

7. Sekundärliteratur

Die Entwicklung der theoretischen Pädagogik.

Andreae, Carl

Leipzig, 1911

2 PRAXIS UND THEORIE

Nutzungsbedingungen

Die Digitalisate des Francke-Portals sind urheberrechtlich geschützt. Sie dürfen für wissenschaftliche und private Zwecke heruntergeladen und ausgedruckt werden. Vorhandene Herkunftsbezeichnungen dürfen dabei nicht entfernt werden.

Eine kommerzielle oder institutionelle Nutzung oder Veröffentlichung dieser Inhalte ist ohne vorheriges schriftliches Einverständnis des Studienzentrums August Hermann Francke der Franckeschen Stiftungen nicht gestattet, das ggf. auf weitere Institutionen als Rechteinhaber verweist. Für die Veröffentlichung der Digitalisate können gemäß der Gebührenordnung der Franckeschen Stiftungen Entgelte erhoben werden.

Zur Erteilung einer Veröffentlichungsgenehmigung wenden Sie sich bitte an die Leiterin des Studienzentrums, Frau Dr. Britta Klosterberg, Franckeplatz 1, Haus 22-24, 06110 Halle (studienzentrum@francke-halle.de)

Terms of use

All digital documents of the Francke-Portal are protected by copyright. They may be downloaded and printed only for non-commercial educational, research and private purposes. Attached provenance marks may not be removed.

Commercial or institutional use or publication of these digital documents in printed or digital form is not allowed without obtaining prior written permission by the Study Center August Hermann Francke of the Francke Foundations which can refer to other institutions as right holders. If digital documents are published, the Study Center is entitled to charge a fee in accordance with the scale of charges of the Francke Foundations.

For reproduction requests and permissions, please contact the head of the Study Center, Frau Dr. Britta Klosterberg, Franckeplatz 1, Haus 22-24, 06110 Halle (studienzentrum@francke-halle.de)

2 PRAXIS UND THEORIE

Ein Tun, das sich im täglichen Umgang von selbst erzeugt, dem die wechselnden Umstände die Zwecke setzen, und für das die Erfahrung immer neue Mittel und Wege bereitstellt, befriedigt sich leicht in reflexionsloser Gewohnheit. Es fehlt der zwingende Anlaß, die Tätigkeit aus dem Gemenge der Alltagsgeschäfte als ein zusammengehöriges Ganze auszusondern, sich ihr in der nötigen Distanz gegenüberzustellen und betrachtend bei ihr zu verweilen. Wohl schaffen besondere Fälle Verlegenheiten, in welchen die gewöhnlichen Mittel versagen. Aber sie müssen meistens rasch erledigt werden, und wo man den Knoten nicht lösen kann, schneiden ihn Willkür und Affekt skrupellos entzwei. So kommt es, daß sich die Erziehenden in eine Gewohnheitspraxis einleben und einhüllen, wie in ein bequemes Kleid.

Trotz der festen Bahn, in der sich dieses naturalistische Verfahren bewegt, bleiben Leben und Gesellschaft, Zeitströmungen und selbst Moden nicht ohne Einfluß. Die Kirche mit ihrem Geist und ihren Formen bietet Zwecke und Mittel und für viele ist ihre ausgebildete Erziehungstradition zu einem festen Halt geworden. Aus Leben und Gesellschaft mit ihren Interessengegensätzen und Geschäftspraktiken schöpft man Klugheitsmaximen und Menschenkenntnis. Die Mode schafft Maßstäbe, an denen nach stillschweigendem Übereinkommen Bildungsziele und Erziehungsmittel gemessen werden. Dazu gesellt sich eine aus der Erfahrung aufgelesene, sentenziös ausgeprägte populäre Erziehungsweisheit; sie liefert eine Art von theoretischem Unterbau und gewährt der häuslichen Praxis einen gewissen Halt. Einheit und Zusammenhang darf man freilich von dem

Verfahren nicht erwarten. Jean Paul spricht von dem „Stunden- und Postwechsel“ der väterlichen Grundsätze und stellt daneben die mütterlichen „Befehle und Gegenbefehle.“¹⁾ Zu dem oft nur latenten Gegensatze zwischen väterlicher Strenge und mütterlicher Nachsicht kommt nun noch das nicht immer ungetrübte Verhältnis zur Schule.

