

Lebendige Schule

Autor(en): **Pally, Clemens**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bündner Schulblatt = Bollettino scolastico grigione = Fegl
scolastic grischun**

Band (Jahr): **9 (1949-1950)**

Heft 2

PDF erstellt am: **17.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-355708>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Lebendige Schule

von Dr. Pally Clemens, Curaglia

Grundsätzliches

So wie du es lehrest lesen,
In dem Buch, in dem wir sind,
So wird einst sein ganzes Wesen.
Wie so leicht lehrt sich ein Kind,
All zum Guten, all zum Bösen;
Wie den Schlüssel es gewinnt,
Wird es alle Rätsel lösen.

Clemens Brentano

Zum Problem

«Ist es denn wirklich nötig, dieses abgedroschene Problem der lebendigen Schule immer wieder aufzugreifen?» wird sich wohl mancher Leser denken. Trotz dieses Vorwurfs erachten wir es als angebracht, einige Grundbegriffe und Grundforderungen der lebendigen Schule wieder wachzurufen. Es scheint uns, als sei ihre wirkliche Idee noch lange nicht allenthalben recht verstanden, geschweige denn praktiziert.

Mit frohem Mut, voll begeisterter Vorsätze fangen Lehrer und Schüler das neue Schuljahr an. Mit welchem Eifer, mit welcher Genauigkeit wird anfangs die Schularbeit geleistet. Lehrer und Schüler sind ausgeruht. Froh und lebendig wird Schule gehalten.

«Ein seltsam Ding, ein Lehrer», schrieb einmal Dr. Köhler. Wie kann er sich auch des Schulanfangs freuen? Erstaunt nicht der Lehrer selber über dieses alljährlich wiederkehrende Gefühl? Er hat doch Erfahrung genug, daß er um die Relativität aller schulmeisterlichen Arbeit weiß. Und er weiß auch genau, daß alle erzieherische Arbeit eines Tages mit dem Auseinandergehen endet. Denn unsere Kinder sind nicht unsere Kinder. War die erzieherische Begegnung in Ordnung, dann löst sich der Schüler von seinem Lehrer, wie die reife Frucht vom Baume. Und doch bleibt eine leise Wehmut im Herzen des Lehrers und in den Herzen der sich froh gebärdenden Schüler zurück. Litt aber die erzieherische Begegnung unter Spannungen, dann brechen beim Abschied Gegensätze auf, die bis dahin nur durch die Macht der Autorität unterdrückt werden konnten. In jedem Fall aber bedeutet es Trennung, Befreiung. Dem Schüler bedeutet diese Befreiung Übergang zu neuer Bindung. Für den jungen Lehrer ist dieses Auseinandergehen ein Abbruch, für den Weisgewordenen aber ist sie ein Inbegriff des Erzieherberufes. Man muß sterben können, um zu leben! So geht die Arbeit des Lehrers dreißig, vierzig Jahre dahin. Dann ist er alt. Alt werden heißt einsam werden, die Gegenwart den Jüngeren überlassen. Er, der nur für andere lebte, er ist allein. Bei solchen Gedanken kann man wirklich nicht ver-

stehen, daß sich der Lehrer des Schulanfangs freut. Und trotzdem denkt sich jeder von uns jährlich: Schulmeister sein ist doch ein schöner Beruf. —

Und wie freuen sich die Schüler! Die Sommerferien mit den endlosen Sonnentagen waren prächtig. Irgendwo in einem Ferienheim, an einem See, in den Bergen, wie war alles so schön. Abgeschüttelt wurden alle Schullasten. So wäre das Leben immer schön. Doch ... auch in der Schule war's manchmal «glatt». So mit den Kameraden umherspringen und spielen können, in der Schule singen und basteln können, ja das war auch «rassig». Jetzt fängt die Schule wieder an. Wie freue ich mich! Dies sind die Gedankengänge der meisten Schüler.

