

Kleine Beiträge

Objektyp: **Group**

Zeitschrift: **Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse**

Band (Jahr): **5 (1932-1933)**

Heft 12

PDF erstellt am: **22.07.2024**

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.

Kleine Beiträge.

Zum Thema „Pestalozzi“.

Gerne benütze ich hier die Gelegenheit, mich zu der Besprechung meines Pestalozzibuches in Nr. 5 der Schweizerischen Lehrerzeitung zu äußern, denn es handelt sich um die Gesamtaufassung von Pestalozzi. Herr Prof. Stettbacher glaubt, man dürfe nicht von einer vorübergehenden Entfremdung der Idee von sich selbst bei Pestalozzi reden, wie ich sie in meinem Buche dargestellt habe. Unbehaglich ist ihm dabei vor allem, daß diese Entfremdung gerade auch jene Zeit mitbeschlagen soll, die man meist bisher als die Höchstleistung Pestalozzis ansah, die „Methode“ von Stans und Burgdorf.

Wie sehr ich selbst die Methode zu würdigen weiß, kann dem Leser meines Buches unmöglich entgehen. Immer bin ich in Wort und Schrift dafür eingetreten, daß von Stans ab ein neuer Abschnitt in der Geschichte der Erziehung datiere. Aber dies lag mir anderseits am Herzen, die „Methode“ einzubetten in den größern Zusammenhang des Problems „Mensch“, der auch für Pestalozzi das Entscheidende ist, den man aber vor lauter „Methode“ nicht sah oder sehen wollte. Es dünkt mich höchste Zeit einzusehen, daß man Pestalozzi nicht damit erfaßt, wenn man sich festlegt auf seine eigenen überschwänglichen Worte in „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“: „Wenn mein Leben einen Wert hat, so ist es dieser, daß ich das gleichseitige Viereck zum Fundament einer Anschauungslehre erhoben, die das Volk nie hatte“ oder auch auf jenen andern Satz: „Ich habe den höchsten, obersten Grundsatz des Unterrichts in der Anerkennung der Anschauung, als dem absoluten Fundament aller Erkenntnis, festgesetzt.“ Denn die Erkenntnis, von der die methodischen Schriften so viel handeln, ist niemals die Endabsicht Pestalozzis, sondern eben nur eines der Mittel, um dem Menschen zu seiner wahren Natur zu verhelfen. Und selbst die unvergleichlich tiefe Auffassung der „Anschauung“ bei Pestalozzi gehört wiederum nur in den methodischen Bereich zur Erreichung des Erziehungszieles jener wahren Natur.

Diese aber, die „wahre Natur“ des Menschen, besteht für Pestalozzi weder in der Ausbildung des „Kopfes“ noch in derjenigen der „Hand“. Für ihn ragt herein in den Menschen der überindividuelle Geist, einerseits als Verbundensein des Einzelnen mit allem Mitkreatürlichen in der Liebe, andererseits als Verbundensein mit dem hinter der ganzen Wirklichkeit stehenden letzten Sinn, mit Gott, im „Glauben“. Zu dieser doppelten „nächsten Beziehung“ ruft Pestalozzi die Menschen zurück. Vor allem hat sie sich zu bewähren in der Haltung des Menschen gegenüber seinem Mitmenschen, dem er so eindringlich von Angesicht zu Angesicht gegenübergestellt ist. Es ist, mit andern Worten, das Problem der echten Gemeinschaft, das Pestalozzi in voller Deutlichkeit erkannt hat. Der Gemeinschaft stellt er gegenüber die Gesellschaft, die Organisation, den Zusammenschluß der Einzelnen zur Wahrung der Interessen jedes Einzelnen im Staat, im bürgerlichen Recht. „Der Mensch tritt in die bürgerliche Gesellschaft, um seines Lebens froh zu werden“, also aus rein egoistischen Gründen. „Das gesellschaftliche Recht ist eine bloße Modifikation der tierischen, selbstsüchtigen“ Ansprüche des Menschen.

