Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 76 (1989)
Heft: 12: Ästhetische Erziehung : Erziehen zur Freude am Schönen

Artikel: Aus der Schulgeschichte der Schweiz
Autor: Grunder, Hans-Ulrich
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-535869

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 13.12.2025

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

«schweizer schule»-Serie:

Aus der Schulgeschichte der Schweiz

Hans-Ulrich Grunder

② Der ewige Streit um die ‹richtige› Lehrerbildung

Lehrerbildung – ein Begriff, den es gibt, seit es die Lehrer gibt. Spätestens in den zwanziger Jahren des 19. Jahrhunderts entbrennt um ihn und seinen Gehalt ein Streit, der bis heute andauert. Die Grundfrage, wie Lehrer zum Wohl der Kinder, der Schule und des Volkes gebildet werden sollen, provoziert in der Schweiz seit bald zweihundert Jahren eine kaum mehr überblickbare Flut an Texten, die als Memoranden, Vorschläge, Eingaben, Pamphlete oder Streitschriften gelegentlich die Gemüter erhitzten. Bis heute hat sich daran nichts geändert: Lehrerbildung ist im Zug der in etlichen Kantonen angestrengten Lehrerbildungsreformen ein Zankapfel geblieben. Mit dem Begriff verbunden, präsentiert sich jedoch ein herausragender Aspekt, der immer wieder eine zentrale Rolle spielt: Die Professionalisierung der Lehrer, der Weg hin zu ihrer beruflichen Tüchtigkeit. Unter diesem Gesichtspunkt ist das folgende zu verstehen.

Dass dieses bestimmende Thema innerhalb der Diskussion um die Lehrerbildung sich bis heute kaum verändert hat, soll an einigen Beispielen gezeigt werden. Was heisst ‹Professionalisierung der Lehrer› für die ausbildenden Seminarien in der Schweiz?

Schon 1883 lokalisiert der Direktor (1880-1905) des Berner Lehrerseminars in Hofwil, E. Martig, das Dilemma: «Bald sollen die zukünftigen Lehrer eine speziell wissenschaftliche Ausbildung in einzelnen Fächern erhalten, bald zu praktischem Geschick in den verschiedensten Dingen befähigt werden, so dass sie beliebig in einen anderen Lebensberuf übertreten können; bald wieder sollen sie nach einzelnen Richtungen eine derartige Ausbildung erlangen, dass sie der misslichen Lage des Gewerbes oder der Landwirtschaft oder irgend einem anderen Übel im Volk abzuhelfen vermögen.» Gegen ähnliche Vereinnahmungsversuche müsse man sich wehren, gelte es doch in erster Linie, «ebenso solide als praktisch und theoretisch tüchtige Lehrer der Schule heranzubilden». Martig setzt sich darauf für eine «Lehrerbildung im Geiste allgemeiner Menschenbildung» ein, befürwortet gründliche wissenschaftliche Vorkenntnisse, die es dem Seminaristen erlaube, den Stoff selbständig denkend durchzuarbeiten.

An Martigs Seminar – und vergleichbare Situationen finden sich an anderen Schweizer Lehrerbildungsstätten auch – gibt es zu jener Zeit vier Klassen, wobei die ältesten Seminaristen als Externe Hofwil besuchen. Die Ausbildung ist unlängst auf dreieinhalb Jahre ausgedehnt worden, die Schüler folgen dem Unterricht während wöchentlich rund 40 Stunden, und die beiden neuen Fächer Landwirtschaftslehre und Handfertigkei-

Was ein ‹guter Lehrer› ist, bleibt vielleicht eine ewige Streitfrage. Um die Jahrhundertwende musste er jedenfalls mit grossen Klassen zu Rande kommen... Mehrklassige Unterstufe in Laufenburg AG mit 72 Kindern.