Indem die Schule dem Hause jene Arbeit abnimmt, welche als Überlieferung und Einübung von Wissen und Können technisches Geschick fordert und an eine bestimmte Zeit gebunden wird, ist sie der Idee nach die Gehilfin der Familie. Zusammenarbeiten, gegenseitiges Rücksichtnehmen und Sichunterstützen sind die Voraussetzungen ihrer Erfolge. Man kann nicht sagen, daß die Wirklichkeit sie erfüllte. Je mehr sich die öffentliche Erziehung durchsetzt, desto mehr verlieren sich jene höheren Ziele der Hauserziehung, die zwar selten klar gedacht waren, aber immerhin die Formung des Innern als Aufgabe anerkannten, ins Unbestimmte. Äußere, als Fortkommen in Welt und Leben, treten in den Vordergrund. Stillschweigend schiebt man die Hauptarbeit der Schule zu und entlastet sich damit von unbequem empfundenen Pflichten. So kommt es zu einer bedenklichen Schwächung des Verantwortlichkeitsgefühls, ja selbst zu einer Kampfstellung, in welcher der eine Teil sich gegen die Zumutungen des andern zur Wehre setzt.²⁾

Schon vor einem Menschenalter wurde Herbert Spencer durch diesen Durchschnittszustand der Erziehungspraxis in den Familien zu der Forderung veranlaßt, ihm

1) Vgl. Levana. Ausgabe Reclam. S. 41.

2) Ein guter Teil des der Gegenwart nachgerühmten pädagogischen Interesses nährt sich von der Opposition gegen die Schule.

durch eine allgemeine Belehrung der Eltern über die Fragen der Kindererziehung abzuhelpen, m. a. W. einen pädagogischen Schulunterricht allgemein einzuführen, weil die Fähigkeit, Kinder zu zeugen, keineswegs die, Kinder zu erziehen, in sich schließt, die Sache der Erziehung aber viel zu wichtig sei, als daß sie dem bloßen guten Willen oder, noch schlimmer, wechselnden Eingebungen und Strömungen überlassen werden könne.¹⁾ So nötig aber auch eine Tätigkeit, die des Zufälligen und Unsichern, des Sprunghaften, Zerfahrenen und Planlosen so viel in sich schließt, einen Kompaß und Halt braucht — auch in den Kreisen der Nächstbeteiligten erwartet man von der theoretischen Belehrung keine Hilfe. Gegen Sitte und Herkommen, gegen Einrichtungen und Umgebungseinflüsse sind Theorien machtlos, und ihre Anwendung bedarf einer Schulung, die allgemein voraussetzen töricht wäre.

Seitdem es Schulen gibt, ist das Unterrichten zu einem Beruf geworden und damit zum Hauptbestandteil der

1) „Obwohl in gewisser Weise Sorge getragen wird, die Jugend beiderlei Geschlechts für ihre Stellung in Gesellschaft und Staat auszurüsten, wird in keiner Weise dafür gesorgt, sie für ihren einstigen elterlichen Stand geschickt zu machen.“ Selbstbelehrung werde aber weder als Bedürfnis empfunden noch verspreche sie Erfolg. „Keine vernünftige Ausrede kann vorgebracht werden, die Kunst der Erziehung aus unseren Lehrplänen auszuschließen.“ Ja, „der Gegenstand, welcher alle anderen Gegenstände in sich schließt, in dem folglich die Erziehung gipfeln sollte, ist die Theorie und Praxis der Erziehung.“ H. Spencer a. a. O. S. 167, 168 und 169. — „Gegenwärtig fehlt den Eltern, abgesehen von seltenen Ausnahmefällen, zunächst die technische Vorbildung im Sinne der Orientierung über das Ganze, sie üben die Erziehung dilettantisch-naturalistisch. — Doch wäre es denkbar, daß dieser Mangel durch Verallgemeinerung der technischen Vorbildung für alle Erwachsenen beseitigt würde. Freilich, eine ungeheuerliche Anforderung, alle Erwachsenen einen pädagogisch-technischen Seminarkursus durchmachen zu lassen.“ A. Döring a. a. O. S. 290.

Erziehungstätigkeit. Der öffentlichen Meinung ist pädagogische Praxis Lehrtätigkeit. Auch auf diesem Gebiete hat sich durch Übung und Überlieferung eine Summe von Formen, Praktiken und Manieren ausgebildet, die sich von Generation zu Generation vererben, gleich den Kunstgriffen des Handwerks und den Techniken der Kunst. Der Einzelne wächst in sie hinein, erwirbt mit der Zeit eine gewisse Routine und handhabt dann je nach Begabung die zum allgemeinen Gebrauch bereitgestellten Mittel mit mehr oder weniger Geschick. Da der künftige Lehrer sich vor allem in den Besitz jener Kenntnisse und Fertigkeiten setzen muß, die er tradieren soll, so kostet ihr Erwerb, je nach Umfang und Tiefe, viel Zeit und Mühe. Der Gedanke an die besondern Qualitäten, welche der Unterricht als spezielle Tätigkeit fordert, tritt entweder ganz zurück, oder man hält dafür, daß sie in der Hauptsache in und mit der durch wissenschaftliche Studien vermittelten sachlichen Bildung gegeben seien. Man hat ja alles in der Jugend erlebt, ist gut oder schlecht unterrichtet worden. Man versteht die Sprache zu handhaben und die Ohren der Schüler stehen offen. Dazu kommt die allezeit dienstbereite große Lehrmeisterin, die Erfahrung, die zwar jedem nur so viel sagt, als er zu hören versteht, und jeden nur das lehrt, was er bis zu einem gewissen Grade schon weiß, in deren Schule aber alle zu lernen gedenken, was durch besondere Veranstaltungen ihnen beizubringen versäumt wurde.

