

Eine pädagogische Plauderei über die Grenze

Autor(en): **H.M.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **32 (1945)**

Heft 21

PDF erstellt am: **21.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-536107>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

SCHWEIZER SCHULE

HALBMONATSSCHRIFT FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT

OLTEN + 1. MÄRZ 1946

32. JAHRGANG + Nr. 21

Eine pädagogische Plauderei über die Grenze

Vor einiger Zeit wurde mit einem Engländer eine Diskussion über schweizerische Charaktereigenschaften durchgeführt, die unter anderem so wesentlich das Gebiet der Erziehung streifte, dass eine gründliche Besprechung auch in unserer pädagogischen Zeitschrift wohl nicht unangebracht ist.

An der in Zürich abgehaltenen Studienwoche für das kriegsgeschädigte Kind nahm auch der englische Parlamentsabgeordnete Keneth Lindsay teil. Ein Mitarbeiter der „Weltwoche“ hatte Gelegenheit zu einer eingehenden Unterredung mit ihm.

Der Mitarbeiter führte den englischen Parlamentarier bei seinen Lesern folgendermassen ein: Alle andern Redner (an der Studienwoche) ergingen sich in hohen philosophischen Gedanken über Sinn und Ergebnis der zweiwöchigen gemeinsamen Arbeit. Lindsay dagegen erklärte mit der wohlthuenden Offenheit des Engländer, seiner Ansicht nach sei es mit den praktischen Ergebnissen dieser Konferenz nicht zum besten bestellt, und er sehe das eigentliche fruchtbare Resultat mehr in dem stillen Kontakt und dem individuellen Gedankenaustausch, der bei diesem Anlass zwischen den einzelnen Delegierten der verschiedenen Nationen habe stattfinden können. Diese Offenheit war wohlthuend, dass ich, als mich Lindsay in der englischen Gesandtschaft in Bern zu einem Gespräch empfing, als erste Frage das Ersuchen an ihn richtete, mir in derselben Freimütigkeit seine Meinung über die Schweiz zu sagen, welche er zum ersten Male bereiste. Diesem Wunsche entsprach der englische Par-

lamentarier, indem er unter anderem folgendes ausführte:

„Wenn ich ihnen ganz offen meinen Eindruck sagen soll, wie er sich mir auf den Strassen und in den Cafés bietet: Ich habe nicht den Eindruck, dass dies Volk glücklich ist... Die Engländer sind müde, sehr müde. Die Männer sind müde vom Krieg, die Frauen vom Schlangensteinen u. a. Aber im Innern herrscht ein beseligendes Gefühl der Erleichterung, das aus der mutigen Hinwendung zur Zukunft entspringt. Und dasselbe habe ich überall gefunden, wohin mich meine Reisen geführt haben: in Frankreich, Belgien, Holland usw. Die Schweiz dagegen hat ihre Verschonung durch eine Abgeschlossenheit erkaufte, die sie von der ganzen Regeneration der übrigen westlichen Welt ausschliesst. Man ist hier allzu satt und weiss eigentlich nicht, was man mit der Zukunft anfangen soll, weil die neuen, freiheitlichen Kräfte, welche durch Europa pulsen, an den Grenzen halt zu machen scheinen...“

„Es gibt sicher viele vorzügliche Dinge in der Schweiz, wie die allgemeine Wehrpflicht, die vielen humanitären Werke. Aber auf dem Sektor zum Beispiel, auf dem ich speziell Einblick genossen habe, auf dem Gebiete der Erziehung, herrscht im Vergleich zu den andern Ländern eine geradezu beängstigende Grabesruhe.“

Und auf die Einwendung: „Aber die Schweiz gilt doch geradezu als das Musterland der Erziehung. Wir glauben doch, eben gerade auf diesem Gebiete Europa als Vorbild einer demokratischen Pädagogik dienen zu können“,

