

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
Herausgeber:	Verband Schweizerischer Privatschulen
Band:	20 (1947-1948)
Heft:	5
Artikel:	Amerikanische Erziehung in Gärung
Autor:	Casparis, Hans
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-850753

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: 30.01.2026

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

Schweizer Erziehungs-Rundschau

Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz

56. Jahrgang der „Schweizerischen pädagogischen Zeitschrift“ 40. Jahrgang der „Schulreform“

Herausgegeben von Dr. K. E. Lusser, St. Gallen, in Verbindung mit Dr. W. von Gonzenbach, Professor der Eidgen. Techn. Hochschule, Zürich, Universitäts-Professor Dr. H. Hanselmann, Zürich, A. Scherrer, a. Schulinspektor des Kantons Appenzell A.-Rh., Trogen, Universitäts-Professor Dr. C. Sganzini, Bern. Redaktion: Dr. K. E. Lusser, Rosenberg, St. Gallen
Redaktion der Rubrik „Das Kinderheim“ Frl. H. Kopp, Ebnat-Kappel

ZÜRICH
AUGUST-HEFT 1947
NR. 5, 20. JAHRGANG

Amerikanische Erziehung in Gärung

Originalbericht von Prof. Hans Casparis, Chur,
zur Zeit: USA.

I.

Vorbemerkung der Redaktion: Der Verfasser, Prof. Pfarrer Hans Casparis, Lehrer an der Kantonsschule in Chur, weilt seit einem Jahr in den Vereinigten Staaten, um die dortigen Schulen und die neuen Bestrebungen im amerikanischen Erziehungswesen kennen zu lernen. Dank einem amerikan. Stipendium konnte Herr Prof. Casparis zwei Semester die Universität Chicago besuchen. Zur Zeit befindet er sich auf der Reise im Süden der USA., um möglichst viel aus eigener Anschauung sich über das amerikanische Schulwesen anzueignen, in der Hoffnung, manches als Anregung in die Heimat zurückzubringen. Wir freuen uns hier eine Zusammenfassung der bisherigen Beobachtungen und Folgerungen Prof. Casparis den SER-Lesern vermitteln zu können.

Die ersten Kriegskinder beginnen nun auf den untersten Stufen der öffentlichen Erziehung der USA. zu erscheinen. Sie bringen ihre besonderen, aus Kriegs- und Nachkriegszeit erwachsenen Probleme und Schwierigkeiten mit sich. Was sie finden ist ein Erziehungswesen, das in den letzten Jahrzehnten auf Grund neuer pädagogischer, psychologischer und soziologischer Erkenntnisse schon manchen revolutionären Schritt nach kühner Planung und mit neuer Zielsetzung getan hat. Wir brauchen hier nur das Stichwort zu nennen, das John Dewey gab: weg von der autokratischen lebensfremden Lernschule und hin zu einer lebensechten, demokratischen Wachstumsbildung, um das Bekannteste zu bezeichnen. Mit diesem Stichwort hat die grosse Gärung in der amerikanischen Erziehung eingesetzt, und das Stichwort ist bald zum Kriegsruf geworden: progressive gegen traditionelle Schule, oder freie Bahn für die Selbstentfaltung des Zöglings gegen Stoffvermittlung nach vorgeschrriebem Lehrplan. Es schien vor dem Kriege wohl manchem Erzieher nur das eine oder das andere möglich, bis dann die Erziehungslehren, — Erfolge und

Misserfolge, — des Faschismus, und der Krieg selber zu weiterer Prüfung aufgerufen haben. Tatsache ist, dass die amerikanischen Kriegskinder, an sich schon ein Problem, das Erziehungswesen in weiterer Gährung und Wandlung antreffen werden. Das ist natürlich nicht nur die Lage in den USA. Wir erinnern nur an die im Gange befindliche Erziehungsreform in Grossbritannien, Russland, Frankreich und andern Ländern. Hier ist aber diese Gärung infolge der Grösse des Landes, der ungeheuren Kontraste und der echt amerikanisch rücksichtslosen Entschlossenheit in der Planung, besonders offenkundig.

Wenn wir sagen Gärung, so meinen wir damit nichts Chaotisches, wie man sich das nach Zeitungsschlagzeilen über Lehrerstreiks, Massenflucht aus dem Lehreramt und ähnlichem in Europa wohl vorstellen könnte. Die in einzelnen Staaten skandalös unterbezahlten Lehrerinnen, um welche handelt es sich in den untern Gehaltskategorien hauptsächlich, sind wie alle Fixbesoldeten mehr das Opfer der gewaltigen Teuerung, als etwa eines bestimmten Erziehungssystems oder chaotischer Verhältnisse im Schulwesen. Freilich mit Lehrerbewillungen, die hinter der des „Strassenkehrers“ (das kannten wir ja da und dort in der Schweiz auch noch) zurückliegen, kann man keine erstklassige Erziehung erwarten, so wenig wie hohe Bezahlungen eine solche an sich schon garantieren. Das wissen die Einsichtigen hier natürlich auch sehr gut. Aber die öffentliche Meinung ist gewohnt, erst nach einem dramatischen stir-up zu reagieren. Dafür haben die Schlagzeilen zu sorgen, während die Streiks zwar eine radikale, aber in ihrer eigentlichen Erscheinung eine eher friedliche, organisierte Unternehmung sind, in der oft Eltern und Lehrerschaft zusammenwirken.

