Neue Ziele der Schule = Nouveaux buts de l'école = New goals for the school

Autor(en): **Gross, Roland**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Bauen + Wohnen = Construction + habitation = Building + home : internationale Zeitschrift**

Band (Jahr): **15 (1961)**

Heft 8: **Lebendige Schule = Ecole vivante = Living school**

PDF erstellt am: **28.03.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-330809

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.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

Roland Gross

Neue Ziele der Schule

Nouveaux buts de l'école

New Goals for the School

Während der letzten Jahre konnte sich im Schulhausbau eine gewisse Erneuerung durchsetzen. In den dreißiger Jahren aufgestellte Forderungen sind inzwischen als selbstverständlich anerkannt worden. Die um 1900 erstellten Schulkasernen wurden überholt von den neuen Normaltypen der 1- bis 3geschossigen Schulhäuser mit quadratischen, zweiseitig belichteten, meist im Duplex- oder Kammsystem angeordneten Klassenzimmern.

Diese Entwicklung hat heute einen gewissen Abschluß gefunden. Sind wir mit dem erreichten Resultat zufrieden? Wie sehen wir die zukünftige Entwicklung?

Da der Schulhausbau heute den vom Normalunterricht an ihn gestellten Anforderungen im allgemeinen genügt, sind diese Fragen vorerst weniger im Hinblick auf die Architektur als vielmehr auf den Schulunterricht zu stellen. Und da der Unterricht seinerseits abhängig ist vom Lehrziel und dieses wiederum von der Lebenseinstellung und vom Weltbild einer Zeit, sind auch diese Aspekte zu streifen.

Die kurze »Bestandsaufnahme« der Lehrprogramme und Unterrichtsziele einiger der wichtigsten kulturellen Epochen des Abendlandes möge uns, zur Erleichterung der kritischen Beurteilung der heutigen Situation, einen gewissen allgemeinen Überblick vermitteln. Keineswegs soll aber versucht werden, etwa die zukünftige Entwicklung aus dem Vergangenen abzuleiten; der Weg in die Zukunft erfordert vielmehr die Fähigkeit und den Mut zur persönlichen Entscheidung.

Die Entwicklung

Bei den Frühkulturen der Naturvölker ist die Erziehung ausgerichtet auf die Vermittlung der lebensnotwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten: Tier- und Pflanzenkunde, Übung in der Jagd, Herstellen von Geräten, Einführung in Riten und Gebräuche. Bedeutungsvoll für unsere Betrachtung ist dabei die Tatsache, daß alle, auch die an sich durchaus diesseitigen Beschäftigungen, im Bewußtsein eines stets allgegenwärtigen magisch-religiösen Untergrunds ausgeübt und gelehrt werden. Das Leben wird als Einheit gefühlt und gelebt. Und da die Erziehung nicht isoliert vom übrigen Leben vor sich geht, fallen die Ziele der Erziehung mit den Zielen des Lebens zusammen.

Der Ursprung des organisierten abendländischen Schulwesens wird in der griechischen Antike angesetzt. Der Zeitpunkt fällt ins 7. und 6. vorchristliche Jahrhundert, als mit dem Übergang von der Adelsherrschaft zur Demokratie das Lernbedürfnis einer weiteren Volksschicht erweckt wurde, wodurch sich bewußtes Lehren als notwendig erwies. Schließlich kristallisierte sich ein eigentlicher Lehrplan heraus.

Dieser erste Abschnitt der Entwicklung der abendländischen Schule trägt bereits den Keim aller Möglichkeiten, der positiven wie der negativen, in sich. Durch die Organisierung des Lehrbetriebes wird dessen Wirksamkeit sowohl in die Breite (viele können am Unterricht teilhaben) wie auch in die Tiefe (der Lehrplan kann systematisch aufgebaut werden und durch kontinuierliche Entwicklung mit der Zeit eine gewisse Allgemeingültigkeit erreichen) sofort beträchtlich erweitert. Diesen Vorteilen steht aber die Gefahr einer gewissen Lebensentfremdung gegenüber.

Immerhin bildete die Schulerziehung als solche ein geschlossenes Ganzes. Körper, Intellekt und Charakter wurden gleichermaßen geübt. Ziel war die harmonische Ausbildung aller Fähigkeiten des Menschen.

Wohl mußte schon dieser Unterricht in verschiedene Fächer gegliedert werden; diese ruhten aber alle auf einer gemeinsamen geistigen Basis: die sprachlichen Fächer wurden anhand der Werke der Dichter (Homer) betrieben, in denen die Anschauungen der Griechen über Religion und Ethik zusammengefaßt sind; Musik, Tänze und Leibesübungen standen weitgehend in Zusammenhang mit kultischen Bräuchen, die im Rahmen staatlicher und religiöser Anlässe geübt wurden.

Der Umstand, daß Schulunterricht, religiöse Lehre und staatliche Organisation auf einem gemeinsamem geistigen Fundament aufbauten, erleichterte es dem einzelnen, sich ein harmonisches Weltbild zu erarbeiten.

Früh schon wurde die Problematik der Vielwisserei erkannt. Aristoteles forderte, daß »von den nützlichen Dingen das Notwendige gelehrt und auch einige freie Künste und Wissenschaften bis zu einem gewissen Grad betrieben werden sollen, aber nichts in Absicht oder nach der Art einer lohnbringenden Arbeit, da diese den Geist der Muße beraubt und ihn erniedrigt, und nichts gar bis zur Meisterschaft, da dies den Leib oder die Seele oder den Geist freier Menschen zur Ausübung und Betätigung der Tugend untüchtig macht«.

