Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 6 (1933-1934)

Heft: 3

Rubrik: Schulleben und Schulpraxis

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 12.07.2025

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

Aber nicht nur das Individuelle läßt sich am „Bild" erleben, vor allem läßt sich ad oculos demonstrieren – an einem Baustil etwa oder in der Malerei – der Begriff der *Entwicklung*. Er bleibt sonst gern dem im Augenblick aufgehenden Kind ein schales Wort, gerade wie die Ausdrücke „Blütezeit, Untergang" usw., von denen unsere Lehrbücher oft noch strotzen. Anschaulicher Geschichtsunterricht kann am Formenwandel aufzeigen, wie sich die Dinge in zäher Kontinuität entwickeln, wie jede historische Erscheinung eingespannt ist zwischen Vor- und Nachher, wie sie in Einem Dekadenz oder Anfang repräsentiert, je nachdem, von welcher Seite man sie besieht. Diese wertvolle Einsicht gewinnen wir leicht und überzeugend am Anschauungsmaterial und eröffnen damit vielleicht sogar den Zugang zu geschichtsphilosophischer Besinnung.

Endlich aber erlangen wir am „Bild" ein Letztes, das hinausgeht über alles Historische, nämlich: Sinn für *Ewigkeitswerte*. Haben wir einmal unsere zeitbedingten Vorurteile abgelegt, das Auge frei, dann entdecken wir selbst in der fremdesten Form die ihr eigene Schönheit, und was die Jahrhunderte hinterlassen haben an Größtem, steht da, uns zur Freude, und wird so erneut lebendige Wirklichkeit. Damit ist ein hohes Ziel unseres Unterrichts erreicht. *Wie* der Einzelne die Dinge deutet – jede Strömung hat es anders getan –, stehe dahin. Genug, wenn sie ihm etwas *bedeuten*.

Dr. *Alfred Bolliger*, Zuoz.

SCHULLEBEN UND SCHULPRAXIS

VERANTWORTLICHE REDAKTION DIESER RUBRIK: PROF. DR. W. GUYER, RORSCHACH

Schulung und Bildung[1])

Von Eberhard Grisebach, Professor der Philosophie an der Universität Zürich

(Vortrag, gehalten an der Schweizerischen Rektorenkonferenz Zürich, 30. Mai 1933)

Die Diskussion über das Thema Hochschule und Gymnasium ist *erfreulich* in Gang gekommen. Sie wurde nicht unter theoretischen Gesichtspunkten geführt, sondern mit einem eminent *praktischen* Interesse. Das läßt hoffen, daß die Bildungspolitik in der Schweiz im besonnenen Einvernehmen zwischen der Lehrerschaft und den Hochschullehrern erfolgreich sich entwickeln wird. Das Verdienst, die Frage nach der Beziehung und gemeinsamen Grundlage von Mittelschule und Universität neu gestellt zu haben, kommt der Rektorenkonferenz von Basel zu. Ihre erste Formulierung und Begründung verdankt sie Herrn Rektor Fischer aus Biel. Zur Äusserung über die Forderungen, die die Hochschule an das Gymnasium stellt, wurden Hochschullehrer aller Fakultäten und Fächer eingeladen. Die mannigfachen, höchst interessanten Voten wurden im weiteren Kreise der schweizerischen Gymnasiallehrerkonferenz in Baden abgegeben und diskutiert. Nach der öffentlichen Behandlung wird das Thema im Kreis der Initianten heute noch einmal aufgenommen. Dieser erwählte Kreis hat nun die Aufgabe übernommen, das Ergebnis der bisherigen Diskussion zusammenzufassen, die dadurch geschaffene Lage abzuklären, sie mit der Ausgangsposition zu vergleichen und sich, wenn möglich, über eine feste und revidierte Grundlage für die praktische Behandlung der Organisationsfragen, die diesmal den Stoff, die Wahl und Ordnung der Einzelfächer betreffen, zu einigen. Sie haben mich mit dieser Zusammenfassung, Abklärung, mit diesem Versuch einer Revision des elementaren Fundamentes von „Bildung und Schulung" beauftragt. Für das Zutrauen möchte ich Ihnen durch die unverzügliche Inangriffnahme dieser positiven Aufgabe danken. Es handelt sich dabei um einen Entwurf, der Ihre Nachsicht und Ergänzung erbittet.

[1]) *Anmerkung der Redaktion.* Das Problem der echten Bildung, soweit es Gymnasium, Mittelschule und Hochschule betrifft, gehört zu den dringenden Problemen der heutigen pädagogischen Lage. Es reicht mitten in die praktische Gestaltung und Organisation der höheren Schulen hinein; auch wir möchten ihm hier Tür und Tor öffnen. Je höher die Bildungsstufe, desto näher am reinen Geist muß die Diskussion orientiert sein. Wir sehen die vornehmste Aufgabe der grundsätzlichen Besinnung des Herrn Prof. Grisebach darin, daß sie eine allseitige Diskussion entfesseln möge. Dazu möchten auch wir uns dann äußern.

I.

Das Ergebnis der bisherigen Verhandlungen über die Ansprüche der Hochschule an das Gymnasium ist kurz dies: Alle Äußerungen der Hochschullehrer und Rektoren stimmten darin überein, dass eine Revision der Beziehungen beider Schulen nur durch eine *Neu*orientierung über die *gemeinsamen philosophischen* Grundlagen eingeleitet werden könne. Auf Grund dieser sei die Methodik der einzelnen Fächer zu bereinigen, die Begriffe der Gemeinschaft, Geschichte, Bildung, Schulung, Kultur und Humanität zu klären, die *Bildungsideale* zu überprüfen, die Sachkenntnis und Erkenntnis zwecks Einrichtung der Lehrerbildung und des Lehrplanes in Einklang zu bringen. Ein gemeinsames Element sei in der *Sprache* und im Denken vorhanden, um einen konkreten Boden und ein allgemeines Medium für die Behandlung der einzelnen Stoffe zu gewinnen. Es blieb nur die Frage, *wie* das geschehen kann.

