

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 50 (1963)
Heft: 24

Artikel: Fragmente zu einer neuen Didaktik
Autor: Zürny, Max
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-538701>

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: 14.05.2025

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

Fragmente zu einer neuen Didaktik* Max Zürny, Wölflinswil/Pullach

«Alles fließe von selbst, Gewalt sei ferne den Dingen»

Dieser schöne Hexameter war der Wahlspruch des großen Pädagogen *Johann Amos Comenius*, der, 1592 in Ungarn geboren, 1670 in Amsterdam als letzter Bischof der Böhmisches Brüdergemeinde starb. Dort war auch im Jahre 1657 sein imponierendes Werk, die *Opera Didactica Omnia*, veröffentlicht worden, eine vierbändige Summe aller von ihm im Zeitraum von 1627 bis 1657 geschaffenen pädagogischen und didaktischen Schriften.

Von großer Bedeutung für die Entwicklung des europäischen Schulwesens waren unter diesen Schriften die *Große Unterrichtslehre*, *Die sichtbare Welt* und *Die Schule – ein Spiel*. Die vielen andern Schriften, die wie die eben genannten in lateinischer Sprache verfaßt sind, sind in weiten Teilen noch unübersetzt und selbst noch lange nicht ausreichend interpretiert. Ja, sie sind in unserem Schulunterricht noch bei weitem nicht mit aller Konsequenz angewandt worden.

«Alles fließe von selbst...» Comenius hat dieses Wort auf der Rückseite des Titelblattes zu seiner *Großen Unterrichtslehre* noch näher umschrieben:

«Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdruß und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt; in der Christenheit weniger Finsternis, Verwirrung und Streit, dafür mehr Licht, Ordnung, Friede und Ruhe.»

Ein großartiges Programm! Auch heutzutage be-

gegnet wir ihm in den etwas prosaischeren und schlagwortartigeren Formulierungen: *Französisch ohne Mühe! Englisch leicht gemacht! Naturmethode!* usw. Aber hat sich der ewige Traum der Pädagogen je erfüllt? Kann man von wirklich soliden und befriedigenden Resultaten in einem umfassenden Sinne sprechen?

Ein verhängnisvolles Erbe

ist das Erbe der Aufklärung und der Schule des 19. Jahrhunderts. Dieser Geist hat uns wohl die meisten der heute noch im Gebrauch stehenden *Lehrpläne* beschieden. Er hatte unter anderem leider auch ein Interesse daran, die Schulen am Aufbau eines verbindlichen Weltbildes christlicher Prägung zu hindern. Von ihm stammt die *Pseudo-Wissenschaft* der untern Schulstufen und das ganze Gefolge, das diese mit sich führt: Unnötige Aufteilung in viele Lehrfächer, Fachlehrersystem und damit fast notwendig verbunden: ein sehr *abstrakter Unterricht*.

Weil oft derselbe Einzelgegenstand das Materialobjekt verschiedener Disziplinen sein kann und immer je neu und je anders behandelt wird, ohne daß man sich nachträglich um eine Synthese aller Formalobjekte bemühte, tritt ein, was ich die zwei Aspekte der geistigen Krise unserer Volksschule nennen möchte: *Abstraktion und Atomisierung*.

Wissenschaft kann zwar nicht sein ohne Abstraktion. Abstraktion ist eines ihrer wesentlichen Mittel. Aber zuletzt muß das, was sie durch Abstrahieren gewonnen hat, wieder zum Einzelgegenstand zurückkehren. Diese Rückkehr müßte vor allem der Volksschule dienen. Erdkunde, Geschichte, Sprache,

* Siehe «Aargauer Volksblatt» vom 2. April 1963, Blatt 2.

Botanik usw. sind aber Abstraktionen aus dem Weltganzen, Linien, die sich durch dasselbe hindurchziehen. Diese Linien schneiden sich vielfältig. Es entstehen *Schnittpunkte*, in denen sich die Schulfächer schneiden. Meines Erachtens müßte man in der Schule das größte Augenmerk auf diese Schnittpunkte richten, das geringste auf die Unterrichtsdisziplinen selber.