Ergänzungen, Korrekturen, Umformungen, zu denen Persönlichkeiten wie Plato, Aristoteles u. a. wesentliche Beiträge leisteten, entwickelten das griechische Lehrprogramm schließlich zu einer derartigen Geschlossenheit, daß seine Form unter dem Namen »Septem artes liberales« in die romanisierte und dann in die christianisierte Welt übernommen werden konnte (Abb. 1), wobei an die zentrale Stelle, die bisher die Werke der Dichter innegehabt hatten, um 400 die Bibel gesetzt wurde.

Welches waren nun die Folgen der Christianisierung auf die Schule?

Solange die in Klöstern vermittelte Schulbildung ausgerichtet war auf die Ausbildung des geistlichen Standes, bildete die christliche Religion ihren geistigen Mittelpunkt. Leibesübungen fanden keinen festen Platz im Lehrprogramm; die Wissenschaften wurden beiläufig und immer unter dem Gesichtswinkel der christlichen Lehre betrieben.

Sie wurden als »wertloser Weg zu einem wertvollen Besitz« (Augustinus 354—430) betrachtet. Ziel der Schulausbildung war der christliche Mensch.

Im 12. Jahrhundert begannen einzelne das Studium der Septem artes losgelöst von theologischen Zwecken zu verfolgen. Es »vollzog sich die Verweltlichung der abendländischen Kultur, mit der die Verselbständigung der Profanwissenschaften und der profanen Bildung Hand in Hand ging« (Hans Meyer). So begann vor allem das deutsche Rittertum sich elementare Kenntnisse der »freien Künste« zu erarbeiten. Ziel dieses modifizierten und wieder mit Leibesübungen ergänzten Lehrprogramms war, ähnlich wie bei den Griechen, die allseitige Ausbildung von Körper, Geist und Charakter (Schwert und Feder).

Die Verweltlichung der Profanwissenschaften wurde eingeleitet durch eine im 12. Jahrhundert einsetzende sprunghafte Wissensvermehrung auf allen Gebieten, die später im Barock-Universalismus ihren Höhepunkt erreichen sollte. Während langer Zeit unbekannt gebliebene Literaturwerke der griechischen Antike wurden wieder gefunden; Entdeckungsreisen und Kreuzzüge erschlossen neue Welten und neues Wissensgut; der Aufschwung der Naturwissenschaften nahm seinen Anfang.

Parallel zu dieser Wissenserweiterung vollzog sich eine Gewichtsverschiebung im Verhältnis von Religion und Wissenschaft nicht nur quantitativer, sondern auch qualitativer Art. Die Wissenschaft begann sich mehr und mehr von ihrer Rolle als Dienerin der Religion zu distanzieren, um einen immer unabhängigeren Platz zu beanspruchen. Frucht dieser Entwicklung war schließlich an der Wende vom Mittelalter zur Neuzeit jene nicht abreißende Kette von neuen Erkenntnissen in Astronomie, Physik und Mathematik, von Entdeckungen neuer Erdteile, von technischen und handwerklichen Erfindungen, die schließlich zur heutigen Lebensform und zum heutigen Weltbild führten.

Wesentlich in unserem Zusammenhang ist aber die Feststellung, daß die Ursachen dieser äußerlich so imposanten Umwälzungen geistiger Natur sind: »Die gläubige Hinnahme der christlichen Lehre wich einer neuen Art des Denkens und der Weltbetrachtung. Die abendländische Menschheit fing, ähnlich wie im griechischen Altertum der sokratischen Zeit, von neuem an, das Überkommene in Zweifel zu ziehen, selbst zu suchen, Fragen zu stellen und aus Eigenem darauf zu antworten«[2].

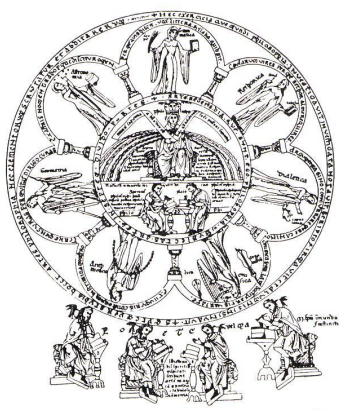
In dieser Zeit der Wissenserweiterung und Glaubensspaltung wurde, gefördert von der Ausbreitung der Buchdruckerkunst, die deutsche Volksschule gegründet. Dieser Schritt war vorbereitet worden durch die »Rechen- oder Schreibmeister«, deren Unterricht dem Bedürfnis des aufstrebenden Bürgertums, am Wissen der Zeit teilzuhaben, und der materiellen Notwendigkeit des Beherrschens der Schrift und des elementaren Rechnens zuerst entgegengekommen war.

Daß die Volksschule aus den materiellen Bedürfnissen herausgewachsen war, blieb für ihre künftige Form entscheidend; ihr Lehrziel wurde damit vorbestimmt. In gleicher Richtung wirkte ferner die Tatsache, daß ihre Organisation vom Staat in die Hand genommen wurde. Das war auch zur Zeit der griechischen

1
Darstellung der 7 freien Künste durch die Äbtissin Herrad von Landsberg (gest. 1195) nach J. Dolch[1]. Darstellung des geistigen Mittelpunktes der Lehrplanfächer.

Représentation des 7 Arts de l'abéesse Herrad von Landsberg († en 1195) selon J. Dolch. Représentation très claire du point central du programme d'étude.

Representation of the 7 Arts by Abbess Herrad of Landsberg (died 1195), according to J. Dolch. Very clear representation of the central focus of the study program.



