

# Methodische Strömungen der Neuzeit

Autor(en): **Schnyder, G.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **20 (1934)**

Heft 12

PDF erstellt am: **13.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-537394>

## **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.

möglichen sie damit einen konsequenten Schulbetrieb.

Zur Erläuterung einige Beispiele: Man stelle sich zwei Zahnräder einer Maschine vor. Eines möchte sich drehen, das andere aber, dessen Zähne in das erste hineingreifen, steht unbeweglich und damit die ganze Maschine. Oder denken wir uns ein Felsenplateau. Was nützt es dem Bauer, wenn er darauf mit aller Sorgfalt sät? Nichts wird wachsen. Gehen wir in eine Großstadt. Da mühen sich die Seelsorger, die Seelen für Gott zu gewinnen. Aber der Indifferentismus der Massen lässt nur bescheidene Erfolge zu. Es gibt aber auch einen Indifferentismus der *Schule* gegenüber. Sowenig in einer religiös gleichgültigen Gemeinde — trotz des Eifers der Geistlichkeit — ein blühendes kirchliches Leben erspriesst, sowenig vermag eine Schule zu gedeihen, wenn die meisten Eltern und andere Verantwortliche sie für überflüssig halten.

Trotzdem aber ist die Folgerichtigkeit Grundlage der Erziehung und des Unterrichtes. Aber nicht bloss die Folgerichtigkeit des

*Lehrers*, sondern auch der *Eltern* und der hauptsächlichsten *Mitzieler*.

Es war am Galiläischen Meere. Jesus wandelte sinnend am Ufer dahin. Er blickte hinaus auf die sonndurchglänzte Wasserfläche. Ein Fischerboot schaukelte unfern des Strandes auf den Wellen. Darin mühten sich zwei Männer, Simon und Andreas, mit ihren Netzen. Der Meister sah ihnen eine Weile zu. Er wusste: Die zwei Fischer dort draussen will ich zu Lehrern der Welt machen, zu Lehrern, die durch ihre unerbittliche, auch vor dem Tode nicht zurückschreckende Konsequenz das Antlitz der Erde erneuern werden. Und der Herr wusste auch die Methode, die jene Fischer anzuwenden hätten, um das gesteckte Ziel erreichen zu können: Wunderbar leichtfasslich in ihrer Einfachheit, aber den ganzen Menschen erfassend in ihrer Folgerichtigkeit! „*Folget mir nach!*“ rief er ihnen hinüber. *Werdet meine Nachfolger, dann seid ihr konsequente Lehrer, dann werdet ihr Erfolg haben!* Und sie verliessen ihre Schiffe und folgten ihm nach — *et consecuti sunt eum.*

Römerswil (Luzern).

W. Halder.

## Methodische Strömungen der Neuzeit

Die heutige Vielgestaltigkeit in der Unterrichtshaltung ist die notwendige Ausdrucksform des Individualismus, der seit Rousseau und Pestalozzi auf das pädagogische Denken einen immer mächtigeren Einfluss gewann, ohne es indessen völlig zu beherrschen. Seine Auswirkungen offenbaren sich besonders in der Theorie — eigentlich sollte man sagen: in den Theorien —, während die Praxis, die stets zum konservativen Festhalten neigt, nur zögernd und einschränkend, teilweise sich anpasst. Die Gegenwart zeigt eine Gegenströmung und einen Rückschlag; gerade in jenem Lande, das noch vor zehn Jahren in seinen Versuchsschulen einen eigentlichen schulmethodischen Wirrwarr aufwies, wird heute rücksichtslos gleichgeschaltet. — Die individualistisch eingestell-

ten Reformer, durchdrungen und überzeugt von der Richtigkeit und vom Wert ihrer Auffassungen, glaubten, endlich die beste Unterrichtsform schlechthin erdacht zu haben; in Wirklichkeit gerieten sie alle zur Ueberbetonung einer an sich richtigen und berechtigten Grundhaltung, woraus eine mehr oder weniger bedenkliche Einseitigkeit erwuchs. Beifall und Anhängerschaft sind kein Gradmesser für die Güte einer Sache; schliesslich könnte auch eine allgemein anerkannte und gepflegte Methode nie als Vollkommenheitsstufe angesprochen werden; sie wäre, gleich jeder andern Methode, nur ein Durchgangsglied in einer Entwicklung, von der wir bestimmt glauben, dass sie aufsteigender Fortschritt sei.

In diesem Sinne sollen die folgenden Aus-

fürungen aufgefasst werden, die eine Übersicht über die Formen der modernen Arbeitsschule bringen<sup>1</sup>. Wenn dabei auch Auffassungen vorgeführt werden, die als überwunden betrachtet werden dürfen (Ziller, Scharrelmann), so geschieht dies nicht nur aus historisch-kritischen Gründen, d. h. weil diese Theorien notwendige Glieder in der Entwicklungsreihe bedeuten und sich über ihren Wert und Unwert ausgewiesen haben, sondern auch deswegen, weil sie lehrreiche Beispiele für die Wandelbarkeit des unterrichtsmethodischen Denkens und Beurteilens sind. Was einmal mit Begeisterung, ja mit Fanatismus, und mit überspannten Erwartungen verkündet und angenommen wurde, erfuhr nach einigen Jahren die kühnste Ablehnung, ja selbst eine allzu scharfe Verurteilung. — Ein Beispiel hierfür ist

#### 1. Die Herbart-Zillersche Schule.

Ihre Grundlagen und Formen dürfen als bekannt vorausgesetzt werden. — In den 1880er und 1890er Jahren fasste sie auch in der Schweiz Boden, wo u. a. der Bündner Seminardirektor Conrad als eifriger Vorkämpfer wirkte. — Zum erstenmal trat damals die Pädagogik mit dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit auf; die gewaltigen Verheissungen haben sich aber nur in bescheidenem Masse verwirklicht. Die Mechanisierung des Unterrichtsganges schien Handhaben zu bieten zur Erreichung eines grösseren Unterrichtserfolges. Dabei wurde stillschweigend von der Voraussetzung ausgegangen, dass aller Unterricht auf psychologische Sätze zu begründen sei. Die Abhängigkeit der Unterrichtsgestalt von der Schülerseele ist zweifellos vorhanden; aber jeder Unterrichtsakt enthält Inhalte, und diese sachlichen Gegebenheiten haben ihr eigenes Gesetz, dessen Ansprüche an die unterrichtliche Darstellung das unterrichtsgestaltende

<sup>1</sup> Als Wegleitung diente Th. Schwerdt „Neuzeitlicher Unterricht“ (Sonderband des von Fr. Schneider herausgegebenen „Pädagogischen Handbuchs“), 1933, Verlag F. Schöningh, Paderborn.

