

Franz Xaver Weigl
(1878–1952)

I.

Franz Xaver Weigl, der von dem Eichstätter Pädagogen Hans Gärtner als »pädagogischer Schriftsteller«¹ bezeichnet wird, hat in der Tat – unter nicht weniger als vier Pseudonymen² – eine ganze Fülle von Veröffentlichungen vorzuweisen, unter denen das 1912 erschienene Buch »Bildung durch Selbsttun«, das Buch »Schule und Leben« und die im Jahre 1921 veröffentlichte und in mehreren Ausgaben aufgelegte Schrift »Wesen und Gestaltung der Arbeitsschule«³ wohl zu den Hauptwerken des zuletzt in Gräfelfing bei München lebenden, frühzeitig pensionierten Stadtschulrats von Amberg gehören.⁴ Trotz dieser Flut von Literatur⁵ und Weigls Bedeutung als ein Initiator der Arbeitsschulbewegung in Bayern gehört er nicht zu den Theoretikern⁶ der reformpädagogischen Bewegung Anfang des 20. Jahrhunderts, obwohl er sich selbst in seinen Schriften oft in die gedankliche Nähe eines Georg Kerschensteiner, Otto Willmann⁷, Josef Göttler⁸, Ludwig Auer oder Friedrich Wilhelm Foerster begibt, mit denen er bekannt und mit deren Ideen er vertraut war. Weigl gehörte vielmehr zu jenen Reformpädagogen, die die Probleme der Schule und des Unterrichts durch jahrelange Lehrertätigkeit erkannt hatten und nach reformerischen Ideen umgestalten wollten. So ist Weigls Verdienst dort zu suchen, wo er durch seine langjährigen Erfahrungen und seine profunden schulpraktischen Kenntnisse Aussagen zur Schulorganisation bzw. zur Neugestaltung des Unterrichts macht, aber vor allem dort, wo er den Arbeitsschulgedanken auf dem Hintergrund einer katholischen Erziehung propagiert und durch schulpolitisches Engagement, nicht zuletzt durch seine Zugehörigkeit zum bayerischen Katholischen Bezirkslehrerverein, zu realisieren suchte. Als ein angesehener Schulmann hat er die Schulentwicklung in Bayern weit über seine Zeit hinaus nachhaltig beeinflußt.

In Anlehnung an Kerschensteiners theoretische Begründung der Arbeitsschulreform entwickelt Weigl eine Methodiklehre für den Volksschulunterricht, die, im Gegensatz zu Kerschensteiners staatsbürgerlicher Erziehung, die Belange der katholischen Kirche über die des Staates stellt. Originell an dieser Methodiklehre ist, daß Weigl den herkömmlichen Anschauungsunterricht durch das Moment der Schüler-

aktivität erweitert und den Religionsunterricht in den Mittelpunkt seiner arbeitsschulreformerischen Gedanken stellt. Immer wieder greift Weigl bei seinen Ausführungen auf Otto Willmann zurück, aus dessen »Didaktik«⁹ er nicht nur den Gedanken der »geistigen Selbsttätigkeit« entnimmt, sondern auch dessen andere Grundgedanken der manuellen Arbeit und das von Weigl so genannte »Heimatprinzip«. Durch die enge Bekanntschaft mit Ludwig Auer und durch seine eigene streng religiöse Erziehung beeinflusst, setzt sich Weigl bereits sehr früh mit inhaltlichen Fragen des Religionsunterrichts auseinander, wobei er die von Josef Göttler durchgeführten Untersuchungen und theoretischen Überlegungen zum Religionsunterricht zugrundelegt.¹⁰ Durch die ethisch-religiösen Vorstellungen Friedrich Wilhelm Foersterns wird Weigl zu einer staatsbürgerlichen Erziehung auf dem Boden christlicher Caritas angeregt und rückt die religiös-sittliche Taterziehung in den Mittelpunkt seiner Arbeitsschule. Er unterstreicht, wie Hubert Henz es formuliert, neben dem »amor affectivus« den »amor effectivus«, so daß in Weigls Entwurf der Arbeitsschule als wesentliche Elemente die »Tugenden der benevolentia und der beneficentia« einfließen.¹¹ Dieser Arbeitsschule hat Weigl selbst drei Wesensmerkmale zugeschrieben: »... 1. manuelle Betätigung, durch die der Gebrauch der Hand als Unterrichtsmittel dem schulischen Erfolg dienstbar wird; 2. geistige Selbsttätigkeit, die das Selbsttun als Grundlage echter Bildung nimmt; 3. religiös-sittliche Taterziehung, die auf dem Gebiet des moralischen Handelns vom bloßen Maulbrauchen zur wirklichen sittlichen Tat führen will. Für diese Dreierheit habe ich mein Leben lang meine Schularbeit eingestellt und sie eingehend begründet.«¹²

II.

