

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 39 (1952)
Heft: 10: Ganzheitspsychologie und Ganzheitsmethode I

Artikel: Ganzheitspsychologie und Schulreform
Autor: Stieger, Karl
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-534346>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 30.03.2025

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

Manfred holt Rüebli.
Hanneli holt Tomaten.
Markus holt Zucker.

Das Erlebnis des Badens wurde im letzten Text vor den Ferien festgehalten:

Wir baden.

Jürg sitzt im Ring (Zeichnung dazu).
Pierre geht im tiefen Wasser.
Dieter taucht.
Reto springt vom Brett.
Der Lehrer springt auch.

Bisher hatte ich es streng vermieden sp- und sch-Wörter in Lesetexten zu verwenden. Dank der ganzheitlichen Methode las aber kein Kind: Reto s-pringt, sondern ganz natürlich »Reto springt vom Brett.«

Wie weiter?

In die Wörter müssen wir nun noch vermehrt eindringen, um die Laute herauszuholen, bis sie in jedem neuen Worte sofort erkannt werden und dann mit ihrer Umgebung zusammen uns den Sinn des neuen Wortes ergeben. Über das Wie des weiteren Tuns ein andermal.

Zusammenfassend

kann ich sagen, daß bis heute keine nennenswerten Schwierigkeiten auftraten. Allerdings folgte ich ab der sechsten Schulwoche dem von Kern vorgeschriebenen Tempo nicht mehr. (Manchem wird auch das noch genug scheinen.) Doch wir haben Zeit! Als Anfänger auf dem Gebiet des ganzheitlichen Leseunterrichtes wollte ich lieber mit aller Bedachtsamkeit zu Werke gehen.

Allen aber, die noch Zweifel hegen, sei gesagt, es ist fast so leicht, wie jene Anweisung aus dem 18. Jahrhundert behauptet, die Paul Dohrmann in seinen Pädagogischen Briefen zitiert. Es ist eine Anleitung, wie Kaufleute ihren des Lesens unkundigen Lehrlingen die Kunst des Lesens beibringen sollen:

»Auf den Schubladen sollen Namensschilder angebracht werden, darüber der Inhalt in natura: ein Lorbeerblatt, ein Zimtstengel, eine Roggenähre (für Roggenmehl). Eines Tages werden die Gegenstände abfallen – und die Lehrlinge die Schilder, aber auch die Aufschriften auf den Säcken lesen können.«

GANZHEITSPSYCHOLOGIE UND SCHULREFORM

Von Karl Stieger, Rorschach

Ein bedeutender Grundsatz der Ganzheitspsychologie heißt: »Das Ganze ist mehr und anders als die Summe der Teile«.

An diesen Satz muß ich oft denken, wenn ich an den Lehrzimmern einer Mittelschule vorbeischreite. Mit leidenschaftlichem Ernst versucht jeder gewissenhafte Lehrer die anwesenden Schüler von seinem »Fache« aus zu bilden, in der Annahme, daß die Summe aller Fächer die erstrebte »Allgemeinbildung« vermittle.

Aber leider ist es nicht so. Es ist Abergläubigkeit und Täuschung. Die Summe dieses Fachwissens ergibt so wenig ein Ganzes, so

wenig $\frac{1}{4}$ m + $\frac{1}{4}$ Fr. + $\frac{1}{4}$ Std. + $\frac{1}{4}$ Dtz. ein Ganzes gibt.

Die Sucht, von allem etwas zu lehren, führt von Bildung weg zur Verschulung. Wir finden den Grundsatz der stofflichen Totalität aber nicht nur in unseren Mittelschulen, wir finden ihn in unseren Sekundarschulen, ja sogar in unseren Primarschulen bis hinunter in die 1. Klasse. Ein Ausdruck dieses Grundsatzes ist die Aufteilung des Bildungsgutes in isolierte Fächer. »Der Stoff«, so schreibt Leo Weber in der »Schweizer Schule« vom 1. Mai 1944, »wird aber nicht nur nach Fächern zerteilt und geschieden, sondern in jedem einzelnen Fache fin-