antwortete Lindsay: „Gerade das muss ich bestreiten. Wohl ist das Erziehungswesen äusserlich auf eine bewunderungswerte Weise organisiert; das kleine Land besitzt nicht weniger als sieben Universitäten, und jedes kleinste Dorf ein vorbildliches Schulhaus. Aber die Erziehung der Jugend in der Schweiz ist nicht demokratisch, wenigstens, wenn man sie mit den Bestrebungen vergleicht, die sich in den andern europäischen Ländern entwickeln. Sehen Sie nur einen Kindergarten: der reinste militärische Betrieb, genau nach Stundenplan geordnet, die Kinder alle mit derselben Arbeit beschäftigt. Schon in den ganz Kleinen wird damit die Individualität umgebracht. Und das geht so fort bis zur Universität! . . . Es müssen sehr starke andere individuelle Kräfte in diesem Volke wirken, dass die Demokratie trotz der Schule noch darin lebendig ist . . . Kein Land, das nicht seine Erziehung auf eine neue Basis gestellt hat, wird in einem wesentlichen Sinne ändern helfen. Damit sind die Schweiz und Russland ausgeschlossen. Ich habe mit tiefster Betrübniß das russische Erziehungswesen studiert: es unterscheidet sich in der Methode nicht im geringsten von der straffen und gewaltsamen Methode der Nazis, eben gerade jenem System, von dem England in seiner Erziehungsreform soweit wie möglich wegstrebt.“

Ueber die englischen Reformbestrebungen sagt Lindsay unter anderm: „Im letzten Kriege, wo sich im gemeinsamen Opfer die Gleichheit aller mehr denn je in der englischen Geschichte verwirklichte, musste es auch dem Letzten klar werden, dass auf dem Gebiet der Bildung nach dem Kriege keine Ungleichheiten mehr bestehen könnten . . . Der einzelnen Schulbehörde und dem einzelnen Lehrer wird vollkommene Freiheit gelassen, auf welchem Wege er das vorgeschriebene Bildungsziel erreichen will . . . Nicht mehr die Wissensübermittlung ist die primäre Aufgabe der Schule, sondern die Bildung im weitesten Sinne des Wortes: die Formung des jungen Menschen. . . . England ist nicht mehr, was es früher war. Der

ganze Wechsel der Gesinnung spiegelt sich in der Erziehungsreform, die in der Entwicklung der kindlichen Individualität ihr höchstes Ziel erblickt und bezeichnenderweise auch der Religion einen wesentlichen Platz einräumt. Die Erziehung erhält eine soziale Bedeutung: man kann Staatsbürgertum nicht lehren, sondern vorleben. Die Schulklassen sollen zu kleinen Familien werden, die Schule zu geistigen Gemeinschaften; sind sie es nicht, so sind sie nichts wert. Und dies ist die Kritik, die ich an den Schweizer Schulen anzubringen habe: es ist zu viel Gelehrsamkeit darin und zu wenig Menschlichkeit.“

Die Ausführungen unseres englischen Kritikers haben natürlich verschiedenerlei Erörterungen veranlasst und sind es auf alle Fälle wert, auch in unsern pädagogischen Kreisen erwogen zu werden, umso eher, als sie uns gar nicht so neu vorkommen, wie unser verehrter Besucher zu glauben scheint. Als Beleg für diese Behauptung sei auf eine in Nummer 7 dieses Blattes vom 1. August 1943 erschienene Zusammenstellung schweizerischer Charaktereigenschaften hingewiesen, deren negativer Teil auszugsweise wie folgt lautet (den positiven Teil, d. h. die Aufzählung unserer guten Eigenschaften, lassen wir beiseite, da diese nicht hierhergehören):

Allzu gute Kenntnis seiner guten Eigenschaften; daher ein Stolz, welcher Schüchternheit und Empfindlichkeit auslöst.

Hang zu scheuer Absonderung, zu einem Sicheinspinnen in das Eigenleben und in einem verneinenden Willen, der darin besteht, auf alles und nach allen Seiten hin „nein“ zu sagen.

Neigung zu einem praktischen Materialismus, der nur schlecht durch eine gewisse romantische Gefühlsseligkeit, eine gewisse hochherzige und verschwommene Ideologie ausgeglichen wird.

Uebertriebener Gemeinschaftsgeist, der bis zur Menschenfurcht und bis zur Unduldsamkeit gegen jede Ueberlegenheit geht.

Starrheit und Streben nach Gleichförmigkeit, Konformismus, gepaart mit feindseligem Misstrauen gegen alle unabhängige Denkart.

Zu wenig Verständnis für die Wichtigkeit und Notwendigkeit des geistigen Lebens, weil ganz in wirtschaftlichen Sorgen und im politischen Getriebe aufgehend.

