und Praxis. An Stelle der katechetischen Lehrmethode sollten die Lehrer die formalen Stufen zur Strukturierung ihres Unterrichts verwenden. Leitendes Prinzip der Primarschullehrpläne und -lehrmittel wurden die kulturhistorischen Stufen. Nach 1927 vollzog sich ein zweiter Bruch. Er führte zu einer Relativierung der herbartianischen Positionen und zu einer Orientierung nach reformpädagogischen Ideen.

Einleitung

Die mir im Rahmen dieses Themenheftes gestellte Aufgabe besteht darin, am Beispiel der bündnerischen Schulgeschichte auf Bruchstellen hinzuweisen, in denen sich die Antinomie von Tradition und Fortschritt zeigt. Bruchstellen setzen eine Tradition voraus, mit der gebrochen werden kann. Sie implizieren aber nicht, dass der Traditionsverlust vollständig sei. Ob die Folgen der Brüche positiv als Fortschritt oder negativ als Rückschritt zu bewerten sind, ist für mich als Historiker weniger von Belang als die Frage, wann und aus welchen Gründen tiefgreifende Veränderungen eingetreten sind.

Seit Mitte des 18. Jahrhunderts mehrten sich im Schulwesen der Drei Bünde die *Aufbrüche*. Ich erinnere an die Schulrepublik Haldenstein (1761), an das Philanthropin Marschlins (1771), an das Fetaner Institut von Rosius a

Porta (1793) und an die frühe Gründung der Bündner Kantonsschule (1804). Traditionsbrüche konnten sich auf kantonaler Ebene erst einstellen, als sich der lose Dreibündestaat des 18. zum zentraler gelenkten und einheitlicheren Kanton Graubünden des 19. Jahrhunderts entwickelt hatte. Das Schulwesen gehörte damals zu den ganz wenigen Einflussbereichen, welche die auf ihre Souveränität bedachten Gemeinden dem Kanton mit der Verfassung von 1814 zugestanden hatten. Die kantonalen Behörden bauten auf dieser Grundlage im Verlaufe des 19. Jahrhunderts ein kantonales Mittelschulwesen auf und aus, formulierten Vorschriften für die Führung der Gemeindegemeinschaften und unterstützten diese in ihren Aufgaben fachlich und materiell.

In der allgemeinen eingeschlagenen Richtung einer zunehmenden Kantonalisierung und Vereinheitlichung des bündnerischen Bildungswesens erkenne ich bis in die Gegenwart hinein keinen Bruch. Eine Bestätigung dieser These kann in der gegenwärtig zunehmenden Abhängigkeit der privaten Mittelschulen von kantonalen Subventionen und aller Mittelschulen von eidgenössischen und Universitätsanerkennungsverordnungen gesehen werden. Wenn ich im folgenden dennoch *zwei Brüche* in der Bündner Schulgeschichte ausmachen kann, so betreffen sie gerade nicht die allgemeinere Entwicklung, sondern die innere Ausgestaltung des Schulwesens und die Entwicklung des Lehrerstandes. Der erste Bruch verstärkte sogar die kantonalisierende und vereinheitlichende Tendenz. Beide Brüche stellten sich nach konsolidierenden Entwicklungsphasen ein, in denen neue Bedürfnisse erwacht waren. Aber das scheinen mir nicht die entscheidenden Merkmale zu sein, die uns veranlassen müssten, von Brüchen zu sprechen, denn Konsolidierungen und neu auftretende Bedürfnisse lassen sich seit der Mitte des 19. Jahrhunderts ohne Unterbruch in der Bündner Schulgeschichte erkennen. Brüche können wir sie deswegen nennen, weil sich diese Veränderungen als radikal und folgenreich erwiesen, auch als tiefgreifender denn intendiert.

1. Von pestalozzianischen Einflüssen zur herbartianischen Reform

Dank Roedels profunder Arbeit über "Pestalozzi und Graubünden" (1960) wissen wir, "dass das gesamte Schulwesen Graubündens - die beiden Kantonsschulen, die Privatschulen, die Volksschule und die Armenerziehungsanstalt bei Chur in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts - stark unter dem geistigen Einfluss Pestalozzis standen" (Anonym o.J.). Auch wenn in Sebastian Zuberbühler (1809-1868) von 1852 bis 1861 ein indirekter Pestalozzischüler dem Bündner Lehrerseminar vorstand, so

löste sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts doch allmählich die Bindung an das Pestalozzische Erbe. Zwar glaubten einzelne Nachfolger von Zuberbühler, sich noch immer auf den grossen Zürcher Pädagogen berufen zu dürfen, aber mindestens ihre theoretischen Schriften rechtfertigen eine solche Berufung nicht. Einzelne Initiativen der Pestalozzischüler, wie etwa die Schaffung von Bezirksbibliotheken, erlahmten, und die beiden Schulvereine, über die der breitere Einfluss erfolgt war, gingen zufolge der konkurrenzierenden Wirksamkeit seitens des Erziehungsrates und der Inspektoren ein (Maier, 1916). Ohne die besonderen Verdienste einzelner Seminardirektoren mindern zu wollen, kann man doch sagen, dass nach dem Niedergang des Pestalozzianismus und im Vorfeld der herbartianischen Reform in Graubünden eine umfassendere *pädagogische Orientierung fehlte*, von der kräftigere Impulse ausgingen. Das will jedoch keineswegs heissen, pädagogische Traditionen bezüglich grundlegenden Auffassungen und Praktiken hätten überhaupt keine bestanden.

