

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 55 (1968)
Heft: 14-15

Artikel: Jeremias Gotthelfs Kritik an programmierte Unterweisung
Autor: Iten, Andreas
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-531967>

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: 06.02.2026

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

den, indem Autorität und Gehorsam überbetont werden, durch überängstliche Mahnung zur Vorsichtigkeit jedes Risiko ausgeschaltet wird, die Demut zur Kleinlichkeit und Untüchtigkeit verzeichnet wird, die Keuschheit in einer falschen Engelartigkeit gesehen wird (8). Eigentliche *Tugenden der Mündigkeit*, wie Ehrgefühl, Entschlossenheit, soziales Verantwortungsbewußtsein, Rechtschaffenheit, Aufrichtigkeit, Selbständigkeit im Urteil und in der Tat, Mut, gesunder Sinn für Risiko, kommen oft zu kurz.

Damit die Erziehung in Internaten und Kollegien wirklich zur Mündigkeit führen kann, muß genügend Lebensraum für Selbstentscheidung und Selbständigkeit geschaffen werden. Institutionen und Lebensordnungen müssen angepaßt oder vom Ziel her neu konzipiert werden.

Einzelne Erzieher haben vor allem die Aufgabe, Werte aufzuzeigen, für die sich der Einsatz im Leben lohnt und sinnvoll ist. Das kann nicht so sehr von der Tradition her oder bloß autoritativ geschehen, sondern es muß aus innerer Wahrheit der Dinge erfolgen. Es geht nicht so sehr um einzelne Werte für sich, sondern um die innere Einheit der Wertordnung, die dem Menschen nicht als von außen her auferlegt erscheint, sondern als eine solche, auf die er von innen her angelegt ist. Was junge Menschen heute verlangen, ist vor allem die genügende Begründung dieser Werte und der personalen Verpflichtung zu ihrer Verwirklichung. Die Notwendigkeit des Einsatzes darf man nicht so sehr als Verpflichtung aus Tradition aufzeigen wollen, sondern man muß sie als Forderung der Zukunft für den einzelnen und für die Gemeinschaft einsichtig machen.

Eine unersetzbare Voraussetzung beim Erzieher ist die Fähigkeit, der Mut und die Bereitschaft zum echten Dialog mit den Jugendlichen. Ein personales, nicht direktives, doch engagiertes Gespräch ist wohl eine der wichtigsten Hilfen zur Mündigkeit. Daß die Bereitschaft zum Gespräch mit Geduld gepaart sein solle, ist selbstverständlich. Der Weg zur Mündigkeit ist ein geschichtlicher Reifeprozeß mit all dem Risiko und der Chance, die jede Bewährung in sich schließt. Man kann nichts künstlich forcieren, um unmittelbare Erfolge für sich buchen zu können, man kann nur im Glauben und Vertrauen säen, fördern und helfen. Ohne den Glauben an den jungen Menschen und ohne das Vertrauen auf seine innere Werhaftigkeit ist eine Erziehung zur Mündigkeit nicht möglich. Für den christlichen

Erzieher steht der Glaube an den jungen Menschen im größeren Zusammenhang der Anwesenheit Gottes, indem der Erzieher auch um die verborgene Kraft des göttlichen Wirkens und der göttlichen Liebe weiß.

Anmerkungen

- 1) Vgl. Zum Ganzen vom Verf.: Was heißt das eigentlich: Ein mündiger Laie – ein mündiger Christ? *Civitas* 23 (1967/68) S. 127-138.
- 2) G. Scherer, Philosophische Anthropologie des Erwachsenen. Arzt und Christ 12 (1966), S. 163.
- 3) F. Pöggeler, Aufforderung zum mündigen Gewissen. *Lebendige Seelsorge* 18 (1967), S. 1.
- 4) F. Pöggeler, *Der Mensch in Mündigkeit und Reife. Eine Anthropologie des Erwachsenen.* Paderborn 1964, S. 127.
- 5) Pastoralkonstitution über die Kirche in der Welt von heute, Nr. 16.
- 6) G. Scherer, a.a.O., S. 165.
- 7) Vgl. L. Monden, *Sünde, Freiheit und Gewissen.* Salzburg 1968, S. 127.
- 8) Vgl. L. Monden, a.a.O., S. 117-118.

