

Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 33 (1923)
Heft: 1

Artikel: Wandlungen und Neuorientierung in der Pädagogik : 1. Teil
Autor: Klinke, Willibald
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-788404>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 18.03.2025

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

Wandlungen und Neuorientierung in der Pädagogik.

Von Willibald Klinke.

I.

Unser pädagogisches Zeitalter ist wieder einmal charakterisiert durch Sturm und Drang. Wieder einmal redet man von der dringenden Notwendigkeit einer innern Umgestaltung der Schule. Das war eigentlich immer so und wird auch immer so bleiben. Das öffentliche Bildungswesen eines Volkes steht in engstem Zusammenhang mit den politischen, sozialen und allgemein kulturellen Verhältnissen. Ändern sich diese, dann ändert sich auch notwendigerweise die äussere und innere Organisation der Schule. Das beweist heute am schlagendsten die Revolution im Schulwesen in den durch den Krieg darniederliegenden Ländern, wo eine Änderung der politischen Verhältnisse tiefgreifende Umwälzungen auf dem Gebiete der Schule zur Folge hatte. Auch die geistigen Strömungen machen vor den Pforten der Schule nicht Halt; und würden sich die öffentlichen Bildungseinrichtungen grundsätzlich den neuen Forderungen verschliessen, so würden sie bald lebensfremd und damit zur Erfüllung ihrer Aufgabe, dem Leben zu dienen, unbrauchbar. Deswegen wird man, solange es Schulen gibt, auch immer von Schulreform sprechen. Dass in solchen Zeiten das herrschende Erziehungs- und Unterrichtswesen auch von Unberufenen oft einer harten und ungerechtfertigten Kritik unterworfen wird, und dass bei diesem Kampf gegen das Bestehende oft falscher Alarm ertönt, braucht uns nicht weiter zu ängstigen; was am Erziehungs- und Bildungswesen gesund und lebenskräftig ist, vermag solchen Anstürmen wohl Stand zu halten. Freilich erwächst uns die Pflicht, Reformvorschläge auf ihre Zulässigkeit und Zweckmässigkeit zu prüfen, und uns nicht aus Bequemlichkeit zum vornherein ablehnend zu verhalten.

Allerdings scheint, es sei bis heute etwas bei dieser Prüfung zu wenig berücksichtigt worden; man hat wohl jeweilen zu der vorgeschlagenen wirklichen oder scheinbaren Neuerung Stellung genommen, sie auf ihre Zweckmässigkeit und Durchführbarkeit geprüft, aber viel zu wenig nach den tiefer liegenden Ursachen solcher pädagogischen Strömungen gefragt. Wer aber zu den heutigen pädagogischen Forderungen und Reformbestrebungen kritisch Stellung nehmen will, der kann es nur tun, indem er unsere heutige pädagogische Atmosphäre einer genetischen Betrachtung unterzieht. Wie sind wir eigentlich

zu unserer heutigen Einstellung auf Erziehung und Unterricht gekommen? Welches sind die Wurzeln der heutigen pädagogischen Bestrebungen?

Wie der wahre Charakter einer Landschaft erst von einer gewissen Distanz erkannt werden kann, weil die vielen Einzelheiten den Blick in der Nähe verwirren, so muss man, um das Wesentliche der pädagogischen Strömungen zu erkennen, von Einzelheiten absehen und einmal den Blick auf das grosse Ganze richten.

So soll hier einmal ein Rückblick geworfen werden auf die Bewegungen in der Pädagogik, wie sie sich uns etwa seit einem Menschenalter gezeigt haben; es soll versucht werden, die wichtigsten dieser Strömungen in ihren Hauptzügen kurz zu skizzieren, den Ursachen ihrer Entstehung nachzugehen und damit den Boden zu gewinnen für eine kritische Stellungnahme, vor allem aber für eine Neuorientierung der praktischen Pädagogik. Dabei muss aber besonders betont werden, dass wir bei unsern Ausführungen, wenn auch nicht ausschliesslich, doch vorwiegend die Volksschule im Auge haben.