Auch die vielfache Ueberfüllung vor allem

der höhern Schulen ist zu einem Teil ein zeitbedingtes Problem. Das hängt aber nicht nur mit dem Krieg zusammen, sondern damit, dass höhere Bildung immer ausgesprochener als ein gutes Mittel betrachtet wird auf der sozialen Leiter emporzusteigen. Das will ja jeder Amerikaner. Schon nach den Zahlen von 1941 standen die USA. mit 14,6% höhern Mittelschülern bei weitem an der Spitze aller Staaten (Schweiz 3,8%, Grossbritannien 3,6%, Deutschland 3%, Schweden 2,1%). Nur Russland scheint nun neben Australien und Kanada etwas in diese Nähe zu rücken. Das sind natürlich Zahlen, die über die Qualität noch nichts aussagen. Der nun sich noch steigernde Andrang zu den höhern Schulen ist aber als der Fortgang eines Prozesses zu betrachten, der schon vor dem Kriege eingesetzt hat: höhere Schulung ist ein neues Mittel, den amerikanischen Traum von der „equal chance for everybody to get along“ zu verwirklichen. Die amerikanische Tatkraft und Entschlossenheit darf man füglich bewundern, wenn man feststellen kann, mit welcher efficiency und in welchem Maßstab bestehende High Schools, Colleges und Universitäten erweitert und neue errichtet werden, wobei es sich manchmal um Tausende und Zehntausende von Studenten handelt. Dabei wird auch an die vielen Studentenfrauen und Kinder gedacht. Die Universität Chicago unterhält einen eigenen Kindergarten für die vielen Kinder der Universitätsfamilie. Auch das gehört wesentlich zur neuen Erziehungsplanung. Der ältere Student soll die Möglichkeit zu heiraten und mit Frau und Kindern auf dem Campus der Universität zu leben haben. Das ist ein wertvollerer Schritt zur neuen sozialen Gestaltung als die vorwurfsvolle Klage über die moralische Verwilderung der akademischen Jugend.

Damit sind wir auf das eigentliche Thema gestossen, das wir auch schöpferische Wandlungen im amerikanischen Erziehungswesen nennen könnten. Diese Wandlungen stehen in verschiedenen Stadien der Entwicklung, wobei die Erziehungslehre, wie das auch sein soll, viele Schritte vor der allgemeinen Praxis voraus ist.

Sie befindet sich aber schon mancherorts im Experimentierstadium. Auch wird sich niemand vorstellen, dass alle Erziehungsinstitute in diesem Lande von kontinentalem Ausmass auf einer ähnlichen Stufe stehen. Dazu einige Zahlen: das Ausgabenmittel der U.S. per Jahr per Schulkind (5 bis 17 Jahre) stand 1935 auf 51,7 Dollar, Nevada, California und New York gaben aber 100—120 Dollar und Arkansas, Georgia u. a. nur ca. 20 Dollar aus. South Dakota und New Mexico zeigten einen Aufwand von gegen 6% ihrer Einnahmen und Maryland und Delaware von unter 3%. Die erwachsene Bevölkerung von Utah, California und Oregon weist über 9 Schuljahre auf und diejenige von Luisiana und

Arkansas unter 6. Die Gesamtausgaben der U.S. werden heute auf 3 Billionen geschätzt (gegen 7 Billionen in Russland). Durch die neue Taft Bill, die dem Kongress vorliegt, soll die Beihilfe der Bundesregierung schliesslich auf 250 Millionen Dollar per Jahr gebracht werden, immer noch viel zu wenig, wie Walter Lippman bemerkt, der eine Billion als nötig betrachtet, je zur Hälfte für Erziehung und zur andern für Schul- und Bibliotheksbauten. Auch die Qualität der Schulen ist sehr verschieden etwa zwischen einer Landsschule in Kentucky oder einer Negerschule im Süden, gegenüber einer progressiven Schule in Chicago, San Francisco oder Denver.

Wenn wir die einzelnen Gebiete des amerikanischen Erziehungsschaffens prüfen wollen, so könnten wir das in deren Aufteilung in einzelne Felder tun. Wir können die übliche Unterscheidung in Theorie und Praxis machen und die Theorie weiter gruppieren in Philosophie als Sinn- und Wertdeutung des erzieherischen Handelns, Psychologie als Verständnis von Subjekt und Objekt der Erziehung, Soziologie als Studium der Umwelt und deren Dynamik und der Methodik als der Kenntnis über die Anwendung aller drei Gebiete. Dies ist aber nur ein logisch-methodisches Hilfsmittel, eine konstruierte Typologie. In Wirklichkeit stehen diese Einzelfelder in dynamischer Relation. Das kommt an den amerikanischen Universitäten auch dadurch zum Ausdruck, dass Vorlesungen etwa über Individuum und Society in Zusammenarbeit von Dozenten der Pädagogik, Soziologie, Psychologie und Anthropologie gemeinsam erteilt werden. Dies repräsentiert die tatsächliche Atmosphäre in der Erziehungsforschung hier. Auch Theorie und Praxis können hier nicht säuberlich getrennt werden. Denn nur in der Praxis erprobte Fakten und durch gründliches research-work erhärtete Feststellungen werden als zuverlässig zur Ableitung bestimmter Erziehungslehren betrachtet und umgekehrt, aufgestellte Theorien werden prüfend in die Praxis etwa einer Laboratoriumsschule umgesetzt. Eine Separatbehandlung ist darum auch im folgenden nur ein Notbehelf.

Erziehungsphilosophie

Hier steht immer noch der Name Deweys oben an. Es stimmt nicht ganz, dass Einfluss und Bedeutung seiner Philosophie in den modernsten Strömungen weniger bemerkbar wären, oder dass man sich von ihm weitgehend abzuwenden beginne. Viele seiner grundsätzlichen Feststellungen scheinen die amerikanische Erziehungslehre weitgehend geprägt zu haben. Auch Whitehead, gegenwärtig wohl der bedeutendste anglo-amerikanische Philosoph, hat manche von Deweys Gedanken weitergeführt. Ge- wiss scheiden sich heute an ihm vielfach die Gei-

ster. Aber auch seine neuesten Gegner wollen und können nicht mehr gänzlich hinter ihn zurück. Zudem hat die praktische Erziehungsforschung etwa auf dem Gebiete der Entwicklung des Menschen, der Sozialpsychologie und Soziologie durch nun bereits Jahrzehntelange und mit umfassender Gründlichkeit durchgeführte research Arbeit Bestätigung für manche der Dewey'schen Grundlehren gebracht. Wobei allerdings auch manche starr-doktrinäre Verallgemeinerungen zu bizarren Fehlentwicklungen geführt haben.