Prinzip ausmachen müssen. Die Formalstufen dagegen sind starr; sie verunmöglichen die Anpassung an das Sachgesetz eines Unterrichtsgegenstandes. Hier liegt der Grundirrtum der Herbart-Zillerschen Schule. Dazu kommt noch, dass ihr psychologischer Unterbau, die Assoziationspsychologie<sup>2</sup>, den neueren Forschungsergebnissen nicht standhielt. — Da aber der Weg der Wissensvermittlung über die Vorstellungen führt, behält die Herbartische Theorie ihre Bedeutung und Berechtigung, soweit sie anleitet zur Gewinnung und zur denkenden Verarbeitung von Vorstellungen.

Otto Willmann darf der bedeutendste Herbartenschüler genannt werden. Er erkannte, dass das Unterrichtsverfahren sowohl von Rücksichten auf den Lernenden als auch von den Unterrichtsinhalten abhängen muss. Von der Theorie aus unternahm er den ersten kräftigen Vorstoss gegen die Unterrichtsform der Herbart-Zillerschen Schule.

#### 2. Scharrelmann und Gansberg.

Von der Unterrichtspraxis her erfolgte ein zweiter mächtiger Angriff und eine von grossen Hoffnungen begleitete Weiterbildung. Die Starrheit der Formalstufen und die Methodengläubigkeit ihrer Anhänger riefen die Jünger einer intuitiven Didaktik auf den Kampfplatz. Die neue Richtung war ein Niederschlag des Naturalismus, dessen Ideen sich vorerst in der Literatur und in der bildenden Kunst ausgewirkt hatten, nunmehr aber auch auf die pädagogische Domäne übergriffen. Die kunstpädagogische Strömung, die von etwa 1900—1905 die rauschendsten Wellen warf, sah in der Entwicklung der Kindeseigenart das pädagogische Kernproblem und verlangte folgerichtig eine Unterrichtsgestaltung im Sinne des Individualismus; die Erfassung der Kindertümlich-

<sup>2</sup> Die Assoziationspsychologie sucht den gesamten Ablauf des Psychischen aus den Gesetzmässigkeiten der Assoziationsbildungen zu erklären. Sie deutet die Seele als ein passives Prinzip; durch das Vorstellungsgeschehen werden Veränderungen bewirkt.

keit aber geschieht mehr durch intuitives Erfühlen als durch rationales Erkennen.

Heinrich Scharrelmann und Fritz Gansberg griffen zuerst die Methodenstarrheit ihrer Zeit an und boten Bilder eines frischen, lebensnahen Unterrichts. Bezeichnend sagt Scharrelmann von seinen Bibelstunden: „Kein charakteristischer Zug modernen Lebens darf zu Anfang fehlen. Im ersten und zweiten Schuljahre müssen Radfahrer durch die Strassen Jerusalems fahren. Da müssen Zigarren geraucht werden, Elektrische klingeln, da müssen die Bremer Nachrichten gelesen werden, wenn die gewaltigen motivreichen Handlungen der Bibel sich ohne Störung im kindlichen Geiste einschmeicheln sollen.“<sup>3</sup> — Die interessante, fesselnde Darstellung scheint hier die Hauptsache zu sein. Darin war nun Scharrelmann wirklich ein Meister! Bald tönte es von verschiedenen Seiten: „Fröhliche Rechenstunden!“ „Schaffensfreudiger Unterricht!“ Dabei aber geriet man bald mitten in den Strudel einer Didaktik, die unbekümmert um die sachlichen Ansprüche vorging.

Alle Lehrbeispiele der intuitiven Methodiker sind einseitig vom Kind aus bestimmt. Ein richtiger Unterricht aber muss unter allen Umständen nach der Logik der Sache aufgebaut sein, mag Scharrelmann auch die Verwünschung ausstossen: „Der Teufel hole allen sachlichen, objektiven, konstatierenden Unterricht!“<sup>4</sup> Durch die bewusste Kultivierung der Stoffdarstellung kam Scharrelmann notwendig zu einem einseitigen Erlebnisunterricht. (Ausgenommen im Aufsatzunterricht verhalten sich seine Schüler kaum irgendwo aktiv.) — Gansberg bekennt sogar<sup>5</sup>, mehrere Jahre lang geglaubt zu haben, dass mit dem beim lauschenden Schüler geweckten Erleben die Hauptaufgabe des Unterrichtes erledigt sei; allmählich erst habe er gefunden, dass der Schüler durch produktive Tätigkeit am raschesten gefördert wer-

den könne. Die „Erlebnisschule“ wandelt sich bei ihm also zur „Gestaltenschule“, die aber — aus der ästhetischen Grundhaltung heraus — einseitig im Sinne des schönen sprachlichen Gestaltens aufgefasst wurde.

### 3. Hugo Gaudig.

Mit der Verkündigung des Grundsatzes der freien geistigen Tätigkeit leitete Gaudig, einer der ersten Pioniere der Aktivitätspädagogik, geradezu eine didaktische Revolution ein. Ausgangspunkt war eine neue Psychologie, die in der Seele ein aktives Prinzip erkannte. Bei Herbart hatte die Schülerseele die Bildung zu erleiden, der Lehrer füllte sie mit Vorstellungen an; der Schüler war bei diesen Akten zwar tätig, aber der Anstoss ging vom Lehrer aus, der sowohl über die Stoffauswahl wie auch über die Arbeitsweise entschied. Gaudig dagegen bestrebt sich, die aktive Grundenergie der Schülerseele zu betätigen, um dadurch die Kräfte des Zöglings zum Wachsen zu bringen. Dies soll dadurch geschehen, dass der Schüler aus eigenem Antrieb mit eigenen Kräften auf selbstgewählten Bahnen nach frei gewählten Zielen vordringt. Damit sind die Wesensmerkmale des Prinzips der freien geistigen Tätigkeit aufgezählt. Leitbild der Schularbeit soll sein, aus werdenden Menschen Persönlichkeiten zu schaffen, die durch ihre Aktivität zur Kulturmehrung und Kulturpflege befähigt und bereit sind. Eine Persönlichkeit kann aber nur der innerlich freie Mensch sein; Kennzeichen dieser Freiheit ist die kritische Einstellung zu allen Fragen und Erfahrungen.