Wenn im folgenden nicht so sehr Weigls breites Wirken als Lehrer, pädagogischer Schriftsteller, Lehrerbildner oder Heilpädagoge gewürdigt, sondern vielmehr auf den zentralen Gedanken der religiös-sittlichen Taterziehung in der Arbeitsschule eingegangen wird, dann deshalb, weil sie, den Arbeitsschulgedanken durch das religiös-sittliche Moment modifizierend, den Schlüsselbegriff dafür darstellt, den Beitrag Weigls für die reformpädagogische Bewegung zu kennzeichnen und ihn in die Reihe der bekannten Reformpädagogen seiner Zeit einzuordnen. Diese Taterziehung ist für Weigl¹³ nicht nur Grundlage seines Entwurfs, sondern gleichzeitig auch Ziel. »Das Handeln und Tun«, wie es Hans Gärtner präzise formuliert, ist Weigl nicht »... Mittel (wie dies zum größten Teil die manuelle Handarbeit und auch noch die sogenannte geistige Selbsttätigkeit sind), sondern eher »telos« der Menschenbildung.«¹⁴

Haben sich die Reformpädagogen seiner Zeit, ohne an dieser Stelle in den Fehler einer globalen Betrachtung der Reformpädagogik als ein in sich geschlossenes Gebilde zu verfallen, kritisch mit Herbarts Pädagogik auseinandergesetzt und teilweise den Versuch unternommen, sie theoretisch neu zu fundieren¹⁵ oder gar in Abgrenzung zu Herbarts wissenschaftlichem System der Pädagogik, das sich aufgrund der geistesgeschichtlichen Entwicklung des ausgehenden 19. Jahrhunderts als immer brüchiger erwies, der Pädagogik einen neuen Wissenschaftscharakter zu geben, der vor dem Hintergrund des zunehmenden historischen Bewußtseins von der Geschichtlichkeit und Zeitgebundenheit die Relativität des menschlichen Denkens und Wirkens und damit jeglicher Lehre berücksichtigen sollte, während andere wiederum der erstarrten Herbartianischen Unterrichtsform ein Konzept eines »lebendigen« Unterrichts entgegengesetzt haben, verleiht Weigl – schon in seiner Lehrerausbildung in Eichstätt – der Auseinandersetzung mit Herbart einen anderen Akzent: Er stuft beim Studium der Schriften Herbarts, ohne sich auf die Herbartianische Schulpraxis zu beziehen, bereits dessen Theorie als abstrakt, und lebensfern ein und schreibt ihm (und Ziller) obendrein eine »schwere philosophische Diktion« zu. Er bevorzugt vielmehr Johann Michael Sailer, dessen »Schlichtheit der Sprache« und »Anschaulichkeit der Darstellung lebendiger Praxis und damit eine Lebensnähe« ihn stark beeindruckten, obwohl Herbart wie Sailer »eine ausgeprägte Einstellung auf die Forderung des erziehenden Unterrichts« gemeinsam haben.¹⁶ Diese Einschätzung der Herbartischen Pädagogik hindert Weigl jedoch nicht, die Herbartischen Formalstufen in der Veränderung durch Otto Willmann zu übernehmen und sie in seiner Schulwirklichkeit anzuwenden. Ebenso hat das pädagogische System Herbarts mit der Ethik, aus der die allgemeingültigen Ziele abgeleitet werden, und mit der Psychologie, die Mittel und Maßnahmen zur Realisierung dieser Ziele nennt, wie es scheint, Einfluß auf das pädagogische Konzept Weigls: Ziel seiner Bildung ist der religiöse, sittliche Mensch; psychologische Untersuchungen bilden die Basis für die Erziehung, die gekennzeichnet ist durch die sittlich-religiöse Tat, die wiederum Ziel dieser Erziehung ist.

Es handelt sich demnach bei der Weiglschen Arbeitsschulidee um einen Entwurf normativer Pädagogik, der sich rein formal nicht von dem Herbartischen System unterscheidet. Weigls Zugeständnis an das reformpädagogische Gedankengut neben der Forderung nach einem realistisch-praktischen Unterricht, der die einseitige »Intellektpflege« überwinden und die Schüler auf das »Leben« vorbereiten soll, und der »Darstellung lebendiger Praxis« gegenüber starrem Methodenzwang besteht darin, von der Lebenswirklichkeit des Schülers auszugehen und durch exakte Bestimmung dieser Wirklichkeit die Ziele für den Unterricht zu bestimmen. Dieser Unterricht muß auf seine »Lebenswirksamkeit« hin überprüft werden. Methodik

und Didaktik müssen daher »lebensnah« sein und unter psychologischer Rücksicht manuelle Geschicklichkeit, intellektuelle Fähigkeit und moralische Gesinnung des Schülers bewegen, und das heißt, den Schüler in seiner ganzen Persönlichkeit in den Blick nehmen. Ziel eines solchen Unterrichts ist für Weigl, »von der Wortweisheit ab- und zur praktischen Lebensweisheit des Tuns hin[z]u kommen.«¹⁷ Mit anderen Worten: »Die Schule darf nicht bloß äußeres Wissen vermitteln, sie muß ... Bildung vermitteln, sonst ist ihr Wesen verkannt.«¹⁸ Propagiert Weigl einerseits eine neue Schule und Unterrichtsorganisation, hält er andererseits eine neue Erziehung nicht unbedingt für erforderlich: »Im Gegenteil, gerade hier gilt es alte Werte neu zu prägen, alte Schätze neu zu heben, alte Weisheit wieder lebendig zu machen. Die Stärke in der Erziehung unserer Väter war, daß weniger geredet, dafür um so mehr getan wurde für die sittliche Festigung und Führung der jungen Leute. Das Beispiel, als die lebendige Macht, das Vortun, statt des Predigens war die stärkste Erziehungsmacht, die frühere Generationen für sich heute voraus hatten.«¹⁹ Durch die »geistige Selbsttätigkeit« gelangen die Schüler dazu, die Werte der Erziehung zu erkennen und anzuerkennen.