Jeremias Gotthelfs Kritik an programmiertter Unterweisung

Andreas Iten

Von einem berühmten Schulmeister und einem berühmten Pfarrer, die mich unterweisen und wie

«... Katechisieren konnte er auch gar schön, das ging an einem fort wie gepfiffen, man brauchte nicht lange zu warten, bis die Kinder antworten konnten. Er fragte sie so, daß sie entweder ‹Ja› oder ‹Nein› antworten mußten, und dann sagte er noch Ja oder Nee, oder wenn es zur Seltenheit andere Worte waren, welche er zur Antwort wollte, zum Beispiel Seligkeit oder Gott, so sagte er ‹Selig! Selig! Seligkeit!›, dann war das mangelnde t nicht schwer zu finden, oder ‹Go! Go! Got!›, wo ebenfalls das zweite t einem in den Mund fallen mußte.

Er war auch weit und breit berühmt, daß er so geschickte Kinder hätte, die ihm keine Antwort schuldig blieben. Wir gingen nicht ungerne zu ihm in die Kinderlehre, wir brauchten unsere Köpfe nicht besonders anzustrengen, konnten frischweg antworten, wenn die Reihe an uns kam, und nebenbei dann denken oder machen, was wir wollten . . . Alle Erklärungen, kurz

die ganze Unterweisung, waren Jahr für Jahr durchaus gleich, gleichviele Stunden und gleichviele Worte, Jahr für Jahr die gleichen, gleich gestellten Fragen wollten buchstäblich die gleichen Antworten. Wenn zum Beispiel einer sagte: »Die Allmacht ist diejenige Eigenschaft Gottes, mit welcher er alles machen kann«, so erregte das sehr große Unzufriedenheit, und dem Kinde wurde über seine Ungeschicklichkeit tüchtig der Kopf gewaschen; es hatte sagen sollen: »Die Allmacht Gottes ist diejenige Eigenschaft Gottes, durch welche er alles schaffen kann, was er will«. Man hätte glauben sollen, das wäre furchtbar gewesen, vom Kind herauszubringen, denn wie kann man aus einem Kinde, das keine Sprachkenntnis hat, solche Stempelneien herauskatechisieren?»

(Jeremias Gotthelf: Der Bauern-Spiegel oder Lebensgeschichte des Jeremias Gotthelf von ihm selbst geschrieben. Gesamtausgabe Rentsch-Verlag, 1965, S. 147 f.)

Des Pfarrers Unterweisung war durchaus programmiert. Jahr für Jahr stellte er die gleichen Fragen und erwartete dieselben Antworten. Die Fragen waren auch so gestellt, daß die Antworten unschwer aus der Formulierung der Fragen herauszuholen waren. Wo Antworten schwierig erschienen, half ihnen der Pfarrer etwas nach, indem er die Anfangsbuchstaben der Worte aussprach. Das Ziel der Gotthelf'schen Ironie war ein Unterricht, der auf falschen didaktischen Prinzipien beruhte, dessen eigentlichstes Ergebnis die Denkfaulheit der Schüler war. Denn denken mußte der Schüler ja nicht, wenn ihm die Fragen geradezu die Antworten suggerierten. Was er brauchte, war eine etwas schlagfertige Intelligenz, der es sofort möglich war, in die entstandenen Lücken das fehlende Wort einzusetzen. Dazu brauchte er ein gutes Gedächtnis. Das ließ sich aber bei dieser Methode leicht trainieren.