Eben dieser gesellschaftliche Zustand in seiner Egozentrizität, in seiner verkappten Verknäuelung selbstsüchtiger Interessen läßt Pestalozzi durch eine lange Zeit seines Lebens hindurch irre werden an seiner höhern Auffassung vom Menschen. Jetzt muß der Mensch selbständig gemacht werden durch Kopf- und Handbildung, muß er lernen „Dornen und Disteln ausreuten. Wer immer etwas mit den Menschen ausrichten oder sie zu etwas machen will, der muß ihre Bosheit bemeistern, ihre Falschheit

verfolgen und ihnen auf ihren krummen Wegen den Angstschweiß austreiben“.

Dies eben ist die Entfremdung von der Idee, am tiefsten von 1787—1793, aber auch noch hineinreichend in die Zeit der Methode. Ich habe es deutlich gezeigt, wie mit dem Wirken in Stans sofort die andere höhere und echt pestalozzische Ansicht vom Menschen wieder durchbricht, ich habe ferner die „Methode“ mit ihrer Ausbildung des „Sehens“ durch klares Denken und praktische Tüchtigkeit eingeordnet in die pestalozzische Idee der „sehenden Liebe“, der echten Gemeinschaft. Nichtsdestoweniger reicht die „Entfremdung“ auch noch in diese Zeit von Burgdorf herein, man denke etwa an manche Stellen der „Denkschrift“ von 1800, oder der „Ansichten über die Gegenstände, auf welche die Gesetzgebung Helvetiens ihr Augenmerk vorzüglich zu richten habe“, von 1802. Vor allem aber nimmt die Methode besonders in „Wie Gertrud“ den Menschen in der Abstraktion eines Einzelwesens, dem man die Formen seiner Betätigung ablauscht und dann als „Methode“ wieder vorhält, damit es sich daran bilde. Bald nachher stellt Pestalozzi das Kind in den bildenden Zusammenhang des Lebens, in den Schauplatz voller Wirklichkeit, aus dem die rechte Anschauung, Erkenntnis und Geschicklichkeit emporkeimt. Den Formalismus der Methode hat er später selber deutlich genug verurteilt und durch den Satz ersetzt: Das Leben bildet. Freilich müssen es zuerst Sammelpunkte der Geborgenheit und Wärme sein, in denen sich die „nächste Beziehung“ einzig entfalten kann, nichtsdestoweniger aber Durchkreuzungspunkte echter Wirklichkeit mit allen Schwierigkeiten des Daseins. Die Wohnstube ist der Bezirk, der Herz, Kopf und Hand in einem faßt, der das Gewoge des Lebens einschmelzt in die „nächste Beziehung“.

„Der Unterricht“ aber „als solcher und an sich bildet keine Liebe, so wenig er als solcher und an sich Haß bildet. Darum aber ist er auch nicht das Wesen der Erziehung. Die Liebe ist ihr Wesen.“

Die „nächste Beziehung“ ist und bleibt das Zentrum von Pestalozzis Lebens- und Erziehungsidee. Die so gern wiederholte Wendung vom „großen Erbarmen mit allen, die nicht zur rechten Entfaltung ihres Menschentums gelangen“, genügt nicht zur Erkenntnis seiner Größe. Man muß klarlegen, was denn dieses echte Menschentum in Pestalozzis Auffassung bedeutet. Es geht alle an, und ganz besonders diejenigen, die es vermöge ihrer sogenannten Bildung zu besitzen meinen. Den Armen und dem Kind ist Pestalozzi darum besonders zugetan, weil sie zwar gewiß am hilfsbedürftigsten sind, weil sie aber zugleich sich am leichtesten und gläubigsten der „nächsten Beziehung“ öffnen. Aber du Reicher, du Begabter, du Wissenschaftler, du Künstler, ganz besonders du Vorgesetzter, du Politiker, und du Einzelner, du Volk — du überhaupt, der du irgendwie über deinen Nächsten etwas zu verfügen hast, du stehst in der „nächsten Beziehung“, du bist verankert in der Verpflichtung gegenüber dem Andern, verankert im überindividuellen Leben. Wenn du diesen Anspruch des Überindividuellen nicht achtest, wenn du dich verstrickst in individuellen und kollektiven Egoismus, so irrst du und irrst die ganze Menschheit in ferne Weite.