Bevor ich diese Traditionen darstelle, indem ich sie einzelnen Reformpunkten der Herbartianer vergleichend entgegensetze, mache ich auf zwei weitere Umstände aufmerksam, die die herbartianische Reform begünstigt haben dürften. Während Jahrzehnten verfolgte die liberale Mehrheit im Kanton das Ziel einer Förderung der Landwirtschaft durch die Verlegung des kantonalen Lehrerseminars auf das Land und durch die Einführung des landwirtschaftlichen Unterrichts an der Kantonsschule. Die Versuche bilden eine lange Kette von Misserfolgen. Trotzdem beschloss der Grosse Rat 1879 eine Verlängerung der Lehrerbildung um ein Trimester, um die Seminaristen landwirtschaftlich besser zu schulen. Er verband die Verlängerung mit der vielfach enttäuschten Hoffnung, die patentierten Seminaristen würden auf dem Land landwirtschaftliche Fortbildungskurse durchführen. Den Erziehungsrat, die Lehrer und Schüler überzeugten solche Versuche längst nicht mehr. Umso schmerzlicher empfanden sie die äusserst *kurze berufliche Ausbildungszeit*. Zu praktischen Uebungen stand zum Beispiel nur gerade ein Wintersemester zur Verfügung. Diesen Interessenkonflikt verstand der Herbartianer Wiget (1850-1933) geschickt auszunützen.

Schliesslich befand sich die Lehrerschaft im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts an einem qualitativen Uebergang zur Professionalität. Die sozial wenig geachteten und abgesicherten, schlecht oder gar nicht ausgebildeten Gelegenheitslehrer früherer Jahrzehnte löste eine patentierte, mindestens admittierte, nach *Fortbildung, Zusammenschluss* und sozialer Absicherung strebende Lehrerschaft ab.

Überblickt man die drei genannten Bedingungen - fehlende umfassendere pädagogische Orientierung, Bedauern über die Kürze der Ausbildungszeit und Streben nach Zusammenschluss und Fortbildung -, die die Aufnahmebereitschaft für pädagogische Neuerungen, die Gutheissung einer Wende begünstigt haben dürften, so finden sie ihre Deckung in der angestrebten *Professionalität* der Lehrerschaft. Diesen Bedürfnissen entgegenkommend brach Seminardirektor Theodor Heinrich Wiget mit vielen Traditionen.

Die herbartianische Reform und was sie ablöste

Wigets Wahl zum Bündner Seminardirektor erfolgte 1879 in grosser Eile, nachdem sein Vorgänger, Johann Martin Caminada (1833-1879), unerwartet im Amt verstorben war. Mitten im Schuljahr, im Januar 1880, trat der gebürtige St. Galler sein Amt in der Kantonshauptstadt Chur an. Nachdem er bei seinem ersten Aufenthalt "*stolz*" an Ziller vorbeigegangen sei, habe er sich auf Anraten seines jüngeren Bruders, Gustav Wiget (1851-1929), 1875 nochmals nach Leipzig begeben, um bei Ziller Pädagogik zu studieren (Wiget, 1918). Als einer der drei Oberlehrer an der akademischen Übungsschule hatte er den Musikunterricht erneuert und sich als streitbarer Kämpfer im Verein für wissenschaftliche Pädagogik hervorgetan. Wiget schrieb anlässlich des 100jährigen Geburtstags seines Lehrers (1918, 1) : "*Für mich bedeutet Ziller einen Wendepunkt. Er führte mich zur Pädagogik*". Und das sagte er als Sprössling einer Pädagogenfamilie und als bei Studienbeginn schon bestandener Lehrer. Was ihm sein geistiger Vater bedeutete, das wollte und sollte er in der Lehrerbildung, Volksschullehrerschaft und Volksschule für den Kanton Graubünden werden : ein *Wendepunkt* ! Rasch nacheinander schuf er die organisatorischen Voraussetzungen, um eine Reform nach dem Leipziger Vorbild zu begründen und durchzuführen.

Als erstes reformierte er die *Seminarübungsschule*. In einem Vergleich der "*Musterschule*" in Chur, wie sie offiziell hiess, mit der akademischen Übungsschule in Leipzig erkennt man eine weitgehende Übereinstimmung. "An beiden Ausbildungsorten [wurde] ein gemeinsamer Boden pädagogischer Überzeugungen vorausgesetzt. Dazu [gehörte] das Herzstück des *Theorie-Praxis-Bezuges*, nämlich die Forderung des rationalen Taktes. Die Ausbildungsformen [waren] Hospitium, Praktikum bzw. Lehrübungen, Probelektion, "*Theoretikum*" und Wochenkonferenz. Ziller und Wiget vertraten das Fachlehrersystem. Zwischen der Übungsschule in Chur und jener in Leipzig bestanden aber einige Unterschiede, die sich auf die Ausbildung auswirkten. Die Leipziger Schule [...] rekrutierte ihre Schüler in bedeu-