Das Hauptverdienst Gaudigs liegt darin, neue Formen der Aktivitätsdidaktik geschaffen zu haben. Gaudig war Direktor des Lehrerinnenseminars Leipzig - Gohlis. In der Praxis gestaltete er seinen Unterricht wie folgt: Die Schülerinnen sammeln Aufgaben und Fragen zu einem gegebenen Thema aus einem Wissensgebiet; jede einzelne Schülerin hat je eine Frage selbständig durchzudenken, um nachher fragend von einer

<sup>3</sup> H. Scharrelmann „Weg zur Kraft“, S. 33.

<sup>4</sup> Scharrelmann a. a. O., S. 196.

<sup>5</sup> F. Gansberg „Schaffensfreude“, S. 2.

Unterfrage aus in die Unterfrage einer Mitschülerin einzugreifen. Dadurch soll das Grundthema nach allen Seiten abgeklärt werden. Das Ergebnis war, dass durch diese Unterrichtsart die Schülerinnen zu einer erstaunlichen Gewandtheit im Fragen kamen, während andererseits der Unterrichtsgegenstand völlig zerflatterte.

Die freie Schülertätigkeit hat ihre Grenzen, und eine Analyse Gaudigscher Unterrichtsproben lässt erkennen, dass auch bei ihm der Lehrer über Methodenfragen entscheidet, und sei es auch verdeckt und aus dem Hintergrund. Freiheit bleibt bestehen in der selbständigen Anwendung einer Arbeitstechnik durch die Schüler.

Die Wechselwirkung im Unterricht bleibt bei Gaudig nicht auf Lehrer und Schüler beschränkt; sie wird erweitert durch die Einführung der Gruppenarbeit, wodurch innerhalb der Klassenarbeit Schüler auf Schüler, Gruppe auf Gruppe und die Gruppe auf den einzelnen Schüler einwirkt.

#### 4. Georg Kerschensteiner.

Die Arbeitsschule Kerschensteiners in München erstand unabhängig von Gaudig. — Kerschensteiner unterscheidet manuelle und geistige Arbeit. Beide Formen sind innerlich verwandt; denn im Grunde ist alle Arbeit geistig-körperliche Arbeit. Die körperliche Arbeit bezweckt die Gestaltung der stofflichen Umwelt, geistige Arbeit dagegen die denkende Gestaltung von Bewusstseinsinhalten behufs Herstellung geistiger Sachverhalte. — Kerschensteiner betont das *Werk* in seiner bildenden Bedeutung, während Gaudig den Hauptwert auf das *Tätigsein* legte.

Die Merkmale des pädagogischen Arbeitsbegriffes Kerschensteiners sind:

a) Die Spontaneität der Aufgabengewinnung. — Auf der untersten Stufe werden egozentrische Zwecke zur Herstellung des Werkes Veranlassung geben; das pädagogische Verfahren soll diese Zwecksetzung in sachlichem Sinne veredeln. Der

Schüler muss in ein inneres Verhältnis zur Unterrichtssache gebracht werden, auf dass die Sachliebe die Spontaneität erzeuge.

b) Das spontane Tätigsein soll den ganzen Menschen erfassen, Verstand, Willen und Gemüt nach Möglichkeit in Anspruch nehmen. (Grundsatz der Totalität.)

c) Die Freiheit der Gestaltung. — Der Unterrichtsweg muss Fehler erlauben, um durch den Irrtum zur Wahrheit zu führen.

d) Das Wachstumsbewusstsein. — Die Betrachtung des fertigen Werkes soll das Gefühl des Erfolges hervorrufen, welches neue Kräfte für höhere Ziele zu wecken vermag.

e) Die Selbstprüfungsmöglichkeit. — Der Schüler muss durch den Unterrichtsverlauf genötigt werden, sein Werk zu prüfen.

Für Kerschensteiner ist das letzte und höchste Merkmal der pädagogisch wirksamen Arbeit die „Selbstprüfung durch das Werk an dem Werk“. Bei diesen Akten treten die seelischen Beziehungen zurück; die unterrichtliche Sache selbst steht im Mittelpunkt. Demnach wird bei Kerschensteiner der Unterrichtsaufbau durch psychologische wie durch sachliche Grundsätze bestimmt, wobei die sachliche Normierung in die erste Linie rückt. Der „werkgerechte Unterricht“ stellt erst in zweiter Linie auf psychologische Grundlagen ab. —

In diesem Zusammenhang sei auch *Otto Seinig*, Rektor einer Volksschule in Charlottenburg, erwähnt. Durch die Ausbildung von Hand und Auge suchte er die geistige Entwicklung des Schülers zu fördern. Für ihn ist die „Knochenarbeit“ der einzige Weg der Bildung. — In nächster Ideenverwandtschaft zu Seinig stand der Zürcher *Robert Seidel*. — Weniger einseitig ist ein anderer Zürcher, *Eduard Oertli*, der vor zirka 30 Jahren schon verlangte, dass der Schüler mit allen Organen und mit allen aktiven Kräften die Umwelt erfassen müsse. Von jedem Unterricht wird dabei Planmäßigkeit gefordert; die Aneignung der unerläss-

lichen Stoffe und der Techniken darf nicht dem Zufall anheimgestellt werden.

### 5. Maria Montessori.

Frau Montessori kam von der Medizin her zur Pädagogik. In einer römischen Nerven-klinik waren ihr auch schwachsinnige Kinder anvertraut, denen sie zu einer angemessenen geistigen Entwicklung verhelfen wollte. Von 1898 an leitete sie in Rom eine staatliche Schule zur Heranbildung von Lehrern für Schwachbegabte. Sie erzielte in ihrer Anstalt grosse Erfolge, wodurch die Montessori auf den Gedanken kam, ihre Methoden auch an normalen Kindern zu erproben. Seit 1906 richtete sie Heime für vorschulpflichtige Kinder ein.