Diese moderne Betrachtungsweise in der Erziehung, beginnend mit Comenius über Rousseau zu Pestalozzi und Fröbel, ist wohl am besten ausgedrückt in Deweys Essay „The Child and the Curriculum“ (University of Chicago Press 1902). Das Kind wird als Ausgangspunkt, Mitte und Ende betrachtet. Seine Entwicklung, sein Wachstum sind das Ideal. Diesem Wachstum sind alle Studien als Instrumente dienstbar und nur wertvoll, soweit sie den Bedürfnissen dieses Wachstums dienen. Persönlichkeit und Charakter sind mehr als Unterrichtsstoff. Nicht Kenntnisse oder Informationen, sondern Selbstverwirklichung ist das Ziel. Wir können darin eine Erweiterung von Pestalozzis Grundsatz von der natürlichen, symmetrischen und harmonischen Entwicklung von „Kopf, Hand und Herz“ sehen. Die Opposition gegen Deweys Erziehungsgrundsätze kam ja auch aus einer ähnlichen Haltung heraus, wie die der frühesten Gegner Pestalozzis, die sie einst als „unchristlich“ angegriffen haben. Auch das von Dewey formulierte Ziel der Erziehung kann in einer Demokratie kaum als überholt betrachtet werden. Es wird von ihm auch nicht als fixiertes Ziel betrachtet, als vorweggenommener Endpunkt, von aussen auferlegt und angewendet zur starren Kontrolle des Erziehungsprozesses. Die Ziele müssen als Erfahrung herauswachsen aus den bestehenden sozialen Bedürfnissen und den Bedürfnissen des Individuums. Sie müssen Prinzipien der Lenkung (guidance) und Ratschläge (suggestions) für spezielles Vorgehen sein, immer geprüft durch die erreichten Resultate. Das hat Dewey 1931 in The Way out of Educational Confusion nochmals umschrieben. Seine Erziehungsziele können wir hier nur aufzählen.

1. Erziehung muss darauf abzielen, das volle Wachstum jedes Individuums zu sichern. Das folgt auch aus dem demokratischen Recht jeder Persönlichkeit seine potentiellen Fähigkeiten zu verwirklichen. Eine demokratische Gesellschaft muss weiter „einen Typ der Erziehung haben, der den Individuen ein persönliches Interesse an den sozialen Beziehungen und eine Geisteshaltung (habits of mind) gibt, die soziale Wandlungen sicherstellt ohne Unordnung einzuführen“ (Democracy and Education).

2. Das führt, ebenfalls durch Bereicherung der Erfahrung, zur Entwicklung der sozialen Einsicht, und bedeutet die Einweihung der Kinder in ihre verantwortliche Mitgliedschaft der sozialen Gemeinschaft.

3. Das weitere Ziel ist die Entwicklung einer kritischen Intelligenz. Um eine „moving stability“ und „dynamic equilibrium“ zwischen Gedanken und sozialer Wandlung zu erreichen, sind die Kinder frei zu machen für sich selber zu denken.

„Learn to act with and for others, while you learn to think and to judge for yourself“ (Radio-address Nov. 1. 1931).

In Anwendung dieser Erziehungsziele hat dann jene radikale Kritik an der traditionellen, autokratisch aufgebauten Lernschule eingesetzt. Die unkritische Hinnahme sogenannter wissenschaftlicher Ergebnisse und der Mangel an Einsicht in die grundlegenden Erziehungswerte werden als verantwortlich angesehen für die, nach Dewey, unkontrollierte Folge einseitiger und zeitweilig dominierender Interessen und Schlagwörter, die die Erziehungstheorie und Praxis in Mitleidenschaft gezogen haben“. (The Sources of a Science of Education). Die Schule sei entstanden als eine unzusammenhängende Addierung von Einzelstücken, und jeder Reorganisationsversuch von aussen sei zum Misserfolg verurteilt. Sie solle vielmehr die Stätte darstellen, wo ein wichtiger Teil des individuellen und sozialen Wachstums und der organischen Anreicherung der Erfahrung geschieht. Sie soll nicht für das spätere Leben Belehrung vermitteln, sondern hat das soziale Leben selbst darzustellen. Sie ist die Pflanzstätte der sozialen Verantwortung und der intelligenten Mitbeteiligung an der sozialen Erneuerung. John Dewey hat in seiner Radiorede 1931 die von ihm gesehenen Möglichkeiten, in Kommentierung des bekannten Ausspruchs von H. G. Wells, dass wir in einem Wettbewerb zwischen Erziehung und Katastrophe drinstehen, als ein Wettrennen formuliert, zwischen einer wirklichen Erziehung, die der Zukunft die Stirne bietet, und „einer Misserziehung, die keine lebendige Beziehung zu den Bedürfnissen und Bedingungen der modernen Welt an sich hat“.

Die neue Parole hiesse nun Progressive Erziehung, die nach Deweys progressiven Prinzipien gestaltet werden sollte:

1. Die Nutzbarmachung und Lenkung vorhandener Interessen. Die Schule hat eine vereinfachte Umwelt zu bieten, durch die das Kind in die komplexe Umwelt der Moderne hineinwachsen kann.
2. Lernen durch das Tun. (Wohl das Bekannteste der progressiven Prinzipien.)
3. Die Schule hat eine typische Gemeinschaft zu sein.