So manche der heutigen pädagogischen Reformbestrebungen lässt sich nur verstehen, wenn man bedenkt, in welcher ausgesprochenen Masse das niedere und das höhere Schulwesen seit Dezennien beherrscht wurde vom Intellektualismus und Universalismus. Dieser Intellektualismus ist zum Teil eine Folge der Hegelschen Philosophie und ihrer Nachwirkungen, unter deren Einfluss im 19. Jahrhundert das ganze Geistesleben lange stand. Hegel löste den ganzen Lebensprozess in ein Gewebe logischer Beziehungen auf. Die Folge der Hegelschen Philosophie war das Aufkommen eines intellektuellen Bildungsideals, das Streben nach einer möglichst intensiven Entwicklung des Intellekts und des Gedächtnisses unter Vernachlässigung der Bildung der Phantasie, des Gemüts und des Willens.

Aller Unterricht strebte in erster Linie eine Erziehung zu scharfem logischen Denken an, eine Entwicklung des Geistes zur Erfassung der logischen Beziehungen. Es schien, als ob das geistige Leben nur im Denken bestände. Der Aufstieg der Naturwissenschaften und der Technik in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts erweiterte den Kreis des Wissens in ungeahnter Masse. Zur Kultur des Verstandes, der logisch-formalen Bildung kam als weiteres Ideal die „allgemeine“, die umfassende Geistesbildung, der Begriff der „universellen Bildung“. Dieser Intellektualismus und Universalismus führte zu einer vorwiegenden Pflege des Verstandes und des Gedächtnisses. Diese einseitige Auffassung von den Bildungswerten geriet zudem noch unter die Herr-

schaft eines verhängnisvollen sittlichen Materialismus und Utilitarismus. Es kam das Schlagwort auf: Wissen ist Macht! Den Verstand entwickeln, das Wissen pflegen, um äussere Werte zu schaffen und das menschliche Leben angenehmer und behaglicher zu gestalten, galt als Ziel und Zweck der Bildung.

Die Reaktion auf diese einseitige Auffassung vom Wesen der Bildung konnte nicht ausbleiben. An Stelle einer Schulung, bei der das Lernen die Hauptsache war, trat die Forderung, die erzieherische Tätigkeit im engeren Sinne in den Vordergrund zu rücken und das Schwergewicht auf die Entwicklung des Charakters zu verlegen. Gefühls- und Willensbildung sollten zu ihrem Rechte kommen. Es ist kein Zufall, dass diese Strömung, die als Moralpädagogik bezeichnet wird, zuerst in Amerika guten Boden fand. Die rasch fortschreitende und enorme Dimensionen annehmende Industrialisierung dieses Landes hatte in vermehrter Masse als anderswo eine ausgesprochen materialistische Einstellung zur Folge, und bald zeigten sich, bedingt durch die weitgehenden politischen Freiheiten, die Schäden einer Vernachlässigung der ethischen Willens- und Charakterbildung.

Um die Moralpädagogik zu kennzeichnen, braucht man nur Namen wie Foerster und Kerschensteiner zu erwähnen. Die Moralpädagogik verlegte das Schwergewicht auf die Erziehung im engeren Sinne, auf die Kultur des innern Menschen, der sittlichen Persönlichkeit, auf die Unterordnung der ganzen Betätigung im Leben unter sittliche Gesichtspunkte. Das Hauptmittel sah man in systematischen oder gelegentlichen Besprechungen über sittliche Fragen und Probleme, wie sie jedem Kinde tagtäglich in seinen Beziehungen zu den Mitmenschen gestellt werden. Freilich zeigten sich in der Folge bei der praktischen Durchführung dieser Forderungen erhebliche Schwierigkeiten, indem eben die Beeinflussung des Schülers in dieser Richtung steht und fällt mit der Persönlichkeit des Lehrers, oder besser des Erziehers, und weit weniger abhängig ist von einer besonderen Methode.

Ausser dieser starken Betonung der ethischen Seite der Erziehung trat die Reaktion auf den Intellektualismus noch in anderer Form in Erscheinung. Man strebte an, der Gefühlsanlage weiter in dem Sinne gerecht zu werden, dass man den Sinn für das Schöne im Kinde weckte und pflegte. Diese Betonung des kunsterzieherischen Gedankens, der Erziehung zur ästhetischen Genussfähigkeit, zur Freude am Schönen in Natur und Kunst war besonders mächtig im ersten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts. Es war die Zeit, da man viel von den