det wiederum eine Aufteilung in einzelne Stunden statt. Dadurch wird der Bildungstoff noch stärker zerstückelt. Jedes Fach wird in einzelne Brocken zerrissen und auf oft weit auseinanderliegende Stunden verteilt. Die Lese- und Realienbücher unterstützen durch ihre Kurzgeschichten und durch ihre nach dem Prinzip der Einstundenquantitäten vollzogene Gliederung das Streben nach Zersplitterung des Bildungstoffes. Die Verfächerung führt zu einer Isolierung der Teile. Denkend bewegt sich der Schüler in engsten Stoffbezirken. Jedes Weiterfragen wird gehemmt. Das Denken kann sich nicht in den natürlichen Formen bewegen und erstarrt in der Künstlichkeit des Frage- und Antwortspiels. Der in kleinste Teile elementarisierte Stoff kann den Schüler geistig nicht befriedigen. Zugleich entfernt sich der Unterricht umso weiter von dem natürlichen Zusammenhang des Lebens, je höher der Grad der Stoffzersplitterung gediehen ist. Der Schüler vermag von den einzelnen scharf getrennten Wissensbrocken her die Gesamtheit des Lebens nicht mehr zu erkennen, und den Zusammenhang zwischen dem, was er in der Schule lernt und dem, was er außerhalb der Schule tut, bleibt ihm rätselhaft. Die Bildungstoffe, die nur tröpfchenweise und zerstückelt geboten wurden, appellieren dann nur noch an das Gedächtnis und bilden nicht mehr den ganzen Menschen.

Die alte Schule begeht mit ihrer Aufgliederung des Stoffes einen folgenschweren Irrtum. Sie glaubt nämlich, der Schüler sei fähig, aus der Vielfalt der einzelnen Wissensbrocken ein zusammenhängendes Ganzes zu gestalten, er vermöge die isolierten Elemente, die ihm in den einzelnen Stunden geboten werden, zu einem Gesamtbilde zu verarbeiten und später in seinem Leben auf die Wirklichkeit anzuwenden. Das ist aber in keiner Weise der Fall. Das zerstückelte Wissen erzeugt vielmehr im Kopfe unserer Schüler einen Wirrwarr, der viel größer ist, als wir gemeinhin vermuten. In den kom-

plizierten und zusammenhängenden Gebilden, die das Leben ihnen bietet, vermögen sie das gelernte Wissen nicht mehr wieder zu erkennen, mit ihrem Brockenwissen in den wirklichen Situationen des Lebens nichts anzufangen. Vieles, das die Schüler in ihrem Kopfe herumtragen und das mit ihren sonstigen Erfahrungen in keinem Bezuge steht, versinkt deshalb rasch in den Abgründen des Unbewußten.«

Man stellt heute dem gefächerten Unterricht den sogenannten Gesamtunterricht entgegen. »Es gibt keine Beschränkung auf bestimmte Fächer. Die Welt steht als Gesamtheit vor uns, und wir suchen uns als Gesamtheit ihrer zu bemächtigen.« (Berthold Otto.) Wie sehr aber die jetzige Lehrer- generation, die ihre psychologische Ausbildung noch im Sinne der Elementen-Psychologie erhalten hatte, diesen überlebten psychologischen Lehren anhängt, beweist gerade die Praxis des Gesamtunterrichtes. Die üblichen Gesamtunterrichtsthemen »Am Teich«, »Im Hühnerhof«, »Vom Brot« etc. lassen deutlich erkennen, daß man unter »Ganzheit« nicht ein ganzheitliches Erfassen des Schülers, sondern einer Unterrichtseinheit, also des Stoffes versteht. »Der Unterricht wird um einen gemeinsamen Interessenkreis, einen realistischen oder literarischen Stoff, konzentriert. Ist der Stoff realistischer Art, so beginnt der Unterricht meist mit einem Lehrausgang, in den Wald, an den Teich, auf den Bauernhof, in den Tierpark, in den Zirkus, auf den Markt usw. Das Kind nimmt ein kleines Stücklein Welt mit all seinen Sinnen, mit Kopf, Herz und Hand in sich auf. Es beobachtet, es fragt, es sammelt Material. Handelt es sich um einen literarischen Stoff, so steht am Anfang die plastische Erzählung durch den Lehrer, die dem Kind ebenfalls ein intensives Erlebnis vermittelt. Darauf folgt eine sachliche und eine sprachliche Auswertung. Kleine Sätze werden erarbeitet und geschrieben, Sprachübungen eingeflochten, Bilder, Verslein und Lieder herbeigezogen, Ge-