Und jetzt hat die Schule angefangen. «Der Lehrer ist gar nicht mehr der gleiche, wie letztes Jahr im Examen», denken sich die Schüler. Und wirklich, wenn man nicht imstande ist, jedes Jahr als neuer Lehrer vor die Klasse zu treten, dann ist man nur Handwerker. Dann hat man wohl einen Beruf, ist aber nicht berufen. Die Wochen vergehen. Die anfängliche Begeisterung ist beiderseits etwas abgeflaut. Die ersten Strafaufgaben mußten schon ausgeteilt werden. Der graue Alltag stumpft die frohe Stimmung mehr und mehr ab. Der Lehrer ärgert sich. Die Klassenarbeit scheint nicht vorwärts zu gehen. Der Geduldfaden reißt. Das Interesse der Schüler hat nachgelassen, sie sind weder aufmerksam noch fleißig. Da ist der Lehrer, vor sich hat er den Lehrplan und dann diese unbändige Schar. Alle zusammen müssen bis zum Schlusse das ganze Pensum beherrschen, sonst wehe. Einst werden diese ungezogenen Knaben Männer sein, diese schwatzlustigen Dinger Mütter. Dann müssen sie aber etwas wissen. Und ... man will doch ein guter Lehrer sein. Die Klasse muß etwas wissen, nein sie soll möglichst viel wissen. Ist sie doch ein Relief für die Qualität des Lehrers. Und, wenn er keine Hausaufgaben gibt, schriftliche und mündliche, so nennt man ihn einen Faulpelz. Die Bildungswut erwacht im Herzen des Lehrers. Die lächerliche Ehrfurcht vor positiven Kenntnissen, die Ehrsucht. Darum drillen, drillen, schufteten, um ein guter Lehrer zu sein. Papiernes Futter, Gedächtniskram und Formeln gibt er den Kindern auf, wenn sie es nicht verdauen wollen, Rüffel und Arrest dazu. Wo sind jetzt die Stunden der Weihe, wo ist die Bildung des Gemüts, wo die lebendige Schule? Das Ungeheuer der Vereisung und der Verknöcherung ist an ihre Stelle getreten. Jede Zahl, jeden Namen müssen die Schüler wissen, bis sie dabei so dumm werden, daß sie nichts mehr sehen, nichts mehr hören und fühlen, wie der Lehrer selbst. —

Möge das Bild der jährlichen Entwicklung des Schulbetriebes auch in sehr grellen Farben gezeichnet sein, Tatsache ist es doch, daß eine gewisse Tendenz zur Routine, zum Mechanismus bei jedem Lehrer sich einschleichen will und allzuoft einen breiten Platz in der Schule einnimmt. Routine hat jedoch mit Pädagogie und mit lebendiger Schule gar nichts zu tun. Es sei darum unsere Aufgabe, in den folgenden Ausführungen einige der wichtigsten Grunderscheinungen der lebendigen Schule etwas näher zu untersuchen und die sich ergebenden Folgerungen und einige Forderungen festzuhalten.

Einige Grundbegriffe

Eines der wichtigsten Ziele jeder Methode ist es, den Unterricht möglichst interessant zu gestalten. Was ist aber das Interesse? Was ist interessant? Was sagt uns die Geschichte der Pädagogik, die Lehrmeisterin jedes Erziehers zu diesem Problem?

Das Interesse

Als Interesse bezeichnen wir — wie dies schon das Wort andeutet — einen Zustand zwischen Warten und Zugreifen, zwischen Rezeptivität und Aktivität. Eggersdorfer definiert das Interesse als «die Wendung des Subjekts zum Objekt auf Grund der Ergriffenheit von seinem Werte». Felder versteht unter Interesse «den Grund, der zur Anstrengung und zum Eifer treibt, um das vorgesetzte Ziel zu erreichen». Beide Definitionen deuten auf den eigentümlichen Zwischenzustand des Interesses hin.

Der Sachverhalt des Begriffes Interesse war schon Platon, Aristoteles, Vives und Comenius bekannt. Geht man diesem Begriffe etwas näher auf den Grund, so entdeckt man eine doppelte Bedeutung des Wortes. Es gibt ein aktuelles Interesse, das als Grundlage jeglichen Lernvorganges stehen muß und das als Folge die Aufmerksamkeit aufweist. Von dieser Schau hergesehen ist Aufmerksamkeit nichts anderes als aktiviertes Interesse. Eine andere Bedeutung weist das dispositionelle Interesse auf, das besonders für die Lebensgestaltung und für die Berufswahl ausschlaggebend ist. Andererseits weiß man aber auch, daß die Interessen wandelbar sind, daß Interesse erregt werden kann, daß es ganz verschiedene Tiefengrade der Interessen gibt. Verfolgen wir die Geschichte der Pädagogik, so läßt sich unschwer erkennen, daß spezifische Interessen auch von der Kulturrichtung einer Zeit und von der Umwelt abhängig sind. Zudem wissen wir, daß die Interessenrichtung durch die Alters- und Geschlechtsentwicklung stark beeinflußt wird. Aus dem Wirrwarr von Richtungen und Vermutungen wollen wir versuchen, wenigstens eine Frage zu beantworten, nämlich: Läßt sich eine gesetzmäßige Abfolge kindlicher Interessenentwicklung feststellen?

