

Jugendbildung

Autor(en): **J.T.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **15 (1929)**

Heft 3

PDF erstellt am: **09.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-524739>

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.

Schweizer-Schule

Wochenblatt der katholischen Schulvereinigungen der Schweiz

Der „Pädagogischen Blätter“ 36. Jahrgang

Für die Schriftleitung des Wochenblattes:
J. Trogler, Prof., Luzern, Villenstr. 14, Telephon 21.66

Inserten-Aannahme, Druck und Versand durch den
Verlag Otto Walter A.-G. - Olten

Beilagen zur „Schweizer-Schule“:
Volkschule • Mittelschule • Die Lehrerin • Seminar

Abonnements-Jahrespreis Fr. 10.—, bei der Post bestellt Fr. 10.20
(Check Vb 92) Ausland Portozuschlag
Insertionspreis: Nach Spezialtarif

Inhalt: Jugendbildung — Schulunfallversicherung und Haftpflichtversicherung — Die Organisation des franz. Schulwesens — Sei vorsichtig beim Strafen — Vom thurgauischen Schulwesen — Schulnachrichten — Vereinsangelegenheiten — Bücherschau — Lehrerzimmer — Beilage: Die Lehrerin Nr. 1.

Jugendbildung

Grundlagen und Ziele. — Gesamtunterricht? — Konzentration der Lehrinhalte.

Ein Problem, so alt wie die Menschheit, ist die Frage der Jugendbildung. Kein anderes beschäftigt die Kulturvölker so viel und so stark wie dieses. Die größten Schlachten werden geschlagen im Streite um die Jugend, und immer dauert der Kampf fort, so lange es Menschen gibt auf Erden.

Die Literatur über Jugendbildung ist endlos groß. Je nach der Stellung zu den Fundamentalfragen des Lebens vertritt die eine Richtung eine mehr oder weniger materialistische, rein fürs Diesseits bestimmte Erziehung der Jugend; eine andere anerkennt wohl noch ein Jenseits und einen überirdischen Gott, will aber angesichts zahlreicher Meinungsverschiedenheiten innerhalb dieser Grenzen sich „neutral“ verhalten, höchstens sich mit einer stark verwässerten „christlichen“ Moral begnügen, die weder Fisch noch Vogel ist.

Um so entschiedener nimmt die katholische Pädagogik zu diesen Grundfragen des Lebens Stellung, und es ist ein erfreuliches Zeichen, daß gerade in neuester Zeit hierin führende Werke erschienen sind. Schon wiederholt wurde in der „Schweizer-Schule“ auf ein jüngst erschienenenes Buch verwiesen, das die Lehrerschaft aller Schulstufen zum Gegenstande ihres reiflichen Studiums machen sollte; es ist die „Jugendbildung“*) von Dr. F. X. Eggersdorfer,

Hochschulprofessor in Passau. Wie schon früher angedeutet, erscheint im gleichen Verlage eine neue pädagogische Enzyklopädie, ein „Handbuch der Erziehungswissenschaft“ in 27 Bänden, herausgegeben von Dr. Eggersdorfer, Dr. Max Ettliger, Hochschulprofessor in Münster i. W., und Dr. Gg. Raederscheidt, Rektor der Lehrerbildungsakademie in Bonn. Alle drei gehören zu den führenden katholischen Pädagogen Deutschlands. Vorliegende „Jugendbildung“ erschien nun als erster dieser 27 Bände, obwohl er im Gesamtwerke der dritte sein soll.

Der Verfasser gliedert das ganze Buch in vier Hauptabschnitte. Im ersten bespricht er Wesen und Ziele der Jugendbildung, also ausschließlich pädagogische Fragen. Die Bildung als pädagogische Funktion und als pädagogisches Ziel, das Verhältnis zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung, zwischen Formal- und materieller Bildung, der weltanschauliche Gehalt der Bildung und die Sicherung der Bildungstiefe, die Interessen des Schülers, seine Anteilnahme am Lehrgut und sein Verhältnis zur Lehrautorität, und — abschließend — der Bildungswille des Lehrers: das sind die wichtigsten Kapitel dieses Abschnittes. Es ist ein Hochgenuss, seiner tiefgründigen Behandlung aller Einzelfragen zu folgen. Was wir in unserm Berufe sehr oft nur halbwegs bewußt, fast mechanisch vollführen, tritt uns hier in aller Deutlichkeit und Bestimmtheit vor Augen. Wie klar drückt er gleich am Anfang die Aufgabe der Erziehung in dem Satze aus: „Erziehung ist Heilswille am Kind“ (pag.