schichten erzählt usw. Auch im Rechnen kann der Stoff seine Anwendung finden. Dann folgt die Gestaltung, der Ausdruck: Zeichnen, Malen, Kleben, Modellieren, Sandkastenarbeit, Dramatisieren, Rhythmik und Spiel, turnerische Übungen usw.« (Lexikon der Pädagogik, Verlag Francke.) Fragwürdig aber bleibt bei dieser Art Gesamtunterricht, ob damit ein ganzheitliches Erfassen der Schülerpersönlichkeit möglich wird. Eine »Stoffganzheit« ist niemals dasselbe wie eine »Erlebniszganzheit«. Wer mit Kindern zu tun hat, weiß aber, daß eine harmonische Kräftebildung immer nur von einer »Erlebniszganzheit« ausgehen kann. *Solche Erlebniszganzheiten finden wir dort, wo das Kind sich aktiv mit seiner Umwelt auseinandersetzt.* Nur die tätige Auseinandersetzung mit der Umwelt zwingt die Kräfte des Körpers, des Geistes und der Seele zu andauernder Aktivität. Man beobachte einmal Kinder in der Freizeit, wie sie in lebendiger Beziehung zu ihrer Umwelt stehen, wie sie nach den Dingen greifen, wie sie sich den Gesetzen ihrer Umgebung anpassen oder diese Gesetze zu verändern suchen, wie sie beobachten, planen, Schlüsse ziehen, wie eine tatsächliche Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit ihre Seelen aufwühlen, zu starkem Wollen und zu klarem Urteilen führen kann; wie in dieser unmittelbaren Berührung mit dem Leben Probleme aufsteigen, die zu tiefem Denken anregen und innere Erfahrung zeugen (Guyer). Den üblichen Gesamtunterrichts-Themen mangelt aber gerade das Wesentlichste einer solchen Erlebniszganzheit: Die tätige Auseinandersetzung mit dem zur Behandlung stehenden Stück Umwelt. Man sage nicht, diese tätige Auseinandersetzung sei auch dabei, etwa beim Thema »Bäcker«, indem man nachträglich aus Lehm Brote formt, oder beim Thema »Teich«, indem man Enten modelliert und eine Sandkastendarstellung ausführt. Das »Erlebnis« beschränkt sich ganz einseitig auf den Lehrausgang zum Bäcker, bei dem untätiges Hinstehen und zerstreutes

Hinschauen niemals jene Erlebniszganzheit erzeugen kann, die von der Ganzheitspsychologie aus gefordert wird. Wenn der Gesamtunterricht den Forderungen der Ganzheitspsychologie gerecht werden will, muß auch er ein »Unterricht auf werktätiger Grundlage« sein. Im werktätigen Unterricht wird eine sinnvolle praktische Tätigkeit zum Zentrum und Ausgangspunkt jeglicher Unterrichtsarbeit gewählt. In den ausgebauten Abschluß-Schulen des Kantons St.Gallen wird dieser Grundsatz seit einem Jahrzehnt bewußt durchgeführt. In Schulgarten, Schulküche und Schulwerkstatt besteht dort für alle Schüler die Möglichkeit, sich aktiv mit den zu erfassenden Gegenständen auseinanderzusetzen. Das Gewinnen einer wesentlichen inneren Beziehung zu einer Sache gelingt sogar 14jährigen Schülern nur aus der konkreten Anschaulichkeit einer Erfahrung. Bei diesen Arbeiten wird der Schüler aufmerksam gemacht auf all die vielen Erscheinungen und Vorgänge, die sich vor seiner Nase abspielen. Hier steht er in lebendiger Beziehung zum brotspendenden Boden; er erlebt die mannigfaltigen Wechselwirkungen zwischen Klima, Boden und Wachstum. Er sucht Zusammenhänge auf, er will das Erlebte mitteilen und lernt sprechen und schreiben. Die Gartenprodukte werden geerntet. Sie müssen aufbewahrt werden und dürfen nicht verfaulen. Die Schulküche bietet Gelegenheit zur Beobachtung biochemischer Vorgänge. Hauswirtschaftliche Fragen tauchen auf, und mannigfaltig sind die Berührungspunkte zur Behandlung volkswirtschaftlicher Probleme. Rechnerische Probleme zwingen zur Arbeit mit Bleistift und Papier. In der Werkstatt lernt der Schüler die Techniken, die er zur Herstellung der notwendigen Versuchsgeräte benötigt. Physikalische Probleme werden lebendig, und Fragen des zukünftigen Berufes beginnen konkrete Formen anzunehmen. Besonders wertvoll sind die Gelegenheiten zur Übung der Hilfs- und Opferbereitschaft. Ehrlich-