4. Die Verwendung des Lehrstoffes nach einheitlicher, auf das Interesse der Schüler und das Erziehungsziel abgestimmter Planung.
5. Die Förderung des demokratischen Ideals.

Die progressive Schule

Diese Ziele und Prinzipien der Erziehung hat dann bekanntlich die Bewegung der progressiven Schule in die Praxis des Unterrichtswesens zu übersetzen unternommen, zusammen mit gleichgerichteten Bewegungen in Europa. Sie haben viele Fehlentwicklungen gezeigt und sind in ihrem Enthusiasmus oft weit über das Mass des Möglichen und Sinnvollen hinausgegangen, so in der Ueberbetonung der Begriffe: Erfahrung, Experiment, abgezwecktes Lernen und Freiheit. Dewey selbst hat sich gegen die extrem-progressiven Schulen gewandt (Experience and Education 1938). Sie bestehen aber hier sehr lebendig weiter, und was mehr ist, vieles aus ihrer Pionierarbeit ist als erhärteter und unverlierbarer Erfolg in die allgemeine Erziehungslehre und Praxis übernommen worden. Die besondere Bedeutung der progressiven Schule für das allgemeine Erziehungswesen sieht man hier wohl mit Recht darin, dass sie ein ungemein wichtiges Experiment darstellt, eine erziehende und schulende Umwelt zu gestalten. John Dewey hat ja auch seine Schule in Chicago 1896 als eine Versuchsschule begonnen, die nun zur grossen Laboratory School der Universität Chicago geworden ist.

Die Kriterien zur Auswertung der Schulresultate sind gegeben in der Frage: Wie wachsen die Kinder, sind sie überlegter in ihrem Tun und Reden, ausdauernder in ihrem Werk und rücksichtsvoller gegen andere? „Guter Charakter, gute Denk- und Arbeitsgewohnheiten, — dies wird mit der Zeit alles übrige leisten!“ Das ist der Glaube der progressiven Schule. Programme und Praxis sind zu bekannt, als dass, wie sie hier weiter ausführen müssten: ihr organisatorischer Aufbau als Cooperative, die Aufgabe des Klassen- und die Durchführung des Arbeitsprinzips, die Anordnung des Lehrstoffes um das von den Schülern aufgestellte „Project“, Entfaltung des Kunstausdruckes, outdoor und camp-education u.a.m. Der unbestreitbar grösste Erfolg ist neben der begeisterten Liebe der Schüler zu ihrer Schule heute bestimmt auf dem Gebiete der künstlerischen Selbsttätigkeit der Zöglinge zu suchen.

Ihre Fehlentwicklungen und Kurzschlüsse waren z. T. Reaktionserscheinungen gegenüber den Fehlern der traditionellen Schule, in der, wie Colonel Parker oft feststellte, der Lehrer „Fächer lehrt, statt Kinder“. Die Ueberbetonung des Prinzips, dass das Kind im Mittelpunkt (child centered) zu stehen habe, hat manchmal von den tra-

ditionellen Lehrerdiktatur zum andern Extrem, der Schülerdiktatur geführt. Man bezeichnet das auch etwa mit der Schule des *Laissez faire*. Dewey hat sich in „The New Republic“ (Vol VXIII July 1930) unter der Titelfrage „How Much Freedom in New Schools“, dazu folgendermassen kritisch geäusser: Sie (i. e. viele childcentered schools) leiden an genau derselben Täuschung wie die traditionellen Schulen nur in umgekehrter Form, d. h. sie sind immer noch vom Personenfaktor besessen. Sie können sich gegenüber Erwachsenendiktatur keine andere Alternative vorstellen als Kinderdiktatur. Was gewollt sein soll, ist wegzukommen von jeder Art Personendiktatur hin zu einer persönlichen Kontrolle (personal control). Es wird in der, — wenn es sinnvoll geschieht, — mit Recht um das Kind als Mittelpunkt aufgebauten neuen Schule immer die Gefahr lauern, dass des Kindes momentane Impulse als Enden statt als Möglichkeiten des Wachstums angesehen werden. Ueberhaupt ist Deweys Feststellung, dass Erziehung Wachstum sein muss, oft schief gedeutet worden, nämlich als ein Wachsenlassen an sich ohne bestimmte Richtungsgabe und Zielsetzung durch Lehrer und Stoffplan.

Die weitere Kritik an den neuen Lehrmethoden, dass sie unfähig seien, genügende Meisterschaft in der Abneigung der formalen Fähigkeiten zu erreichen, mag auch einige Berechtigung haben. Aber das Hilfsmittel wird hier nirgends mehr in der Rückkehr zu den alten Drillmethoden gesehen. Uebrigens erreichen in manchen progressiven Schulen die Schüler feststellter Massen aufs Ende gesehen eine mindestens ebenso gründliche Meisterschaft im Lesen, Schreiben und Rechnen, als irgendwann durch Drill in Isolierung von andern Tätigkeiten erreicht worden ist.

Grundlegender ist die Kritik, dass aus der Revolte gegen das blosse Ansammeln von Kenntnissen um der Kenntnisse willen eine Ueberbetonung der blosen Betätigung um der Betätigung geworden sei. Alles was Vergangenheit, Geschichte, Tradition heisse, werde ausser acht gelassen, und es spiele sich alles in einer Atmosphäre der Entwurzelung und idealer Unwirklichkeit ab. Ueberbetonung der „gegenwärtigen Erfahrung“ des Kindes, verbunden mit dem Mangel an sozialer Zwecksetzung und Einsicht haben ausgerechnet die Entwicklung des sozialen Verantwortungsgefühls, — als des Zentralzieles der neuen Erziehung, — verunmöglicht.