Ordre journalier du Ier trimestre

	5-6	6-7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18	18-19	19-20	20-21
Dimanche	Lever – Lits – Soins corporels	Etudes	Déjeûner – Balayages – Récréation		Service relig.		Exerc. milit.	Diner – Balayages	Récréation		Serv. relig.	Goûter	à déterminer		Souper – Récréation	Répétition de chant et piano – Coucher
Lundi		Etudes		Arith.	Calli-graphie	Langue	Etudes			Etudes Langue	Chant		Etudes	Récré-ation		
Mardi		Etudes		Reli-gion	Calli-graphie	Langue	Etudes			Etudes Langue	Géogr.		Travaux manuels			
Mercredi		Etudes		Arith.	Calli-graphie	Langue	Etudes			Etudes Langue	Chant		Etudes	Gymn.		
Jeudi		Etudes		Reli-gion	Arith.	Langue	Exerc. milit.			Récréation et travaux manuels						
Vendredi		Etudes		Arith.	Calli-graphie	Langue	Etudes			Etudes Langue	Géogr.	Goûter	Etudes	Récré-ation		
Samedi		Etudes		Arith.	Calli-graphie	Langue	Etudes			Etudes Langue	Chant		Etudes	Gymn.		

Der Stundenplan am Lehrerseminar Pruntrut um 1870

ten sind im Stundenplan bereits verankert.

Soweit E. Martigs Bericht über die Lehrerbildung am Seminar Hofwil. Wie präsentiert sich die Lage diesbezüglich in der Schweiz?

Vom Ausbildungsangebot zum Ausbildungsobligatorium

Die Ausbildung der Primarlehrer und Primarlehrerinnen in der Schweiz liegt, seitdem die kantonalen Seminare bestehen, in den Händen dieser Institutionen. Verfolgt man die Geschichte der wichtigeren unter ihnen, wird klar, wie abhängig die pädagogischen Ziele und Inhalte der Lehrerbildungsanstalten von politischen Wechseln sind: Was zu Beginn des 19. Jahrhunderts noch als ‹Ausbildungsangebot› definiert ist, wird im Verlauf der Zeit – und unter teilweise drastischen staatlichen Pressionen, denen nicht nur Professionalisierungsdruck zugrunde liegt – zu einem ‹Ausbildungsobligatorium›. Dieser Prozess verläuft freilich in jedem Seminar anders, und einen gewissen Sonderstatus nehmen in seinem Verlauf die ersten Seminare für Lehrerinnen ein (etwa jene in Yverdon und Olsberg; vgl. Grunder 1988 und ‹Aus der Schulgeschichte der Schweiz›, Nr.5). Zu Ende des Jahrhunderts haben sich die Lehrerausbildungsstätten zwar eine gewisse Autonomie gesichert, indem die jeweiligen Direktoren ihre Position stark ausgebaut haben. Hingegen scheint der Alltag der Seminaristen deswegen nicht – ähnlich wie unter den eher konservativen Regierungen um 1850 – etwa leichter geworden zu sein. Nicht zufällig gehört die Klage, in den Seminaren herrsche ‹Überbürdung›, zu den ständigen Themen der Professionalisierungsdiskussion in der Lehrerschaft. Daneben sind die Seminaristen, meist in Konvikten wohnend, von den pädagogischen Ansichten eines Mannes (und oft von seinen Launen) abhängig. Die Seminare haben sich zudem (wie das Beispiel Münchenbuchsees unter H.R. Rüegg, 1860-1880, zeigt) zu relativ geschlossenen Anstalten entwickelt. Seit 1835 sind zudem die Erwartungen an die Lehrerausbildung stetig gestiegen: Der Freiraum des Seminaristen hat sich verkleinert. Erst mit dem allmählichen Einsetzen reformpädagogischer Strömungen erlangen die Seminare wiederum eine stärkere (auch päd-

agogische) Autonomie, was allerdings weder die Diskussion um die Frage, wie ein angehender Lehrer zu einem guten Lehrer ausgebildet werden solle, noch die Art und Weise, wie etwa ein Seminardirektor vom Amt suspendiert wird, verändert.

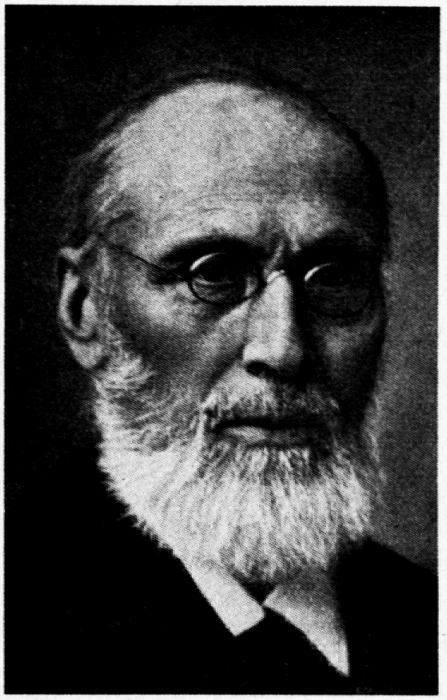
Wie wurde man also damals ein guter Lehrer? Was ist ein ‹erfolgreiches Lehrerseminar›?

