

Neue Wege im Realienunterricht

Autor(en): **Widmer, Konrad**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **41 (1954)**

Heft 2: **Msgr. Dr. L. Rogger ; Realienunterricht ; Berufsschuleproblem**

PDF erstellt am: **08.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-526289>

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.

len, in den »Christlich Pädagogischen Blättern« 63 (1950), S. 221—224, und F. Steiner, Zur Glaubensstunde der Jugend a. a. O. 62 (1949), S. 23 ff.

*

Wie Vospohl im genannten Artikel des Herderschen »Lexikons der Pädagogik« mitteilt, haben die süddeutschen Staaten den Religionsunterricht an den Berufsschulen als obligatorisches Fach eingeführt, die norddeutschen aber nicht. J. A. Jungmann berichtet in seiner »Katechetik« (S. 277), daß in Österreich zur Zeit nur Tirol und Oberösterreich Religionsunterricht in den Berufsschulen erteilen. Wie der »Anzeiger für die katholische Geistlichkeit«, Freiburg i. Br., Nr. 2, März 1954, S. 44, berichtet, wurden in Bonn unlängst zwei Laienseminare der Erzdiözese Köln eröffnet, die in einem zweijährigen Lehrgange Männer und Frauen zu Katecheten, Seelsorgehelfern und kirchlichen Jugendpflegern heranbilden, die den überlasteten Priestern in der Erzdiözese vor allem beim Religionsunterrichte in den Berufsschulen beistehen und

daneben auch in der Pfarrseelsorge dienen sollen.

Alle diese Erscheinungen sind Zeichen und Beweis dafür, wie wichtig ein gründlicher und psychologisch gut angepaßter Religionsunterricht in den Berufsschulen ist. Man kann sich dieser Aufgabe heute nicht entziehen, ohne sich schwere Verantwortung aufzuladen. Diese Aufgabe ist um so dringender, weil die Familien und das ganze öffentliche Leben immer mehr säkularisiert werden und damit die Jugend in einer ganz areligiösen und unchristlichen Umgebung aufwächst. Was früher die Familie und die Öffentlichkeit taten, müssen wir heute auf diese Weise zu erreichen versuchen, und das um so mehr, weil die Jugendseelsorge der Vereine und Pfarrorganisationen nicht die ganze Jugend erreichen kann. Die Berufs- und Fortbildungsschulen bieten eine so günstige Gelegenheit für die religiöse Betreuung der werktätigen und kaufmännischen Jugend, daß man nicht daran vorübergehen darf, auch wenn damit große Lasten übernommen werden müssen.

VOLKSSCHULE

NEUE WEGE IM REALIENUNTERRICHT¹

Von Dr. Konrad Widmer, St. Gallen

Der Realienunterricht auf der Oberstufe (4.—6. Kl.) hinterläßt oft ein arges Mißbehagen. Wir haben eine Fülle von Stoff gesammelt, wir wissen um den Bildungswert der Realfächer, aber wir finden oft den Weg nicht zur aktiven Mitarbeit des Schülers. Oder wir nehmen den Realienunterricht gerade noch mit — er wird schließlich im Lehrplan verlangt und steht

auch auf dem Stundenplan —, wir erinnern uns aber daran, daß beim Übertritt in eine höhere Schulstufe nur in Rechnen und Sprache geprüft wird und daß in Sekundarschule und Mittelschule eine fehlerfreie Orthographie höher gewertet wird als stauende und aktiv gestaltende innere Beziehung zur Natur. Es kann aber auch sein, daß wir intensiven Realienunterricht betreiben, jedoch nur als Mittel zum Zweck: Die Realien haben nur mehr das Material zu liefern, an dem wir unser formales Training in Sprache, Rechnen, Schreiben usw.