*) Jugendbildung. Allgemeine Theorie des Schulunterrichtes, von Dr. Fr. X. Eggersdorfer. — Verlag Kösel u. Pustet, München.

9). Damit erklärt er zugleich, daß die Schulerziehung und Schulbildung sich nicht im Vermitteln von Kenntnissen erschöpft, sondern ein viel höheres Ziel hat. „Bildung findet erst in der Hinordnung alles Wollens auf Gottein umfassendes Motiv der Lebensgestaltung“ (pag. 23).

In Bezug auf das Verhältnis zwischen Materialbildung und Formalbildung sagt er (pag. 20): „Die Verächter des materiellen Wissens haben unrecht, wenn sie der Bildung den Reimboden der Schulung entziehen; die Pedanten des positiven Wissens haben ebensogut unrecht, wenn sie die Bildung am abfragbaren Material messen wollen“. —

Sehr zutreffend umschreibt er die Interessen des Schülers und seine Anteilnahme am sittlich-religiösen Lehrgut (pag. 69/70): „Glühendes Interesse nennen wir Hingabe. Weiß sich im einfachen Interesse das Subjekt dem Objekt übergeordnet, stellt es sich in der Teilnahme ihm gleich, so gewinnt es in der Hingebung die Demut rückhaltloser Unterordnung. Es ahnt in heiliger Ergriffenheit die ewigen Werte, die sich ihm offenbaren. Diesen will es in Liebe dienen. Hier ist also das Kennen- und Verstehenlernen in ein Werten- und Liebenlernen erhöht. Die Forderungen aber, die in solcher Erkenntnis erlebt werden, reichen bis an den Kern der Person. Sie gehen das Gewissen an. Es ist nicht mehr bloß eine Frage der größern oder geringern Leistung, der höhern oder tiefern geistigen Bedeutung, ob ich dies oder jenes tue. Es ist Sache des Heils und der Verwerfung. Gut und Böses, Pflicht und Verbot, Heiligkeit und Sünde hängt daran. So ist das Wissen, das in dieser Gemüthshaltung erreicht wird, ein Heilswissen, das Können ein Heilshandeln. Das sittliche und religiöse Bildungstreben verlangt diese letzte Tiefe des Interesses. Wohl kann jederzeit am naturkundlichen und kulturkundlichen Bildungsgut der Aufschwung zur Hingabe an die ewigen Werte gefunden werden, denn diese durchwalten die natürliche wie die geschichtliche Welt. So kommt es ja auch, daß die wesen- und wertkundliche Weltbetrachtung mehr in als neben der natur- und kulturkundlichen erfolgen soll. Moral und Religion können im Bildungsganzen nie in der Absperrung von Fachstunden erledigt werden. Die Zusammenschau der ewigen Werte erfolgt aber doch an einem eigenen Zug des Bildungsgutes, der dann nicht bloß die natürlich erkannte Sittenlehre und Religion enthalten darf, sondern der aus der Offenbarung das menschliche Heils- und Tugendwissen überbaut! — Eggersdorfer fordert also einerseits

einen Bildungsgang, der in seinem ganzen Aufbau wenigstens indirekt die religiöse Bildung und Erziehung fördert; er fordert also keine sog. neutrale Schule, die im besten Falle dem Religionsunterricht ein paar Fachstunden zuweist, in den übrigen Fächern aber das verkümmern läßt oder gar zerreißt, was der Religionsunterricht aufgebaut hat. Aber der Verfasser möchte auch nicht unter dem Vorwande, daß der natur- und kulturkundliche Unterricht schon genügend auf die höhern Ziele des Menschen hinweise, den Religionsunterricht entbehrlich erklären, und zwar auf keiner Stufe.