In der Fassung dieser Forderungen und in der Auffassung über dieses „Wie" solcher elementaren Begründung gingen die Stimmen aber auseinander. Diese Dissonanz ließ sich andeutungsweise erkennen an den grundsätzlich auseinanderliegenden Positionen der Fakultäten und Fachvertreter, an den verschiedenen Methoden und Begriffen von Bildung und Humanität und schließlich an der Unstimmigkeit ihrer Weltanschauung, die in der Diskussion zutage treten mußte. Man könnte sich nun angesichts dieser Übereinstimmung und dieser Unstimmigkeiten fragen, ob die Behandlung des Themas damit schon soweit gefördert wurde, daß man von einer gemeinsamen Basis heute sprechen darf, auf die wir eine praktische Lösung der Fragen aufbauen könnten.

Wir vergleichen zunächst die durch die Badener Konferenz gewonnene Lage mit der Ausgangsposition der Rektorenkonferenz in Basel, um die verbleibenden Schwierigkeiten zu überblicken und unsere neue Aufgabe klarer zu bestimmen.

Der Vortrag des Herrn Rektor Fischer forderte die „planmäßige Zusammenarbeit", um sich „über die grundwesentlichen Bestandteile (Elemente) einer bedeutenden Hoch-

schulvorbereitung zu verständigen". Das Wesen und die Grenzen der *Bildungsarbeit* sollten erkannt werden. Die Hoffnung auf eine Verständigung wurde stillschweigend von einem System absoluter Werte, von einer Kultur- und Geschichtsphilosophie, kurz von einem einheitlichen Bildungssystem erwartet, das die Philosophie als Kulturpädagogik beizubringen hätte. Es wurde noch angedeutet, daß eine solche Synthese vielleicht in den Arbeiten Max Schelers, Eduard Sprangers, Georg Kerschensteiners und Theodor Litts schon vorläge, die nur einer Zusammenfassung bedürften, um der Bildung und Schulung die gewünschte konkrete, elementare Grundlage durch eine Geistphilosophie und *Kulturtheorie* zu geben.

Mit Bezug auf diese Erwartung ist nun die Badener Gymnasiallehrerkonferenz in doppelter Hinsicht eine Enttäuschung gewesen. Wohl stimmten alle, wie wir hörten, in der *Sehnsucht* nach einer einheitlichen Grundlage überein, aber *grundsätzlich* gingen alle Fakultäts- und Fachvertreter auseinander. Eine elementare Grundlage wurde von den Einzelwissenschaften noch nicht gewonnen. Die größte Enttäuschung aber war das Eingeständnis der Erkenntnis, kein einheitliches Bildungssystem anbieten zu können, wenn sie die Grenzen wahren wolle. Die Forderung nach einer Kritik der historischen Vernunft, die Forderung einer Einführung der Lehrerschaft in den geistigen unaufhebbaren Kampf, schließlich das Verlangen nach einer Weltanschauungslehre, die einen Relationismus der Wahrheiten behauptete, vernichtete am Ende die schönsten Hoffnungen. Und doch entsprachen diese Forderungen für die Lehrerausbildung an der Hochschule durchaus der Lage, welche durch die verschiedenen Voten der Fachvertreter ans Licht gestellt wurde. Ja, die durch die Unstimmigkeiten sichtbar gewordene Gesamtlage des Problems bedeutete recht eigentlich die Illustration zu dem Badener Referat über die „Vorschule des Geistes". Die dogmatische Behauptung einer letzten Einheit durch die theologische Fakultät war vom kritischen Standpunkt noch problematisch. Der Widerstreit der Methoden und Weltanschauungen wurde offenbar als „der geistige Kampf unserer Zeit". Das Bedürfnis nach einer Übersicht über die verschiedenen geäußerten Ansichten war am Ende allgemein. Damit war die Notwendigkeit einer Weltanschauungslehre durch die Konferenz bestätigt.

Nimmt man nun das Ergebnis der ganzen Diskussion zusammen, so deckt es sich mit der Darstellung der Grundsituation durch die Philosophie. Diese *Lage* nun unterscheidet sich von der am Schluß der ersten Rektorenkonferenz durch die *Bereinigung* einer unberechtigten dogmatischen Voraussetzung, durch das Geschwundensein der Hoffnung auf eine *absolute* theoretische Grundlegung der gemeinsamen Bildungsaufgaben durch die Erkenntnis. Dafür haben wir aber nunmehr ohne Vorurteil das Kampffeld selbst schon betreten. Neue positive Aufgaben zeigten sich am Horizont. Es ist uns die *Ausbildung* in den einzelnen unterschiedlichen Fächern und ihren Methoden nach der Selbstkritik ohne *Einbildung* möglich geworden.

II.

Wir können nun gleich die wichtigste Aufgabe in Angriff nehmen und die Vorurteile beseitigen, die am Ausgange unserer Arbeit die Begriffe Bildung und Schulung, Persönlichkeit und Leistung belasteten. Wir haben jedenfalls die Möglichkeit, nach der ersten Diskussion unsere Ausgangsposition zu revidieren, und über dem behaupteten Gegensatz von Kultur und Zivilisation, von Persönlichkeit und Person, von Bildung und Schule neu nachzudenken. Können wir nun auch keine Synthese mehr konstruieren, so vermögen wir doch durch Kritik der Begriffe ihre Bedeutung sachlich zu korrigieren, daß der Gegensatz, der mit Recht als Störung von Rektor Fischer empfunden wurde, als gegenstandslos und unbegründet nunmehr sich aufheben muß. Vielleicht wurde Bildung grundsätzlich zu hoch, Spezialschulung zu gering bewertet. Die erlebte Enttäuschung hat dann vielleicht ihr Gutes, wenn sie uns heute zur Auflösung einer falschen Fragestellung und einer verkrampften Antwort führt, die in der Gegenüberstellung von Bildung und Herrschaftswissen zum Ausdruck kam und zu einer synthetischen Bildungstheorie drängte, während wir eine realistische suchen.