keit und Gewissenhaftigkeit, Arbeits- und Selbstdisziplin und all die andern charakterlichen Tugenden werden nicht so sehr durch die Belehrung als vielmehr durch dauernde Übung zur unabänderlichen Gewohnheit gemacht. Das tätige Beisammensein bringt immer Reibungen und Hindernisse, an welche sich Belehrungen und Ermahnungen ganz selbstverständlich anschließen lassen. In meinem Buche »Unterricht auf werktätiger Grundlage«, Verlag Walter, Olten, habe ich versucht, eine Unterrichts- und Erziehungslehre, wie sie sich von der Ganzheitspsychologie her ergibt, praktisch darzustellen. Die angeführten Beispiele beziehen sich aber auf eine Altersstufe, in der das kausale Denken erwacht. Der darin ausgeführte »Blockunterricht« darf also niemals auf die andern Stufen der Volksschule übertragen werden. »Jede Stufe der Entwicklung stellt im Inhalt des Erlebens eine organische Einheit dar, schon zu Beginn und auch bis zuletzt. Die Entwicklungsstufen stellen also umfassende Ganzheiten des Erlebens dar. Die kindliche Entwicklung ist, unter ganzheitspsychologischem Aspekt betrachtet, eben ein stetiges Fortschreiten zu immer neuen, in sich einheitlichen Stufen des Erlebens, wobei sich die späteren Stufen von den vorhergehenden stets durch den höheren Grad der Differenzierung und Strukturierung des Erlebnisanzen unterscheiden. Aufgabe der ganzheitlich orientierten Kinderpsychologie ist es daher auch, die einzelnen in sich inhaltlich einheitlichen Stufen der Entwicklung zu beschreiben, sowie ihre Zusammenhänge mit den vorhergehenden Stufen und ihren Sinn für die späteren Stufen und für das Ziel der Gesamtentwicklung aufzuweisen.« (Lexikon der Pädagogik, Verlag Herder.)

Die Mittel- und Unterstufe der Primarschule müssen also zu ihren wesenseigenen Formen des Unterrichtes gelangen, aber auch sie müssen ihren Unterricht psychologisieren, und das heißt in diesem Falle, aus einer Erlebnisanzheit heraus entwickeln,

was nur in einem Unterricht auf werktätiger Grundlage möglich ist. »Lebensnähe und Lebenswahrheit, bestimmt von der Entwicklungshöhe des Kindes, sind daher grundlegende Forderungen für den Unterricht, der an der kindlichen Erlebnisanzheit orientiert ist.« (Lexikon der Pädagogik, Verlag Herder.) Es ist hier nicht Raum, um darzustellen, wie ein Unterricht auf werktätiger Grundlage auf der Unter- und Mittelstufe unserer Primarschule praktisch durchgeführt werden könnte. Wer das Buch »Unterricht auf werktätiger Grundlage« aufmerksam studiert, wird ohne große Mühe die wesentlichen psychologischen Grundsätze finden und die für seine Stufe richtige Unterrichtsführung selber erkennen können.

Wie sehr man im Gesamtunterricht vielfach einfach den alten Wein in die neuen Schläuche goß, beweist sinnenfällig der Leseunterricht. Den Geist der Elementenpsychologie verraten alle Methoden, »die vom Buchstaben und dem isolierten Zeichen ausgehen, diese in Silben, dann in Wörter zusammenfassen durch synthetische Geistesarbeit; dies sind die synthetischen Methoden, die auf ihren Gegenstand anwenden: das Erkennen der Schriftzeichen, die goldene Regel aller Pädagogik: vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schwierigen, vom Bekannten zum Unbekannten zu schreiten. Sie nehmen an, daß es für das Kind einfach sei, vom Buchstaben auszugehen, daß es leicht sei, aus Konsonanten und Vokalen Wörter zu bilden, daß vom bekannten Zeichen (Buchstabe, Silbe) zum unbekanntem Wort, zum Satz, zum Text fortgeschritten werden könne.« (Pädagogisches Lexikon, Francke.) Von den Vertretern der Ganzheitspsychologie aber wird behauptet, »daß beim Lesenlernen das Einfache für das Kind nicht der Buchstabe, das an sich wertlose, abstrakte Zeichen sei, auch nicht die Silbe, die ebenso leer an Bedeutung ist, wohl aber das Wort oder besser noch der Satz, der ganze Text. Dies sind die