Die weitreichende amerikanische Erziehungsfor schung selber und manche harte Erfahrungen des Krieges haben einiges an dieser Kritik bestätigt. Aber der Kampf zwischen der traditionellen und der progressiven Schule, oder der „autokratischen“ und der Schule des „Laissez faire“ um die künf

tige amerikanische Erziehungsgestaltung, scheint heute weitgehend entschieden, aber nicht etwa in der Rückkehr zum „guten Alten“, sondern als funktioneller Ausgleich in der demokratischen, sozialen oder kooperativen Schule, der Schule als demokratische Gemeinschaft.

Jedenfalls im Raume der Elementarschule scheint die geistige Auseinandersetzung sich in diesem Sinne zu entscheiden. Hier ist es kaum mehr eine grundsätzliche Frage, ob die durch Praxis und weitreichendes research work geklärten und erhärteten neuen Erziehungsziele und progressiven Prinzipien den Verhältnissen entsprechend angewendet werden sollen oder nicht. Es ist mehr eine Frage der Zeit, der vorhandenen Mittel und der verfügbaren Lehrkräfte. Wir können darum nicht an der ernstlichen Prüfung dieser grundsätzlichen Neuorientierung der amerikanischen Elementarerziehung vorübergehen, ohne zu riskieren, eines Tages mit unsren einst so berühmten öffentlichen Schulen uns hoffnungslos im Hintertreffen zu befinden. Unsere traditionell autokratische Schule grundsätzlich in Frage zu stellen, haben wir ja noch kaum begonnen.

II.

Die höhern Schulen

Weniger geklärt ist die Lage im Raume der amerikanischen High School, des College und der Universität, bei allen bereits auch hier durchgeführten Wandlungen im Sinne der neuen Erziehung. Das Bemerkenswerteste sind hier, auf den Lehrplan gesehen, wohl die Schaffung eines neuen Faches, die „Social Studies“, die systematische Bildung des ästhetischen Ausdrucks der Schüler und die Entwicklung der praktischen Fertigkeiten in den „work-shops“. Um das Fach Social Studies ist alles organisiert, was in der traditionellen Schule Geographie, Naturgeschichte, Geschichte und Heimatkunde hieß, nun aber vermehrt, sinnvoll und einheitlich gestaltet mit Hilfe der weitreichenden Forschungstätigkeit der neuesten Fakultät der amerikanischen Universitäten, der Soziologie. Die Bildung des künstlerischen und physischen Ausdrucks fußt auf dem griechisch-humanistischen Ideal, der harmonischen Ausbildung des ganzen Menschen. Sie umfasst Kunstschaffen in Musik, Malerei, Dramatisierung und literarischem Ausdruck, alles gewöhnlich zusammengefasst unter dem Titel „liberal arts“, oder Humanities. Auch was wir Gymnastik und Rhythmisierung nennen, gehört hierher. Als drittes Studiengebiet finden wir die Natural Science, ursprünglich in der progressiven Schule, als bestes Mittel zur Förderung des Wachstums durch aktuelle Erfahrung, an die Spitze der Stoffgebiete gestellt. Ihr dienen die mit echt amerikanischer efficiency ausgerüsteten „work-shops“

und Laboratorien. Als Kuriosum mag uns erscheinen, dass in homemaking, Kochen und „weiblicher Handarbeit“ da und dort auch die Boys ausgebildet werden.

So finden wir heute in den amerikanischen Mittel- und Hochschulen das Gesamtinteresse gruppiert um die drei Stoffgebiete der Natural Sciences, Social Sciences und der Humanities, dies natürlich mit wechselnder Betonung, wobei das jüngste, die Humanities, immer stärkere Betonung und Erweiterung zu gewinnen scheint, fine arts, music, literature and language, philosophy und history zusammenfassend.

Neueste Entwicklungen

Dies letzte ist z.T. die Folge scharfer Kritik an der Ueberbetonung der Natural und Social Sciences oder der „gegenwärtigen Erfahrung“ in manchen progressiven Schulen. Es ist eben viel schwerer ein progressives Programm auf der höhern Stufe anzuwenden, und die oben gezeichneten Fehlentwicklungen und Kurzschlüsse haben sich viel krasser gezeigt. Diese Kritik hat ihren besondern Ausdruck gefunden in dem „Great Books“ Plan von Präsident Robert M. Hutchins, Kanzler der Universität Chicago, mit der Betonung der scholastischen Disziplinen: Grammatik, Logik und Rhetorik, und der gegenteiligen Theorie von I. A. Richards an der Universität Harvard, der die Studien zwar auch um Grammatik, Logik und Rhetorik gestaltet wissen will, aber auf modernen psychologischen Begriffen und dem Studium der Semantik fassend.

Die Gruppe um Präsident Hutchins, als Neo-Thomisten bezeichnet, betont die Ausbildung der Vernunft an Hand der Quellen der Vergangenheit. Das Studium der 100 grössten Werke der Weltliteratur auf dem Gebiete der Wissenschaft und der Kunst soll den Geist des Zöglings in sinnvollem Zusammenhang mit der Vergangenheit bilden und durch die Gestaltung eines einheitlichen Denkens und Verstehens die Aufgabe erfüllen, auch wieder einheitliche und vernünftige Grundlagen und gleichgerichtetes, selbständiges Denken schaffen, um so die Menschheit aus dem gegenwärtigen Chaos der geistigen und sozialen Verwirrung herauszuführen.

Die konsequenterste, aber man darf wohl auch sagen, die doktrinärste Ueberführung von Präsident Hutchins Idee von der Verstandesbildung an Hand der grössten Werke der Weltliteratur bildet der Lehrplan des St. John's College in Annapolis, Maryland. Neben R. Hutchins ist Mortimer J. Adler diesem ausgesprochen scholastischen Lehrplan zu Gevatter gestanden. In einer Radiorede ist St. John als das einzige College im Lande bezeichnet worden, „welches angemessene

Anstrengungen macht Mittel anzuwenden, die das Ziel einer wirklich liberalen Erziehung zu erreichen vermögen". Ueberhaupt sind die Erwartungen der Anhänger dieser scholastischen Erziehung sehr hoch geschraubt: Die ganze kulturelle und soziale Krise unserer Zeit wird von ihr als eine direkte Folge eines verkehrten Erziehungssystems angesehen, und nur dessen radikale Änderung in der Richtung des Programms von St. John könne uns eine gute Society sicherstellen.

