

# Neuestes von Giuseppe Lombardo-Radice : 1. Teil

Autor(en): **Sganzini, Carlo**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische pädagogische Zeitschrift**

Band (Jahr): **36 (1926)**

Heft 11

PDF erstellt am: **29.06.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-789160>

## **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.

## Neuestes von Giuseppe Lombardo-Radice.

### Bemerkungen über seine gegenwärtige Auffassung der Didaktik als Schulkritik.

Von Prof. Dr. Carlo Sganzi, Bern.

#### I.

Seitdem dieser bedeutende italienische Pädagoge, nach erfolgter gesetzlicher Durchführung der ihm übertragenen Unterrichtsreform, die Generaldirektion des Volksschulwesens verlassen und die akademische Lehrtätigkeit wieder aufgenommen hat, arbeitet er mit fieberhafter Kraftanspannung an der Sicherung der Fundamente und eines geistentsprechenden Ausbaues seines Werkes. Eine bereits vorliegende ansehnliche Reihe von Schriften zur Verteidigung, Auslegung und praktischen Verwirklichung der die Reform tragenden Gesichtspunkte gibt davon Zeugnis:<sup>1)</sup>

*Accanto ai maestri*. Paravia 1925; *Vita nuova della scuola del popolo*, Sandron 1925; *Athena fanciulla: scienza e poesia della scuola serena*, Bemporad 1926; *La buona messe: I. Il linguaggio grafico dei fanciulli: II. Albo del linguaggio grafico* Ed. Associazione per il mezzogiorno; *Emerson come profeta dell'educazione nuova* Ed. Educazione nazionale 1926; *Capriccio e automatismo*: Vallecchi, Firenze 1926; *La nuova edizione del „metodo della pedagogia scientifica“ di Maria Montessori* Marchesi Roma 1926.

Leitgesichtspunkte der neuen Lehrpläne für den Primarunterricht sind, wie bekannt, die Kernmotive der allgemeinen pädagogischen Reformbewegung unserer Zeit: Kindertümlichkeit, freudvoll-lebendige Eigenarbeit, Erlebnisnähe (Heimatprinzip). Obwohl das Schlagwort in die italienische Fachliteratur noch nicht eingedrungen ist, kann füglich von einer „strukturpsychologischen“ Begründung von Lehrplan und Lehrgang gesprochen werden, wobei als „Strukturprinzip“ die — im Sinne Vicos zu verstehende — poetische Wesensart der primitiven Geistigkeit dient. Folge des Prinzips ist die überaus starke Betonung, auf den Anfangsstufen, der Ausdrucksfächer (neben Sprache: Zeichnen, Singen, Rhythmik, Handarbeit), was, im Vergleich mit den vorausgehenden Verhältnissen, eine ziemlich einschneidende Neuerung darstellt. Kein Wunder, dass beinahe der ganze auf den Wert der Reform bezügliche Streit sich um diesen Punkt dreht und dass Lombardos Verteidigungskampf, wie er ihn bisher hat führen müssen, hauptsächlich dem Neuaufbau des Zeichenunterrichtes gilt.

Die hierdurch veranlassten Arbeiten bedeuten, abgesehen vom didaktischen Gehalt, einen schätzenswerten Beitrag zur Lösung der,

---

<sup>1)</sup> Siehe Jahrg. 35, H. 9 und Jahrg. 36, H. 2 dieser Zeitschrift. (Besprechungen von E. Werder.)

trotz massenhafter Einzeluntersuchungen, immer noch schwebenden Frage nach Ursprung und Entwicklung der zeichnerischen Begabung beim Kinde, wie allgemein nach den Beziehungen zwischen kindlichem Seelenleben und Kunst.

