

Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 34 (1924)
Heft: 4

Artikel: Gesamtunterricht oder Fächertrennung ?
Autor: K.M.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-788633>

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: 06.01.2026

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

Hat der Kurvenpunkt P in der Fig. 3 die Abszisse a und die Ordinate $\frac{1}{a}$, so gehört der Punkt P' mit der Abszisse $\frac{1}{a}$ und der Ordinate a der Kurve ebenfalls an und liegt symmetrisch zu P in bezug auf die Halbierungslinie des Winkels der positiven Koordinatenachsen; überdies ist auch der Punkt P_1 mit den Koordinaten $-a$ und $-\frac{1}{a}$ ein Punkt der Kurve; sie ist folglich auch zentr.-symmetrisch in bezug auf den Koordinatenanfangspunkt O . Der Schnittpunkt S der Geraden PP' mit der y -Achse hat von P den Abstand $a\sqrt{2}$ und von P' den Abstand $\frac{1}{a}\sqrt{2}$. Wenn man also durch P und P' einen Kreis legt, so haben die von S daran gelegten Tangenten immer die Masszahl $\sqrt{2}$. Legen wir durch S eine Parallele zur x -Achse und konstruieren die beiden durch P und P' gehenden Kreise, die diese Gerade berühren, so haben die Abstände ihrer Berührungs punkte T und T_1 von S die Masszahl $\sqrt{2}$. Die Mittelpunkte F und F_1 der beiden Kreise liegen auf der genannten Symmetrie achse im Abstand $\sqrt{2}$ von der y -Achse, haben daher eine feste Lage. Ziehen wir durch F eine Parallele zur x -Achse, die F_1T_1 in G schneidet, so ist F_1G gleich dem Unterschied der beiden Kreisradien, also auch gleich dem Unterschied der Abstände des Kurvenpunktes P von F_1 und F . Dieser Unterschied ist somit konstant und daher die graphische Darstellung der Funktion $\frac{1}{x}$ eine Hyperbel, die die Koordinatenachsen zu Asymptoten und die Punkte mit den Koordinaten $1, 1$ und $-1, -1$ zu Scheiteln hat.

(Schluss folgt.)

Gesamtunterricht oder Fächertrennung?

Die staatliche Stelle für Naturdenkmalpflege in Preussen hat im April d. J. eine Studiengemeinschaft für wissenschaftliche Heimat kunde gegründet, die einen unerwartet grossen Kreis von Männern und Frauen aus den verschiedensten Berufsschichten vereinigt hat. Zur Eröffnung der Studiengemeinschaft hielt Prof. Eduard Spranger einen Vortrag über den Bildungswert der Heimatkunde. Er ist jetzt veröffentlicht und damit weiteren Kreisen zugänglich gemacht worden. Der Vortrag ist deshalb von grösster Bedeutung, weil in ihm ein Bildungsprogramm entwickelt wird, das Wissenschaft und Bildung

in ein ganz neues Verhältnis stellt, und deshalb für allen Unterricht weitgreifende Folgen hat. Der Vortrag ist ein flammender Protest gegen die Atomisierung der Wissenschaft und ihre Auswirkungen auf den Unterricht, gegen den Spezialismus, „der selbst für den reifen Berufsforscher mehr eine Schranke als eine Kraft bedeutet“. Denn auch für ihn liegt „die furchtbare Problemstellung und der reichste Forschungsertrag in der Regel da, wo zwei oder mehr berufsmässig getrennte Wissenschaften sich einmal berühren oder durchdringen“. Ganz besonders gilt das aber für die Aufgaben einer volkstümlichen Bildung. „Denn das Volk muss zum Totalbewusstsein der Lebensbezüge in Natur und Geschichte gebildet werden, wenn es nicht bei aller Stofffülle des Wissens ungebildet bleiben soll.“

In der Heimatkunde sieht Spranger das geeignetste Mittel, um die Gefahren der unfurchtbaren Begriffssystematik zu überwinden; denn Heimat bedeutet ihm „erlebte und erlebbare Totalverbundenheit mit dem Boden; Heimat ist geistiges Wurzelgefühl“. In der ganzen subjektiven Beziehung der Heimat auf den Menschen liegt der Bildungswert der Heimatkunde. Und dieser Bildungswert ist um so grösser, „als der Mittelpunkt, um den herum sie alle ihre Wissensstoffe lagert, der jeweils fragende Mensch selber in der Totalität seiner Natur- und Geistesbeziehungen ist. Auf ihn ist hier das Wissen gleichsam zugespitzt“, deshalb wirkt es mit einer besonders formenden Kraft auf den Menschen zurück, die Aneignung vollzieht sich nicht bloss verstandesmässig, sondern mit Inanspruchnahme der ganzen Seele, sinnerfassend in der tiefsten Bedeutung des Wortes.