Ein zweiter Hauptabschnitt befaßt sich mit dem Bildungsgut und seiner Organisation im Lehrplan. Die Bildungsaufgaben gliedern sich nach Eggersdorfer in materieller Beziehung in drei Hauptgruppen: naturkundliche, kulturkundliche und wesen- und wertkundliche Bildungsinhalte, die durch vermittelnde Brücken mit einander verbunden werden. Die formalen Bildungsaufgaben teilt der Verfasser ein in empirische, logische und praktische Funktionen, die wiederum ihre Uebergänge und Verbindungen haben. Materiale und formale Aufgaben gehen nicht neben einander her, sondern kreuzen sich (nicht in widersprechendem, sondern in ergänzendem Sinne). Es sind dem Wissen und Können keine bestimmten Moralgrenzen gezogen; es läßt sich daher nur schwer sagen, was alles zur Bildung im weitesten Sinne gehört, namentlich wenn es sich um höhere Bildung handelt. Darum begegnen wir in den Lehr- und Bildungsplänen inhaltlich und in der Gruppierung großen Unterschieden und Verschiedenheiten. Eine Schablonisierung des Bildungswesens ist unbedingt verwerflich, obschon die Einheit des Bildungsideals angestrebt werden muß.

Ganz wertvoll sind in jedem wichtigen Kapitel die geschichtlichen Uebersichten; wir finden mitten in der Behandlung einer Frage deren Werdegang, der uns so manches verstehen läßt, was vorher unbegründet und willkürlich schien. Jeder Lehrer hat sich in seinen Studienjahren mit verschiedenen Lehrverfahren vertraut machen müssen, die heute der Vergangenheit angehören. Und so wird vielleicht das Lehrverfahren, dem wir huldigen, von unsern Nachfahren als überlebt abgelehnt werden. So reden die ganz Modernen heute vom Gesamtunterricht. (Darunter verstehen sie nicht etwa den Unterricht an Schulen, wo Kinder mehrerer Jahrgänge und Stufen zur gleichen Zeit vom nämlichen Lehrer unterrichtet werden sollen, wie dies in unsern Gesamtschulen oder Ganzschulen der Fall ist, zum Unterschied vom Unterricht an einzelnen Klassen oder Abteilungen.) Der Gesamtunterricht soll ein

Unterricht ohne Stundenplan und Fächerung sein, soll vom Kinde ausgehen und ganz nur auf das kindliche Erleben eingestellt sein. Er darf jedoch nicht ohne konzentrischen Kern und soll daher trotz allem planvoll sein, die Idee der Konzentration verwirklichen und alle Schüler zu einer Gesamtheit zusammenführen.

Auch Eggersdorfer lehnt den Gesamtunterricht nicht vollständig ab, bemerkt aber, daß aus den bisher gemachten Erfahrungen noch keine endgültigen Schlüsse gezogen werden können. Immerhin will er ihn nur auf die ersten zwei Schuljahre beschränkt wissen. Er schreibt: „Zunächst verbieten es schulpraktische Überlegungen, ihn seines Charakters als Übergangsunterricht von der frühkindlichen zur reifen Erkenntnishaltung zu entkleiden und ihn allgemein über die ersten beiden Schuljahre hinaus auszudehnen. Die Einstellung auf gleiche Unterrichtsziele und normale Leistungen, die bei der Freizügigkeit der Schüler eine organisatorische Notwendigkeit ist, wäre in höhern Klassen zu sehr in Frage gestellt, die Vorbereitung und Selbstkontrolle des Lehrers, die wiederholende und vertiefende Hausarbeit der Schüler wäre zu sehr erschwert. — Die äußerste Grenze für die Anwendungsmöglichkeit des gesamtunterrichtlichen Prinzips in der gegenwärtigen Gestaltung liegt in der Dominanz der Heimatkunde. Dort, wo der Unterricht in seinem sachlichen Gehalt über die erschaubare und erlebbare Kinderheimat hinausschreitet, kann auch der Kernstoff des Gesamtunterrichtes nicht mehr führend sein“ (pag. 118).