Anhand eines illustrativen, aber wohl kaum mehr bekannten ‹Falles› sind wesentliche Aspekte der Seminarentwicklung gut nachzuzeichnen. Dabei leitet der Begriff der ‹Professionalisierung› die Diskussion (vgl. Brenner 1941, Frey 1969).

Ein Beispiel: Das Seminar in Pruntrut

Die Umstände, die zur Gründung des Seminars in Pruntrut führen, sind mit einem Blick auf das Schulsystem vor 1830 erfasst: Noch 1784 verpflichtet das bernische Schulgesetz die Lehrer, ihre Schüler im Sinn christlicher Religion zu erziehen. Lesen, Schreiben, Rechnen, Chorsingen und Religion bilden den Fächerkanon. Von 1830 an ist die Schule unentgeltlich, das Absenzenproblem ist aber noch jahrzehntelang virulent. Nachdem bis in die dreissiger Jahre mehrere ‹cours normaux› zur Ausbildung von Lehrern durchgeführt worden sind, nachdem die Kantonsverfassung eingesetzt worden ist – und nach langwierigen Vorbereitungsarbeiten, wird in Pruntrut nach der ‹Vorlage› von Hofwil am 1.8.1837 ein Seminar eröffnet (vgl. Kasten). Neben dem Direktor unterrichten zwei Lehrer. Das Schulleben ist von der Umwelt abgeschlossen, in der Nacht schläft ein Lehrer im Saal der Schüler, Essens- und Schlafenszeiten sind reguliert, die Schüler tragen Uniformen, und der Stundenplan ist rigide und ausgefüllt. Nach jahrelangen Startschwierigkeiten, einer ruhigeren Phase unter Daguet und der erzwungenen Schliessung findet sich die Schule unter den Direktoren Friche, Schaller und Marchand allmählich wieder.

Fazit: Das Seminar Pruntrut ist den politischen Wechselbädern während des 19. Jahrhunderts ausgeliefert. Je nach politischem Wind werden Direktoren abberufen (Thurmann), eingesetzt (Friche) oder die Schule wird sogar geschlossen. Bis in den Stundenplan wirken sich die Kämpfe an der politischen Front auf das Seminar aus. Ähnliches gilt auch für andere Seminare im Kanton und in anderen Kantonen. Heisst das nicht, dass weder Politikern noch den verantwortlichen ‹Schulmännern› ganz klar zu sein scheint, was ein ‹guter Lehrer› ist, der seinen Beruf erfolgreich auszuüben versteht? Eines ist offensichtlich:



E. Martig
1833–1906

Im Streit um Form und Aufgabe des ‹Seminars› nehmen die jeweiligen Direktoren eine ganz besondere Position ein, obschon sie von aussen gesehen einen eher unsicheren Stand halten. Gegen Ende des Jahrhunderts gelingt es einigen von ihnen, mittels Publikationen Renommée in pädagogisch massgebenden Kreisen zu erringen und sich dergestalt als pädagogische Fachleute auszuzeichnen. Zu ihnen gehören H.R. Rüegg, E.Martig, J.U.Rebsamen, S.Zuberbühler, H.Wettstein, F.Guex oder – schon im 20.Jahrhundert – E.Schneider, der sehr genau zu wissen scheint, was ein ‹guter Lehrer› ist.

Die Reform der Lehrerbildung

Unter die Kritiker der Lehrerbildung des ausgehenden Jahrhunderts ist Ernst Schneider (1878-1956) als einer der jüngsten je ins Amt berufenen Seminardirektoren zu zählen. Auch er ficht mit Professionalisierungsargumenten (Schneider 1903). Schneider, als knapp 27jähriger zum Direktor des Staatlichen Obersseminars berufen, war mit seiner Dissertation (Schneider 1905) hervorgetreten und von Beginn an als Seminarleiter umstritten. In den kommenden Jahren sollte sich um seine Institution der ‹Berner Seminarhandel› entspinnen, dessen Folgen schliesslich zur Demission Schneiders (1915) führen. Massive Proteste, streikartige Aktionen in der Lehrerschaft und eine masslose Verleumdungskampagne gehen dem Rücktritt voraus. Schneider, der ab 1907 die ‹Berner Seminarblätter› und

