

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 55 (1968)
Heft: 6: Lothar Kaiser : Abriss der Volksschuldidaktik

Artikel: Abriss der Volksschuldidaktik
Autor: Kaiser, Lothar
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-528527>

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: 28.12.2025

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

Abriß der Volksschuldidaktik

Lothar Kaiser, Seminarlehrer, 6285 Hitzkirch

Vorbemerkung

Was kann eine Didaktik Neues bringen? Darauf eine Antwort: Wir haben versucht, die Ergebnisse aus der neueren didaktischen Literatur, insbesondere über Lernforschung, knapp zusammenzufassen und in die Allgemeine Unterrichtslehre einzubauen. Dabei konnten im Umfang einer Sondernummer der «Schweizer Schule» nur die wesentlichen Aspekte aufgezeigt werden.

Der im Amt gereifte Lehrer kann seine Grundsätze in diesem Spiegel überprüfen, der Junglehrer dürfte viele Anregungen für die Unterrichtsgestaltung finden.

Eine Didaktik ist immer ein theoretisches Gebäude, das aber aus der Praxis hervorgeht und sich in der Praxis bewähren soll. Dieser Dialog zwischen Theorie und Praxis ist unbedingt notwendig, wenn wir nicht den Vorwurf einstecken wollen, daß die Schule immer einige Jahrzehnte hinter den wissenschaftlichen Ergebnissen nachhinkt. Wir sind uns der Lückenhaftigkeit dieser Arbeit bewußt. (Es fehlt zum Beispiel ein Beitrag über das Programmierte Lernen. Es gibt aber noch keine Methodik des Programmierter Unterrichts und in unserem Sprachraum auch fast keine Programme.)

Durch die vielen Literaturangaben möchten wir den Leser anregen, eines dieser Bücher selber zu lesen und sich in einen Fragenkreis zu vertiefen.

L. K.

1. Auftrag der Volksschule

In den sogenannten «Zweckparagraphen» der Erziehungsgesetze wird immer wieder von «harmischer Erziehung und Bildung» gesprochen. Damit ist gemeint, daß «Kopf, Herz und Hand» (Pe-

stalozzi) in gleicher Weise im Unterricht gefördert werden sollen. Die Wirklichkeit sieht leider etwas einseitiger aus, indem der Intellekt zu sehr im Vordergrund steht. Dennoch gehört es zum unabdingbaren Auftrag der Volksschule, Kopf, Herz und Hand zu bilden.

Spranger formuliert in seiner Schrift «Der Geist der Volksschule»: Die Volksschule ist die erste Schule selbständigen Denkens. – Die drei Hauptcharakteristika sind:

1. Anschauungsnahe Denken.
2. Denken am Tun.
3. Denken in der Gemeinschaft der Lernenden (Seite 80).

Dazu kommt heute noch eine weitere, wichtige Forderung im Auftrag der Volksschule: *Lehrt die Schüler lernen!* Für viele Menschen ist immer noch die acht- bis neunjährige Volksschule die einzige Bildungsmöglichkeit. Wir wissen aber, daß keiner von uns mit jenem Wissen auskommt, das er sich in seiner Kindheit in Elternhaus und Schule erworben hat. Wir müssen alle paar Jahre etwas dazulernen, wenn nicht gar völlig neu- und umlernen. Deshalb können wir den Auftrag der Volksschule umfassend so formulieren:

Die Volksschule hat dem Schüler die elementaren Kulturwerte und Kulturtechniken zu vermitteln. Durch anschauungsnahe und selbständiges Denken führt sie im sozialen Lernen zur Entscheidungsreife. In allem lehrt sie den Schüler, wie man lernt und zeigt ihm, wie das Gelernte im Leben anzuwenden ist.

2. Gesetzliche Grundlagen

Die Erziehungsgesetze der Kantone regeln den Besuch und die Organisation der Volksschulen. In den Vollziehungsverordnungen werden die Paragraphen erläutert und die Details geregelt. Die Lehrpläne stellen verbindliche Stoffpläne, aufge-

teilt auf die Schuljahre, dar. In ihnen werden auch die Wochenstundenpläne für die einzelnen Klassen vorgeschrieben. Daneben gibt es noch Reglemente und Verordnungen aller Art. Es lohnt sich immer, diese Grundlagen beim Erziehungsdepartement anzufordern und gründlich durchzuarbeiten.

3. Lehrgang und Unterrichtsheft

Um während des Schuljahres die Übersicht nicht zu verlieren, stellt man sich mit Vorteil einen Lehrgang zusammen, der die Stoffziele auf die einzelnen Wochen verteilt. Diese Lehrgänge werden nicht stur befolgt, vielmehr bilden sie eine Art Wegweiser und geben die Etappenziele an.

Im Unterrichtsheft bereitet sich der Lehrer täglich auf den nächsten Schultag vor. Er stellt dabei die Ziele für die einzelnen Schulstunden auf und überlegt die Anordnung von Stoff und Methode. Das Unterrichtsheft enthält nur die «eiserne Ration». Der Lehrer führt daneben noch ein Heft mit den ausführlichen Präparationen. – Unterrichtshefte sind zu beziehen bei: Unterrichtsheft-Verlag A. Schmid, Lehrer, Schachenstraße 6a, 6010 Kriens LU.

4. Die Unterrichtsvorbereitung

Die langfristige Unterrichtsplanung findet im Lehrgang Platz, die kurzfristige im Unterrichtsheft. Daneben legt sich der Lehrer eine eigene Bibliothek mit Fachliteratur an. (Die wichtigsten Bücher zu den einzelnen Fachgebieten werden immer im Anhang der Kapitel zitiert.) – Jede Buchhandlung liefert auf Wunsch regelmäßig Prospekte über alle gewünschten Gebiete. Die Beiträge in Fachzeitschriften werden in Karteien eingeordnet, ebenso Bilder und wichtige Hinweise auf geeignete Bücher.

Für die graphische Darstellung der Unterrichtsvorbereitung eignet sich das Schema nach Kober-Rößner (Tabelle 1).

Literatur zur Unterrichtsvorbereitung:

BACH, Heinz: Die Unterrichtsvorbereitung, A. W. Zickfeldt-Verlag, Hannover. 7. Auflage 1967, 154 S.
HAUPT, Paul: Vademecum für den Schweizer Lehrer, mit vielen wertvollen Übersichten, Tabellen und Angaben für den täglichen Schulgebrauch. Katalog. – Gratisabgabe durch den Verlag Paul Haupt, Bern.

HUBER, Franz: Der Unterrichtsentwurf. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn OBB, 1965, 80 Seiten.

KOBER-ROESSNER: Anleitungen zur Unterrichtsvorbereitung. Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt a. M. – 3. Auflage 1967. 75 Seiten.

KOMPENDIEN-KATALOGE: Pädagogik I und II, durch die Buchhandlungen zu beziehen.

LEUTHOLD, HANS: Die Kartei des Lehrers. Verlag Franz Schubiger, Winterthur, 1953. 144 Seiten.

PESTALOZZIANUM: Das Pestalozzianum in Zürich besitzt eine sehr große Bibliothek und eine reiche Sammlung an Schulwandbildern, Dias, Tonbändern und Platten. Es sind folgende Kataloge erhältlich:

Literaturwissenschaft/Schöne Literatur, 1965. 222 Seiten. Fr. 3.–.

Pädagogik. 1962. 264 Seiten. Fr. 3.50.

Sprachunterricht/Sprachwissenschaft. 1956. Fr. 1.–. Mathematik, Naturwissenschaften, Medizin, Sport, 1955. Fr. 1.–.

Kunst/Musik. 1954. Fr. 1.–.

Geographie/Geschichte. 1953. Fr. 1.–.

Lehrmittel für die gewerbliche Berufsschule. 1957. Fr. 1.–.

Schulwandbilderkatalog. 1966. Fr. 3.50.

Katalog der Kleindiasammlung. 1963. Fr. 1.–.

Tonband- und Schallplattenkatalog. 1966. Fr. 2.50. Wer außerhalb des Kantons Zürich etwas ausleihen will, muß Mitglied des Pestalozzianums werden – Jahresbeitrag Fr. 8.–. Auskunft erteilt: Pestalozzianum, Postfach, 8035 Zürich.

SCHUBIGER, Franz: Handbuch für Lehrer über Hilfsmittel und Materialien für den neuzeitlichen Unterricht, Katalog gratis. Adresse: Franz Schubiger, Lehrmittel, Mattenbachstraße 2, 8400 Winterthur.

5. Der Stundenplan

Der Stundenplan stellt die tabellarische Übersicht dar, welche die Zuteilung der vorgeschriebenen Lehrgebiete auf die einzelnen Stunden der Schultage einer Woche ersehen lässt.

Die alten Regeln für die Stundenplangestaltung sind weitgehend überholt, weil Aufmerksamkeit, Konzentration und Ermüdung auch vom Interesse und von der Motivation abhängen. Auch das Wetter, die Stimmung des Lehrers, häusliche Verhältnisse und besondere Vorkommnisse bestimmen die Leistungsfähigkeit der Schüler. Die folgenden Gesichtspunkte können deshalb nur Richtlinien darstellen, sie sind nicht absolut zu nehmen:

- Die Ermüdung ist bei verschiedenen Lehrgebieten sehr verschieden. Rechnen und Turnen gehören zu den ermüdensten.
- Der Leistungswert der verschiedenen Tagesstunden ist verschieden, je die zweite Vormittags- und Nachmittagsstunde sind relativ günstig.

<i>Thema:</i>	<i>Tag, Datum:</i>			
<i>Fach:</i>	<i>Zeit:</i>			
<i>Klasse:</i>				
<i>Bildungsziel und Einsichten:</i> (Jede Unterrichtsstunde verfolgt ein bestimmtes Stoffziel und führt zu Einsichten. Diese Ziele sind ganz klar zu formulieren und in der Nachbereitung mit dem Erreichten zu vergleichen.)	<i>Erziehungsziele:</i> (Jeder Unterricht erzieht, so oder so. Keine zu hohen und phrasenhaften Ziele setzen! Gute Beispiele: Saubere und exakte Heftführung, gute Haltung, Teamarbeit, Achtung vor der Leistung des Partners usw.)			
<i>Arbeitsmittel des Lehrers:</i> (Zum Beispiel: Karten, Modelle, Pflanzen, Präparate, Moltonhilfsmittel, Sandkasten, Bücher, Bilder, Lern-Spiele, usw.)	<i>Arbeitsmittel der Schüler:</i> (Zum Beispiel: Arbeitsblätter, Lexika, Nachschlagewerke, Duden, Werkzeuge, usw.)			
<i>Zeit:</i>	<i>Stufe:</i>	<i>Stoff:</i>	<i>Methode:</i>	<i>Begründung und Bemerkungen:</i>
in Minuten	Einstieg Motivation Zielsetzung Erarbeiten Lösung Übung usw.	Zerlegen des Stoffes in kleine, dem Schüler angepaßte Schritte. Sach- und psychologische Reihenfolge beachten.	Unterrichtsformen: – Darbieten – Fragen – Impuls – Gespräch – Alleinarbeit – Partnerarbeit – Gruppenarbeit Einsatz der Arbeitsmittel: – Wandtafel – Karte – Buch – Arbeitsblatt usw.	Hier geht es um die Frage des «Warum», des «Wozu», um Überlegungen zur Verstehenslogik.
Die Eintragungen in die verschiedenen Kolonnen sind parallel zu führen. Nach jeder Stufe soll ein Querstrich über die ganze Seite gezogen werden.				
<p><i>Wandtafelbild, WT-Texte, WT-Darstellung, Moltonwand-Darstellung:</i></p> <p>Alle diese Texte, Bilder und Darstellungen müssen genau vorbereitet werden, damit eine vorbildliche Arbeit für den Hefteintrag entsteht. Farbe verwenden!</p> <p>Der Inhalt muß graphisch so gestaltet werden, daß das Einprägen gesichert wird.</p>				
<i>Hausaufgaben:</i>				
<i>Nachbereitung:</i>				
<ol style="list-style-type: none"> 1. Wurde das Unterrichtsziel erreicht? Was wurde erreicht, was nicht? 2. Verlief die Stunde planmäßig? Wo und warum mußten Umstellungen vorgenommen werden? War das WT-Bild richtig geplant? 3. Waren die Schüler am Unterrichtsstoff interessiert? Zeigten sich Schwankungen im Interesse? 4. Wie war die Mitarbeit der Klasse? Wo und warum zeigten sich besondere Aktivitäten? Passivitäten? 5. Hatte die Beteiligung des Lehrers das richtige Maß? 6. Entsprach der Unterrichtsgegenstand der geistigen Fassungskraft der Schüler? 7. Waren die angewandten Methoden dem Stoff angemessen und erfolgreich? 8. Hinweise zur Weiterarbeit: 9. Besonderes: 				

- Innerhalb der Woche sind der Dienstag und Mittwoch zu bevorzugen.
- In den Herbst- und Wintermonaten nimmt die geistige Arbeitsfähigkeit eher zu, in den Frühjahrs- und Sommermonaten eher ab. Mit der körperlichen Arbeitsfähigkeit verhält es sich umgekehrt.
- Jedes Kind weist eine individuelle Arbeitskurve auf, deshalb soll zum Beispiel Rechnen nicht immer von neun bis zehn Uhr angesetzt werden. Einzelne Kinder werden sonst immer benachteiligt.
- Für den Sachunterricht empfehlen sich Blockstunden (zwei bis drei Stunden zusammen), dies vor allem auf der Oberstufe.
- Wichtiger als der Wechsel der Fächer ist jener der Arbeitsweisen, weil jede einseitige und gleichförmige Beanspruchung mehr ermüdet. Also zum Beispiel: 10 Minuten stilles Lesen, 10 Minuten schriftliches Arbeiten, 5 Minuten Diskussion, 15 Minuten lautes Lesen, 10 Minuten Hefteintrag usw.
- Das lange Stillesitzen ermüdet. Der Unterricht soll durch Bewegung immer wieder aufgelockert werden.
- Vorteilhaft sind kleine Pausen (5 Minuten) nach jeder Stunde, und eine größere Pause (15 bis 20 Minuten) in der Mitte jedes Schulhalbtages. Auch Konzentrationsübungen in verschiedenen Formen wirken sich im Unterricht sehr gut aus.

6. Schüler — Lehrer — Stoff

In diesem didaktischen Dreieck spielt sich der Unterricht in der Volksschule ab; alle sind umfangen vom Kreis der Schulorganisation.

a) Der Schüler

Er steht im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens, denn er muß gebildet und erzogen werden. Der Stoff stellt dazu das Mittel dar, der Lehrer ist Vermittler.

Nach dem Sein des Schülers, nach seiner psychischen Verfassung und Entwicklung haben sich Lehrstoff und Methode zu richten. Die Psychologie liefert dazu die nötigen Grundlagen.

b) Der Lehrer

Vom Lehrer verlangt die Öffentlichkeit, daß er eine ausgeglichene, harmonische und vielseitige

Persönlichkeit sei. In erster Linie erwartet man von ihm Vorbildlichkeit, Echtheit und Charakterfestigkeit in allen Lebensgebieten. Aber auch der Lehrer ist kein vollkommener Mensch, er ist auf dem Weg. Deshalb sehen wir als wichtigstes Merkmal des Lehrers die Bereitschaft zur Selbsterziehung. Darin ist eingeslossen eine Offenheit gegenüber allen Fragen seines Berufes und für die Forderungen einer dauernden Fortbildung.

c) Der Stoff

In großen Zügen ist der Stoff durch den Lehrplan gegeben. Die Aufgabe des Lehrers besteht darin, diesen Stoff stufengemäß zu vermitteln. Versuchte man früher, möglichst viel Stoff und Gedächtnisswissen an den Schüler heranzutragen, so erhebt sich heute die dringende Forderung nach exemplarischem Lernen und Vermitteln der Lerntechnik. Lehrt die Schüler lernen!

Literatur:

REMPLEIN, Heinz: Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter. — Verlag Ernst Reinhardt, München/Basel. 693 Seiten.

TUGGENER, Heinrich: Der Lehrer. EVZ-Verlag Zürich, 1962.

Als Musterbeispiel für Stoffsammlungen:

ENDERLI, René: Das kurzweilige Schuljahr. Gesamtunterricht für die Unterstufe. Verlag Plüß AG, Zürich. 1962. Vier Bände: Frühling, Sommer, Herbst und Winter.