Aber auch neben dem eigentlichen Unterrichten ist so mancherlei zu verrichten, was, teils mit der Tätigkeit, teils mit der Person verknüpft aber gedanklich ablösbar, zunächst nur dazu dient, den Unterricht im Gang zu halten und den Verkehr zwischen Lehrer und Schüler

so zu gestalten, daß ein ersprißliches Zusammenarbeiten möglich wird, worin jedoch nicht selten die tiefsten erziehlichen Wirkungen versteckt sind. Verbesserte Einrichtungen, zweckmäßigere Lehrmittel, neue Zielsetzungen, veränderte Anschauungen haben den Unterrichtsverkehr in manchen Beziehungen beeinflußt. Er ist nicht nur humaner, sondern auch vielseitiger und minder schwerfällig geworden. Der Bestand des Empirismus hat dadurch keine Änderung erfahren. Im allgemeinen empfindet der heutige Durchschnittslehrer, der sich wissenschaftlich entsprechend ausgerüstet weiß, nicht das Bedürfnis, seine Unterrichtstätigkeit durch theoretische Betrachtungen zu stützen und die besonderen Veranstaltungen, die man zur Einführung in die Schulpraxis getroffen hat, beweisen nicht das Gegenteil. In der Tat, auch flüchtige Beobachtung lehrt, daß Unterrichtserfolge und wirksamer Einfluß auf die Jugend von einer solchen Menge begrifflich schwer zu fassender persönlichen Eigenschaften, die mitunter selbst über technisches Ungeschick und äußere Unbeholfenheit hinweghelfen, abhängen, daß es wohl begreiflich erscheint, wie auch bei Denkenden die Meinung entstehen kann, der Lehrer habe diese Ausrüstung entweder „von Natur“ oder nicht. Wem das *donum didacticum* nicht in die Wiege gelegt sei, dem vermöge weder Theorie noch Kunst noch Übung zu helfen. Höchstens könne er durch solche Zutat in seiner Bewegung eingeengt, unsicher gemacht und so Kleinlichkeitsgeist und Pedantismus bei ihm künstlich gezüchtet werden. In all diesen Stücken sei von der Theorie nichts zu erwarten, Erfahrung und Praxis müsse man das letzte Wort lassen.

So wird es erklärlich, daß nicht nur das Erziehungsgeschäft im Hause, sondern auch die Unterrichtstätig-

keit in der Schule sich im allgemeinen in Formen vollzieht, an denen wohl Tradition und Routine, amtliche Vorschriften und persönliche Tüchtigkeit, subjektives Belieben und unkontrollierbare Vorbilder, theoretische Erwägungen jedoch am wenigsten Anteil haben. Wenn allerdings dafür, daß man dabei nicht schlecht fährt, wieder die Erfahrung als Instanz angerufen wird, so muß daran erinnert werden, daß die Maßstäbe für die Beurteilung und Schätzung der Erziehungs- und Unterrichtsergebnisse sich bei der Kompliziertheit der Kulturverhältnisse zwar für Schulverwaltung und öffentliche Meinung brauchbar erwiesen haben, daß damit aber keineswegs über ihren wissenschaftlichen Wert entschieden ist. Jedenfalls ist der Beweis nicht zu erbringen, daß nicht die Mithilfe der Theorie die Arbeitsresultate auch nach den gegenwärtigen Maßstäben zu steigern imstande wäre.

Übrigens läßt sich nicht verkennen, daß mit diesem Gegensatz zwischen Erfahrung und Praxis einerseits und Theorie andererseits die Geringschätzung, ja selbst Abneigung zusammenhängt, welcher die theoretische Behandlung pädagogischer Fragen überhaupt begegnet. Erziehen ist eine allgemein geübte, unerläßliche Tätigkeit. „Es gehört zu dem Schicksale des Menschen, daß er erzogen werde, und zu seiner Bestimmung, daß er andere erziehe.“ Niemand wird an der Ausübung dieser Tätigkeit gehindert, weder durch Gesetz, noch durch Sitte, noch durch ihre Resultate, und weder Bedürfnis noch Pflicht veranlassen zu einer besonderen Vorbereitung. Mit dem aber, was man ohnehin weiß und nicht zu lernen braucht, worüber sich jeder ein Urteil zutraut, sich theoretisch so zu befassen, als ob dadurch jenes Tun beeinflusst werden könnte, erscheint nutzlos und töricht.