Weigl verfolgt somit in seiner Arbeitsschule eine dreifache Zielsetzung: Einmal soll der Unterricht (auch durch die Aufnahme der Handarbeit) den Schüler auf sein zukünftiges Leben vorbereiten; zum zweiten soll die Erziehung von der Lebenswirklichkeit des Schülers ausgehen, seine Interessen, Ideale und Wertvorstellungen kennen und daraus ihre Maßnahmen ableiten, wobei die geistige Selbsttätigkeit resp. Bildung des Schülers im Mittelpunkt steht und zum dritten soll eine sittlich-religiöse Taterziehung zur wirklichen sittlichen Tat führen und damit in das Leben einführen. Und »Leben ist dabei nicht in dem beschränkten diesseitigen Sinne oder gar in einem noch beschränkteren Sinne von Geschäfts- und Erwerbsleben verstanden, sondern in seiner Ausweitung auf das Gottesreich, so daß sich als Bildungsideal ergibt: »Die selbständige Persönlichkeit, befähigt und gewillt, von ihrem Platze aus zielbewußt die rechten Beziehungen zu unterhalten innerhalb der Natur, der Gesellschaft und dem Gottesreich.«

In beiden Formeln spielt die Selbstverständlichkeit, zu der der Zögling zu führen ist, eine Rolle, und das Verlangen, ihn für dieses Ziel fähig zu machen, schließt neben dem Wissen das Können, neben dem Verstehen das Tun ein.«²⁰

Soll sich Bildung am konkreten Leben orientieren, so ist bei Weigl gleichzeitig und notwendig das religiöse Leben mitzudenken, da die Religion dem Leben erst den rechten Sinn verleiht. Lebenswirklichkeit meint damit nicht nur die Faktizität des Lebens des einzelnen Schülers oder der sozialen Gemeinschaft, in der er lebt, sondern meint vor allem das christliche Leben, und Bildung bedeutet die Hinführung zu einem christlichen Ideal.

Und darin liegt die Besonderheit des Weiglschen Arbeitsschulgedankens: in der Erweiterung der üblichen reformpädagogischen Zugangsweise für eine neue, kind- oder schülerzentrierte Erziehungsmethode auf der Basis eines lebendigen Unterrichts, das heißt, in der Schaffung einer neuen, »lebensechten« Schülerwirklichkeit auf ein christliches Bildungsideal hin. Aber hierin liegt gleichzeitig das Problem der Weiglschen Konzeption: Wie kann man auf dem Hintergrund eines christlichen Bildungsideals (durch experimentell-psychologische Untersuchungen) die Lebenswirklichkeit des Schülers analysieren, ohne nicht immer dieses Bildungsideal mitzudenken? Wie muß eine Erziehung aussehen, die zwar von der Lebenswirklichkeit des Educandus ausgehen will, aber ein ganz bestimmtes Bildungsideal hat? Findet damit die Erziehungswirklichkeit durch die Festlegung der Erziehungsziele nicht bereits vorab ihre inhaltliche Konkretisierung, obwohl sie für sich in Anspruch nimmt, sich von dem Schüler aus zu konstituieren? Besteht nicht die Gefahr, daß das eintritt, was Theodor Ballauff beschreibt, wenn er über pädagogische Seins- und Sollensfragen nachdenkt: »Ist aber das Sollen weltanschaulich, religiös, sittlich von Anfang an vorgezeichnet – und das gehört zum ›Wesen‹ des Sollens –, dann resultiert aus solcher Erziehung ein ›Untertan: ein Wille, der weder sein Wollen noch sein Sollen infragestellt, sondern sich in die große Gemeinsamkeit, die das Sollen umschließt, einfügt.«²¹

III.

Gilt es das Weiglsche Konzept der Arbeitsschule näher zu bestimmen, dann ist es sinnvoll, jene drei Wesensmerkmale heranzuziehen, die Weigl als charakteristisch angeführt hat. So ist die unterste Stufe dieser Arbeitsschule gekennzeichnet durch die »manuelle Betätigung, durch die der Gebrauch der Hand als Unterrichtsmittel dem schulischen Erfolg dienstbar wird«, will man die »geistige Selbsttätigkeit« als eine nächste Stufe, die zu der höchsten Form der Bildung, zu der »sittlich-religiösen Tat« führt, betrachten.

Die manuelle Beschäftigung der Schüler in der Arbeitsschule verfolgt, so läßt eine kritische Betrachtung der Weiglschen Schriften folgern, zwei Absichten: Einmal soll sie unmittelbar auf das praktische Leben und den späteren Beruf der Schüler vorbereiten, so daß die Hand»arbeit« eine ökonomische Bestimmung erfährt, sowohl im Hinblick auf die spätere Existenzsicherung der Schüler, als auch in bezug auf die Aufrechterhaltung der staatlichen Wirtschaft. Zum zweiten wird die Handbetätigung als ein Teil des gesamten Bildungsvorgangs begriffen und von Weigl, wenn nicht genuin pädagogisch, dann doch psychologisch begründet, in jedem Fall aber

erzieherisch gedacht. In Anlehnung an August Wilhelm Lay ist Weigl davon überzeugt, daß »dem Muskelsinn und damit den motorischen Vorstellungsinhalten überragende Bedeutung für das Seelenleben«²² zukommt. Weigl verweist auf psychologische Untersuchungen, die beweisen, daß der Tastsinn eine Reihe von Vorstellungselementen hervorruft, die eine Bereicherung der Erfahrungsgrundlagen für die geistige Vorstellungskraft bieten. Gerade der Sachunterricht, wird er nach dem rechten Prinzip der Anschauungslehre gestaltet, profitiert von der Handbetätigung, so daß er nach dem Schema »Sinnesreiz – Empfindung – Wahrnehmung – Anschauung – Vorstellung«²³ aufgebaut werden kann.