Die zufällige Beobachtung eines dreijährigen Mädchen, das tief versunken war in eine Uebung mit den kleinen Holzzylindern, die es aus den Vertiefungen des Holzblockes herausnahm und immer wieder an den richtigen Platz brachte, machte auf die Lehrerin einen unvergesslichen Eindruck<sup>6</sup>. Dieses Erlebnis war der Ausgangspunkt für die Schaffung des heute in der ganzen Welt bekannten Montessorimaterials<sup>7</sup>, dessen erziehe-

<sup>6</sup> Ueber dieses „Montessori-Phänomen“ sagt Maria Montessori mit eigenen Worten: „Ich beobachtete die Kleine mit Spannung, ohne sie zu stören, und begann zu zählen, wie oft sie die Uebung wiederholte; als ich aber sah, dass sie sehr lange bei der Arbeit verharrte, hob ich das Sesselchen, auf dem sie sass, mitsamt dem Kinde auf den Tisch; die Kleine ergriff in Eile den Holzblock, stellte ihn auf die Armlehnen des kleinen Sessels, nahm die kleinen Zylinder auf den Schoss und fuhr in ihrer Arbeit fort. Da forderte ich alle Kinder auf, zu singen; sie taten es, aber jene Kleine fuhr unentwegt mit der Wiederholung der Uebung fort, auch als der kurze Gesang zu Ende war. Ich zählte 44 Wiederholungen; und als sie endlich aufhörte, tat sie das ganz unabhängig von den Ablenkungen um sie her, die sie hätten stören können, und blickte glücklich umher, als ob sie von erquickendem Schlaf erwacht wäre.“ (Zitiert bei Schwerdt a. a. O., S. 140).

<sup>7</sup> Die einlässlichsten Darstellungen finden sich in den Schriften der Maria Montessori. — Eine sehr klare und knappe, gut gesichtete Zusammenfassung bietet Th. Schwerdt a. a. O., S. 141—150.

rische Wirkung nach der Ansicht der Schöpferin in der Tatsache beruht, dass das Material selber die Kontrolle des Irrtums fordert und die Unterrichtssache durch ihre Eigen-gesetzlichkeit zur Lösung führt. Dieses Material will nicht Anschauungsmaterial sein; die Schüler beschäftigen sich mit ihm nach freier Wahl in freier Weise. Der Lehrer tritt äusserlich fast ganz zurück. Seine Aufgabe ist, den zur Entwicklung drängenden Kräften den Boden vorzubereiten.

Emsige Beschäftigung, ja fast eine Arbeits-besessenheit, kennzeichnet die Montessori-Schule, die damit in hohem Grade den Grundsatz der Aktivität verwirklicht. — Trotz der völlig frei gewählten Beschäftigung stösst das Kind auf den vom Material ausgehenden Zwang. Dabei lernt es, sich dem Grundsatz der Sachgebundenheit des Unterrichtes zu unterwerfen.

Wenn jener Unterricht der wertvollste ist, in dem die Sache selbst lehrt und der Lehrer fast ganz zurücktritt, dann hat Maria Montessori für die Arbeit mit ihrem Material ohne Zweifel eine wertbeständige Unterrichtsgestaltung gefunden. Es stellt sich aber die Frage, ob es möglich (und wünschenswert!) sei, alle Lehrgüter der Schule in „Material“ zu zwingen. Das Montessori-Material wächst von Jahr zu Jahr; die Materialschöpfung wird später einmal einen relativen Abschluss finden, vollendet kann sie wohl niemals werden. — Da überdies das Material besonders für den Anfang der Bildungsarbeit des Kindes wichtig ist, während der spätere Unterricht den Weg über das Material entbehren kann und soll, so muss auf einer höheren Stufe des Unterrichts der Lehrerpersönlichkeit eine viel stärkere Wirkungsmöglichkeit eingeräumt werden<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Das Institut J. J. Rousseau in Genf (gegründet 1912) gliederte sich 1913 eine Art Versuchsschule an, genannt „Maison des petits“, die stark von Montessorigeist erfüllt ist. — Das von Fröbel, Decroly und Maria Montessori geschaffene Unterrichtsmaterial ist hier vorhanden und wird geprüft. Das besondere Genfermaterial, les jeux éducatifs, wird von zwei

## 6. Helen Parkhurst.

Die amerikanische Landschullehrerin Helen Parkhurst hatte eine Gesamtschule von acht Klassen zu unterrichten. Dieser Schultypus zeigte ihr seine Nachteile; als besonders ungünstig beurteilte die Lehrerin den Umstand, dass der einzelnen Abteilung (theoretisch!) nur ein Achtel der Schulzeit für den weiterführenden Unterricht verblieb; der grösste Teil der Zeit wurde mit Stillbeschäftigung ausgefüllt, die traditionsgemäss in einem Ueben der Techniken und im Anwenden früherer Unterrichtsergebnisse bestand. Um 1905 begann die Lehrerin mit Reformversuchen, die sie aber nicht befriedigten. Sie stiess auf die Schriften der Montessori, reiste nach Italien, wurde Schülerin der Montessori, kehrte nach Amerika zurück und übernahm hier die Betreuung der Montessorischulen. Sie ging bald wieder ihre eigenen Wege und legte 1920 die Parkhurst-Methode vor, die in der öffentlichen amerikanischen Schule in Dalton eingeführt wurde und seither als Dalton-Plan bekannt ist.

Seine Grundzüge sind: Der herkömmliche Aufbau einer Schule nach Altersklassen wird beseitigt; das Kind soll sich gemäss seinem individuellen Wachstumsrhythmus entwickeln können. Der Unterricht zeigt gewöhnlich die Einzelarbeit (*free work*), seltener die Gruppenarbeit. — Aus den Klassenzimmern werden Facharbeitsräume für Geographie, Geschichte usw. Schulen mit wenigen Räumen richten im gleichen Zimmer „Gegen-

---

Lehrerinnen der Schule, M. Audemars und L. Lafendel, beschrieben in „La maison des petits de l'institut J. J. Rousseau“, S. 34 ff. (Verlag Delachaux und Niestlé, Neuchâtel 1923.) — Nach dem Genfer Programm soll sich der Zögling in den Aeusserungen seiner spontanen Aktivität offenbaren als *experimentateur, imitateur, constructeur, inventeur und artiste-poète*; der Lehrer dagegen entfaltet seine wahre Tätigkeit als *observateur, initiateur, pourvoyeur, entraîneur, stimulateur, inspireur und libérateur*. Diese Auffassung charakterisiert den Geist der Genferreform, deren Ausstrahlungen sich besonders auf die Länder lateinischer und angelsächsischer Zunge erstrecken, am nachhaltigsten wohl auf Spanien.