Die Rückkehr Pestalozzis zur Idee der „nächsten Beziehung“ und damit der echten Gemeinschaft um 1804 dürfte jeder leicht erkennen, der das Werk Pestalozzis von dieser Zeit an unbefangen studiert. Das ganze Gewicht der Altersschriften seit den „Ansichten und Erfahrungen“ belegt diese Tatsache, und nicht etwa ich allein stehe für die Bedeutung dieses Teiles von Pestalozzis Werk ein; unter andern bedauerte z. B. Eduard Spranger in seiner Pestalozzgedächtnisrede von 1927, daß der Schatz der Altersschriften noch nicht gehoben sei, in ihnen offenbare

sich erst der ganze tiefe Pestalozzi. Die Idee der „nächsten Beziehung“ erklingt aber schon voll im Schriftenkreis der „Abendstunde“, um sich dann in den bitteren und langausgedehnten Betrachtungen über den „gesellschaftlichen Zustand“ zur Zeit der Krise vorübergehend zu verlieren.

Mit dem Wiedererklingen des vollen Akkordes gewinnt aber auch die „Methode“ von 1800—1802 ihre rechte Einordnung und Bedeutung. Niemals aber darf man sie ganz aus sich allein betrachten. Die methodischen Schriften haben noch keinem den vollen Sinn von Pestalozzis Wesen und Idee eröffnet, manchen hingegen abgeschreckt vor dem tiefem Eindringen in das Großartige und Wesentliche seines Werkes.

Seine Bedeutung für den suchenden Menschen überhaupt, nicht bloß für den pädagogisch und methodisch interessierten, klarzumachen — dies war der Zweck meines Buches. *Walter Guyer.*

Der neue aargauische Lehrplan ein Wegbereiter neuzeitlicher Schulgestaltung.

Der Kanton Aargau hat im Jahre 1925 einen neuen Lehrplan für seine Gemeindeschulen provisorisch eingeführt, damit er von der Lehrerschaft durch einige Jahre erprobt werden könne. Auf Grund der so gewonnenen Erfahrungen wurde er dann nochmals überarbeitet. Er liegt nun in definitiver Fassung vor und soll mit Beginn des Schuljahres 1933/34 in Kraft treten.

Dieser Lehrplan ist von sehr weitherzigen Menschen geschaffen worden, — von Menschen, die für die Bildungsbedürfnisse unserer Zeit ein gut entwickeltes Organ besitzen und die es sich mit der Besinnung auf die erzieherische Mission der Volksschule nicht leicht gemacht haben. Dieser Geist der Weite und des pädagogischen Ernstes kommt schon in den programmatischen Vorbemerkungen, die wir hier wiedergeben wollen, zum Ausdruck:

Einleitende Grundsätze.

Die gesamte Schularbeit hat unter steter Bezugnahme auf die Notwendigkeiten des Lebens und der Charakterbildung zu erfolgen.

Es ist keine bildende Einwirkung vom Erzieher auf den Zögling und keine Schulung und Übung der kindlichen Kräfte und Fertigkeiten denkbar ohne einen „Stoff“, der zwischen sie tritt. Deshalb sind bei der Auswahl der Lehrstoffe gründliche Überlegungen über deren Wert und über die Ziele der Arbeit von der größten Bedeutung.

Die Unterrichtsstoffe müssen kindertümlisch und bodenständig sein, d. h. aus dem Erfahrungs- und Interessenkreis der Kinder genommen werden. Maßgebend sind bei der Auswahl auch die Wichtigkeit für das Leben, die richtig zunehmende Schwierigkeit, die Möglichkeit zur Konzentration, also zur Bildung großer Gedankenzusammenhänge und zur vielseitigen Übung geistiger und körperlicher Kräfte.