Nehmen wir als Beispiel eines solchen Schnittpunktes *den Baum* – eine ganz alltägliche Erscheinung, die im Schulunterricht fast ausschließlich Materialobjekt der Botanik ist, obwohl die Bäume in Religions-, Kultur- und Weltgeschichte der Menschen eine weit größere und bedeutendere Rolle spielten und deshalb auch mit mehr Recht zum Materialobjekt geschichtlicher und sprachlicher Fächer gemacht würden. Die Beispiele ließen sich zu Dutzenden aufführen. Fast überall stellt man bedauernd fest, wie wenig die Formalobjekte unserer Unterrichtsfächer *die Mitte der Dinge* berühren. Es sind oft die periphersten Formalobjekte. Denken wir beispielsweise an *das Feuer*: Materialobjekt der Chemie, ist es mit dem Wort «Oxydation» für den Schulunterricht meist abgetan. Wären hier eine oder mehrere für das jugendliche Verständnis präparierte Lektionen über das Feuer als ein religions-, kultur- und weltgeschichtliches Memento, als ein Element, das Dichter, Musiker und Maler inspirierte, Landschaft formte (Vulkane) und zerstörte (Brände), nicht wichtiger? Dies alles kam aber vielleicht nur ganz zufällig und fragmentarisch zur Sprache; aber es hätte zusammenhängend gelehrt werden müssen. Denn weil der Mensch ohnehin geneigt ist, das Einzelne ohne das Ganze zu sehen und zu verabsolutieren – das ist seine heillose Subjektivität –, ist es just nötig, ihm zur größtmöglichen Objektivität zu verhelfen, indem man ihn lehrt, *das Einzelne im Ganzen und das Ganze im Einzelnen* zu sehen. Es ist dem Menschen nicht geholfen mit der Abstraktion. Reinhold Schneider hat es einst mit den Worten ausgedrückt:

«Eine große Gefahr ist es, daß wir mehr und mehr von Abstraktionen beherrscht werden: es sind die Hülsen und Häute der Werte, die einst das Gleichgewicht bestimmt haben.»

«Wie Schatten ohne Körper»

sind Worte ohne Dinge, schrieb einst *Johann Amos Comenius*, und er meinte damit: Die Begriffe müssen immer in Verbindung mit der Wirklichkeit gelehrt

und von ihr abgeleitet werden. Das bedeutet eine Bevorzugung der analytischen gegenüber der synthetischen, der induktiven gegenüber der deduktiven Unterrichtsweise. Das deduktive und synthetische Verfahren, das uns selbst widerfuhr, hat uns zwar zu einem einigermaßen gewandten Gebrauch der Worte geführt, so daß man wähen durfte, über alles und jedes reden zu können. *Pestalozzi* nannte diesen erzieherischen Effekt *das Maulbrauchen*. Die Einsicht in die Wirklichkeit aller Beziehungen, Hintergründe und Geheimnisse, die den Worten und vor allem den *Urworten* innewohnen, blieb uns aber durch diese Methode versagt.

Deutlich offenbar wird dieser Mangel im *Sprachunterricht*: Wo gepaukt wird, zielt der Unterricht allein auf die Kenntnis des Wortes ab. Indessen hatte schon *Comenius* gesagt:

«Das Sprachstudium zielt auf die Dinge ab, um nicht in eitler Geschwätzigkeit, sondern in weiser Beredsamkeit zu enden. Die Worte müssen beständig im Verein mit den Dingen gelehrt werden, damit sich Einsicht und Sprache immer zugleich bilden: Worte ohne Dinge sind Schalen ohne Kern, eine Scheide ohne Schwert, Schatten ohne Körper, Körper ohne Seele. Die Weisheit besteht in den Dingen, nicht in den Worten; der Weise, wahrhaft Gebildete denkt Dinge, spricht Dinge, tut Dinge.»

«Urworte»

nennt *Karl Rahner* die folgenden Wörter: «Blüte, Nacht, Stern und Tag, Wurzel und Quelle, Wind und Lachen, Rose, Blut und Erde, Knabe, Rauch, Wort, Kuß, Blitz, Atem, Stille...» Dazu sagt er:

«Solche und tausend andere Worte (...) sind Urworte. Sie sind tiefer und wahrer als die abgewetzten Wortmünzen des geistigen Alltagshandels, die man oft und gern «klare Begriffe» nennt, weil die Gewohnheit davon dispensiert, sich überhaupt etwas bei ihnen zu denken. In jedem Urwort ist ein Stück Wirklichkeit gemeint, in dem uns geheimnisvoll ein Tor aufgetan wird in die unergründliche Tiefe der wahren Wirklichkeit überhaupt (...). Es ist das sanfte Tönen der unendlichen Bewegung des Geistes und der Liebe zu Gott, die anhebt von einem kleinen Ding dieser Erde, das scheinbar allein in diesem Wort genannt ist. Urworte haben (...) immer einen Verbalsinn und einen geistig-geistlichen Sinn, und ohne diesen ist der Verbalsinn selbst nicht mehr das, was eigentlich gemeint ist. Sie sind Worte der unendlichen Grenzüberschreitung, an denen selbst auf irgendeine Weise unser Heil hängt.»