7. Die Unterrichtsgrundsätze

Jedes Methodikbuch bringt eine andere Einteilung der Unterrichtsgrundsätze oder ‹Prinzipien›. Es handelt sich um jene Leitlinien, die sich in allen Unterrichtsfächern sinngemäß verwirklichen lassen.

In der Praxis durchdringen sich diese Grundsätze.

a) Psychologische Ausrichtung

Begründung

Lehren und Lernen sind psychische Vorgänge. Die Psychologie mit ihren vielen Teilgebieten (Entwicklungspsychologie, Lernpsychologie, Sozialpsychologie, Tiefenpsychologie, Verhaltenspsychologie usw.) bildet deshalb die Grundlage für alle pädagogische und methodische Arbeit in der Schule. Während also die Psychologie sich mit dem SEIN befaßt, bauen die Pädagogik und Methodik darauf auf und entwickeln das SOLLEN.

Forderungen

Alle Unterrichtsgrundsätze, alle schulischen Maßnahmen müssen deshalb psychologisch fundiert sein, denn die Ordnung des Seins bestimmt die Ordnung des Handelns.

Die Methodik ist aus dem Stadium der ‹Rezeptologie› herausgewachsen. Sie zeigt nicht mehr bloß, ‹wie man es macht›, sie erfährt durch die psychologische Forschung dauernd neue Impulse und einen Zuwachs an Erkenntnis und wissenschaftlicher Durchdringung. Sie bemüht sich, die Frage nach dem ‹Warum› zu beantworten. Für den Lehrer ergibt sich daraus auch die Forderung nach einer soliden psychologischen Grundausbildung und einer dauernden Fortbildung. Mit diesen Kenntnissen muß er versuchen, den Schüler in seiner Eigenart immer besser zu erfassen, auf die körperliche und geistige Entwicklung zu achten und den Stoff stufengemäß darzubieten und aufzubereiten. In neuester Zeit haben zum Beispiel die lernpsychologischen Forschungen in den USA (Skinner, Thorndike) das ‹Prinzip der kleinen Schritte› im programmierten Unterricht fruchtbar gemacht.

Anwendung

Die Stoffauswahl richtet sich demgemäß nach Entwicklungsstand, Leistungsfähigkeit, Lebenskreis und Aufnahmefähigkeit eines Kindes.

Auch die Unterrichtsformen werden auf die Schüler abgestimmt. Zum Beispiel Märchenerzählen vor allem auf der Unterstufe, Gruppenunterricht auf der Mittel- und Oberstufe.

Die Sprache des Lehrers hat sich dem Sprachverständnis des Kindes anzupassen.

Die individuellen Begabungen der Schüler sind zu berücksichtigen.

Schwierigkeiten

Die psychologische Literatur ist so groß geworden, daß selbst Fachleute nicht mehr alles überblicken können. Die Anwendung vieler Ergebnisse wird durch unsere Schulorganisation verhindert oder erschwert.

Die Psychologie kann uns sehr viel über den Menschen sagen, dennoch gibt es Bereiche, die ihr

nicht zugänglich sind. Die psychologischen Tests verlangen für ihre Anwendung eine besondere Ausbildung, daher kann der Lehrer sie nicht ohne weiteres einsetzen.

Durch die schulpsychologischen Dienste werden viele Diagnosen gestellt, die therapeutischen Möglichkeiten sind aber oft sehr gering, weil der Lehrer mit unveränderlichen Größen rechnen muß (Elternhaus, Milieu, Anlage, Schulkameraden). Zu große Klassenbestände, zu kleine Schulräume, Prüfungs- und Zeitdruck verhindern ein psychologisches Vorgehen des Lehrers; er muß gegen seine Absicht zu unpsychologischen Mitteln greifen.

b) Das Prinzip der Selbstdtätigkeit

Psychologische Begründung

Die heutige Psychologie lehrt, daß das seelische Leben seiner Natur nach aktiv ist. Die Seele ist nicht lediglich eine Bühne, auf der sich die von außen veranlaßten Prozesse abspielen, sie bewirkt sie aus inneren, zielgerichteten Kräften.

Eine Fülle von Antrieben und Strebungen sind am Werke, wie Tätigkeitsdrang, Geltungsdrang, Neugierde, Wißbegierde usw. Aber auch das Streben nach sozialem Kontakt und nach sinnerfülltem Leben bewirken diese spontane Aktivität. Um die Jahrhundertwende brachten Gaudig und Kerschensteiner in ihren Reformbewegungen diese Gedanken in die pädagogische Diskussion.

Gaudig formulierte: Freie geistige Tätigkeit ist Eigentätigkeit, ist Selbstdtätigkeit.

Kerschensteiner: Was die neue Arbeitsschule braucht, ist ein reiches Feld für manuelle Arbeit, das nach Maßgabe der Befähigung des Schülers auch zum geistigen Arbeitsfeld werden kann.

Begriff der Selbstdtätigkeit

Die vielen Mißverständnisse legen es nahe, zuerst den Begriff zu klären. Echte Selbstdtätigkeit ist mehr als Aktivität, sie schließt auch Spontaneität ein, also ein Tun aus innerem Antrieb. Wenn etwa der Lehrer einen Schüler an die Wandtafel schickt, um etwas anzuschreiben oder zu zeigen, so ist das noch keine echte Selbstdtätigkeit, es ist gesteuerte

Soeben erschienen:

Jubiläumsschrift ‹75 Jahre KLVS›. Mit Beiträgen von Dr. J. Niedermann, Zentralpräsident J. Kreienbühl, Ständerat Dr. H. Hürlmann, Rektor Dr. H. Krömler,

Professor Dr. K. Widmer, Seminardirektor Dr. Th. Bucher und einem umfangreichen Personen- und Sachregister. 116 Seiten. Broschiert Fr. 6.80. Zu beziehen bei der Administration der ‹Schweizer Schule›, Postfach 70, 6301 Zug.

und geforderte Tätigkeit durch den Fremdbefehl des Lehrers.

Selbsttätigkeit im Sinne der Arbeitsschule ist ein Tun, das so weit als möglich vom Schüler ausgeht, von ihm vollzogen wird und auf ihn zurückwirkt.

Die primäre Motivation (siehe auch 8.b) wird ausgenützt und erhalten. Die Reformpädagogen haben das Schlagwort dazu geprägt: Bildung durch Selbsttun!

Der fragelose Unterricht und die Lehrerfrage

Gaudig führte sinngemäß dazu etwa aus: Was gibt es Unsinnigeres als jene Schulsituation, in der der Lehrer, der die Sache kennt, fragt, und der Schüler, der sie nicht kennt, antwortet. Gerade umgekehrt sollte es sein: Der Schüler soll fragen und der Lehrer soll antworten.

Erich Kästner schrieb das Epigramm:

Sokrates zugeeignet

Es ist schon so: Die Fragen sind es,
aus denen das, was bleibt, entsteht.
Denkt an die Frage jenes Kindes:
«Was tut der Wind, wenn er nicht weht?»

Aebli Hans widerlegt in seinem Buch «Grundformen des Lehrens» (Klett, 1961, S. 139 ff.) Gaudigs Trugschluß, indem er schreibt: «Der Lehrer, der eine Frage stellt, täuscht nicht vor, etwas nicht zu wissen, was er ganz genau weiß, und er fordert den Schüler nicht auf, über etwas Auskunft zu geben, das ihm unbekannt ist. Er fordert ihn ganz einfach auf, einen vorliegenden Gegenstand unter einem bestimmten Gesichtspunkt zu betrachten.» Das «Fragealter» bei vorschulpflichtigen Kindern stellt eine typische Situation der geistigen Selbsttätigkeit dar, indem die Umwelt in den Fragehorizont gerückt wird. Im Grunde genommen geht es darum, die Fragehaltung im Kinde zu erhalten und zu einer Dauerhaltung werden zu lassen. Durch die Entwicklung nimmt diese Fragehaltung zwar alterstypische Formen an und wandelt sich von der naiven Frage zur Frage nach den letzten Dingen, die jeder für sich letztlich beantworten und entscheiden muß. Jeder Schulanfänger bringt diese Fragerlust mit zur Schule. Leider, so müssen wir feststellen, bringen es unsere Schulen fertig, den Fragedrang im Kinde zu ersticken, so daß der Lehrer dauernd auf «Fragen» antwortet, die das Kind gar nie gestellt hat. Will der Lehrer die

Selbsttätigkeit fördern, muß er die Unterrichtsgegenstände in den Fragehorizont rücken, sie für das Kind fragewert machen. Er muß den Schülern die Augen für das Staunenswerte im Alltäglichen und Normalen öffnen. Das kann er aber nur, wenn er selber noch staunen kann.

Der Stoff muß dem Schüler entsprechen, er muß für den Schüler interessant sein. Was aber ist für den Schüler interessant? Wir zählen auf: Das Große, das Neue und Fremdartige, das Überraschende, das Bewegte, das Werdende, aber auch das Wohlbekannte, das Erwartete und Gesuchte. Dazu gehört allerdings noch, daß der Schüler davon in seiner Ganzheit ergriffen wird.

Der Einstieg in ein neues Gebiet ist deshalb so wichtig, weil jetzt der Lehrende den Stoff in den Fragehorizont bringen muß, er soll ihn fragwürdig im eigentlichen Sinne machen.

Was muß der Lehrer tun, um den Lernwillen und die Fragehaltung des Kindes zu wecken?

- Er muß den Gegenstand in die altersspezifische Schau übersetzen.
- Er muß den Gegenstand in der Sprache des Kindes vorstellen.
- Die Ursituation, die Erfindung sollte nachvollzogen werden können.
- Der Stoff muß so klar dargestellt werden, daß er nicht verwirrt, sondern Übersicht gewährt.

Die Bedeutung der Selbsttätigkeit

Mit dem oben Gesagten haben wir auch bereits die Bedeutung dargestellt. Wenn dem Kind etwas zum eigenen Problem geworden ist, braucht der Lehrer nur noch zu bahnen. Das Kind folgt willig und ohne Druck und Zwang.

Durch das Erlebnis des eigenen Könnens wachsen das Selbstgefühl und das Selbstvertrauen. Die Erfolge geben Anreiz zu neuem Selbsttun. Selbsttätigkeit aber führt auch zur immer wieder geforderten Selbstständigkeit.

Formen der Selbsttätigkeit

Auch beim Anhören eines Vortrages ist der Schüler selbsttätig, er ist *innerlich* selbsttätig im Unterschied zu äußerem Tun, wenn er etwa spricht, schreibt, zeichnet usw.

Die spontane Aktivität kann nur erhalten werden, wenn der reine Klassenblockunterricht aufgegeben wird und das Kind mit Hilfe von Arbeitsmitteln selbstständig arbeiten kann. Die Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit sind hier die angepaßten Formen. Echte Gespräche kann man nur in klei-

nen Gruppen führen, nur dort lassen sich Probleme wirklich erörtern. Das ist jedem klar, der schon an einem ‹Gespräch› unter vierzig Erwachsenen teilgenommen hat.

Das ‹freie Unterrichtsgespräch›, wie es Gaudig und seine Schüler fordern, halten wir für die Volksschule als ungeeignet. Der Schüler ist ein Werdender und bedarf der Führung, deshalb sind hier *gelenkte* Unterrichtsgespräche am Platz. Geistige und körperliche Selbsttätigkeit sind keine Gegensätze, sie ergänzen sich gegenseitig und stehen je an ihrem Platz in voller Gleichberechtigung.

Praktische Möglichkeiten

- Beobachtungen in der Natur, in Museen, Ausstellungen usw.
- Besichtigungen in einer Stadt.
- Schülerversuche mit der Waage, mit Pflanzen usw.
- Bildbetrachtung, Filmbetrachtung.
- Schulfunksendungen vorbereiten, auswerten.
- Schulfernsehsendungen vorbereiten, auswerten.
- Schüler-Vorträge.
- Das Vorhaben; zum Beispiel: Die Klasse baut Nistkästen.
- Arbeiten mit Buch und Karte, Lexika und Prospekten.

Immer muß der Lehrer dem Schüler aber die Arbeitsmethode genau vermitteln, denn das kann der Schüler von sich aus nicht. Mit dem Auftrag: «Beobachtet die Ameisen!», ist es nicht getan. Das ‹Wie› muß der Lehrer dem Schüler mitgeben.

Grenzen der Selbsttätigkeit

Man kann nicht unbegrenzt ‹erarbeiten›. Gewisse Dinge muß man ganz einfach sagen, vermitteln. Auch ein Erlebnis läßt sich nicht erarbeiten. Der Bildungsauftrag der Volksschule verlangt auch, daß wir Stoffe weitergeben müssen, die erst im Erwachsenen völlig ausreifen. Aufwand und Ertrag müssen sich auch bei selbsttätiger Arbeit entsprechen.

c) Das dialogische Prinzip

Begründung

Buber und Guardini haben nachgewiesen, daß es grundsätzlich die Person in der Einzigkeit nicht gibt und daß der Mensch wesentlich im Dialog steht. Dialog aber heißt ‹Zwiegespräch›. Damit erweisen sich die Sprache und sprachliche Bil-

dung als Zugang zur geistigen Welt. Sie ermöglicht uns den Bezug von Mensch zu Mensch, letztlich aber auch den Bezug zur dinglichen Welt, zu allem Seienden.

Mit ‹dialogisch› ist aber mehr gemeint als nur die mehr oder minder mechanische Übermittlung von Sprache und ihrem Bedeutungsgehalt. Portmann weist eindringlich darauf hin, daß der Mensch den ‹sozialen Mutterschoß› nötig hat, um leben zu können. Im Nachwort des Buches von G. L. Flanagan ‹Die ersten neun Monate des Lebens› (Rowohlt 1963), sagt er: «Liebe und vollwertige Eingliederung in die soziale Gruppe sind als Entwicklungsfaktoren erwiesen, von denen eine starke menschenformende Kraft ausgeht und deren Ausbleiben mit Sicherheit Fehlentwicklung zur Folge hat» (S. 99).

Jedes Kind erlebt die Begegnung des Erziehers (Eltern, Lehrer) mit dem Stoff und gelangt erst durch diesen Mittler zu einem persönlichen Verhältnis zur Sache. Der Dialog spielt sich auch auf irrationaler Ebene ab, indem sich das Kind mit dem Lehrenden identifiziert und dadurch in Beziehung kommt mit der Wertwelt dieses Lehrenden.

Dialog in der Schule

Wenn wir Dialog so umfassend verstehen, dann geht uns auf, daß der Lehrer nur das weitergeben kann, was er selber besitzt. Das gilt für alle Werte. Aller Unterricht ist in dieser Weise auch *Begegnung*:

Begegnung des Lehrers mit dem Schüler, des Schülers mit dem Mitschüler,
Begegnung des Lehrers mit dem Stoff,
Begegnung des Schülers mit dem Stoff.

Begegnung ist hier nicht bloß mechanisches Gegegnüberstehen, sondern schließt auch das persönliche, liebende Betroffensein ein.

Letztlich vermitteln wir in der Schule die Wahrheit über Gott und die Welt. Die Wahrheit aber erschließt sich im Gespräch eher als in der Bemühung des einzelnen.

So, wie wir die heutige Schule überblicken, spielt der eigentliche Dialog eine sehr bescheidene Rolle. Das Gespräch vor allem verläuft sehr oft in methodisch genormten, entscheidungsarmen Bahnen.

Methodische Möglichkeiten

Roth weist dazu in seiner ‹Pädagogischen Psychologie des Lehrens und Lernens› (Hannover, 8.

Auflage, 1965, S. 109) den Weg: «Das Geheimnis alles Unterrichtens liegt in der Herbeiführung einer fruchtbaren Begegnung zwischen Kind oder Jugendlichem und einem ausgewählten Ausschnitt der geistig erkannten oder gestalteten Welt, dem Kulturgut.» Er stellt die ‹originale Begegnung› als methodisches Prinzip auf.

Damit ist gemeint, daß der Lehrer den originalen Gegenstand, wie er seinem Wesen nach ist, so in Verbindung zum Kind bringt, daß das Kind an den Gegenstand Fragen stellt und sie durch ihn beantwortet erhält. Der Lehrer bringt Kind und Gegenstand in ein ‹Gespräch›. In seinem natür-

lichen Lebensbereich stellt das Kind immer wieder spontan Fragen, und gerade diese Fragerlust müssen wir in der Schule aufnehmen und erhalten. Roth sagt knapp und treffend (Seite 116): «Alle methodische Kunst liegt darin beschlossen, tote Sachverhalte in lebendige Handlungen rückzuverwandeln, aus denen sie entsprungen sind: Gegenstände in Erfindungen und Entdeckungen, Werke in Schöpfungen, Pläne in Sorgen, Verträge in Beschlüsse, Lösungen in Aufgaben, Phänomene in Urphänomene.» Von daher dürfen wir nochmals auf die wichtige Unterrichtsvorbereitung, auf Motivation und Einstieg hinweisen.

