Zeitschrift: Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode

Herausgeber: Zürcherische Schulsynode

Band: 80 (1913)

Artikel: Beilage VIII : Die Lehrerschaft im Dienste der pädagogischen Forschung

Autor: Gassmann

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-743890

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: 06.01.2026

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

Beilage VIII.

Die Lehrerschaft im Dienste der pädagogischen Forschung.

Von Sekundarlehrer **Gassmann,** Winterthur.

Herr Präsident!
Verehrte Synodalen!

Der Kreis der Pflichten, die dem Lehrer aus seiner beruflichen Stellung erwachsen, ist im Lauf der Jahre größer geworden. Die Mehrbelastung verdanken wir sowohl den von außen an uns herantretenden Forderungen, als auch dem eigenen Verantwortlichkeitsgefühl, gepaart mit der Erkenntnis, daß das Lehrerpatent noch keine Gewähr für Erfolge auf dem Gebiet der praktischen Erziehung biete. Die Umwälzung in den Anschauungen und Strebungen, wie sie sich am Ende des 19. Jahrhunderts vollzog und die bis jetzt noch nicht zum Stillstand gekommen ist, läßt keinen unberührt. Wer nicht rosten will, darf nicht rasten. Die Lehrerschaft hat ihre Fortbildung als unabweisbare Pflicht erkannt und sich bemüht, die Fühlung mit der fortschreitenden Entwicklung nicht zu verlieren. Sie wird sich auch den neuen Pflichtenkreisen, die ihr Zeit und Verhältnisse schaffen, nicht entziehen. Unter ihnen sind zwei von besonderer Bedeutung. Der erste, den ich nur erwähnen möchte, betrifft die Verbreitung pädagogischen Denkens unter dem Volk, die Aufklärung der Eltern, namentlich der Mütter über Erziehungsfragen. Der zweite ist gekennzeichnet durch die Ueberschrift dieses

Vortrages: die Lehrerschaft im Dienste der pädagogischen Forschung.

Es ist zum voraus klar, daß es sich hier nicht um eine allgemein verbindliche Pflicht handeln kann; denn wissenschaftliche Arbeit darf nur von demjenigen gefordert werden, der Zeit, Lust, Geduld und Befähigung dazu hat. Letztere ist nicht etwa gleichwertig mit Intelligenz und Bildung; denn oft sind es gerade begabte Menschen, die infolge ihrer ausgeprägten Subjektivität zu objektiv wissenschaftlicher Tätigkeit wenig veranlagt sind. Oft fehlt es ihnen an der Geduld, die es zur Feststellung scheinbar geringfügiger Wahrheiten braucht. In einem gewissen Umfang sollte man allerdings von jedem, der unterrichtet, soviel Einsicht in die Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens verlangen können, als nötig ist, um die Entstehung und den Gültigkeitsbereich wissenschaftlicher Wahrheiten beurteilen zu können. Vom Lehrer gilt das in bezug auf seine Berufswissenschaft, die Pädagogik, in erster Linie. Nur wenn er diese verstanden hat, läßt sich auch eine befruchtende Wirkung der Wissenschaft auf die Praxis erwarten.

Sie werden mir zugeben, daß heute noch zwischen der wissenschaftlichen Pädagogik und der Schulpraxis eine Kluft zu überbrücken ist. Daß dies geschehe, ist wünschenswert, aber nur möglich, wenn sich einerseits die Wissenschaft mehr als ehedem um die Lösung praktischer Fragen bekümmert und wenn die Praxis anderseits die Ergebnisse der Wissenschaft berücksichtigt. Wir sehen jetzt schon eine innige Wechselwirkung zwischen pädagogischer Wissenschaft und Praxis sich entwickeln, obschon das Verhältnis der beiden Schwestern zueinander heute noch kein herzliches ist.

Welche Stürme die Praxis in den letzten Jahren durchgemacht hat, brauche ich Ihnen nicht vorzuführen; dagegen verlangt es die Begründung unserer Thesen,

daß wir die Wandlung, die sich in der pädagogischen Wissenschaft vollzogen hat, in den Hauptzügen betrachten.

Bei Comenius, Rousseau und Pestalozzi gibt sich die Pädagogik hauptsächlich als Erfahrungswissenschaft. Die erzieherische Tätigkeit wurde als etwas von der Natur vorgezeichnetes dargestellt; der gesunde Menschenverstand und das natürliche Empfinden sollten dem Erzieher zur Lösung seiner Aufgabe helfen. Die Begründung und Zielsetzung stützte sich schon damals auf philosophische Ueberlegungen. Diese standen natürlicherweise unter dem Einfluß der Zeitströmungen. In der Ausgestaltung der Pädagogik, bei der Wahl der Erziehungsmittel, der Wertung des Unterrichts, der Stoffauswahl u. s. w. herrschte noch ganz die subjektive Auffassung des Darstellers. Diese philosophisch-empirische Zeit in der Pädagogik mußte erst das Erziehungsproblem in seiner weitreichenden Bedeutung der erwachenden Menschheit zum Bewußtsein bringen.

Es folgte hierauf die Zeit der Systematik. In Deutschland bedeutet sie die Herrschaft der Herbart-Zillerschen Schule. Sie ist gekennzeichnet durch eine planmäßige Ausgestaltung des Unterrichts unter dem Einfluß der Herbart'schen Psychologie. Auch bei uns, wo durch historische Ausbeute bei Pestalozzi und anderen Pädagogen abweichende Ansichten fruchtbar gemacht wurden, ging die herrschende Pädagogik in den wesentlichsten Punkten nicht über die Herbart-Zillerschen Anschauungen hinaus. Psychologie und Ethik waren die Grundpfeiler der wissenschaftlichen Pädagogik. Da aber die Grundwissenschaften selbst spekulativer Natur waren, machten sich auch in der Pädagogik unfruchtbare Spekulationen breit. Es sei nur erinnert an die

Formalstufentheorie, die Konzentration des Unterrichts um Gesinnungsstoffe, die Theorie der kulturhistorischen Stufen.