Drei Sätze sind es, die diesen Bildungswert begründen, Sätze von fundamentalem erkenntnistheoretischem Inhalt: 1. die Welt selbst ist ein objektiver Organismus, ein Lebensganzen, 2. auch das Wissen ist ein Organismus, in dem jedes Glied als unselbständiger Teil auf den anderen bezogen und durch ihn bedingt ist, 3. der erlebende wie der forschende Mensch selbst ist in diesen organischen Zusammenhang des Lebens und der Wahrheiten mit hineingewoben.

So aufgefasst ist die Heimatkunde „das bisher eindrucksvollste Beispiel einer Überwindung der abstrakten Fächertrennung. Die schroffe Absonderung der Wissenschaften von einander, mag sie auf der Zerschneidung der Objektwelt oder auf der rein logischen Isolierung der Methoden beruhen, die leblose Systematik des Wissens wird hier aufgehoben. Und zwar wird sie aufgehoben durch Wiederherstellung des organischen Zusammenhangs der Erkenntnisgegenstände, den die Anatomie eines bloss begrifflichen Interesses zerschnitten hat“. Die „verlorene Totalität des Wissenschaftssystems“ in lebendiger Bildung wiederherzustellen, ist eine dringliche Aufgabe, die zugleich durch die Tatsachen der Entwicklungspsychologie des jungen Menschen eine neue Rechtfertigung erhält. Spranger regt deshalb an, man solle diejenigen Formen der Lehrerbildung, die nicht auf der eingehenden Beherrschung eines Einzelgebietes beruhen, ganz bewusst auf dem Gedanken errichten, dass alle Fächertrennung ein Übel ist, dem man durch eine geschlossene, um das Heimatprinzip konzentrierte Natur-

kunde und Kulturkunde entgegenwirken könnte. Ja, er stellt schliesslich für die neue Lehrerbildung als grundlegendes Programm die Forderung auf, dass in ihr die abstrakte, leblose Trennung des Wissens nach Fächern überwunden werden muss, und er erhebt diese Forderung für alle Stufen der Lehrerbildung, auch für die, bei der die Einstellung auf ein wissenschaftliches Sonderfach nicht zu vermeiden ist.

Ich werde durch diese Ausführungen Sprangers lebhaft an ein Erlebnis erinnert, das ich vor mehr als zehn Jahren hatte. Ich wohnte in einem Lehrerseminar dem Unterricht bei, u. a. auch bei einem jungen Fachlehrer. Er erteilte Geographie und behandelte die ungarische Tiefebene ganz ansprechend: Bodengestaltung, Bewässerung, auch das Geologische. Da kam unvermittelt der Satz: „Über die Pflanzenwelt kann ich Ihnen nichts mitteilen, da müssten sie sich an einen Fachmann dafür wenden, ich selbst habe keine Fakultas für Botanik.“ Er sagte das mit einer gewissen beschränkt-stolzen Bescheidenheit. Denn man legte — und man legt heute noch — in diesen Kreisen zwar den grössten Wert auf die durch das akademische Studium erworbene fachmännische Autorität, aber man stellt als Gegenstück dazu geflissentlich in Abrede, dass man von etwas andrem überhaupt etwas wisse, d. h. mit einem Ausdruck aus dem Volksmund gekennzeichnet, man stellt sich dümmer, als man in Wirklichkeit ist. Und das ist nicht etwa der Ausfluss echter Bescheidenheit, des Respekts vor der Wissenschaft, sondern die Folge jenes von Spranger treffend gekennzeichneten Zustandes der gegenseitigen geistigen Absperrung, die so unnatürliche Formen angenommen hat, dass sie absichtlich zur Schau getragen wird, als käme ihr ein besonderer Wert zu.