1

Antike so gewesen. Aber damals hatten Religion und Staat eine feste Einheit gebildet, so daß das geistige Fundament der Schulbildung dadurch nie in Frage gestellt wurde. Das Reich Christi aber »ist nicht von dieser Welt«. Daran hatte auch die Erhebung des Christentums zur Staatsreligion am Ende des 4. Jahrhunderts nichts ändern können. Nach außen hin traten die Spannungen zwischen christlicher Religion und Staat, z. B. im Hochmittelalter in den Kämpfen zwischen Kaiser und Papst um die Vorherrschaft, immer wieder deutlich in Erscheinung.

Beide Faktoren, die Ausrichtung auf das Nützliche und die staatliche Organisation, zielten also im Grunde genommen auf eine Entwertung der religiösen Basis des Schulunterrichtes hin. Nicht daß die Religion gerade ausgeschaltet worden wäre; sie wurde vielmehr, besonders unter dem Einfluß der Reformation, als ein Fach unter anderen abgetrennt und einstweilen noch, gewissermaßen ehrenhalber, an den Anfang des Lehrprogramms gesetzt. So konnten sich von nun an Religionsunterricht und »übrige Schulfächer« unabhängig voneinander weiterentwickeln. Daß dies in divergierendem Sinn vor sich ging, ist in Anbetracht der verschiedenen Ausgangslagen von Glaubenslehre und Wissenschaft nicht erstaunlich. Und eine zeitweilige gänzliche Aufhebung des Religionsunterrichts zur Zeit der Französischen Revolution konnte schließlich durchgeführt werden, ohne den Kern des neuen Lehrplans zu berühren. Lehrziel der Volksschule war die Vermittlung der im Erwerbsleben notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten.

Den Höhepunkt in bezug auf naturwissenschaftliche Fortschritte und Entdeckungen erreichte das 17. Jahrhundert. Hatten sich die von den Volksschulen unabhängigen, entweder in Klöstern geführten oder aus ihnen hervorgegangenen Lateinschulen bisher im allgemeinen an den alten Lehrplan der Septem artes gehalten, so wurden nun auch die »Realwissenschaften« mehr und mehr ins Unterrichtsprogramm aufgenommen. Die aus dem Bedürfnis nach Übersicht entstandene, in der analytischen Art für diese Zeit bezeichnende kartothekmäßige Gliederung und Sammlung des Wissensgutes in Form von Enzyklopädien mag die Entwicklung zur heute üblichen Aufteilung des Unterrichtes in einzelne Fächer wesentlich beeinflußt haben.

Auch in den Volksschulen fanden die Realwissenschaften allmählich Eingang. Dadurch wurde eine gewisse Angleichung von Volksschule und Gymnasium vorbereitet. Trotzdem konnte die durch die historisch verschiedenen Ausgangslagen bedingte Kluft zwischen den beiden Schulen in den europäischen Staaten bis heute nicht überwunden werden. Um die Schwierigkeit, von einer Schule in eine andere zu wechseln, zu charakterisieren, bezeichnete Pestalozzi unser Schulsystem als ein Haus ohne Treppen[3].

Wenn sich nun die Volksschule seit dieser Zeit auch weiterentwickelt und den jeweils neuen Verhältnissen angepaßt hat, wenn die Unterrichtsbasis auch ausgedehnt und durch körperliche Übungen, Gesangsunterricht und etwas Zeichnen ergänzt und aufgelockert wurde — das Ausbildungsziel blieb doch bis heute vorwiegend ausgerichtet auf die spätere Bestimmung des Jugendlichen als Berufsmensch und nicht auf die freie Entfaltung seiner musischen, intellektuellen, charakterlichen und manuellen Fähigkeiten.

Weniger extrem sind die Verhältnisse bei der Mittelschule; doch auch hier liegt das Schwergewicht auf der reinen Wissensvermittlung, und die Wissenschaften werden je länger desto mehr gerade im entgegengesetzten Sinn gelehrt und gelernt, als es in der griechischen Antike Aristoteles, im ausgehenden Altertum Augustinus gefordert hatten, nämlich durchaus »in Absicht einer lohnbringenden Arbeit« und wenn möglich »bis zur Meisterschaft«.

Diese Einseitigkeit der Schule mußte vor allem dem Ideal von Renaissance und Humanismus, im Menschen das Maß aller Dinge zu sehen, zuwiderlaufen. So konnte es denn auch nicht an zahlreichen schulpädagogischen Erneuerungsbestrebungen fehlen. Die zentrale Frage, ob es das Ziel der Schulerziehung sei, den Jugendlichen vor allem auf seine künftige berufliche und gesellschaftliche Bestimmung vorzubereiten, oder ob es wesentlicher sei, seine Gaben und Fähigkeiten allseitig auszubilden, wurde von den Reformern eindeutig beantwortet:

»Möchten die Menschen doch einmal fest ins Auge fassen, daß das Ziel alles Unterrichts nichts anderes ist und nichts anderes sein kann als durch die harmonische Ausbildung der Kräfte und Anlagen der Menschennatur entwickelte und ins Leben geförderte Menschlichkeit selber« (Pestalozzi).

Hatten die Forderungen der Reformer auf das öffentliche europäische Schulwesen bisher einen kleinen Einfluß, so bilden sie doch den Kern zahlreicher schulpädagogischer Tendenzen der Gegenwart. Bedeutungsvoll sind ihre Einflüsse aber vor allem auf die nordamerikanische Schule gewesen.

Neue Unterrichtsziele

Zusammenfassend kann man in der Entwicklung der ganzen Erziehung die Tendenz einer ständig fortschreitenden Verfächerung konstatieren. Die ursprüngliche Einheit der Unterweisung in der Familie, wo die Kinder durch Beispiel und Anleitung der Eltern lernten, was zu ihrem Leben in materieller, geistiger und seelischer Hinsicht nötig war, zerfiel, weil ein Teil des ganzen Komplexes der Erziehung in Form des Schulunterrichts selbständig gemacht wurde.