Um die Jahrhundertwende brach der Kampf um die neue Begründung der Pädagogik los. Nach einzelnen Vorpostengefechten fanden die prinzipiellen Auseinandersetzungen über die Grundlagen der Erziehungslehre statt. Durch die allbekannten Worte Sozialpädagogik und Experimentalpädagogik sind die beiden wichtigsten Seiten dieses Kampfes ausgedrückt.

Der Angriff war reichlich vorbereitet, indem die beiden Grundwissenschaften der Pädagogik, die Psychologie und die Ethik, die in einer überkommenen Form weiterlebten, schon seit längerer Zeit eine gründliche Wandlung durchgemacht hatten.

Wilhelm Wundt hatte durch seine «physiologische Psychologie» das Experiment zum unentbehrlichen Forschungsmittel dieser Wissenschaft gemacht. Durch genaue Untersuchungen der physiologischen Begleiterscheinungen psychischer Vorgänge verhalf er neuen Anschauungen über deren Wesen zum Durchbruch. Das überlieferte Material der empirischen Psychologie wurde gesichtet und streng nach seiner tatsächlichen oder hypothetischen Natur getrennt. Dadurch erhob sich die Psychologie zu einer exakten Wissenschaft.

Es vergingen manche Jahre, bis die Pädagogen der gründlichen Veränderung der Psychologie inne wurden. Dann kam die neue Sachlage zum Bewußtsein und die Bestrebungen setzten ein, die Pädagogik nach den neuen Richtlinien zu orientieren. Es ist das Verdienst Professor Meumanns, zuerst die Begründung der Pädagogik auf experimenteller Grundlage versucht zu haben. — Die anfänglich herrschende Mei-

nung, als könnte die gesamte Pädagogik auf experimenteller Grundlage aufgebaut werden, hat den Gegnern der neuen Richtung reichlich Anhaltspunkte zur Kritik gegeben. Diese konnte die Errungenschaft neuer Forschungsmittel allerdings nicht hinwegdisputieren, aber sie zwang zu klarer Besinnung und richtiger Einschätzung der neuen Methode.

Die Sozialpädagogik griff mehr an die ethischen Grundlagen der Pädagogik. Sie hat ihre Vorgeschichte in der sozialen Entwicklung des 19. Jahrhunderts. Ihre prinzipielle Fassung folgte kurz auf die 150jährige Geburtsfeier Pestalozzis, des vergessenen Sozialpädagogen, durch Natorps «Sozialpädagogik», welchem Werke bald die «soziale Pädagogik» von Bergemann nachfolgte. Beide wiesen auf die überragende Bedeutung des Gemeinschaftslebens für die Erziehung hin. Die Sozialpädagogik erweckte das Bewußtsein für die vollendete Veränderung der sittlichen Anschauungen. Der Annahme von der unbedingten Selbstverantwortlichkeit der sittlichen Persönlichkeit trat die Anschauung von ihrer sozialen Bedingtheit gegenüber. Dies war die Konsequenz des siegreich durchbrechenden Glaubens an die durch Darwin begründete Entwicklungslehre. So rüttelte die Sozialpädagogik gemeinsam mit der Experimentalpädagogik am Fundament der Erziehungswissenschaft. Daß jede der neuen Richtungen sich als Ganzes gab, erklärte sich leicht; denn beide kämpften gegen die überlieferte Form der Pädagogik zu einer Zeit, da immer noch Ethik und Psychologie als die grundlegenden Wissenschaften der Pädagogik betrachtet wurden.

Erst das Unvermögen wichtigen pädagogischen Entscheidungen gegenüber, brachte die Erkenntnis, daß psychologische Experimente wohl psychologische Tatsachen beweisen, nicht aber unmittelbar pädagogische Normen

liefern können. Auch die Sozialpädagogik in der Form, die ihr Natorp und Bergemann gegeben, umfaßt nicht alle Seiten der pädagogischen Wissenschaft. Vor allem gibt sie nicht genügende Anhaltspunkte zur Begründung der Didaktik. — Endlich mußte auch zugestanden werden, daß die Pädagogik früher schon ein reiches Tatsachenmaterial gesammelt und bearbeitet hatte. Der Verzicht auf dasselbe wäre einem großen Verlust gleichgekommen. Den normativen Charakter, den die Pädagogik in der alten Fassung gehabt hatte, konnte ihr keine der neuen Richtungen nehmen. Und die Methode der Selbstbeobachtung kehrte sogar in der experimentellen Psychologie, aus der man sie zuerst ganz verbannen wollte, zurück, allerdings mit dem vornehmen Titel der Introspektion. — In der Pädagogik müssen Forderungen aufgestellt werden. Darum spielen Werturteile stets eine wesentliche Rolle. Werturteile wurzeln aber in der Ueberzeugung und letztenendes in der Lebensanschauung des Urteilenden. Diese Tatsache genügt, um zu beweisen, daß die wichtigste Aufgabe der Pädagogik, die Aufstellung von Normen, von ihr selber gelöst werden muß, daß ihr dies von keiner Hülfswissenschaft abgenommen werden kann.

So haben die Kämpfe des letzten Jahrhunderts dazu geführt, die Pädagogik durch eine Synthese aller frühern Bestrebungen zu einer selbständigen Wissenschaft zu machen. Aus den Abfällen anderer Gebiete vermag sie kein befriedigendes Ganzes aufzubauen; sie muß, von eigenen Gesichtspunkten ausgehend, ihren Ausbau erarbeiten. Es gibt ein pädagogisches Denken, das durch kein anderes ersetzt werden kann. Die Pädagogik hat ihre eigene Fragestellung und schafft sich auch ihre eigenen Methoden. Sie sucht auch der Ueberlieferung gerecht zu werden. Und wenn sie diese mit kriti-

schen Augen prüft und auch manches bestätigt, was man längst gewußt hat, so wird das einer selbständigen Wissenschaft nicht übel gedeutet werden können. Unbefangenheit in jeder Richtung ist das Kennzeichen einer freien Wissenschaft, sie ist auch dasjenige der wissenschaftlichen Pädagogik. Freilich steht die Entwicklung erst in ihren Anfängen. Darum müssen auch zur Zeit die Systematisierungsversuche zurücktreten gegenüber den andern grundlegenden Arbeiten. Wer jetzt schon ein all den neuen Strömungen gerecht werdendes, vollständiges Werk verlangte, würde das Wesen der neuen Wissenschaft verkennen.