Handarbeit findet bei Weigl dabei eher explizit als implizit eine pädagogische Legitimation, wenn sie als Lernprinzip verstanden wird, das zur Grundlage einer allseitigen Bildung der Schüler dienen soll. Konsequenterweise fordert Weigl mehr Freiheit für die Gestaltung des Lehrplans und der Unterrichtsfächer, da diese »praktische Bildung« nicht länger vom abstrakten Wissen her bestimmt wird, sondern auf praktische, von den Schülern selbsttätig zu bearbeitende Bereiche bezogen ist. So werden auch Fächer miteinbezogen, die reale Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln wie Buchführung, Gartenbau, Gesundheitslehre usw. Freilich versäumt es Weigl nicht, den »Intellektualismus und Verbalismus«²⁴ der »alten Schule« anzuprangern, die die Schüler in das theoretische Denken geführt, aber sie nicht auf das Leben vorbereitet haben. Mit Willmann verlangt Weigl daher eine »Wirklichkeitsschule«, die auch eine reale Ausbildung garantiert. Weigl argumentiert mit dem Recht der Eltern auf eine solche Schule, die den Anforderungen des späteren Lebens ihrer Kinder nachkommt und nicht nur Bildung als bloßes »Maulbrauchen« vermittelt, wie es die »alte Schule« tat, in der das klassische Bildungsideal zu einem unnützen Stubenwissen zusammenschumpfte. Die Aufgabe des Staates im Dienste der jungen Generation bestimmt Weigl durch dessen Pflicht, eine Erziehung bereitzustellen, die die jungen Menschen in die Lage versetzt, ihr künftiges Leben zu meistern, und er verweist auf das Recht des Staates, lebensfähige Bürger durch die Schule zu erwarten, die ihn in seiner Funktion unterstützen. Schließlich komme es dem gesamten Volk, so Weigl, zugute, wenn der einzelne über genügend nützliche Kenntnisse verfügt, um den Wohlstand des Staates zu heben. Durch diese Erwägungen, reale Kenntnisse für das Wohl aller zu vermitteln, verläßt Weigl erstaunlicherweise den Boden deutscher Betrachtung der Schule als Stätte allgemeiner Bildung, indem er sich beispielweise der französischen positivistischen Sichtweise der Schule²⁵ nähert und den für den Fortschritt bereit gemachten Menschen in den Vordergrund stellt und das traditionelle Bildungsideal in den Hintergrund drängt; kehrt aber sofort wieder in nationale Gefilde zurück, wenn er sich über Sinn und Zweck der »Idealform« einer Schule begeistert. Ob er dabei an der Tradition romantischer Vorstel-

lungen einer organischen Geschlossenheit von Volk, Staat, Nation, Kirche und Mensch anknüpft, oder ob er mit anderen Reformpädagogen das einheitsstiftende Moment der Erziehung herausstreicht und die Idee der Gemeinschaft pflegt als konkret-lebendigen Lebensraum der jungen Generation, aus dem heraus die sozialen und ökonomischen Zwecke abgeleitet werden, die in der Arbeitsschule Grundlage für die reale (Aus-)Bildung bieten und gleichzeitig ihr Ziel sind, sei dahingestellt. Betrachtet man die Idee der Gemeinschaft und des Nationalen jedoch auf dem Hintergrund der gesellschaftlichen und politischen Situation der Zeit Weigls, dann kann die Anbindung an die Lebenswirklichkeit fatale politische Folgen zeigen, besonders dann, wenn Weigl die Schule auf folgende Weise bestimmt. »Die deutsche Schule der Zukunft kann nur die der Bildungs- und Erziehungskräfte sein, die aus gemeinsamen Werten und der Anerkennung letzter Verbindlichkeiten gegen Christentum, Volk und Staat erwachsen. Aus weltanschaulichen Tiefen muß sie aufsteigen, in weltanschaulichen, religiösen und nationalen Schulen ist sie vorgebildet ... Sie knüpft organisch an die wurzelechten Regungen von Volk, Staat, Nation, Kirche, Stand, Beruf und Menschtum. Hierin liegt die Lösung: wahrer Christ, echter Deutscher, guter Bürger, ganzer Mensch gesichert vor. – ... Sie ist traditionsgebunden und kann so alle konservativen Kräfte zur Gestaltung bringen; sie ist aber auch aufgeschlossen genug zur Führerbildung für das neue Geschlecht, das da wird und werden soll.«²⁶ Seine tiefe Religiosität und sein Festhalten an der religiös-sittlichen Taterziehung ließen Weigl Abstand zum Nationalsozialismus halten.

Die praktisch-manuelle Seite der Arbeitsschule genügt nicht, um den Auftrag zu erfüllen, den Weigl von der Arbeitsschule erwartet. Bereits der Anschauungsunterricht soll über die Sachbezogenheit hinaus gesinnungsbildend sein, um in der Höherführung zu der »geistigen Selbsttätigkeit« zu gelangen, »die das Selbsttun als Grundlage echter Bildung nimmt.« Neben der Gesinnungsbildung durch Geschichten über Heldenaten, Nächstenliebe, Aufopferung für andere, oder Heilige²⁷ bekommt hier die »Lebenswirksamkeit« des Unterrichts ihre besondere Bedeutung. Gerade in dieser gesinnungsbildenden Lebenswirksamkeit der Arbeitsschule will sie Weigl von dem »Irrgang der materialistischen Arbeitsschule« unterschieden wissen, »die nur so weit sieht, als die Sinne reichen...«²⁸