Wird diese Art von Unterweisung, die Gotthelf scharfsinnig kritisierte (Sie können in seinem Werk noch andere Texte finden, in denen sich der Dichter mit der Didaktik seiner Zeit auseinandersetzte), heute nicht als ein neuer Fund allenthalben gelobt? Wird nicht getan, als ob dieses Unterrichtsprinzip neu wäre? Gewiß, man hat inzwischen Tierversuche ange stellt, die zeigten, daß die Tiere durch ein «Reinforcement» schneller zu einem angestrebten Ver halten zu bewegen sind. Diese Tierversuche be-

weisen, daß das Lernen durch Erfolg zu größeren Effekten führt, als wenn die Erfolgskontrolle erst nachträglich durch eine Prüfung vollzogen wird. Sie zeigen vor allem auch, daß jeder Lernschritt mit diesem Stimulus des Erfolges versehen werden muß. Skinners Versuche zeigten — und das bedeutete eine Einschränkung der genannten These —, daß die Tiere besser lernten, wenn nicht jeder Erfolg bestätigt wurde. Daraus ergab sich die Einsicht, daß dosierte Erfolge vorzuziehen sind. Gotthelfs Pfarrer hat diese Einsicht leider nicht gehabt. Bei ihm wurde jede richtige Antwort, das heißt jedes treffende Wort, das in die Lücke paßte, bestätigt, jedes Wort hingegen, das den angefangenen Fragesatz nicht richtig vollendete, mit einem Donnerwetter begleitet. Das ist zweifelhaft ein Mangel.

Ich gebe zu, der moderne programmierte Unterricht ist raffinierter als der zu Gotthelfs Zeiten. Einen prinzipiellen Unterschied kann ich trotzdem nicht finden. Daß sich die damalige Unterweisung im Wesen mit der modernen programmierten trifft, zeigt aber nur, daß sich das didaktische Bewußtsein vieler Lehrer nicht sonderlich entfaltet hat.

Bevor wir uns weiterhin kritisch mit der neuen Bewegung auseinandersetzen, wollen wir aus einem modernen Programm einen Ausschnitt zitieren. Wir wollen versuchen, ob er sich prinzipiell von des Pfarrers Vorgehen unterscheiden läßt. Ich wähle zu diesem Zwecke einige Schritte aus dem Lernprogramm «Der Wald im Dienste des Menschen», mit dessen Hilfe Günter Huber nachgewiesen hat, daß «bei einer vergleichenden Untersuchung programmierten und lehrerbezogenen Unterrichtes gleich intelligente Gruppen mit einem Lehrprogramm sehr signifikant mehr lernen als im Parallelunterricht von Lehrern» (Günter Huber: Lernpsychologische Befunde bei programmierter Unterweisung. Ehrenwirth 1966, S. 102).

Ich setze beim 10. Lernschritt an:

Lehrer: Unser Thema heißt also: «Der Wald im Dienste des Menschen.» Du hörst also heute vom Wald im D !

Schüler: Im Dienste des Menschen.

Lehrer: Es fällt dir nicht schwer, den einen der beiden großen D des W zu finden, wenn du daran denkst, was du beispielsweise über die Länder Nordeuropas und ihre Wirtschaft gehört hast. Sieh dir diese Länder auf der

Sonderkarte «Bodenbenutzung» (nächste Seite) genau an!

Schüler: Dienste (des) Waldes.

Lehrer: Der erste Dienst des Waldes an uns Menschen beruht auf seinem großen wirtschaftlichen Nutzen; der Wald liefert uns nämlich das H

Schüler: Holz.

Lehrer: Der Wald leistet uns seinen ersten Dienst: Er dient uns als lieferant. Dadurch ist der Wald für uns von großem wi N !