Die Scheidung von Bildung und Leistung war in der Tat eine Folge einer übernommenen Überschätzung eines objektiven und subjektiven Idealismus, welchen die spekulative deutsche Philosophie genährt hatte, aber auf die Dauer nicht durchhalten konnte, da Denken und Dichten in ihr sich verhängnisvoll verbanden. Die Einbildung der Spekulation mußte einmal ans Licht kommen. Sowohl die Kritik, als die Erfahrung konnte uns über die Überlastung der Bildung belehren. Eine Reaktion war verständlich. Sie erfolgte auf dem Boden des Positivismus, der den ungeheuren Fortschritt der Naturwissenschaften, der Technik brachte. Hier handelte es sich um Leistung, hier wurden Spezialschulung und Kenntnisse verlangt. Wissen erschien als Macht. So standen sich Bildung und Schulung als Gegensätze gegenüber. Diese an sich unbegründete Dissonanz hat die verschiedensten Kämpfe ausgelöst, die durch Gegensatzpaare angedeutet sein mögen: Lebensphilosophie gegen Intellektualismus, Idealismus gegen Realismus, Vitalismus gegen Mechanismus, Irrationalismus gegen Rationalismus usw. Die mannigfachen Versuche, diesen Gegensatz in Erkenntnistheorie, Psychologie und Pädagogik immer wieder durch Zurückgehen auf eine neutrale Position der Erkenntnis oder einen *neutralen* Begriff der Person zu lösen, können hier nicht aufgezählt werden (Hartmann, Stern und Litt). Es muß genügen, noch einmal zu sagen, daß alle Synthesisversuche vergeblich sein müssen, weil die Grenzen der Erkenntnis innezuhalten sind. Jede Lösung bleibt eine Überschreitung der Grenzen, eine gewaltsame, *paradoxe* oder auf Einbildung sich gründende Unternehmung, selbst wenn sie sich mit einem Minimum von Metaphysik zu begnügen sucht. Wir haben deshalb, um den Gegensatz zu überwinden, einen weniger gewaltsamen Weg einzuschlagen. Wir müssen die *übertriebene Bildungsabsicht* einschränken, die Überschätzung der Person, ihrer Ursprünglichkeit, ihrer die Welt schaffenden Kraft der Kultur aufgeben und die unterschätzte, technische, spezielle Vorbereitung und *Schulung* durch Berücksichtigung ihres *praktischen Wertes* im Zusammenhange mit allen Wissenschaften und allen ihren Methoden richtig und höher einschätzen *lernen*. Im Gesamtbilde eines geistigen Kampffeldes und im Rahmen einer Weltanschauungslehre haben alle Methoden

der Wissenschaften, alle auf Belehrung der Schüler abzielenden Mitteilungen einer Wissenschaft sowohl einen bildenden, erziehenden als schulend-technischen Charakter. Die *Bildung* und wenn man will die Erziehung haftet also als *Charakter (Modalität) an der Mitteilung der Einzelwissenschaften* selbst. Ein Lehrer braucht nur seine Sache sachlich zu verstehen, um als Vertreter eines speziellen Faches an dem positiven Aufbau des Gegenstandes, d. h. an der Forscherarbeit der Wissenschaft teilzunehmen. Der Spezialkenner ist dann eine gebildete Person, wenn er sein Fach, seine Methode, seine Mitteilungsart nicht durch spekulative, ästhetische oder metaphysische Begriffe von Bildung und Kultur verschwommen und unhaltbar macht. Er muß also von der „Bildung" im alten Sinne abrücken. Und dieser Gebildete ist als spezieller Kenner seines besonderen Faches eben dann *recht geschult*, wenn er den Ort seines Arbeitsfeldes im Ganzen des wissenschaftlichen Lebens zu erkennen vermag. Umgekehrt ist er als geschulter Spezialist dann gebildet zu nennen, wenn er sich auf sein Feld beschränkt, wenn er es im Ganzen als ein bescheidenes Gärtchen weiß. Einen einheitlichen spekulativen Begriff von Bildung, Persönlichkeit und Kultur, der als Maß zu brauchen wäre, um ein Spezialwissen und eine spezielle Vorbereitung als Technik und Zivilisation, als bloße Leistung degradieren zu können, haben wir nicht. Damit ist aber die Trennung von Bildung und Spezialvorbereitung gar nicht mehr nötig. Hier liegt keine Not vor. Wir brauchen deshalb auch keine künstliche Synthese zu suchen, keine Rückzugsposition, sondern wir stellen nach dieser kritischen Behandlung einfach fest, daß die Frage, die auf eine gegenseitige Störung hinwies, falsch gestellt war, daß sie Voraussetzungen machte, die nicht zurecht bestehen. Wir können darüber hinaus sagen: Wissenschaftliche Ausbildung ist auf jeder Stufe abhängig von einer kritischen Einsicht in die theoretischen Voraussetzungen und in die Methodik, auf der andern Seite aber von der Beachtung der praktischen Forderungen des Lebens, sei dieses Leben nun ein wissenschaftlich-akademischer, oder sonst ein praktischer Beruf. Die Bildungstendenz ist also durchaus technisch, sie haftet dem Stoffe einer mitzuteilenden Wissenschaft an.

Was Gymnasium und Hochschule demnach verbindet, ist ein gemeinsames praktisches, pädagogisches Bildungsinteresse. Das Phänomen der Erziehung und Bildung findet sich immer im Zusammenhange mit der Mitteilungsart einer Wissenschaft. Der bildende oder erziehende (schulende) Charakter ist von dem Gegenstand einer Einzelwissenschaft nicht abzulösen. Bildung und Schulung schweben ja nicht in der Luft, sie haben einen Leib. Sie verknüpfen sich mit der speziellen Methode. Das zeigt schon an, daß beide, Bildung und Spezialwissen, nicht auseinanderzureißen sind. Der bildende Charakter kann zeitweilig an Bestimmtheit und Klarheit verlieren, weil er die Orientierung an der Erkenntnis oder am praktischen Felde verlor, weil er gegenstandslos geworden ist. Er muß sie dann wiedergewinnen, d. h. sich neu an der Erkenntnis und am Leben orientieren. Um eine solche *sachliche Neuorientierung* aller Methoden und um Neubestimmung ihres Gesamtcharakters kann es sich in unserer Zusammenarbeit von Hochschule und Gymnasium auch nur handeln. Die Philosophie muß dabei mithelfen, weil sie beiden Polen verbunden ist. Als gegenständliches Denken ist sie vor allem an den *praktischen Nöten* interessiert. Sie orientiert sich an der Not des Lebens, d. h. an den Fragen, die in der Praxis gestellt werden, um diese Not als eigene Verfehlungen abzuklären, aufzulösen, wie wir das mit dem störenden Gegensatz von Bildung und Schulung eben versucht haben.