Lassen wir als Antwort einige bekannte Pädagogen und Psychologen zu Worte kommen.

Aegidius Romanus de Colonna (1247—1316) machte den Versuch für die Erziehungslehre, Alterstypen zu gewinnen. Seine Einteilung nach Septennien war denkbar einfach, fast zu einfach und schön, um wahr zu sein.

- 0— 7. Jahr = Spielalter mit Spielinteressen
- 7.—14. Jahr = Lernalter mit Lerninteressen
- 14.—21. Jahr = Vorbereitung fürs Leben/Lebensinteressen

Tatsache ist es: In jedem dieser Stadien herrschen spezifische Interessen vor, die einerseits durch das gegenständliche Verhältnis, andererseits durch die funktionelle Entfaltung des jugendlichen Körpers und Geistes bedingt sind.

Eine andere Einteilung brachte Ladislaus Nagy. Er unterscheidet folgende fünf Gruppen von Interessen:

- 1.— 3. Jahr = sinnliches Interesse
- 3.— 7. Jahr = subjektives Interesse
- 7.—10. Jahr = objektives Interesse
- 10.—15. Jahr = ständiges Interesse
- 15.— = logisches Interesse

Auch diese Einteilung hat inzwischen manche Korrektur erfahren. Das Ergebnis zeigt auch hier, daß das frühe Kindesalter (etwa bis zum 7. Jahre) vorwiegend egozentrischen Interessen unterliegt. Das Milieu ist in diesem Alter

nur soweit wichtig, als es subjektive Funktionen auslöst, in den ersten Jahren Empfindungen und Tätigkeiten, in den späteren Spieljahren Illusionen. So ist diese Epoche mit den zwei ersten Phasen sinnlich-subjektiv gerichtet. Die zweite Epoche, bis etwa zur Zeit der Pubertät, ist natürlich nicht weniger sinnlich eingestellt, gilt sie doch als das Stadium der empirischen Wißbegierde. Doch verlieren die Dinge hier den ichbezogenen Phantasiewert. Es ist das Alter des Heimischwerdens in der wirklichen Welt. Allerdings ist in dieser Epoche die Zweiteilung, wie es Nagy bringt, gerechtfertigt, vorwiegend für die Knaben. Mit der Pubertät beginnt die starke Differentierung der Interessen nach Geschlechtern. Ein Hauptmerkmal der Interessen dieser Zeit ist die Wendung vom Äußeren zum Innern. Einige weitere Einteilungsversuche, die teils zwar von ganz anderen Gesichtspunkten her zu beurteilen sind, stammen von: Herbart, Willmann, Fröbel, Bühler, Stern, Ferrière, Flournoid, Claparède, Decroly, James, Dewey, Montessori, Begert usw.

Herbarts Einteilung:

- a das empirische Interesse
- b das spekulative Interesse
- c das ästhetische Interesse
- d das sympathetische Interesse
- e das gesellschaftliche Interesse
- f das religiöse Interesse

Herbarts Interessen stellen Ziele des Unterrichts und der Erziehung dar.

Claparède teilt wie folgt ein:

- 1. Jahr Interessen der Wahrnehmung
- 2.—3. Jahr Sprachinteressen
- 3.—7. Jahr Allgemeine Interessen
- 7.—12. Jahr Spezielle Interessen
- 12.— ethische, soziale Interessen usw.

Die vier Interessenkreise Decrolis sind:

- a Interesse sich zu ernähren
- b Interesse vor Unwetter sich zu schützen
- c Interesse sich gegen alle Gefahren zu schützen
- d Interesse mit anderen gemeinsam zu leben

Seine Theorie ist nur vom Standpunkt der Bedürfnisse der Erwachsenen aus zu verstehen. Dies brachte ihm auch große Kritik ein, denn die Kinder sind ja nicht «kleine Erwachsene». Aubert und Viret, zwei Lausanner Pädagogen, die die Methode Decrolis auf Grund der Interessenlehre praktizierten, fügten noch eine fünfte Gruppe kindlicher Interessen zu den schon bestehenden, nämlich: das Kind hat das Bedürfnis und das Interesse geliebt zu werden.

Begerts Einteilung ist unabhängig vom Alter. Er gewinnt seine Theorie durch die Beobachtung von Kindergruppen, die sich frei zusammenfügten, auf Grund von ihren besonderen dispositionellen Interessen.