Bildete dieser Schulunterricht ursprünglich gleichermaßen Körper, Intellekt und Charakter, so spezialisierte er sich in der Folge mehr und mehr auf die Ausbildung des Intellekts. Und statt daß wenigstens versucht worden wäre, eine Einheit des Wissens und das Bewußtsein des Zusammenhangs der Wissenschaften zu fördern, wurde der »Lehrstoff« säuberlich aufgeteilt in einzelne Fächer, die, damit nur ja nicht der Verdacht einer gewissen Abhängigkeit voneinander aufkommen kann, heute wenn möglich von zahlreichen Speziallehrern in verschiedenen Spezialzimmern unterrichtet werden. Schließlich sorgt die in den europäischen Ländern übliche Unterteilung in bezüglich Alter und Bestimmung der Schüler verschiedene Schultypen auch dafür, daß eine zeitliche Kontinuität des Bildungsganges kaum zustande kommen kann.

Entspricht dieser Zustand der Schule den Bedürfnissen, Erkenntnissen und Möglichkeiten unserer Zeit?

Die heutige Situation

Es wurde schon darauf hingewiesen, daß am Anfang des Siegeszuges der Wissenschaft eine »neue Art des Denkens und der Weltbetrachtung«, nämlich der Zweifel am Überkommenen und der Anspruch auf eigenes Forschen, stand. Aus der gleichen Geisteshaltung herausgewachsen und durch die Erkenntnisse und Arbeitsmethoden der Wissenschaft wiederum gefördert, vollzog sich, gewissermaßen im Untergrund der nach außen hin so sichtbaren Entwicklung, die Spaltung der Welt in eine »wirkliche« und eine »übersinnliche« Sphäre, in Wissen und Glauben.

Die Triebkräfte, welche die Situation der heutigen Zeit bestimmen, lassen sich also auf zwei Ursachen zurückführen: einmal auf die Entwicklung der Wissenschaften und ihrer Ableger, der Technik — zum andern auf die zu gleicher Zeit stattfindende geistige Entwicklung. Das äußere Resultat dieser parallelen Entwicklungsverläufe ist unsere technisierte und industrialisierte Welt; weniger sichtbar, doch deshalb nicht weniger bedeutend, ist die Folge der inneren Umwandlung: die Zerstörung der einst vorhandenen Harmonie des geistigen Weltbildes.

Die durch die Technisierung direkt entstandenen Probleme werden heute allgemein erkannt und stehen im Brennpunkt des Interesses. Die wichtigsten seien kurz erwähnt:

Die Industrialisierung wurde damit eingeleitet, daß die mittelalterlichen Zunft- und Familienbetriebe aufgelöst und die Arbeitskräfte in Fabriken, die vorerst noch mit wenig maschinellen Einrichtungen ausgestattet waren, konzentriert wurden. Bereits zeichnete sich die Tendenz zur Schwächung des Familienverbandes und zur Vermassung ab.

Durch die in der Folge immer häufiger werdende Anwendung von Maschinen und der damit erforderlichen Teilung des Arbeitsprozesses in einzelne weitgehend voneinander unabhängige Phasen fällt es dem werktätigen Menschen immer schwerer, zum fertigen Produkt und damit zu seiner Arbeit eine innere Beziehung zu finden. Daß die industrielle Produktion zudem nur ganz spezifische Kenntnisse und Fertigkeiten verlangt, macht es ihm fast vollends unmöglich, in seiner Arbeit Befriedigung zu finden, und läßt zudem seine übrigen Fähigkeiten stark verkümmern.

Verschärft werden diese Konflikte noch durch die Probleme, die sich daraus ergeben, daß »alle Wertungen auf die Alternative richtig oder falsch, beweisbar oder nicht beweisbar, reduziert werden«[2]. Diese Betrachtungsweise, die auf dem Gebiet der exakten Wissenschaften durchaus berechtigt ist, wurde mehr und mehr auf alle Sphären des Lebens angewendet und machte persönliche, auf religiöser oder ethischer Grundlage wurzelnde Entscheidungen scheinbar überflüssig. Der Gefahr der Verkümmerung des Verantwortungsbewußtseins konnte nicht durchwegs wirksam entgegengetreten werden. Die katastrophalen Folgen dieser Entwicklung sind uns bekannt — das Ausmaß der durch sie bedingten zukünftigen Gefahren jedoch können wir nur ahnen.

Die Aufgabe der Schule

Eine Reformierung des Schulunterrichts hätte, vom Standpunkt der Dringlichkeit aus, also wohl in erster Linie auf die Übung und Bildung des Verantwortungsbewußtseins Rücksicht zu nehmen. Die Voraussetzungen dazu sind doppelter Art: erstens muß sich der junge Mensch eine Weltanschauung erarbeiten und Lebensziele setzen, die ihm erst einen Maßstab zur Beurteilung liefern können. Dies kann ihm erleichtert werden durch eine religiös-ethische Unterweisung. Damit er jedoch seinen Wertmaßstab überhaupt richtig anwenden kann, muß er ferner einen Überblick über die Zusammenhänge und Beziehungen zwischen den verschiedenen Erscheinungsformen menschlicher Schöpfungskraft und Erkenntnis gewinnen. Seine Entwicklung zur möglichst harmonischen, von innerer Freiheit erfüllten Persönlichkeit verlangt ferner die allseitige Ausbildung seiner Fähigkeiten.