Diese treffende Aussage kann uns als Grundlage einer ganz neuen Weise des Schulunterrichts dienen. Was *Karl Rahner* mit *Urworten* bezeichnet, möchte ich selbst im Hinblick auf den Schulunterricht *Didaktische Schnittpunkte* nennen. Das heißt: In ihnen schneiden sich in je einem einzigen Punkt die verschiedenen, bisher üblichen Unterrichtsfächer. Diese Urworte sind gewissermaßen die archimedischen Punkte, von denen aus je ein bestimmter Teil der Wirklichkeit im rechten Licht gesehen werden kann. In ihnen schneiden sich *die vielfältigen Beziehungen der Dinge untereinander, der Dinge zu den Menschen, der Dinge und Menschen zu Gott*. Aber weil die Urworte auf einfache Weise schon alle einzelnen formalen Aspekte enthalten, unter denen die einzelnen Schul-fächer sie betrachten, ist es nicht einsichtig, warum man nicht vom Urwort selbst ausgeht, sondern meist nur mittelbar von ihm spricht.

Greifen wir uns als Beispiel eines der oben genannten Wörter heraus: *die Quelle*. Betrachten wir, wie man bisher in der Schule darüber gesprochen haben wird: Einmal wird man in der Erdkundestunde über Gesteinsformationen gesprochen haben, die die Entstehung von Quellen begünstigten. Ein anderes Mal wird man im Zusammenhang mit der Besprechung der einzelnen Länder der Erde deren quellenreiche Gebiete erwähnt haben. Dann wird man im Geschichtsunterricht von der Entstehung menschlicher Siedlungen im Umkreis von Quellen gesprochen haben, in der Menschenkunde von der heilkräftigen Wirkung vieler Quellen, in der Chemie von deren chemischer Zusammensetzung, im Sprachunterricht von einem Gedicht oder einer Erzählung über eine Quelle – kurz: eines und dasselbe in einem je andern Zusammenhang, ohne Koordination und zu je verschiedenen Zeiten. Wie verwirrend ist das, wie wenig bildend! Wäre hier Bildung, müßten sich immer dann, wenn der Schüler später von einer Quelle hört oder spricht, in seinem Bewußtsein die Beziehungen wieder einstellen, die dieses Wort mit Geschichte, Erdkunde, Dichtung, Musik, Religion, Chemie, Geologie usw. verbinden. Der Zustand unserer Jugend deutet indessen noch nicht auf dieses Vermögen hin. «*Wirklichkeitsaspekte zusammenzusehen, Beziehungen zur Welt gleichzeitig in der Seele zu haben*» (*Guardini*).

Es wird die Aufgabe einer ganz neuen Didaktik sein müssen, sich in der Volksschule immer radikaler von den traditionellen Unterrichtsfächern abzuwenden und – abgesehen von der grundlegenden Einführung

in Lesen, Rechnen und Schreiben – Didaktische Schnittpunkte in den Mittelpunkt des Schulunterrichts zu stellen. Dafür wären auch *Schulbücher* zu schaffen, die je ein Urwort, je eine Biographie, kurz: alles, was sich als Didaktischer Schnittpunkt eignet, thematisch darstellen. Eine immense Arbeit, die nur von einem großen *Stab von Mitarbeitern* bewältigt werden könnte.