¹ Zum Band I »Naturkunde« der Reihe »Unterrichtsgestaltung in der Volksschule«, Verlag Sauerländer, Aarau 1953.

absolvieren, die Gegenstände verlieren ihren immanenten Bildungswert. Immer wieder verfallen wir so der verhängnisvollen Unterscheidung zwischen Haupt- und Nebenfächern. — So stand es auch in der alten Lernschule. Willmann zählte Naturkunde mit den andern Realien zu den »akzessorischen Fächern«, also zu den »noch hinzugefügten«, zu den minderwichtigen. Die großen Schulreformer Kerschensteiner, Gaudig, Scheibner, Lotte Müller usw. versuchten — angeregt durch die Struktur- und Ganzheitspsychologie — das ganzheitliche Erleben des Kindes im Unterricht anzuregen und mitzuberücksichtigen. Seither ist die Frage nach der Schulreform nicht mehr verstummt. Oft aber wird nur mehr irgendein didaktisches Moment herausgehoben und verabsolutiert — es gibt eine Methode des Gruppenunterrichts, es gibt Methoden des modernen Leseunterrichts usw. —, dabei wird nicht selten die Bildungsaufgabe im großen Zusammenhang übersehen. Mit Notwendigkeit und vollem Recht vollzog sich aber jene Differenzierung der schulreformerischen Bestrebungen, die die besondere Denk- und Erlebnisweise des Schülers in den einzelnen Schul- und Entwicklungsstufen zum Ausgangspunkt machte. So galt und gilt — zwar nicht unumstritten — der Gesamtunterricht als die adäquate Methode für die Unterstufe. Im ausgebauten Abschlußklassenunterricht finden wir für die eher praktisch veranlagten Schüler der 7. und 8. Klasse eine brauchbare Unterrichtsweise, in der in einer glücklichen Synthese verschiedene didaktische Strömungen zusammengefaßt sind. Auf der Oberstufe der 4. bis 6. Klasse fehlten bis anhin klare Richtlinien. Nicht deshalb, weil der Schüler dieser Stufe nicht auch ein seiner Entwicklungsstufe gemäßes »typisches« Denken aufweist, sondern gerade deshalb, weil diese besondere Art des Erlebens und Denkens verschiedene Unterrichtsweisen zuläßt. Dieses Denken ist gekennzeichnet durch eine

große Offenheit der Dingwelt gegenüber und durch eine Wißbegier, die zwar über die Namensbeziehung des Unterstufenschülers hinausgeht, noch nicht aber in jene Fragestellung hineinreicht, in der nach Bedingungen und Ursachen geforscht wird. Gerade diese Offenheit des Denkens und Erlebens verführt oft zur Zersplitterung des Unterrichts. — Seit längerer Zeit ist eine Arbeitsgemeinschaft von Lehrern unter der Führung von Prof. Dr. Roth daran, die einzelnen Arbeitsbereiche des Unterrichts auf dieser Stufe neu zu durchdenken. Es sollen Wege gefunden werden, die der besonderen Erlebnisweise des Oberstufenschülers gerecht werden. Es geht nicht darum, mit Gewalt Neues zu schaffen und in »Moderne« zu machen, sondern aus der Fülle der Methoden und didaktischen Vorschläge, wie sie aus der Schulreform entstanden sind, jene zu suchen und zu erproben, die dem Schüler dieser Stufe entsprechen. Als erstes Ergebnis dieser intensiven Arbeit ist das erste Bändchen »Naturkunde« erschienen. Es ist geplant, die Reihe unter dem Titel »Unterrichtsgestaltung in der Volksschule« weiterzuführen.

In einer umfassenden Schau schält der Leiter der Arbeitsgruppe im Aufsatz »Die Heimat als Bildungswelt des Kindes« die grundsätzlichen Bildungswerte und Bildungsaufgaben der Heimatkunde heraus. Sie bestehen in der *Kräftebildung*, die in der aktiven Auseinandersetzung in und mit der Umwelt geschieht, in der *Lebenstauglichkeit*, als Verantwortungsbereitschaft und Verantwortungsfreudigkeit sich selber und der Gemeinschaft gegenüber und endlich in der *»Weckung des geistigen Wertgefühls als Pflege des Gemüts«*. Diese letzte Aufgabe, die zu den wesentlichsten unserer Zeit gehört, »ist auf den Raum heimatverbundener Existenz angewiesen«. Deshalb führt »der Weg zur Empfänglichkeit des Gemütes für geistige Werte durch das seelische Verwurzelte in jener angestammten, konkreten Welt, welche durch