So angesehen hat die Erziehung als Art und Weise der Mitteilung einer Wissenschaft zwischen Erkenntnis und Leben eine *vermittelnde Rolle*, indem sie der Erkenntnis aus dem Leben, der Praxis, Fragen zuweist, die sie im Hinblick auf das *Leben* soweit als möglich beantwortet. Die Art und Weise unserer Mitteilung von Wissenschaft in allen Schulen können wir nur gemeinsam nach dem Ergebnis dieser Dialektik von Leben und Erkenntnis einrichten. Das ist kurz das eigentliche *positive Ergebnis aller bisherigen Vorarbeit*, daß wir uns heute *gemeinsam über die prinzipielle und praktische Seite* aller Schulreformen und Reorganisationen Klarheit verschaffen können, nachdem wir durch Ablehnung der spekulativen Begriffe den Gegensatz von Bildung und Schulung überwunden haben. Die Praxis stellt immer unsere Bildungstheorien auf die Probe und macht uns darauf aufmerksam, wenn eine Theorie unhaltbar geworden ist. Wir können auf Grund theoretischer Einsicht dann unseren Irrtum korrigieren. Um solche Korrekturen handelt es sich, wenn wir die Frage der Stoffbeschränkung und der Fächerverteilung mit frischen Kräften behandeln wollen. Die Notwendigkeit einer Reform wird uns durch die Erfahrung aufgenötigt. (Schluß folgt)

Meine Methode im Geographieunterricht

Von H. Stricker, Krummenau

„Die beharrliche Einzelarbeit, das stille sich-Abringen eines ‚Werkes' also kommt in der Schule zu kurz, und doch ist es später im Leben gerade das, was man unter rechter Arbeit versteht, sei es im Handwerk, in der Technik, Wirtschaft, oder in der Wissenschaft und Kunst."

(Aus: **„Methodische Besinnung"** von Prof. Guyer, Aprilheft der SER).

Es ist leider so: Der Schulkarren, neu gestrichen und lackiert, scheint im Didaktizismus stecken bleiben zu wollen. *Schein*-Arbeitsschule! Die Einzelarbeit *muß* kommen, nicht nur in die Landschulen mit geringen Klassenbeständen. Ebenso nötig haben sie die Stadtschulen. Sonst können wir die Schulreform heute schon begraben lassen!

Wie ich das Problem der Einzelarbeit unter vereinfachten Verhältnissen an einem geographischen Thema zu lösen versuchte, darüber möchte die folgende Unterrichtsdarstellung berichten.

Schüler: 3, nämlich Walter und Anna 6. Kl.,
Uli 8. Kl.

Alle drei sind mit der Technik der gemeinsamen Kartenarbeit vertraut, Uli hat das Arbeitsverfahren, mit dem wir den Kanton Thurgau behandelten, noch in Erinnerung. Die drei sind Bergbauernkinder mit beschränktem Kulturkreis. Sie sind an selbständiges Denken und an die freie Meinungsäußerung gewöhnt.

Thema: „Die Schweiz in der Übersicht." Das erwähnte Thema hatte ich schon nach den Herbstferien auf den Stoffplan gesetzt und diesen gut sichtbar an die Wand gehängt.

Unterrichtszeit: Ich war mir von Anfang an klar, daß das Thema bis zum Frühling niemals zum Abschluß gelangen konnte. Die drei Kinder kamen nur am Vormittag zur Schule. Pro Woche ergaben sich anfangs 6, später 9 Stunden für die Geographiearbeit.

Um ein möglichst exaktes Bild über den Versuch zu bekommen, protokollierte ich während oder nach der Stunde den Unterrichtsablauf.

I. Der Gesamtarbeitsplan. (2. Januar.) Lehrer: „Jetzt wollen wir mit der Geographie anfangen!" — Ich warte auf die Reaktion der Schüler.

Uli: „Wir schreiben zuerst die Themen auf!" (Erinnerung an den Arbeitsverlauf bei der Behandlung des Kantons Thurgau.)

Lehrer: „Also, ein jeder schreibt die Themen auf, kreuz und quer, wie sie ihm gerade einfallen. Nachher werden wir sie ordnen."

Ergebnis:

1. Bilder von der Schweiz suchen und zusammenstellen (Thema vom Lehrer).
   Nachsehen, was das 6.-Klassbuch über die Schweiz enthält (Thema vom Lehrer).
2. Grenzen.
3. Größe der Kantone.
4. Berge.
5. Flüsse und Seen, Gewässer.
6. Ortschaften.
7. Verkehr: Post, Straßen, Bahnen, Telephon, Telegraph.
8. Bevölkerung: Sprache, Beschäftigung, Konfessionen, Parteien (diese beiden Themen vom Lehrer).
9. Ein- und Ausfuhr.
10. Klima und Boden (Thema vom Lehrer).
11. Tierwelt.

II. Arbeitsformen. Nach einer kurzen gemeinsamen Orientierung an der Karte gehe ich über zur *Einzelarbeit*; es folgen kleine *Schülerberichte*, das *Vorlesen* passender freigewählter Begleitstoffe durch die Schüler und die Wiederholung.

Ungefähre Verteilung dieser Arbeitsformen (Arbeitszeit pro Woche = 9 Std.):

Einzelarbeit	= 6 Std.
Kartenarbeit	= 1 „
Berichte, Lesestunde, Wiederholung	= 1—2 Std. zusammen.

Wir sehen schon daraus: Die Einzelarbeit bildet das Kernstück der Methode. Die Kartenarbeit bettet sich meist zwangslos in die Einzelarbeit ein. Der Bericht kommt, wenn ein Schüler sein Teilthema abgeschlossen hat. Daran schließt sich gewöhnlich eine Lesestunde. Über die Wiederholung siehe unten.