Mangel an Phantasie neben seinem gesunden Menschenverstand, die die eigentliche schöpferische Kraft ist. —

Dieser kleine Rückblick auf eine Selbstkritik, die auch ein Seitenlicht auf gewisse Mängel in unserm Erziehungswesen wirft, zeigt, dass uns Kritik an unserer schweizerischen Eigenart keineswegs als etwas ganz Ungewohntes und Unerwartetes vorkommen muss und dass wir über solche Kritiken in aller Gemütlichkeit diskutieren können.

Wobei es sich ergeben wird, dass wir manches zugeben und einiges ablehnen müssen.

Wirklich gründlich ablehnen müssen wir zunächst einen Abwehrversuch gegenüber der englischen Kritik, den sich ein Herr R. G. Humm, ebenfalls in der „Weltwoche“, leistet. So bequem dürfen wir uns allerdings nicht machen und mit solchem Unsinn sollten wir wirklich nicht fechten. Wir können im Interesse des Ansehens unseres Landes nur hoffen, dass nicht allzuvielen Engländer den Bocksprung des Zürcher Literaten gelesen haben.

Humm geht nämlich sofort zu einer „Blitzattacke“ über, indem er den Engländern vorwirft, sie seien schuld an unserer geistigen Verkümmern! Er begründet diese erstaunliche Behauptung mit den folgenden ebenso erstaunlichen Sätzen: „Sie überhörten, Herr Lindsay, als Sie in Zürich herumgingen, dass Sie sich in einer Stadt bewegten, in der deutsch gesprochen wird, und in der, in früheren Zeiten, alle Anregungen, alle anfeuernden Gedanken, alles, was die Enge unserer Verhältnisse durchbrach und uns je und je aufstößerte, uns tatsächlich aus Deutschland gekommen ist (!!! H. M.). Sie übersehen, Herr Lindsay, dass wir

seit 13 Jahren in der deutschen Schweiz sehr, sehr allein sind. Und Sie erwarten, dass wir glücklich sind? Ist es Ihnen als Engländer möglich, die Grösse des Verlustes zu begreifen, den wir erlitten haben? Ihr Engländer habt diesen Krieg dramatisch erlebt. Wir Deutschschweizer haben ihn tragisch erlebt“ (!! H. M.).

Damit wir auf derartige Gespinste nicht noch einmal zurückkommen müssen, stellen wir nur fest, dass es im Jahre 1945 noch Schweizer gibt (und der Verbrecher der angeführten Sätze soll wirklich ein Schweizer sein, wie uns auf ungläubige Erkundigungen von kompetenter Stelle versichert wurde), die sich Literaten nennen und nicht wissen, dass es im Laufe der Jahrhunderte bis auf die heutigen Tage doch auch, neben all den überwältigenden nordischen Grössen, etwa einmal Schweizer gegeben hat, die aus eigenem schweizerischen Denken und Fühlen und Schaffen heraus hie und da ein bescheidenes Beiträglein an die allgem. Menschheitskultur geleistet haben, das sich neben den natürlich grösseren französischen, englischen, italienischen Leistungen, ja sogar, in tiefster schweizerischer Demut sei es gesagt, neben den so über alles gewaltigen kulturellen (und andern) Nordstürmen immerhin nicht zu verkriechen braucht.

Doch nun wollen wir von dem jedes schweizerische Empfinden beleidigenden und jeder geschichtlichen Wahrheit ins Gesicht schlagenden Hummschen Unsinn weg zu einigen ernsthaften Erwägungen einer ernsthaften Kritik übergehen.

Selbstverständlich kann es sich bei unserer „Kritik der Kritik“ nicht darum handeln, alle die vorgebrachten Aussetzungen eingehend zu beleuchten. Wir müssen uns darauf beschränken, einige Punkte von schweizerischem pädagogischem Interesse zu streifen und dann zum Hauptvorwurf Stellung zu nehmen.