Die Kehrseite haben wir allerdings auch in der Entwicklung der Lehrerbildung erlebt. Im preussischen Seminarwesen herrschte früher die Meinung, ein Seminarlehrer müsse fähig sein, in sämtlichen Fächern zu unterrichten. Das Stoffliche, die Lehrinhalte, wurden also vollständig in den Hintergrund gedrängt, man erwartete eine Art zauberischer Wirkung von der Lehrform, tat sich etwas zugute auf die besondere „Seminarmethode“ und ging in der unbewussten Selbstironisierung soweit, sie allen Ernstes als das „Geheimnis der Seminarlehrer“ zu bezeichnen. Durch das Festhalten an diesem Phantom der besonderen Seminarmethode ist die Lehrerbildung jahrzehntelang in ihrer Entwicklung gehemmt worden, die Spaltung innerhalb des Gesamtlehrerstandes wurde dadurch befestigt, gewissermassen legalisiert. Denn wenn die Einen das ausschlaggebende Gewicht auf die „Wissenschaft“ legten, die Andern aber in einem Geiste erzogen wurden, der die „Wissenschaft“ perhorreszierte, so war es kein Wunder, wenn man auf beiden Seiten meinte, man habe nichts mit einander gemein.

Aus dieser Gegenüberstellung ist ersichtlich, dass etwas Ähnliches, was Spranger befürwortet, der Lehrerbildung früherer Zeit keineswegs ganz fremd gewesen, dass es ihr aber nicht zum Vorteil gewesen ist. Es müsste also auf alle Fälle Vorsorge getroffen werden, dass die

von ihm so nachdrücklich und überzeugend befürwortete Zusammenschau sich nicht auf Kosten dessen vollzieht, was man mit einem doch wohl auch weiter Geltung behaltenden Ausdruck wissenschaftlichen Ernst, wissenschaftliche Gründlichkeit, wissenschaftlichen Geist nennt. Denn das bleibt doch bestehen, dass in den einzelnen Wissenschaften je nach ihrem verschiedenen Inhalt sich verschiedene Betrachtungs- und Beobachtungsformen, verschiedene Denkformen, verschiedene Ausdrucksformen herausgebildet haben und dass ein Eindringen in ihre Inhalte von der Kenntnis dieser Formen und der Fähigkeit, sie zu handhaben, abhängig ist. Bestehen bleibt endlich auch, dass das Nacheinander, die reihenförmige Anordnung der Wissenschaftsinhalte, die in einzelnen Wissenschaften zu einer logisch-systematischen wird, für die Aneignung wertvolle, zum Teil unersetzbare Hilfen bietet. Wollte man zugunsten der Vereinigung auf das in der Wissenschaftsanordnung liegende propädeutische Element verzichten, so würde man den Bildungserwerb erheblich erschweren, ja vielleicht in einzelnen Fällen unmöglich machen.

Derartige Überlegungen sind bereits angestellt worden, als Ziller und seine Schule vor Jahrzehnten ihr Konzentrationsprinzip verkündeten und leidenschaftlich verteidigten. Sie können auch heute nicht ausgeschaltet werden bei der Beurteilung der Frage, wie weit der sogenannte Gesamtunterricht auszudehnen sei. Denn wenn auch die Begründung der als notwendig erkannten grossen Synthese, wie sie Spranger gibt, auf einer viel breiteren Grundlage ruht und darum weit nachdrücklicher und überzeugender wirkt, so darf das doch auch jetzt nicht von der Prüfung abhalten, inwieweit die fachwissenschaftliche Anordnung und Gliederung der Bildungsinhalte berechtigt und notwendig bleibt.

Dass das Bedürfnis der Verbindung, der Vereinheitlichung allgemein empfunden wird, spricht sich deutlich in den Bestrebungen aus, die sich an den Namen Gesamtunterricht knüpfen, und es ist nur folgerichtig, wenn diese Bestrebungen auch auf die Lehrerbildung ausgedehnt werden. Auch die eben erschienene Denkschrift des sächs. Lehrervereins über die Hochschulbildung der Lehrer in Sachsen tut das. „Die Idee des Gesamtunterrichts“ lesen wir dort, „legt es nahe, eine Analogie in der Berufsausbildung des Lehrers zu versuchen. Das enzyklopädische Verfahren ist dabei ausgeschlossen; zu erwägen aber ist, ob in den herrschenden Gedanken des Volkstums, der Heimat und der Arbeit, die für die Schule so bedeutsam sind, nicht sammelnde Prinzipien für fachwissenschaftliche Studien gegeben wären. Sie sind es in der Tat; jeder einzelne für sich, in besonderer Stärke aber der Heimatgedanke, der die anderen beiden umfassen könnte. Eine wissenschaftliche Heimatkunde, getrennt nach den drei Richtungen: der heimatlichen Natur, der menschlichen Arbeit und der geistigen Kultur, würde einen wissenschaftlichen Bildungsstoff von hohem Wert gerade für den Lehrer darstellen, zu dessen Erarbeitung tüchtigste Fachgelehrte den Lehrerstudenten anleiten müssten.“