tendem Masse aus der sozialen Unterschicht, während die Mehrzahl der Churer Musterschüler [...aus angeseheneren Familien] stammte. Jene war ständisch gegliedert, diese eine ungegliederte Gesamtschule oder zeitweise in drei Abteilungen nach Jahrgängen unterteilt. In Chur war im Gegensatz zu Leipzig eine Einführung in die Methodik und Praxis des Gesamtschulunterrichts wegen der grossen Zahl von Gesamtschulen im Kanton unabdingbar" (Metz, 1985, 363). Die Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts erfolgte auf der Grundlage der formalen Stufen. Im *Pädagogikunterricht* forderte Wiget zusätzlich die Lektüre herbartianischer Schriften. Die Reform der Übungsschule führte nicht nur *strukturell*, sondern auch *personell* und *inhaltlich* zu einer viel engeren Verknüpfung von Theorie und Praxis, als sie bisher bestanden hatte. Der Seminardirektor und der Übungsschullehrer unterrichteten gleichzeitig in der Übungsschule und in den berufs- und allgemeinbildenden Fächern. Wiget nutzte den Deutschunterricht propädeutisch für die Pädagogik. Die formalen Stufen des Unterrichts fanden auch in den allgemeinbildenden Fächern, also auf der Mittelschulstufe, Anwendung. Führte Caminada seine Seminaristen im Fach Pädagogik/Psychologie noch in die Lehre von den menschlichen Grundvermögen wie Vernunft, Gefühl und Trieb ein (Metz, 1987), so trat unter Wiget an ihre Stelle Herbarts Vorstellungspsychologie, die das Seelenleben mit der Annahme von sich selbst erhaltenden, aktiven Vorstellungen und mit Vorstellungsgesetzen zu erklären sucht.

Die *formalen Stufen* ersetzten die katechetische Lehrmethode, die man bisher den Seminaristen in der Methodik und Übungsschule vermittelt hatte. Mit aller Entschiedenheit kämpften Wiget und Übungsschullehrer Andreas Florin (1856-1915) auch in Lehrerkreisen gegen die katechetische Lehrmethode. Im Vergleich zur gängelnden Katechese bedeuteten ihnen die formalen Stufen eine Entdeckung und Anerkennung des eigenständigen Geisteslebens der Kinder. Florin unterzog die beiden Methoden 1882 einem Vergleich, den die nachstehende Tabelle ordnet. Mit der Einführung der formalen Stufen verband sich eine aufklärerische Aufbruchstimmung, eine als radikal empfundene Neuorientierung in der Pädagogik (s. Tab.). Diese mit der herbartianischen Reform verbundenen hohen Erwartungen und die angeführten Argumente zugunsten der neuen und gegen die alte Methode erinnern sehr an entsprechende Hoffnungen und Argumente der später auftretenden reformpädagogischen Bewegungen und ihrer Herbartkritik. Wenn man dann noch die Praxis an der Übungsschule von Ziller mit ihrem lebendigen Unterricht, mit ihrem vielfältigen Schulleben, mit ihren wöchentlichen Exkursionen, ihrem Schulgarten u.v.m. etwa mit einem Landerziehungsheim vergleicht, so fragt es sich schon, wo denn die Brüche oder gar Fortschritte und wo die Traditionen zu sehen sind. In den Schluss-

folgerungen versuche ich, auf diese Fragen Antworten zu geben. Vorzumerken ist, dass die letztgenannten Beispiele von den Schülern Zillers kaum rezipiert wurden.

Tabelle

Entdeckung und Anerkennung der kindlichen Eigenständigkeit in der herbartianischen Reform (nach Florin, 1882)

Der Katechet bzw. sein Unterrichtsverfahren

- beruht auf einem Menschenbild, das den Einzelnen (Schüler) als Teil eines Ganzen (Schulklasse, Menschheit) sieht, zu dem er erzogen wird und dem er angehört.
- führt den Schüler am Gängelband seiner Fragen zum Ziel des Unterrichts. Er denkt für ihn und produziert in ihm Hilflosigkeit und Abhängigkeit.
- herrscht mit dem Stoff über den Zögling.
- tötet das Interesse und lässt den Zögling willenlos.
- lehrt ein Quantum von Wissen und Bezeichnungen.
- nimmt an, Begriffe seien angeboren und müssten durch Katechese bloss ins Bewusstsein gehoben werden.
- achtet nicht auf die Individualität des Schülers, d.h. auf seine Denkmöglichkeiten, seine Lösungsweise, sein Lerntempo.

Die herbartianische Reform bzw. ihr Unterricht

- beruht auf einem Menschenbild, das den Einzelnen als selbständiges Wesen betrachtet, das um seiner selbst willen erzogen wird.
- Die Zielangabe und wenige lenkende Fragen regen zu einem selbständigen, selbsttätigen Denken an.
- Die Zöglinge stellen sich in freier Arbeit über den Stoff.
- bildet Interesse, Bewusstsein der eigenen Kraft und Wille.
- lehrt Qualitäten, d.h. Begriffe, Verknüpfungen von Vorstellungen.
- Begriffsbildung setzt apperzipierende Vorstellungen voraus. Sie werden aus der Erfahrung, d.h. dem Gedankenkreis der Schüler, gewonnen.
- geht von der Individualität des Schülers aus : von seiner geistigen Kraft, seinen Denkweisen, seinem Lerntempo.

Nach diesen grundsätzlicheren Überlegungen und vorgehenden Vergleichen kehre ich zur herbartianischen Reform zurück. Wir haben gehört, dass der Grosse Rat noch vor Wigets Amtsantritt zugunsten des landwirtschaftlichen Unterrichts eine Verlängerung der Lehrerbildung beschlossen hatte. Wiget benützte sie zum *Ausbau der Berufsbildung* mit der Begründung, durch die Vakanz zwischen dem Tod seines Vorgängers und seinem Amtsantritt seien bedeutende Wissenslücken entstanden. Die Behörden willigten ein. Das Provisorium wurde nach einigen Jahren definitiv, womit Wiget ganz den Wünschen des Erziehungsrates und der Lehrer nachkam. Der Grosse Rat suchte dann nach neuen Wegen, um das liberale Ziel einer Förderung der Landwirtschaft zu verwirklichen.