Diese kurzen, stichwortartigen Hinweise sollen genügen, um die häufigsten, natürlichen Interessen des Kindes aufzuweisen. Es ist hier nicht der Ort, eine vollständige Psychologie der Interessen zu entwickeln. Viel wichtiger für unseren

Zweck ist es zu wissen, welche Erscheinungen und Bedingungen das Interesse des Kindes wecken und antreiben. Bevor wir aber diese Frage beantworten, wenden wir uns kurz noch einigen anderen Grunderscheinungen zu, die mit dem Interesse im engen Kontakt stehen.

Die Aufmerksamkeit

Sie ist nichts anderes als das aktuelle Interesse. Um die Wende des 19. Jahrhunderts war die Aufmerksamkeit ein beliebtes Thema zur Untersuchung und Differentierung durch die experimentelle Psychologie. Da die Untersuchungen der Aufmerksamkeit zum Teil mit jenen der Interessen Hand in Hand gingen, verzichten wir hier auf eine ausführliche Darlegung.

Die Aufmerksamkeit schließt zwei wichtige Funktionen in sich: die Funktion der Auswahl und jene der Konzentration. Wenn man aufmerksam ist, so ist man gewöhnlich nur auf eine Sache eingestellt. Alle anderen sind ausgeschlossen. Man hat also eine Auswahl getroffen. Zugleich konzentriert man sich auf diese Sache viel mehr, als wenn man hundert Dinge zur gleichen Zeit betrachtet. Dies ist die Funktion der Konzentration. Die Unterscheidung in äußere und innere Aufmerksamkeit mit all ihren spezifischen Begleiterscheinungen ist uns allen bekannt. Die innere Aufmerksamkeit kann so tief sein, daß die übrigen Objekte überhaupt nicht beachtet werden. Jede Geste des Aufmerkenden sagt: «Stört mich nicht in meiner Innenwelt.» So ist die selbstvergessene Zerstreutheit nach außen, die vielbelachte Karrikatur der inneren Sammlung geworden. Wer kennt nicht den «vergeßlichen Professoren», der, ob der inneren Sammlung, den Schirm im Saal vergißt, den Hut verliert usw. Die Aufmerksamkeit kann ganz verschiedenen, psychischen Antrieb haben:

- a. Instinktiv-vitale Aufmerksamkeit: Sie ist sehr stark, aber von kurzer Dauer (z. B. in Lebensgefahr).
- b. Unwillkürlich-reaktive Aufmerksamkeit: Sie wird durch besondere Reize, nämlich durch das allgemein oder persönlich Interessante ausgelöst. Diese Art erreicht nicht die Intensität der ersten, ist aber von längerer Dauer.
- c. Automatisierte Aufmerksamkeit: Viele Alltagsfunktionen und Spezialfertigkeiten, die dem Ungeübten als ein Wunder der Konzentration vorkommen, sind für den Geübten nur ein Mechanismus. Ist die unwillkürlich-reaktive Aufmerksamkeit meist der Ausgang für die Erziehung zur Konzentration, so ist die automatisierte ihr Ziel.
- d. Autoritativ-aufgenötigte Aufmerksamkeit: Fremder Wille lenkt hier den Bewußtseinsstrom. Diese ist für die Erziehung unentbehrlich, aber nur dann gerechtfertigt, wenn sie sich in der Art ihrer Anwendung mehr und mehr überflüssig macht.
- e. Willkürliche Aufmerksamkeit: Diese ist vom eigenen Willen des Aufmerkenden befohlen. Sie ist das Fundament der reifen Persönlichkeit.

Von der Darstellung der verschiedenen Aufmerksamkeitsstypen soll abgesehen werden. Ebenfalls wollen wir verzichten, auf das Negativum der Aufmerksamkeit, auf die Erscheinung der Zerstreuung mit den verschiedenen kausalen Bedingungen einzugehen.

Die Spannung

In jedem Aufmerksamkeitserlebnis ist das Element der Spannung enthalten. Die Aufmerksamkeit ist von der Sache her gesehen Spannung. Was ist nun spannend, was bringt das Subjekt zum Aufmerken? Es sind hauptsächlich folgende Sachverhalte, die auch im engen Kontakt mit der Weckung des Interesses und mit der Festhaltung der Aufmerksamkeit stehen. Was ist also spannend?