Das Arbeitsgebiet, das sich die Pädagogik als selbständige Wissenschaft zunächst bebauen muß, läßt sich folgendermaßen einteilen:

1. Die sorgfältige Sichtung des schon vorhandenen Tatsachenmaterials und die Ueberprüfung herrschender Normen.

2. Die Sammlung der vorhandenen, aber noch nicht verwerteten Tatsachen.

3. Die planmäßige Forschung.

Betrachten wir den ersten Punkt. Eine Sichtung des überkommenen Tatsachenmaterials hat stets stattgefunden; aber es fehlte an zuverlässigen Methoden, um bloße Spekulationen als solche nachzuweisen und hierdurch ihre irreführende Wirkung auf die Praxis zu beseitigen. Welchen Kampf hat es nicht gebraucht, um die Dogmen der Herbart-Zillerschen Didaktik zu überwinden. Die Praxis freilich hat sich aus begreiflichen Gründen längst von den unnatürlichen Fesseln befreit. Aber dadurch entstand ein Gegensatz zwischen wissenschaftlicher und praktischer Pädagogik, der leider heute noch als selbstverständlich hingenommen wird. — Das Auseinanderstreben von Wissenschaft und Praxis kann kaum als wünschenswert betrachtet werden; vielmehr ist ein ge-

meinsames Arbeiten dem Gedeihen beider günstig. Leider ist die Ansicht noch weit verbreitet, als ob Theorie und Praxis unbedingt Gegensätze sein müßten, gewissermaßen die beiden Pole der pädagogischen Tätigkeit. Dies ist eine Verkennung der tatsächlichen Beziehungen zwischen beiden. Selbstverständlich kann die praktische Tätigkeit des Erziehers nie ersetzt werden durch theoretische Arbeit. Aber theoretische Ueberlegungen haben zu allen Zeiten befruchtend auf die Praxis eingewirkt. Ja, bedeutende Fortschritte auf dem Gebiet des Erziehungswesens sind zweifellos theoretischen Ueberlegungen zu verdanken. Eigentlich waren alle großen Pädagogen mehr Theoretiker als Praktiker. —

Als zweites Gebiet pädagogisch-wissenschaftlicher Arbeit nannten wir die Sammlung der vorhandenen, aber nicht verwerteten Tatsachen. Es sind deren mehr, als wir glauben. Täglich und stündlich werden in der Schule psychologische, methodische und pädagogische Beobachtungen gemacht, ohne daß ihre wissenschaftliche Verwertung möglich wäre. Sie bleiben persönliches Besitztum des Beobachters und kommen meistens in irgend einer zufälligen Form, etwa in Diskussionen, zur äußern Wirkung. Einzelne Beobachtungen werden aber meist zu rasch verallgemeinert und geben Anlaß zu unberechtigten Schlüssen und Ansichten. Die Ansichten des Erziehers haben aber eine so große Bedeutung für seine praktische Wirksamkeit, daß es nicht gleichgültig ist, wie sie zustandekommen und auf was für Tatsachen sie sich stützen. Dem wissenschaftlich denkenden Menschen ist es ein Bedürfnis, daß seine Schlußfolgerungen einer unbefangenen Kontrolle ausgesetzt werden. Wie aber in der pädagogischen Literatur allzuoft unbelegte Behauptungen mit dem Anspruch allgemeiner Gültigkeit und Verbindlichkeit auftreten, ist Ihnen allen bekannt. —

Das eigentliche Merkmal der wissenschaftlichen Pä-

dagogik ist die selbständige Forschung. Sie hat sich schon ihre eigenen Methoden zurechtgelegt. Diese lehnen sich, sofern es sich um die Bearbeitung der Hülfswissenschaften und ähnliche Aufgaben handelt, an die Forschungsmethoden dieser Gebiete an. Als Hülfswissenschaften können übrigens nur Psychologie und Ethik in Betracht fallen. Eine Reihe anderer Wissenschaften sind in neuerer Zeit für pädagogische Zwecke zurechtgelegt worden, so die Hygiene, die Physiologie und gewisse Gebiete der Sozialwissenschaften.

Als neues Forschungsmittel nennen wir das Experiment. Ich will nicht hoffen, daß dieses Wort in Ihnen Unbehagen auslöse; denn die Vorurteile, gegen die einst das psychologische Experiment zu kämpfen hatte, dürften heute verschwunden sein. Es handelt sich auch beim pädagogischen Experiment nicht um geisttötende oder anstrengende Laboratoriumsversuche, sondern meistens um Aufgaben, die aus dem Schulleben herauswachsen und die dem Schüler kaum als Experiment zum Bewußtsein kommen. Man könnte sich also fragen, warum man denn für etwas längst Bekanntes den stolzen Titel Experiment gewählt habe. Das hat aber seinen Grund darin, daß mit der gestellten Aufgabe im einen oder andern Fall nicht dasselbe bezweckt wird. Lasse ich beispielsweise von den Schülern eine grammatische Uebung lösen, in der verlangt wird, sie sollten in einem Lückentext die fehlenden Verben in der richtigen Form einsetzen, so tue ich das natürlich in der Absicht, eine richtige Lösung zu erhalten. Stelle ich aber eine ähnliche Aufgabe als Experiment, so ist es mir nicht daran gelegen, Fehler zu vermeiden. Im Gegenteil, gerade die gemachten Fehler sollen mir Einblicke in die kindliche Psyche gewähren, sie werden in der Verarbeitung des Materials unter Umständen wertvoll. Das Experiment unterscheidet sich von

der gewöhnlichen Aufgabe dadurch, daß es einen wissenschaftlichen Zweck verfolgt. Unter diesem Gesichtspunkt wird der Stoff ausgewählt und und auch nachher verarbeitet. Was der Lehrer sonst gelegentlich macht, nämlich, daß er aus Schülerarbeiten allgemeine Schlüsse kinderpsychologischer Natur zieht, soll hier planmäßig verfolgt werden. Aehnlicher Art sind auch andere Experimente. Der Herr Korreferent wird Ihnen hierüber noch eingehendere Mitteilungen machen, so daß ich mich auf das Gesagte beschränken kann. —