1882 begründete Wiget die Zeitschrift "*Bündner Seminar-Blätter*". Sie richtete sich an fortbildungswillige Lehrer und Lehrerbildner und erstritt sich im Namen Herbarts und Zillers und zugleich im Kampf gegen veraltete methodische Auffassungen ein beachtliches Publikum in der Schweiz. Wiget bot sie bei ihrer Einführung geschickt als eine neue Folge der von Lehrern geschätzten, von Zuberbühler redigierten Pädagogischen Blätter an. Als sie die Schweizerische Lehrerzeitung zu sehr konkurrenzierte, erklärte sich ihr damaliger Redaktor, Paul Conrad (1857-1939), bereit, ihr Erscheinen ab 1902 einzustellen und statt dessen in der SLZ-Redaktion Einsitz zu nehmen.

Jahrelang währten schon die Bemühungen um die Bildung eines *bündnerischen Lehrervereins*. Erst Wiget brachte den nötigen Schwung auf und hatte ein Konzept und ein inhaltliches Programm, um den Verein zu gründen und sein Bestehen zu sichern. Seine Gestalt war dem Verein für wissenschaftliche Pädagogik nachgebildet. In ihrem Schoss wurden auch über Wigets Amtszeit hinaus oft Themen der Zillerschen Pädagogik disputiert. Noch in anderer Form leistete Wiget in den knapp zehn Jahren seiner Amtszeit einen Beitrag zur Lehrerfortbildung. Er organisierte nämlich in Bezirken, wo noch viele Lehrerinnen und Lehrer bloss aufgrund eines Admissionscheines, d.h. ohne Lehrerausbildung, die Gemeindeschulen versahen, *Fortbildungskurse* und erklärte und demonstrierte ihnen die formalen Stufen.

Die regierungsrätlichen Aufträge zur Revision des *Primarschullehrplans* und zur Schaffung neuer *Lesebücher* gaben Wiget Gelegenheit, die curricularen Ideen Zillers im kantonalen Bildungswesen einzuführen. Sie lösten den von Zuberbühler 1856 verfassten "Lehrplan oder freundlichen Rathgeber für die Lehrer, Schulräthe und Schulinspektoren des Kantons Graubünden" ab. Zuberbühlers Lehrplan ist pestalozzianisch beeinflusst.

Integriert sind Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung von Gesamtschulen und von Winter-, Jahres- und Repetierschulen. Hatte dieser Ratgeber bloss empfehlenden Charakter, so war der herbartianische Lehrplan verbindlich, nämlich *"zu pünktlicher Nachachtung empfohlen"* (Lehrplan, 1894, 4), und durch seinen strikten, kulturstufigen Aufbau charakterisiert. Die biblischen und geschichtlichen Stoffe rückten ins Zentrum, nach dem sich die übrigen Fächer zu richten hatten. Differenzierungen nach der Schulart entfielen. Dagegen wurden aufgrund von Opponenten (s. weiter unten) Rücksichten auf die Unterrichtssprache (deutsche, romanische oder italienische Schule) notwendig. Den herbartianischen Lehrplan setzte der Kanton erst 1894 nach einer weiteren Bearbeitung durch Wigets Nachfolger in Kraft. Allmählich wurden auf seiner Grundlage die entsprechenden Lesebücher geschaffen.

Personelle Absicherung der Reform

Hatte Wiget bei seiner Reform schon in Andreas Florin, seinem Übungschul- und Seminarlehrer, der sich aus eigener Initiative bei Ziller weitergebildet hatte, eine gleichsinnig wirkende Kraft an seiner Seite, so unterliess er es nicht, selbst mehrere Seminaristen und Lehrer zur Weiterbildung in Leipzig zu animieren, um die Fortführung seiner Reform auch personell abzusichern. Damit war der Erziehungsrat ausdrücklich einverstanden, und er wählte mit dem Bündner Conrad wieder einen ehemaligen Oberlehrer der Leipziger Übungsschule zu seinem Nachfolger. Treu der Sache Zillers verpflichtet wirkte dieser als Seminardirektor bis 1927 und fast ebensolange als Präsident des Bündner Lehrervereins und als Verfasser bündnerischer Lesebücher. Ueber die Kantonsgrenzen hinaus machte er sich einen Namen als Redaktor in den beiden erwähnten Zeitschriften und als Autor eines Pädagogiklehrbuches (Conrad, 1902ff.).

Widersprüche, Widerstände und Erosionen

Obschon Graubünden für die Herbart-Zillerische Reform sehr aufnahmebereit war, zeigten sich sehr bald auch Widersprüche und erwuchs ihr vehementer Widerstand, sodass die Reformansprüche zum Teil zurückgenommen werden mussten und alte Traditionen länger als erhofft erhalten blieben.

- a) Viele ältere Lehrer sahen in den formalen Stufen nichts Neues und verharrten in der katechetischen Lehrmethode, die sie im Lehrerseminar erlernt hatten.

- b) Die inhaltlich auf den deutschen Kulturraum ausgerichteten Kulturstufen waren dem dreisprachigen Kanton Graubünden nicht angepasst. Der hitzige und schon früh einsetzende Kampf gegen die herbartianischen Lehrmittel ist eines der ersten Zeichen und Mittel der rätoromanischen Renaissance geworden (Deplazes, 1949). Einzelne romanische Schulgemeinden weigerten sich glattwegs, die neuen Lehrmittel einzuführen, obschon die älteren vielfach die Qualitäten einer guten Uebersetzung vermissen liessen.
- c) Konservative Protestanten und Katholiken opponierten gegen die heidnischen Nibelungen und Pazifisten gegen deren kriegerischen Charakter. Erziehungsrat und Seminardirektor sahen sich gezwungen, das Obligatorium für diese Lehrstoffe aufzuheben.
- d) Es gelang nie, die Kulturstufentheorie den ländlichen Verhältnissen Graubündens mit seinen 40 % Mehrklassenschulen anzupassen.
- e) Auch mit den fünf formalen Stufen war mancher Mehrklassenlehrer überfordert.
- f) Conrad gab seine herbartianische Position nie auf. Sein Anspruch auf Wissenschaftlichkeit, den er mit der Schule Herbarts teilte, gebot aber eine stetige, kritische Prüfung neuer Theorien. So setzte er sich laufend mit den neuesten pädagogischen, methodischen und psychologischen Auffassungen auseinander und zählte wegen seiner Referate und Artikel zu den ersten Verbreitern und auch Kritikern solcher Ideen.