1. Das persönlich Ergreifende: Wo das Schicksal des Lehrers oder der Schüler in die Schulstube eingreift, ist mit einem Aufflammen der instinktiv-vitalen Aufmerksamkeit zu rechnen. Not, Sorge, Krankheit, Tod, Festtage usw. bringen Spannung in den Unterricht. Lebensnähe ist daher nicht nur aus Gründen der Anschaulichkeit, sondern auch der Spannung wegen eine Grundforderung des Unterrichts.
2. Das Objektiv-Interessante: Reklame und Propaganda, Theater und Film verwerten das Objektiv-Interessante viel stärker als es der Unterricht darf. Was ist also Objektiv-Interessant?
 - a. Das Große, Entscheidende eines Sachgebietes: Die Erziehung darf hierin nicht so skrupellos vorgehen wie z. B. der Film. Der Film besteht ja meist aus unwirklichen Superlativen. Im Unterrichte müssen diese aber wahr sein, und daher sind sie auch viel seltener anzutreffen.
 - b. Das Deutliche, Klare in der Darstellung: Schlagwortfassung, Skizze.
 - c. Das Neue, Fremdartige eines Gegenstandes: Sensation ist jeder Zeit der Weg zur Beherrschung der Geister. Daher niemals langweiliger Unterricht. Wenn man Neues bringt, hat man die Aufmerksamkeit der Schüler für sich. Der Unterricht ist spannend.
 - d. Das Wohlbekannte, Erwartete, Gesuchte: Das völlig Bekannte erstickt das Interesse. Wo aber im Neuartig-fesselnden etwas auftaucht, was schon erfaßt und begriffen ist, da wirkt das belebend und spannend. Eine Fülle von Assoziationen schließt sich an.
 - e. Das Werden, Bewegte, Entstehende: Da kommen Klarheit und Überraschung zur gleichen Zeit. Jedes genetische Verfahren ist im Unterricht unvergleichlich spannender als das entsprechende analytische Vorgehen.

Auf das Problem der Entspannung durch entsprechende Anordnung der Fächer im Lehrplan, durch Akzentverschiebungen beim Tun überhaupt, durch Spiel usw. wird nicht näher eingegangen.

Der Fleiß

Ohne Fleiß kein Bildungserfolg. Fleiß ist die besondere Pflicht des lernenden Kindes. Es ist das Einsetzen seines Charakters für eine Aufgabe. Deswegen ist Fleiß ein Ziel der Erziehung überhaupt. Nach Eggersdorfer ist Fleiß « willensbedingte Aufmerksamkeit ». Die Fleißerziehung hat zwei Aufgaben zum Ziel. Sie muß die Motive des Aufmerkens entfalten und seine Gewöhnung begründen. Die Motive liegen in den Interessen der Schüler. Dieser Begriff ist ja, wie wir schon sahen, von der Aufmerksamkeit kaum zu trennen. Solange die natürlichen Interessen am lediglich Interessanten das kindliche Gemüt beherrschen, solange ist eine unermüdliche Anspornung und Kontrolle des Fleißes notwendig. Steigt

aber das Interesse nach freier Arbeit am bevorzugten Stoff, so kann die pedantische Kontrolle mehr schaden als nützen. Nicht etwa, daß ein solches Verhalten die älteren Schüler zerstreut machen würde. Oft entsteht aber dadurch ein Verweigern der Aufmerksamkeit aus innerem Trotz. Noch höher einzuschätzen ist der Fleiß, der aus sittlich-religiösem Interesse entsteht. Es ist der sogenannte Pflichtfleiß, der jede Berufsarbeit erst wertvoll macht.

Abschließend sei noch auf eine Warnung Fénelons aufmerksam gemacht, durch die er eine wichtige Erkenntnis der späteren Ganzheitspsychologie unterstreicht. Er sagt: «Ich mache hier auf einen großen Fehler der landläufigen Erziehungsart aufmerksam, der darin besteht, daß man alle Lust auf die eine und alle Last auf die andere Seite legt. Alle Last auf das Studium und alle Lust in die Zerstreuung. Was bleibt da einem Kinde übrig, als mit Ungeduld sich der Regel zu fügen und mit leidenschaftlichem Eifer dem Spiele zuzueilen.»

Die kurzen, theoretischen Erörterungen abschließend, sei noch mit allem Nachdruck folgendes hervorgehoben, um jedes Mißverständnis zu vermeiden. Die kindliche Seele ist nicht etwa aus einzelnen Elementen zusammengesetzt, wie es den Anschein erwecken könnte. Sie ist eine Einheit. Aus dieser Erkenntnis läßt sich auch die wichtige Folgerung der Ganzheitspsychologie verstehen, daß das Kind immer in seiner Ganzheit bei der Äußerung und bei jeder Tat dabei ist, und nicht nur etwa mit seinem Fleiß oder mit seinen Gedanken oder mit seinem Körper.