Elemente, die das Kind kennt, die ihm etwas bedeuten; daher soll man von diesen lebendigen Gruppen von Wörtern und Sätzen, dem Bekannten, Leichten ausgehen, um zum Unbekannten, Schwierigen zu kommen, d. h. durch die Analyse der Teile, aus denen Sätze und Texte gebildet sind, soll man zu diesen Elementen, den Silben und Buchstaben, gelangen. Diese haben nur insofern einen Wert, als sie Bestandteile der Wörter sind, die eine Tatsache, eine Idee oder ein Gefühl ausdrücken.« (Pädagogisches Lexikon, Francke.)

Wir sehen, der methodische Grundsatz »Vom Leichten zum Schweren«, »Vom Einfachen zum Zusammengesetzten«, hat je nach der psychologischen Orientierung, verschiedene, ja sogar gegensätzliche Auslegung. Wir mußten uns mit diesem Problem bei der Reform des Abschlußklassenunterrichtes ebenfalls gründlich auseinandersetzen. Nach der Elementenpsychologie schreitet der fachliche Leitfaden z. B. tatsächlich vom Einfachen fort zum Zusammengesetzten. In diesem Sinne wären alle unsere alten Lehrbücher in Rechnen, Geometrie, Technisch Zeichnen, Buchhaltung, Geographie, Geschichte, Naturkunde, Sprachlehre etc. richtig. Sie sind aber nicht richtig, weil sie vom Standpunkte des Erwachsenen aus geschrieben sind und vollständig übersehen, daß das Einfache auf jeder Entwicklungsstufe etwas anderes bedeutet. »Wasser und Luft, Holz und Feuer sind für Kinder etwas viel Einfacheres als Sauerstoff, Stickstoff und Kohlenstoff. Der systematische Aufbau im Leitfaden beginnt beim stofflich Einfachsten und schreitet fort zu komplizierten Stoffverbindungen. Das stofflich Einfache ist aber selten auch das psychologisch Einfache.« (Unterricht auf werktätiger Grundlage, Walter Verlag, Olten.) »Wie es mit der Kinderpsychologie im Primarschulbetrieb steht, wurde mir kürzlich wieder beim Durchblättern eines Zeichenlehrganges für die Primarschule bewußt. Der Zeichenunterricht beginnt dort in der 4.

Klasse. In der 1. Übung hat der Schüler senkrecht übereinanderstehende Punkte mit möglichst geraden Linien zu verbinden. In der 2. Übung darf der Schüler auf die gleiche Art waagrechte Linien ziehen. Nun folgt die Verbindung der 1. und 2. Übung: das Zeichnen eines Schweizerkreuzes. Und so schreitet der Lehrgang weiter, von Klasse zu Klasse, von der senkrechten Linie bis zur perspektivisch geschauten Landschaftsdarstellung. Mit großer Sachkenntnis sind da Element an Element gefügt, sowie man als Kinder Bauklötze zu einem sinnvollen Ganzen nebeneinanderreihet und aufeinander legt. – Fast alle Lehrgänge, Buchhaltungs-, Geometrie-, Geographie-, Holzbearbeitungs-, Geschichtslehrgänge sind in ihrer Art nach dem gleichen sachlogischen System aufgebaut.

Woher aber rührt das Unverständnis, die Langeweile, die Interesselosigkeit, die das Kind beim Durcharbeiten solcher Systemreihen zeigt?

Diese Lehrgänge sind nur vom Standpunkt des Erwachsenen, aber nicht vom Standpunkt des Schülers aus psychologisch richtig.

Läßt man Kinder frei schaffen, so erkennt man, daß die zeichnerische Entwicklung beim Kinde ganz andere Wege geht, als sie in jenem Lehrgang vorgezeichnet ist. Schon die ersten freien Kinderzeichnungen sind Ausdruck eines primitiv ganzheitlichen Erlebens. Kinder sind nicht einfach verkleinerte Erwachsene, die lediglich in quantitativer Hinsicht den psychischen Leistungen des Voll-Erwachsenen nachstehen. Die kindliche Entwicklung zeigt vielmehr deutlich feststellbare Stufen (Phasen), die in ihrem Erleben einheitlich-sinnvolle Ganzheiten darstellen. Wenn nun aber das Kind ein Seelenleben eigener Struktur besitzt, so muß jeder Versuch, methodische Maßnahmen psychologisch zu begründen, entwicklungspsychologisch orientiert sein.« (Unterricht auf werktätiger Grundlage, Walter-Verlag.) Wir konnten deshalb in unseren