das Erlebnis des Vertrautseins und Geborgenseins zur Heimat wird« (S. 80). In diesem tiefgründigen Sinn versteht es sich, daß heimatverbundener Unterricht nicht akzessorisches Fach ist, sondern »eine grundsätzliche Angelegenheit des Volksschulunterrichts«. Daraus erfolgt die Forderung, daß die einzelnen Fächer auf der Grundlage des Heimaterlebnisses sach- und sinnverbunden werden². Von hier aus ergeben sich Folgerungen für die praktische Gestaltung des Naturkundeunterrichts. Erst von dieser grundsätzlichen Sicht her sind die einzelnen didaktischen Maßnahmen verstehbar, die im ersten und zweiten Teil des Buches dargestellt werden. (Man sollte bei der Lektüre den genannten Aufsatz zuerst lesen.)

Die eine Aufgabe des Naturkundeunterrichts besteht darin, die Sinne des Schülers zu öffnen und das Beobachtungsvermögen zu schulen. Der Oberstufenschüler beginnt sachlich zu denken, zwar noch nicht in abstrakten, aber in anschaulich gegebenen Bereichen. Damit ist die Voraussetzung zu einer planmäßigen Beobachtungs- und Denkschulung gegeben. Das Schwergewicht des Naturkundeunterrichts liegt somit nicht in einem angelernten Wissen, sondern in der Kräftebildung. Gleichzeitig erwirbt sich der Schüler aber auch ein Wissen. Dieses Wissen aber wird zum innern Reichtum, weil es durch Beobachten, durch aktives Mittun, durch Nachdenken und Gestalten selber erarbeitet ist. — Die Stoffauswahl richtet sich nicht nach räumlichen (wie im Gesamtunterricht) und nicht nach rein

² Das heißt nun nicht, daß auch auf der Oberstufe Gesamtunterricht im traditionellen Sinn betrieben werde. Grundlage ist nicht ein örtlich begrenztes Stück Heimat, auf das dann alle Fächer ausgerichtet werden, z. B. »Am Fluß«. Grundlage ist hier das *Heimaterlebnis*, wobei die einzelnen Fächer Naturkunde, Geschichte, Geographie doch ihre immanente Eigengesetzlichkeit behalten. Ja, durch die jeweiligen andern Arbeitsformen schält sich der Bildungsgehalt der einzelnen Realienfächer erst deutlich heraus.

systematischen Gesichtspunkten (wie im Unterricht der alten Lernschule). Kriterium der Auswahl sind die psychische Struktur des Schülers, seine Interessenrichtungen und seine geistige Auffassungsfähigkeit. So sprechen den Viertkläbler vor allem jene Dinge an, die sich in Bewegung befinden, während beim Fünft- und Sechstkläbler bereits längere Beobachtungszeiten und differenziertere Formen verwendet werden dürfen. — Besonderes Gewicht verlegen die Autoren auf die Frage nach dem Lernvorgang im Bereich der Naturkunde. Auch diese Frage nach dem Wie des naturkundlichen Lernens hat sich am Kinde zu orientieren, und es sind Arbeitsformen zu suchen, anhand derer die geistigen Bedürfnisse angeregt und die Entfaltung der Fähigkeiten sich vollziehen kann. Solche Arbeitsformen sind: das Pflanzen, das Pflegen, das Suchen, das Sammeln, das Beobachten.

Durch diese Arbeitsformen muß sich der Schüler in direkter Begegnung mit der Natur auseinandersetzen. Diese direkte Kontaktnahme mit der Natur ist unabdingbare Forderung für den Naturkundeunterricht. Sie ist aber nicht letztes unterrichtliches Ziel. Die beim Pflanzen, Suchen, Beobachten erworbenen Erfahrungen werden geordnet, gesichtet, bewertet, beurteilt und in Sprache, Schrift und Zeichnung gestaltet. Die Verfasser zeigen anhand von praktischen Beispielen, wie auch der formale Sprachunterricht in natürlicher Weise seine Themata aus dem naturkundlichen Stoff beziehen kann. Das sachliche Interesse am Gegenstand schwingt in den formalen grammatikalischen Übungen mit und erleichtert sie. — Insofern die konkrete Begegnung mit der Natur immer Ausgangspunkt des Naturkundeunterrichts sein muß, wird auch die didaktische Aufgabe des Lehrers eine andere: »Der Lehrer soll nichts darbieten, was der Schüler in selbsttätiger Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand von sich aus gewinnen kann.« Er hat