Ich nenne als ein weiteres Hülfsmittel der pädagogischen Forschung die Erhebung. Sie verlangt entweder einfach Auskunft über Tatsachen, die dem Angefragten bekannt sein sollten, oder sie mutet ihm erst die Durchführung von Versuchen zu, deren Resultate dann gesammelt werden. Die letztgenannte Form dürfte aus naheliegenden Gründen selten und nur mit größter Vorsicht angewandt werden; denn sie bietet wenig Gewähr für ein zuverlässiges Material. Dagegen wird man auf die einfachere Art der Erhebungen nicht verzichten wollen. Daß sie sich keiner großen Beliebtheit erfreuen, weiß jeder, der schon mit der Sammlung statistischen Materials beschäftigt war. Diese Abneigung, die sich entweder in Nichtberücksichtigung der Fragen oder in liebenswürdigen Bemerkungen kundgibt, hat mancherlei Gründe, auf die ich hier nicht eintreten will. Um der Forderung willen ist eine prinzipielle Abneigung zu bedauern; denn durch gewisse Erhebungen können oft wertvolle Tatsachen unseres sozialen Lebens ins öffentliche Bewußtsein treten. Wo es sich darum handelt, Einsicht zu gewinnen in die sozialen Verhältnisse der Kinder, kann man ihrer kaum entbehren. Freilich kommt es darauf an, was man wissen will. Nicht jede Erhebung hat ihre Berechtigung; um aber an einige der wertvollsten zu erinnern, die schon ge-

macht worden sind, nenne ich diejenige über Kinderarbeit, Heimarbeit, Wohnungsverhältnisse usw.

Manches Wissenswerte läßt sich allerdings auch sukzessiv durch zuverlässige Vertrauenspersonen, in unserm Fall durch die Lehrer, sammeln. Es ist eine wesentliche Vorbedingung der erzieherischen Tätigkeit, daß der Lehrer die sozialen Verhältnisse, unter denen seine Schüler leben, kennt und daß er auch die Denk- und Empfindungsweise der Bevölkerungsklassen kennt, denen seine Zöglinge entstammen. In dieser Hinsicht eröffnet sich jedem Lehrer ein dankbares Arbeitsfeld.

Je weiter sich der Kreis derjenigen Lehrer zieht, die mit den Bestrebungen und Methoden der pädagogischen Forschung vertraut sind, um so leichter wird es auch sein, zuverlässiges Sammelmaterial zu erhalten. Vorläufig wird man auf solches noch verzichten müssen.

Welcher Art sind nun die Probleme, die man durch die planmäßige Forschung, namentlich durch das Experiment, lösen möchte? Wir wollen das anhand einzelner Beispiele deutlich machen.

Eine Hauptforderung der Erziehungslehre ist, daß der Lehrer individualisieren solle. Zu gewissen Zeiten und unter bestimmten Verhältnissen taucht sie als bequemes Schlagwort auf. Man kann sogar beobachten, daß immer dann, wenn sich der Erreichung bestimmter Ziele in unserem Massenunterricht schwere Hindernisse entgegenstellen, der Satz vom Individualisieren Erlösung bringen muß. Gerade da, wo das Generalisieren, die Beschäftigung mit der ganzen Klasse unsere Kraft und Energie in Anspruch nimmt, erwartet man vom Individualisieren den höchsten Erfolg. Und doch bedeutet Individualisieren Zersplitterung der Kraft. Eine solche rechtfertigt sich, wenn augenscheinliche Erfolge aufzuweisen sind. Dies ist nur unter der Voraussetzung möglich, daß die Individualität des Schülers bekannt ist. In Umrissen

oder in Einzelzügen kennt der Lehrer die Individualität seiner Schüler wohl immer, ob dies aber für ihre Berücksichtigung im Unterricht genügt, ist doch fraglich. Jedenfalls ist diese Berücksichtigung eine recht gelegentliche. Mit Recht sagt William Stern in seinem Buch über «Differenzielle Psychologie»: «Die bekannte pädagogische Forderung, daß der Lehrer individualisieren solle, hat zur Vorbestimmung, daß er die Individualität des Schülers kennen müsse. Solange diese Kenntnis sich mit Gelegenheitsbeobachtungen begnügt, hat sie nicht nur den Fehler der Ungeordnetheit, sondern auch den mangelnder Dauerhaftigkeit; so wie die Eindrücke kamen, werden sie auch wieder vergessen.» Die Forderung des Individualisierens setzt also von Seiten des Lehrers die planmäßige Beobachtung der Schüler voraus. Sollen aber diese Beobachtungen dauernden Wert haben, so müssen sie schriftlich fixiert werden. So entstehen Psychogramme, die sorgfältig angelegt und planmäßig ergänzt zugleich das Material zu wissenschaftlichen Vergleichungen geben. Ehe aber diese Aufzeichnungen fruchtbringend werden können, müssen den sich interessierenden Lehrern psychographische Schemata zur Verfügung stehen.

Im Zusammenhang mit der Individualitätsforschung stehen noch andere Fragen, z. B. diejenige der Begabung. Wenn irgendwo die besondere Berücksichtigung eines Schülers gerechtfertigt erscheint, so ist es sicherlich da, wo er eine ausgesprochene Begabung zeigt. Wie aber erkennt man eine solche rechtzeitig? Die Bemühungen, in dieser Richtung zuverlässige Erkennungszeichen festzustellen, verdienen gewiß die Anerkennung von Eltern und Lehrern. Wie oft könnte man jungen Menschen eine längere Zeit hilflosen Tastens ersparen, wenn man rechtzeitig deren Begabung erkennen und ihr Rechnung tragen würde. In wissenschaftlicher Hinsicht

interessieren an solchen Untersuchungen besonders die Fragen, ob es bestimmte Begabungstypen gibt und in welcher Beziehung eine spezifische Begabung zu andern Anlagen des Individiums steht. — (Korrelationsforschung.)