Kunsterziehungstagen sprach, die dreimal, 1901 in Dresden, 1903 in Weimar und 1905 in Hamburg stattfanden, und die auch von der Schweiz aus rege besucht wurden. Der Mensch ohne künstlerisches Interesse wurde nicht als vollwertig anerkannt, und die Frage, welche Massnahmen zur Entwicklung des künstlerischen Empfindens und zur Entfaltung der produktiven künstlerischen Anlagen zu ergreifen sind, trat bald in den Brennpunkt des pädagogischen Interesses. Es war die Zeit, wo man für die künstlerische Anlage im Kinde schwärmte, wo das Wort entstand: Jedes Kind ein Künstler! Freilich trat die Entfaltung der produktiven künstlerischen Anlagen aus guten Gründen bald zurück; es handelte sich hauptsächlich darum, die Jugend in Natur und Kunst sehen zu lernen und ihrem Leben durch die Freude am Schönen einen höhern Gehalt zu geben. Befruchtend haben diese Bestrebungen auch auf die Umgestaltung der Kunstfächer, des Zeichen- und Gesangunterrichtes, ebenso des Poesie- und des Aufsatzunterrichtes gewirkt. Diesen Unterrichtsfächern wurde wiederum vermehrte Aufmerksamkeit geschenkt und versucht, sie der ästhetischen Erziehung besser dienstbar zu machen. Der ganze Unterricht sollte, soweit dies die einzelnen Stoffgebiete überhaupt ermöglichten, in den Dienst der ästhetischen Erziehung gestellt werden. Die Durchführung des Unterrichts unter dem Gesichtspunkte des ästhetischen Erlebens, nach dem Grundsatz der freien Gestaltung und Produktivität, bei dem nicht die nüchterne, sachliche Richtigkeit, sondern die ästhetische Gestaltung des Lehrstoffes im Vordergrund steht, wo der Schüler zum sonnigen Erleben kommen soll, wird namentlich von den sogenannten Künstlerpädagogen vertreten. Man braucht nur die Namen Ernst Weber und Heinrich Scharrelmann zu erwähnen, um anzudeuten, welche Form diese Bewegung angenommen hat. Wenn nun auch die Begeisterung für die Kunsterziehung bald etwas nachgelassen hat, weil man bei genauerer Prüfung fand, dass die Kinder für die Kunst nicht in dem Masse empfänglich sind, als man glaubte, so ist doch das Bestreben geblieben, die Jugend bei jeder Gelegenheit im Unterricht nicht nur auf das Wahre, sondern auch auf das Schöne aufmerksam zu machen und ihnen damit einen unerschöpflichen Born der Freude und des edelsten Genusses zu erschliessen. Freilich ist dies wiederum nicht von einer Methode abhängig, sondern nur zu erreichen, wenn der Lehrer selbst ein musischer Mensch ist.

Ausser den bereits erwähnten Bewegungen, der Moralpädagogik und der Kunsterziehung als Reaktion auf den herrschenden Intellektualismus, ist noch eine dritte Gegenströmung zu verzeichnen, die

bedeutendste und mächtigste Bewegung, eine Bewegung, in der wir noch mitten drin stehen, und die heute noch ganz verschieden gewertet wird. Es ist die Bewegung, die mit dem Schlagwort „Arbeitsprinzip“ bezeichnet wird.