Abschluß-Schulen die alten Lehrbücher nicht mehr gebrauchen, sondern mußten eigene Arbeitsreihen ersinnen, so wie sie sich organisch aus der Erfahrungsgrundlage heraus ergaben. Im Buchhaltungsunterricht z. B. ist dem Schüler klar zu machen, daß die Schulgartenarbeiten mit Jäten, Häckeln, Gießen etc. noch nicht in Ordnung sind. Zur Ordnung gehört noch, daß die Ein- und Ausgaben sorgfältig notiert, daß alle Rechnungen und Quittungen richtig versorgt, daß Besitz und Schulden übersichtlich dargestellt und Kreditgeschäfte vorschriftsgemäß verbucht werden. Das frühere bloße Durcharbeiten eines Buchhaltungslehrganges führte deshalb nicht zum Erfolg, weil die neuartigen Gedankengänge nicht in der Erfahrung der Wirklichkeit wurzelten. Die Durcharbeitung von erdachten Übungsgruppen ist die Frucht, nicht die Einführung von Schularbeiten. – Dasselbe gilt auch vom Unterricht in Technisch-Zeichnen. Den üblichen Lehrgängen: Formale Übungen – Lesen fremder Pläne – Erstellung eigener Pläne, fehlt ebenfalls die Erfahrungsgrundlage. Die allerwenigsten Schüler vermögen sich die notwendigen Anschauungen selbständig zu erschaffen. Die Folge ist Unverständnis, Langeweile, Minderwertigkeitsgefühle. Die natürliche Reihenfolge wäre: Erleben eines echten Problems, z. B. ein exakter Gartenplan soll »fachgemäß« gezeichnet werden. Der Schüler wird sich nun um die Maßverhältnisse, um die Darstellung des verjüngten Maßstabes, um die Bemaßung und Linienführung erkundigen. Die Stufenfolge wird also sein: Erleben eines echten Problems – Zeichnen des Planes (mit den entsprechenden Übungsblättern!) – Lesen des eigenen Planes – Lesen fremder Pläne. Was im wirklichen Leben klar und einfach vor uns liegt, darf man nicht in der Schule verdüstern und schwierig machen. Viele Erwachsene sind zeitlebens belastet mit einer Schulangst vor den einfachsten Problemen in der Buchhaltung, im Technisch-Zeichnen, in der Mechanik, in der Elektrizität, in

der Chemie oder in andern Disziplinen. Auch die Probleme des Sprachunterrichtes hängen eng mit der Erfahrungsgrundlage zusammen.

Eine grundsätzliche Schulreform kann nur von neuen psychologischen Erkenntnissen her erfolgen. Dabei muß sich immer auch der neue Geist neue Formen schaffen. Diese neuen Formen ergeben sich in der Praxis fast von selber. In unserer Abschlußklassen-Reform z. B. wurde die Schaffung eines neuen Lehrplanes, einer neuen Unterrichtsmethode, neuer Arbeits- und Anschauungsmittel, eines neuen Zeugnisses, neuer Lese- und Realienbücher, Umschulungs- und Fortbildungskurse für die Lehrkräfte zur Selbstverständlichkeit, nicht nur für uns Lehrer, sondern auch für die Schulbehörden.

Es ist sehr zu hoffen, daß von der Ganzheitspsychologie aus bald auch die andern Stufen ihre Unterrichtsformen einer kritischen Prüfung unterziehen. Der Gesamtunterricht wird sich frei machen müssen von den üblichen Stoffkreisen. Auch er wird eine sinnvolle praktische Betätigung in den Mittelpunkt des unterrichtlichen Geschehens stellen müssen. »Der Unterricht wird der Entwicklung des Kindes darin folgen müssen, daß er von ganzheitlichen Erlebnissen ausgeht, d. h. weiter von Erlebnissen, die der jeweiligen Entwicklungsstufe des Kindes entsprechen. Dieser schon früher aufgestellte Grundsatz erfährt von der Ganzheitspsychologie eine neue, präzisere Begründung. Das gleiche gilt von den richtig verstandenen Prinzipien der Anschaulichkeit und des Arbeitsunterrichts.« (Lexikon der Pädagogik, Herder.) Heute trifft man noch landauf und landab Lehrer an, die Gesamtunterricht treiben und unverdrossen, nach alter Väter Sitte, beim Thema Wald das Lautzeichen X aus einem – Sägebock heraus entwickeln. In einigen Kantonen hat man nun endlich begonnen, die Lehrer im Lesen auf die Ganzwörtermethode umzuschulen. Es ist nun möglich, am Beispiel