Dennoch beschäftigt Weigl die Tätigkeit der Sinne und ihre Auswirkungen auf das Vorstellungs- und Wahrnehmungsvermögen des Menschen so sehr, daß er sich einem experimentell-pädagogischen Arbeitskreis anschließt, der in Anlehnung an die Arbeiten von Ernst Meumann und William Stern sich nach der empiristischen bzw. positivistischen Methode richtend das »Leben ergründen« will. Mit anderen Worten: Weigl will durch eine exakte Analyse von der Lebenswirklichkeit der

Schüler ausgehen, um ihre Interessen, Wünsche und Ideale kennenzulernen und ihre lebenspraktischen Kenntnisse zu überprüfen. Die Ergebnisse fließen in den Unterricht ein und verhindern, daß die Schüler durch einen an ihren Belangen vorbeigehenden Lehrplan verbildet werden. Weigl führt extensive Untersuchungen durch, die nach alltäglichen Fragen, ob zum Beispiel die Schüler die »Uhr« kennen, über Experimente über die Sinneswahrnehmung bis hin zu der Erforschung der Wertewelt und Ideale der Kinder führen. Die Auswertung der Untersuchungen findet selbstverständlich im Horizont der Weiglschen Weltanschauung statt: »Ideal gerichtet ist ein Knabe, der Heiliger werden will.«²⁹ Während an die »materiell günstige Stellung und Lebensgenuß ... sehr viele Knaben« denken: »Metzger wird einer... »weil ich immer Hunger habe.«³⁰ Weigl meint es jedoch ernst, wenn es ihm darum geht, die Schule für das Leben wirksam zu machen, daß er in bezug auf die Berufswünsche der Schüler ihnen besondere Aufmerksamkeit zukommen läßt und eine Reihe von typisierenden Merkmale entwickelt, nach denen der Lehrer die Schüler beobachten, nach ihren Fähigkeiten einteilen kann, um sie sorgfältig bei ihrer Berufswahl zu beraten und im Unterricht zu unterstützen. So steht Weigl, trotz dem Ziel der religiösen Höherführung der Schüler, die Realität der gesellschaftlichen Anforderungen an die junge Generation vor Augen: »Unser Leben ist nun einmal so, daß der Wert des Einzelnen im weitestgehendem Maße auch von seiner Leistungsfähigkeit bestimmt wird.«³¹

Seine Studien über das Vorstellungs- und Wahrnehmungsvermögen lassen ihn zu der besonderen Bestimmung der »geistigen Selbsttätigkeit« kommen, die für ihn in ihrer Vollkommenheit Bildung bedeutet. Sie darf nicht verwechselt werden mit der Allgemeinbildung der verstaubten Schule, die einem längst erstarrten Bildungsideal nachrennt und in der Bildung zu einem »schönen Wort« ohne weitreichenden Inhalt geworden ist; Bildung heißt auch Allgemeinbildung, »aber der Begriff darf nicht so gefaßt werden, daß die Bildung so allgemein bleibt, daß sie mit dem Leben, das draußen vor den Fenstern der Schulstube vorüberströmt, in nichts mehr verbunden ist.«³² Geistige Selbsttätigkeit soll mehr bewirken als Buchweisheit, indem der Schüler durch Wille zur Tat, durch die Einsicht, daß Schaffen vor dem Reden kommt, durch Übung nach der Belehrung und schließlich durch christliche Nächstenliebe, die sich in der Tat zeigt, dazu erzogen wird, »daß er eben den Weg zum Glück im Herzen und zum äußeren Lebensglück vor sich sieht...«³³

Nicht Gängelei des Schülers nach der Methode des Lehrers, nicht Rezeptivität soll das Merkmal der Arbeitsschule sein, sondern Aktivität und Produktivität des Schülers, der sich selbsttätig sein Wissen aneignet, das so zu einem organisch gewachsenen und daher anhaltenden Erfahrungswissen wird. Die Arbeitsschule erhält damit durch Weigl ihre ureigene Bestimmung, indem er sie als Schule des »unmit-

telbaren Wissens« von der Lernschule abgrenzt und die »geistige Selbsttätigkeit« zu ihrem Prinzip macht. Sie ist für ihn »diejenige Schule, die alle Sinne, also auch Bewegungs- und Tastempfindungen und damit die Tätigkeit der Hand zur Grundlegung der Anschauungen bezieht, das so gewonnene grundlegende Vorstellungsmaterial unter größter Selbsttätigkeit der Kinder verbinden läßt, aber auch durch Uebung sichert und durch Lernen aus der Erfahrung und Lebensweisheit der Vorfahren ergänzt, so in allem auf möglichste Lebenswirksamkeit des Unterrichtes bedacht ist und auch ihre erziehlischen Maßnahmen auf möglichste Selbsttätigkeit der Schüler gründet.«³⁴

Unmittelbares Wissen ist aber auch immer ein Wissen um den religiösen Auftrag des einzelnen. Weigl greift mit dieser Ausprägung der Arbeitsschule in den damaligen Münchner Schulstreit ein, bei dem Arbeitsschulpädagogen zum großen Teil auf dem Hintergrund politischer Beweggründe gegen die Lernschule vorgegangen sind. Er gibt der Arbeitsschule mit seiner Interpretation eine weitere Dimension.