Nachdem wir die Lehrziele der Schule von den Bedürfnissen der heutigen Zeit aus festzulegen versuchten, stellt sich nun die Frage, welche dieser Forderungen aus unserer geistigen Situation heraus heute schon verwirk-

licht werden könnten und welche uns als Fernziel die zukünftige Entwicklung vorschreiben.

Die einstweilen vielleicht am schwersten zu verwirklichende Forderung ist wohl die, den Unterricht letztlich wieder auf metaphysische Ziele auszurichten. Immerhin haben sich die Voraussetzungen für eine Erneuerung in diesem Sinne in jüngster Zeit verbessert. Bestimmten die exakten Wissenschaften die Lebenseinstellung und Philosophie von der Aufklärung bis ins fortschrittsgläubige 19. und 20. Jahrhundert ganz wesentlich und wurde die Art des Denkens in gefährlicher Weise auch auf rational nicht erfaßbare Gebiete ausgedehnt, so erkennt man heute doch wieder mehr und mehr die Grenzen wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden: »Wissenschaftliche Sacherkenntnis ist nicht Seinserkenntnis. Denn alle Wissenschaft ist partikular, auf bestimmte Gegenstände und Aspekte, nicht auf das Sein selber gerichtet. Wissenschaftliche Erkenntnis vermag keine Ziele für das Leben zu geben« (aus der Rede Karl Jaspers an der Fünfhundertjahrfeier der Universität Basel 1960). Wohl hatte die Wissenschaft vermocht, die Religion von ihrem dominierenden Platz zu verdrängen, ohne daß es ihr jedoch gelungen wäre, diese Stellung während längerer Zeit selbst einzunehmen. Das dadurch entstandene Vakuum wird heute stark empfunden und stellt einen Zustand der Erwartung und der Bereitschaft her. Leichter realisierbar ist die Forderung, die einzelnen Gebiete des Wissens im Rahmen eines Gesamtzusammenhangs zu vermitteln; besteht doch dank der fortschreitenden Vertiefung der Erkenntnisse der Naturwissenschaften die Tendenz, die Grenzen der einzelnen Sachgebiete aufzulösen — man denke z. B. nur an die durch die Kernphysik hergestellte Brücke zwischen Physik und Chemie. Die Abhängigkeit der einzelnen Gebiete der Geisteswissenschaften hingegen braucht wohl nicht erst begründet zu werden.

Konsequenzen für den Schulunterricht

Ein »synthetischer«, nicht in einzelne Fächer aufgesplitterter, wenn möglich auf ethische und religiöse Ziele ausgerichteter Unterricht bedarf gewisser fundamentaler Voraussetzungen: der Lehrer muß selbst eine gewisse Übersicht über die großen Zusammenhänge besitzen; seine Lebens- und Weltanschauung soll ihn ferner in die Lage versetzen, ethische Wertungen vorzunehmen.

Der ganze Unterrichtsstoff sollte grundsätzlich von möglichst wenig verschiedenen Lehrern behandelt werden. Besonders wertvoll könnten Lehrkräfte sein, die fähig sind, den Stoff von verschiedenen Wissenskomplexen, z. B. naturwissenschaftlichen und musischen »Fächern« aus zugleich zu unterrichten, wodurch sich die Möglichkeit bieten würde,

1. auf die Zusammenhänge zwischen scheinbar unabhängigen Disziplinen hinzuweisen,
2. die verschiedenen Fähigkeiten eines Schülers zu erfassen und sein Versagen in einem Fach eventuell durch bessere Leistungen in einem andern zu begreifen,
3. das Maß der möglichen Anforderungen an den Schüler besser abzuschätzen.

Gegen diesen Vorschlag mag eingewendet werden, es sei nur schwer möglich, daß ein Lehrer (vor allem der Mittelstufe) auf so vielen verschiedenen Gebieten genügend bewandert sein könne, um sie zu unterrichten. Aber ist es denn unbedingt notwendig, dem Schüler so viel beizubringen, wie fünf Spezialisten zusammen wissen? Eine zahlenmäßige Beschränkung der eine Klasse betreuenden Lehrer wäre der heute allgemein geforderten Reduzierung des Unterrichtsstoffs und dessen Konzentration auf das Wesentliche wohl nur förderlich. Daß eine solche Umstellung bei der Ausbildung der Lehrer selber ihren Anfang nehmen muß, liegt auf der Hand. Wurde bisher versucht, aufzuzeigen, welcher Art der Unterrichtsstoff sein sollte, um vom Jugendlichen zu einem Ganzen verarbeitet werden zu können, so läßt sich die Reihenfolge der Betrachtung auch umkehren: der Jugendliche und seine Talente werden zur Voraussetzung genommen — welche Betätigungen braucht er nun, um alle seine Fähigkeiten und Talente zu üben?

Erkannt und wenigstens einigermaßen berücksichtigt wird die Wichtigkeit körperlicher und manueller Ausbildung. Der Berechtigung musischer Tätigkeit jedoch wird noch kaum Rechnung getragen. Aber wichtiger als die Vollständigkeit aller möglichen Arten der Betätigung dürfte wohl auch hier wieder die gleichzeitige Inanspruchnahme möglichst vieler verschiedener Kräfte sein, wie sie z. B. durch die Verbindung von Turnen, Musik und Theater, durch die Kombination manueller und künstlerischer Arbeit ermöglicht würde. Eine im allgemeinen noch nicht in ihrer ganzen Bedeutung erkannte Chance bietet sich ferner in der Pflege gemeinschaftsfördernder Formen von Arbeit und Spiel. Diesem Aspekt wird heute vielleicht noch am ehesten in den englischen Schulen entsprochen (vgl. Mittelschule in Arnold, Seite 297 ff.).