<i>Praktische Beispiele: Thema, Stoff:</i>	<i>Zurückverwandelt in Handlung:</i>
Einführung des Meters (Einführung auch anderer Maßeinheiten: kg, l, Fr.)	Wie kann man die Länge eines Feldes angeben, wenn kein Meterstab vorhanden ist? Wie haben das unsere Vorfahren getan?
Kartenverständnis	Einem andern den Weg zeigen mit Hilfe einer Zeichnung.
Licht	Entwicklung des Lichtes vom einfachen Feuer zur Neonröhre.
$v = g \cdot t$	Wie Galilei die Geschwindigkeit eines fallenden Steines berechnete.
Verkehrssignale	Was geschehe ohne Signale?
Durchschnittsberechnung	Durchschnittsgröße der Schüler berechnen.

Tabelle 2

Partnerarbeit, Gruppenunterricht wie auch Unterrichtsgespräche sind die wesentlichen dialogischen Formen des Unterrichts.

d) Das Prinzip der Sachlichkeit und Liebe

Begriff

Sachlichkeit könnte vorerst falsch verstanden werden als kalte Distanziertheit, als Unbeteiligtsein. Wir verstehen es positiv als ‹der Sache angepaßt›. Wir möchten die Gegenstände in ihrem Eigensein bestehen lassen und voll anerkennen und sie nicht als Mittel zu etwas anderem gebrauchen und mißbrauchen.

Sachlichkeit setzt Engagement, Interesse, Beteiligung und Aufmerksamkeit voraus. Sie ist Bejahung des Soseins. In diesem Sinne ist Liebe tatsächlich die Verwirklichung von Sachlichkeit.

Voraussetzungen

Man kennt nur, was man liebt (Goethe). Die liebende Zuwendung zu einer Sache bewirkt erst, daß wir sie in ihrer Eigenart erfassen und kennenlernen können. Urbild der Sachlichkeit ist das Kind beim Spiel. Es vergißt die Zeit, ist ganz mit der Sache beschäftigt und im Gespräch mit ihr. Es ist still und spielt freiwillig und konzentriert. Das spielende Kind läßt sich vom Spielzeug leiten und versucht ‹hinter die Sache› zu kommen, die Zusammenhänge zu sehen.

Die gleichen Voraussetzungen müssen wir auch für die Schule fordern, obgleich dort vielerlei im Wege steht:

- Ehrfurcht vor der Wirklichkeit,
- Vergessen der Zeit,
- Konzentration,
- Selbsttätigkeit,
- Stille.

Sachlichkeit in unseren Schulen

Unter dem Druck durch Stoff- und Zeiteinheit eignen sich unsere Schüler ‹schulmäßig› Stoff an. Die Interessenperspektive wird aber dadurch verfälscht, daß Noten, Berechtigungen, Zwecke als Ziele gesetzt sind und nicht Gegenstände. Das Ziel des Unterrichts ist der Gegenstand.

Eine Frage: Lieben die Schüler die Gegenstände des Unterrichts? Seltens. Warum? Wir haben keine Zeit, uns an Sachen hinzugeben, uns unter das Gesetz der Sache zu stellen, obwohl alle großen Geister immer wieder darauf hinweisen, daß echte Bildung durch Sachlichkeit zustande kommt.

Viele Lehrgegenstände werden nicht sachlich behandelt, sie werden für andere Zwecke ‹nützlich› gemacht. Einige Beispiele:

- Gedichte werden nur dazu verwendet, um das Gedächtnis zu schulen; so werden sie verzweckt und dem eigentlichen Anliegen entfremdet.
- Lesestücke werden dazu mißbraucht, in erster Linie daran die Aussprache zu üben. Das ist nicht die Hauptsache. Lesen ist in erster Linie Sinnentnahme.
- In vielen Lesebüchern findet man immer noch eigens zu einem bestimmten Zweck geschriebene Gedichte und Lesestücke, etwa um bestimmte Gesinnungen zu fördern. ‹Man merkt die Absicht und wird verstimmt.›

Konsequenzen

Am Anfang allen Unterrichtens steht der Gegenstand. Erst, wenn der Lehrer zur Sache ein persönliches Verhältnis gewonnen hat, kann er daran gehen, mit Hilfe der Psychologie die Methode zur Vermittlung zu suchen. Die Unterrichtsvorbereitung beginnt also damit, daß man zuerst gar nicht an den Unterricht denkt, sondern nur an den Stoff.

Will der Lehrer, daß seine Schüler ein sachliches Verhältnis zum Lehrgegenstand gewinnen, so muß er dieses Verhältnis zuerst selber besitzen. Als Beispiel ließe sich hier das Hobby anfügen. Wer ein Steckenpferd reitet, ist in eine Sache verliebt und kennt sie.

Diese Haltung der Liebe und der Sachlichkeit kann das Kind kaum im Klassenblockunterricht finden. Deshalb auch von dieser Warte aus die Forderung: Auflösung des Frontalunterrichtes durch Gruppen-, Partner- und auch Einzelarbeit. Es gibt nicht Einheitsmethoden, die für alle Fä-

cher gelten, vielmehr hat sich die Methode immer dem Stoff anzupassen.

Beschäftigt man sich mit einer Sache eingehend, versteht, kennt und liebt man sie, so bietet die methodische Darbietung keine großen Schwierigkeiten mehr. Das ist das ‹Geheimnis› der guten Methodiker.

Literatur:

WICHMANN, Ottomar: Eigengesetz und bildender Wert der Lehrfächer, Untersuchungen über die Beziehung von Allgemeiner Pädagogik und Fachwissenschaft. Verlag Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1964. 2. Auflage (1. Auflage 1930).

e) Das Anschauungsprinzip

Begriff

AEBLI hat in seinen Schriften den Begriff der Anschauung in neuen Zusammenhängen gesehen. Glaubte man früher, ein bloßer Sinnenkontakt genüge, so weist AEBLI nach, daß Anschauen eine Tätigkeit mit innerer Nachahmung ist. Vorgänge erfaßt der Anschauende, indem er innerlich mitmacht.

Die Beschaffenheit der Dinge aber offenbart sich dadurch, daß man mit den Gegenständen etwas tut, auf sie einwirkt, zum Beispiel Holz bearbeitet, Sand durch die Finger rinnen läßt usw. Formen hingegen nimmt man durch Nachfahren der Umrisse auf, komplizierte Formen durch das Vereinfachen und Vergleichen mit Bekanntem, zum Beispiel kann der Vierwaldstättersee als Form auf ein gebrochenes Kreuz zurückgeführt werden.

Das *Anschauen* ist immer auch *ein Tun*.

Von daher fordert Heinrich Roth die ‹originale Begegnung› als methodisches Prinzip.

Wichtige Zitate:

Pestalozzi: Die Anschauung ist das absolute Fundament aller Erkenntnis.

Kant: Begriffe ohne Anschauungen sind leer. Anschauungen ohne Begriffe sind blind.

Chinesisches Sprichwort: Was ich gehört habe, das vergesse ich. Was ich gesehen habe, das behalte ich. Was ich getan habe, das weiß ich.

Aebli: Anschauen ist nichts anderes als ein Denken am Gegenstand. – Einen Gegenstand erfassen, heißt etwas tun. Das Anschauen, diese wichtige Form der Gegenstandserfassung, ist demzufolge ebenfalls ein Tun.

Die Bedeutung der Anschauung

Wir verweisen hier auf die umfassende Darstellung von Johannes Flügge in seinem Buch *«Die Entfaltung der Anschauungskraft»* (Verlag Quelle und Meyer, Heidelberg, 1963).

Er versteht Anschauung nicht nur als das bloße Anschauen einer Sache, als das Hinstellen des behandelten Gegenstandes. Die Anschauungskraft als solche verdient mehr gefördert zu werden. – Flügge stellt einige wichtige Grundsätze für die Bildung der Anschauungskraft zusammen:

1. «Es handelt sich in der Anschauung um Hingabe an eine Sache.» Damit haben wir den Zusammenhang zum Prinzip der Sachlichkeit hergestellt.
2. «Die Veranschaulichung darf nicht so vollkommen sein, daß der Anschauungskraft nichts mehr zu tun übrig bleibt.» Der Anschauende sollte im vorgestellten Gegenstand noch eine Herausforderung, ein Problem erleben. Es muß bei der Anschauung immer auch zum Stutzen, Sinnen, Sichvertiefen in den Anblick, Fragen und Nachdenken, zum suchenden Anschauen kommen.
3. «Hunger und Durst nach Anschauung entstehen durch Mangel.» Dieser Mangel muß im Unterricht erzeugt werden.
«Das Unvollständige anschauen und es zur Vollständigkeit ergänzen: das ist das Grundprinzip der Bildung der Anschauungskraft.» Es muß immer eine gewisse Mühe kosten, etwas Neues in sich aufzunehmen. Das perfekt Gebotene, das keine Probleme mehr enthält, bietet keine Motivationen mehr. Der Zusammenhang zum Prinzip der Spontaneität und Selbsttätigkeit ist hier einsichtig.
4. Der Lehrende macht das vor Augen Stehende *«unvollständig»* und damit auch *«lehrreich»*. Anschauung ist Verweilen beim Gegenstand, und deshalb muß der Zeitdruck aufgehoben werden. «Anschauend bei einer Sache verweilen, heißt aufmerksam sein für das aus dieser Sache sich Ergebende.»
5. «Die Anschauung gilt dem Verhältnis des schon Gewußten zu dem jetzt Angeschauten. Wer auf den Gegenstand blickt, um sich sein Wissen zu bestätigen, ist kein Anschauender. Den Anschauenden quält diese Form des Wissens: daß er etwas weiß, dessen wirklichen Zusammen-

hang er nicht kennt. Aus dem einen Einblick folgt die Anregung, weitere und weitere Einblicke zu suchen.»

6. «Anschauen heißt, sich empfangend verhalten.»
7. «Anschauung ist ernstliche und energische Mühe, den Gegenstand in seiner Wahrheit zu erschließen. Veranschaulichung ist phantasie- und vorstellungsaartiges oder sinnliches Eingängigmachen eines Gehaltes, der als solcher wahr, irrig oder Lüge sein kann.»

(Alle Zitate finden sich auf den Seiten 122 bis 141 des erwähnten Buches von Flügge.)

Diese Gesichtspunkte sind unseres Erachtens selten in der Didaktik in dieser Weise dargestellt worden und verdienen hohe Beachtung. Es genügt also nicht, nur zu veranschaulichen und Gegenstände den Schülern zu zeigen. Alles ist fragwürdig zu machen und damit in seiner eigentlichen Wahrheit zu erschließen (Tabelle 3).

Aufbauelemente der Anschauung (nach Hillebrand)

Die Sinnestätigkeit:

Alle Sinne sind so einzusetzen, daß eine verweilende und gesammelte Betrachtung zu deutlichen Erkenntnissen führt.

Die Gefühlsgrundlage:

Bei jeder Anschauung werden auch die Gefühle angesprochen, die in oft unkontrollierter Weise mitschwingen.

Die Auffassungseinstellung:

Goethe sagt: «Was man weiß, sieht man auch.» Die Auffassungseinstellung bestimmt, was zur Wahrnehmung und Anschauung gelangt. Deshalb sind dem Schüler immer gewisse Beobachtungsgesichtspunkte mitzugeben, zum Beispiel nicht: Beobachtet die Ameisen!, sondern: Beobachtet, was die Ameisen mittragen, wo sie gehen, wie sie ihr Nest bauen, usw.

Dadurch werden die von Flügge geforderten Lücken geschaffen.

Aktivitätsmomente:

Die Wahrnehmung ist kein passives Geschehen, bei dem Gegenstände mechanisch abgebildet werden. *Die Seele greift aktiv ein.* Es hängt von den inneren Bedürfnissen des Aufnehmenden, von seiner Aufmerksamkeit und seiner Fragestellung ab, wie aktiv er sich einsetzt.

1.	<i>Wahrnehmung und Sinneskontakt</i> sind Vorbedingungen für die Anschauung.
2.	<i>Bewußte Zuwendung und aktives Aufnehmen.</i>
3.	<p><i>Innere Nachahmung:</i></p> <p>Bei Tätigkeiten (Arbeit): Identifikation mit dem Tätigen und Nachahmung in der Vorstellung.</p> <p>Bei Vorgängen (Motor, Gefrieren): Innerlicher Nachvollzug.</p> <p>Eigenschaften (Härte): Einer geeigneten Einwirkung unterwerfen.</p> <p>Werkzeuge: Tätigkeiten damit ausführen.</p> <p>Formen: Innerlich oder äußerlich den Umrissen nachfahren, vereinfachen und vergleichen.</p>
4.	<i>Begriff:</i> Begriffen ist das, was in einen <i>inneren Zusammenhang</i> gebracht und damit der Erkenntnis eingeordnet worden ist.
5.	<i>Vorstellungen</i> sind anschauliche seelische Inhalte, die Erinnerungsbilder von Wahrnehmungen (als aktives Aufnehmen der Gegebenheiten) sind. Vorstellungen werden im Gedächtnis gespeichert und sind reproduzierbar.

Arten der Anschauung

1. Primäre Anschauung:

Ein Gegenstand wird an seinem Standort betrachtet oder mit ins Schulzimmer gebracht.

Beispiel: Lehrausgang auf eine Wiese oder Mitnehmen von Blumen ins Klassenzimmer.

2. Sekundäre Anschauung:

Eine Abbildung des Gegenstandes wird gezeigt: Modell, Bild, Tonbandaufnahme usw.

Beispiel: Bilder der Wiese oder Einzelbilder von Blumen.

3. Tertiäre Anschauung:

Der Gegenstand wird nur noch in Symbolen dem Schüler nahegebracht: Landkarte, Schemata, Formeln, Regeln usw.

Möglichkeiten in der Volksschule

1. Die Wirklichkeit

- Gelegenheitsunterricht, (Brand, Verkehrsunfall, erster Schnee).
- Lehrausgang (Wald, Wiese, Schmied, Fabrik, Riegelhaus, Weiher, Kiesgrube, Fuchsbau).
- Bereitgestellte Wirklichkeit (Fische im Aquarium, Keimversuche im Sandkasten, Versuche aller Art).

2. Nachbildungen, Darstellungen

Wandtafelzeichnung, Schulwandbild, Diapositive,

Lehrfilme, Schulfernsehen, Wandkarten, Moltonwand, Sandkasten, Modelle, Präparate, Schallplatten, Dramatisieren, Erzählen, Beschreiben, Schulspiel usw.

Was beeindruckt am meisten?

Diese Frage drängt sich auf, wenn wir den Katalog der vielen Möglichkeiten überblicken. Selbstverständlich richten wir uns nach dem Stoff und nach dem Entwicklungsstand der Schüler. Der Amerikaner Dale hat in einer empirischen Untersuchung zu diesem Problem folgende Reihenfolge nach dem Grad des Beeindruckens und Nichtvergessens bei Schülern festgestellt (Tabelle 4).

Dazu ist allerdings festzustellen, daß die Lernsituation, die Motivation, die Problemhaftigkeit einer Situation *wichtiger* sind als Lernart und Lehrmittel. (Vergleiche dazu: Ergebnisse der Lernpsychologie: Die Stufen des Lernens.)

Als weitere Anwendung dieses Prinzips können wir die Arbeiten der Zürcher Lehrerin Erika Bebie-Wintsch vorstellen. Sie hat aus psychologischen Erkenntnissen heraus das *«Bewegungsprinzip»* entwickelt und in der Praxis angewandt.

Das Bewegungsprinzip

Der Mensch ist eine Einheit von Leib und Seele. Seelisches wirkt sich im Körperlichen aus und

1. Direkte Erfahrung (in selbständiger, selbsttätiger, selbstverantworteter Tätigkeit gewonnen)	{	ein Tun betreffend, bei abnehmender Unmittelbarkeit
2. Erfahrungen an instruktiven Modellen aller Art		
3. Mithandeln bei dramatisierten Stoffen, teilweise auch als Zuschauer		
4. Demonstrationen	{	ein Beobachten betreffend, bei abnehmender Unmittelbarkeit
5. Lehrausgänge		
6. Ausstellungen		
7. Filme	{	Versinnbildlichtes betreffend, bei zunehmender Abstraktheit
8. Rundfunk, Platten, stehende Bilder		
9. Optische Symbole (graphische Darstellungen usw.)		
10. Verbale Symbole		

umgekehrt. Die Bewegung ist aber immer Ausdruck des Lebens.