standswinkel“ ein. In den Fachzimmern arbeiten Kinder verschiedener Altersstufen nebeneinander. Kein Stundenplan regelt den Wechsel der Fächer; der Schüler kann nach freier Wahl handeln. Dabei darf er sich von seinen Neigungen leiten lassen. Durch die Assignments (schriftliche Aufgaben und Arbeitsanweisungen) wird diese Freiheit jedoch eingeschränkt und der Schülerarbeit ein bestimmtes Ziel gesteckt. Wochenaufgaben aus den verschiedenen Stoffgebieten sind von den jüngeren Schülern mündlich und schriftlich zu lösen; den älteren Kindern werden Monatsaufgaben gestellt. Eine Anpassung an die Individualität erfolgt dadurch, dass der Schüler sich nach Neigung und Fähigkeit für ein Mindest-, Mittel- oder Höchstprogramm entscheiden darf. — Der Lehrer überwacht den Selbstunterricht der Schüler, hält mit den Gruppen Arbeitsbesprechungen ab und erteilt auch, wenn Stoff oder Methode es fordern, Klassenunterricht. Das planvolle Fortschreiten wird durch den Schüler selber kontrolliert; er hat die erledigten Aufgaben in eine Tabelle einzutragen. Auch der Fachlehrer führt eine Tabelle, die ihm angibt, wann er mit dem Klassenunterricht einzusetzen hat, um die den Fortgang der Arbeit hemmenden stofflichen Schwierigkeiten zu beseitigen. — Hausaufgaben werden nicht gefordert; wenn solche trotzdem geliefert werden, geschieht es völlig freiwillig.

Der Daltonplan lässt der Schüleraktivität den breitesten Spielraum; der Schüler weiss aber, dass ihm bestimmte Arbeitsgebiete fest aufgegeben sind. Dieser stofflichen Führung hat er sich anzuvertrauen; er soll sich nicht — wie etwa bei Gaudig — auf selbstgewählten Wegen zu freigewählten Zielen hinarbeiten; auch in der Wahl des Weges ist nämlich der Schüler durchaus nicht autonom; hingegen wird ihm das seiner Eigenart entsprechende Lerntempo zugestanden. Der soziale Faktor in der Unterrichtsgestaltung wird berücksichtigt durch das Ineinandergreifen von Einzel- und Klassen-

unterricht; er bleibt aber dem individualen Faktor untergeordnet. Der Schüler wird überdies für seine Leistungen umfassender verantwortlich gemacht als im Klassenunterricht anderer Schulen, in denen der Lehrer die grösste Verantwortung für den Unterrichtserfolg zu übernehmen hat.

Der Unterricht wird bestimmt durch das Prinzip der Sachgebundenheit. Damit werden Sicherungen gegen das Scheitern am Psychologismus geboten. Der Stoff selber, nicht das kindliche Interesse, bestimmt Stoffwahl und Stofffolge.

Die Selbstüberwachung des Schülers ist ein vorzügliches Erziehungsmittel. Neben die Geistesarbeit tritt die Willensarbeit. Dieser bewussten Förderung der Willenserziehung scheint der vielfach anerkannte Erfolg der Schülerarbeit nach dem Daltonplan zuzuschreiben zu sein.

Bei der Parkhurstmethode ist die Stellung des Lehrers wesentlich anders als in den übrigen Schulen. Ausserhalb der Unterrichtszeit hat der Lehrer die Arbeitsbestimmungen festgelegt, nach denen sich dann der Schüler selbst unterrichtet; innerhalb der Schulzeit gewinnt damit der Lehrer die erforderliche Zeit, um individuellen Rat zu erteilen, Hilfsmittel herzuschaffen und alle Schülerarbeiten auf Richtigkeit und Sorgfältigkeit zu überprüfen. — Da der Klassenunterricht selten ist, wird er vom Schüler, der die Schwierigkeiten nicht mehr von sich aus bewältigen kann, herbeigewünscht.

#### 7. Carleton Washburne.

Washburne, ein Amerikaner, geht von Helen Parkhurst aus. In Winnetka, einem Vorort von Chicago, sind ihm drei Volksschulen unterstellt (Kindergarten bis sechstes Schuljahr einschliesslich). Der Erfolg seiner Reformversuche hat bewirkt, dass der Winnetka-Plan in einer grossen Zahl öffentlicher amerikanischer Schulen eingeführt wurde.

Washburne übernahm vom Dalton-Plan das free work; die halbe Unterrichtszeit ist solcher Einzelarbeit eingeräumt. In der andern

Hälfte der Schulzeit wird aber eine neue Arbeitsform gepflegt, die Gruppenarbeit. Bei dieser Gemeinschaftsarbeit soll der Schüler nicht in seinem individuellen Tempo fortschreiten. Tüchtigere Schüler müssen oft auf die schwächeren warten. Der Anteil des einzelnen an der Gruppenarbeit soll „schöpferisch“ sein. Ideen zur Lösung der Aufgaben werden hier vorgetragen und die Teilaufgaben nach Können und Neigung zugewiesen. Altersklassen im herkömmlichen Sinne gibt es nicht. Ein begabter und tätiger Schüler hat die Möglichkeit zu rascherem Aufstieg. So bekommt das Wort „Klasse“ den Sinn einer Leistungsgruppe.

Der Lehrplan unterscheidet zwischen den allgemein notwendigen Kenntnissen und Fertigkeiten (common essentials) und den schöpferischen und Gruppenarbeiten (Group and creative activities). Die Abgrenzung wird von Washburne folgendermassen vorgenommen:

„Common essentials umfassen diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten, die praktisch jeder verwendet — eine gewisse Geschicklichkeit im Rechnen; die Fähigkeit, die allgemein anerkannten Regeln der Zeichensetzung und der Großschreibung richtig anzuwenden; die Fähigkeit, leserlich und mit angemessener Geschwindigkeit zu schreiben, mit einer gewissen Geschwindigkeit und entsprechendem Verständnis zu lesen, die gebräuchlichen Wörter fehlerlos wiederzugeben, über allgemein bekannte Personen, Orte und Ereignisse Bescheid zu wissen, die bedeutendsten bürgerlichen, sozialen und industriellen Probleme des heutigen Amerika verständlich zu erörtern.