Ein engeres Gebiet innerhalb der erwähnten Untersuchungen ist die Intelligenzprüfung. Bis jetzt ist das einzig zuverläßige Mittel, den Intelligenzgrad eines Schülers zu bestimmen, die längere Beobachtung durch den Lehrer. Wo eine solche nicht möglich ist, wie z. B. an Aufnahmeprüfungen, psychiatrischen Untersuchungen wird die Beurteilung unsicher, wenn sie innert kurzer Frist statthaben soll. Da man gegenwärtig dazu neigt, den Intelligenzstand des Zöglings höher zu werten, als das rein gedächtnismäßige Wissen, so tauchen den Prüfenden immer wieder folgende Fragen auf:

1. Welches ist das eigentliche Wesen der Intelligenz? Ist sie eine einfache Anlage, oder eine zusammengesetzte Erscheinung?

2. Wie können die Intelligenzstufen nach Alter und Bildungsgang abgegrenzt werden, ohne daß einfach die Pensen der einzelnen Klassen zum Maßstab der Intelligenzstufe gemacht werden.

3. Welche einfachen Mittel stehen uns zu Gebote, um die Intelligenzstufe eines Schülers in kürzester Zeit zu prüfen?

Das sind Fragen, die in der Praxis immerfort gelöst werden müssen und auch gelöst werden. Es wird aber kein Lehrer, der schon Prüfungen an ihm fremden Schülern vorgenommen hat, behaupten können, daß ihm diese Tätigkeit das Gefühl der Sicherheit und Befriedigung zurückgelassen habe. Voraussichtlich wird man auch nie soweit kommen, einen allgemeingültigen, objektiven Intelligenzmaßstab zu bekommen, da noch gar manche Einflüsse bei Intelligenzprüfungen sich geltend machen,

ohne daß es möglich wäre, sie in jedem Einzelfalle festzustellen und in Rechnung zu bringen. Aber von der mehr gefühlsmäßigen und auf Erfahrung gestützten Einschätzung von Intelligenzgraden bis zur vollständigen Mechanisierung der Intelligenzprüfung ist ein weiter Raum. Mit dem Streben nach vollkommener Klarheit in dieser Frage wird sicherlich wenigstens ein Fortschritt gegenüber dem jetzigen Zustand erreicht werden. Auf dem Gebiete der Intelligenzforschung sind umfassende Vorarbeiten gemacht, doch bleibt hier noch ein weites Feld der Forschung dem Lehrer offen. — Als Forschungsmittel dienen hier gewöhnlich sogenannte Tests. Test nennt man irgend eine Aufgabe, die eine Versuchsperson zu lösen hat und deren Lösung bestimmte Schlüsse auf die zu erforschende Anlage oder Disposition gestatten soll.

Ein Test unterscheidet sich von irgend einer Schulaufgabe nur durch den Zweck. Als Tests dienen Fragen- und Rechnungsserien, Lückentexte u. s. w. Die Erfahrung lehrt, daß durch Einzeltests nie ein Gesamtbild der geistigen Entwicklungsstufe eines Schülers erhalten werden kann. Darum sucht man nach geeigneten Testserien. Die berühmteste Zusammenstellung dieser Art ist die Binet-Simon'sche Stufenleiter der Intelligenz. Sie ist das Ergebnis jahrelanger Forschung. Die Erfahrungen, die bei der Aufstellung und beim Ausprobieren dieser Stufenleiter gemacht worden sind, werden für die neuen Versuche wichtige Anhaltspunkte geben. Die genannte Serie umfasst nur 10 Jahre, vom 3. bis zum 13. Altersjahr. Zudem sind die Abstufungen noch etwas roh. Um die Streuung der Schüler einer Klasse nach ihrer Intelligenz befriedigend festzustellen, genügen sie nicht. Hier, wie bei der Ausdehnung der Tests auf höhere Schulklassen ist noch Gelegenheit zu neuer Arbeit.

Schon wenige Versuche mit der Testforschung zei-

gen uns, wie viel komplizierter die zu untersuchenden Probleme sind, als man es von vornherein annimmt. Insofern bringt schon die gewöhnliche Aufgabenstellung der Schule, wenn sie unter dem Gesichtspunkt der Tests betrachtet wird, wertvolle Einblicke und Erkenntnisse.

Die Konsequenzen erfolgreicher Intelligenz-Forschungen seien nur angedeutet. Wenn wir über das Wesen der Intelligenz und der Intelligenzstufen klarer sind, wird es uns leichter fallen, die Schüler nach ihrer Befähigung zu beurteilen und zu charakterisieren. Die Prüfungen werden zuverlässiger und darum gerechter werden. Die Mittel zur Förderung der intellektuellen Anlagen des Schülers können revidiert und neue können ausgebildet werden. Endlich kann dann die Frage der Gruppierung nach gemeinsamen Anlagen mit besserem Tatsachenmaterial begründet, eventuell bekämpft werden.

In ähnlicher Art wie der Intelligenz wird man auch andern Anlagen und Dispositionen der Schüler wissenschaftlich beizukommen suchen. Bei Begründung einer Jugendkunde handelt es sich wesentlich darum, Einblicke in das Seelenleben des Zöglings zu tun, auf Grund deren wir unsere pädagogischen Maßnahmen zweckmäßig gestalten können. Der Lehrer irrt sich naturgemäß sehr oft über das, was ein Schülerherz und ein Schülerhirn bewegen. In dem Maße als sie sich von der Jugend entfernen, geht bei vielen Erziehern die Fähigkeit des Einfühlens in das Seelenleben des Zöglings verloren. Von diesem Einfühlen hängt aber mancher Einzelerfolg der Erzieherarbeit ab. Die Befähigung zu demselben kann durch geeignete, hierauf gerichtete Versuche wesentlich gefördert werden. Die Jugendkunde soll gerade nach dieser Richtung die Erzieherarbeit erleichtern helfen. Auch an ihrer Ausgestaltung kann die Lehrerschaft Anteil nehmen. Der Erzieher hat vor allem Gelegenheit, Dokumente

zu sammeln, die Aufschluss geben über die ethische und ästhetische Urteilsfähigkeit des Schülers. — Ich glaube, es wären schon manche pädagogischen Vorschläge vorsichtiger gefaßt worden, hätte man ihrer Begründung Versuche vorausgehen lassen.