daher Möglichkeiten für die genannten Arbeitsformen zu suchen und zu organisieren, die Arbeiten zu leiten. In stofflicher Hinsicht soll er aus seinem bessern Wissen Ergänzungen im Sinne der Mehrdarbietung anbringen. Auch die Anschauungsmittel Film, Buch, Bild usw., die ja bereits »Übersetzungen«, Abstraktionen aus der unmittelbaren Wirklichkeit sind, haben den Unterricht nur zu ergänzen, sie sollten wenn immer möglich nicht Ausgangspunkt des Naturkundeunterrichts sein.

Aufnehmende, verarbeitende und gestaltende Tätigkeit müssen auch in der einzelnen Unterrichtseinheit in sinnvollem Arbeitsrhythmus eingefügt werden. Die Verfasser lehnen daher den Fächerstundenplan ab und fordern — wie es der Abschlußklassenunterricht auch tut — die Durchführung von Arbeitshalbtagen. Das heißt nicht, daß jetzt während eines ganzen Halbtages Naturkundeunterricht im alten Sinne betrieben werde. Am gleichen Unterrichtsthema, z. B. Erstellen eines Samentellers, werden Samen beobachtet, die Beobachtungen formuliert, schriftlich festgelegt, orthographische und stilistische Korrekturen angebracht, die Samen gezeichnet, wird die Frage nach der Keimfähigkeit gestellt, in Gruppenarbeit werden die Versuchsteller hergestellt und wiederum ein schriftlicher Bericht ausgeführt usw. Aus dieser Art der Unterrichtsgestaltung erwächst auch eine Veränderung des Stundenplanes, in dem anstelle der nach jeder Stunde wechselnden Fächer für einzelne Halbtage »Heimatunterricht« eingesetzt wird. Je nach Situation umfaßt der »Heimatunterricht« Naturkunde, Geographie oder Geschichte. In diesem »Heimatunterricht« wird auch der Sprachunterricht weitgehend eingebaut.

Da Naturkundeunterricht immer konkrete und direkte Auseinandersetzung mit der Natur ist, müssen auch Unterrichtsformen gesucht werden, in denen jeder einzelne Schüler möglichst ausgiebig in tätigen

Kontakt mit der Natur kommt. Hier leistet der Gruppenunterricht wertvolle Dienste. Bei der Arbeit in der Gruppe von 3 oder 4 Schülern kommt der einzelne viel intensiver zur Mitarbeit als auch im hochentwickelten Schülergespräch der Klasse, wo doch 30 oder 40 Kinder mitbeteiligt sind. Die Verfasser zeigen anhand von zwei instruktiven Beispielen, wie Gruppenunterricht praktisch durchgeführt werden kann. (Es handelt sich bereits um fortgeschrittene Formen des Gruppenunterrichts. Vor allem Schüler an Sonderklassen müssen zuerst durch einfachere Formen an die Arbeit in der Gruppe gewöhnt werden, z. B. durch Lese- oder Rechenübungen in der Gruppe.) Neben der didaktischen Bedeutung, die in der intensiven Mitarbeit des einzelnen Schülers liegt, hat der Gruppenunterricht noch einen sozialpädagogischen Aspekt. Arbeit in der Gruppe ist Arbeit in der Gemeinschaft. Dazu ist Einordnung, Einfügung, Anpassung, aktive Mitarbeit zum Gedeihen des Ganzen notwendig. Gruppenunterricht ist für die Verfasser nicht nur eine didaktische Bewegung, sie ist eine wertvolle Hilfe in der Erziehung zur Gemeinschaft. — Daß es nicht nur um Methodisches geht, sondern immer und überall auch um Erziehung durch den Unterricht, bezeugen die Abschnitte über das Werkheft. Der Schüler soll zur Werkreife, zur Selbstgestaltung, zur Verantwortung erzogen werden. Werkreife ist nicht mehr ein didaktisches Problem, sondern ein eminent erzieherisches und charakterliches.