1. Einleitende Kartenarbeit:

(17. Januar.) Lehrer: „Den Arbeitsplan und die Schweizerkarte hervornehmen!" — Ich warte auf die Reaktion der Schüler.

Anna: „Jetzt kommen die Grenzen dran."

Walter: „Wir fangen an einer Ecke an, bei Genf."

Uli: „Oder bei Basel."

Lehrer: „Oder an einem bekannten Ort?"

Anna: „Bei Rorschach!"

Lehrer: „Wir können von hier aus nach zwei Seiten die Schweiz umfahren."

Walter: „Fahren wir nach rechts herum."

Ablauf: 1. Die Schüler nennen die Grenzpunkte, aber so viele, daß wir erst nach 25 Minuten herum sind. Als wir an die Stelle kommen, wo die Grenze durch die tessinischen Seen führt, fragt Walter spontan: „Warum sind diese Seen so langgestreckt?" Uli: „Durch die Gletscher." Ich kläre die Frage vollends.

2. Lehrer: „Ich nenne die Grenzpunkte, ihr zeigt nach!" Ich nenne nur die markanten Punkte.

3. Hausaufgabe: „Auf morgen schreibt ihr diese Grenzpunkte auf; ihr fahrt diesmal aber links herum."

Die weitern Themen für die Kartenarbeit ergeben sich aus dem Arbeitsplan.

Eine arbeitstechnische Besinnung. (13. Februar.) Lehrer: „Überlegt euch einmal, wie wir morgen in der Kartenarbeit über das Thema Berge der Reihe nach reden könnten."

Ergebnis (anschreiben an die Wandtafel):

1. Einteilung, Richtung und Form der Ketten.
2. Die Höhen und ihre Namen.
3. Die Haupttäler.

Solche arbeitstechnischen Gespräche halte ich für nötig. Sie bewirken, daß das Unterrichtsgespräch leichter fließt, sie verhindern, daß das Thema zerflattert. Sie sind ferner eine Erziehung zu rationeller Arbeit.

2. Einzelarbeit:

Der Schüler gewinnt die Kenntnisse direkt aus den Arbeitsmitteln, nicht mehr ausschließlich auf dem Umweg über den Lehrer.

Früher: Kind — Lehrer — Unterrichtsgegenstand (einschl. Hilfsmittel, Bücher usw.).

Jetzt: Kind — Unterrichtsgegenstand. (Das Kind setzt sich eigentätig mit dem Gegenstand auseinander. Der Lehrer springt helfend ein.)

Aufteilung der Themen: (Die drei Schüler sind mit Einzelarbeiten aus einem andern Unterrichtsgebiet vertraut.)

(30. Januar.) Lehrer: „Ich finde es für gut, wenn wir jetzt schon mit der Einzelarbeit beginnen. Die gemeinsame Kartenarbeit fällt deswegen nicht weg."

Walter: „Da habe ich bald gewählt. Ich nehme das Thema Berge."

Anna: „Und ich das Thema Tierwelt."

Uli: „Ich weiß es noch nicht." Er wählt später das Thema Gewässer.

Quellen suchen: Ich durchstöbere meinen Schulbücherbestand. Folgende Arbeitsmittel stehen den Schülern dann zur Verfügung:

1. Lesebuch der 6. Klasse.
2. Ein Geographiebuch für die Realschulstufe. Wir nennen es seines Umschlages wegen das gelbe Buch.
3. Stucki-Bieri, Materialien für die Schweizergeographie, das blaue Buch.
4. Der Reiseführer des Schweiz. Lehrervereins.
5. Die Schüler- und die Wandkarte der Schweiz.
6. Das Europa- und Schweizerrad (zu beziehen bei den Schulmaterialien-Geschäften).
7. Die Schweiz in Lebensbildern, 3 Bände (Verlag Sauerländer).
8. Die rätselhafte Schweiz (Verlag Sauerländer).
9. Brehms Tierleben (Schülerausgabe, Verlag Jugend und Volk).

Da die Technik der Quellenzusammenstellung noch unbekannt ist, helfe ich den Schülern so: „Wir wollen jetzt lernen, wie man Quellen zusammenstellt. Nehmt ein Blatt, macht drei Kolonnen, schreibt diese an, wie ich es hier an der Wandtafel vormache. Ich zeige euch nachher an einem Beispiel, wie man diese Kolonnen ausfüllt."

Beispiel: Thema Berge (Walter).

Quelle	Titel	Seite
Gelbes Buch	Jura: Verlauf	S. 141
	Entstehung	
	Gestein	
	Alpen: Täler	S. 62
	Wildbäche	
	Gestein	
	Lawinen	
Blaues Buch	Alpen:	S. 264
usw.	usw.	usw.

Damit kann die eigentliche Einzelarbeit beginnen. Die Schüler wählen aus ihrer Zusammenstellung irgend ein Teilthema zur Bearbeitung aus.

Arbeitsverlauf am Teilthema „Lawinen" (15. Februar).

Walter: „So, jetzt werde ich, denk ich, mit meinem Thema anfangen."

Walter: „Zuerst lese ich in den Büchern das Thema Lawinen durch, dann lege ich die Bücher geschlossen neben mich und fange mit dem Berichtentwerfen an. Wenn ich etwas nicht mehr genau weiß, so schaue ich die Stellen nochmals nach. Wenn korrigiert ist, schreibe ich ihn in den Geographiebogen ein."

Hätte sich Walter nicht spontan über den Arbeitsweg geäußert, so wäre es meine Aufgabe gewesen, die Schüler durch die Frage: „Wie gehen wir da vor?" zur Besinnung anzuregen.