2. Vom Herbartianismus zu einer reformpädagogischen Auffassung von Erziehung und Unterricht schweizerischen Zuschnitts

In Martin Schmid (1889-1971) fand man 1927 den geeigneten Nachfolger von Conrad : er vereinigte in sich dank seiner Ausbildung durch seinen Vorgänger und der Weiterbildung bei Wilhelm Rein (1847-1929) das nötige Verständnis für Bündens herbartianische Tradition und die kritische Aufgeschlossenheit für die reformpädagogischen Bewegungen. Im Grunde seines Wesens lehnte er das straffe Zillertum und alle tote Technik ab. In dieser Richtung äusserte er sich in späteren Schriften (1960, 1961). Stärker noch stiess er sich an den nationalistischen Bemerkungen von Rein und an der Künstlichkeit seines pädagogischen Systems, die er 1921 anlässlich eines Ferienkurses in Jena feststellen musste. Er selbst sah im *Leben* und in der *Kunst* die die Persönlichkeit bildenden Kräfte. Der *Wechsel* von Conrad zu Schmid war *radikal in der Person* und *pädagogischen Position*, jedoch sehr *verhalten in der Rückbildung* der einzelnen herbartianischen Elemente. Noch manches Jahr verwendete Schmid Conrads "*Grundzüge der Pädagogik*"

im Unterricht und liess den die formalen Stufen vertretenden Übungsschullehrer Paul Kieni (1889-1955) gewähren. Der strenge *Zusammenhang zwischen pädagogischer Theorie und Praxis* ging jedoch verloren. Damit brach Schmid mit der für die Lehrerbildung wichtigsten herbartianischen Tradition. Das bedarf der näheren Ausführung und Belegung.

Schmid war ein Meister der psychologischen Beobachtung und des sprachlichen Ausdrucks. Die im Lehrplan noch immer vorgesehenen Kritikstunden benützte er dazu, die Seminaristinnen und Seminaristen mit Takt und Menschenkenntnis auf Schwachpunkte ihres Unterrichts aufmerksam zu machen und sie in ihren Bemühungen zu fördern. Seinen Vorgängern war es noch ein Anliegen gewesen, die Präparationen, d.h. die theoretische Antizipation des Unterrichts, mit der Durchführung, d.h. mit der Praxis, zu vergleichen. Nie hielt Schmid wie seine Vorgänger Musterlektionen. Gegenüber der Lehr- und Machbarkeit eines guten Unterrichts war er skeptisch eingestellt. Der Übungsschullehrer war weiter nur im Fach Methodik verpflichtet.

Vergleichen wir die pädagogischen Lehrstoffe in den Unterrichtsplänen von 1923 und 1941, d.h. vor und nach dem Direktoratswechsel, so erkennen wir Kontinuitäten und Veränderungen. In beiden Plänen wird Wert auf die Klassiker der Pädagogikgeschichte gelegt und in Grundbegriffe der Psychologie und neuere Strömungen der Pädagogik eingeführt. In Schmid's Lehrplan sind die psychologischen Grundbegriffe der Herbartianer eliminiert, und Herbart und Ziller werden in der Geschichte der Pädagogik nicht mehr genannt. Eben solche Veränderungen zeigen sich in den Stoffen der systematischen Pädagogik, die bezeichnenderweise nur noch Pädagogik heisst. Deutlich wird auch eine verstärkte *Zuwendung zu Pestalozzi* verbunden mit einer bisher unbekanntenen *Betonung schweizerischer Werte* sichtbar, wenn es z.B. heisst: "Die Pädagogik [...] will theoretische Grundlagen schaffen für die religiös-sittliche Erziehung und damit für eine wahrhaft schweizerische Erziehung" (Unterrichtsplan, 1941, 9). Eine Betrachtung der Primarschullehrpläne und -lehrmittel führt zur Bestätigung dieser Feststellungen: *weg von Herbarts und Zillers Pädagogik* und hin zu schweizerischen Werten und zu Pestalozzi, als deren angeblicher Inbegriff und Bürge. Man muss bedenken, dass 1927, das 100 jährige Todesjahr Pestalozzi's, zu einer gut inszenierten, breit angelegten, vielfältig begangenen und mächtig nachwirkenden Neubesinnung auf Pestalozzi Anlass gegeben und dass die nationalistisch-völkischen Strömungen Europas auch in der Schweiz zur Hervorhebung nationaler Traditionen und Werte geführt hatte. Im Primarschullehrplan von 1931 trat an die Stelle kulturstufig angelegter Konzentrationstoffe von teilweise germanischem Inhalt der auf die Unter-

stufe begrenzte *Gesamtunterricht*, die Betonung der Anschauung und die Wiedereinführung des Prinzips der konzentrischen Kreise. Entsprechende Lesebücher lösten die herbartianischen nach und nach ab. Schmid legte sodann Wert auf ihre ästhetisch ansprechendere Gestaltung. Zeichen dafür sind die zahlreichen Illustrationen, die sich seit seinem Amtsantritt in den Lesebüchern finden.