Gegenwärtige Tendenzen

Inwieweit wurden nun alle diese Forderungen an den Schulunterricht im kleinen oder großen Rahmen schon zu verwirklichen gesucht?

Diese Frage müßte von einem Schulfachmann beantwortet werden — es sollen hier nur einige, die große Linie der Entwicklung kennzeichnende Anhaltspunkte gegeben werden:

Als eine Art Großexperiment könnte man, etwas überspitzt ausgedrückt, das Schulsystem der USA betrachten. John Dewy, der in Chicago eine Versuchsschule führte, prägte den für den Charakter der amerikanischen Schule bezeichnenden Satz, die Schule sei »a process of living and not a preparation for future living« und zieht daraus den Schluß, daß ein festes, für alle Schüler gleiches Lehrprogramm entbehrt werden könne.

Heute scheint sich, nach den Angaben von W. M. Moser[4], im amerikanischen Unterrichtsprogramm etwa folgende Zeiteinteilung als richtig erwiesen zu haben:

40% Einzelstudium des Schülers,

40% Unterricht in Gruppen von 10 bis 12 Schülern,

20% Unterricht in größerem Verband von 60 bis 100 Schülern.

Die europäischen Reformbestrebungen sind bescheidener. In den Brennpunkt des Interesses rückt mehr und mehr die Gruppenarbeit, d. h. die Zusammenfassung mehrerer zum Teil ungleichaltriger Schüler zur Bearbeitung einer Aufgabe. Damit sollen einerseits die Fähigkeit zur Zusammenarbeit der Jugendlichen gefördert und die Notwendigkeit der Rücksichtnahme und des Einsatzes jedes einzelnen gezeigt werden — andererseits bietet sich durch die Bearbeitung eines allgemeinen Themas die Gelegenheit zur sinnvollen Anwendung der einzelnen Schulfächer. Der in Abb. 3 gezeigte Stundenplan für Schüler des 4. bis 6. Schuljahrs gibt uns eine Ahnung von diesem Schulbetrieb, wie er z. B. nach dem »Jenaplan« durchgeführt wird[5].

Eine schwierige Frage ist folgende: In welcher Art kann die Schule Rücksicht nehmen auf den täglich wachsenden Berg des Wissens und der Erkenntnisse, ohne zur Oberflächlichkeit zu verführen? Es wird versucht, den Stoff verschiedener Gebiete auf möglichst wenige spezielle, auch auf andere Fälle anwendbare Beispiele zu beschränken (exemplarisches Lernen, Blockunterricht usw.).

Neue Ziele im Schulbau

Schon dieser kurze Überblick über einige aktuelle pädagogische Reformierungsanfänge zeigt uns, daß viele der generellen Forderungen, wenn auch unvollständig und einstweilen erst im engen Rahmen oder als Experiment, zu erfüllen versucht werden. Er macht vielleicht auch klar, daß die Bemühungen um die Erneuerung des Schulwesens nicht ausschließlich vom Schulbau her kommen, wie das in Architektenkreisen gerne geglaubt wird. Wohl erfüllen, wie schon am Anfang festgestellt wurde, viele neuere Schulbauten die vom Standardunterricht an sie gestellten Forderungen; würde man aber auf die pädagogischen Vorkämpfer abstellen, so bliebe dem Architekten noch allerhand zu tun.

Klassenzimmer

Das als wohl wichtigstes Resultat der neueren Entwicklung des Schulbaus erreichte quadratische, gleichmäßig belichtete Klassenzimmer bietet, wirksam unterstützt durch möglichst leichte Schulmöbel, zwar schon die Möglichkeit der freien Anordnung der Plätze und damit der Bildung von Arbeitsgruppen; doch können diese Gruppen noch nicht voneinander isoliert werden. Die in letzter Zeit verschiedentlich vorgeschlagene Erweiterung des Raumes um eine Bastelnische entspricht, so wertvoll sie sonst für den Schulbetrieb auch sein mag, dieser Forderung nicht; die eigentliche Konsequenz ist vielmehr das in mehrere Raumteile zerfallende Klassenzimmer. Versuche in dieser Richtung stellen die in Abb. 3 und 4 gezeigten Beispiele dar.

Muß im Rahmen der Gruppenarbeit zur Bewältigung einer Aufgabe gleichzeitig gelesen,

2
Stundenplan für Schüler des 4. bis 6. Schuljahres nach dem Jenaplan[5]. Zusammenfassung verschiedener Altersstufen, Tendenz zum ganzheitlichen Unterricht.

Plan d'étude pour des écoliers de la 4ème à la 6ème classe, selon le plan de Jena. Composition des âges différents, tendance d'un enseignement d'ensemble.

Curriculum for pupils from grades 4 to 6 according to the Jena plan. Merging of different age groups, tendency toward group instruction.

Wochenplan der Mittelgruppe

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Sonnabend
8 — 9	Morgenandacht Religion	Rechenkurse				Religion
9 — 10	Kreis	Deutschkurse				Kreis
10 — 10^{30}	Pause					
10^{30} — 11^{15}	Sing- und Lesekreis	Gruppenarbeit			Deutschkurs	Sing- und Lesekreis
11^{15} — 12	Zeichnen				Einschulungskurs*)	freie Arbeit
12 — 1	—	Sport	Einschulungskurse*)		Sport	Wochenschlußfeier

*) in Naturkunde, Heimatkunde und Geschichte

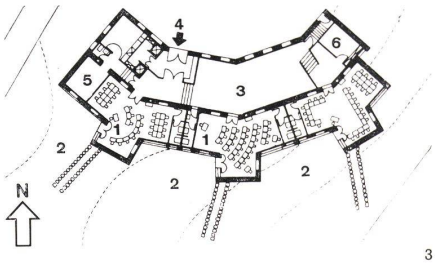
2

geschrieben, gezeichnet, experimentiert, beobachtet und gebastelt werden können und sollen der Unterricht die Grenzen der einzelnen Schulfächer sprengen und die Themata von verschiedenen Gesichtswinkeln aus erläutert und dem Schüler nahegebracht werden, so bedingt dies ferner eine vielseitige Ausstattung des Klassenzimmers. Es wird zur Werkstatt, zur Bibliothek, zum Zeichensaal, zum Laboratorium — und zur Wohnstube (Abb. 4).