Der Lehrplan enthält in den allgemeinen und den Klassenzielen die Minimalforderungen für jede Stufe, über die je nach der Leistungsfähigkeit der Klassen hinausgegangen werden kann. In den unverbindlichen Stoffplänen dagegen will er dem Lehrer Wege zeigen und Anregungen bieten für die Aufstellung der eigenen Arbeitspläne, die für einen zielbewußten Unterricht unerlässlich sind. Lehrkräfte an Sukzessivschulen haben sich über ihre Stoffkreise zu verständigen.

Der Beschäftigung mit dem Unterrichtsstoff soll die Arbeitsmethode zugrunde gelegt werden, welche das Kind unter Heranziehung seiner Sinne und Kräfte, seiner Sprache und praktischen Fähigkeiten zur Selbsttätigkeit in der Arbeit und damit zum lebensstauglichen Menschen erziehen will, der selbständig prüft und handelt, selbständig Arbeit aufzunehmen und durchzuführen vermag.

Da die Unterrichtsgebiete in möglichst natürliche Beziehung zum praktischen Leben gebracht werden müssen, sind häufige Lehrausgänge, Besuche von Arbeitsstätten usw. notwendig.

Der rein gedächtnismäßig zu behaltende Wissensstoff ist auf ein Mindestmaß zu beschränken. Das Unerläßliche dagegen ist durch wiederkehrende Übungen in immer neuen Zusammenhängen zum unverlierbaren Besitz zu machen. Ein lebendiges Wissen stellt sich daneben durch richtige Betätigung an den Stoffen normalerweise ohne weiteres ein.

Auf der Unter- und bis gegen die Oberstufe hin soll und kann der Unterricht innerlich verbunden, also Gesamtunterricht sein; die obere Klassen erhalten fächerweisen Unterricht, doch soll auch hier weise Konzentration für Zusammenhang und Geschlossenheit sorgen.

Sonst kann bei aller Klarheit und Bestimmtheit in der Zielsetzung, bei aller Betonung der Ordnung und Einheitlichkeit die Lehrweise zu Stadt und Land, in ein- und mehrklassigen Schulen sich verschieden gestalten, und es soll auch der Lehrer in seiner methodischen Eigenart nicht eingeengt werden. Innerhalb des durch den Lehrplan geschaffenen Rahmens ist er frei in der Auswahl, Verteilung und Anpassung des Lehrstoffes an die örtlichen Verhältnisse. Auch ist er nicht an eine strenge Innehaltung des stundenplanmäßigen Fächerwechsels gebunden. Der Übergang von einem Arbeitsgebiet zum andern braucht sich nicht mechanisch nach Stundenschlag zu vollziehen, wenn die Verlängerung einer Lektion auf Rechnung der nachfolgenden Stunde durch sachliche und psychologische Notwendigkeit begründet ist.

Gefordert aber muß werden, daß dadurch die Unterrichtsergebnisse in der mündlichen und schriftlichen Ausbildung der Sprache und im Rechnen nicht verkürzt werden.

Durch die Hilfe dieses Lehrplanes wird nun im Kanton Aargau vieles von dem in Erfüllung gehen, was sich jeder lebendige und aktive Lehrer seit langem sehnlich wünscht. Wir wollen hier nur einige seiner erfreulichen Qualitäten hervorheben:

Der neue Lehrplan hat den einseitigen „didaktischen Materialismus“, an dem die meisten Schulstoffprogramme unseres Landes heute noch krankten, weitgehend überwunden. Durch ihn wird der „Stoffabbau“, nach dem nun schon seit mindestens zwei Jahrzehnten alle Freunde einer gesunden Schulerziehung rufen, herzlich und weitgehend realisiert. Der Minimalstoffplan, ergänzt durch unverbindliche Stoffpläne (im Sinne von Ratschlägen und Anregungen für die jedem Lehrer freistehende Unterrichtsausgestaltung) ist da. Die individuellen, schöpferischen Kräfte des Lehrers haben einen weiten Spielraum bekommen.