Persönlich unterschieden sich die beiden Pädagogen sehr : Conrad war naturwissenschaftlich ausgebildet und pflegte einen exakten sprachlichen Ausdruck ohne alle Ziererei. Schmid, ein Phileiner und 32 Jahre jünger als sein Vorgänger, war voller Humor und sprachschöpferischer Ausdruckskraft. Nicht mit wissenschaftlichen Fachbüchern, sondern mit Lyrik und stilvollen Aufsätzen trat er hervor. In solchen Eigenschaften lag seine Autorität und nicht in der Verpflichtung gegenüber einem bestimmten pädagogischen System.

Conrad Buol (geb. 1916), Schmid's Schüler und Nachfolger im Direktorat von 1951 bis 1977, setzte seines Vorgängers pädagogische Linie in den genannten Punkten - Hinwendung zu Pestalozzi, Pflege des Musischen, Betonung schweizerischdemokratischer Erziehung - fort (vgl. Buol o.J., 1950, 1976, 1987, 36-40). Noch deutlicher kommt bei ihm die Zuwendung zu reformpädagogischen Anliegen, speziell der *Arbeitsschule*, und zu Sprangers *Kulturpädagogik* zum Ausdruck. Der Neubau des Seminargebäudes (1963) schaffte für die musischen Fächer und für die Förderung der Selbsttätigkeit günstige Voraussetzungen.

Im weiteren Schicksal der *Seminarübungsschule* (s. Kieni, 1952, und Buol, 1987), bezeichnenderweise "Musterschule" genannt, erkennen wir die bereits erwähnte Auflösung einer engeren personellen, strukturellen und inhaltlichen Verbindung von Theorie und Praxis. Der zunehmenden Zahl von Seminaristinnen und Seminaristen und der Forderung nach mehr Praktika genügte die kleine Gesamtschule des Kantons immer weniger. Stadt- und Landpraktika ergänzten der Unterricht in der Musterschule. Als die Stadt Chur in der Nähe des Lehrerseminars ein neues Primarschulhaus plante und gleichzeitig die Schülerzahlen in der Musterschule zurückgingen, ergab sich für den Kanton die Möglichkeit, seine eigene Schule aufzuheben, der Stadt seinen Übungsschulbedürfnissen entsprechend eine Reihe von Bauwünschen vorzulegen und die Stadtschullehrer des neuen Schulhauses unter Übungslehrerverträge zu stellen. Diese Stadtschullehrer sind nicht mehr Teil des Seminarlehrkörpers und zu den entsprechenden Konferenzen auch nicht mehr zugelassen. Dasselbe gilt unverständlicherweise auch für die letzten kantonal beamteten Übungsschullehrer.

Man muss sich diese neue Lage genau vor Augen führen. Hundert Jahre früher kämpfte ein Seminardirektor Wiget noch für die Erhaltung der Seminarübungsschule, als die Schülerzahlen zurückgingen, mit der entschiedenen Äusserung, er wäre eher bereit, den theoretischen Unterricht in Pädagogik als die Musterschule zu missen (Metz, 1985, 317). Dank seines Berufsbildungskonzepts hätte er auch ohne das Fach Pädagogik theoretischen Ansprüchen gerecht werden können, aber ohne Übungsschule nicht mehr den praktischen. Heute verzichtet die kantonale Lehrerbildungsstätte freiwillig darauf, gegenüber der künftigen Lehrergeneration und im Blick auf die Volksschule eine exemplarische und innovative Praxis mit theoretisch reflektierter Grundlage zu vertreten. Ich meine nicht, man könne diese Ziele nur mit dem herbartianischen Modell einer Theorie-Praxis-Verbindung und allein mit einer kantonalen Übungsschule erreichen. Aber ohne strukturelle, inhaltliche und personelle Bestimmungen lassen sie sich auf Dauer auch nicht annähernd verwirklichen.

3. Vergleich und Schlussfolgerungen

Die von Wiget und Schmid eingeleiteten und von ihren Nachfolgern fortgesetzten Schulreformen lassen sich wegen ihrer Neuheit und umfassenden, langfristigen Wirkung als Traditionsbrüche begreifen. Neu am Herbartianismus war die Einheitlichkeit, Verständlichkeit und Vermittelbarkeit der Pädagogik als Wissenschaft. Schmid's Reform hat diese rationalistischen und etwas erstarrten Vorgaben relativiert. Umfassend waren die beiden Reformen für die Bereiche der Volksschule, der kantonalen Lehrerbildung und des Lehrervereins. Ihre langfristige Wirkung geht auf ihre personelle, strukturelle und inhaltliche Absicherung zurück.

Gemeinsam ist den beiden Reformen, dass sie von zwei sehr überzeugenden, sprachlich brillanten Persönlichkeiten eingeleitet und von zwei ebenso beharrlichen wie bedachtsamen Direktoren fortgesetzt und konsolidiert wurden. Im Vorfeld beider Reformen lassen sich günstige Bedingungen für die Aufnahme ausmachen. Der Herbartianismus erwies sich als das zeitgemässe Professionsangebot, die *"ästhetische"* Reform als die überfällige Relativierung der vom Herbartianismus vertretenen Positionen. Beide Reformen stehen ganz klar auch in wissenschafts- und sozialgeschichtlichen Bezügen.