Folgerungen und Forderungen

Wir sehen uns genötigt, auch die Folgerungen nur stichwortartig anzuführen. Den Faden zu ziehen zwischen der psychologischen Schau und den Folgerungen überlassen wir dem geschätzten Leser. Trotz der Lücken in unseren Ausführungen dürfen wir dies verantworten, weil wir wissen, daß die Leserschaft hauptsächlich aus einer psychologisch vorgebildeten Elite besteht.

Jeder Unterricht bei der lebendigen Schule muß sein:

1. **zielbewußt:** Das Erziehungsziel wird je nach der Weltanschauung der verschiedenen Pädagogen verschieden dargelegt. Das Bildungsziel hingegen ist, wenigstens in seinen Hauptforderungen, für die Volksschulen gleich und unabhängig von der Weltanschauung. Allerdings machte es durch den jeweiligen Stand einer bestimmten Kultur schon verschiedene Metamorphosen durch. Bestimmte kulturelle Forderungen verschieben jeweils den Akzent des Bildungszieles. Weil es jedoch nie unwillkürlich gewählt ist, so soll es das Bestreben jedes Lehrers sein, dieses wenigstens in den Hauptzügen zu erreichen. Es ist dabei nicht zu vergessen, daß Bildung nie mit Vielwisserei gleichzusetzen ist. Bildung ist ein Wertbegriff. Andererseits besteht heute, im Jahrhundert des Kindes, die Gefahr, daß manche Schulen ob der Wut nach neuen Methoden, die Zeit an Spielereien vergeuden. Auch dies ist kein zielbewußtes Unterrichten. Schon das Kind in der Schule muß den Wert und das befriedigende Gefühl, das von der mühsam geleisteten, fertigen Arbeit ausgeht, erlebt haben, wenn es später nicht den Vorwurf machen soll, es habe in der Schule nichts gelernt.
2. **altersgemäß:** Es erübrigt sich, die enorme Bedeutung dieser Forderung darzustellen. Jedem von uns ist es bewußt, daß das Studium der Jugend-

psychologie für den Lehrer nicht etwa ein Steckenpferd ist, sondern eine Pflicht. Wollen wir erfolgreich unterrichten und bilden, so müssen wir selbstredend das Typische der verschiedenen Altersstufen berücksichtigen. Wir müssen wissen, welche besonderen Interessen das Kind hat, in welchem Verhältnis es mit der Sachwelt steht, welche Bildungswerte für dieses Alter spezifisch sind usw. Welchen Schaden trägt ein Kind oft jahrelang mit sich als Folge von Verfrühungen in der Schule! Es war damals noch nicht reif für diesen oder jenen Stoff, mußte ihn aber doch verdauen. Kennen wir den Schüler in seiner typischen Altersstruktur nicht, so sind wir auch nicht imstande durch das Subjektiv-ergreifende Spannung zu erzeugen, weil jedes Erlebnis, je nach dem Alter, eine ganz bestimmte Färbung erhält. Wenn wir dies nicht beachten, gehen zahlreiche Bildungswerte im Unterricht einfach verloren.