Ein nebenbei zu erreichender Zweck pädagogischer Experimente wird einerseits eine größere Vorsicht in der Aufstellung pädagogischer Forderungen, anderseits eine wirksame Unterstützung von solchen Bestrebungen sein, die einer kritischen Untersuchung standhalten. —

Mancher Kollege wird den beschriebenen Forschungsgebieten gegenüber den Standpunkt einnehmen, daß sie wissenschaftlicher Bearbeitung überhaupt nicht zugänglich seien. Diese Ansicht erklärt sich nur aus einer einseitigen Auffassung des Begriffes der Wissenschaftlichkeit. Als wissenschaftlich ist jede Tatsache zu betrachten, die in ihrem Geltungsbereich erkannt ist und wissenschaftlich ist jeder Schluß, der, auf richtigen Voraussetzungen fußend, nicht weiter geht, als es diese gestatten. Das wissenschaftliche Arbeiten muß also in erster Linie eine Nachprüfung gestatten. Die Möglichkeit der Nachprüfung zwingt von selber zu vorsichtiger Arbeit und bestimmterer Fassung dessen, was man gefunden zu haben glaubt. Wir sehen, daß nach dieser Definition auch Hypothesen und Erklärungsversuche in der wissenschaftlichen Betrachtung nicht ausgeschlossen sind, aber sie sollen ohne weiteres als solche dargestellt sein. Es wäre eine dankbare Aufgabe, zu zeigen, welche Kraftäußerungen in der pädagogischen Zeitungspolemik und in der pädagogischen Literatur überhaupt und wie viel Papier gespart werden könnte, wenn die Gepflogenheit wissenschaftlichen Denkens allgemeiner würde.

Die Schwierigkeiten, die der pädagogi-

schen Forschung entgegenstehen, sind in einer Richtung dieselben wie in der Psychologie. Wir haben es mit Menschen zu tun, deren Seelenleben nie unmittelbar beobachtet werden kann. Die Aeußerungen der Versuchspersonen können nur bedingt als Spiegelbild seelischer Vorgänge gelten. Wer experimentieren will, muß darum die hiezu notwendigen Kenntnisse haben. Er muß vor allem wissen, wie leicht Fehlschlüsse gezogen werden können. Bevor größere Experimente in Szene gesetzt werden, sollen die Ausführenden genügend orientiert sein. Besser ein kleines zuverlässiges, als ein großes unzuverlässiges Material.

Ueber die Rechnungsverfahren, die allenfalls bei der Bearbeitung der Materialien zur Anwendung kommen, gehe ich hinweg. Wer sich hiefür interessiert, findet in Sterns «Differenzieller Psychologie» die nötigen Ausführungen.

Die Darlegungen über einzelne Gebiete der pädagogischen Forschung dürften genügt haben, um zu zeigen, daß viele Experimente nur in der Schule durchgeführt werden können, und daß für viele Untersuchungen ein umfangreiches Material nötig ist. Daraus erwächst die Notwendigkeit organisierter Arbeit. Die Einzelarbeit würde nicht zum Ziele führen, weshalb sich die Lehrer zu Arbeitsgemeinschaften zusammenschließen müssen. Die Wahl und Verteilung von bestimmten Arbeiten macht eine gegenseitige Verständigung nötig. Bei der Durchführung leisten sich die einzelnen Mitglieder Hülfsdienste und besprechen gemeinsam die Mittel zur Durchführung und die Art der Aufgabenstellung. Endlich sind sie die ersten, die von den Resultaten der abgeschlossenen Untersuchung Kenntnis erhalten, und die zu den Resultaten und Schlüssen ihre Bemerkungen machen. Dieses Verfahren wird gerade verhindern,

daß unberechtigte Schlüsse aus dem erarbeiteten Material gezogen werden.

Sollten sich an verschiedenen Orten Arbeitsgemeinschaften bilden, so können auch diese in Verbindung miteinander treten und sich gegenseitig unterstützen. —

Die Bestrebungen, die Lehrerschaft in den Dienst der pädagogischen Forschung zu stellen, sind in Deutschland seit einer Reihe von Jahren in vollem Gange. Im 3. Jahrbuch der pädagogischen Zentrale des deutschen Lehrervereins sagt die Einleitung: Das pädagogische Streben in der Lehrerschaft, namentlich auch die Tätigkeit der Lehrervereine auf pädagogischem Gebiete zu fördern, hat sich die Pädagogische Zentrale bei der Herausgabe ihrer Jahrbücher als Ziel gesteckt.

Den ersten Schritt zu gemeinsamer wissenschaftlicher Arbeit taten die Leipziger Lehrer, als sie im Jahre 1906 auf Anregung von Lehrer Rudolf Schulze ein Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie gründeten. Es ist kaum Zufall, daß Leipzig voranging, ist es doch der Wirkungskreis Wundts, des Begründers der experimentellen Psychologie. Von Leipzig sind auch die ersten Bemühungen um den Ausbau der Pädagogik auf experimenteller Grundlage ausgegangen. Bei der Gründung des Leipziger Instituts haben die Lehrer aus eigenen Mitteln gegen 5000 Mark zusammengelegt. Die Mitgliederzahl stieg in den Jahren 1906 bis 1912 von 47 auf 194. Den Zwecken des Vereins dienen Einführungskurse, selbständige Arbeiten der Mitglieder, Ferienkurse für auswärtige Lehrer, Veröffentlichungen, eine wissenschaftliche Bibliothek. Daß die ersten Jahre der Einrichtung des Instituts und der Einführung der Lehrer in die neuen Gebiete gewidmet waren, ist selbstverständlich. — Selbständige Arbeiten der Mitglieder erscheinen seit 1910 in jährlichen Bänden, die je über 200 Seiten zäh-