Lombardos Absichten führen aber viel weiter: seine bisherigen Veröffentlichungen bilden sozusagen nur den Auftakt zu einem umfassenden Unternehmen, das jugendkundlich und pädagogisch fruchtbare Anregung verspricht. Wie die gewählte Überschrift: „Athena fanciulla“ besagt, hat er nichts Geringeres im Auge, als eine allerdings mehr künstlerisch-einfühlungsmässige, als im e. S. wissenschaftliche — jedenfalls auf ausgiebigstem Beobachtungsmaterial fundierte Strukturlehre der kindlichen Geistigkeit. Es handelt sich im Grunde um die Verwirklichung einer Idee, die ahnungsweise schon Comenius vorschwebte und den Kerngedanken von Pestalozzis Elementarbildung ausmacht; der Idee nämlich, den Gestaltungsformen der geistigen Sinnrichtungen (Wissenschaft=Logik; Kunst=Ästhetik, Religion, Moral usw.) innerhalb der spontanen Äusserungen kindlichen Erlebens nachzuspüren, wobei, wie es auch Pestalozzi ganz ausdrücklich meinte, der Ausgangspunkt von den höchsten und reinsten Ausprägungen dieser Sinnrichtungen (in Wissenschaft, Kunst usw.) zu nehmen ist. In den spontanen kindlichen Äusserungen sucht auch Lombardo jenen „elementarischen“ Geist (Geist der Naturgemässheit), welcher „in der hohen Vollendung der Kunst der nämliche Geist ist, der er in seiner Unschuld im stillen Tal und auf hohen Bergen erscheint“<sup>1)</sup>. Den Schwerpunkt des „Elementarischen“ findet Lombardo allerdings nicht im Logischen, sondern im Ästhetischen (in dem weitesten Sinne, den „poetisch“ für Vico, wie gegenwärtig für Croce hat). „Il fanciullo popolo e il popolo-fanciullo è sempre poeta, anche se studia scienze naturali o matematica“. Die Eigengestalt, welche die pädagogische Reformbewegung in Italien angenommen hat, ist ja nur aus der tiefgreifenden, wahrhaft seelenumstellenden Wirksamkeit zu verstehen, die Croces Ästhetik dort ausgeübt hat. Es hat nämlich dieselbe — mittelbar — das Wesentliche der neueren empirisch begründeten Auffassungen über die Vorstellungswelt des Jugendlichen spekulativ vorweggenommen.

Lombardo-Radice wird der in Angriff genommenen Durchforschung der kindlichen Kunst bald eine solche der kindlichen Erkenntnisweise (Wissenschaft) folgen lassen.

## II.

Durch diese offensichtliche Wendung ins Jugend- und Strukturpsychologische erhält Lombardos Art, die Unterrichtsprobleme anzufassen — verglichen mit derjenigen seiner berühmten „Lezioni di Didattica“ — ein etwas verändertes Aussehen. Strenge Gentilianer haben darin beinahe eine Absage an des Meisters Grundlehren sehen wollen und ein Hinübergehen ins Lager der vom Idealismus verpönten psy-

---

<sup>1)</sup> Lenzburger Rede, Seyffarth S. 323.



chologischen Pädagogik und der auf solcher fussenden Methodentheoretiker. Dies hat nun Prof. Lombardo-Radice veranlasst in einem für den bekanntlich von Missgeschick betroffenen Mailänder Philosophenkongress des vergangenen Frühjahrs bestimmten Bericht grundsätzlich zur Angelegenheit Stellung zu nehmen. (Derselbe liegt gedruckt vor unter dem Titel: „Pedagogia e critica didattica“ Verlag der Educazione Nazionale). Das Schriftchen enthält eine überaus scharfe Klarlegung des angefochtenen Standpunktes und eine Rechtfertigung desselben von den aktualistischen oder wenigstens allgemein neu-idealistischen Voraussetzungen aus.

Bekanntlich leugnet die Gentilesche Lehre (wie übrigens dem Geiste nach auch die Croces) die Möglichkeit einer Pädagogik, die etwas anderes sein will als die Philosophie selbst (jede echte Philosophie ist eo ipso Philosophie der Erziehung und somit die einzige mögliche Erziehungslehre) und zweitens (als Folgerung hieraus) leugnet sie die Möglichkeit einer Didaktik als Methodenlehre überhaupt. Es gibt, gemäss dem Aktualismus, keine Methode, welche von dem tatsächlichen immer einzigartigen unwiederholbaren Unterrichtsakt abtrennbar und für sich formulierbar und lehr- bzw. lernbar wäre, wie es auch, dieser Grundeinstellung zufolge, keine wissenschaftliche oder Forschungsmethode gibt, getrennt von dem konkreten Erkenntnisakt, der sich stets schöpferisch-ursprünglich seinen Weg bahnt, einen Weg, der überhaupt nur der Akt selbst in seiner Konkretheit sein kann. Didaktik, als immanente Gesetzmässigkeit des konkreten unterrichtlichen Tuns, fällt danach mit dem tatsächlichen Unterrichtsakt zusammen und lässt sich folglich nicht schreiben, sie kann nur „gehandelt“ werden. Die Philosophie als Unterrichtslehre kann solche (ganz und gar individuelle) Gesetzmässigkeit nicht entwickeln und darstellen, sie kann nur auf sie „hinweisen“.