Group and creative activities andererseits sind alle diejenigen Dinge, in denen sich die Leistungen der einzelnen Kinder mit Recht unterscheiden — Verständnis für Schrifttum, Freude an Musik und Kunst; Betätigungen auf dem Spielplatz, in der Versammlung; Handarbeit verschiedener Art; Betätigungen, die nicht als Mit-



tel zur Bemeisterung irgend welchen Lehrstoffes, sondern um ihrer selbst willen betrieben werden, dramatische Darstellungen, Diskussionen (soweit sie nicht im Dienste der Erlernung der für alle notwendigen Kenntnisse stehen) und viel von dem farbenreichen Material der Geschichte und Erdkunde<sup>9</sup>."

Die Unterrichtsgestaltung in der Winnetka-Schule ist eindeutig sachlich gerichtet; die Aufgaben werden dem Schüler gegeben, die Arbeit ist zielstrebig. In der Gruppenarbeit werden dem Interesse der Kinder Zugeständnisse gemacht; Thema und Arbeitsweise sind hier freigestellt. Dies geschieht deshalb, weil mit der Gruppenarbeit nicht in erster Linie neues Wissen und Können erworben werden sollen, sondern weil hauptsächlich vom Gemeinschaftscharakter der Arbeit pädagogische Wirkungen erwartet werden. Diese zweite Arbeitsform ist demnach durch die pädagogische Idee der Gemeinschaft normiert; die Unterrichtsarbeit will hier ausgesprochen Erziehungsmittel sein.

Da bei Washburne die Einzelarbeit — wie bei der Parkhurstmethode — Selbstunterricht ist, muss eine Selbstkontrolle geschaffen werden. Der Winnetka-Plan bedient sich hiezu der Tests, in denen das Kind die sachlichen Beurteiler seines Könnens findet. Kann das Kind einen Test noch nicht lösen, so darf es nicht zu einer neuen Aufgabe übergehen, sondern hat am bisherigen Gegenstand weiterhin zu arbeiten. Damit wird der Oberflächlichkeit ein Riegel geschoben.

#### 8. Peter Petersen.

Auch das sozialpädagogische Denken hat neue Schul- und Unterrichtsformen geschaffen, vorerst in den Landerziehungsheimen, später in den deutschen Gemeinschaftsschulen. Beobachtungen und Erfahrungen in diesen beiden Schultypen veranlassten den Jenaer Pädagogen Peter Petersen, seinen „Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule“ auszuarbeiten (1932). Die überlie-

ferte und herrschende Schulorganisation wird einer Kritik unterzogen; so wird darauf hingewiesen, dass nur ein kleiner Bruchteil der Schüler imstande sei, die öffentlichen Schulen normal zu durchlaufen, und dass der Gegenwartsschule die soziale Struktur fehle, aus der heraus allein sie stark erzieherisch wirken könnte. Petersens Ziel ist die Ueberwindung der alten Schule durch eine „Menschenschule“ im Sinne Pestalozzis und im Rahmen der öffentlichen Erziehung.

Aus sozialen Gründen ist der starre Klassenverband zu lösen. Untersuchungen über eine bessere Gruppierung der Schüler führten Petersen dazu, eine Untergruppe (1. bis 3. Schuljahr), eine Mittelgruppe (4. bis 6. Schuljahr), eine I. Obergruppe (7. und 8. Schuljahr) und eine II. Obergruppe (9. und 10. Schuljahr) zu bilden. Die Koedukation bleibt Grundsatz, mit gewissen Einschränkungen für die Pubertätszeit. — Der Uebergang von einer Gruppe in die höhere erfolgt nicht nur auf Grund des Intelligenzgrades, sondern mehr nach der „allgemeinen Reife“, nach der Haltung, womit das Kind in der neuen Gruppe wachsen, sich fühlen und durchsetzen kann. Für die Versetzung sind die Beobachtungen des Lehrkörpers massgebend; das Kind darf aber den vorgeschlagenen Uebergang ablehnen und in der alten Gruppe bleiben. Glaubt anderseits ein Kind, für den Uebergang reif zu sein, erhält es die — widerrufliche — Erlaubnis zum Versuch. — Die Erfahrungen in Jena sollen ergeben haben, dass im letzteren Falle die Kinder sich richtig beurteilt hätten.

Innerhalb der Stammgruppen bilden sich Untergruppen, indem sich jene Kinder an den gleichen Tisch setzen, die sich zueinander hingezogen fühlen. Eine solche natürliche Gruppe setzt sich meistens aus 3 oder 4 Kindern zusammen. Diese Gruppen lösen sich häufig auf und formen sich in neuer Zusammensetzung um. Aeltere Schüler übernehmen für jüngere eine „Patenschaft“, um den Schützlingen helfend an die Hand zu gehen.

<sup>9</sup> Zitiert bei Schwerdt a. a. O., S. 192.

Zur Erhöhung der erzieherischen Wirkung der Gruppe werden folgende Grundsätze verwirklicht: Alles darf offen zur Aussprache kommen; jeder Schüler hat das Recht der freien Meinungsäußerung; Zwischenfälle werden von der Gruppe selbst geregelt; besondere Feiern sollen das Innenleben der Gruppe bereichern<sup>10</sup>.

Die Arbeit der Gruppen ist durch einen Plan geregelt. Die Elementarkenntnisse sollen durch individuelles Lernen erworben werden (einzeln oder in frei sich bildenden Gruppen). Für den Unterricht gilt als leitendes Prinzip: die Elemente dürfen nicht vom Lehrer „gegeben“, sondern müssen vom Schüler „gefordert“ werden. Für die Gruppenarbeit legen die Schüler am Morgen die Ordnung fest; der Unterrichtsstoff wird durch das Thema des Gesamtunterrichts bestimmt. Letzterer zeigt wechselnde Formen; er kann Gelegenheitsunterricht (Feiern, Fragen, Erlebnisse), „gewachsener Unterricht“ (Berichte durch interessierte Schüler) oder geplanter Unterricht sein.