ab 1927 die ‹Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik› herausgibt, wird schon 1911 vorgeworfen, er unterrichte in extensiver Weise Inhalte der psychoanalytischen Lehre. Seine Argumente gegenüber den Kritikern heben den Professionalisierungsaspekt immer wieder hervor (Schärrer 1979). Von heute aus gesehen, beinhaltet Schneiders Lehrweise kaum etwas Anstössiges – der Berner Seminardirektor bietet allerdings ein geeignetes Beispiel für die These, zu Beginn des 20. Jahrhunderts setze sich eine im 19. Jahrhundert schon bestens erprobte Praxis fort – die Suspension missliebiger Pädagogen vom Amt. Schneider, ganz Reformpädagoge, und sicher deshalb nicht genehm, wird Spielball politischer Interessenkonflikte um das Seminar, obschon er mehrmals seine Idee moderner Lehrerbildung skizziert. Schon lange hatte er sich mit den überdauernden Themen der Lehrerbildung – Fragen der theoretischen und praktischen Lehrerausbildung, Professionalisierungsaspekten, Weiterbildung – befasst. Dies und seine allgemein beachteten Schriften hinderte die Regierung freilich nicht, ihn ablösen zu lassen.

Heute gestaltet sich die aktuelle Diskussion zur Lehrerbildung in jedem Kanton unterschiedlich. Das belegen z.B. die Schriften der jeweiligen pädagogischen Abteilungen der Erziehungsdirektionen oder der noch heute lesenswerte ‹Bericht für eine Lehrerbildung von morgen› (LEMO-Bericht 1975).

Ein Kanton sei zum Schluss als Beispiel herausgegriffen: Laut den Diskussionen um die ‹Gesamtkonzeption Lehrerbildung› in Bern ist derzeit nicht klar, ob

Ernst Schneider 1878–1956

der dort traditionelle ‹seminaristische Weg› beibehalten werden soll. Im Gespräch ist der ‹Ersatz› des Seminars durch ein allgemeinbildendes Gymnasium – eine Idee, die Direktor Martig schon 1880, sein Vorgänger H.R. Rüegg bereits zwanzig Jahre vorher hinsichtlich einer anstehenden Seminarreform präsentiert haben...

Literatur

BRENNER, W. Die Lehrerseminare in der Schweiz, Frauenfeld 1941.
FREY, K. Die Lehrerausbildung in der Schweiz, Weinheim 1969.
GRUNDER, H.U. Wir fordern alles. Weibliche Bildung im 19. Jahrhundert, Grafenau 1988.
LEMO-BERICHT Lehrerbildung von Morgen – Bericht der Expertenkommission, Hitzkirch 1975.
SCHAERRER, M. Dr. E. Schneider als Seminardirektor in Bern 1905-1916, Hausarbeit, Universität Zürich, (masch.) 1979.
SCHNEIDER, E. Die bernische Landschule am Ende des 18. Jahrhunderts, Bern 1905.
SCHNEIDER, E. Zur Lehrerbildung, Biel 1903.

Das staatliche Lehrerseminar für den französischsprachigen Kantonsteil in Pruntrut

1835 zweimonatige Kurse
1837 Eröffnung des Seminars mit zweijährigen Kursen
1839 Eröffnung der Musterschule
1854-1855 vorübergehend aufgehoben
1859 dreijährige Kurse
1875 vierjährige Kurse
1908 Eröffnung eines pädagogischen Vorkurses für Maturanden

Direktoren

1837-1843 J. Thurmann, Naturwissenschaftler
1843-1848 A. Daguet, Historiker, Schriftsteller
1848-1854 X. Péquignot, Berner Landammann
1855-1882 A. Friche
1882-1892 G. Breuleux
1892-1900 G. Schaller
1900-1933 M. Marchand

als Einbildung bezeichnet habe. Einbildung hat bei ihm die gleiche Bedeutung wie Entwurf!, und Phantasie ist nach Paracelsus eine der wichtigsten Geistestätigkeiten. Für *I.P.V. Troxler,* einen originellen Denker des 19. Jahrhunderts, ist Phantasie eine Urkraft, in der die höchste Einheit von Sinn und Trieb sichtbar werde; sie markiere auch den Übergang von Denken und Wollen ins Gemüt. – An das schöne Wort von Hölderlin sei noch erinnert: «O ein Gott ist der Mensch, wenn er träumt, ein Bettler wenn er nachdenkt.»