So geht das nun durch das ganze Programm weiter. Es ist nicht schwer zu erkennen, daß ein Lehrer, der in diesem Sinne unterrichten würde, den Spott Gotthelfs oder einen scharfen Verweis eines Schulinspektors einheimsen würde. Ein verbaler Unterricht, der auf diesem Prinzip basieren würde, müßte jegliche Selbständigkeit im Denken, jede geistige Aktivität und jede Entfaltung der schöpferischen Kräfte lähmen. Wenn wir ihn aber schriftlich, im Sinne eines Programmes durchführen, soll er zu gesteigerter Effektivität im Lernen führen. Das behauptet Günter Huber. Ich muß hier noch bekennen, daß ich den zitierten Text gewaltsam verstellt habe. Ich habe ihn zu einem Ausschnitt aus einem verbal gehaltenen Unterricht gemacht, indem ich Lehrer und Schüler jeweils eigenwillig eingesetzt habe. Das trifft auf den Originaltext nicht zu.

Welcher Lernbegriff liegt dem programmierten Text von Günter Huber zugrunde?

Günter Huber behauptet auf Grund einer exakten Untersuchung, deren Richtigkeit wir nicht anzweifeln wollen, daß der Lerneffekt bei programmiertter Unterweisung signifikant höher liege als bei lehrerbezogenem Unterricht. Wenn diese Behauptung verallgemeinert werden soll, und dies scheint die Formulierung anzustreben, müssen wir uns mit den beiden Arten der Unterweisung auseinandersetzen. Wir müssen prüfen, ob dieses Resultat zu Recht besteht.

Wenn wir näher hinschauen, entdecken wir plötzlich, daß Günter Huber einen Lernbegriff anwendet, der sich mit einer gewöhnlichen Wissensvermehrung deckt. Der «effektive Lernerfolg» ist bei ihm gleichzusetzen mit Erweiterung des Wissensbestandes. Hier ist es nun durchaus plausibel, daß durch die sorgfältige Dosierung der Schritte, die das Wissen der Schüler erweitern sollten, ein größerer Effekt (= Erweiterung des Wissens) zusande kommen kann als beim

lehrerbezogenen Unterricht. Wir vermuten, daß die ältere Katechismusmethode, die sich ja auch die Programmierung zunutze machte, einen größeren Effekt hatte als der moderne Religionsunterricht, der vor allem versucht, das religiöse Denken zu wecken und der die Integration des religiösen Wissens in einer ethischen Haltung anstrebt. Das wird den verantwortlichen Religionspädagogen nicht davon abhalten, andere Werte als die Wissensvermehrung anzustreben. Wenn wir den Lernbegriff reduzieren auf die Vermehrung des Wissensstandes, dann ist es durchaus wahrscheinlich, daß das Programm mehr leistet als der lehrerbezogene Unterricht. Wenn wir aber unter Lernen einen menschlichen Prozess verstehen, bei dem der Schüler vielfältig engagiert ist, dann schneidet das Programm kläglich ab. Im Programm haben wir es dann mit Gedächtnisleistungen zu tun. Das Nachdenken, Überlegen, Suchen, Experimentieren, Beobachten, Anschauen, Anfertigen von Modellen und Schaubildern usw. ist gar nicht gefragt. Alle methodischen Mittel, auf die ein erarbeitender, tätiger Unterricht nicht verzichten kann, sind durch das Programm überflüssig geworden. Was ein Schüler in einem guten Unterricht leisten könnte und sollte, bietet das Programm an. Es bietet es sogar so an, daß der Schüler nur noch Worte, Wissensglieder einsetzen muß. Das Programm schult vor allem das Gedächtnis. Der lehrerbezogene Unterricht strebt ein viel höheres Ziel an als das Programm von Günter Huber. Er will den Schüler in Methoden des Suchens und Beobachtens einführen, er will den Kindern nicht einfach Wissen vermitteln, mit dem sie, um mit Pestalozzi zu formulieren, «keinen Hund hinter dem Ofen hervorlocken» können. Ein programmiertter Unterricht im Sinne Hubers müßte den Schüler verwöhnen. Er müßte ihn faul und träge machen.