Der natürliche Bewegungsdrang wird zu Beginn der Schulzeit stark rationiert. Stillesitzen gilt als die große Tugend. Das Kind aber muß und möchte sich bewegen, um alle seine Fähigkeiten entfalten zu können. Der Turnunterricht stellt nur einen Ersatz dar. Das Kind denkt nicht nur, es möchte dazu auch handeln. AEBLI hat das in seinen Schriften überzeugend dargestellt. Man könnte sagen, daß das Kind «denkhandelt», wenn es lernt.

Als Beispiele für den Unterricht lassen sich etwa nennen:

- Abschreiten von Längen im Rechenunterricht.
- Handelndes Rechnen mit verschiedenen Materialien.
- Geographische Bodenkarten auf dem Turnplatz zeichnen und für das Einprägen durch «Wandern» benutzen.
- Begriffe darstellen: hinein, herein . . . usw.

Der Bewegungsdrang wird auf diese Weise für den Unterricht fruchtbar gemacht und muß nicht in disziplinarischen Störungen durchbrechen.

Gefahren

Unsere Schüler werden durch ein Überangebot von Wahrnehmungen überflutet. Sehr oft kann man beobachten, daß Schüler Fernsehwissen nur wahrgenommen haben, ohne zur geistigen Durchdringung weiterzuschreiten. Man hat es «auch ge-

sehen». Diese Gefahr lauert auch in der Schule. Nur durch Eindringen, Verweilen und Nachdenken erschließen sich die Dinge in ihrem Wesen. Wiederholung ist ein Wesenzug kindlicher Betätigung und ein Grundelement des Spiels. Um das zu begreifen, braucht man nur Kinder beim Spiel zu beobachten. Einmaliges Vorstellen eines Gegenstandes genügt nicht, der Schüler sollte *längere Zeit damit umgehen* können, er sollte ihn «*beachten*» können. Der Schüler will damit seine Kräfte üben.

OSWALD (Literatur-Verzeichnis!) sagt in seiner Schrift über die «Bildungsprinzipien im Unterricht» treffend: «In unserer, von ihrer Entstehungszeit immer noch rationalistisch infizierten Schule besteht die Gefahr, daß die Dinge selbst immer noch nur als Mittel zum Zweck angesehen werden, als Veranschaulichungsmittel, die schnell beiseite gelegt werden, um einem weitschweifigen Reden über die Dinge Platz zu machen. Immer noch fehlt den Lehrern das Vertrauen darauf, daß im Sehen, Hören, Tasten usw. unmittelbar schon, ohne Dazwischenreten des Wortes, das «innere Antlitz» der Dinge aufleuchten und ein geistiges Erkennen erfolgen kann» (S. 68). Ein verfrühtes Reden über die Dinge verbaut den rechten Zugang.

Die Veranschaulichung darf nicht die Lösung vorwegnehmen, vielmehr soll sie Probleme schaffen. In diesem Sinne hat Roth in seiner «Lernpsychologie» recht, wenn er schreibt: «Das Verhängnis

des Lehrberufs ist, daß er zu viel mit schon längst gelösten Aufgaben zu arbeiten hat. Das Verhängnis des Schülerdaseins, daß er viel zu rasch die einzige richtige, glatte Lösung erfährt» (Seite 179). Aufwand und Ertrag haben sich auch hier zu entsprechen. In gewissen Klassen bekommt man den Eindruck, daß Veranschaulichungsmittel mehr Ausstellungs- und Museumsstücke sind als lebendig erlebte Wirklichkeit.

Je älter der Schüler wird, um so mehr kann man auf seinen Vorstellungsschatz und seine Abstraktionsfähigkeit zurückgreifen. Auch darauf ist Rücksicht zu nehmen.

Die Hauptgefahr sehen wir aber darin, daß der heutige Lehrer in seinem Leben, in seiner Ausbildung selber noch nie Gelegenheit gehabt hat, den Dingen wirklich zu begegnen. Die heutige Schulorganisation ist nicht darauf angelegt, zur Anschauung zu führen. Der rasche Wechsel der Stunden kann den fruchtbaren Moment im Bildungsprozeß hart zerschlagen. Nur der innerlich freie und an den Dingen geschulte Lehrer wird diese Schwierigkeit überwinden können.

f) Das Heimatprinzip

Begriff ‹Heimat›

Was ist die Heimat? Eduard Spranger definiert in seiner kleinen Schrift *Der Bildungswert der Heimatkunde* (Reclam Nr. 7562): Heimat ist erlebbare und erlebte Totalverbundenheit mit dem Boden. Heimat ist geistiges Wurzelgefühl.

Das Heimatprinzip basiert auf dem Prinzip der Sachlichkeit und Liebe, denn es geht hier um eine *«Du-Beziehung»* zu einem bestimmten Stück Welt, zu einer im Gefühl verankerten Beziehung.

Begründung

Dem Kind erschließt sich die Welt in konzentrisch sich ausbreitenden Kreisen mit dem Mittelpunkt des Vaterhauses. Immer weitere Bezirke der heimatlichen Welt erobert sich das Kind, wenn es auf seinen Streifzügen die nähere und weitere Umgebung auf kindliche Weise erforscht.

Eggersdorfer (Literatur-Verzeichnis Seite 214) beschreibt diese Bedeutung für die Entwicklung des Kindes sehr klar: «Aller geistige Besitz wurzelt zuletzt im Nährboden der Heimat, schon deshalb, weil die Heimat die Trägerin jener Kultur ist, die in der Bildung angeeignet wird. In der Heimat oder nirgends erlauscht der Mensch die elementaren Geheimnisse der Natur; in der Heimat oder nie erschaut er die Urzusammenhänge menschli-

chen Lebens und Schaffens; hier zuerst beginnt er zu sinnen über den Denkmälern der Geschichte; hier auch sieht er am ersten die Ideen und Werte verkörpert, denen er sich selbst hingeben soll. Eine Goethesche Dichtung wird so wenig verstanden wie der erste Satz der Fibel, und das Sach- und Sinngefüge unserer Kultur kann jedem nur an seinem heimatlichen Lebensausschnitt anschaulich werden.»

Bedeutung für den Unterricht

Die Heimat stellt für den Schüler immer den Erlebnis-, Erfahrungs- und Anschauungsraum dar für die Bildungsarbeit. Der Unterricht in den ersten Schuljahren beschränkt sich auf die Vertiefung und geistige und sprachliche Aneignung dieser Anschauungen. Vornehmlich im Heimatkundeunterricht erschließt der Lehrer den Schülern den Lebenskreis und gleicht die zum Teil unterschiedlichen Vorkenntnisse aus. Nur auf dieser Grundlage ist es überhaupt möglich, in der Bildung unanschaubares Neuland zu betreten. Spricht man zum Beispiel in der Geographie von den Ebenen Hollands, so wird sich das Kind zuerst an das Urbild einer Ebene in seiner Heimat erinnern.

Die Weltoffenheit ist erst vom sicheren Standpunkt der Heimat aus möglich, und so wird auch in den oberen Klassen der Lehrer immer wieder die Heimat zum Ausgangspunkt des Weltverständnisses machen. Sonst besteht die Gefahr, daß die Schule in einen abstrakten Verbalismus verfällt.

Geeignete Unterrichtsformen

Lehrausgänge mit einfachen Beobachtungen und in oberen Klassen auch Partner- und Gruppenarbeit schaffen die notwendigen Grundlagen. Das Gesehene soll vom Lehrer her so in Frage gestellt werden, daß der Schüler immer wieder Neues entdeckt und staunen lernt über die Vielfalt der eigenen Heimat. Verweilen und Betrachten sind aber unbedingt nötig. Es geht nicht nur um ein bloßes Wahrnehmen, sondern um die Bildung echter und tiefer Anschauungen, Begriffe und Vorstellungen.

Das Gespräch hilft immer wieder, dem Lehrer zu zeigen, wo die echten und spontanen Interessen, aber auch die Fragen beim Kinde liegen.

Heimat und Erziehung zum Schönen

Die sogenannte *«Kunsterziehung»* beginnt unseres Erachtens in der Heimat. Die gesamte Umwelt erzieht nicht in erster Linie zur Kunst, sie führt

zum Schönen, das die Türe für das Kunstverständnis darstellt. Mannigfaltig sind die Möglichkeiten, das Schöne dem Kinde zu zeigen, im Wald, auf der Wiese, bei alten Bauernhäusern, im Heimatmuseum, im Schulzimmer und im Schulhaus. Für den Schüler ist das Schulzimmer auch ein Stück Heimat. Deshalb lassen wir das Schöne hier walten durch geeigneten Wandschmuck, durch Ordnung, durch Pflanzen und durch einen geordneten und anziehenden Unterricht.

Von daher führen wir die Schüler zur Kunst in eigentlichen Bild-Betrachtungen, im Zeichnen, durch Lesestücke, Schultheater, Gesang und Musik und durch eine diskrete und verständnisvolle Unterscheidung zwischen Kunst und Kitsch. Je nach Elternhaus muß der Sinn für kulturelle Werte zuerst sorgsam erschlossen werden.

Gefahren des Heimatprinzips

Wir leben in der Gegenwart und für die Zukunft. Deshalb müssen wir auch ein stures Festhalten an Traditionen überprüfen. Im Extremfall bildet der Nationalismus eine Hauptgefahr.

g) Das Aktualitätsprinzip

Begriff

Das Prinzip der Aktualität (auch Lebensnähe oder Gegenwartsbezogenheit) will das Leben der Gegenwart in seiner ganzen Breite mit in den bildenden Unterricht einfließen lassen.

Zwar gibt es keine Bildung ohne Tradition, aber Bildung ist dynamisch zu verstehen und deshalb baut sie neben der Tradition auch auf der Gegenwart auf.

Wir unterscheiden dabei drei Arten der Lebensnähe:

1. Die räumliche Nähe (Heimat, Umwelt).
2. Die zeitliche Nähe (Zeitgeschehen).
3. Die psychische Nähe (Interessen, Erlebnisse).

Wir verstehen unter Lebensnähe des Unterrichts die Bezogenheit des Unterrichts auf das wirkliche Leben der einzelnen Schüler und der Klasse in räumlicher, zeitlicher und psychischer Hinsicht.

Sinn der Forderung

Im außerschulischen Leben, beim ‹natürlichen Lernen›, nimmt der Schüler nur das auf, was sich ihm anbietet und was ihn interessiert. Die Schule kann nicht so vorgehen, dennoch muß sie danach trachten, lebensverbunden zu arbeiten, um den

Schülern einen besseren Zugang zum Stoff zu ermöglichen. Die primäre Motivation wird dadurch erhalten und gefestigt. Die Freude an der Schule nimmt zu.

Das will aber nicht heißen, daß die Schule ganz aus dem Augenblick heraus leben soll; eine gewisse Distanz gehört mit dazu. In dieser Distanz lehrt der Lehrer die Schüler auch Macht über den Augenblick zu gewinnen: Prüft alles, behaltet das Beste! Es geht nicht um Auslieferung an die Gegenwart, sondern um Bewältigung.

Unterrichtsformen

Der Gelegenheitsunterricht:

Bringt der Schüler einen toten Vogel mit zur Schule, bebt die Erde, sind große Stürme über das Land gegangen oder berichten die Schüler spontan von irgend einem Ereignis, so wird der Lehrer im Unterricht darauf eingehen. Die Kinder sind seelisch ganz darauf eingestellt, und deshalb gibt der Unterrichtende dieser Einstellungsrichtung zuerst Raum. Im Unterrichtsgespräch nützt er die Äußerungsfreude aus. Muß er sich selber noch über die Sache orientieren, dann verschiebt er die endgültige Behandlung auf den andern Tag.

Gelegenheiten lassen sich aber auch schaffen. In vielen Fächern darf die Gelegenheit nicht abgewartet werden, so vor allem im Verkehrsunterricht. Aber auch Aquarien, Terrarien, Saatkästen, Vogelbretter usw. sind dazu geeignet.

Praktisch ist der ‹Einstieg› über das aktuelle Ereignis in allen Fächern möglich, doch soll es nicht an den Haaren herbeigezogen werden. Vielmehr muß es in einem inneren und organischen Zusammenhang mit dem Stoff des Lehrplans stehen.

Nachteile und Gefahren

In bestimmten Situationen kann Gelegenheitsunterricht auch zu Verlegenheitsunterricht ausarten, dann etwa, wenn der Lehrer ungenügend vorbereitet ist.

Es gibt aber auch Schüler, die erkannt haben, daß der Lehrer eine Schwäche für Gelegenheitsunterricht besitzt. Sie nützen das aus und verleiten ihn dauernd dazu, vom eigentlichen Thema und Lehrstoff abzuweichen. Dadurch werden die Stoffziele nicht erreicht. Auch kann Nebensächliches zu sehr aufgebauscht werden.

Der Lehrer muß darum immer klar und verantwortungsbewußt überlegen, ob er ein Thema im Gelegenheitsunterricht vertiefen will.

h) Das Prinzip der Ganzheit

Begriff

Plato und Aristoteles formulierten schon: «Das Ganze ist mehr als die Summe der Teile; das Ganze ist früher als der Teil.» Ganzheitlich unterrichten heißt, vom Ganzen her die Teile erschließen und von den Teilen aus das Ganze wieder in einer neuen und vertieften Schau erfassen.

Es geht hier nicht nur um das ‹ganzheitliche Lernenlernen›, sondern um einen ganzheitlichen Unterricht in allen Fächern und übergreifend auf die ganze Schule.

Psychologische Begründung

Die sogenannte Gestaltpsychologie hat die didaktische Bedeutung des Ganzen wieder erkannt. Der Begriff der Ganzheit steht hier im Gegensatz zum Begriff der Summe.

Der Weg der Erkenntnis beginnt mit undeutlich und wenig gestalteten Ganzheiten. Zum Beispiel: Ich erkenne eine bestimmte Landschaft auf einem Bild. Sofort drängt dies aber nach Differenzierung und Unterscheidung. Aus dieser Landschaft löse ich Einzelnes heraus, erkenne einzelne Häuser, Bäume, Bäche usw. und am Ende betrachte ich das Bild wieder als Ganzes in seiner ‹Endgestalt›, das heißt, ich habe ein durch meinen Geist durchstrukturiertes Bild vor mir.

Der Mensch ist, so lehrt die Psychologie, eine leib-seelische Ganzheit. – Entwicklungspsychologisch läßt sich dies besonders gut beim kleinen Kind zeigen, das seine seelischen Regungen sofort im ganzen Körper zeigt. Das Weltbild des Schulanfängers ist so undifferenziert, ganzheitlich, daß sich daraus der Gesamtunterricht der Unterstufe rechtfertigen läßt.

Mit zunehmendem Alter steigert sich das Bedürfnis nach Gliederung und Einzelbetrachtungen. Deshalb ist hier Fachunterricht möglich.

Die Gegenwartsbedeutung der Ganzheit

Wir leben in einer Zeit der Zersplitterung, der Spezialisierung, in einer Welt der Zusammenhangslosigkeit. Einheit ist nirgends mehr zu finden, wohl aber das Bedürfnis nach Überschau, Zusammenhang und Integration.

Die Teilanforderungen in den einzelnen Fächern werden immer höher geschraubt, müssen auch erhöht werden, so daß der einzelne den Überblick über das Ganze verliert. Von daher ist der Weg zur Empfindung, daß alles sinnlos ist, nicht mehr

weit. Sinnlosigkeit aber erträgt der Mensch nicht, er erkrankt psychisch und physisch. So wird verständlich, daß die Didaktik sich bemüht, das Einzelne im Ganzen und das Ganze im Einzelnen zu sehen. Die ganzheitliche Unterrichtsplanung ist darauf gerichtet, die innere geistige Einheit aller Unterrichtsgebiete aufzuzeigen.

Formen ganzheitlicher Unterrichtsplanung

Wir gehen hier nicht auf die ganzheitliche Gestaltung einzelner Fächer ein, wir versuchen vielmehr, aus der Fülle der Versuche zur ganzheitlichen Unterrichtsgestaltung das Bleibende und Gesicherte zu zeigen.

Gesamtunterricht als Erstunterricht:

Von ganzheitlichen Themenkreisen aus (Unsere Familie, Schulhaus, Wiese, Wald) wird der Unterricht gestaltet, wobei man heute nicht mehr krampfhaft versucht, alle Fächer mit dem Thema zu verbinden.