Dem gegenüber behauptet nun Lombardo (und versucht durch die Tat zu erweisen), dass es doch möglich und notwendig ist, diese konkret-lebendige Didaktik, welche die Einzigartigkeit eines jeden tatsächlichen unterrichtlichen Vorgehens wahrt, zu schreiben und zwar als *kritische Didaktik*.

Unter diesem Gesichtspunkt, der übrigens im wesentlichen auch derjenige der „Lezioni“ sein soll, d. h. als kritische Didaktik, will nun Lombardo-Radice seine neuesten Beiträge zur Frage der Unterrichtsgestaltung aufgefasst wissen. Also, ganz aktualistisch, nichts von methodischer Vorbestimmtheit; völlig fern liegt ihm die Rückkehr zu dem „hölzernen Eisen“, einer Normwissenschaft, die vorgängig des Unterrichtsaktes diesem vorschreiben will, wie er zu verlaufen habe. *Kritik*, d. h. besinnlich-nacherlebende Beurteilung tatsächlicher (historischer) Gestaltungen der Unterrichtspraxis, bestehender Schulen, in Durchführung befindlicher Reformversuche und sich geltend machender Reformtendenzen, das ist die von der philosophischen Pädagogik geforderte Konkretisierung; das ist — in der Sprache Croces — das historische oder Wahrnehmungs-Urteil, das zum definitiven Urteil (der philosophischen Kategorialbestimmung) hinzukommen muss, damit

überhaupt erfüllte Erkenntnis entstehe. Solche kritische Didaktik entspricht der Kantschen Synthese von Kategorie und Anschauung, woraus erst Erfahrung (eben erfüllte oder konkrete Erkenntnis) wird. „Die pädagogische Forschung muss wohl philosophisches Gepräge haben, aber sie darf deswegen nicht den Kontakt mit der Schule verlieren; . . . ähnlich wie Croces kritisch-historische Studien eins sind mit dessen Ästhetik, bzw. mit dessen Philosophie als Kategorienlehre der Geschichtsschreibung. . . . so muss auch die Philosophie der Erziehung sich mit der Erziehungsgeschichte (zu der in erster Linie die Erziehungsbestrebungen der Gegenwart gehören) zusammenschweißen. Als Schulgeschichte ist sie Geschichte unterrichtlicher Schöpfungen (Erfahrungen) welche wohl unwiederholbar sind, aber dennoch erforschbar und voll unerschöpflicher Anregungen zu neuen Erfahrungen.“

Lombardo-Radice ist gewiss nicht ins Lager der empirischen Erziehungspsychologen und der normativistischen Unterrichtsmethodiker übergegangen. Seine Grundeinstellung ist immer noch die rein philosophisch-idealistische (im Sinne des italienischen Neuidealismus). Aber zweifelsohne steht er gegenwärtig, der Sachlage nach, näher bei Croce als bei seinem Lehrer Gentile. Der italienische Neuidealismus, der ja nicht Formenlehre (Methodentheorie), sondern Wirklichkeitslehre sein will, steht sowieso ganz allgemein der Psychologie näher als etwa der neukantsche Idealismus der deutschen Schulen. Croces Philosophie vollends (Philosophie für ihn = Kategorienlehre, a priori der historischen Wirklichkeit und der historischen Erkenntnis) ist im Grunde geisteswissenschaftliche (sinnverstehende) Psychologie und sie gestattet tatsächlich die konkrete Erziehungswirklichkeit angemessener zu erfassen als die empirische (naturwissenschaftliche) Psychologie. Sie gibt hierzu positive (inhaltliche) Handhaben, während Gentile ganz im Formalen bleibt und einen unmittelbaren Anknüpfungspunkt an die historische und Erlebnis-Wirklichkeit, abgesehen von seinem dürren dialektischen Dreischritt: Subjektivität (Kunst), Objektivität (Wissenschaft-Religion), Synthese beider (Philosophie), nicht bietet.