Dieser religiöse Auftrag wird den Schülern nicht nur im Religionsunterricht vermittelt, in welchem der Arbeitsschulgedanke des selbsttätigen Aneignens des Unterrichtsgegenstandes ebenso zum Tragen kommt wie in den übrigen Fächern, sondern auch im Sachunterricht³⁵ werden durch »gesinnungsmäßiges Erleben« Tugenden eingeübt wie beispielsweise im Rechenunterricht die der Sparsamkeit, »der Ehrlichkeit, der Achtung auf fremdes Gut«, aber darüber hinaus auch »Sachbeschäftigung mit rechnerischen Aufgaben.«³⁶

Dabei werden von Weigl dauerhafte Verhaltensmuster und Denkstrukturen beachtet, die religiös-sittliche Inhalte haben. Gefühlsmäßiges Erleben und rationale Durchdringung des zu erarbeitenden Stoffes sollen sich die Waage halten. Um den Erfolg nachhaltig zu garantieren, werden die gesinnungsbildenden Inhalte didaktisch-methodisch ausgeklügelt in kleine Lernschritte eingeteilt, die wiederum in Monatspläne eingebettet sind.³⁷ Weigl läßt bei seiner Unterrichtsplanung seine durch die Untersuchungen gewonnenen psychologischen Erkenntnisse über das Seelenleben des Kindes einfließen, wenn er darauf bedacht ist, das Kind nicht durch eine Vielfalt von Themen zu überfordern und zu verwirren, sondern es auf ein einziges Thema zu konzentrieren.³⁸ Rein theoretische Unterweisungen werden ebenso gemieden wie eine bloße intuitive Schau. Im Gegenteil: Es wird die gesamte »menschliche Erkenntnisfähigkeit« zunutze gemacht, so daß in der Vermittlung der Inhalte ein Dreischritt zu erkennen ist. Als ein erster Schritt ist die Hinführung zu den gesinnungsbildenden Inhalten zu bemerken, wobei der Schüler den Stoff rational und damit wissenschaftlich erfaßt, um schließlich »Verständnis für die sittlichen Lehren« zu bekommen. Es werden zunächst Wahrheiten vermittelt, um dann das Wahre zu erkennen. In einem zweiten Schritt wird durch Geschichten und durch

»vorbildhaftes« Leben an das moralische Gefühl der Kinder appelliert; durch Kunstunterricht wird das ästhetische Empfinden der Kinder angeregt, das zur Erfahrung des Schönen führen soll. Doch neben Verstand und Gefühl tritt eine weit aus wichtigere Instanz, die den Erfolg der Erziehung erst garantiert und den dritten Schritt notwendig macht: die Hervorbringung des Willens zur Tat und somit die Hinleitung zum Guten.³⁹ Diese »sittliche Tat, die der Schüler selbst durchdenken soll«⁴⁰, bereitet ihn, so sind Weigls Vorstellungen, darauf vor, daß er dann »wirklich handelt«, wenn er die Gelegenheit dazu hat.

Zu diesem Willen muß jedoch erzogen werden! Das geschieht vor allem dadurch, daß der Lehrer Hilfe zur Konzentration auf einen »guten Vorsatz« bietet, daß er die Durchführung der Tat überwacht und auf eine tägliche ernsthafte Besinnung und Gewissenerforschung hinweist, und daß er schließlich nach einem längeren Zeitabschnitt die Lebenswirksamkeit des so Gelernten überprüft, »inwieweit der Vorsatz gehalten wurde.«⁴¹ Selbstbeobachtung und Selbstkontrolle sind dabei Pflichten, die der Schüler zu üben hat.

Kritisch kann man bei der Betrachtung der Weiglschen Konzeption folgendes anmerken: Die geistige Selbsttätigkeit der Schüler führt zu ihrer allseitigen Bildung, die sowohl die allgemeine Bildung als Aneignung des schulischen Wissens beinhaltet als auch den Willen zur sittlichen Tat und als höchste Form die sittliche Tat selbst umfaßt. Erziehung, die den Unterricht ergänzt, wird jedoch von Weigl nicht nur als Hinführung des einzelnen zum Ideal und zur rechten Gesinnung verstanden, sondern auch als nachdrückliche Hilfe zur Hervorbringung und Gestaltung seines Willens. Wird einerseits von Weigl vorgegeben, die Ideale der Schüler aus ihrem »wirklichen Leben« zu schöpfen, die aber im Grunde bereits vorgedacht als Erziehungsziele gesetzt sind, wird jetzt auch noch andererseits Erziehung nicht als die Freigabe des einzelnen zum Denken und zur möglichen Einsicht verstanden, sondern im Gegenteil als Anbindung an ein richtiges Denken und an eine notwendige Einsicht in sittliche Werte auf der Grundlage christlicher Tugenden. Erziehung wird zur Kontrollinstanz des menschlichen Willens, der sich nur in Freiheit entwerfen und nicht jemandem »beigebracht« werden kann. Die religiös-sittliche Taterziehung ist demnach ein – sicherlich probates – Mittel, die Schüler nachhaltig zu beeinflussen, da durch manuelle Betätigung, Selbsttätigkeit und der Einübung sittlicher Taten die Schüler in ihrer gesamten Denk- und Handlungsfähigkeit vereinnahmt werden.⁴²

IV.