Heimatkunde:

Geographie, Naturkunde, Geschichte und Sprache verbinden sich auf natürlich gegebene Weise, wenn der Lehrer die heimatlichen Gegenstände ins Zentrum des Unterrichts stellt.

Epochalunterricht:

Während einer bestimmten Zeit (Epoche) wird nur ein Fach unterrichtet, um besser in die Tiefe und Breite vorstoßen zu können.

Breitenkonzentration:

Verschiedene Fächer schließen sich zusammen, um das gleiche Thema von verschiedenen Aspekten her zu betrachten, zum Beispiel Licht, Feuer, Wasser, Industrie usw. Man nennt dies auch ‹thematischen Unterricht›.

Vorhaben:

Das Vorhaben zielt auf ein abgeschlossenes Werk hin, das die Klasse gemeinsam plant, durchführt, um am Schluß das Werk vorweisen zu können. – Beispiele: Schulgarten, Schulkolonie, wir bauen ein Terrarium usw.

Gefahren und Grenzen

Die Erfordernisse der täglichen Schularbeit, Prüfungsvorbereitungen zum Beispiel, verhindern einen ruhigen und ganzheitlichen Unterricht. Aber auch falsch verstandene ‹Ganzheitlichkeit›, etwa im Gesamtunterricht, führt dazu, daß Lebendigkeit und Natürlichkeit des Unterrichts darunter leiden.

Ganzheit tendiert aus ihrem Wesen zur Aufgliederung, und der Mensch kann nur immer eine Sache auf einmal tun, darum bedarf der ganzheitliche Unterricht immer auch der fachlichen Einordnung. Wer sich einmal mit einer Ganzheit, mit nur einer Sache näher beschäftigt (zum Beispiel Hausbau), der wird bald feststellen, daß alles ins Uferlose und Unendliche sich ausweitet. Darum muß man sich auch hier bescheiden, wenn nicht das Gespenst der Stoff-Fülle auftauchen soll. Die Aufnahmefähigkeit des Schülers, sein Bedürfnis nach Abwechslung und seine Ermüdung stellen weitere Grenzen dar.

Der Lehrer mit seiner natürlichen Eigenart trägt die Schule. Künstlerische Naturen vermögen die Einheit und Ganzheit ohne weiteres zu verwirklichen, sachliche und nüchterne Typen haben dagegen mehr Mühe.

Ganzheiten sollen nur dort angestrebt werden, wo wirklich organische Zusammenhänge bestehen. Durch ein additives und mechanisches Zusammenkleben wird kein ganzheitlicher Unterricht geschaffen.

Trotz dieser Gefahren und Grenzen gilt: Der Mensch drängt mit innerer Notwendigkeit danach, das Einzelne im höheren Ganzen aufgehoben zu wissen. Ganzheitlicher Unterricht läßt sich darum nur in weltanschaulich eindeutiger und religiöser Zielrichtung verwirklichen.

i) Das exemplarische Prinzip

Innerhalb der letzten zehn Jahre ist der Begriff des ‹Exemplarischen› ins Zentrum der didaktischen Diskussionen getreten. Theoretisch bietet sich bereits ein klares Gedankengebäude an, für die Praxis der höheren Schule liegen verschiedene Unterrichtsmodelle vor, für die Volksschulpraxis gibt es relativ wenig Veröffentlichungen. Die Versuche und Forschungen müssen hier noch Wege suchen.

Begriff

Wagenschein hat in seinen Schriften den exemplarischen Weg am deutlichsten gezeigt (Literatur-Verzeichnis). Wir stützen uns auf seinen Aufsatz ‹Zum Begriff des Exemplarischen Lehrens› (Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken, Seite 297 bis 316). Wir zitieren:

«Das Einzelne, in das man sich hier versenkt, ist nicht Stufe, es ist Spiegel des Ganzen.»

«Ursprüngliche Phänomene der geistigen Welt können am Beispiel eines einzelnen vom Schüler wirklich erfaßten Gegenstandes sichtbar werden.»

«Das exemplarische Betrachten ist das Gegenteil des Spezialistentums. Es will nicht vereinzeln; es sucht im Einzelnen das Ganze.»

Zusammenfassend könnte man sagen: Man bezeichnet ein Wissen, ein Können, eine Einsicht, ein Erlebnis als ‹exemplarisch›, wenn es sich auf ähnliche Fälle übertragen läßt.

Wenn man dabei vom ‹Mut zur Lücke› spricht, so ist damit mehr der ‹Mut zum Ursprünglichen, zur Gründlichkeit› gemeint (Wagenschein).

Exemplarisches und orientierendes Lehren

Exemplarisches Lehren ist nicht in allen Fällen möglich und wünschenswert. Geht das Exemplarische in die Tiefe, so informiert das orientierende Lernen über viele Gegenstände. Beide Lehrmöglichkeiten müssen sich gegenseitig ergänzen, das eine ohne das andere kann nicht bildend wirken. Die Lücken zwischen den Kernstoffen müssen durch orientierendes Lehren gefüllt werden.

Exemplarischer Unterricht heute

Unsere Schule gleicht oft einer ‹Erledigungsmaschinerie› (Picard). Diesystematischen Lehrgänge und Lehrpläne drängen zur Vollständigkeit und damit zur Stoff-Fülle. Die Gegenstände werden ‹behandelt und durchgenommen› und führen nur selten zur eigentlichen Auseinander-Setzung. Der Stoff wird damit fadenscheinig und substanzlos. Nur eine konstruktive, exemplarische Stoffbeschränkung kann deshalb zu einem geschlossenen und vertieften Weltbild verhelfen.

Anwendungen und Beispiele

Wir erwähnen kurz einige Beispiele für die oberen Klassen der Volksschule (Tabelle 5).

Methodisches Vorgehen

1. Schritt: ‹Einstieg›:

Am Anfang muß irgend eine Frage, ein Problem stehen, das einen Einstieg zur ‹exemplarischen Tiefenbohrung› erlaubt. Am besten eignet sich dafür die originale Anschauung.

2. Schritt: *Erfahrung*:

Die Lernenden haben die Widerstände im Stoff zu erfahren, die Fragen zu formulieren und den Arbeitsweg selbsttätig zu planen.

<i>Phänomen:</i>	<i>Beispiel:</i>
Naturgewalten	Existenzkampf der Niederländer
Tiergemeinschaft	Ameisen
Krieg, Schlacht	Morgarten
Wüste	Sahara
Gebirge	Alpen
Erosion	Schlucht oder Tobel, Tal

Literatur: MEYER, Ernst: Praxis des Exemplarischen. Stuttgart 1962.

Tabelle 5

3. Schritt: *«Ergriffenes Ergreifen»:*

Es geht jetzt nicht mehr darum, den Stoff zu erledigen, hinter sich zu bringen. In gründlicher Betrachtung und Beobachtung soll der Schüler vom Gegenstand her ergriffen werden und ihn mit allen seinen Fähigkeiten ergreifen.

4. Schritt: *Einsicht:*

Die exemplarische Betrachtungsweise führt zu den Fundamenten der Dinge, zum Elementaren. Einsichten und Durchblicke werden gewonnen.

5. Schritt: *Übertragung:*

Exemplarisches Wissen ist übertragbar auf ähnliche *«Fälle»*. Jede Schlacht weist die gleichen Grundbedingungen auf (Gegner, Schlachtfeld, Zeit, Ausrüstung, Taktik usw.). Dieses Wissen ist übertragbar auf alle andern Schlachten.

Literaturverzeichnis zu den Unterrichtsgrundsätzen

1. ACHERMANN, Emil: Methodik des Volksschulunterrichtes. Hochdorf 1966. 3. Auflage.
2. AEBLI, Hans: Grundformen des Lehrens. Stuttgart 1961. 3. Auflage.
– Psychologische Didaktik. Stuttgart 1966. 2. Aufl.
3. BÖNSCH, Manfred: Anschauung im Unterricht. – Ratingen, o. J.
4. EGGERSDORFER, Franz Xaver: Jugendbildung, München 1961. 7. Auflage.
5. FLÜGGE, Johannes: Die Entfaltung der Anschauungskraft. Heidelberg 1963.
6. GERNER, Berthold: Das exemplarische Prinzip. Darmstadt 1966.
7. HILLEBRAND, M. J.: Psychologie des Lernens und Lehrens. Bern und Stuttgart. 1967. 3. Auflage.
8. HUBER, Franz: Allgemeine Unterrichtslehre. Bad Heilbrunn OBB. 1963. 8. Auflage.
9. KOPP, Ferdinand: Didaktik in Leitgedanken. Donauwörth. 1965.
10. MARTIN, Ernst: Grundformen des Gegenstandsbezuges im Unterricht. Bern. 1964.
11. OSWALD, Paul: Bildungsprinzipien im Unterricht. – Ratingen. 1964.

12. PROHASKA: Pädagogik der Begegnung. Freiburg i. Br. 1964.
13. PÜTTMANN, Josef: Das Prinzip der Ganzheit in der Pädagogik. München. 1967.
14. ROTH, Heinrich: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover. 1965. 8. Auflage.
15. WAGENSCHEIN, Martin: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken (eine Sammlung von 82 Aufsätzen des Verfassers). Stuttgart. 1965.

8. Wichtige Ergebnisse der Lernforschung

Es hält schwer, das Wichtigste aus den unzähligen Werken der Lernpsychologie in Kürze wiederzugeben. Wir halten uns der Einheitlichkeit wegen an die Werke Werner Corrells, der im deutschen Sprachraum jene Bücher geschrieben hat, die einen unmittelbaren Bezug zur Volksschule herstellen.

a) Wie lernt der Mensch?

Halten wir einige Ergebnisse fest: Lernen kann als Änderung des Verhaltens definiert werden. Das ist zwar nur eine grobe Definition, denn Lernen ist ein sehr komplexer Vorgang; für unsere Bedürfnisse genügt sie. Wenn wir Correll (Lernpsychologie, 1964) folgen, können wir fünf Phasen des Lernvorganges unterscheiden:

1. Konflikt zwischen der bisherigen psychischen Einstellung und einer neuen Situation: *Motivation durch das Erfahren einer Schwierigkeit*.
2. Begrenzung und Lokalisierung dieser Schwierigkeit: *Zielsetzung* für die Arbeit durch Definition des Problems.
3. Entwicklung des *Ansatzes verschiedener Lösungsmöglichkeiten*.
4. Logische *Entwicklung der absehbaren Folgen* dieses Ansatzes möglicher Lösungswege.

5. Anwendung der konzipierten Lösungsmöglichkeit in der Wirklichkeit. Beurteilung der Richtigkeit des Ansatzes durch die praktischen Konsequenzen.

In dieser Synthese verschiedener Lerntheorien sind auch das ‹Lernen als bedingte Reaktion›, das ‹Lernen durch Versuch, Irrtum und Erfolg› und das ‹Lernen durch Einsicht› verarbeitet.

Wir wollen an einem Beispiel diese Lerntheorie in die Praxis übertragen:

1. Lernstufe: Motivation

Im Verkehrsunterricht wird dem Schüler folgende verfängliche Frage gestellt:

Ein Schüler hat eben erst das Velofahren erlernt. Die Mutter schickt ihn mit dem Fahrrad einkaufen. Die Straße ist sehr verkehrsreich. Ist es in diesem Fall erlaubt, auf dem Trottoir zu fahren, weil der Schüler noch sehr unsicher fährt?

Der Schüler steht vor einer Schwierigkeit, er sieht ein Hindernis, er erlebt eine Barriere und will nun das Hindernis überwinden. Er ist motiviert, etwas zu tun, sein bisheriges Verhalten zu ändern. Wir sagen: Er möchte etwas lernen.

2. Lernstufe: Zielsetzung

Wäre dem Schüler die Frage nicht klar, so könnte er sich auch kein Lernziel setzen. Er formuliert deshalb sein Ziel: Ist es erlaubt, auf dem Trottoir zu fahren?

3. Lernstufe: Ansätze verschiedener Lösungsmöglichkeiten

Der Schüler überlegt sich vielleicht etwa folgendes:

- Er kann noch nicht gut fahren, es ist also besser, auf dem Trottoir zu fahren.
- Der Lehrer hat gesagt, man darf nie auf dem Trottoir fahren.
- Die Mutter hat aber gesagt, er soll auf dem Trottoir fahren.
- Es ist besser, wenn er auf dem Trottoir fährt, es kann kein Unfall passieren.

4. Lernstufe: Logische Entwicklung der absehbaren Folgen

- Wenn alle auf dem Trottoir fahren, gibt es auch Unfälle.
- Er kann ein Kleinkind überfahren.
- Der Schüler entscheidet sich zu folgender Antwort: Er darf nicht auf dem Trottoir fahren, weil es verboten ist. Wenn er noch unsicher ist, soll er nicht auf Hauptstraßen fahren.

5. Lernstufe: Beurteilung der Richtigkeit durch die praktischen Konsequenzen

Das wird nun der Lehrer durch seine Bestätigung besorgen.

Jeder Lernprozeß verläuft im wesentlichen in diesem Stufengang, wobei die zeitliche Dauer von

Sekundenbruchteilen bis zu Tagen oder Monaten schwanken kann.

b) Warum lernt der Mensch?

Alle Lerntheorien sind sich darin einig, daß der Lernprozeß von dem Erlebnis eines Konfliktes mit der Umwelt ausgeht, in dem das Bedürfnis entsteht, die gestörte Harmonie wieder herzustellen. Correll schreibt dazu (Lernpsychologie, Seite 67): «Jedes Bedürfnis bewirkt aber im Menschen einen Spannungszustand, der von Unlustgefühlen begleitet ist und der zur Aktivität antreibt, um die Spannung zu reduzieren und das Bedürfnis zu befriedigen.

Unter Motivation verstehen wir nun einen Zustand des Angetriebenseins, in welchem sich Motive manifestieren, die auf die Reduktion einer Bedürfnisspannung abzielen. Je stärker die Bedürfnisspannung ist, desto intensiver ist auch die Motivation.»

Die Lernpsychologie unterscheidet eine primäre und eine sekundäre Motivation. Bei der primären Motivation wird der Schüler aktiv um dieser Aktivität willen. Bei der sekundären Motivation wird der Mensch aktiv, um durch die Aktivität etwas zu erreichen, was künstlich oder willkürlich auf diese Aktivität bezogen ist. Für die Schule bedeutet das: Lernt ein Kind, weil es Freude an der Sache, am Lernen, zum Beispiel an der Sprache, hat, so ist es primär motiviert; lernt es aber, um gute Noten zu erreichen, um einen Geldbetrag mit guten Noten zu verdienen, weil Druck und Zwang vorhanden sind, so ist es nur sekundär motiviert. Die meisten Tätigkeiten im menschlichen Leben sind sekundär motiviert, doch ist zu sagen, daß der Grad der Befriedigung im menschlichen Leben von der Zahl der primär motivierten Handlungen abhängt. Die Motivationen des Schulanfängers sind primär, das zeigt die tägliche Beobachtung.

Für die Schule ergibt sich daraus die Forderung, die Interessen des Kindes wahrzunehmen, weil hier primäre Motivationen vorliegen. «Die Motivationsstärke wird erhöht durch Erfolgserlebnisse und geschwächt durch Mißerfolgserlebnisse.» Für uns heißt das: Lob ist im allgemeinen besser als Tadel.

Im Unterricht wird der Schüler durch das Erfahren einer Schwierigkeit zum Lernen motiviert. Er wird sich um so eher an die Aufgabe heranwagen, je mehr er den Erfolg vorausnehmen kann. Rech-

net der Schüler schon zum vornherein mit einem Versagen, wird er keinen ernsthaften Versuch machen, die Schwierigkeiten und Probleme zu überwinden.

Nun begeht unseres Erachtens die heutige Schule einen Fehler: Der Lehrer muß ständig sein Augenmerk auf die Fehler richten, er muß unterstreichen, Noten setzen und immer das Fehlerhafte im Auge behalten. Einer großen Zahl von Schülern wird dauernd gezeigt, daß sie nichts oder nur wenig können (Sitzenbleiber, Minderbegabte usw.). Bei diesen versagenden Schülern sinkt das Anspruchsniveau und sie können nur durch fragwürdige sekundäre Motivationen (Druck, Zwang und Strafe) zum Lernen angehalten werden. Wir müssen also differenzierte und individuell abgestimmte Anforderungen an die Schüler herantragen.

c) Die Reifelage

Unser Schulsystem mit den Jahrgangs-Klassen nimmt zwar an, daß alle Schüler ungefähr zur gleichen Zeit reif sind für bestimmte Lerntätigkeiten. Von dieser Regel gibt es viele Ausnahmen. Unreifen Kindern kann man nur mit allergrößter Mühe oder überhaupt nicht gewisse Dinge beibringen. Ist die Reifelage vorhanden, kann das Kind in kurzer Zeit den Stoff bewältigen.