Dieses zuletzt erwähnte Moment, daß bei aller didaktischen Vielfalt der erzieherische Standpunkt gesehen und gesucht wird, macht das Büchlein wertvoll. Es handelt sich nicht nur um eine neue Methode, sondern um den Versuch, den Naturkundeunterricht hineinzustellen in die gesamte Bildungs- und Erziehungsaufgabe. Und das zweite Moment ist dies, daß uns klare und brauchbare Wege neuzeitlicher Unterrichtsgestaltung aufgezeigt werden, die von

Schulpraktikern wirklich erprobt sind. Das Büchlein gehört in die Hand jedes Lehrers, nicht zu kritikloser Nachahmung, aber zur Anregung, zu eigener Besinnung und zu

eigenem Versuch. Wir selber freuen uns auf die noch versprochenen Bändchen über Geschichte, Rechnen, Geographie und Muttersprache.

VOM MAIKÄFER

Von Walter Lüchinger, Rebstein

1. Überlegungen:

Das Objekt bietet Stoff für Beobachtungen. Die Bewegungen können beschrieben werden. Die Aufgabe hat in gewissem Sinne den Anreiz des Neuen, weil schon drei Jahre verflossen sind seit dem letzten Maikäferflug.

Die Kinder beobachten am Vormittag nach einem guten Flugabend, bei Jungbuchen und Steinobstbäumen. Die Beobachtungen werden gelenkt auf bestimmte Aufgaben; so nur lernt der Schüler genau hinsehen und merkt sich das Wesentliche.

2. Beobachtungsaufgaben:

1. Wann siehst du die ersten Maikäfer?
2. Wo finden wir die Maikäfer am Morgen früh, während des Tages und am Abend?
3. Welche Laubblätter fressen sie?
4. Wie frißt sich der Maikäfer am Blatte satt?
5. Wie bewegt er sich? (Beine, Fühler.)
6. Beobachte Maikäfer auf dem Rücken! Wie stehen sie auf?
7. Wie fliegt er auf, wie landet er?
8. Bringe einen Maikäfer in lockere Erde und beobachte, wie er sich aus dem Boden hervorarbeitet!
9. Was weißt du von der Maikäfersammelstelle, von der Abgabepflicht? (Sich erkundigen!)
10. Warum werden die Maikäfer bekämpft?
11. Hilf Maikäfer sammeln und berichte davon!
12. Zähle Feinde der Maikäfer auf!

13. Berichte in Tagebuchform vom angerichteten Schaden an einem Nußbaum oder an einer Buche!

3. Auswahl:

Der Lehrer trifft aus der Fülle der Beobachtungen eine Auswahl und diktiert sie den Schülern ins Heft. Die Klasse ist bereits in Gruppen aufgeteilt. Jede Gruppe erhält die gleichen Fragen.

4. Gruppenaufgaben:

4. Klasse.

1. Beobachte, wie sich der Maikäfer bewegt!
2. Beobachte, wie sich der Maikäfer am Blatte sattfrißt!
3. Beobachte, welche Blätter sie fressen!
4. Beobachte einen Maikäfer genau und beschreibe sein Aussehen!
5. Berichte, wie er auffliegt!
6. Berichte vom Maikäfersammeln!
(Die Aufgaben 4—6 werden in einem zweiten Lehrausgang bearbeitet.)

5. Klasse.

1. Beobachte die Maikäfer beim Fressen!
2. Vergleiche verschiedene Maikäfer! Notiere Unterschiede (Farbe, Fühler, Tarnung, evtl. Geschlecht)!
3. Beobachte Maikäfer auf dem Rücken liegend! Wie stehen sie auf?
4. Wie fliegt der Maikäfer auf?
5. (Als Hausaufgabe gedacht.) Wo finden wir die Maikäfer am Morgen früh, während des Tages und am Abend?