Äußerer Tätigkeitsablauf: (23. Februar.) Walter holt das gelbe Geographiebuch und den Duden. Er schreibt am Entwurf; liest im 6.-Klass-Buch von den Grundlawinen nach; studiert vor sich hin; geht zu Uli und schaut ihm bei der Arbeit zu; sucht ein Wort im Duden; liest im gelben Geographiebuch nach; schaut zu, wie ich mich mit Anna über ihr Thema unterhalte; liest im Buch; schreibt weiter; plaudert leise mit Anna; unterhält sich mit Uli über dessen Arbeit; liest den Entwurf durch; wir verbessern diesen miteinander. „Wie man sich vor Lawinen schützt," wollte er später entwerfen, um nicht zu viel auf einmal einschreiben zu müssen.

*

Meine Hilfe wird häufig in Anspruch genommen. Wird eine Frage gestellt, die sich die Schüler durch eigenes Nachdenken oder durch Nachschauen in den Arbeitsmitteln selbst beantworten können, so weise ich sie zurück mit der Bemerkung: „Denke darüber nach" oder „schaue selbst nach". Wird eine leichtfertige Frage gestellt, so reagiere ich überhaupt nicht. Schülerfragen (Anna, 1. März):

„Werden wir auch wieder einmal Kartenarbeit haben?"

„Aber wenn die Gemse vom Jäger geschossen wird, könnte sie es dann nicht so einrichten, daß sie so fällt, daß der Jäger sie nicht holen kann?"

„Soll ich für die Beschreibung der Gemse das Buch geschlossen halten?"

„Hat das Weibchen der Gemse auch Hörner?"

„Aber daß Gemsen, Rehe, Hirsche miteinander verwandt sind, kann ich doch nicht recht glauben!"

Häufigkeitstabelle über Schülerfragen.

	27. Febr.	1. März	2. März	8. März	15. März	Durchschnittl.
Walter . . .	3	8	5	6	7	6
Anna	6	3	4	—	—	3
Uli	4	4	2	4	8	4
Total	13	15	11	10	15	13

Frei auftauchende Gespräche entstehen, indem ein Schüler durch eine Frage, eine Bemerkung, einen Zweifel, ein Problem aufrollt, das Schüler und Lehrer zur Besprechung reizt. Diese Unterrichtsform ist ganz ohne meine Absicht entstanden, gehört aber zu den reizvollsten pädagogischen Situationen, die ich je erlebt habe. Die Anregung geht ausschließlich von einem Schüler aus, dem das Problem meist aus der Beschäftigung mit dem Stoff aufgetaucht ist. Es läßt sich eine Dreiteilung beobachten:

1. Freie Gespräche im engsten Zusammenhang mit dem zur Bearbeitung stehenden Thema. Zum Beispiel:
   (1. März.) — Alle arbeiten an ihrem Einzelthema. Da bemerkt Uli auf einmal laut: „Es ist doch sonderbar, daß Matterhorn und Dufourspitze als die höchsten Berge nicht mehr Niederschläge haben!"
   Lehrer: „Allerdings, ich weiß tatsächlich momentan auch keine rechte Begründung dafür, wir werden es aber schon noch herausfinden!"
   Walter schaut von seiner Arbeit interessiert auf und fügt ein neues Assoziationsglied an: „180 cm Regen pro Jahr ist doch schon viel!"
   Lehrer: „Wenn das Wasser vom ganzen Jahr nicht abfließen würde, so gäbe das in unserer Gegend einen Weiher von 1,89 m Tiefe (ich zeige mit der Hand die Höhe des Wasserspiegels). Das ist allerdings viel!" (Gesprächsdauer zirka 3 Minuten.)
2. Freie Gespräche in lockerer Beziehung zur Sache:
   Anna: „Fast jeder Kanton hat einen See." — Die beiden Knaben fassen die Bemerkung auf.
   Walter: „Ja, das stimmt eigentlich, der Kanton Genf hat den Genfersee, der Kanton Zürich den Zürichsee —." Ich greife in das Gespräch ein mit der Aufforderung: „Schaut mit einander nach, ob Annas Bemerkung stimmt! Ich nenne die Namen der Kantone." — (Gesprächsdauer zirka 5 Minuten.)
3. Freie Gespräche ohne sachlichen Zusammenhang:
   Walter: „Ich habe schon gedacht, ob ich nicht einmal einen blöderen Aufsatz machen solle, damit der nächste um so eher wirkt." (Dauer zirka 1 Minute.)

Es beteiligen sich nicht immer alle an diesen Gesprächen. Es ist zum Beispiel typisch, daß sich Anna nur dann aktiv beteiligt, wenn das erörterte Problem irgendwie ins Persönliche hinüberspielt.

Häufigkeitstabelle frei auftauchender Gespräche:

	27. Febr.	1. März	2. März	8. März	15. März	Durchschnittl.
Walter . . .	2	4	1	6	7	4
Anna	3	1	—	—	—	1
Uli	1	1	1	4	8	3
Total	6	6	2	10	15	8

3. Bericht:

(1. März.) Uli hat seine Arbeit „Die Regenkarte der Schweiz" fertig eingeschrieben.

Lehrer: „Auf Morgen bereitest du deinen Bericht vor" (Hausaufgabe). Ich schreibe seinen Namen in die linke Ecke der Wandtafel.

(2. März.) Uli erhält den Auftrag, seinen Bericht nochmals still zu wiederholen. Ich gebe ihm ferner den Rat, seinen mündlichen Vortrag durch eine Skizze zu verdeutlichen.

Lehrer zu den andern beiden: „Euere Arbeiten weglegen! Uli hält uns seinen Bericht." Unterdessen hat Uli den Bogen mit der Regenkarte an die Wandtafel geheftet.

Uli: „Ich will euch über mein Thema: ‚Die Regenkarte der Schweiz' berichten und erklären, warum es regnet." (Einleitungssatz) — Dauer des Berichtes zirka 7 Minuten.

Nach dem Bericht: Lehrer zu den beiden Zuhörern: „Habt ihr noch eine Frage an Uli zu richten?" Walter fragt, warum es gerade im Wallis so wenig Regen habe. Uli weiß anfänglich keine rechte Antwort, bringt dann aber eine Erklärung, die einleuchtet. Dann Kritik durch den Lehrer.