Diese Rückkehr zum Studium der klassischen Werke, auch das College der Universität Chicago hat einen solchen Plan, darf aber keineswegs als eine amerikanische Wiederbelebung des traditionellen humanistischen Gymnasiums in mitteleuropäischem Sinne angesehen werden. Denn auch dieses anscheinend ganz scholastische Programm trägt bemerkenswerte Züge der neuen amerikanischen Erziehungsphilosophie an sich. Was wieder einmal beweist, dass es nie eine wirkliche Reaktion im Sinne einer Rückkehr zum Alten geben kann, — am wenigsten auf dem Gebiete der Erziehung. Die Grundlagen von St. John's Vier-Jahresprogramm (für 15 — 19 Jährige) bilden nicht die klassischen Sprachen. Die 100 Great Books werden in englischer Uebersetzung gelesen, das Fremdsprachenstudium nimmt einen geringen Raum ein, und die Auswahl der Klassiker trägt trotz dem Schwergewicht in der Vergangenheit, einen amerikanisch-modernen Stempel an sich, etwa in der Aufnahme vieler klassischer Werke der Naturwissenschaften und der Mathematik, ferner in der optimistischen und pragmatischen Grundhaltung, jener wahrhaft optimistischen Zuversicht, durch das systematische Studium klassischer Werke in absehbarer Zeit einen neuen Geist der Einheit und des gegenseitigen Verstehens zu schaffen. Auch das Ziel dieser „wieder erweckten“ humanistischen Colleges liegt ebenfalls recht deutlich in der Linie des modernen amerikanischen Erziehungszieles, nämlich „die Erziehung intelligenter und verantwortungsbewusster Bürger. Alle versichern darnach zu streben, in den Studenten die Kraft kritischen Denkens und disziplinierter Einbildungskraft zu entwickeln, die Meisterschaft grundlegender geistiger Fertigkeiten zu vermitteln und ihm (dem Zögling) eine intime Vertrautheit mit wichtigen Körpern des Wissens zu geben. Alle versichern, dass diese glückliche Einheit von Meisterschaften (powers), Fertigkeiten und Wissen den Studenten befähigen werde, sich selber sein kulturelles Erbe und die Welt, in der er lebe, zu verstehen“. (Nach Sidney Hook, „Education for modern Man“, The Dial Press New York 1946.)

Es ist aber für viele moderne amerikanische Erziehungsphilosophen wie etwa Sidney Hook eine offene Frage, ob die tatsächlichen Mängel des elective Systems (i. e. die Stoffwahl ist den Schülern

überlassen) durch dieses andere Extrem, der starren Beschränkung auf einen fixierten Lehrplan als einzige Alternative, behoben werden kann. Die kommende Gestaltung in der höhern Erziehung scheint eher in einem sinnvollen Ausgleich zu liegen, der die Ziele der liberalen Erziehung und die Bedürfnisse und Fähigkeiten des Schülers in Betracht zieht, indem die Erziehung durch intelligente Führung (guidance) zu ergründen sucht, welche Unterrichtskurse am besten einen bestimmten Studenten befähigen, das beste zu erreichen, was eine liberale Erziehung allen Studenten zu vermitteln sucht“ (S. Hook „Educ. f. modern Man“). Die Auseinandersetzung, Humanities versus Social Science und Natural Science scheint wohl einen sinnvollen Ausgleich zu ergeben. Jedenfalls ist allgemein anerkannt, dass die Naturwissenschaften oft gelehrt worden sind u. z. T. noch werden, als ob alle Schüler in diesen Kursen sich dazu vorbereiten würden berufsmässige Naturwissenschaftler zu werden. Es wird auch gesehen, dass die Aufteilung in Einzelfächer zu dieser spezialisierten Behandlung führt. Die Tendenz der liberal arts (humanistischen) Colleges, die Fächer einheitlich, um Leitgedanken zu organisieren, wird dieser Verfächerung, Spezialisierung und Verflachung sicher ausgleichend entgegenwirken. Auch diese Entwicklung ist bei uns näheren Studiums wert!

Aehnliches gilt für die Kontroverse: Vergangenheit oder Gegenwart, bleibende Werte, vergängliche Werte. Es hat eine gewisse Berechtigung, wenn R. Hutchins und M. Maritain die moderne amerikanische Erziehung des „presentism“ und des „Kultes der Sofortigkeit“ anklagen. Daraus aber abzuleiten, dass allein die Werte der Vergangenheit als Bildungsstoff zu betrachten seien, wird ebenfalls als unrichtiges Heilmittel betrachtet. Das Bemühen aller Bildung, die Welt zu verstehen, wird für „Traditionalisten“ und „Presentisten“ zur Entdeckung führen, dass eine Vergangenheit existiert, und dass sie eine unausweichliche Wirkung auf die gegenwärtige Umwelt hat, „deren Wurzeln in der Vergangenheit und deren Früchte in der Zukunft liegen“. Wie S. Hook sich weiter ausdrückt: „Was immer wir lehren, sei es eine Geschichte des Ruhmes, der Wandel der Jahreszeiten oder das Geheimnis des Atoms, wir leben letztlich um der Gegenwart willen.“