Wenn etwa Bruno Krapf in seinem Artikel «Lehrmaschinen und programmierte Unterricht» («Schweizer Schule», 52. Jahrgang, Nr. 3) durch einen Programmausschnitt zeigen will, daß die Schüler im PU aktiv mitarbeiten müssen, so beschränkt sich diese aktive Mitarbeit auf das Her vornehmen des Bleistiftes und das Schreiben einiger Worte. Oder ist das etwa aktive Mitarbeit, wenn ich dort, wo a M steht, aktive Mitarbeit hineinschreiben muß. Ich glaube Kerschensteiner und andere Vertreter des Arbeitsschulgedankens haben — ich brauche die

Ergebnisse nicht zu wiederholen — deutlich genug geschrieben, was sie unter einer aktiven Mitarbeit verstehen. Wenn wir uns also mit einem Lernbegriff = Gedächtnisschulung und Wissensbereicherung zufrieden geben wollen, dann können wir unser ganzes Leben programmieren. Wenn es uns aber daran liegt, den Menschen um seiner selbst willen mit allen seinen Fähigkeiten zu schulen, dann dürfen wir dem PU nicht allzuviel Platz einräumen. Das sei einigen Aposteln der programmierten Unterweisung ins Stammbuch geschrieben.

Wo ist programmierte Unterweisung angebracht?

Überall dort, wo der Mensch auf gewisse Signale ohne Denkprozess reagieren muß, läßt sich die programmierte Unterweisung einführen. Programmieren heißt nämlich zugleich normieren. Wenn wir einen Text in einem Programm den Schülern verabreichen, dann erzeugen wir dadurch eine stereotype Wahrnehmung der Welt. Das kann in gewissen Bereichen sinnvoll, ja sogar notwendig sein. Ich denke etwa an das Programmieren des Verkehrsunterrichtes. Da muß zum Beispiel das Stopzeichen von allen Menschen in der gleichen Bedeutung erfaßt werden und zwar so, daß sie angesichts dieses Zeichens nicht mehr fragen, soll ich jetzt halten oder nicht. Da ist alles Denken eliminiert, und es kommt allein darauf an, daß ich richtig reagiere. Aus dieser Überlegung geht hervor, daß überall dort, wo es der Mensch mit normierten Lebensbereichen zu tun hat, Programme zu schaffen, sinnvoll sein kann. Unsere technisierte Welt verlangt da und dort normiertes Verhalten. Wenn die Programmhersteller aber daran gehen, den «Wald im Dienste des Menschen» zu programmieren, dann ist das ein fragwürdiges Unternehmen. Neben dem fragwürdigen Lerneffekt ergibt sich dann auch eine durch Formeln verschlüsselte Wahrnehmbarkeit des Weltausschnittes Wald. Wenn das Programmieren erreicht, daß ich den Wald vorwiegend unter dem Gesichtspunkt des wirtschaftlichen Nutzens betrachte, so kommt das einer Reduktion einer umfassenden Lebenswirklichkeit gleich, die sich unter Umständen verheerend auswirken kann.

Wir geben uns im allgemeinen zu wenig Rechenschaft von der Wirkung des Wortes im Erkenntnisprozess. Wenn wir einmal eine umfassende Wirklichkeit mit der Chiffre «wirtschaftlicher Nutzen» belegt haben, bedarf es eines vom Wil-