Aber auch dann, wenn ein Kind bereits etwas kann und es dennoch in der Schule ‹lernen› muß, kann sich sein Unwillen gegen dieses ‹Lernen› so steigern, daß es zu einer gänzlichen Ablehnung der Lernarbeit kommen kann.

Leider liegen noch fast keine Untersuchungen darüber vor, wann ein Kind für einen bestimmten Lerngegenstand reif ist. Unsere Schule stützt sich hier nur auf die allgemeine Erfahrung.

d) Die soziale Bedingtheit des Lernens

Wir beschränken uns auf die Ergebnisse zum schulischen Lernen. Man hat erkannt, daß der stärkste Einfluß auf das Kind nicht in der Beziehung zum Lehrer oder Stoff liegt, sondern in der Wechselwirkung des einzelnen mit seinen Mitschülern. Durch den Lernerfolg kann sich ein Kind in der Gruppe Geltung verschaffen. Die Klasse oder Gruppe und ihre Bedürfnisse bestimmen die Aktivität der Mitglieder. Ist die Klasse als Ganzes am Lernen interessiert, so wird der einzelne gleichsam mitgetragen, aber auch das Umgekehrte spielt – leider – in vielen Klassen.

Correll schreibt (Seite 123): «Wenn wir die Klassengemeinschaft sowohl auf der Unterstufe wie auch auf der Oberstufe betrachten, so können wir ganz allgemein feststellen, daß diejenigen Schüler, die in der Schularbeit erfolgreich sind, auch erfolgreich in ihren sozialen Beziehungen zu den Mitschülern sind.»

Das Lehrer/Schüler-Verhältnis muß demokratisch, partnerschaftlich sein, denn beim autoritären Führungsstil treten Spannungen mit dem Lehrer auf, der auch zur Klasse gehört, und daraus resultieren Lernschwierigkeiten.

e) Behalten und Vergessen

Viele Versuche haben immer wieder gezeigt, daß unmittelbar nach dem Lernen das Ausmaß des Vergessens am größten ist. Als Ursachen für das Vergessen gelten:

- Wird eine Sache nur einseitig und in einer bestimmten Situation gelernt, so kann dieses Wissen in einer veränderten Situation nicht angewandt werden. Darum muß man zum Beispiel im Rechnen die Aufgabenstellung immer wieder verändern.
- Hat ein Schüler kein Bedürfnis, etwas zu lernen, ist er nicht motiviert und eingestimmt, so wird er das Gelernte bald vergessen.
- Schiebt sich zwischen das Lernen und Reproduzieren eine neue und ähnliche Aktivität ein (zum Beispiel nach einem Gedicht ein Liedtext), nimmt das Vergessen zu. Daraus folgt auch: Je passiver der Mensch nach dem Lernen ist, desto größer ist seine Fähigkeit, es zu behalten.

Wie aber kann das Behalten verbessert werden? Unmittelbar nach dem Originallernen muß der Stoff wiederholt werden, und dann in kurzen Abständen immer wieder, bis zum festen Besitz. Dieses Wiederholen führt zu einem ‹Überlernen›, das erst Gewähr für endgültigen Besitz darstellt.

f) Die Mitübung (Transfer)

Wenn eine Lernhandlung einen positiven Einfluß auf eine andere, nicht geübte Lernhandlung hat, so nennt man dies Transfer. Früher behauptete man, daß das Erlernen der lateinischen Sprache die Denkfähigkeit ganz allgemein positiv beeinfluße. Die Lernforschung hat aber bewiesen, daß es einen allgemeinen Transfer zwischen den einzelnen Fächern nicht gibt. Mitübung ist aber dann

möglich, wenn der Unterricht ganz auf Transfer eingestellt ist, das heißtt, wenn der Lehrer die allgemeine und exemplarische Situation aufzeigt und Wege angibt, wie dieses Wissen oder diese Technik in anderen Verhältnissen angewandt werden kann. Zeigt man zum Beispiel im Rechenunterricht, wie man ein Problem ganz allgemein angehen kann, so ist auch ein gewisser Transfer auf andere Fächer möglich, wenn es sich dort wiederum darum handelt, ein Problem zu lösen.

g) Das Lernplateau

Nach anfänglich guten Lernerfolgen beobachtet man öfters bei Schülern ein Absinken der Lernkurve in die Horizontale. Solche Lernstockungen können verschiedene Ursachen haben:

- Wenn der Schüler eine Wissenslücke aufweist, so kann hier relativ rasch geholfen werden.
- Beherrscht der Schüler ein Fach noch nicht, so kann deswegen in einem andern ein Lernplateau eintreten. Ist der Schüler zu wenig gewandt im Lesen, wird er bei den angewandten Rechnungen Mühe haben, was zu einem Lernplateau führen kann.
- Emotionale Erschütterungen können ebenfalls dafür verantwortlich gemacht werden.
- Ändert der Lehrer die Motivation bei den Übungen nicht (zum Beispiel übt er immer auf die gleiche Weise das Einmaleins), so besteht kein Anreiz mehr für einen Lernfortschritt.
- Mißerfolgserlebnisse in einem Fach können auch zu einem Lernplateau in einem andern Fach führen.

h) Die Übung im Unterricht

Unter diesem Titel hat Karl Odenbach ein Westermann-Taschenbuch (Braunschweig, 1965) herausgegeben, dem wir im folgenden, leicht gekürzt, die vorbildlich zusammengestellten Übungsge setze entnehmen:

1. Ohne Übungsbereitschaft kein Übungserfolg. Wenn nicht ein Minimum von Lernintention vorhanden ist, kann nichts erreicht werden.
2. Das Erlebnis des Erfolgs weckt neue Übungsbereitschaft.
3. Das Üben in sinnvollen Zusammenhängen ist erfolgreicher als das Üben zerstückten Wissens.
4. Von der Klarheit und Intensität des ersten Eindrucks hängt das Behalten ab. Bei einsich-

tigem Lernen läßt sich das Üben stark einschränken.

5. Das durch Selbstdidaktik Erwor bene hat größere Aussicht, behalten zu werden, als das lediglich vom Lehrer Übernommene.
6. Der Übungserfolg wird durch Wiederholungen gesichert. Diese Wiederholungen sollen nicht Abzüge vom gleichen Klischee sein, sondern den Lernstoff in möglichst verschiedene Situationen transponieren. Kurze, über einen längeren Zeitraum verteilte Wiederholungen sind bei weitem ergiebiger als langes, gehäuftes Üben.
7. Die ersten Übungen und Wiederholungen müssen möglichst bald nach der Neueinführung stattfinden, da die Behaltenskurve gerade in den ersten Tagen stark abfällt.
8. Der Wechsel in der Übungsform weckt neue Übungsbereitschaft und bringt daher auch größeren Übungserfolg. Übungen ohne Abwechslung führen zur Übersättigung und damit zum Erlöschen der Übungsbereitschaft.
9. Beim Einprägen muß auf die verschiedenen Vorstellungstypen der Kinder Rücksicht genommen werden – visuell, akustisch, motorisch –, indem Auge und Ohr, Sprechen und Bewegung, wo immer es möglich ist, beteiligt werden.
10. Schleichen sich mit der Übung Fehler ein, ohne sofort korrigiert zu werden, so werden sie im Verlaufe des weiteren Übens bestärkt und beeinträchtigen den Lernerfolg oder heben ihn auf.
11. Wer schnell lernt, vergißt meist auch schnell. Das rasche Lernen hat keinen vorteilhaften Einfluß auf das dauernde Behalten.
12. Es ist verkehrt, den natürlichen Entwicklungsrhythmus durch forciertes Üben beschleunigen zu wollen. Die Übungsplateaus müssen beachtet werden.
13. Übungsfähigkeit und Übungsfestigkeit nehmen mit zunehmendem Alter ab. Im allgemeinen lernen Kinder langsamer als Erwachsene, behalten aber das Gelernte besser.

Wichtige Literatur zum Kapitel „Lernforschung“

1. CORRELL, Werner: Lernpsychologie, Donauwörth, 1964. 3. Auflage.
2. CORRELL, Werner: Lernstörungen. Donauwörth, 1966.
3. CORRELL, Werner: Einführung in die pädagogische Psychologie. Donauwörth. 1966.

4. CORRELL, Werner: Pädagogische Verhaltungspsychologie. Basel. 1967.
5. GUYER, Walter: Wie wir lernen. Zürich. 1964.
4. Auflage.
6. HILLEBRAND, M. J.: Psychologie des Lernens und Lehrens. Bern und Stuttgart. 1967. 3. Auflage.
7. KUGEMANN, Walter: Kopfarbeit mit Köpfchen. München. 1967. 2. Auflage.
8. ODENBACH, Walter: Die Übung im Unterricht. Braunschweig. 1965. 3. Auflage.
9. ROSENFELD, Gerhard: Theorie und Praxis der Lernmotivation. Berlin. 1965.
10. ROTH, Heinrich: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover. 1965. 8. Auflage.
11. ZIELKE, Wolfgang: Leichter lernen, mehr behalten. München. 1967.

9. Lehrformen

a) Die darbietende Lehrform

Wenn der Lehrer den Stoff darbietet, nimmt der Schüler zuhörend, zuschauend oder nachmachend auf.

aa) Die vortragende Lehrform

Der Lehrer trägt den Stoff durch Worte vor, während der Schüler den Bedeutungsgehalt der Sprache nachgestaltend, mitdenkend und mitühlend aufnimmt. Dabei ist zu beachten, daß bei Lehrer und Schüler gleiche Worte unterschiedliche Bedeutungserlebnisse hervorrufen. Die aktivierten Vorstellungen sind bei jedem Menschen verschieden. Läßt man nach einer Erzählung eine Zeichnung anfertigen, kann man an den unterschiedlichen Aussagen diesen Sachverhalt experimentell nachprüfen. Der Lehrer muß sich darum ständig darüber Rechenschaft geben, ob die Schüler das Dargebotene richtig verstanden haben.

Für die Lehrererzählung gelten folgende Grundsätze:

Anpassung an die Entwicklungsstufe und das Aufnahmevermögen der Klasse.

Das will aber nicht heißen, daß Lesebuchtexte, Lehrererzählungen und Übungsstoffe nur auf den aktiven Wortschatz der Schüler abgestimmt werden sollen. Der passive Wortschatz ist viel größer und das Kind versteht vieles, was es nicht ausdrücken kann. Je jünger das Kind ist, desto undifferenzierter sind seine Begriffe. Abstraktionen versteht es nicht, und es gibt vielen Wörtern auch

eine andere Bedeutung (zum Beispiel *zahlreich* = jemand, der reich ist und zahlen kann).

Kontakt mit der Klasse.

Der Lehrer versucht Intellekt, Gefühl und Gesinnung des Kindes anzusprechen. Noch wichtiger als die Worte mit ihren Bedeutungen ist das, was durch sie hindurchleuchtet. Betonung, Mimik und Gestik übermitteln dem Schüler den Gefühlsgehalt und verraten die Wertung durch den Lehrer. In der körperlichen Haltung drückt sich in den feinsten Nuancen die geistige Haltung des Vortragenden aus. In diesem Wechselspiel geht immer etwas von der geistigen Grundhaltung des Lehrers auf den Schüler über. Der Blickkontakt mit den Hörenden gehört zur intensiven geistigen Kommunikation.

Die Mitarbeit der Klasse ist erwünscht.

Der Lehrer muß sich immer wieder vergewissern, ob die Erzählung auch verstanden wird, ob die Schüler im Geiste mitgehen. Darum stellt er immer wieder Fragen, läßt Gründe suchen oder weitere Entwicklungen voraussehen und diskutieren. In der Geschichte soll der Schüler etwa Entscheidungen selber fällen und Stellung beziehen. Das Nacherzählenlassen ist wohl die einfachste (und oft auch billigste!) Form der Mitarbeit der Klasse. Durch Dramatisieren kann der Lehrer gut nachprüfen, ob das Erzählte verstanden worden ist. Auch kann man den Schüler die Sache unter veränderten Gesichtspunkten darstellen lassen, zum Beispiel: Was hättest Du an dieser Stelle getan? Was hat wohl der Abgesandte zum König gesagt? usw.

Regeln für eine gute Lehrererzählung (nach F. Kopp, Literatur-Verzeichnis):

Detaillierte! Biete bildhafte Einzelheiten!

Lokalisiere! Zeichne den Ort der Handlung in seiner Besonderheit!

Individualisiere! Laß als Träger der Handlung bestimmte Personen auftreten, genau bezeichnet nach Name, Alter, Aussehen usw.

Motiviere! Mache Beweggründe, Ziele, Wünsche, Hoffnungen, Ängste der handelnden Personen offenbar!

Aktualisiere! Zeige die Gegenstände im Akt ihrer Entstehung, Personen im Vollzug ihres Handelns!

Dramatisiere! Lege die Erzählung so an, daß sie aus Erwartung und Ahnung zu ihrem Höhepunkt hinfreibt.

Aktiviere den Zuhörer! Schalte kurze Pausen ein oder stelle rhetorische Fragen!

Zu warnen ist hier allerdings vor einer verzuckerten Erzählung, die allzusehr ausschmückt und es mit der Wahrheit nicht genau nimmt. Das Märchen, als eine weitererzählte Erzählung, wird gern verkitscht. Wir fügen einige spezielle Regeln für das Märchen an:

Regeln für das Erzählen von Märchen:

Die typischen literarischen Formen, wie Sprüche, Wiederholungen, Drei- und Siebenzahl, Kontrast, Extrem, Steigerung, Bestimmtheit und Spannung sollen ganz klar zum Ausdruck kommen. Am besten hält man sich bei den Volksmärchen eng an den Text der Brüder Grimm.

Der linienhafte Ablauf soll sich klar vom dunkeln Hintergrund des Märchens abheben, deshalb entschlossen von Punkt zu Punkt der Erzählung fortschreiten.

Schwierige Ausdrücke vor der Erzählung erklären, denn Unterbrüche stören Spannung und Stimmung.

Der Erzählton sei ruhig, schlicht und warm. Der Gefühlston der Wörter darf zum Ausdruck kommen. Wir beschwören keine Kriminalstimmung herauf und betonen Grausames nicht.

Märchen bieten wir als Ganzes und zerstören nichts durch Abschweifung und unangepaßtes Ausmalen.

Der Lehrer bereite sich gründlich vor!

Vorbereitung bedeutet hier: Vertiefung in die Sinngehalte und Sichöffnen für Gefühle und Werte. Erst von daher kann sich der Erzähler einen Zugang zu den Kindern erwerben. Die Notizen (Stichworte) sind graphisch so gegliedert, daß ihre Anordnung die logischen Zusammenhänge und Gruppierungen möglichst getreu wiedergibt. In einer Kolonne «Methode» hält der Lehrer seine besonderen Maßnahmen fest (zum Beispiel Bild, Demonstration, Karte, Gegenstand zeigen, Anschauungsmittel usw.).

bb) Die vorführende Lehrform

Demonstrationen drängen sich im Turnen, Singen, Werkunterricht, Schreiben und im Sprachunterricht (neue Laute, Vorlesen eines Gedichtes) auf. Was geht im Schüler dabei vor? Er ahmt die vorgeführte Tätigkeit innerlich nach. Jeder Lehrer kann diese einfühlende Nachahmung bei

seinen Schülern beobachten, wenn er etwas vorführt und die Kinder gewisse Bewegungen mitmachen. Aber nicht nur die Tätigkeit, auch das Resultat wird wahrgenommen, zum Beispiel die Schreibbewegung und der Buchstabe.

Was ist bei einer Demonstration zu beachten?

Um die Aufmerksamkeit der Schüler zielgerichtet einzusetzen, muß der Lehrer vorerst das Problem lebendig stellen und gewisse Beobachtungsgesichtspunkte geben.

Eigenes Probieren führt vor der Demonstration meist zu Mißerfolg und vermittelt das Erlebnis der Barriere. Der Schüler ist für die Vorführung motiviert.

Der Schüler soll die Handlung innerlich mitvollziehen können, deshalb demonstriert der Lehrer langsam, eindringlich und mit einer leichten Übertreibung und wiederholt die Tätigkeit mehrmals. Wenn möglich sollen die Schüler die Handlung sofort mitvollziehen (Schreiben: Nachfahren eines Buchstabens an der Wandtafel, in der Luft).