Besonders erfreulich scheint es uns auch, daß der neue Lehrplan so weitgehend dem Grundsatz des Gesamtunterrichtes huldigt, dessen Ziel in folgender Weise umschrieben wird: „Der Gesamtunterricht hat den Zweck, alle Unterrichts- und Stoffgebiete innerlich zu verbinden, damit sich die Kinder in der Schule ähnlich wie im Leben ihre Einsichten und Erfahrungen, ihr Können und Wissen in natürlichen Zusammenhängen, sogenannten Lebensseinheiten, erwerben können. — Er soll die herrschende Unterrichtsform der Unterstufe (erstes, zweites, drittes Schuljahr) sein und nach Möglichkeit auch auf die Mittelstufe (viertes, fünftes Schuljahr) ausgedehnt werden.“

Der naheliegenden Gefahr, daß hier ein an sich gutes Prinzip gewissermaßen zu Tode geritten wird (wogegen ja leider auch die besten methodischen Ideen nicht gefeit sind), wird in der „Wegleitung“ weise vorgebeugt: „Wenn Rücksichten auf Kind, Leben oder Aufbaugesetze eines Stoffes es verlangen, kann und muß auch unabhängig vom Hauptgedanken gelernt und geübt werden.“ — Drei geschickt gewählte Unterrichtsbeispiele („Die Erdbeere“, „Die Straße“, „Unser tägliches Brot“) weisen den Weg zur praktischen Anwendung des geforderten Konzentrationsprinzips.

Alles in allem ist dieser Lehrplan in seinem wichtigsten Gehalt so erbaulich, daß uns auch einige Lücken und pädagogische Schönheitsfehler die Freude an ihm nicht wesentlich trüben

können. (Eine solche Unzulänglichkeit sehen wir z. B. in dem Faktum, daß Handarbeit – ungeachtet der im Lehrplan zu findenden vorzüglichen Begründung ihres hohen Bildungswertes – für die Knaben nur als fakultatives Fach vorgesehen ist.) – Wir beglückwünschen unsere aargauischen Kollegen zu diesem soliden Rückhalt einer neuzeitlichen Schulgestaltung. Möge der

Geist solch weit- und warmherziger Reglementierung in allen Landesteilen an Kraft zunehmen!

Der Lehrplan der Gemeindeschulen ist, in einem Heftchen vereinigt mit demjenigen der Sekundarschulen, im Verlag der Aargauischen Erziehungsdirektion (Aarau) erschienen und kann von dort direkt bezogen werden.

Schohaus.

Schulleben und Schulpraxis.

Verantwortliche Redaktion dieser Rubrik: Prof. Dr. W. Guyer, Rorschach.

Ein Schülerbild.

(Knabe einer Sonderklasse in St. Gallen.)

Von Mathias Schlegel, St. Gallen.

Vorbemerkung. — Der weichmütige Schulinspektor wünscht dem Lehrer an der Schwachbegabtenklasse nach dem Schulbesuch: „Weiterhin gute Geduld, Herr Lehrer!“ und meint damit Erzieherliebe!

Erzieherliebe! – Sicher, ohne Liebe gibt es kein wahres Lehren, kein richtiges Erziehen. Ohne Liebe ist Schulehalten Handwerk im bösen Sinne des Wortes. Aber mit Erzieherliebe allein ist der Lehrer, nicht nur der Sonderklassenlehrer, seiner Arbeit nicht gewachsen. Gerade der Kollege an der reichbesetzten Landschule sollte befähigt sein, Kinder mit sonderbaren Anlagen und Tendenzen zu verstehen und zu leiten. Die Befähigung aber ist nicht Gnade allein. Sie ist Frucht aus der Erkenntnis um das Wesen des anormalen Kindes. Jede noch so große Hingabe wird den gehemmten Anormalen letzten Endes nicht wirksam fördern können, wenn diese unsere Forderung nicht erfüllt ist.