3. individuell: Das Typische einer bestimmten Altersstufe zu kennen genügt aber nicht. Ich muß auch die besonderen Verhältnisse jedes Schülers kennen, so z. B. Milieu, einziges Kind, Rang in der Kinderreihe, Begabung, Gefühlsstruktur, Erziehungsfehler, Charakterstruktur, besonderer Typ, Arbeitsweise, Arbeitsrhythmus usw. Erst wenn wir dies alles abgeklärt haben, können wir den Schüler individuell behandeln. Und dann können wir nicht nur sagen, was zu tun ist, sondern, was viel wichtiger ist, wie es durchzuführen sei.
4. stoffgemäß: Jeder Stoff, auch die Stoffgebiete, die wir in der Schule behandeln, hat eine ihm eigene Struktur. Soll der Unterricht aber spannend und interessant sein, so muß diese Struktur des Stoffes berücksichtigt werden.
5. anschaulich: Soviel wie vom Anschauungsprinzip geschrieben und diskutiert wurde, noch immer wird es da und dort mißverstanden. Nach diesem Prinzip unterrichten heißt nicht unbedingt, in den Wald gehen, den Eichhörnchen nachjagen und dann heimkommen und einen Aufsatz schreiben. Anschauungen sind nicht nur Wahrnehmungen, sondern auch Vorstellungen. Alles Lernen muß mit der Anschauung beginnen und alles Lehren von ihr getragen sein. Der Begriff selbst umfaßt drei Sachverhalte:
 - a. Anschauung als Beobachtung der Außenwelt: Durch diese Anschauung erobert sich das Kind seine Vorstellungen. Allerdings ist zu unterstreichen, daß es sich diese nicht etwa aus chaotischen Mosaikeindrücken gewinnt. Von Anfang an nimmt es Gestalten und sinnvolle Komplexe wahr. Auch die Erfassung von Raum und Zeit geht über den Weg dieser Anschauung. Anschaulich heißt aber nicht nur «gesehen haben», die Eindrücke müssen vielmehr klar und deutlich sein. Eine richtige Anschauung hat analytische und synthetische Prozesse notwendig.
 - b. Anschauung als Erleben der Innenwelt: Auch wenn der Schüler veranlaßt wird, sein seelisches Geschehen zu erleben, so nennen wir diesen Unterricht anschaulich. Selbstbeobachtung, Erleben von Ehrfurcht, Glauben und Dankbarkeit usw.
 - c. Anschauung als Ausbau der Vorstellungswelt: Das ist die mittelbare Sinneserkenntnis, in der die Vorstellungswelt durch die Einbildungskraft ausgebaut wird. Die Bausteine dazu stammen allerdings aus der unmittelbaren Anschauung. Diese werden aber vielfältig kombiniert, geklärt und angewendet. Erst so entsteht der Reichtum menschlichen Geisteslebens.

Mannigfaltig wird diese Art von Anschauung im Unterricht gebraucht (das Erinnerungsbild, das reproduktive Phantasiebild, das produktive Phantasiebild, das repräsentative Bild, das Analogiebild usw.). Entsprechend dieser drei Formen fordert das Anschauungsprinzip vom Unterricht Wirklichkeitsnähe, Erlebnistiefe und Vorstellungsklarheit.

Wirklichkeitsnähe: Anschauung am wirklichen Gegenstand in der Natur und in der Kultur: Beobachtungsgänge, Schulreisen, Unterricht im Freien. Beobachtung an der bereitgestellten Wirklichkeit: Experiment, Naturaliensammlung, Museen, Aquarien, Terrarien.

Beobachtung an der erlebten Wirklichkeit: Gelegenheitsunterricht. Die starken Strebungen der Gegenwart, die Schule organisatorisch als Schulstaat, Schulgemeinde usw. nach dem täglichen Leben auszubauen, kann unmöglich von einem Unterrichtsprinzip her entscheidend bewertet werden. Erlebnistiefe: Erlebnisvertiefung durch den Inhalt des Unterrichts, durch die Form des Unterrichts z. B. dramatische Darstellung, Lehrgespräch, Lehrvortrag, Schülergespräch usw.

Vorstellungsklarheit: Durch Erzählunterricht, Verwendung von Bildern und Skizzen, Gestaltungsunterricht.

6. nach dem Arbeitsschulprinzip: Dieser Gedanke ist soweit wichtig, weil er auch auf dem Prinzip der Selbsttätigkeit aufbaut. Bildend dabei wirkt auch die Lust an der Arbeit, die Freiheit in der Gestaltung und die Zucht des Materials. Zweifellos gibt die Arbeitsschule einen Zuwachs an Arbeitseifer, an Ichbeseelung. Das Erleben des vollendeten Werkes zeigt sich zudem in dieser Lehrform reiner als an anderen Formen. Falsch wäre es jedoch, den Unterricht nur auf diesem Prinzip aufbauen zu wollen, wie es vor wenigen Jahrzehnten noch da und dort der Fall war. Arbeit im pädagogischen Sinne ist nicht gleichzusetzen mit Lernen oder Lehren, sondern sie ist nur ein Mittel zur Vermehrung der Spontaneität.
7. wahr: Unsere letzte Forderung für den Unterricht an einer lebendigen Schule — dies heißt aber nicht, daß alle wichtigsten Kennzeichen hier aufgezählt seien — ist die, nach der Wahrheit im Unterricht. (Wir unterrichten nicht nur, sondern erziehen auch. Tun wir das Erste und vergessen wir das Zweite, so verdienen wir den Namen «Lehrer» nicht. Gerade für die Funktion der Erziehung hat unsere letzte Forderung einen ganz bedeutenden Wert.) Wir dürfen niemals die Wahrheit der Methode willen opfern. Jede Übertreibung, jeder Sensationshang rächt sich im Unterricht bitter. Jeder Sachverhalt soll so dargestellt werden wie er ist, und nicht wie wir ihn wünschen, um eine flotte Lektion aufbauen zu können. Stellt der Schüler Fragen an den Lehrer, die dieser nicht mit Sicherheit wahrheitsgemäß beantworten kann, so soll er die Antwort verschieben. Wenn er auch den Grund dazu angibt, so wird deswegen weder seine Autorität, noch die Anhänglichkeit der Schüler zu ihm Schaden erleiden. Ein Grundprinzip der Erziehung, das auch für den Unterricht gilt, heißt: Erziehe mit Liebe. Wahre Liebe kennt aber keine Lügen.