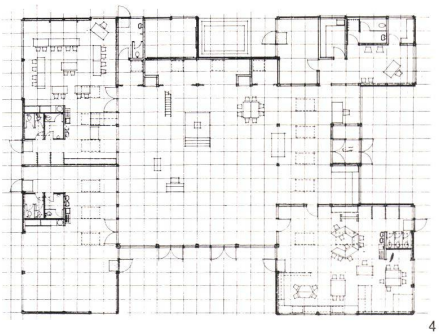
Dieser Mehraufwand könnte kompensiert werden durch die Eliminierung zahlreicher Spezialräume, die heute bei den Sekundarschulen $^1/_3$, bei den Mittelschulen etwa die gleiche Zahl von Räumen beanspruchen wie die Klassenzimmer.

Turnhalle

Schließen wir uns ferner der Forderung an, daß »körperliche Betätigung für Kinder nicht nur körperlich, sondern auch seelisch erfreulich, heiter, lösend und damit wirklich kindgemäß sei«[2], dann werden wir vielleicht auch die Turnhallen anders gestalten, als es heute üblich ist: nämlich als Vielzweckräume, die bei schlechtem Wetter dem Pausenbetrieb dienen können und außerhalb der Schulstunden als offene Freizeithallen benützbar sind. Sie brauchten für den Schulbetrieb auch gar nicht unbedingt den Normalien der Sportverbände zu entsprechen, für die sie meist erstellt werden.



3



4

3
Elementarschule in Valestra di Carpineti, Italien 1954. Die Klassenzimmer zerfallen in mehrere Raumteile; einzelne Arbeitsgruppen können räumlich isoliert werden. Cooperativa architetti di Reggio Emilia.

Ecole élémentaire à Valestra di Carpineti, Italie 1954. Cooperativa Architetti di Reggio Emilia.

Elementary school in Valestra di Carpineti, Italy, 1954. Cooperativa architetti di Reggio Emilia.

1 Schulzimmer / Salles d'école / Classrooms
2 Schulzimmer im Freien / Salles d'école à ciel ouvert / Open-air classrooms
3 Pausenhalle / Récréation / Recreation
4 Eingang / Entrée / Entrance
5 Lehrerzimmer / Salle des maîtres / Staffroom
6 Bibliothek / Bibliothèque / Library

4
An der Triennale 1960 in Mailand gezeigter englischer Schultyp für die Unterstufe. Die starke Gliederung des Klassenzimmers erleichtert die Gruppenarbeit; vielseitige Ausstattung ermöglicht mannigfaltige Verwendung.

A la Triennale 1960 à Milan, type d'école anglaise du degré inférieur. L'extrême différenciation de la salle permet facilement les travaux de groupe. Un ameublement très «élastique» permet les emplois les plus variés.

At the 1960 Triennale in Milan, English type of school, lower grades. The extreme differentiation of the classroom facilitates work in groups; flexibly conceived furnishings permit various applications.

Vielleicht ließen sie sich in gewissen Fällen durch windgeschützte offene Überdachungen ersetzen.

Assembly Hall

Wird einerseits großes Gewicht darauf gelegt, dem Schulzimmer als der Grundzelle der Schule eine möglichst große Eigenständigkeit zu verleihen und es so zu gestalten, daß es zum Heim der Klasse wird, so ist doch auch der gemeinschaftlichen Mitte der ganzen Anlage, der Möglichkeit des Zusammenkommens der Schüler im großen Rahmen, vermehrte Beachtung zu schenken. Heute beschränken sich die Ansätze zur Zentrumsbildung oft auf die formal-architektonische Gestaltung; sind doch vom heutigen Schulbetrieb her gemeinschaftliche Räume noch nicht unbedingt erforderlich. Eine Änderung in dieser Hinsicht ist durch eine vermehrte Notwendigkeit der Schülerspeisung, hervorgerufen etwa durch die Einführung der englischen Arbeitszeit und die vermehrte Berufstätigkeit beider Elternteile, zu erwarten. Es ist wichtig, daß dann die Gelegenheit wahrgenommen wird, die dafür notwendigen Räume wirklich zu einem Schulzentrum, etwa im Sinne der englischen Assembly Hall (Abb. 4), zu gestalten, wo die Schüler sich treffen beim Essen, zu Spielen und festlichen Anlässen. Ein solcher Raum könnte bei kleineren Anlagen den Singsaal ersetzen — bei größeren wäre er mit Vorteil so anzuordnen, daß er mit ihm verbunden wird. Anzustreben ist ferner ein enger Kontakt mit der Schulküche, so daß ein teilweise selbständiger Schulhaushalt entstehen würde. Diese Aspekte sollten bei neuen Projekten unbedingt schon heute berücksichtigt werden!