Bei diesem Vergleich und diesen Erklärungsversuchen darf es aber nicht bleiben, denn an zwei Stellen meines Artikels tauchten bedenkenswerte Widersprüche auf, die darauf hindeuten, dass den Brüchen mehr als formale

Bedingungen gemeinsam sind und dass die Entwicklung zwischen den Brüchen divergierender und über die Brüche hinweg kontinuierlicher als vermutet zu sein scheint. Im Blick auf die beiden beschriebenen Reformen und diese Widersprüche komme ich zu folgenden Schlüssen :

1. Die Reformversuche werden mit Bezug zu grundlegenden wissenschaftlichen Auffassungen lanciert. Ihre praktische Bewährung scheint die entsprechenden Auffassungen von Pädagogik - sei es als Wissenschaft, sei es als Kunst - zu bestätigen.
2. Übersehen wird dabei, dass sich pädagogische Reformversuche nicht in einer überprüfbaren und strikten Art aus Theorien ableiten lassen, denn diese versprechen mehr, als in einzelnen Versuchen überprüft werden kann, und die Reformen bedingen mehr, als die Theorien vorwegnehmen können.
3. Diese Diskrepanz vergrössert sich noch, wenn pädagogische Theorien und praktische Reformanliegen in bestehende, örtlich so verschiedene Bildungssysteme eingeführt werden.
4. Brüche signalisieren umfassende und langwirkende Erneuerungen in den praktischen Vorkehrungen und theoretischen Auffassungen. Die Erneuerungen verbinden sich oft mit pädagogischen Argumenten und Erwartungen, die in den unter den Punkten 2 und 3 genannte Diskrepanzen verloren gehen. Aus diesem Grund finden wir über die Brüche hinweg in den Reformversuchen, pädagogischen Theorien und Bildungssystemen immer auch Kontinuitäten.
5. Das ersatzlose und, soweit ich sehe, theoretisch nicht reflektierte Aufgeben pädagogischer Traditionen - ich denke an die Seminarübungsschule - kann man nur bedauern.

Anmerkung

1. Mein Aufsatz stützt sich im wesentlichen auf meine 1985 unter dem Titel "*die Herbart-Zillersche Pädagogik in Kanton Graubünden*" eingereichte Diplomarbeit (Metz, 1985). Sie ist bei folgenden Institutionen erhältlich : Kantonsbibliothek Graubünden in Chur ; Max-Planck-Institut für Bildungswissenschaften in Berlin ; Staatsarchiv Graubünden in Chur ; Vadiana in St. Gallen.

Literaturverzeichnis

- Anonym (O.J.) Pestalozzi und Graubünden. Zum Gedenken an Professor Dr. Christian Roedel. in : Bündner Zeitung.
- Bündner Seminar-Blätter 1 (1882/83) - 6 (1888). Unter dem Titel : Schweizerische Blätter für erziehenden Unterricht 7 (1888/89) - 9 (1891). 1 - 7 Th. Wiget (Hrsg.), 8 - 9 P. Conrad und G. Wiget (Hrsg.). Unter dem Titel : Bündner Seminar-Blätter, Neue Folge 1 (1894/95) - 8 (1901/02) P. Conrad (Hrsg.).
- BUOL, Conrad (O.J.) Erziehung zum Erleben und Gestalten des Schönen (Vortrag). O.O.
- BUOL, Conrad. 1950. Erziehung zur Demokratie in der schweizerischen Volksschule. Zürich : Rascher.
- BUOL, Conrad. 1976. Heinrich Pestalozzi. Ausgewählte Texte für die Lehrerbildung, Erziehungspraxis und Sozialarbeit. Basel : Birkhäuser.
- BUOL, Conrad. 1987. Rückblenden auf meine Amtszeit am Bündner Lehrerseminar (Beitrag zur Geschichte des Seminars 1951-1977) ; in: Bündner Schulblatt 46, n° 5.
- CHRESTA, Hans. 1947. Das landwirtschaftliche Bildungswesen im Kanton Graubünden in seiner Entwicklung bis zur Gegenwart. Chur : Buchdruckerei Sprecher, Eggerling & Co.
- CONRAD, Paul. 1902. Grundzüge der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften in elementarer Darstellung. Für Lehrerseminarien und zum Selbstunterricht. I. Teil : Psychologie mit Anwendung auf den Unterricht und die Erziehung überhaupt. Davos : Richter (2. Aufl., Chur : Schuler, 1906. 3. Aufl., 1914. 4. Aufl., 1924). II. Teil : Elemente der Ethik und allgemeinen Pädagogik. Davos : Richter (2. Aufl. Chur : Schuler, 1908. 3. Aufl. in vollständig neuer Bearbeitung als Manuskript vorhanden im Staatsarchiv des Kantons Graubünden ; s. Metz, 1987).
- DEPLAZES, Gion. 1949. Geschichte der sprachlichen Schulbücher im romanischen Rheingebiet. Kulturgeschichtliche Darstellung. Dissertation. Luzern : Caritas.
- FLORIN, Andreas. 1882. Kritische Betrachtungen über die katechetische Lehrform. in : Die Praxis der schweizerischen Volks- und Mittelschule, 2 (1882). Heft III.
- KIENI, Paul. 1952. Zum Jubiläum des 100jährigen Bestehens des Bündnerischen Lehrerseminars und der Seminar-Übungsschule. in : Bündner Schulblatt 11, Nr 4.
- Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Graubünden (1894) Chur : Manatschal.