So scheint die amerikanische Erziehung in ihrer weitern Entwicklung doch wieder der berühmten Feststellung Whiteheads Recht zu geben: „Die einzige mögliche Verwendung der Kenntnisse aus der Vergangenheit liegt darin, uns für die Gegenwart auszurüsten. Nicht mehr tödlicher Schaden kann jungen Geistern angetan werden als durch die Herabwürdigung der Gegenwart. Die Gegenwart enthält alles, was da ist. Sie ist heiliger Boden, denn

sie ist die Vergangenheit und Zukunft. Zugleich muss beachtet werden, dass ein Zeitalter nicht weniger vergangen ist, wenn es vor 200 Jahren existierte, als wenn es vor 2000 Jahren bestand. Lass dich nicht durch die Pedanterie der Daten täuschen. Die Zeitalter Shakespeares und Molières sind nicht weniger vergangen, denn die Zeiten Sophokles und Vergils. Die Gemeinschaft der Heiligen ist eine grosse und anfeuernde Versammlung. Aber sie hat nur eine mögliche Halle der Zusammenkunft, das ist die Gegenwart, und einzig die Spanne Zeit, durch die eine einzelne Gruppe von Heiligen reisen muss, um diesen Versammlungsort zu erreichen, macht sehr wenig Unterschied.“ In einer neuern Studie über die „Revivals of the Humanities in American Education“ by Patricia Beesley (Columbia University Press 1940) wird folgendes festgestellt: „Man scheint sicher voraussagen zu können, dass die grössten Beiträge in den nächsten 10 Jahren von der Ausarbeitung dieser zentralen humanistischen Disziplinen (s. o. Humanities) kommen werden. Obwohl wahrscheinlich ebenso interessante andere Entwicklungen, besonders mit der Ausarbeitung der Workshop-Methoden kommen werden.“

Die Abwendung von einer einseitig technischen, spezialisiert exaktwissenschaftlichen oder Nur-Berufsausbildung ist klar. Die exakten Wissenschaften, die Spezialforschung und die Technik werden sogar aufgefordert, nun etwas zu ruhen oder den Schritt zu verlangsamen, bis die für die modernen Anforderungen weit zurückgebliebene Charakter-, Gemeinschafts- und Gemütsbildung etwas aufgeholt habe, — eine begreifliche Mahnung nach den atemraubenden Erfolgen der Technik in Hiroshima. Es ist für die Korrektur unseres reichlich schiefen Bildes vom maschinen-, tempo-, dollar- und erfolgswütigen Amerika wichtig, diese Entwicklung zu verfolgen und etwa eine solche Stimme Amerikas zu hören, wie die Raymond B. Fosdicks in seiner Address am Ether Centennial, Harvard University 16. Oktober 1946: „Unser Zeitalter ist so absorbiert von dem wissenschaftlichen Geist (scientific spirit) mit seiner Leidenschaft für exakte Messungen, dass wir beinahe dahin kommen zu glauben, dass darum, weil die kulturelle Seite des menschlichen Lebens dieser Messung entrinnt, diese abgetrennt und beiseite gelassen werden könne bei der Forschung nach der Wahrheit, oder sie lassen sich auf ein Nebengeleise schieben, während der Expresszug auf der Hauptlinie durchfährt. Jeder Beitrag der Physik und Soziologie, um die Probleme der Gesellschaft zu meistern, ist vollkommen zu heissen. Aber zu erwarten, dass diese Wissenschaften den geistigen Hunger für Hoffnung, Glauben, Schönheit und unvergängliche Werte stillen können, ist eine Art von Aberglauben, ebenso ausdörrend wie

irgend einer, den die Menschheit bis dahin durchgelebt hat.“ Auch der bekannte Harvard Report über „General Education in a Free Society“ hat seinerzeit schon ähnliches festgestellt. Die neuesten Strömungen in der Erwachsenenbildung, in denen etwa in Chicago in stark besuchten Kursen von Leuten aus allen Berufsschichten mit wirklichem Eifer Werke Platos, Aristophanes, Augustins etc. gelesen werden, sind beachtenswert neue Erscheinungen!

Was diesen Zustand der Gärung in der amerikanischen Erziehung wohl grundsätzlich von dem Zustand der kulturellen Auslösung, wie er etwa im kontinentalen Europa erfahren wird, unterscheidet, ist der Optimismus, der auch die entgegengesetzten Haltungen hier auszeichnet. Es ist aber nicht mehr die unbekümmerte Zuversichtlichkeit der Vorkriegszeit, sondern ein vertiefter und kritisch prüfender Optimismus. Das ist in einem Artikel, der in der Fachschrift „School and Society“ erscheinen wird unter dem Titel „Swiss Educator looks at American Education“ vom Verfasser näher ausgeführt. Die Grundüberzeugung ist geblieben, dass nach rücksichtsloser Selbstprüfung und mit Einsatz aller verfügbaren Mittel und Kräfte die gesehenen Erziehungsziele erreicht werden können. Es ist denn auch eindrücklich zu sehen, mit welchem Aufwand an Zeit, Geld und Energie die Erziehungsforschung gemeinsam mit Biologie, Psychologie und Soziologie an der Arbeit ist, und welche ebenso eindrücklichen Erfolge schon gezeigt worden sind. In „School and Society“ (March 22th 1947) fragt ein Erzieher: „Warum sind unsere Schulen nicht erfolgreicher gewesen eine Nation aufzubauen?“ und die Antwort ist echt amerikanisch: „Wir haben noch gar nicht versucht! Wir haben bis jetzt mehr Fakten als Grundsätze des ethischen Verhaltens, Prinzipien der Wissenschaft mehr als Prinzipien der Moral, Kenntnisse mehr als soziale Einsicht gelehrt.“ Es ist darnach auch nicht verwunderlich, dass das Problem Religion und Erziehung, Schule und Kirche ebenfalls in den Brennpunkt der Auseinandersetzungen gekommen ist. Das näher zu beleuchten, erforderte aber eine besondere Betrachtung.