Phantasie befreit

Wenn nicht alles täuscht, zeigen sich auch in der Gegenwart Ansätze zu einer *gewandelten Einstellung gegenüber der Phantasie.* Mich hat es überrascht, dass ein derart nüchterner und rational eingestellter Kopf wie *Karl Popper* der Einbildungskraft eine Schlüsselstellung einräumt: Die Naturwissenschaft hätte drei Komponenten: «Die fragestellende Phantasie, die antwortfindende Phantasie und das kritische Denken, das auch an die Phantasie appelliert.»

Der früher erwähnte *Arnold Gehlen* sieht im *«Entwurfsfeld der Phantasie»* eine wichtige Grundlage für sein anthropologisches Denken, ja er geht sogar so weit zu behaupten: *«In der Tat wäre der Mensch als Phantasiewesen so richtig bezeichnet wie als Vernunftswesen.»* Er muss aber auch gleichzeitig zugeben: «Keines der menschlichen Vermögen ist weniger gut bekannt.» Damit drückt er etwas Ähnliches aus wie schon *Johann Gottfried Herder: «Überhaupt ist die Phantasie noch die unerforschteste und vielleicht die unerforschlichste aller menschlichen Seelenkräfte.»* Und in der Tat: Wer immer sich mit dem Phänomen Phantasie befasst, muss zum Schluss kommen, dass sie noch nicht richtig erkannt worden ist, nämlich in der psychologischen, philosophischen, kurz: in der anthropologischen Bedeutung.

Was bedeutet Phantasie für die Entwicklung des Kindes, für das Werden des Menschen? Meine grosse Sorge geht in der Richtung, dass heute den Kindern – aber auch den Erwachsenen – die Fähigkeit zur Phantasie untergraben, ja zerstört wird. Gerade wir als Lehrer können «Phantasietöter» und «Traumräuber» sein. Es wird zu wenig beachtet, dass jede Biographie, jeder Lebenslauf das Ergebnis einer lebendigen, schöpferischen, innovativen Phantasie sein kann oder eben einer gestauchten, vernachlässigten, vertrockneten Phantasie.

Ich will nicht übersehen und gebe es auch zu, dass in der Phantasie Gefahren lauern: Sie kann zum Illusionären verleiten und eine Flucht vor der harten Realität darstellen. Sie kann mithelfen, ins Verschwebende, in die Schein- und Trugwelt, in die Phantasterei abzugleiten, so dass sie zu einer «Spielwiese rückwärtsgewandter Infantilismen» (Bittner) wird.

Im Bewusstsein um diese Gefährdung möchte ich jedoch betonen, dass *Phantasie eine zentrale Fähigkeit des Menschen* ist, die es erlaubt, Vergangenheit lebendig zu machen und zu verarbeiten, Gegenwart zu übersteigen, «sich selbst und dem Gang der Dinge vorweg zu sein» (Lersch), um die «Erweiterung der individuellen Persönlichkeit» (W. Stern) anzustreben.

Mein grosses Anliegen ist es, für die Rehabilitierung der Phantasie einzutreten und sie aus dem Schattendasein herauszuholen, damit sie eine Neubewertung erfährt, denn Phantasie ist eine das Fühlen, Denken und Wollen *ergänzende, unterstützende, bereichernde, nährende, vermittelnde und überhöhende Kraft.* Sie übt eine wichtige *Brückenfunktion* zwischen Fühlen und Denken aus und hilft mit, die Potentialität des Menschen zu entdecken und zu befreien und erlaubt im *sozialen Bereich,* Verkrustetes zu überwinden und neue Formen des Miteinanders zu erproben.

Phantasie und Ästhetik

Gibt es ein Feld menschlichen Tuns, das eine besondere *Affinität zur Phantasie* hat, zu dem sie vielleicht ursprünglich gehört und auf dem sie besonders gut blüht und gedeiht?