Knappe und klare Anweisungen, oft sogar formelhaft gegeben, begleiten die Demonstration.

Komplexe Bewegungsabläufe werden nach der ganzheitlichen Vorführung in ihre Teile zerlegt und am Schluß wieder als Ganzes gezeigt.

Alle Schüler müssen so aufgestellt werden, daß sie genau beobachten können (eventuell Kreidekreis am Boden zeichnen).

Falsches soll gleich zu Beginn gezeigt und als solches genau bezeichnet werden.

Der Schüler soll lernen, sein eigenes Werk immer mit dem Idealbild an der Wandtafel oder am Werkstück zu vergleichen; so führen wir ihn zur Selbstkontrolle.

Das nachahmende, nachmachende Üben muß vom Lehrer genau kontrolliert werden, denn alles Erste hat eine Tendenz zur Beharrung. Vor der Korrektur soll der Schüler selber die Fehler nennen, nur wenn er sie nicht selber findet, hilft der Lehrer weiter.

Machen verschiedene Schüler den gleichen Fehler, folgt eine gemeinsame Besprechung mit der ganzen Klasse. Vorsicht: Warten, bis alle aufpassen!

Es genügt nicht, nur die Fehler zu zeigen. Die richtige Vorstellung des Handlungsablaufes muß durch erneute Demonstration gefestigt werden.

Eine Übungslektion muß immer ein klar definier-tes Ziel aufweisen.

Bei motorischen Fertigkeiten sind viele kurze, zeit-

lich verteilte Übungsperioden viel wirksamer als wenige, lange andauernde Lektionen.

cc) Das Vorzeigen

In der Demonstration führt der Lehrer eigene Tätigkeit vor, beim Vorzeigen dagegen stellt er Gegenstände vor, von denen der Schüler eine klare Vorstellung gewinnen soll. Dies kann auf einem Lehrausgang geschehen oder indem der Lehrer im Schulzimmer Bilder, Modelle, Gegenstände zeigt.

Folgende Forderungen sind zu stellen:

Der Gegenstand muß groß, klar und instruktiv sein.

Alle Schüler sollen die Sache gut sehen können und genügend Zeit zur Aufnahme haben.

Die Schüler müssen angehalten werden, aufmerksam und schweigend zu betrachten und erst nachher zu sprechen.

Die Formel der Kunsterzieher lässt sich auch für andere Gegenstände sehr gut anwenden: Erst spricht das Bild, dann der Schüler und erst am Schluß der Lehrer.

b) Die erarbeitende Lehrform

Die darbietende Lehrform wendet der Lehrer überall dort an, wo der Schüler vom neuen Lehrstoff nichts oder nichts Rechtes weiß. Umgekehrt verhält es sich beim Erarbeiten.

aa) Frage und Antwort

Wurde früher die Frage des Lehrers zu sehr in den Mittelpunkt des Unterrichts gerückt, so schlug während der Arbeitsschulbewegung das Pendel auf die Gegenseite, und heute anerkennt man durchaus die wichtige Stellung, die die Lehrerfrage im Unterricht einnimmt (siehe auch unter <Arbeitsprinzip!>!).

Fragearten (nach Inhalt und Form)	
<i>Bezeichnung:</i>	<i>Verlangt wird:</i>
Faktenfragen	Tatsachenwissen, zum Beispiel: Wann war die Schlacht bei Sempach?
Kausalfragen	Ursachen, zum Beispiel: Warum gibt es Täler?
Analogiefragen	Gemeinsame oder ähnliche Tatbestände.
Wertungsfragen	Persönliche Entscheidung.
Sicherungsfragen	Rückantwort.
Ergänzungsfragen	Ergänzung eines Urteils. Wer, wessen, wem, wo, woher, wohin, wie . . .
Suggestivfragen	Antwort in Frage enthalten, keine echte Frage.
Entscheidungsfragen	JA oder NEIN (Begründung verlangen!)
Fragebatterien (mehrere Fragen)	(Ungünstig, schaffen Verwirrung.)
Definitionsfragen	(In der Volksschule vermeiden, Beschreibung verlangen.)
Rhetorische Fragen	Es wird keine Antwort erwartet.

Tabelle 6

Die Funktion der didaktischen Frage

Stellt der Lehrer eine Frage, so gibt er dem Schüler eine wertvolle Hilfe mit auf den Denkweg, er schlägt vor, die Sachen unter einem bestimmten Gesichtspunkt zu betrachten. Der Unwissende

weiß eben meistens nicht, worauf es ankommt und kann deshalb nicht richtig fragen. Der Kenner hat immer am meisten Fragen. Der fragend-entwickelnde Unterricht hat durchaus seine Berechtigung, wenn er nicht stur und schematisch angewandt wird.

AEBLI hat in seinem Buch «Grundformen des Lehrens» diese Gesichtspunkte klar dargestellt. Wir

geben seine entsprechende Tabelle verkürzt wieder:

Fragewort, Frageausdruck	Gesichtspunkt	Auffassungstätigkeit
Wie viele	Anzahl	Zählen
Wie lang	Distanz	Messen
Wo	Lage	Räumliche Beziehung zu Bezugspunkten
Warum	Grund	Ursache suchen
Was folgte	Folge	Folgern, Schließen

Tabelle 7

Regeln für die Fragestellung

1. Die Lehrerfrage sei sprachlich richtig. Das Fragewort gehört an den Anfang. Mundartliche Formulierungen vermeiden: Zu was, für was, mit was, an was? Sondern: Wozu, wofür, womit, woran?
2. Die Lehrerfrage sei logisch richtig, eindeutig und klar, damit der Schüler die Gedankenrichtung erkennen kann.
3. Die Frage muß der Leistungsfähigkeit des Schülers angepaßt sein (Definitionsfragen, Kettenfragen!).
4. Die Frage sei anfänglich weit gefaßt und gebe nur minimale Hilfen, damit der Schüler sich anstrengen muß. Findet er die Antwort nicht, wird die Frage enger gestellt.
5. Fragen werden an die ganze Klasse gerichtet, dann folgt eine Überlegungspause, erst jetzt Schüler aufrufen. Mit Vorteil bei den schwachen Schülern beginnen, damit nicht sofort jedes Weiterdenken unterbunden wird.

Behandlung der Schülerantwort

Immer ganze Sätze! Diese Aufforderung ist übertrieben. Nur dann in ganzen Sätzen antworten lassen, wenn es sich natürlich ergibt. Der Unterricht wird sonst zähflüssig, wenn auch noch im Rechnen jedesmal mit einem ganzen Satz geantwortet werden muß. Hingegen soll zur sprachlichen Schulung immer dann ein ganzer Satz verlangt werden, wenn die Antwort aus einem Satz bestehen muß. Die richtige Antwort: Keine stereotipe Wiederholung durch den Lehrer. Hingegen erwartet der Schüler ein «Echo». Durch

Blick, Gestik oder ein Wort darf der Lehrer dem Schüler eine «Erfolgsbestätigung» vermitteln.

Die halbrichtige Antwort: Der Lehrer löst das Gute heraus und hilft, die ganze Lösung zu finden.

Die falsche Antwort: Liegt die Ursache bei den Schülern oder beim Lehrer? Nochmals die Frage, vielleicht verändert, stellen. Zeit zum Nachdenken lassen und später die Frage enger stellen. Für den Schüler keine «Blamierkuren» veranstalten!

Allgemein gilt: Der Lehrer soll immer das Positive sehen und nicht durch abschätzige Bemerkungen die Lust zum Antworten erdrosseln.

bb) Impuls, Aufforderung, Denkanstoß

Der Impuls vergrößert das Denkfeld der Schüler, die Frage engt es ein, so wird oft argumentiert. Stimmt das? Besteht ein Unterschied zwischen dem Impuls «Sprich über das Vorkommen der Tulpe!» und der Frage «Wo kommt die Tulpe vor?» Es ist höchstens ein sprachlicher Unterschied zu finden. Inhaltlich zielen beide auf das gleiche. Die meisten Fragen lassen sich in sprachlich schwerfälligeren Impulsen umwandeln und umgekehrt. Es gibt bei den Fragen wie bei den Denkanstoßen weit und eng gefaßte Formulierungen. Beim Impuls ist der Schüler allerdings nicht so sehr an die Fragestellung gebunden und kann sprachlich freier formulieren.

Wir entnehmen zur Illustration aus verschiedenen Methodikbüchern sogenannte «vorbildliche Impulse» und wandeln sie in Fragen um:

Begründe!	Warum ist das so?
Schätzt und meßt!	Wie lange schätzt ihr... Wie lange ist ...
Berichte!	Was weißt du?
Da stimmt etwas nicht!	Was stimmt da nicht?

Jeder Lehrer setzt in seinem Unterricht Impulse ein, etwa dann, wenn er einen erstaunten Gesichtsausdruck aufsetzt, mit den Schultern zuckt, den Kopf hin und her bewegt oder sagt: «So, so; erzähle weiter, da bin ich anderer Meinung», usw. Wir glauben, daß der Denkanstoß meistens nur den Unterricht sprachlich beleben kann, aber nicht, daß er wesentlich neue Erkenntnisse zutage fördert.

Die Frage ist und bleibt unter Menschen jenes Mittel, mit dem man den andern auffordert, sich über etwas zu äußern.

cc) Das Unterrichtsgespräch

In unseren Schulen ist das ‹freie Sprechen› verboten und wird bestraft. Wenn wir zum Dialog führen wollen, zum echten Gespräch, müssen wir jede vernünftig sich anbietende Gelegenheit zu einem Gespräch annehmen.

Das Gespräch setzt normalerweise gleichwertige Partner und einen Gesprächsgegenstand voraus. In der Schule besteht ein Bildungsgefälle zwischen Lehrer und Schüler. Der Stoff ist vorgegeben. Deshalb ist es schwierig, richtige Unterrichtsgespräche zu führen. Nicht der ganze Unterricht kann als Gespräch gestaltet werden, aber hie und da kommt das Gespräch im Unterricht vor, zum Beispiel bei einem gemeinsamen Erlebnis, bei einem geplanten Vorhaben usw.

Weiter setzt das Unterrichtsgespräch eine Atmosphäre des Vertrauens und einen demokratischen Führungsstil voraus. Die Schüler müssen bereits gewisse Kenntnisse besitzen.

Auf der Unterstufe beginnt man mit kleinen Aussprachen zum Sachgebiet, auf der Mittelstufe können im Realienunterricht bereits sachliche Gespräche geführt werden. Ein eigentliches Gespräch findet erst dann statt, wenn der Lehrer selber als Suchender mit auf den Weg geht, etwa im exemplarischen Lernen auf der Oberstufe.

Hinweise für das Unterrichtsgespräch:

1. Dem Gespräch eine Zielsetzung geben.
2. Den Sprechenden ansehen!
3. Die andern immer ausreden lassen. Zuhören können!
4. Niemals andere auslachen!
5. Die Klasse im Kreis sitzen lassen, damit jeder den andern ansehen kann.
6. Für die Wortmeldung eine Regelung treffen.
7. Der Lehrer ist dafür verantwortlich, daß keine Zeit verschwendet wird.
8. Am Schluß die Ergebnisse zusammenfassen.

Der Gewinn liegt in der Zunahme an geistiger Selbständigkeit, Spontaneität und in der sozialerzieherischen Wirkung.

10. Unterrichtsformen

a) Die Einzelarbeit

Letztlich muß jeder Schüler allein sich den Stoff aneignen. Unsere Schule schirmt sehr oft den einzelnen gegenüber den Mitschülern ab und zwingt ihn, allein zu arbeiten. Das ist in Prüfungen und bei Hausaufgaben und bei Stillbeschäftigungen durchaus angebracht. Gesamthaft gesehen aber dürfte die Einzelarbeit zugunsten von Partner- und Gruppenarbeit mehr zurücktreten.

Als mögliche Formen der Einzelarbeit sind zu nennen:

- Isolierte Einzelarbeit (Hausaufgaben, Prüfungen).
- Nebeneinanderarbeit von einzelnen im gleichen Raum.
- Bezogenheit durch Wettbewerbe.
- Bezogenheit auf ein gemeinsames Werk.

b) Die Partnerarbeit

Alfons Simon hat im Buch ‹Partnerschaft im Unterricht›, München 1959, die ‹Partnerarbeit als Zusammenarbeit zu zweien› beschrieben. Damit bietet sich eine Unterrichtsform an, die auch in den einfachsten Verhältnissen sinnvoll eingeführt werden kann. Sie bildet zudem eine Vorstufe zur Gruppenarbeit und leitet die Erziehung zur Gemeinschaft ein.

Simon sagt: «Wenn zwei Kinder sprechen, zusammen rechnen, zusammen einen guten Ausdruck suchen, einander vorlesen, einander erzählen, dann ist zwischen ihnen eine Trennwand nieder-

gelegt, die jahrhundertelang verhindert hat, daß sie in der Schule das lernen, was sie im Leben brauchen – heute mehr als je: miteinander denken, miteinander sprechen, miteinander fühlen, miteinander handeln. Die strikte Isolierung der Banknachbarn voneinander hatte ihre Wirkung bis hinein ins politische Leben. Ein Teil der geringen Fähigkeit zur Zusammenarbeit im öffentlichen Leben mag daher kommen, daß sie gerade in der Schulzeit nicht gepflegt, ja im Gegenteil, gar nicht erwünscht war» (S. 174).

Einige praktische Möglichkeiten: Aufsatz verbessern, Wortschatzübungen, Textaufgaben im Rechnen, Rechtschreiben mit Partnerdiktat, Nacharbeit beim Lesestück, usw.

(Viele Beispiele finden sich im sehr empfehlenswerten Buch von Simon.)

c) Die Gruppenarbeit

Gruppenarbeit ist Gemeinschaftsarbeit. Der erzieherische Wert ist sofort einsichtig, weniger bekannt sind die lernpsychologischen Erkenntnisse (nach Correll), die besagen, daß das Gruppenlernen im allgemeinen dem Einzellernen überlegen ist. Die positive (oder auch negative) Einstellung der Gruppe oder Klasse gegenüber dem Lernen überträgt sich auf den einzelnen, der durch den Lernerfolg seine Geltung innerhalb der Gruppe festigen oder herstellen will. Wenn die Gruppe als solche für die Arbeit interessiert ist, dann ist auch der einzelne Schüler gleichsam von selbst für die Arbeit motiviert. Damit ist der Gruppenunterricht für unsere Schulen begründet und gefordert.

Die Bildung der Arbeitsgruppen

Eigentlicher Gruppenunterricht in seiner ‹Hochform› ist erst auf der Oberstufe möglich, die vorausgehenden Übungen durch Partnerarbeit und Gruppenunterricht auf der Mittelstufe wirken vorbereitend.

Die pädagogische Soziologie und die Soziometrie haben verschiedene Verfahren zur Gruppenbildung entwickelt. Wichtig ist es, daß der Lehrer auf die vorhandenen Strukturen Rücksicht nimmt. Ein einfacher soziometrischer Test kann bereits zur Gruppenbildung helfen: Die Schüler schreiben auf einen Zettel, neben wen sie sitzen möchten in erster, zweiter und dritter Wahl. Der Lehrer erhält dadurch einen Überblick und kann die Gruppen nach dem Beziehungsgeflecht und nach den vorhandenen Begabungen bilden. Jede Gruppe

soll normalerweise leistungs heterogen zusammengesetzt werden, wenn nicht in besonderen Leistungsgruppen gearbeitet wird. Gemischte Knaben- und Mädchen gruppen wirken sich im allgemeinen vorteilhaft aus.

Die Vierergruppe stellt den Normalfall dar.

Formen der Gruppenarbeit

- Arbeitsgleiche Gruppen, die konkurrierend daselbe Thema bearbeiten.
- Arbeitsteilige Gruppen, die innerhalb eines Gesamtrahmens ein besonderes Gebiet erarbeiten.

Zwischenformen sind möglich, denn ein Thema darf nicht wegen des Gruppenunterrichts zu sehr breit gewalzt werden.

Viele Beispiele zum ganzen Fragenkreis hat Ernst Meyer in seinem vorzüglichen Buch ‹Gruppenunterricht›, Verlag Ernst Wunderlich, Worms, zusammengetragen.