Der Jena-Plan nimmt seinen Ausgangspunkt teils vom Kinde, teils vom Lehrgegenstand her. Dem Schüler wird weitgehende Selbständigkeit gewährt; die Individualitätsgemässheit des Unterrichts und das von Kerstensteiner geforderte Wachstumsbewusstsein werden verwirklicht. Der Gruppenleiter hat die gleiche Stellung inne wie in der Montessorischule. Die herkömmliche Fächerung des Unterrichts wird verworfen, dafür der Grundsatz der „Sachganzheit“ befolgt. Besonders charakteristisch ist die sozialpsycho-

<sup>10</sup> Schwerdt zitiert (a. a. O., S. 220) u. a. folgenden Feierbericht aus der Jena-Schule: „Die Woche begann mit einer kleinen Geburtstagsfeier für D. Die Kinder feiern nun wirklich. Empfangen wird der Glückliche des Tages mit einem Lied, das in der Handkette gesungen wird. Dann folgen Darbietungen der Kinder für ihren Kameraden, der indes auf dem Ehrenplatz an einem festlich geschmückten kleinen Tische Platz genommen hat, wo ihm ein von der Gruppe bestimmtes Kind die Glückwünsche der Gruppe überbringt. Der Ausgang der kleinen Feier vollzieht sich in gleicher Weise wie der Eingang.“

logische Einstellung: die arbeitende Gruppe ist die Regel; der Unterricht soll unter der Idee der Gemeinschaft realisiert werden und sich dabei ganz in den Dienst der Erziehung stellen<sup>11</sup>. Der Unterricht des Jena-Plans ist demnach soziologisch normiert. Diese Grundhaltung birgt die Gefahr in sich, die berechtigten Ansprüche des Individuums zu wenig zu berücksichtigen<sup>12</sup>. Es darf aber nicht übersehen werden, dass die von der Gemeinschaft ausgehenden Wirkungen für die Willensbildung von hervorragender, ja ausschlaggebender Bedeutung sind.

### 9. Der Gesamtunterricht.

Der Privatschulleiter Berthold Otto aus Berlin-Lichterfelde gilt als der Vater des Gesamtunterrichts, trotzdem auch in seiner Schule zum grossen Teil die überlieferte Fächerung beibehalten wurde; dagegen lässt Otto an 3 oder 4 Tagen der Woche jeweils in der letzten Stunde alle Schüler der Anstalt zusammentreten zum „grossen Gesamtunterricht“, wobei ausser dem Leiter und den Schülern auch alle Lehrer und viele Gäste mitwirken. — Die Schüler bringen hier vor, was sie bewegt. Der Leiter notiert die Fragen und kommt damit zu einer Tagesordnung. Da der Schüler ganz frei über das „Was“ bestimmt, wird der Unterricht lebensnah. — Die Lektüre von Protokollen über Ottos Ge-

<sup>11</sup> Petersen geht von folgender Definition des Unterrichts aus: „Unterricht im pädagogischen Sinne ist jene Summe von absichtsvollen und sinnhaften Veranstaltungen, die mit Ehrfurcht vor dem Leben und unter der Idee der Erziehung zu Fertigkeiten, Kenntnissen und Bewusstheiten führt.“ (Zitiert bei Schwerdt a. a. O., S. 234.)

<sup>12</sup> Mit Recht urteilt Schwerdt (a. a. O., S. 237): „Bei einer Uebertonung der sozialen Faktoren in der Bestimmung des Unterrichtslebens droht analog dem Psychologismus die Gefahr eines didaktischen Soziologismus. Und zwar wäre ein solches Uebergreifen der Ansprüche sowohl im formalen als auch im materialen Sinne möglich . . . Musste bei der Wertung des Dalton-Planes gesagt werden, dass die mehrjährige Einzelarbeit das „Ich“ zu sehr betone, so ist der Weise des Jena-Planes die Frage zu stellen, ob hier nicht das „Wir“ überbetont wird.“

samtunterricht ist aufschlussreich; man gewinnt dadurch nicht nur Hinweise auf die den Schüler lebhaft beschäftigenden Fragen und Dinge, sondern staunt auch über die Schönrederei des Leiters und über seine Oberflächlichkeit in der Beantwortung der gestellten Fragen; offenkundig wird dann auch, dass er selbst es ist, der die versteckte Führung der Verhandlungen innehat. Alle Schülerfragen heischen die Sach- und Werturteile des Lehrers. Wenn das Interesse an einem Thema schwindet, leitet Otto geschickt zu einer neuen Frage über. Feste Ergebnisse der Besprechungen werden nicht formuliert; eine Anwendung im Unterricht ist nicht beabsichtigt. —

Die aktivitätspädagogischen Strömungen der letzten Jahrzehnte erstrebten vor allem neue, bessere Formen der Schülerarbeit. Die durch den Gesamtunterricht beabsichtigte Umgestaltung wendet sich gegen die Fächerung des Unterrichts, gegen das Hineintragen der fachwissenschaftlichen Ergebnisse als geschlossene Einheiten in den Unterricht. „Die Verfrachtung der in den Fachwissenschaften präparierten Begriffe in die Köpfe der Kinder schuf zwar tüchtige „Schüler“; die Sicherheit, welche diese bei den Fachaufgaben der Schule aufbrachten, fehlte ihnen jedoch häufig völlig den Aufgaben des Lebens gegenüber, welche sie oft nicht einmal in ihrer Aufgabenstellung erkannten<sup>13</sup>.“ — Diese Einsicht ist nicht neu. Schon Herbart, Ziller und Willmann bemühten sich, die Nachteile der übermäßigen Fächerung zu beheben. Um die Zersplitterung des kindlichen Interesses zu verhüten, forderten sie die „Konzentration“, eine Art Fächerverknüpfung, die darauf auszugehen hatte, den gleichen Stoff von den verschiedenen Fächern her — zur Sicherung der Wechselwirkung — unterrichtlich zu behandeln. Dieses Mittel genügte vielen Reformern nicht; sie wollten mit der Fächerung überhaupt brechen. Otto geht dabei von seiner Theorie des volksor-

<sup>13</sup> Schwerdt a. a. O., S. 242.

ganischen Denkens aus. Schon die Kinder unterstehen diesem Denken, und der Gesamtunterricht soll daher die Denkgemeinschaft des Volkes widerspiegeln. — Beim gefächerten Unterricht geht das Erkenntnisstreben in die Breite; der Gesamtunterricht ist auf Einheit gerichtet; die in den Einzelgebieten gewonnenen Begriffe sollen geordnet werden. Die Schwäche der von Otto gefundenen Lösung liegt in ihrer Planlosigkeit.