len zur Offenheit gesteuerten Einsatzes, daß wir diese Realität nicht nur worthaft reduziert wahrnehmen. Bruno Schulz schreibt: «Wir betrachten das Wort gewöhnlich als Schatten der Wirklichkeit und als deren Abglanz. Richtiger wäre die gengenteilige Behauptung: Die Wirklichkeit ist Schatten des Wortes» (Das Mythisieren der Wirklichkeit. In: Du, 9. Jahrgang, Nr. 6, Juni 1968). Dieses Zitat bringt die ganze Problematik, die mit dem Stiften einer Wortwelt gegeben ist, ans Licht. Wo Lebenswirklichkeiten programmiert, das heißt auf einige verbale Formulierungen festgelegt werden, wird die eigenständige Welt verschleiert, sie wird dann Schatten des Wortes. Das Wort erlaubt uns wohl, daß diese Welt verfügbar und technisch wahrnehmbar wird, es verbürgt uns aber nicht, daß wir darüber hinaus um die Erkenntnis der Wirklichkeit ringen. Erst die erkennende Haltung versucht der Realität gerecht zu werden. Es ist und bleibt Aufgabe der Schule, das wahre Erkenntnisstreben zu wecken und zu fördern. Dazu bedarf es aber anderer Zugangsweisen zur Welt. Was der Programmierer für die Schüler leistet, sollte der Schüler selbst tun. Dann erst ist er gezwungen, in einer echt forschenden und fragenden Haltung der Welt zu begegnen. Wir haben heute nicht so sehr Menschen mit großem Wissen nötig als vielmehr Menschen, die in sich die adäquaten Methoden phil. Fragens entwickelt haben. Die Programmation des Unterrichtes scheint mir ein Hindernis auf dem Wege zu diesem Ziel zu sein. Daher sollten nur Programme entwickelt werden, die einen schon normierten, künstlichen Bereich, bei dem es auf ein konformes, gesteuertes Verhalten ankommt, bearbeiten. Es gibt in der modernen Arbeitswelt solche Bereiche. Die Schule erzieht aber nicht auf solche Spezialgebiete hin, von wenigen Ausnahmen abgesehen.

Scheindenken durch Scheinfragen

Wir haben bereits darauf hingewiesen, daß viele Programme eine gewisse Denkfaulheit erzeugen. Es besteht hier durchaus eine Parallele zum Unterrichtsfilm. Auch da beschränkt sich das Mitton auf das Aufnehmen von vorgefertigten Bildern, die keine schöpferische Aktivität mehr zulassen. Oder wie steht es etwa mit den eingeflochtenen Denkanstößen im Programm von G. Huber? Im dritten Teil (Lernschritt 20) lesen wir: Der Wald kann den Boden also auch vor dem schützen, denn er läßt das Regen-

wasser nur langsam abfließen. Wie aber bewirkt der Wald dies? Hier ist eine Frage, die zum Überlegen, Nachdenken, Suchen usw. zwingen könnte. Der Schüler aber ist durch die Programmierungsmethode verwöhnt. Er empfindet diese Frage nicht als einen Impuls, etwas Eigenständiges zur Lösung des Problems zu unternehmen. Er ist ja sicher, daß ihm die Antwort gleich serviert wird. Also schlägt er die Seite um und wird in seinen Erwartungen nicht enttäuscht, denn hier steht schwarz auf weiß: «Denke nach, wie es im Wald am Boden aussieht (der Schüler sollte nachdenken, da aber liest er gerade nach dem Doppelpunkt): Moos, Äste, kleine Zweige, ein Gewirr von abgefallenen Nadeln, Laub, Wurzeln — vom Erdboden ist nichts zu sehen. Dieses Polster über dem Boden ist wie ein Schwamm mit vielen winzigen Hohlräumen durchsetzt. Also kann der Wald das Regenwasser aufsaugen und so den . . . vor der Gewalt des Regens schützen.» Überlegen Sie sich bitte einmal, was hier an aktiver Mitarbeit verlangt wird. Muß nicht diese Art von Fragen die Fragelust geradezu ersticken? Führen diese Fragen nicht die Schüler an der Nase herum? Wiegen wir uns nicht in falschen Vorstellungen über die Effektivität dieses Unterrichtes, und machen wir uns nicht etwas vor, wenn uns die Schüler gestehen, daß sie diese Art von Unterricht schätzen? Schüler haben es schon immer geschätzt, wenn man ihnen den Wissensstoff auf dem Servierbrett vorführte. Der Unterricht muß doch in allen Fächern — im Rechnen so gut wie in der Sprachlehre — zu echten Fragen führen. Sind solche Forderungen vielleicht nur Pädagogenträume?