Das anormale, seelische Sein gibt dem Lehrer alltäglich große Rätsel auf. Wenn sie nicht gelöst werden können, stellen sie sich zwischen Schüler und Lehrer – gleich einer Mauer, die immer höher und höher wächst, mehr und mehr abspermt und unüberwindlicher zu werden scheint. Nur das Erfassen der Sachlage bringt Lösung, bringt das freie und doch tiefe Gefühl des Lehrers für die Nöte des ihm anvertrauten Kindes.

Die nachstehende Arbeit stellt einen Versuch dar, das psychologische Profil eines Schülers der fünften D-Klasse (Schwerhörige, Stotterer und Nervöse) zu zeichnen. Der Versuch will Kolleginnen und Kollegen an allen Volksschulstufen Ansporn geben, in dieser Richtung mitzutun. Bestimmt wird nicht jeder Fall so interessant sein wie der vorliegende. Das aber ist sicher: jeder bietet Neues und vertieft die Erkenntnis, spornet zu weiterem Schaffen an.

Um der Arbeit ein möglichst allseitiges Interesse zu sichern (über den Kreis der Pädagogen hinaus), lassen wir in diesem speziellen Falle neben der Diagnose des Arztes (die selbstverständlich in keinem psychologischen Gutachten fehlen darf) auch den Psychotechniker und Graphologen zu Worte kommen.

Kind: J. W., 12 Jahre alt, Schüler der schulärztlichen Abteilung für Schwerhörige, Stotterer und Nervöse. V. Klasse.

Milieu: Vater 50, Mutter 43 Jahre alt. – Die Eltern wohnen an der afrikanischen Goldküste. Vater ist Kaufmann in leitender Stellung (Faktoreileiter). Die Kinder

(3 Mädchen und 2 Knaben) genießen in St. Gallen Bildung und Erziehung. Eine Tante leitet den Haushalt. In der Regel kommt das Elternpaar, vor allem die Mutter, alljährlich zu den Kindern auf Besuch, der dann einige Wochen dauert. J. W. ist zweitältester Sohn, zweitältestes Kind. Die Geschwister entwickelten sich bis heute vollständig normal. In der engern Verwandtschaft, insbesondere bei Eltern und Großeltern, sind keinerlei seelisch-geistige Anomalien zu konstatieren.

Vorschulzeitliche Entwicklung: Die Mutter erlitt vor der Geburt des Knaben einen Nervenzusammenbruch. – Im ersten Lebenshalbjahr schrie der Knabe sehr oft und ungemein anhaltend. Der Kinderarzt stellte starke Verdauungsstörungen, verbunden mit Krämpfen, fest. In der Folge wurde auch Rachitis diagnostiziert. J. begann erst mit 2 Jahren zu gehen, mit 3½ Jahren zu sprechen. Die Eltern spürten aus dem ganzen sonderbaren Gebaren des Kindes, dass es anormal sei. Es reagierte auf Zurufe nur sehr schwer. Niemand merkte, daß es in hohem Grade schwerhörig sei. Das wurde erst bei Schuleintritt festgestellt.

Schon im vorschulpflichtigen Kindesalter spielte J. sehr gerne. Er zeigte dabei Ausdauer, sprang nicht von einem zum andern. Er war ganz erfaßt von seiner Arbeit. Arbeitsleistung und Konzentration litten durch die lange Spieldauer keineswegs. Die Spielleistung entsprach durchaus der Norm. – Der Knabe befaßte sich mit der Umwelt und wertete deren Geschehen recht originell. (Baum, der sich im Winde bewegte: „der Baum lacht“! – Nase, die geputzt werden muß: „Näsli weint“ usw.) J. war sehr anhänglich, verstand es aber auch, die Aufmerksamkeit und Fürsorge der Familie auf sich zu lenken. – Zu gewissen Zeiten sei er ganz empfindsam, „grätig“, ängstlich gewesen. Darauf sei wieder eine Periode fröhlicher Aufgeschlossenheit gefolgt.

Der Eintritt in die Schule erfolgte im Frühling 1928. Seit 10. September 1928 steht J. in ständiger ärztlicher Behandlung.