Zunächst dürfen wir wohl feststellen, dass, begreiflicherweise, in der kurzen Zeit von einigen Wochen unserem englischen Freunde kein voller Einblick in unser Schulwesen geboten werden konnte. Sonst hätte er erkennen müs-

sen, dass in sehr zahlreichen schweizerischen Schulen, von Kindergärten bis Universitäten, von Schablonenarbeit keine Rede sein kann. Das beweist schon ohne weiteres die grosse Freude, mit der an vielen Orten die Kinder und jungen Leute diese Schulen besuchen. Ebenso würde es wohl jedem, der's probieren wollte, ziemlich schwer fallen, in unseren Universitäten im allgemeinen besonders aufdringlichen militärischen Betrieb nachzuweisen. Und was die demokratische Erziehung in unsern Schulen und in der Schule überhaupt betrifft, so müsste wohl zunächst etwas genauer abgeklärt werden, was eigentlich unter Demokratie in der Schule verstanden werden muss. Und um noch, bevor wir auf die Hauptsache eingehen, eine allgemeine, aber für jede Beurteilung irgendwelcher schweizerischer Dinge oder Undinge notwendige Feststellung zu umschreiben: schweizerisches Wesen, schweizerischer Sinn, schweizerischer Charakter, schweizerische Tätigkeit — kurz alles Schweizerische ist von einer nahezu unübersehbaren Mannigfaltigkeit. Und deshalb ist auch das schweizerische Schulwesen so ausserordentlich verschieden und zwar in jedem Kanton, in jedem Tal, in jeder Stadt, in jedem Dorf völlig anders. Weil eben, wie es Lindsay für das neue England mit Recht rühmend hervorhebt, jede Schulbehörde und, je nach der Schulbehörde, auch jeder Lehrer frei ist in der Wahl der Mittel zur Erreichung des vorgeschriebenen Zieles. Für diese Verschiedenartigkeit unseres Schulwesens könnten Beispiele zu Hunderten angeführt werden.

All diese Einschränkungen und „Milderungsgründe“ können aber nicht hindern, dass wir unserm englischen Kritiker in seinem Hauptvorwurf recht geben müssen.

„Und dies ist die Kritik, die ich an den Schweizerschulen anzubringen habe: es ist viel Gelehrsamkeit darin und zu wenig Menschlichkeit.“ So lautet das Schlussurteil unseres Kritikers. Mit einer kleinen Abänderung könnte

es auch heissen: Es ist zuviel Gelehrsamkeit in unsern Schulen und zu wenig Erziehung. Diesem Satz gehört nun eine kurze Besprechung.

Zu der Feststellung der viel lebhafteren pädagogischen Diskussionen in andern Ländern ist immerhin zu sagen, dass — eben Diskussionen noch keine Handlungen sind. Wir haben bei uns in der Schweiz schon so überaus zahlreiche und auch sehr lebhaft Diskussionsen geführt, die nicht immer zu praktischen, hie und da auch nicht zu nützlichen Resultaten geführt haben, dass uns die Diskussion allein noch nicht volle Gewähr für wirklichen Fortschritt bieten. Auch in andern Ländern gab es schon lange vor den beiden Kriegen hitzige pädagogische Aussprachen. So sind zum Beispiel, um nur ein Land zu nennen, in Frankreich seit Jahrzehnten die hitzigsten Auseinandersetzungen durchgeführt worden über die Frage, wie der Schulbetrieb „vermenschlicht“ werden könnte. Es wurden sogar alle paar Jahre Parlamentskommissionen zu diesem Zwecke eingesetzt. Diese untersuchten, verlangten Gutachten und begutachteten selbst nach allen Richtungen und in den intelligentesten Gedankengängen. Das schliessliche Resultat war in den meisten Fällen ein klarer, unzweideutiger Fortschritt in der Richtung der — weiteren „Entmenschlichung“ oder, mit andern Worten gesagt, einer weiteren Anhäufung von Wissen und dadurch einer weiteren Zurückdrängung der Erziehung, weil eben „lebhaft Diskussionsen“ allein noch nicht wirklichen Fortschritt verbürgen. Dabei soll aber nicht bestritten werden, dass Diskussionen immerhin besser sind als gar nichts. Denn auch bloss Diskussionsen können — selbst in Ermangelung eines unmittelbaren systematischen Ergebnisses — wertvolle individuelle Anregungen verursachen, die sich später unter besondern Umständen zu allgemeinem Fortschreiten entwickeln können. Dies wollen wir auch bei den heute geführten Diskussionen hoffen.

Aber all das ändert nichts daran, dass wir der Kritik unseres englischen Freundes am „Intel-

lektualismus" im schweizerischen Schulwesen in vollem Umfange recht geben müssen.