In Leipzig fand der Gesamtunterricht die erste Einführung in öffentliche Schulen<sup>14</sup>. Die Leipziger gingen noch weiter als Otto; bei ihnen war der Gesamtunterricht nicht nur eine Sonderveranstaltung neben dem übrigen Unterricht, sondern schlechthin die einzige Unterrichtsform der ersten Schuljahre.

Die Begründung wurde aus der Kritik des bisherigen ersten Unterrichts hergeleitet. Die herkömmliche Methode des Anfangsunterrichts stehe im Widerspruch zu wichtigen psychologischen Einsichten (man stützte sich namentlich auf die jugendkundlichen Forschungen von E. Meumann): das 6—7jährige Kind stehe noch ganz im konkreten Lebensalter; seine geistige Förderung müsse vom Verkehr mit Dingen ausgehen usw. Es sei verfehlt, den Kindern schon im ersten Schuljahr Lesen und Schreiben beizubringen, die übrigens einseitige und in ihrer bildenden Wirkung überschätzte Tätigkeiten seien. Unselige Mühe und Kraftvergeudung sei der Preis, den der Schüler zu bezahlen habe, wenn man ihn schon in den ersten Schulmonaten planmässig in die formalen Techniken des Lesens, Schreibens und Rechnens einführe. Dieser Unterricht schaffe zwischen Lehrer und Schüler eine Kältezone und lasse wertvolle Kräfte verkümmern. — Diese Erwägungen führten zur Forderung eines Gesamtunterrichtes, der eine Konzentration sein

<sup>14</sup> Neben und nach Leipzig haben auch München, Magdeburg, Hamburg und Bremen Anteil an der Ausgestaltung des Gesamtunterrichts.

müsse über eine konkrete, der unmittelbaren Anschauung gegebene Sacheinheit. Der Stoff soll aus der nächsten Umgebung des Kindes genommen werden. Die Einheitsthemen ergeben sich aus den Interessen der Schüler und folgen der räumlichen Erweiterung ihres Gesichtskreises. Die Heimat des Kindes wird somit zum einzigen Unterrichtsgegenstand; sie ist die Einheit, über die sich der Gesamtunterricht der Leipziger erstreckt.

Im Unterricht herrscht die Aussprache vor über Themen, die der Lehrer bestimmt. Der Aussprache als der ersten Unterrichtsstufe folgt als zweite Stufe die Verarbeitung des im Gespräch Dargestellten; sie kann ein Denken oder ein Darstellen (Formen, Zeichnen, Kleben usw.) sein; auch Lesen und Rechnen (als Hilfsmittel der Sachdurchdringung), sowie Schreiben und Sprechen (als Ausdrucksmittel) werden auf einer obern Stufe eingefügt. Diese Tätigkeiten müssen organisch in den jeweiligen Gesamtunterricht eingegliedert werden; stundenplanmässig festgelegte Beschäftigungen gibt es nicht; auch dem Rechnen und den Körperübungen werden nicht bestimmte Stunden zugewiesen.

„Der Schüler arbeitet Tage, ja Wochen am selben Gegenstand. Er ist sachlich eingestimmt, ganz anders, als wenn die 3 oder 4 Fachstunden des Schultages der alten Weise jeweils eine neue „sachliche“ Einführung fordern und infolge der psychischen Unmöglichkeit, sich in so viele Gegenstände tief zu versenken, sachlich und oberflächlich wirken, da für die vielfache sachliche Unterbauung der formalen Unterrichtsaufgabe die Zeit fehlte, dem Schüler zudem auch durch den Wechsel der Inhalte keine Musse zum Versenken in eine Sache geboten wurde. Und geistiges Wachstum kann nur in Ruhe, in Besinnung erfolgen. Diese positiven Werte des Gesamtunterrichts haben die Unterrichtsbehörden der verschiedenen deutschen Länder veranlasst, die Form des Gesamtunter-

richts in den Anfangsunterricht der öffentlichen Schulen einzuführen<sup>15</sup>.

W i l h e l m A l b e r t und die Nürnberger Richtung lassen das Eigenleben der Fächer auch nicht mehr gelten. Auf allen Schulstufen werden in den Mittelpunkt des Unterrichts „Sachganze“ gestellt — Albert nennt sie Arbeits-„Symphonien“! —, die in langdauernder Arbeit, während Monaten, ja selbst während Jahren, allseitig ausgewertet werden sollen. Beispiele solcher „Symphonien“ sind: die Arbeit, das Geld, das Meer. — Das Thema „Arbeit“ beschäftigt die Schüler zwei Jahre lang! Bei einer solchen Zeiteinteilung muss unbedingt — wegen Zeitmangel — die Behandlung unerlässlicher Stoffe unmöglich sein. —

Für die höheren Schulen haben J. N i e m a n n und G. L i c h e y den „Saarbrücker Lehrplan“ im Sinne des Gesamtunterrichtes aufgebaut. Die Stoffe gruppieren sich nach „Lebenskreisen“. Zum „realen Lebenskreis“ gehören die landschaftlichen Einheiten (z. B. Wald, Feld, Fluss, Meer), die historischen und kulturgeschichtlichen Kreise, der pädagogische Kreis und der Rechtskreis. Die logischen, ethischen und ästhetischen Einheiten bilden den „idealen Lebenskreis“.

Die gesamtunterrichtlichen Strömungen lassen ein klares Zieldenken vermissen; den meisten Systemen fehlt eine feste Ordnung der Werte. (Dies trifft zum Teil auch auf den österreichischen Gesamtunterricht zu, der seit 1926 für das 1. bis 3. Schuljahr eingeführt ist und als Heimatkunde in Lebenskreisen aufgefasst wird.) — Für den Anfangsunterricht erweist sich die gesamtunterrichtliche Form als brauchbar, da sie der Struktur der kindlichen Seele angemessen ist; für die Oberstufe der Volksschule und für die höhern Schulen bleibt der gefächerte Unterricht nach wie vor angemessen.

Hitzkirch.

G. Schnyder.

<sup>15</sup> Schwerdt a. a. O., S. 259.