Programmation wird zu einer gefährlichen Selbstverständlichkeit

Angesichts der Flut von neuen Lehrprogrammen, die uns zu überschwemmen drohen, und ange-
sichts des Eifers, mit dem sie produziert werden, müssen wir uns hüten, daß wir nicht einfach problemlos hinnehmen, was durchaus problemhäftig und fragwürdig ist. Ich habe das Gefühl, daß sich hier eine neue didaktische Selbstverständlichkeit anzusiedeln droht. Die Befürworter der Programmation sagen mir zu schnell, daß der programmierte Unterricht effektiver sei, daß er intelligente Schüler besser fördere und daß er aktiveren Schüler heranbilde. Es werden da neue Selbstverständlichkeiten geschaffen, die zu geheiligten Tabus werden. Gegen diese neuen Selbst-

verständlichkeiten müssen wir uns kritisch zur Wehr setzen. Für mich ist es zum Beispiel gar nicht selbstverständlich, daß es heute nicht mehr um die Frage: programmiertter Unterricht, ja oder nein, sondern nur noch um die Frage: wo und wie geht. Die Selbstverständlichkeiten einer Zivilisation haben ja die Tendenz, sich so im Bewußtsein der betroffenen Bevölkerungsgruppe zu verankern, daß sie als Gegebenheiten einfach hingenommen werden. Damit verschaffen sie sich ein Recht auf ihre Existenz. Wer sie nicht ernst nimmt, wird seinerseits nicht ernst genommen. Die Selbstverständlichkeiten werden dann leicht zur Basis von Urteilen. Wenn wir einmal glücklich soweit gekommen sind, daß wir das didaktische Prinzip, das der Programmation zugrunde liegt, als das lerneffektivste preisen, dann fallen wir um Jahrzehnte zurück. Dann muß ein neuer Gotthelf kommen, der uns ironisch und spöttisch von der neuen Blindheit befreit.

Schlußbemerkung

Diese Kritik sollte ursprünglich die Rezension eines Buches werden. Wie Sie bemerkt haben, handelt es sich um G. Hubers Untersuchung über den Lerneffekt bei programmierten und lehrerbezogenen Unterweisungen an Hand des Themas «Der Wald im Dienste des Menschen». Es ist meiner Meinung nach eine überflüssige Untersuchung und ein Buch, das zu lesen es sich nicht lohnt, denn es läßt die kritische Besonnenheit in Bezug auf die Problematik des Lernens vermissen. Wenn Lernen «Erweiterung des Wissensbestandes» bedeutet, dann ist es für uns nicht interessant zu vernehmen, daß das Programm mehr leistet. Es ist nicht interessant, weil es zum vornehmerein plausibel ist. Wenn Kinder dutzend Mal das gleiche Wort wiederholen müssen, dann ist es wahrscheinlich, daß sie es besser behalten werden, als wenn es im lehrerbezogenen Unterricht vielleicht einmal oder zweimal vorkommt. Ich möchte in diesem Zusammenhang auf einen Artikel von Johannes Flügge hinweisen, der in der Zeitschrift «Neue Sammlung», 8. Jahrgang, Heft 2, 1968, in Göttingen erschienen ist. Er beschäftigt sich mit demselben Buch und stellt eine umfassende Würdigung und Kritik dar.

Wegen großer Nachfrage wurde von Nr. 13 (*Bibelunterricht heute*) ein Sonderdruck von 1500 Exemplaren hergestellt. Bestellungen sind zu richten an: Administration «Schweizer Schule», Postfach 70, 6301 Zug.