Es besteht kein Zweifel darüber, daß Franz Xaver Weigl die reformpädagogische Idee der Arbeitsschule in Bayern vorangetrieben und ihr obendrein durch die »religiös-sittliche Taterziehung« eine originelle Prägung verliehen hat. Nachhaltige Bedeutung hat das Wirken Weigls dort gezeigt, wo er Schulentwicklung und Schulpolitik betrieben, die »alte Schule« für Reformen geöffnet oder beim Wiederaufbau des bayerischen Schulsystems nach dem 2. Weltkrieg geholfen hat. Sucht man jedoch nach einer theoretischen Begründung seines Schaffens, findet man allenfalls eine ausführliche Darstellung und Beschreibung seiner Absichten, seiner experimentell-pädagogischen Untersuchungen und seiner methodisch-didaktischen Vorgehensweise, eine wissenschaftliche Begründung allerdings fehlt. Dafür kann man seine zutiefst religiöse Überzeugung entdecken, die ihm seine Erziehungsziele gibt. Und damit ist Weigl konsequent, denn sein nur metaphysisch zu erklärendes Ideal entzieht sich dieser Begründbarkeit. Unstimmig ist sein Denken allerdings dort, wo er die Ideale seiner Schüler und damit die Erziehungsziele seiner religiös-sittlichen Taterziehung in deren »Lebenswirklichkeit« zu finden vorgibt.

Anmerkungen

- ¹ Hans Gärtner, Reformpädagogik exemplarisch: Franz Xaver Weigl, Donauwörth 1971, S. 188
- ² vgl. ebda., S. 191
- ³ Der vorliegende Aufsatz bezieht sich auf jene Schriften, in denen Weigl direkten Bezug auf seine schulreformerischen Gedanken nimmt. Die verwendete Literatur geht dabei über diese genannten Hauptwerke hinaus.
- ⁴ Franz Xaver Weigl wurde am 5. Februar 1878 in Preith (Mittelfranken) als Sohn einer Lehrerfamilie geboren. Zwei Schwestern seiner Mutter waren bekannt durch ihre Tätigkeit in Einrichtungen für Taubstumme und Geistigbehinderte. Die eine Schwester, eine Franziskanerin, war Mitbegründerin der »J. Ev. Wagner'schen Wohltätigkeitsanstalten in Bayern«. Das Interesse Weigls an der Heilpädagogik war geweckt und ging zeit seines Lebens nicht verloren. Von 1891–1896 erhielt er in der Königlichen Lehrerbildungsanstalt von Eichstätt eine Lehrerausbildung. 1897 ging Weigl nach München und absolvierte eine einjährige Zusatzausbildung am Münchner Kgl. Central-Taubstummen-Institut und schloß sich dem Katholischen Bezirkslehrerverein an. Weigl war in der Folgezeit als Sonderschul- und später als Volksschullehrer in München tätig. Im Jahre 1903 veröffentlichte Weigl in den »Pädagogischen Blättern« des Katholischen Lehrervereins in Bayern seinen ersten Aufsatz mit dem Titel »Ein Schulreformprogramm«, das in Fachkreisen heftig diskutiert wurde. Wenig später gibt Weigl eine Zeitschrift für Schulhygiene und Heilpädagogik heraus, die »Pädagogischen Zeitfragen«. 1906 wurde Weigl zusammen mit Josef Göttler zum Vorstand der süddeutschen Sektion des »Vereins für christliche Erzie-

hungswissenschaft« gewählt, der sich zur Aufgabe gemacht hatte, die Ergebnisse der christlichen Erziehungswissenschaft in die Schulpraxis einzuführen. Weigl hat innerhalb dieser Vereinstätigkeit etliche Kurse für Lehrer geleitet. In dieser Zeit trat Weigl entschieden für Fragen der Schulhygiene, der Jugendfürsorge und gegen jugendgefährdende Einflüsse wie Alkoholismus, Nikotinmißbrauch oder öffentliche Unsittlichkeit ein. Zahlreiche Schriften zeugen davon. Allmählich machte sich Weigl bei der Schulaufsichtsbehörde einen Namen. Die Kritik an der herkömmlichen Schule wurde schärfer und die Forderung nach der Durchsetzung des Arbeitsschulgedankens wurde lauter. Innerhalb der Arbeitsgemeinschaft für christliche Erziehungswissenschaft führte Weigl experimentell-psychologische und -pädagogische Studien durch, deren Ergebnisse Aufsehen erregten; 1912 konnte er sie in seinem Buch »Bildung durch Selbsttun« als »psychologische Grundlagen der Reform« veröffentlichen. Ein Jahr später ging Weigl als Assistent zu Göttler an das Pädagogische Seminar der Universität München; er war dort für die schulpraktischen Fragen verantwortlich. 1919 wurde er Abgeordneter der Bayerischen Volkspartei; im gleichen Jahr veröffentlichte er das »Bayerische Volksschullehrer- und Schulbedarfs-gesetz«. Kurz darauf wurde er zum Stadtschulrat von Amberg benannt – trotz heftigen Protests der dortigen Lehrerschaft gegen den »erkonservativen, katholischen Zentrumsschulmann« – benannt, ein Amt, das er bis Ende 1930 innehatte. 1926 informierte er sich in England über die Dalton-Erziehung, die er jedoch für die Arbeitsschule in Bayern als nicht ausgereift betrachtete. Weigl beschäftigte sich zusehends mit moralpädagogischen Themen. Vom Verein katholischer Lehrerinnen des Deutschen Reiches erhielt er den ersten Preis für eine psychologische Untersuchung über die Wertewelt von über 500 Kindern. Weigl wurde auf eigenen Wunsch vorzeitig in den Ruhestand entlassen und kehrte nach München zurück, wo er sich bis zu seinem Tode am 19. November 1952 der Katholischen Lehrerbildung widmete und in der Redaktion der Zeitschrift »Pädagogische Welt« tätig war.