- Lehrplan für die Primarschulen (1931) Chur : Bischofberger.
- MAIER, Johann Ulrich. 1916. Der evangelische Schulverein und seine Bedeutung für die Entwicklung des bündnerischen Volksschulwesens. Chur : Schuler.
- METZ, Peter. 1985. Die Herbart-Zillersche Pädagogik im Kanton Graubünden. Ein Beitrag zur bündnerischen Schulgeschichte und zur Erforschung des pädagogischen Herbartianismus in der Schweiz. Diplomarbeit, eingereicht an der Abt. für Systematische und Historische Pädagogik der Universität Bern. Langenthal : Typoskript des Verfassers.
- METZ, Peter. 1987. Inventar des handschriftlichen Nachlasses von Seminardirektor Paul Conrad (1857-1939). Chur : Staatsarchiv Graubünden ; Typoskript.
- Pädagogische Blätter. 1 (1860) - 3. (1862) Hrsg. für die Volksschullehrer des Kantons Graubünden von S. Zuberbühler, später Caminada und Schlegel. Chur & Leipzig, Jg. 3 : St Gallen.
- ROEDEL, Christian. 1960. Pestalozzi und Graubünden. Ein Beitrag zur Pestalozziforschung und zur bündnerischen Schulgeschichte. Winterthur : Keller.
- SCHILLING, M. 1918. Zillerheft. In der Reihe : Pädagogische Studien 39. Dresden-Blasewitz : Bleyl & Kämmerer.
- SCHMID, Martin. 1960. Pädagogische Strömungen seit Pestalozzi. II. Teil. in : Bündner Jahrbuch 2 (1960) ; III. Teil : ebd. 3 (1961).
- Schweizerische Lehrerzeitung. 1ff. (1856ff.) Organ des Schweizerischen Lehrervereins. Zürich.
- Unterrichtsplan der bündnerischen Kantonsschule (1882) Chur : Senti.
- Unterrichtsplan für das Lehrerseminar der Kantons Graubünden (1923) Kleinrätliche Verordnung. Arosa : Buchdruckerei Arosa.
- Unterrichtsplan für das Lehrerseminar des Bündnerischen Kantonsschule in Chur (1941) Schiers : Buchdruckerei Schiers.
- WIGET, Theodor. 1918. Zillers Uebungsschule für Studierende. in Schilling, 1918, 113-119.
- ZUBERBÜHLER, Sebastian (Bearb. u. Hrsg.). 1856. Lehrplan oder freundlicher Rathgeber für Lehrer, Schulräthe und Schulinspektoren des Kantons Graubünden. Chur : Otto.

School reforms in the canton of Grisons

Summary

The internal development of the training of teachers and of the primary school in the canton of Grisons was characterized by two far-reaching and drastic breaks. After the decline of the theories of Pestalozzi and the fruitless attempts at interesting the training of teachers in the concerns of agriculture, the theories of the Herbart School brought about a complete renewal because they fell in with the need for more professionalism expressed by the teachers themselves. Seminar director Theodor Wiget induced this renewal in 1880 and his successor, Paul Conrad, completed it. A closer relation between theory and practice constituted the major objective of the education reform. Instead of using the catechetical teaching method, the teachers now had to use the formal degrees for the structure of their lessons. The degrees relating to the history of civilization, which every child had to recapitulate in the course of his school-time, constituted the leading principle of primary school programmes and teaching instruments. The second break took place when Seminar director Marin Schmid took office in 1927. This break led to a relativisation of the positions taken by Herbart's theories and an orientation towards the ideas of the New School Movement. Conrad Buol pursued the reorganisation of the teachers' training and of the primary school during his time of office, between 1951 and 1977. This gross structure consisting of two breaks and three phases must however be differentiated. During the phase of Herbart's doctrine, for example, certain teaching methods and instruments were still used for a long time and the ideas of the phase described above : Herbart's heritage only disappeared in the course of a very low process of reorganisation of teachers' training and primary school and with the coming up of the new generation.

Réformes scolaires dans le canton des Grisons

Résumé

Le développement interne de la formation des instituteurs et de l'école primaire cantonale est, dans le canton des Grisons, caractérisé par deux cassures dont les effets furent profonds et durables. Après le déclin de la doctrine de Pestalozzi et les vaines tentatives de gagner la formation des instituteurs aux exigences de l'agriculture, les théories de Herbart furent à l'origine d'un complet renouvellement car elles répondaient au besoin croissant de professionnalisme qu'exprimaient les instituteurs. Le directeur de séminaire Theodor Wiget introduisit ce renouvellement en 1880 tandis que son successeur, Paul Conrad, le compléta. Un rapport plus étroit entre la théorie et la pratique constituait l'objectif central de la réforme pédagogique. A la place de la méthode d'enseignement catéchétique, les instituteurs étaient désormais tenus d'employer les degrés formels pour la structuration de leurs leçons. Ce furent les degrés relatifs à l'histoire de la civilisation, que chaque écolier avait à récapituler au cours de sa scolarité, qui constituèrent le principe directeur des programmes et des instruments pédagogiques de l'école primaire. L'entrée en fonction du directeur de séminaire Martin Schmid en 1927 marqua la seconde cassure. Celle-ci entraîna une relativisation des positions prises par les théories de Herbart et une orientation vers les idées de l'Ecole Nouvelle. Conrad Buol poursuivit cette réorganisation de la formation des instituteurs et de l'école primaire durant sa période d'activité entre 1951 et 1977. Cette structuration grossière en deux cassures et en trois phases doit cependant être différenciée. Durant la phase de la doctrine de Herbart, par exemple, certaines méthodes d'enseignement et certains instruments pédagogiques anciens furent encore longtemps employés et les idées de l'Ecole Nouvelle y rencontrèrent déjà un vif intérêt. Ceci est également valable en ce qui concerne la troisième phase décrite ci-dessus : l'héritage de Herbart ne disparut qu'au cours d'un processus très lent de réorganisation de la formation des instituteurs et de l'école primaire et lors de l'avènement de la nouvelle génération.