Soviel ist sicher: der starre Wissenschaftsbegriff muss in allem

Unterricht und namentlich in der Lehrerbildung abgelöst werden durch den Bildungsgedanken. Spranger hat durch seine Anregung dazu von neuem den Anstoss gegeben. Und wenn er in den Vorbemerkungen sagt, eine Gelegenheitsrede dürfe das Recht für sich in Anspruch nehmen, nicht alles zu begründen, was der Begründung bedürfe, so spricht er doch dem Bildungsprogramm, in das seine „Andeutungen“ (wie er seine Vorschläge selbst nennt) ausmünden, grundsätzliche Bedeutung zu und erklärt, dass er darauf zurückkommen werde. Das erregt unsere lebhafte Erwartung. Denn keiner ist in der Gegenwart zur Lösung der hier vorliegenden Aufgaben befähigt und berufen wie gerade er.

K. M.

Zur Psychologie der Geschlechter.

Bisher wurde allgemein angenommen, dass der Unterschied in der geistigen Eigenart der beiden Geschlechter bedingt sei durch die Generationsdrüse. Nun hat unlängst M. Vaerting zwei Schriften veröffentlicht, in denen er ganz neue Anschauungen zur Psychologie der Geschlechter vertritt, Auffassungen, die eine Umwälzung in diesen Fragen anbahnen.¹⁾ Nach der Ansicht des Verfassers ist es, um die angeborenen (nicht erworbenen) Geschlechtsunterschiede aufzudecken, durchaus nötig, eine neue Vergleichsbasis zu schaffen. Man hat bis jetzt den Fehler begangen, dass man den (im Männerstaat) herrschenden Mann der untergeordneten Frau gegenübergestellt hat. Man darf aber, um zu objektiven Ergebnissen zu gelangen, nur Geschlechter miteinander vergleichen, die sich in völlig gleicher Lage befinden. Es hat nun bei nicht wenigen Völkern weibliche Vorherrschaft gegeben, also Frauenstaaten, in denen die Frau dominierte und demzufolge die Stellung einnahm, wie bei uns heute der Mann im Männerstaat. Die Männer und Frauen dieser weiblichen Vorherrschaft lassen sich nun mit den Männern und Frauen der Völker mit männlicher Vorherrschaft in Parallelle setzen. Ein Vergleich der Geschlechter auf dieser Grundlage zeigt nicht nur die Psychologie von Mann und Weib in einem ganz neuen Lichte, sondern bringt auch neue Gesichtspunkte für die Beurteilung mancher Frage der Sexuologie, der Ethnographie und Soziologie der Geschlechter. Die Untersuchung ergibt das überraschende Ergebnis, dass die heutige weibliche Eigenart in der Hauptsache erworben, nicht angeboren ist, und zwar dadurch, dass die Frau in einem Männerstaate lebt, wo also der Mann die Vorherrschaft besitzt. Als Beweis führt der Verfasser aus, wie die weibliche Eigenart ihre vollkommene Parallelle hat in der männlichen

¹⁾ Dr. M. Vaerting. Die weibliche Eigenart im Männerstaat und die männliche Eigenart im Frauenstaat. Karlsruhe 1921. Verlag G. Braun. 168 S., brosch. 2 Fr., geb. 3 Fr. Derselbe. Wahrheit und Irrtum in der Geschlechterpsychologie. Karlsruhe 1923. Verlag G. Braun. 254 S., brosch. 4 Fr., geb. 5 Fr. Die beiden Schriften sind erschienen als I. und II. Band der Neubegründung der Psychologie von Mann und Weib. Ein dritter Band, der von den wirklichen, nicht nur scheinbar angeborenen psychischen Unterschieden der Geschlechter handelt, wird in Aussicht gestellt.