- 5 Gärtner berichtet, daß das literarische Gesamtwerk Weigls über 80 Buchausgaben, mehr als 300 Zeitschriftenbeiträge und 55 Lexikonartikel umfaßt. Gärtner, a.a.O., S. 229
- 6 Gemeint sind jene reformpädagogischen Strömungen, die sich mehr der Theoriebildung oder gar der theoretischen Fundierung der Reformpädagogik gewidmet haben. Hat beispielsweise Maria Montessori auf internationalem Boden eine pädagogische Theorie entwickelt, die sie in reformpädagogischer Manier »vom Kinde aus« konzipiert hat, hat Herman Nohl mit seiner Darstellung und Interpretation der deutschen (reformpädagogischen) Bewegung ihr auch eine wissenschaftliche Prägung geben wollen.
- 7 Vgl. dazu auch: Berthold Gerner, Otto Willmann im Alter. Ratingen 1967. Gerner hat 11 Titel von Weigl über Willmann verzeichnet.
- 8 Vgl. dazu auch: Wilhelmine Saylor, Josef Göttler und die christliche Pädagogik. München 1960, S. 183 ff.
- 9 Otto Willmann, Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung, 2 Bde., Braunschweig 1889 u.ö.
- 10 Vgl. dazu auch: Wilhelmine Saylor, a.a.O., S. 183, wo sie die Freundschaft zwischen Göttler und Weigl unterstreicht.
- 11 Hubert Henz, Lehrbuch der Systematischen Pädagogik, 3. neubearbeitete Auflage, Freiburg 1971, S. 319 ff.
- 12 Franz Xaver Weigl, Arbeitsschulpädagogen, Donauwörth 1948, S. 36
- 13 Der Gedanke einer christlichen Arbeitsschule taucht im selben Zeitraum auch bei Mi-

chel-Eugène Dévaud, einem Schweizer Reformpädagogen, auf. Die Parallelität mit der Weigischen Konzeption ist augenfällig.

¹⁴ Hans Gärtner, a.a.O., S. 203

¹⁵ Siehe dazu beispielsweise Otto Willmann, a.a.O., auch wenn man ihn nur als Vorläufer der Reformpädagogik betrachtet.

¹⁶ Weigl, Einführung zu: Johann Michael Sailer, »Ueber Erziehung für Erzieher«, hrsg. von F.X. Weigl, Donauwörth 1951, S. 3

¹⁷ ders., Bildung durch Selbsttun. München 1912, S. 39

¹⁸ ders., Wesen und Gestaltung der Arbeitsschule. Paderborn 7. Aufl. 1949, S. 17

¹⁹ ders., 1912, S. 39. Die Hervorhebungen in den Zitaten stammen von Weigl selbst.

²⁰ ders., 1949, S. 2

²¹ Theodor Ballauff, Systematische Pädagogik, Heidelberg 1962, S. 35

²² Weigl, 1949, S. 10

²³ ebd., S. 10

²⁴ ders., Schule und Leben, Paderborn o.J., S. 6

²⁵ Vgl. dazu: Waltraud Harth, Die Anfänge der Neuen Erziehung in Frankreich, Würzburg 1986

²⁶ Weigl, Die Volksschule. Ihre Bildungs- und Erziehungsarbeit. München 1931, S. 18 f.

²⁷ Vgl. dazu auch: Weigl, Gesinnungsbildung in den Sachfächern. Habelschwerdt (Schles.) 1924

²⁸ ebd., S. 21

²⁹ ders., Leben und Schule, Paderborn o.J., S. 37

³⁰ ebd., S. 41

³¹ ebd., S. 11

³² ebd., S. 10

³³ ebd., S. 11

³⁴ ders., 1912, S. 38

³⁵ Weigl, 1924, S. 10

³⁶ An anderer Stelle dieser Schrift findet man eine prägnante Aufgabenbeschreibung dieses gesinnungsbildenden Unterrichts: »Welcher Art sind nun die Gesinnungselemente, die wir im Sachunterricht berücksichtigen können? In erster Linie sind es religiöse Gedanken und religiöses Erleben, die ohne Aufdringlichkeit, außerhalb der Religionsstunden aber besonders wirksam, geweckt werden können? Die Ahnung vom Ewigen, Allgewaltigen, vom Unendlichen, von Gottes Allmacht und Größe kann bei einer Reihe von Sachstoffen, lebendig gemacht werden. Von der irdischen Welt gehen für den religiös eingestellten Menschen tausende von Brücken zum überirdischen Leben. Gebets- und Gnadenleben stehen mit den natürlichen Dingen in vielfacher Berührung.

Sodann ist es die reine Gesinnung für sittliche Vollkommenheit, die im Anschluß an Sachstoffe gebildet werden kann. Recht und Unrecht, Wahrhaftigkeit und Lüge, Fleiß und Trägheit, Sparsamkeit und Leichtsin, ehrliche Gesinnung und Unredlichkeit, Habsucht und Wuchergeist, Teilnahme und Lieblosigkeit, all diese praktischen Fragen einer rechten Charakterpflege, können nicht nur in Religions- und Moralstunden, sondern vor allem auch im Sachunterricht geklärt werden.« Ebd., S. 9

³⁷ Vgl. dazu: Weigl, 1912, S. 134 ff.

³⁸ Vgl. dazu: ebd.

³⁹ ders., o.J., S. 61

⁴⁰ ders., 1912, S. 111

⁴¹ ders., 1910, S. 40

⁴² In dem Aufsatz von Winfried Böhm, *Neue Wege der Erziehung*, in: *Weltgeschichte in 12 Bänden*, hrsg. von Heinrich Pleticha, Güterloh 1987, wird sehr anschaulich gezeigt, wie unterschiedlich die Wege der christlichen Erziehung seit dem Humanismus ausgesehen haben.