Von einem Wandel in Lombardos didaktischen Anschauungen kann also höchstens im Sinne einer leisen Akzentverrückung die Rede sein. Auch die „Lezioni“ enthalten schon Vieles, was aus Gentile nicht gefolgert werden könnte und vielleicht manches, was, streng genommen, mit dessen Lehre unvereinbar ist. Die praktisch fruchtbarsten Abschnitte dieses ungemein anregend gewesenen Werkes standen von vornherein im Zeichen von Croces Ästhetik. Mit der aktualistischen Grundeinstellung vertrug sich schon dies schlecht, dass Lombardo-Radice in den „Lezioni“ — wie es bei einem mitten in der tagtäglichen schulpraktischen Wirklichkeit stehenden Forscher wohl unvermeidlich ist — sich sogar in die Erörterung bestimmter methodischer Einzelprobleme und typischer unterrichtstechnischer Verfahrensweisen ein-

---

Siehe Gentiles Kritik der „Lezioni“ jetzt in „Educazione e scuola laica“ S. 256 (Vallecchi, Firenze.)



liess. So allein konnte es ihm allerdings gelingen (was ihm tatsächlich vortrefflich gelang) auf seine Art die Wege wiederzufinden, die allgemein das zeitgenössische pädagogische Gewissen, von ganz verschiedenen Ausgangspunkten her, schon eingeschlagen hatte.

Offensichtlicher Beweis dafür, dass das unterrichtsmethodische Problem in Lombardos Denken eine doch wesentlich positivere Bedeutung hat, als der strenge Aktualismus zulässt, ist seine Missbilligung der vollständigen Beseitigung der Lehrerfachbildung durch die lex Gentile (Der Aktualismus fordert für den Erzieherberuf nur humanistisch-philosophische Persönlichkeitsbildung). Im erwähnten Bericht drückt Lombardo-Radice sein Bedauern aus über die vollständige Abschaffung der praktisch-didaktischen Vorbereitung (tirocinio). Das sind nicht mehr Schattierungen, das sind grundsätzliche Abweichungen. Mit Recht fürchtet Lombardo zufolge der Beschränkung auf Philosophie und philosophische Einführung in die Erziehungsprobleme eine „Unfruchtbarmachung der ganzen pädagogischen Ausbildung der Lehrerschaft“. Seiner Meinung nach sollte in der Didaktik als Kritik, wie er sie versteht, verbunden mit der tätig-lebendigen Anschauung konkret-realer (nicht übungsschulmässiger) unterrichtlicher Praxis, das Schwergewicht der fachpädagogischen Vorbereitung liegen.

Lombardos Auffassung macht tatsächlich (gerade seine neuesten Schriften sind hierfür beredtes Zeugnis) die Didaktik zu einer ungemein lebendigen, anregenden und für die Praxis wahrhaft innerlich fruchtbaren Disziplin. Für den Lehrer ist sie wesentlich Gewissenschärfung, Urteilsklärung. Krücken gibt sie natürlich auch dem Anfänger keine, und stellt, als System der Lehrerausbildung gedacht, nicht geringe Anforderungen an die geistige Beweglichkeit und Einfühlungsfähigkeit des Zöglings.