Obgleich es recht lohnend wäre, zu dieser gegenwärtig recht ausgedehnten pädagogischen Strömung ausführlich Stellung zu nehmen, möchten wir uns hier darauf beschränken, nur auf das hinzuweisen, was für die weiteren Ausführungen von Belang ist. Ursprünglich beabsichtigte man, zum Ausgleich der allzu einseitig geistigen, insbesondere intellektuellen, Lernarbeit in den Schulen dem Unterricht auch manuelle Betätigung anzugliedern. So entstand der eigentliche Handarbeits- oder Handfertigungsunterricht als besonderes Fach, innerhalb oder ausserhalb der übrigen Lehrstunden. Die Berechtigung und Bedeutung des Handarbeitsunterrichtes als Fach ist heute schon so abgeklärt, dass man es nur bedauern kann, dass für solche Zwecke nicht zureichendere Mittel zur Verfügung gestellt werden oder gestellt werden können. Neben diesem eigentlichen Handfertigungsunterricht als Fach ist aber in den letzten Jahren immer stärker die Forderung eines Arbeitsunterrichtes als Prinzip aufgekommen. Arbeitsprinzip! Dieser Begriff steht weniger fest, es gibt engere und weitere Deutungen. Die einen halten das Arbeitsprinzip schon für durchgeführt, wenn sie mit dem gesamten Unterricht, so weit es die Natur jedes Faches gestattet, manuelle Betätigung organisch verbinden. Sie wollen einmal damit einen gewissen Ausgleich zu einer allzu einseitig intellektuellen Lernarbeit schaffen und dem beim Kinde stark entwickelten Trieb nach manueller Betätigung Rechnung tragen. Der höhere Zweck dieser Bewegung aber ist, dass der Schüler durch eigenes Erleben und Gestalten zu klaren Kenntnissen und Erkenntnissen kommen soll. Dass dabei gewisse Übertreibungen und Entgleisungen stattfanden und immer noch stattfinden, ist wohl begreiflich. In neuerer Zeit hat aber das Arbeitsprinzip in der Forderung der „freien geistigen Schularbeit“ noch eine weitere Fassung gefunden und in dieser Richtung stehen wir erst in den Anfängen. Diese neueste Forderung besteht darin, dass der Schüler aus eigener Kraft, durch eigene geistige Betätigung in jeder Richtung zu seinen Kenntnissen und Erkenntnissen komme, dass der Schwerpunkt im Unterricht darauf verlegt wird, dass sich seine Anlagen und Fähigkeiten durch möglichst intensive Funktion ausbilden und entwickeln. Anstatt Rezipitivität höchste Produktivität, geistige Selbstbetätigung des Schülers. Es handelt sich bei dieser neuesten Fassung des Begriffes Arbeits-

prinzip nicht darum, den Schüler während der Lektion oder im Anschluss daran manuell zu betätigen; es handelt sich vielmehr darum, den Schüler in jedem Fache den Weg so weit überhaupt möglich selber finden zu lehren, ihn gleichsam mit der Arbeitsmethode in jeder Disziplin vertraut zu machen, ihn zur höchsten geistigen Selbstbetätigung zu führen, aber nicht etwa nur in intellektueller Richtung. Wie weit man mit einer solchen Methode höchster Selbstbetätigung des Schülers gehen kann, zeigt Gaudig an seiner Schule in Leipzig, der Führer der Bewegung für freie geistige Schularbeit. Die pädagogische oder genauer didaktische Reformbewegung wird sich natürlich an höhern Schulen, bei reiferen Schülern viel nachhaltiger durchführen lassen als in der Volksschule.

(Fortsetzung folgt.)

Moderne Bestrebungen im Sprachunterricht und phonetische Tagesfragen.

Von Alfred Löhner, London.

I.

Im Mai 1919 ernannte der englische Unterrichtsminister Fisher eine Kommission von 14 Mitgliedern und beauftragte sie, die Stellung des Englischen, der Sprache wie der Literatur, in den bestehenden Schulsystemen zu untersuchen und Vorschläge einzubringen, in welcher Weise sein Studium auf den verschiedenen Unterrichtsstufen, die Fortbildungsschulen, die Universitäten und andere höhere Lehranstalten miteinbegriffen, am besten gefördert werden könnte. Die Namen der Mitgliederliste zeigen, dass die Untersuchung dieser wichtigen Frage des Unterrichtswesens nur tüchtigen und für die Aufgabe bestberufenen Leuten zugewiesen wurde; Vorsitzender der Kommission war Sir Henry Newbolt. Nach über zweijähriger gründlicher Arbeit gab die Kommission ihren Bericht dem Unterrichtsministerium ein, das ihn im November vorigen Jahres in einem nahezu 400 Seiten umfassenden Buche veröffentlichte. Fällt es auch nicht in den Rahmen des vorliegenden Themas den Bericht in seiner Gesamtheit zu durchgehen, so möchte ich dennoch an dieser Stelle auf dieses umfassende und aktuelle Dokument über englisches Bildungswesen im allgemeinen und Muttersprachunterricht im besonderen hingewiesen haben.¹⁾

Was uns hier unmittelbar berührt, ist die Frage: Wie stellt sich die Kommission zur Phonetik als Hilfswissenschaft im Muttersprachunterricht; welche Bedeutung misst sie ihr zu für die Gesundung und Neubelebung des ersten Lehrfaches? Es genügt nicht, heisst es im

¹⁾ The Teaching of English in England. London: Published by His Majesty's Stationery Office. 1921.