Die Konzentration der Lehrinhalte zur Einheit der Bildungswirkung bleibt auch dann Hauptforderung an den Unterricht aller Stufen, wenn nach den ersten Schuljahren schon aus praktischen Gründen auf den Gesamtunterricht verzichtet werden muß. Es fragt sich nur, welches die führenden Richtlinien der Konzentration sein sollen. Willmann hat Heimat und Religion in die Mitte gestellt. Eggersdorfer schreibt dazu (pag. 131): „Als Forderung und sittliche Verpflichtung, als Idee also — und nicht als Sachgebiet — reicht das Nationale in den tiefsten Bildungsreich; und so ist schließlich überhaupt nicht die stofflich-assoziierende, sondern die Ideenkonzentration die letzte Erfüllung des Konzentrationsgedankens. Sie bedarf der geringsten äußern Maßnahmen und verspricht die weitestreichenden innern Einheitswirkungen. Aller Unterricht, lebendig und überzeugungswarm aus einer und derselben Weltanschauung und Gesinnung heraus erteilt,

vermag diese Wirkungen zu haben. Voraussetzung dieser Konzentration ist also nur eine gesinnungseinnige und freilich auch gesinnungseifrige Erziehungsgemeinschaft. Sind Lehrplan und Lehrfächer, Schulleben und Schularbeit von dem gleichen kulturellen, sozialen, nationalen, sittlichen und religiösen Geiste erfüllt, so wird solche Einheit sich mit einer Selbstverständlichkeit dem Bildungsganzen mitteilen, die durch keine methodische Konzentrationsbemühung erreicht werden könnte.

Grundlage dieser Ideenkonzentration ist dann allerdings, daß das Bildungsgut ideenhaltig und damit auch werthaltig sei. Es ist jederzeit vom Uebel und schlägt ins Gegenteil um, wenn die Bildungsarbeit etwas in den Gegenstand hineinragen will, was in ihm nicht enthalten ist. Es macht sich dann im Unterricht hohle Emphase und leere Deklamation breit, sei es wissenschaftliche Verstiegenheit, oder ästhetischer Ueber Schwang, oder nationales Pathos, oder soziale Phrase, oder sittliche Uebertreibung, oder endlich triefende religiöse Salbung. Es darf die Regel gelten, daß der Unterricht immer weniger aufzeigen und aussprechen soll, als im Gegenstand gelegen ist. Es soll noch etwas für die eigene Vertiefung des Schülers bleiben, denn nur im selbsttätigen Erfassen des Gehaltes wird ihm dieser ganz zu eigen. So muß der Lehrer den Schüler hinführen zu den Idealen; er soll ihn aber nicht überschütten mit ihnen. Die Superlative können Größe wie Schönheit, Erhabenheit wie Tiefe erschlagen. Verhaltene Lehren sichern die ideale Konzentration.

Verhaltenes Lehren ist aber kein verschlossenes. Der Lehrer muß durchdrungen sein von dem Ideen- und Wertgehalt des Gegenstandes und muß Zeugnis ablegen von eigener Ueberzeugung und Gesinnung. Was der Ideenkonzentration am meisten im Wege steht, das ist das flache, gleichgültige, kalte Vorübergehen an den Tiefen der Dinge. Vielmehr muß der Lehrer weiter eingedrungen sein in den Gegenstand, als er im Unterricht zu erkennen gibt. Nicht das Bekennen, wohl aber das wortreiche Zur-schaustellen seines Innersten ist zu mißraten. Dem Schüler muß auch an seinem Lehrer etwas zu ergründen bleiben, da er ja zu ihm als der Verkörperung jener Reife ausblickt, der er selbst auf langem Wege entgegengeht. Auf Ideenkonzentration abzielen, heißt also nicht, in einmüdigem Schwall sich entleeren. Solche Ideenflut müßte also eher verheerend auf das Ackerland der Seele wirken.“