Verkehrsflächen

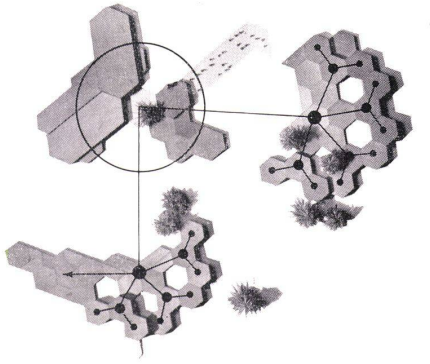
Ein lebendiger Schulbau hat keine »toten« Räume. Verkehrsflächen können so angeordnet und gestaltet werden, daß sie noch weitere Funktionen erfüllen, z. B. durch »räumliche Erweiterungen der Gänge, die nicht nur zum Aufenthalt während der Pause, sondern zugleich als Leseraum dienen, eine Treppenhalle, die zugleich für Aufführungen der ganzen Schule dient«[6].

Die Gruppierung der Elemente

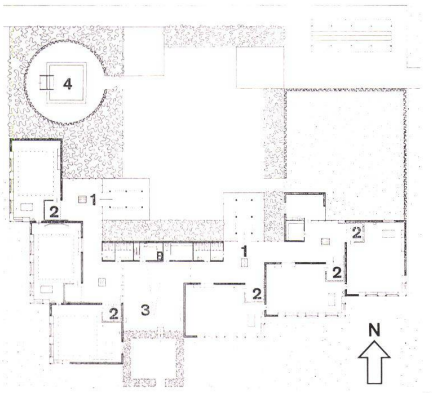
Gerade bei der Schule muß jeder Tendenz zur Vermassung wirksam entgegengetreten werden. Wenn auch kleinere Anlagen der Forderung nach kurzen Schulwegen eher entsprechen, können bei richtigem Aufbau doch auch größere Organismen tragbar sein.
Für die Volksschule schlägt der Verfasser die Zusammenfassung von 2 bis 4 Klassenzimmern zu einer Klassengruppe, von einigen Klassengruppen zu einem Schulbau mit Pausen- und eventuell Mehrzweckhalle und, bei einem großen Programm, endlich von 2 oder 3 solchen Schulbauten (z. B. Volks- und Sekundarschule mit Kindergarten) zu einer ganzen Schulanlage mit einem gemeinsamen Zentrum vor (Abb. 5).
Wir haben festgestellt, daß sich das Problem der Schule nicht von der geistigen Situation unserer Zeit isolieren läßt. Ist es also überhaupt möglich, die Schulerziehung zu erneuern, solange uns die allgemeinen Voraussetzungen dazu fehlen?
Daß der Schulbau vom Schulunterricht abhängig ist, ist ebenfalls keine neue Erkenntnis. Hat es aber überhaupt einen Sinn, die räumlichen Bedingungen zu schaffen für eine Unterrichtsform, die heute noch gar nicht gepflegt wird? Diese Fragen gleichen ein wenig derjenigen vom Huhn und dem Ei. Wo wir mit der Lösung unserer Aufgabe beginnen, ist wohl weniger wichtig als daß wir beginnen — jeder an seinem Platz.

Literatur

1 J. Dolch, »Lehrplan des Abendlandes«, Henn, Ratingen 1959.
2 M. Keilhacker, »Pädagogische Orientierung im Zeitalter der Technik«, Ernst Klett, Stuttgart 1958.
3 Fritz Müller-Guggenbühl, »Unser Schulsystem, ein Haus ohne Treppen«, Schweizer Spiegel 6/1961.
4 W. M. Moser, »Voraussetzungen der Planung von Mittelschulen heute und morgen«, Eternit-Werkzeitschrift 55/1960.
5 Pädagogische Studienhilfen Nr. 13, »Gruppenarbeit nach dem Jenaplan«, Chr. Kaiser, München 1958.
6 Franz Füeg, »Schulbau als Abbild einer Gemeinschaft«, Bauen + Wohnen 8/1961, Seite VIII 1.



5



6

5
Projekt für eine Schulanlage in Zürich Witikon 1960. Zusammenfassung von zwei Klassenzimmern zu einem Schulbau mit eigener Pausen- und Mehrzweckhalle und von Volksschule, Sekundarschule und Kindergarten zu einer ganzen Schulanlage mit einem gemeinsamen Zentrum. Architekt: Roland Gross.

Projet d'école à Witikon/Zürich 1960. Groupement de 2 salles de classe en un bâtiment avec hall de récréation propre; école primaire, école secondaire, jardin d'enfant avec centre commun. Architecte: Roland Gross.

Plan for a school in Witikon/Zurich, 1960. Merging of two classrooms to form a building with its own recess and multi-purpose hall, primary, intermediate schools and kindergarten constituting a unit with a common central hall. Architect: Roland Gross.

6
Schule in Nagele. Architekt: Aldo van Eyck.

Ecole à Nagele. Architecte: Aldo van Eyck.

School in Nagele. Architect: Aldo van Eyck.

1 Eingang / Entrée / Entrance
2 Garderobe / Vestiaire / Cloakroom
3 Besprechungsraum und Handarbeit / Salle de conférence et travaux manuels / Conference room and crafts
4 Sandkasten / Sable / Sand

5 und 6
Die Räume sind in Raumgruppen und kleinere Baumassen unterteilt und um ein Zentrum angeordnet. Diese Aufteilung muß nicht nur in der horizontalen Ausdehnung, sie kann auch in vertikaler Richtung innerhalb eines geschlossenen Baukubus geschehen; sie kann dort aber als Beispiel weniger einfach dargestellt werden.

Les espaces sont divisés en unités d'espace et groupes de bâtiments. Ils sont groupés autour d'un centre. Cette division ne s'effectue pas seulement horizontalement, mais aussi verticalement dans un cube fermé, un exemple dont l'illustration est difficile.

The spaces are divided in space groups and buildings units and grouped round a centre. This can be done either horizontally or vertically in a closed cube, the second example, anyhow, is less clear.