Ich sehe dieses Feld in der Ästhetik, wo überraschende Verwandtschaften, ja Parallelen und Übereinstimmungen bestehen. Wie die Phantasie zwischen Möglichkeit und Wirklichkeit, zwischen Subjekt und Welt, zwischen Innen und Aussen, zwischen Zukunft und Gegenwart vermittelt und eine *Brückenfunktion* ausübt, so ist es alte Tradition und von Kant erneut bestätigt, dass die Ästhetik als philosophische Disziplin zwischen der Erkenntnistheorie und der Ethik vermittelt. Eindrücklich ist, wie *Kant* seiner dritten Kritik – der Kritik der Urteilskraft(= Ästhetik)– die Aufgabe zugewiesen hat, zwischen reiner und praktischer Vernunft zu vermitteln. An anderer Stelle spricht er von der Vermittlung zwischen theoretischer und praktischer Philosophie oder zwischen Naturbegriffen und Freiheitsbegriffen. «In der Familie der oberen Erkenntnisvermögen gibt es doch noch ein *Mittelglied* zwischen dem Verstande und der Vernunft. Dieses ist die Urteilskraft.» Sie ist ein *«Verbindungsmittel* der zwei Teile der Philosophie zu einem Ganzen».

Der beste zeitgenössische Interpret von Kant, besonders was die Ästhetik betrifft, war *Friedrich Schiller.* In seiner Betrachungsweise wird diese Verknüpfungsfunktion folgendermassen gesehen: So wie die Einbildungskraft die engen Schranken der Gegenwart öffnet auf eine unbeschränkte Zukunft hin, so öffnet sich das Unendliche in der Imagination, obschon es an das Endliche, an Hier und Jetzt gebundet ist. In ähnlicher Weise ist die Ästhetik *vermittelnde Instanz* zwischen *Stoff und Form, Materie und Geist, Sinnlichkeit und Moral.*
– Man beachte wohl, dass für Schiller die Ästhetik das höchste Produkt der Einbildungskraft ist, also Phantasie und Ästhetik in einem sehr engen Verhältnis zueinander stehen, und das Höchstmögliche der Ästhetik ist Schönheit. Sie vereint Natur und Vernunft in der Freiheit. Schönheit ist sozusagen das freie Spiel von Stoff und Form. Schönheit ist zugleich auch das Symbol des Guten, ganz im Sinne von Kant: *«Das Schöne ist das Symbol des Sittlichguten.»* Schiller strebt einen harmonischen, spielerischen Ausgleich an, und zwar in der höhern Einheit des Wahren und Guten durch das Schöne.
Müssen wir heute wieder zu Schiller und seinen von Kant inspirierten Ideen zurückkehren? – Nach meiner Überzeugung gilt es, nicht nur die Phantasie in ihrer Bedeutung für den Menschen neu zu sehen, sondern im gleichen Ausmass auch die *philosophische Disziplin der Ästhetik.* Auch diese müssen wir aus ihrem Schattendasein herausholen und rehabiliteren. Dabei genügt es nicht, bei Schiller stehen zu bleiben. Wir müssen weit hinter ihn zurückfragen und gleichzeitig über ihn hinausschreiten.

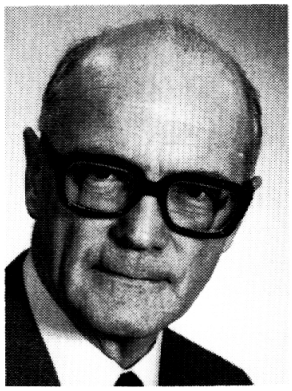
Ästhetik – die Lehre von der Verfeinerung der Wahrnehmungsfähigkeit und die Lehre vom Schönen

Der ursprüngliche Sinn von Ästhetik – aisthesis, aistetike episteme – meint die Lehre von der Wahrnehmung, die Theorie der Sinnlichkeit, die die Sinne betreffende Wissenschaft. Diese *ursprüngliche Bedeutung* sollten wir neu ins Zentrum stellen, sie steht dem Menschen sehr nahe, denn er ist und bleibt ein *Sinnenwesen,* ein sensorisch vielstimmiges Wesen. In der Bildung und Erziehung des Menschen geht es darum, *die Verfeinerung und Differenzierung der Wahrnehmungsfähigkeit* der psychophysischen Ganzheit anzustreben. – Wir wissen, dass sich aus der aisthesis später die *Lehre vom Schönen* entwickelte, die Lehre vom ästhetisch Bedeutsamen, den Menschen besonders Ansprechenden, Anmutenden, Erhebenden, Erfüllenden, Erfreuenden, Befreienden. Auf diese Weise entstand dann die Ästhetik im engern Sinne, als Lehre vom Erhabenen, vom Naturschönen und Kunstschönen, als *Lehre von der Kunst.*