4. Lesestunde.

Um den vorwiegend intellektuell erarbeiteten Stoff der Einzelarbeit nach der erlebnismäßigen, menschlichen Seite zu ergänzen, auch zur sinnvollen Übung der Lesetechnik, führte ich die Lesestunde ein. Zur Verfügung stehen den Schülern die „Lebensbilder" Band I, II, III und die Begleitstoffe des 6.-Klass-Buches. Ich war zum voraus überzeugt, daß besonders die Lebensbilder die Kinder in seelische Spannung zu setzen vermögen.

(8. März.)

Lehrer: „Hat eines ein Lesestück vorbereitet?"

Walter: „Ich könnte heute von den Lawinen aus den Lebensbildern vorlesen." Er hat zwar ein anderes Stück vorbereitet, ist aber gestern durch Anna auf ein Lesestück von den Lawinen aufmerksam gemacht worden.

Walter stellt sich mit dem Buch vor den Bänken auf.

Walter: „Ich will etwas von den Lawinen vorlesen, wie es Leuten ergangen ist, die in Lawinen geraten sind." — Vorlesen aus Lebensbildern Band I, Seite 242. Die dritte Schilderung will er später vorlesen.

Lehrer (zu den andern): „Wiederholen!"

Zum Schluß entstand ein Gespräch über die Art und Weise, wie die Lawine den Mann erfaßt haben könnte.

Kritik (diesmal nur durch den Lehrer): „Walter ist oft angestoßen, konnte das Lesestück allerdings nicht recht vorbereiten."

Uli: „Das Anstoßen kommt halt vor allem durch das Unterbrechen. Dann findet man die Stelle nicht mehr recht." (Er meint damit das Unterbrechen des Vorlesers durch Lehrer- oder Schülerfragen während dem Leseakt.)

5. Wiederholung.

a) Nach dem Schülerbericht: Hier hat nun die Lehrerfrage ihren Platz. Dadurch erhalte ich eine Kontrolle, ob die Zuhörer den Bericht erfaßt haben. Unklarheiten müssen in erster Linie durch den Berichterstatter behoben werden.

b) Als Abschluß größerer Stoffgebiete: Klausuren. Die Resultate stelle ich statt in Noten durch eine graphische Tabelle dar. Diese wird an die Wand gehängt. Die Schüler drängen sich um die Tabelle und disputieren eifrig über die Einzelleistungen. Um dem Separatismus entgegenzuwirken, ist es empfehlens-

wert, die Gesamtklassenleistung ebenfalls darzustellen. Denn die Klasse soll sich bei jeder Gelegenheit vom uneingeschränkten Individualismus zum „Wir"-Bewußtsein erheben.

c) Wiederholungsspiele: Sie dienen dazu, Namen einzuüben. Die Spiele tragen vorwiegend sportlichen Charakter.

Möglichkeiten:

1. Ringierspiel (vom Verlag Ringier in Zofingen), ein Zusammensetzspiel der Schweiz.
2. Eine Reise durch die Schweiz. Selbstverfertigtes Spiel zum Würfeln. Auf einer Schweizerkarte ist mit roter Tusche eine Reiseroute mit ungefähr 100 Stationen eingezeichnet. An bestimmten, blau bezeichneten Orten gibt es Verzögerungen oder Abkürzungen der Reise. Sieger ist, wer zuerst wieder zu Hause (Ausgangspunkt) ankommt.
3. Der Lehrer oder ein Schüler nennt irgend einen Namen der Schweiz (Berg, Fluß, Ortschaft). Wer den Ort gefunden hat, steckt dort eine Nadel ein. Sieger ist, wer am meisten Stecknadeln auf seiner Karte hat.
4. Das Buch: „Die rätselhafte Schweiz." (Verlag Sauerländer, Preis Fr. 5.20.) Ein lustiges und lehrreiches Rätselbuch. Wir hatten ein riesiges Interesse. Ein Lösungsheft liegt bei.
5. Ein Quartettspiel „Die Schweiz". Es besitzt den Vorteil, daß wir es selbst angefertigt und manches dabei gelernt haben.

III. Disziplin. Es ist für solch einen freien Unterrichtsbetrieb unbedingt nötig, daß die Schüler lernen Rücksicht zu nehmen auf das Arbeitsziel, Rücksicht zu nehmen auf den Nachbar, auf die Gesamtheit des Arbeitsverbandes. Sie müssen wissen: Wenn ich ein Buch hole, muß ich auf den Zehen gehen. Wenn ich mit meinem Nachbar spreche, muß ich leise reden. Wenn ich das Zimmer verlasse, muß ich die Türe leise schließen. Die Schüler verstehen die Notwendigkeit dieser Maßnahmen sehr wohl, wenn man mit ihnen darüber spricht, sie werden sie aber immer wieder vergessen. Wird es einmal zu ungestüm, zu rücksichtslos, dann greife der Lehrer mit aller Ruhe und Bestimmtheit ein. Ein anhaltendes sss oder Klopfen an die Wandtafel wird in der Regel genügen, um eine ruhigere Arbeitshaltung eintreten zu lassen. Oder der Lehrer befiehlt: „Schreibzeug weglegen!" Er wartet, bis auch der Hinterste gespannt zu ihm hinsieht — eine halbe Minute vollständiges Schweigen — dann sagt der Lehrer: „Weiter arbeiten!" Gute Arbeitsgewohnheiten können auch sportsmäßig gedrillt werden: „Wir üben jetzt das Leisegehen, wie man die Türe unhörbar schließen kann. Wer kann es am besten?"