»Leseunterricht« das Wesen der Ganzheitspsychologie zu erarbeiten. Geschieht dies nicht, so wird einfach eine Technik übernommen. Eine Technik, die zum alten Geiste nicht passen will und deshalb über kurz oder lang zu Enttäuschungen führt. Hüten wir uns, zu behaupten, wir unterrichten nach der Ganzheitsmethode, nur weil wir im Lesen analytisch vorgehen. Eine echte Methode hat nichts mit bloßen äußeren For-

men zu tun. Leider sind heute viele methodische Schriften im Grunde nichts anderes als billige Rezeptsammlungen. Damit aber bringt man den Begriff »Methode« in Verfall und eine Schulreform auf den Hund. Mögen die Fachleute, Psychologen und Methodiker, sich ihrer großen Verantwortung bewußt sein und verhindern, daß auch die Ganzheitsmethode zu einem bloßen Schlagworte wird.

MITTELSCHULE

13. KONFERENZ DER KATHOLISCHEN MITTELSCHULEHRERSCHAFT DER SCHWEIZ IN LUZERN

Sonntag, 5. Oktober 1952, 14.00 bis 16.00, Luzern, Großratsaal.

»*Humanistisch-christliche Bildung und Kultur heute*«, Referat von Nationalrat Dr. Karl Wick, Luzern.

Wahlen.

Die Festlegung der Konferenz auf den Eröffnungstag des Fortbildungskurses des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer möchte auch Kolleginnen und Kollegen die Teilnahme ermöglichen, die sonst kaum die Reise nach Luzern zu unserer jährlichen Tagung unternehmen können.

Herzliche Einladung an alle!

Immensee, 6. September 1952.

Der Präsident: Dr. Franz Meier SMB.

VEREIN SCHWEIZERISCHER GYMNASIALLEHRER

89. Jahresversammlung und Fortbildungskurs in Luzern – 5.–11. Oktober 1952.

Nach mehrjährigem Unterbruch führt der Verein schweiz. Gymnasiallehrer (VSG) diesen Herbst erneut einen einwöchigen Fortbildungskurs durch, dessen Referate und Veranstaltungen nicht nur den Mitgliedern des VSG, sondern allen an Forschung, Unterricht und Erziehung interessierten Kreisen offen stehen.

Am Vorabend der Kurseröffnung, Sonntag, den 5. Oktober, 17.00 Uhr, findet im großen Saal des Kunsthauses (beim Bahnhof) für die Mitglieder des VSG die 89. Jahresversammlung statt, welche sich ausschließlich mit internen Vereinsaufgaben befaßt.

Der offizielle Beginn des Kurses ist auf Montag, den 6. Oktober, morgens 9.00 Uhr im großen Saal des Kunsthauses – im Beisein von Behörden und Vertretern der Wissenschaft – angesetzt. Herr Bundesrat Dr. Philipp Etter beehrt die Gäste mit einer

Eröffnungsansprache. – Der Luzerner Kurs ist in der Geschichte des VSG der fünfte dieser Art. Nachdem in früheren Jahren die Universitätsstädte Zürich (1911), Basel (1924), Bern (1931) und Lausanne (1946) eine zahlreiche Hörerschaft beherbergten, ladet diesmal das kulturelle Zentrum der Innerschweiz zum Besuche ein. 92 verschiedene Gelehrte des In- und Auslandes, darunter Namen von allererstem Rang, haben sich dem Kurs als Referenten zur Verfügung gestellt. Sowohl die Themata der allgemeinen Vorträge wie auch jene der 12 verschiedenen Fachverbände versprechen reichste wissenschaftliche und pädagogische Ernte. Nicht weniger wertvoll dürften dem Lehrer und Studenten die zahlreichen Ausstellungen für Lehrmittel, Quellenwerke, Frühdrucke, Karten, Apparate, Photos, Modelle, Urkunden usw. sein. Den kunsthistorischen und wissenschaftlichen Exkursionen sind zwei Halbtage reserviert. Mehrere