Fassen wir zusammen, so lehnen die einen die Theorie ab, weil sie in ihrer Tätigkeit sich selbst genug ihrer Hilfe nicht zu bedürfen glauben, die andern, weil sie die praktisch-pädagogische Tätigkeit so hoch werten, daß sie ihnen gleich künstlerischer Begabung als der Ausfluß einer besonderen Naturgabe erscheint, die sich durch Unterweisung weder ersetzen noch fördern läßt. Dazu kommt noch ein Drittes, was uneingestanden, aber ziemlich allgemein einer richtigen Würdigung von Theorie und Lehre im Wege steht. Wir brauchen nur daran zu erinnern, daß auf dem Gebiete der Methodik manches theoretisch unanfechtbar festgestellt, sogar in Lehrbüchern übergegangen ist, und dennoch seinen Weg in die Praxis nicht findet, weil Gewohnheit und Herkommen stärker sind als Gründe und Einsicht. Das deutet auf die große Schwierigkeit, zwischen Theorie und Praxis psychologisch eine gangbare Brücke zu schlagen.¹⁾ Es ist bekannt, wie leicht die Erziehung daran scheitert, Einsicht, Wollen und Tun in das rechte Verhältnis zu setzen und grundsätzliches Allgemeinwissen zum bestimmenden Faktor des Handelns im Einzelfall zu machen. Nicht sowohl ethische als vielmehr psychische Schwierigkeiten scheinen dabei inmitten zu liegen und sie sind gesteigert, wenn Aufgaben neuer Art und unvorhergesehen zu rascher Lösung drängen und das sofort nötige Handeln umständliche Überlegung ausschließend der zufälligen Lage gerecht werden soll. Theoretisches Wissen aber, das uns erst nach der Entscheidung das Richtige vorhält, während es im rechten Moment m. Stiche läßt, ist nicht nur wertlos, sondern scheint unser zu spotten.

1) Wer mit dem Stand der Methodik bekannt ist und einige Erfahrungen auf dem Gebiete des Schulunterrichts hat, wird um Beispiele nicht verlegen sein.

Es ist bekannt, wie die Herbartische Schule sich diese Schwierigkeit durch die Ausbildung des pädagogischen Taktes gelöst denkt, sofern er aus „Wiederholung und fortgesetzter Übung“ entstehen soll, und von T. Ziller¹⁾ bezeichnet wird als „Fertigkeit des Urteilens und Handelns“. Er stellt dem Takt „der bloßen Routine und des Naturalismus“ den „durch die Theorie gebildeten“ den „rationalen Takt“ entgegen, als das rechte „Mittelglied zwischen Theorie und Praxis“, und erläutert das dahin, daß „die theoretischen Überzeugungen“ zu einer solchen Beherrschung des Innern gebracht sein müssen, daß alles Handeln aus dem so „vorher bestimmten Gemütszustand“ hervorgehen muß. C. V. Stoy²⁾ knüpft an die „judiziöse“ Pädagogik Kants an und läßt „den Takt und das Maß der pädagogischen Geschicklichkeit“ auf der „Vielseitigkeit und Richtigkeit“, der durch den individuellen Fall in Gang gesetzten Reproduktionen beruhen, die „von dem Vorhandensein wohl gebauter, wohl geordneter und eben darum leicht beweglicher Gedankenreihen abhängig“ seien. — Doch dies führt zu den Wegen der pädagogischen Bildung, denen wir hier nicht weiter nachgehen wollen.

3 ERZIEHUNG ALS KUNST

Die Behauptung, Erziehung sei eine Kunst, wird in verschiedenem Sinn aufgestellt, einmal um den Satz zu

1) Ziller a. a. O. S. 38 und 39.

2) Stoy a. a. O. Ausgabe v. 1878. S. 320. „Der Takt des Geübten zeigt ein sicheres Ablaufen der richtigen Gedankenreihen, die Taktlosigkeit des Unpraktischen eine Wirksamkeit unrichtiger oder unpassender Vorstellungen, die Verlegenheit und Ratlosigkeit des Ungeübten ein Ausbleiben aller Reproduktionen.“ — „Das pädagogische Interesse, der pädagogische Verstand, der pädagogische Takt, diese drei Hauptkennzeichen eines gebildeten Erziehers ruhen auf Reproduktionen mannigfaltiger Gedanken.“ S. 343.