Schluß

Unsere Darstellung über einige Grundbegriffe und Forderungen der lebendigen Schule hatte den Zweck, einige Möglichkeiten für die vielfältige Gestaltung des Unterrichts aufzuweisen. Nur jener Lehrer, der immer bestrebt ist sich

weiterzubilden, der Lehrer mit einer gewissen Dynamik, mit einem feinen Einfühlungsvermögen, aber auch nur dieser hat die richtige Voraussetzung für den Erzieherberuf. Routine ist keines Lehrers würdig. Gerade in einer Hinsicht stehen alle Lehrer, jener der zum ersten Male in einer Schule unterrichtet, wie jener, der vielleicht das letzte Jahr die frohe Schülerschar leitet, auf der gleichen Stufe, in der Hinsicht nämlich der täglichen Vorbereitung, des Herabsinkens zum kindlichen Denken, — oder müssen wir nicht oft gar hinaufsteigen? — in den Forderungen der lebendigen Schule.

Hauptquellen:

Eggersdorfer, F. X., Jugendbildung, allgemeine Theorie des Schulunterrichts, Band 3 aus: Handbuch der Erziehungswissenschaft, München 1928.

Gfeller, S., Vermächtnis, Aufzeichnungen aus Tagebüchern, herausgegeben von Karl Uetz, Bern 1948.

Kilchenmann, F., Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler und seine Bedeutung für den Unterrichtserfolg, Heft 23, aus der Schriftenreihe des Kantonalen Lehrlingsamtes, Bern.

Aktuelles im Unterricht

von Emil Alig, Obersaxen

Methodische Winke

Eine Flut praktischer Arbeitsschulliteratur hat sich in den letzten Jahren über die Schule ergossen. Alle Fächer wurden arbeitsunterrichtlich durchforscht, und zahllose Einzelstoffe aus allen Fachgebieten haben eine arbeitsunterrichtliche Gestaltung erfahren. Das geschah entweder in der Form von Vorbereitungen, von Lektionsskizzen oder in der Gestalt von Berichten über arbeitsbetonte Unterrichtsstunden. In einer Fülle von Gesichtern erscheint hier die arbeitsdidaktische Wirklichkeit.

Wenn diese vorliegende Arbeit den Versuch macht, aus dieser didaktischen Wirklichkeit einige Arbeitsformen zu skizzieren, die an das Leben und an die Formen des freien Bildungserwerbs angepaßt sein wollen, so steht sie im Dienste einer methodischen Konzentration, die genau so berechtigt, notwendig und durchführbar ist wie die stoffliche. Es liegt im Wesen dieser Darstellung, daß sie nicht erschöpfend und allumfassend sein kann, sie mußte sich auf einige ausgewählte Arbeitsmöglichkeiten in den einzelnen Fachgebieten bei wechselnder Arbeitssituation beschränken. Andererseits aber ergab sich aus dieser Konzentration heraus eine Ausweitung auf verschiedene Entwicklungs- und Schulstufen.

Soweit es im Raume dieser Arbeitsgemeinschaft erlaubt war, ist auch die psychologische und wertpädagogische Begründung der einzelnen Arbeitsformen aus der Fülle der Möglichkeiten nicht versäumt worden.

Aktueller und lehrplanmäßiger Unterricht

Es könnte auf den ersten Blick erscheinen, als hätte der Arbeitsgedanke als ein Formalgrundsatz, der das Arbeitsverfahren bestimmt, keinen oder nur geringen Einfluß auf die Gestaltung des Lehrplans. In Wirklichkeit aber hängen Unterrichtsverfahren und Lehrplan so eng zusammen, daß Änderungen in der Unterrichtsweise auch Veränderungen im Lehrplan nach sich ziehen. Will man