Ebenso wäre eine besondere Arbeit nötig, um näher darzulegen, was die Forschung in bezug auf die Erziehung an neuen Einsichten gebracht hat. So auf dem Gebiete der menschlichen Entwicklung, der Wechselwirkung von Individuum und Gemeinschaft, der Frage Vererbung und Umwelteinfluss. Mancher Mythos, der in der Erziehungslehre geisterte und noch geistert, ist schon als solcher enthüllt worden, so etwa der Mythos des 20. Jahrhunderts von der Vererbung und ihrer alles beeinflussenden Macht. Der Umwelteinfluss ist wohl endgültig als stärker entscheidend erkannt wor-

den. Oder wir könnten die Arbeit der Psychologie näher betrachten, die in der Neo-Freud'schen Schule bemerkenswerte Umwandlung und Weiterführung zu einer ausgesprochenen Sozialpsychologie erfahren, und in der Forschertätigkeit von Carl R. Rogers an der Universität Chicago eine weitgehende Abwendung von Freudschen Prinzipien vorgenommen hat. (Auch die Fragen.) Schule und Familie, Freizeiterziehung, Lenkung und Beratung, Audovisual Education durch Film und Radio, die Verwendung des Testverfahrens sind Fragen, die auch von der europäischen Erziehungsforschung gründlich

studiert werden müssen oder doch der grössten Beachtung wert sind. Wir sind in Europa durch den Krieg wohl um ein Jahrzehnt oder mehr zurückgeblieben, während die USA. mit Hochdruck weiterarbeiten konnte. Wir werden alles tun müssen, um aufzuholen. Es stimmt heute erst recht, was G. Stanley Hall vor mehr als 20 Jahren geschrieben hat: „Education has now become the chief problem of the world, its one holy cause. The nations that see this will survive, and those that fail to do so will slowly perish.”

(Life and Confession of a Psychologist.)

Pädagogische Belanglosigkeiten

Von Felix Practicus

Arbeitstechnik

„Und nun lernt ihr einmal dieses Gedicht auswendig!“ „Bis zur nächsten Stunde macht ihr mir einen Auszug über die eben gelesene Geschichte!“ „Elisabeth, Sie erhalten als Thema für Ihren Vortrag...“ So und ähnlich lauten Aufträge, die man da und dort an oberen, manchmal auch an unteren Mittelschulen den Schülern und Schülerinnen erteilt. Dabei fällt einem immer und immer wieder auf, dass diese solchen Aufgaben gegenüber sehr oft hilflos gegenüberstehen, sogar dem Auswendiglernen eines Gedichtes. Wohl werden die Aufträge dennoch ausgeführt, meist aber nicht auf dem einfachsten Wege und vielfach mit einem so grossen Aufwand an Zeit und an Arbeit, dass man sich fragen muss, ob der Erfolg und das Ergebnis diesen Aufwand rechtfertigen.

Es gibt bekanntermassen für jede Arbeit so etwas wie eine Oekonomie der Kräfte. Weshalb sollte es nicht auch eine solche geben für die Schule und für die Schularbeit, und wenn sie besteht, weshalb wird sie nicht angeordnet?

Da ist einmal das Auswendiglernen. Auch dafür gibt es ganz bestimmte Techniken, Hilfsmittel, sage man meinetwegen Eselsbrücken. Sie den Kindern beizubringen, scheint doch ein ganz selbstverständliches Gebot zu sein.

Noch widersinniger als das anleitungslose „Lernt auswendig!“ ist die anleitungslose Weisung, einen

Vortrag zu „machen“. Es gibt auch eine Technik dieses „Vorträge machens“. Ich zähle auf: Kenntnis des Gebrauchs eines Konservationslexikons als Fundgrube für erste Anknüpfungspunkte; Vertrautheit mit allen am Ort vorhandenen Bibliotheken, Sammlungen und Museen, mit der Aufbau und Gebrauch der Bücherverzeichnisse und Kataloge, Kenntnis über das Aufsuchen einschlägiger Literatur und deren Abgrenzung für die auszuführende Arbeit, von andern Hilfsmitteln, wie Handbücher bestimmter Wissensgebiete, Fremdwörterbüchern, ethymologischen Wörterbüchern, Rechtschreibebüchern, Zitatverzeichnissen u. a. m nicht zu reden. Auch hier: Man zeige den Schülern, wie man es macht; denn heute lässt auch der primitivste Schwimmunterricht von der früher üblichen Methode, den Schüler ins tiefe Wasser zu werfen, bevor man ihm die Anfangsgründe des Schwimmens beigebracht hat. Die klassenweise Durcharbeitung eines Vortragsthemas als Musterbeispiel liegt ja auf der Hand, wird aber wunderselten ausgeführt.

So wenig man Schüler und Schülerinnen in der Alltagsschule ohne irgendwelche Anweisung Geographie-, Naturgeschichts- und Geschichtshefte anlegen lässt, so wenig sollten Gymnasiasten oder Seminaristen angehalten werden, Arbeiten auszuführen, zu denen ihnen — vielleicht nicht immer, aber doch sehr oft — die Voraussetzungen fehlen.

Das Versagen in der Schule psychologisch gesehen

sfd. Ein Gymnasiast, der von hundert Worten fünfundfünzig orthographisch falsch schrieb und in so vielen Themen versagte, dass er sitzen blieb, wurde im nächsten Jahr einer der besten Rechtschreiber der Schule. — Ein Junge, der im Deutschen versagte und dem von einer Prüfungskom-

mission sprachliche Begabung abgesprochen wurde, gewann ein Jahr später einen literarischen Wettbewerb. — Eine Schülerin, die viermal im Latein durchgefallen war, erzielte bei der nächsten Prüfung, nach drei Unterhaltungen mit dem Schulberater, ausgezeichnete Noten. — In vielen Fäl-