Grundsätzlich betrachtet, entgeht die Lombardosche Einstellung jedoch nicht ganz der typischen Schwäche einer jeden Zwischenposition. Gentiles Standpunkt fordert entschiedenen Widerspruch heraus. Er ist aber von nicht zu überbietender Folgerichtigkeit. Derjenige Lombardos ist auch, der Absicht nach, ausgesprochen antimethodistisch und dennoch so beschaffen, dass er ohne eine wenigstens relative Anerkennung einer gewissen methodischen Allgemeingültigkeit und Vorbestimmtheit nicht aufrechtzuerhalten ist. Die Didaktik als Kritik fordert Beurteilungsgrundlagen, welche noch viel weniger dem schöpferischen Einfall des Einzelnen überlassen werden können als etwa die Bestimmung der Sinnkategorien (concetti puri), die, nach Croce, historische Erkenntnis erst möglich machen. Diese Beurteilungsgrundlagen, es sei denn, dass man sie auf die jeweilige Stimme des pädagogischen Gewissens einschränken wolle, was gewiss nicht Lombardos Meinung ist, sind dann nichts mehr und nichts weniger als vorbestimmte relativ feststehende methodische Richtlinien. Dass sie philosophisch, d. h. je nach dem ästhetisch oder logisch begründet sind, ändert daran nichts. Wir gehen völlig damit einig, dass „Methode“ (auch im pädagogischen Sinne) ein und dasselbe ist mit dem ganz eigengesetzlichen geistigen Erzeugungs-Prozess (Prozess der

Ausdrucksgewinnung, der Kunstschöpfung, der Wahrheitsfindung allgemein der Problemlösung); wir meinen aber, entgegen Gentiles Lösung, dass sich über die Wege sinnhaft geistigen Schaffens (insoweit sie nicht psychologisch-zeitliche, sondern wesenhafte sind) a priori manches aussagen lässt, und dass — ohne diese Voraussetzung — keine Philosophie, die nicht sich selbst aufhebt und vollends keine Erörterung pädagogisch didaktischer Probleme, also keine Pädagogik, gleich wie man sie auffasse, möglich ist. (Schluss folgt)

---

## **Die moderne Kultur und das Bildungsgut der deutschen Schule.**

Bericht über den IV. pädagogischen Kongress in Weimar,  
Oktober 1926.

Von Dr. Ernst Merian-Genast, Basel.

Man kann über den Wert von wissenschaftlichen Kongressen sehr skeptisch denken, und dieser Skeptizismus ist denn auch auf dem jüngsten pädagogischen Kongress in Weimar (7.—9. X.) deutlich zum Ausdruck gekommen, sowohl von seiten der Redner, die bekannten, dass sie nur auf Drängen und mit innerem Widerstreben ihr Referat übernommen hätten, wie von seiten mancher Hörer, die in der Aussprache fragten, was sie nun eigentlich für ihre praktische Arbeit an Greifbarem mitbekommen hätten. In der Tat, wenn in Parlamenten und Kommissionen das Reden ein Mittel ist, und oft noch ein recht zweifelhaftes, um zum Beschliessen, d. h. zum Handeln zu kommen, bleibt es auf diesen Kongressen, die bei der Zufälligkeit ihrer Zusammensetzung keinerlei Befugnis zu positiven Massnahmen haben, Selbstzweck; die einzelnen Reden münden nicht in einer gemeinsamen Tat, sondern wollen die eigene Erkenntnis ändern vermitteln, und selbst dieser bescheidene Zweck wird oft nicht erreicht: man redet aneinander vorbei, wie gerade diese Tagung an betrübenden Beispielen gezeigt hat. Und doch kann die Teilnahme an solchen Versammlungen einen Gewinn ganz eigener Art bringen, wie ihn so unmittelbar keine noch so eifrige und ausgedehnte Lektüre zu geben vermag: die lebendige Anschauung der geistigen Kräfte und Spannungen, die die gegenwärtige Lage einer Wissenschaft bestimmen. Diese Problematik auf dem Gebiete der Pädagogik einem grossen Kreise praktischer Schulmänner mit aller Eindringlichkeit und Schärfe zum Bewusstsein gebracht zu haben, ist das Verdienst des Weimarer pädagogischen Kongresses. Die Wahl des Themas wie der Redner hat zu diesem Ergebnis wesentlich beigetragen: nicht eine praktische Frage der Schulorganisation stand im Mittelpunkt, sondern die Stellung der Pädagogik innerhalb der modernen Kultur, und die Redner waren nicht jugendlich vorwärtsstürmende Reformer, die einer Schar begeisterter Gesinnungsgenossen die Fahnen siegesgewiss auf neuen Wegen voran-