len. Welcher Art die Arbeiten sind, sagen uns am deutlichsten einige Titel: z. B. Der erste Sprachunterricht Taubstummer auf Grund statistischer, experimenteller und psychologischer Untersuchungen (Rud. Linder); Untersuchungen über den Aufmerksamkeitsumfang und die Zahlauffassung bei Kindern und Erwachsenen (Dr. Frank); Beziehungen zwischen Intelligenz und dem Lernen und Behalten (St. H. Watkins); Wie verändern sich die körperlichen Leistungen der Schüler an den verschiedenen Tageszeiten durch Einwirkung des Schulunterrichts (A. Zieler); Die Wirkung der Frage (Paul Bader) usw.

Die erstgenannte Arbeit hat unmittelbar zu einer für den Taubstummenunterricht bedeutsamen Erfindung geführt, die es ermöglicht, den Taubstummen schon verhältnismäßig früh Klassenunterricht zu erteilen. Auf elektrischem Wege werden die Schallschwingungen, die beim Vortrag des Lehrers entstehen, auf den Kehlkopf der taubstummen Schüler übertragen. Zur Mundstellung, die früher beim Fernunterricht als einziges Erkennungszeichen für gesprochene Laute diente, gesellt sich also eine charakteristische Tastempfindung. Diese soll eine ganz beträchtliche Abkürzung der Lernzeit für taubstumme Elementarschüler ermöglichen. —

Den Leipziger Lehrern folgten bald diejenigen anderer Städte: Dresden, München, Berlin.

Auch in München gingen den selbständigen Arbeiten der Lehrer orientierende und belehrende Vorträge voraus. Als Vortragende wirkten meist Dozenten der Hochschule. Nun hat auch München eine pädagogische Arbeitsgemeinschaft eingerichtet, die eine Reihe wichtiger Arbeiten in Angriff genommen hat. Wie sehr diese Untersuchungen mit den Schulfragen in Zusammenhang stehen, zeigen uns folgende Themen: 1. Kritische und experimentelle Beiträge zum Problem der In-

telligenzprüfung (K. Kohn); 2. Die Entwicklung des Farbensinnes beim Kind und die Grundsätze seiner Erziehung (St. Rottner); 3. Die Störungskurve im Abteilungsuntrricht (R. E. Peerz); 4. Versuche und Untersuchungen zur Didaktik des elementaren Schreib- und Leseunterrichts (H. Schreyer); 5. Die Entwicklung des Verständnisses und der Bildung abstrakter Begriffe im Schulalter (H. Bayer); 6. Ueber das Vergessen (M. Weichsler) usw. — Das Münchener Institut setzt sich in erster Linie praktische Ziele. Es ist auch die Herausgabe von methodischen Handbüchern für den Gebrauch des Lehrers geplant. Endlich wird die Gründung einer jugendkundlichen Sammlung in Angriff genommen, die abweichend von den eigentlichen Schulmuseen nur eine Sammlung von Kinderleistungen und Protokollen über solche sein soll. Wir erkennen in dieser Gründung deutlich den Einfluß der berühmten Kerschensteinerschen Sammlung von Kinderzeichnungen.

Ende 1909 hat sich in Berlin die Freie Pädagogische Vereinigung in eine «Arbeitsgemeinschaft für exakte Pädagogik» umgewandelt, die sich zum Ziele setzt, ihre Mitglieder mit dem gegenwärtigen Stande der Grundwissenschaften der Pädagogik vertraut zu machen und die pädagogische Praxis durch gemeinsame Arbeit ihrer Mitglieder fördern zu helfen.

Der geplante Zusammenschluß der deutschen Institute für experimentelle Pädagogik eröffnet die Aussicht auf eine fruchtbringende Entwicklung der gesamten Bestrebungen. Die pädagogische Arbeitsgemeinschaft gewinnt an Umfang und gestattet eine weitgehende Arbeitsteilung. Damit sind der planmäßigen Forschung die Wege geebnet; es können die verschiedensten Seiten der Pädagogik wissenschaftlich bearbeitet werden, ohne daß die Einzelarbeiten den Zusammenhang mit dem Ganzen verlieren. Es ist möglich, von

vornherein die Forschungsgebiete oder wenigstens die Einzelaufgaben zu verteilen. Regelmäßig erfolgende Veröffentlichungen, die unter den Arbeitsgruppen ausgetauscht werden, können den Gang der Forschungsarbeit beschleunigen und die Freude an der gemeinsamen Arbeit erhöhen.

Während in Deutschland die Organisation der Arbeitsgemeinschaft für pädagogische Forschung in naher Aussicht steht, sind wir im Kanton Zürich noch unberührt von der neuen Bewegung. Die Kleinheit unseres Gebietes könnte zum Schlusse veranlassen, daß wir auch nicht die genügende Zahl von Arbeitskräften bekommen könnten, um erfolgreich an der neuen Forschung mitzuwirken. Die Schwierigkeiten, die sich bei der Begrenztheit unserer Verhältnisse ergeben, dürfen nicht verkannt werden. Sie mahnen uns, das zur Verwirklichung zu bringen, was wünschenswert und möglich ist. Doch liegt es im Interesse der zürcherischen Schule und ihrer Lehrerschaft, daß diese den neuen Bestrebungen ihre Beachtung schenkt. Es kann sich nicht darum handeln, irgend eines der deutschen Institute nachzuahmen. Vielmehr gilt es, diejenige Organisation zu finden, die unsern Verhältnissen Rechnung trägt und die geeignet ist, die Kräfte, die in den Dienst einer pädagogischen Arbeitsgemeinschaft treten wollen, herbeizuziehen und zu beschäftigen. Eine Uebergangszeit wird notwendig sein, um die Mitarbeiter in die Forschungsmethoden einzuführen; denn erst eine gewisse Vertrautheit mit den methodischen Schwierigkeiten sichert der Arbeit den Erfolg. Dieser wird allerdings noch von andern Bedingungen abhängig sein. Vor allem bedarf die Bestrebung fachmännischer Unterstützung. Die Aufstellung eines Arbeitsprogramms, die Stellung von Aufgaben und speziellen Fragen setzt eine Fachkenntnis voraus, die man nicht von jedem erwarten kann, der sich für die Sache erwärmt und sich in ihren