Wobei allerdings eine kleine, aber nicht unwesentliche Modifikation nicht unterlassen werden kann, die aber an der Sache selbst nichts ändert, aber zur gerechten Beurteilung der schweizerischen Stellung im Erziehungswesen Europas in Betracht gezogen werden muss: Die Verdrängung der Erziehung durch den Unterricht ist keineswegs ein speziell schweizerisches Uebel — es ist eine Krankheit, die sich auf ganz Europa erstreckt. Mit einer einzigen Ausnahme; diese heisst: England. Der grosse Trennungsstrich in der Volkseinstellung zur Schule verläuft nicht zwischen der Schweiz und andern Nationen Europas, sondern zwischen England und dem Kontinent. Im gesamten Schulwesen Kontinentaleuropas hat die „Gelehrsamkeit“ — die wir im Schulwesen eben Intellektualismus nennen — die Erziehung, wenn nicht überall völlig überwältigt, so doch weitgehend in die Ecke gedrückt.

Das umgekehrte Verhältnis hat sich von allen Völkern Europas einzig das englische Volk geschaffen. Ob das Prinzip in allen Fällen praktisch ausgeführt wird und ob es heute schon allen Volksteilen zugute kommt, das ist nicht unsere Sache zu untersuchen. Wie auch die Frage, ob die heutige Schulpraxis die Zustände jener Zeit, die Churchill als den einzigen schwarzen Fleck in seinem Leben bezeichnet hat, wenigstens in den „guten Schulen“ völlig

überwunden hat, nichts zur Sache tut. Tatsache ist, dass in England prinzipiell der Erziehung in der Schule der erste, der „Gelehrsamkeit“ der zweite — oder hie und da auch der dritte? — Rang eingeräumt ist, und dass dieses Prinzip des Primats der Erziehung vor dem Unterricht oder anders gesagt, des Charakters vor dem Wissen, weitgehend in die Praxis umgesetzt ist, und dass bei uns in der Schweiz wie auf dem gesamten europäischen Kontinent, das Gegenteil der Fall ist.

Die „Mitschuld“ der andern kontinentalen Nationen ist natürlich für uns weder Entschuldigung noch Trost und die Kritik Lindsays, die die Vernachlässigung der Erziehung zugunsten der Gelehrsamkeit, die Anhäufung von Wissen auf Kosten der Charakterbildung als Grundfehler des schweizerischen Schulwesens bezeichnet, muss als vollkommen richtig anerkannt werden.

Aber eines dürfen wir dazu noch sagen. Sehr zahlreiche einsichtige Erzieher unseres Landes sind sich dieses Mangels klar bewusst und lassen nicht nach im Kampf um die richtige Rangordnung, die in der Schule der Erziehung die erste Stelle anweist. Dieser Kampf hat zwar bis jetzt nur Teilerfolge erreicht. Aber wir hoffen, Herr Lindsay werde bei seinem nächsten Besuche in der Schweiz, der nicht lange auf sich warten lassen möge, auch einige dieser Teilerfolge entdecken.

Dr. H. M.

Bedeutung und Erziehung des Gedächtnisses

Die ganze geistige Entwicklung des einzelnen wie der gesamten Menschheit würde unmöglich sein, wenn wir nicht die Fähigkeit besässen, die auf uns einwirkenden Eindrücke aufzunehmen und in unserem Gedächtnis zu bewahren. Nur durch die Kraft unseres Gedächtnisses sind wir imstande, die Summe unserer Erfahrung und den Schatz unseres Wissens auszunutzen und stetig zu bereichern. Erleichtert wird uns die Vermehrung unserer Kenntnisse wesentlich durch die Leichtigkeit, mit der wir alle uns interessierenden Momente festzuhalten vermögen. Ein gehörter Bericht, ein geschautes Bild

oder ein erlebtes Begebnis prägt sich uns, ohne dass wir uns darum bemühen, gewöhnlich für lange Zeit tief und fest ein.

Das Gedächtnis ist also ein Seelenvermögen, welches die gewonnenen Vorstellungen einerseits festhält und aufbewahrt und andererseits wieder in unser Bewusstsein ruft. Eigentum des Gedächtnisses ist alles, was der Geist aufnimmt und was er selber produziert durch die Phantasie, durch das Denken, Fühlen und Wollen. Ohne Gedächtnis wäre uns jede Vorstellung neu, und der Mensch käme nie zu einem eigentlichen Wissen.