Ich unterscheide deshalb zwei Dimensionen der Ästhetik:
a) *eine Ästhetik im umfassenden Sinne* = ästhetisches Prinzip. Dieses Prinzip soll alle physischen und psychischen Tätigkeiten durchstimmen und bestimmen, auch und gerade im Unterricht, und zwar nicht nur in den sogenannt musischen Fächern, sondern als durchgängiges Unterrichtsprinzip, besser: Bildungsprinzip.

b) *Eine Ästhetik im engern Sinne,* eingeschränkt und bezogen auf die Lehre vom Schönen, auf Kunst. Es ist offensichtlich, dass auch bei dieser Dimension das ästhetische Prinzip massgeblich mitbeteiligt ist.

Was ich hier mit dem Beachten des ästhetischen Prinzips anstrebe, ist gewiss nichts Neues. Gegen die Entsinnlichung des Unterrichts haben schon viele andere angekämpft. Ich erinnere an Namen wie *Wagenschein, Kükelhaus, von Hentig.* Auch an *Pestalozzis* Forderung der Anschauung, die das Fundament aller Erkenntnis sei, ist zu erinnern. Leider wird gerade dieser Begriff der Anschauung sehr oft missverstanden und nur rein optisch gedeutet. Pestalozzi meinte damit «das Vor-die-Sinne-Stellen».
Wenn wir heute dem ästhetischen Prinzip zum Durchbruch verhelfen wollen, dann heisst das, dass wir *eine (neue) Kultur der Sinne* aufbauen, dass wir eine breitgefächerte, die Einseitigkeit überwindende *Wahrnehmungskultur* realisieren. Was z.B. durch den schweizerischen Schulversuch mit erweitertem Musikunterricht angestrebt und erfolgreich verwirklicht werden konnte, müsste noch erweitert und ergänzt werden. Neben Gesang, Musik und Tanz wäre die Palette noch aufzufüllen mit Farben und Formen, mit einer Fülle von Gestaltungsmaterialien.



Traugott Weisskopf, Prof. Dr. phil., geb. 1921. Nach 15 Jahren Tätigkeit als Primarlehrer 19 Jahre Lehrer und Stellvertretender Direktor am Kantonalen Lehrerseminar Basel. Studium an der Universität Basel in den Fächern Philosophie, Pädagogik, Psychologie und Ethnologie. 11 Jahre Ordinarius für systematische und historische Pädagogik an der Universität Bern. Seit 1987 emeritiert.

Bei allem Respekt vor dieser hier entworfenen Kultur der Sinnlichkeit, müssen wir dazu stehen, dass zum geistigen Wachstumsprozess auch *Reduktionen* gehören. *Entsinnlichungen und der Verlust der Unmittelbarkeit sind nun einmal Kennzeichen geistiger Prozesse.* Dennoch braucht es bei den notwendigen Verinnerlichungen den Nachhall, herrührend von der erlebten Fülle reicher Sinnenhaftigkeit. *Musik* ist geradezu das klassische Beispiel einer Verbindung von höchster übersinnlicher, metaphysischer Geistigkeit mit der unmittelbaren Nähe zum Sinnenerlebnis und zum Sinnengenuss.

Auswirkungen des ästhetischen Bildungsprinzips

Wenn wir in Bildung und Erziehung das *ästhetische Prinzip* beachten und an seine Nährquelle für die Phantasie denken,
– dann ist in uns das Bewusstsein lebendig, dass der Mensch *physisch-sinnlich fundiert* und *geistig-symbolisch orientiert* ist,
– dann wirken wir der *sinnlichen Austrocknung* des Menschen entgegen,
– dann helfen wir mit, dass die Heranwachsenden spontan und *unmittelbar ansprechbar* bleiben,
– dann arbeiten wir an einer *neuen ästhetischen Kultur* (im Doppelsinn des Wortes), die auch für den Alltag Gültigkeit hat, indem die *ganze Lebensgestaltung durch und durch ästhetisch* – sinnlich und künstlerisch – wird. Das bedeutet für mich eine immer *differenziertere Sensibilität* und einen immer *grösseren Freiraum für die schöpferische Phantasie.*