Dienst stellt. Der Gedanke liegt daher nahe, auf die Hülfe von Seite der Hochschule zu hoffen. Den Vertretern der pädagogischen Wissenschaft kann die Gründung von Arbeitsgemeinschaften nicht gleichgültig sein und vor allem kann es ihnen nicht gleich sein, wie sie arbeiten. Die Arbeitsgruppen selber hätten mehr Zutrauen, Mut und Arbeitsfreudigkeit, wenn sie einer fachgemäßen Anleitung und Kritik sicher wären. So hängt denn das Gelingen der gezeichneten Bestrebungen wesentlich davon ab, ob sich Lehrer der untersten und der höchsten Schulstufe unseres Kantons zu gemeinsamer Arbeit zusammenfinden können.

In Zürich, Winterthur und am See bestehen jetzt schon pädagogische Vereinigungen. Auch in andern größern Orten können solche gegründet werden. Alle Vereinigungen hätten miteinander in Verbindung zu treten, damit eine zweckmäßige Arbeitsteilung möglich wäre. Die Verbindung könnte durch eine pädagogische Zentralstelle erreicht werden. Diese würde den Arbeitsgruppen bei der Wahl von Aufgaben mit Rat und Tat beistehen, bei der Verarbeitung des gewonnenen Materials mithelfen oder sie ganz übernehmen. Selbstverständlich wäre sie Sammelstelle der Ergebnisse aller Untersuchungen.

Die Arbeitsgruppen bedürften noch einer weitern Unterstützung. Für manche Arbeit wird die Benutzung einschlägiger Fachliteratur notwendig sein. Die Kapitelsbibliotheken können aber in dieser Hinsicht auch den bescheidensten Ansprüchen nicht gerecht werden. Jede Arbeitsgruppe müßte sich darum mit den nötigen Hülfsmitteln ausstatten. Als solche kommen Nachschlagewerke, grundlegende pädagogische und psychologische Schriften und endlich für besondere Arbeiten die einschlägigen Spezialwerke in Betracht. In dieser Hinsicht können die pädagogischen Vereinigungen wohl auf dieselben Unterstützungen rechnen wie die übri-

gen Lehrervereine und die verschiedenen Kurse, die vom Staate subventioniert werden .— Es wurde angenommen, daß die Arbeitsgruppen nicht eigentlich Laboratoriumsversuche vornehmen würden. Die Schultätigkeit sollte genügend Gelegenheit zu pädagogischen Untersuchungen geben; die Erforschung der kindlichen Anlagen, Strebungen, Denk- und Empfindungsrichtungen, der Entwicklungsstufen und -schwankungen u. s. w. dürften ein Arbeitsfeld sein, das lange nicht erschöpft ist.

Immerhin wäre es möglich, daß einzelne Lehrer auch Lust und Willen zu exakten Laboratoriumsversuchen zeigten, oder daß solche durch andere Untersuchungen wünschbar gemacht würden. Darum wäre es wünschenswert, daß einzelnen Lehrern mit der Erlaubnis und unter Aufsicht der Leiter der Zutritt zum psychologischen Laboratorium gestattet würde. Denn dem Einzelnen ist die Möglichkeit zu gewissen psychologischen Untersuchungen genommen, da er sich die Ausgaben für die teuren Apparate nicht leisten kann.

Nachdem gezeigt wurde, welche Dienste die Lehrerschaft der pädagogischen Forschung leisten kann und an welche Voraussetzungen diese Dienste geknüpft sind, bleibt noch die Frage zu beantworten, welchen Nutzen die neue Betätigung der Lehrerschaft bringt. Wie auf andern Gebieten führt die wissenschaftliche Betätigung zu einem freiern, unbefangeren Urteil in beruflichen Fragen. Die genauere Kenntnis der Verhältnisse und Bedingungen, an die unsere erzieherische Wirksamkeit geknüpft ist, schärft den Blick für die Zweckmäßigkeit erzieherischer Maßnahmen. Endlich erheischt es unser eigenstes Interesse als Berufserzieher, daß wir in Sachen der Jugendbildung auch nach der theoretischen Seite beschlagen sind. Oder ist es nicht eine Demütigung, wenn wir die Sorge um unsere berufswissenschaftliche Bildung aus den Augen

verlieren, um uns nachher von Laien bekämpfen und belehren zu lassen? Nur die Wissenschaft gibt uns die Waffen in die Hand, um das in der Praxis als richtig erkannte auch vor dem Nichtpraktiker zu verteidigen. Denn der bloße Hinweis darauf, daß wir irgend eine Ansicht durch langjährige Erfahrung erworben haben, ist nicht unbedingt beweiskräftig. Meistens berufen sich ja Freunde und Gegner einer Meinung auf Erfahrungen. Wir Zürcherlehrer haben aber noch einen besondern Grund, unsere Waffen blank zu halten. Wir sind uns gewohnt, in Erziehungs- und Unterrichtsfragen manch entscheidendes Wort zu sprechen. Kaum in einem Staate hat man der Lehrerschaft ein so großes Zutrauen geschenkt wie im Kanton Zürich. Es wird unser Stolz sein, dieses Zutrauen zu rechtfertigen und zu erhalten. Das können wir dadurch, daß wir auch den heute umschriebenen Pflichtenkreis als solchen anerkennen.

So hoffe ich denn, daß meine Anregung, es möchte aus dem Schoß der Lehrerschaft heraus sich eine Arbeitsgemeinschaft zur Förderung der pädagogischen Forschung entwikkeln, auf fruchtbaren Boden falle.

Ich empfehle Ihnen die der Einladung beigedruckten Leitsätze zur Annahme.