Rückblick auf den gesamten Unterrichtsvorgang:

1. *Interesse nehmen:*
   Die Schüler haben bei der Aufstellung der Unterrichtsziele für ein neues Quartal mitgeholfen. Der Unterrichtsplan hängt an der Wand. Die Schüler wissen: In der Geographie werden wir das und das tun. Vielleicht setzen sie sich innerlich schon mit dem Thema auseinander.
2. *Den Arbeitsplan aufstellen:*
   Unterrichtsform: Das freie Unterrichtsgespräch. Bei ungeübten Klassen wird es eingeleitet durch die Lehrerfrage: „Wie packen wir unser Unterrichtsthema an?"
3. *Kartenarbeit:*
   Arbeitsmittel: Schülerkarte, Wandkarte. Unterrichtsform: Das freie Unterrichtsgespräch. Wer etwas über das Thema zu sagen weiß, teilt es mit. Ungeschulte Klassen werden zur Aktivität angeregt durch die Lehrerfrage: „Wer weiß etwas dazu zu sagen, aus der Karte herauszulesen?" Für den Lehrer heißt es Geduld haben, warten und wenn es zwei Minuten geht, bis sich endlich einer regt. Nötig sind auch arbeitstechnische Besinnungsgespräche (s. IV, 1.).
4. *Einzelarbeit: Die Schüler müssen über Sinn und Methode dieser neuen Arbeitsform aufgeklärt und daran interessiert werden.*
   a) Wahl des Einzelthemas: Eingeleitet durch die Anregung des Lehrers: „Wählt euch ein Thema aus dem Arbeitsplan." *Für größere Klassenbestände wäre eine gruppenweise Bearbeitung aus didaktischen Gründen wohl vorzuziehen.* Die Themen und ihre Bearbeiter werden notiert.
   b) Quellen suchen: Bereitstellen der Arbeitsmittel durch den Lehrer. Bringen die Schüler solche mit, um so besser. Registrierarbeit durch die Schüler. Lehrerhilfe. Für ungeschulte Klassen: Der Lehrer schildert die Arbeitsmethode der Quellenzusammenstellung. Die Schüler ahmen ihn nach.
   c) Bearbeitung eines Teilthemas: Freie Arbeitshaltung der Schüler. Frei auftauchende Gespräche. Individuelles Arbeiten = Einzelarbeit. Rücksicht auf den Arbeitsverband: Leises Gehen und Sprechen.
5. *Berichte:*
   Kleine, wohlvorbereitete Schülervorträge über das bearbeitete Thema. Am Schlusse des Berichtes können von den Zuhörern Fragen gestellt werden. Kritik durch Lehrer und Schüler, ohne daß man meint, es müsse unbedingt kritisiert werden.
6. *Lesestunde:*
   Vorleseübung aus gehaltvollen Begleitstoffen durch die Schüler. Die Auswahl des Stückes bleibt dem Schüler überlassen. Eventuell Kritik durch die Zuhörer.
7. *Wiederholung:*
   Lehrerfragen, Klausuren als Leistungsmessungen der einzelnen und der Klasse. Nicht deprimieren. Wiederholungsspiele.

IV. Arbeitsablösung. Ein kleines Fest in der Schulstube, ein paar fröhliche Spielstunden im Wald mögen dem Schüler zweierlei bewußt machen: Die Freude an der vollbrachten Einzelleistung und das frohe Gemeinschaftsbewußtsein: *Wir* haben's geschafft!

Anmerkung der Redaktion. Man könnte gegen diese Art von Unterricht etwa einwenden: Wie wollen die *übrigen* Schüler, denen ein Kamerad seine Einzelarbeit vorlegt, diese letztere aus dem Stegreif verstehen, nachdem doch der Einzelne so lange und eingehend darüber hat sitzen müssen. Wäre da nicht die gewöhnliche Unterrichtsform das richtige, wo sich der Lehrer erläuternd an die ganze Klasse wendet? Dies eben ist der springende Punkt: Gewiß geht es so am kürzesten, leichtesten, vielleicht auch am angenehmsten für Lehrer und Schüler (nach dem Vorgang des Comenius, der behauptete, je mehr Schüler (hundert und etliche), desto besser bewähre sich die wahre Methode). Aber es fragt sich ebensosehr, ob durch dieses Demonstrieren des Lehrers ad sensu (an die bloßen Sinne des Kindes) der Schüler eine Sache wirklich ergreift und zu seinem wahren Bildungsbesitz macht, oder ob er sie nicht, so halb suggeriert, halb serviert, ebenso glatt wieder vergißt, ohne sie je ganz ergriffen zu haben. Die Erfahrung lehrt mit erschreckender Deutlichkeit das letztere. Was weiß sogar der durch gute Mittelschulen Hindurchgegangene noch von seiner Botanik, Physik, Chemie, Geschichte? Es sei potentielle Energie, die bei der rechten Gelegenheit ohne weiteres in aktuelle umgewandelt werde — so argumentiert man etwa. Wie mancher „Gebildete" aber erkennt die Sträucher, die Vögel seiner Umgegend, vermöchte den pythagoräischen oder binomischen Lehrsatz nachträglich zu beweisen oder in seiner praktischen Bedeutung irgendwie zu erkennen — es sei denn, er habe eigentätig hier einmal etwas geleistet oder sei im Verlauf seines spätern Lebens auf diese Probleme irgendwie gestoßen.

Immer ist es natürlich notwendig, das Kind in die Arbeitsformen verschiedener Stoffgebiete einzuführen. So hätte es wenig Sinn, einer Vielheit von Schülern die Regenkarte der Schweiz durch einen einzelnen Schüler erklären zu lassen, der sich damit besonders abgegeben hat. Sondern alle Schüler müssen vorher einmal mit den besonderen Zeichen dieser geographischen Sprache vertraut gemacht worden sein, ebenso etwa mit dem Wesen des Gletschers. Dann aber hat an ähnlichen Stoffgebieten die Eigentätigkeit des Kindes einzusetzen, und hier kann dann der Bericht des Einzelnen der Gesamtheit der übrigen, die auf andern Gebieten tätig waren, Aufschluß über seine Arbeit geben. Gut ist es auch, wenn die Einzelarbeit der verschiedenen Schüler hie und da auf *denselben* Gegenstand geht, damit der Vergleich der verschiedenen Bearbeitungen einen Maßstab der möglichen Qualität, Intensität und Quantität der Arbeitsleistung ergibt. — Für Schulen, in denen der Lehrer nur eine oder wenige Klassen zu unterrichten hat, empfiehlt sich Gruppenarbeit mit nochmaliger Aufteilung der Themen an die Einzelnen.

Selbstverständlich müßte eine derartige Betonung der Qualitätsleistung auf Kosten der Quantität, der sogenannten Allgemeinbildung gehen.