Die Entfaltung der Gruppenarbeit

1. Zuerst müssen äußere Voraussetzungen eingebüttet werden: Leises Gehen und Sprechen, selbständiger Gebrauch von Arbeitsmitteln.
2. In der Partnerarbeit lernen die Kinder, daß man auch miteinander arbeiten kann und ‹darf›.
3. Die Arbeitsdisziplin muß vorher besprochen werden; Vereinbarung gewisser Zeichen.
4. Der Lehrer gibt die Arbeitsaufträge schriftlich, sofern sich die Schüler in oberen Klassen nicht ihre eigenen Pläne vom Lehrer visieren lassen.
5. Merkmale einer guten Arbeitsanweisung:
Genaue, knappe und klare Formulierungen.
Die Anweisung muß zur Arbeit anreizen.
Sie muß dem Schüler oder der Gruppe ange messen sein.
Notwendige Hilfsmittel müssen bereitstehen.
Man muß Zusatzaufgaben bereithalten.
6. Am Schluß findet ein gemeinsames Gespräch, eine Diskussion der Arbeitsergebnisse statt.
7. Obwohl der Lehrer die Gruppenarbeiten ständig überwacht und weiterhilft, muß am Schluß auch eine Kontrollmöglichkeit vorhanden sein, etwa durch schriftliche Arbeitsberichte.

d) Die Hausaufgaben

Kaum eine schulische Einrichtung wird so oft von den Eltern angegriffen wie die Hausaufgaben. Eine Untersuchung von Bernhard Wittmann: ‹Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben›, dürfte

etwas Klarheit bringen. Wir referieren im folgenden über die Ergebnisse.

Warum Hausaufgaben?

Schüler, Eltern und Lehrer sind im großen und ganzen von der Notwendigkeit überzeugt. Man erwartet eine Leistungssteigerung durch das Einprägen, Üben, Vertiefen und erzieherische Vorteile, wie Selbständigkeit, Pflichtbewußtsein usw.

Die Untersuchungen von Wittmann zeigen aber, daß nur differenziertes und wohlüberlegtes Erteilen von Hausaufgaben zu diesen Ergebnissen führt. Mechanische Hausaufgaben bringen keine eindeutige Leistungssteigerung, hingegen sind produktive bei den Schülern beliebt und tragen zur Verbesserung der Leistungen wesentlich bei.

Forderungen an den Lehrer

1. Der Lehrer überzeuge sich immer wieder, wie lange die Schüler für die Hausaufgaben brauchen. Die schwachen und langsamen Schüler müssen daheim besonders viel arbeiten!
2. Jedes Kind hat ein Anrecht auf Freizeit und Spiel.
3. Mechanische Hausaufgaben (Rechnen, Abschreiben, Lesen üben usw.) sind nach Möglichkeit zugunsten von produktiven einzuschränken.
4. Leistungssteigernde, produktive Hausaufgaben sind etwa: Aufsatz, angewandtes Rechnen, Beobachtungsaufgaben, Verarbeiten von Lesegut, Anfertigen von Lehr- und Anschauungsmitteln, Zeichnen, Sammeln, Besuch von Ausstellungen und Museen, Besichtigung von Arbeitsplätzen usw.
5. Rechnet man Vorbereitungszeit und Kontrollzeit zusammen, so kann unter methodischer und lernpsychologischer Führung des Lehrers die gleiche Leistung in kürzester Zeit erreicht werden.
Dies gilt vor allem für die mehr «mechanischen» Hausaufgaben.
6. In den ersten Schuljahren kann man fast nur mechanische Hausaufgaben geben, die Variationsbreite ist klein. Deshalb empfiehlt es sich, nur wenig Hausaufgaben zu geben, weil das Kind in diesem Alter noch viel Freizeit und Spiel benötigt.
7. Die Schüler werden je nach Arbeitstempo, Intelligenz, Begabung usw. verschieden stark durch die Hausaufgaben belastet. Auch hier muß man individualisieren durch Leistungs- und Interessengruppen.

8. Hausaufgaben in Form von Strafen sind abzulehnen.

9. Lehrt die Schüler lernen! Die meisten Schüler wissen nicht, wie man ein Gedicht lernt, wie man selbständig und produktiv arbeitet. Die Schüler müssen deshalb in den Gebrauch der Nachschlagewerke eingeführt werden.

10. Die lernpsychologischen Erkenntnisse (Jostsche Verteilungsregel, Übungsregel usw.) sollen den Schülern vermittelt werden.

11. Mit den Eltern muß man an Elternabenden über die Hausaufgaben unbedingt sprechen oder in einem Elternbrief über die Mithilfe informieren. Eltern sollen die Anfangsschwierigkeiten überwinden helfen, nur erklären und auch, wenn es gerechtfertigt ist, loben.

12. Hausaufgaben führen sehr oft zu unschönen Szenen mit Tränen. Durch sorgfältige Vorbereitung und Erklärung in der Schule und Zusammenarbeit mit den Eltern kann das vermieden werden.

Zeitliche Belastung durch Hausaufgaben

1. Schuljahr: 0 bis 20 Minuten
2. Schuljahr: 15 bis 30 Minuten
3. Schuljahr: 20 bis 40 Minuten
4. Schuljahr: 30 bis 50 Minuten
5. Schuljahr: 40 bis 60 Minuten
6. Schuljahr: 50 bis 60 Minuten
7. Schuljahr: 60 bis 75 Minuten
8. Schuljahr: 60 bis 90 Minuten

Diese Zeiten stellen Richtlinien dar, die auch für schwache Schüler gelten.

11. Die Leistungsbeurteilung

Das «Notengeben» ist wohl das Schwierigste im Unterricht, denn es gibt keinen allgemeinverbindlichen Maßstab. Für die Mittelstufe der Volkschule liegt der Leistungstest der IMK vor (Literatur-Verzeichnis), der wenigstens in bestimmten Sektoren zu einer Objektivierung beitragen kann. Wir beschränken uns darauf, kurz die Fehlerquellen und die wichtigsten Grundsätze der Leistungsbeurteilung darzustellen.

a) Fehlerquellen bei der Leistungsbeurteilung

Statistisch begründete Fehler

Die Normalverteilung (Gaußsche Kurve) stimmt stets in einer Klasse mathematisch genau.

Mit man jeder Aufgabe genau den gleichen Wert zu, so entstehen wiederum Fehler, weil es meistens schwerere und leichtere Aufgaben gibt.

Es gibt leichtere und schwerere Prüfungen. Das eine Mal erhalten zehn Schüler eine 6, das andere Mal nur zwei, und dafür sind viele Noten ungenügend usw.

Psychologisch begründete Fehler

Die Bedeutungen der Noten sind innerhalb und außerhalb der Klasse verschieden. Der Lehrer betrachtet eine 4–5 als relativ gut, die Eltern sehen darin eine ziemlich schlechte Leistung. Deshalb: Aufklärung der Eltern.

Wertschätzungen gehen in Urteile ein und verfälschen sie. Beispiel: Der Lehrer schtzt eine Sache sehr hoch ein, der Schüler in der Pubertät greift sie in einem Aufsatz an. Der Lehrer ist versucht, deswegen schlechter zu urteilen. Die Stimmungslage bei der Korrektur kann den Lehrer beim Korrigieren und Bewerten beeinflußen.

Vorurteile über Schüler wirken auf die Leistungsbewertung ein, positiv oder negativ.

Der Halo-Effekt (Hof-Effekt) kann dazu führen, daß ein bestimmtes Merkmal der Arbeit (schlechte Schrift, saubere Darstellung, gute und originelle Ideen usw.) die Bewertung der ganzen Arbeit berstrahlen.

Unsere Motive steuern auch unsere Bewertungen. Meistens sind ganze Motivbündel daran beteiligt, aber unser Bewußtsein lässt nur das hochwertigste Motiv zu Tage treten, die andern werden verdrängt. Daraus resultieren viele Selbsttäuschungen und Selbstrechtfertigungen.

Man ist immer versucht, bei einer einmal gegebenen Note zu verharren (Perseveration). Der erste Eindruck ist oft entscheidend.

Mut der Lehrer dreißig Arbeiten korrigieren, so kann er den gleichen Maßstab nicht durchhalten. Die Tendenz zur Vereinheitlichung bewirkt, daß wir originelle und auenseiterische Leistungen schlechter bewerten.

Starre Grundsätze, wie zum Beispiel: Ich gebe nie eine 6, oder ungenügende Leistungen kommen bei mir nicht vor, usw. bestimmen die Notengebung. In den Hauptfächern zensiert man automatisch strenger als in den sogenannten Nebenfächern.

In den unteren Klassen gibt man meist bessere Noten als in den oberen.

Bei einer neuen Klasse gibt man am Anfang schlechte Noten, um nach zwei, drei Jahren mit

glänzenden Noten «seine» Erfolge demonstrieren zu können.

b) Grundsätze für die Leistungsbeurteilung

(zum Teil nach Aebli)

Die Leistungsprüfungen human gestalten!

Gute Arbeitsbedingungen schaffen und die Nervosität einiger Schüler dämpfen, das ist die Voraussetzung. Jede Frage sei ganz klar und eindeutig. In erster Linie prüfen, was der Schüler kann, und damit auch Erfolgserlebnisse verschaffen.

In jeder Prüfung soll die angestrebte Leistung möglichst direkt verwirklicht werden.

Vereinfacht gesagt: Schwimmen wird durch Schwimmen geprüft und nicht durch eine Beschreibung des Schwimmens. So ergeben sich in der Geographie, Geschichte und Naturkunde viele Möglichkeiten, durch Zeichnungen statt durch Beschreibungen zu prüfen.

Unabhängige Leistungsaspekte sollen einzeln beurteilt werden.

Angewandte Rechnungen appellieren primär an die Einsicht, sekundär auch an rechnerische Automatismen. Deshalb differenzieren wir hier die Notengebung. Aufsatz: Inhalt, Stil, Grammatik und Rechtschreibung, Schrift. Lesen: Lesefertigkeit und Sprachverständnis.

In den Prüfungen nur selten Kettenaufgaben anwenden.

Beispiele: Pflanzen bestimmen, mathematische Aufgaben. Jene Schüler, die zu Beginn bereits einen Fehler machen, sind stark benachteiligt.

Das Verständnis prüfen

Das Verständnis kann nicht direkt geprüft werden. Möglichkeiten der Verstndnisprfung: Statt Rezitationen memorierter Texte: freie Reproduktion mit freien Formulierungen. Nicht Einzelheiten, sondern Zusammenhänge erfragen. Neue Erkenntnisse anwenden lassen. Reproduktion in veränderter Form (zum Beispiel: Umkehrungen in der Mathematik, Darstellungen von einem neuen Gesichtspunkt aus).

c) Folgerungen

Als Lehrer sind wir ständig gezwungen, Stellung zu nehmen und zu bewerten. Jede Notengebung

enthält Probleme und Fehlerquellen, die nicht ausgeschaltet werden können. Hingegen können die Härten gemildert werden durch eine ganz bewußte Selbstkontrolle. Aber Objektivität im strengen Sinne ist nicht zu erreichen. Deshalb bedürfen unsere Zeugnisse noch der erläuternden Bemerkungen zuhanden der Eltern in Aussprachen an Elternabenden und durch Wortzeugnisse. Schulleistungstests können bei der Notengebung wesentlich mithelfen, sie sind aber kein Allerweltshilmittel.

Wenn sich der Lehrer all dieser Tatsachen bewußt ist, dann wird er sich mit dem nötigen Ernst und auch Humor an die Notengebung wagen.

Literaturverzeichnis zu den Kapiteln über Lehrformen, Unterrichtsformen und Beurteilung der Schülerleistungen:

1. AEBLI, Hans: Grundformen des Lehrens. Stuttgart. 1961. 3. Auflage.
2. – Psychologische Didaktik. Stuttgart. 1966. 2. Aufl.
3. BÖNSCH, Manfred: Grundphänomene im Unterricht. Bad Heilbrunn OBB. 1966.
4. DEBL, H.: Grundbegriffe der Didaktik. Geretsried. 1967.
5. DOTTRENS, R.; WEBER, L.; LUSTENBERGER, W.: Auf neuen Wegen. Moderne Unterrichtsformen in der Schweiz. Genf. 1955.
6. GÄRTNER, Friedrich: Planung und Gestaltung des Unterrichts. München. 1964.
7. GÖLLER, Alfred: Zensuren und Zeugnisse. Stuttgart. 1966.
8. HUBER, Franz: Allgemeine Unterrichtslehre. – Bad Heilbrunn OBB. 1963. 8. Auflage.
9. IMK: Prüfungsreihe: Schweizerische Schulleistungstests für das 4. bis 6. Schuljahr. Zug. 1967.
10. KOPP, Ferdinand: Didaktik in Leitgedanken. Donauwörth. 1965.
11. MEYER, Ernst: Gruppenunterricht. Worms. 1955. 2. Auflage.
12. ROTH, Heinrich: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover. 1965. 8. Auflage.
13. RUPPERT, Joh. P.: Sozialpsychologie im Raum der Schule. Weinheim. 1954.
14. SIMON, Alfons: Partnerschaft im Unterricht. München. 1965. 3. Auflage.
15. SPANDL, Oskar Peter: Die unterrichtspraktische Prüfung. Geretsried. 1966.
16. – Fachliteratur für Lehrer. Geretsried. 1966.
17. STÖCKER, Karl: Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung. München. 1960. 5. Auflage.
18. VOGELHUBER, Oskar: Allgemeine Unterrichtslehre. München, o. J.
19. WEISS, Carl: Pädagogische Soziologie II. Bad Heilbrunn OBB. 1964. 4. Auflage.
20. WITTMANN, Bernhard: Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben. Berlin. 1964.

Umschau

Pater Dr. Veit Gadient 90 Jahre alt

Im Kapuzinerkloster zu Rapperswil konnte am 12. März 1968 der ehemalige Redaktor der «Schweizer Schule», Pater Dr. Veit Gadient, in voller geistiger Frische sein 90. Lebensjahr vollenden. Als einstiger Professor für Deutsche Literaturgeschichte am Kollegium in Stans, als Mit-Herausgeber wertvoller Lesebücher, als Beichtvater und begehrter Kanzelredner hat sich der Jubilar größte Verdienste um das kulturelle Leben, vor allem in der Innerschweiz, erworben. Dafür wollen wir ihm heute danken und ihm – trotz aller Gebrechen, die er geduldig und manhaft zu tragen weiß – zu seinem seltenen Fest herzlich gratulieren!

CH

Aus Kantonen und Sektionen

URI. Lehrerkonferenz im Zeichen der Massenmedien. Die Arbeitstagung der urnerischen Lehrerschaft in der Aula des Hagenschulhauses zu Altdorf vermochte alle Lehrkräfte zu mobilisieren, außer jenen, die, bedingt durch die Lawinengefahr, am Erscheinen verhindert waren. Zu Gast waren auch die Pädagogen des Unterrinars Altdorf und eine große Delegation des Urnerischen Frauenbundes. Erstmals unter der Ägide des jungen Präsidenten Peter Aschwanden durften wir uns vertraut machen mit dem Einflußbereich der Massenmedien: Presse, Film und Fernsehen. Herr Hans May, Ressortchef des Schweizerischen Schulfernsehens, bot im ersten Referat einen Blick in den Aufgabenkreis der leitenden Organe. Wenn das Fernsehen zum aufbauenden Kulturträger werden muß, dann sind wir Erzieher alle zur Mitarbeit aufgerufen. Niemals darf uns die kommende Generation den Vorwurf machen, daß wir an dieser Problemstellung vorbeigelebt hätten.

Sinnvoll wurde der Akt der Ehrungen mit Überreichung der Ehrenmitgliedurkunde an Herrn Josef Stähli, derzeit in Brig, an H.H. Pfarrer Albin Imhof und H.H. Schulinspektor A. Camenzind, Silenen, durch die Liedvorträge eines kleinen Knabenchores umrahmt.

H.H. Dr. Theodor Bucher, Seminardirektor in Rickenbach, erläuterte in seinem Vortrag, wie das geschriebene Wort segensreich oder verheerend auf die Jugend zu wirken vermag. Eine kurze Diasreihe und das Tonband illustrierten treffend die sehr oft banale Sprache der Schund- und Schmutzliteratur, die unsere Jugend angeboten bekommt.

Am Nachmittag hatten wir das Vergnügen, Hrn. Fritschi von der Caritas-Zentrale Luzern sprechen zu hören. Sein Vortrag «Tragen Film und Fernsehen unsere Jugend?» brachte einem jeden Pädagogen fast das Gruseln bei. Aber auch in den kommenden Generationen muß der Weg zu höchsten Zielen führen, und dazu haben wir in der gewalteten Diskussion und im zusammenfassenden Resumé die besten Richtlinien bekommen.