Integration der Offenbarung

Bei dieser Konzeption einer neuen Didaktik geht es einzig darum, daß die Menschen durch die lebendige Erfahrung der vielfältigen Beziehungen, die Dinge und Menschen verbinden, zur Erkenntnis jener bedeutenden Beziehung vorbereitet werden, die die Schöpfung mit Gott verbindet. Darum muß eine solche Unterrichtslehre jene *Worte der Heiligen Schrift* integrieren, welche das Ausgerichtetsein des ganzen Kosmos auf *Christus* hin ausdrücken. Dazu zähle ich unter anderem *Röm 1, 20*:

«*Denn das Unschaubare an ihm wird seit Erschaffung der Welt von dem erkennenden Verstand durch die Werke geschaut, nämlich seine ewige Macht und Göttlichkeit.*»

Röm 11, 36:

«*Denn aus ihm und durch ihn und für ihn ist alles.*»

Kol 1, 16/17:

«*Alles ist auf ihn erschaffen in den Himmeln und auf der Erde, das Sichtbare und das Unsichtbare, die Throne und Herrschaften und Gewalten. Alles ist durch ihn und auf ihn hin erschaffen, er ist vor allen und in ihm hat alles seinen Bestand.*»

Hebr 1, 3:

«*Er, der da Abglanz seiner Herrlichkeit und Ausprägung seines Wesens ist, der auch das All trägt durch sein machtvolles Wort (...).*»

Keiner wird bestreiten wollen, daß diese Schriftworte im weltanschaulichen Dialog der heutigen Menschen von großer Aktualität sind. Der Gedanke von *Christus als dem Alpha und Omega der Schöpfung*, der alles im Himmel und auf Erden in sich zusammenfaßt, liegt förmlich in der Luft.

«*Gott will uns nicht anders sichtbar werden als im Zusammenhang seiner Geschöpfe*», sagt *Hans Urs von Balthasar*. Die Unterweisung des Menschen in der Schule wird auf die Dauer an dieser Wahrheit nicht vorbeigehen können. Sie wird sie in ihrer Unterrichtsweise wirksamer als bisher anwenden müssen. (Daß sie es nicht wirksam genug getan hat, beweist der Umstand,

daß es ihr nicht gelang, den sittlichen Zerfall der Jugendlichen aufzuhalten, der sich im *Halbstarken- und Rowdytum* äußerte. Wo aber keine Einsicht mehr in die natürlichen Zusammenhänge und Beziehungen bestand, mußte auch die sittliche Ordnung aus den Fugen gehen!)

Mit dem Vorschlag einer auf *Didaktischen Schnittpunkten* beruhenden Unterrichtslehre glaube ich wenigstens theoretisch der Aufgabe des Schulunterrichtes entsprochen zu haben, in den Dingen dieser Welt «*das Wasserzeichen Christi*» (*Balthasar*) aufzuweisen.

Elemente christlichen Geschichtsunterrichtes

Dr. Alfons Reck

Bewußt und vorsichtig wurde im Titel nur die unbestimmte Mehrzahl «Elemente» gesetzt. Wir reden nicht von «den» Elementen. Wir wollen nur einige Bausteine näher besehen. Vielleicht wäre das Wort Baustein nicht nur in einem statischen Sinne zu nehmen. Es wäre an Urmacht zu denken, an Urkräfte, in dem dynamischen Sinn von gestaltenden Leidenschaften.

Mit dem Eigenschaftswort «christlich» sagen wir aber etwas so Kräftiges, Eigenmächtiges aus, daß wir es gar nicht leicht als Eigenschaftswort dem Geschichtsunterricht beordnen können: Christentum ist immer so eigener Ordnung, eine solche Eruption der übernatürlichen Ordnung, ein solcher Einbruch in den göttlichen Kosmos, daß das, was vorher stolzes selbsttragendes Substantiv war, nur mehr wie ein Adjektiv der neuen Ordnung wirkt. Wir würden also sachgerechter sagen: Elemente des Geschichtsunterrichtes eines Christen.

Wir sagen damit aus, daß «objektive» Wahrheit, die von einem christlichen Geiste gefunden und von einem christlichen Temperamente gestaltet wird, mindestens im subjektiven Sinne vollere Wahrheit

ist. Wenn also Wahrheit und christliche Persönlichkeit sich durchdringen, dann kann von einem «christlichen Geschichtsunterricht» gesprochen werden. Daher reden wir zuerst von der geschichtlichen Wahrheit, welche ganz besonders ein christliches Temperament anzieht.

Die Wahrheit der Quellen – nicht Apologetik

Der Geschichtslehrer der oberen Stufen sollte mindestens für eine ihm besonders zusagende Zeit *echte Primärquellen* studieren, wären es auch nur die Urkunden der Gemeinde, in der er arbeitet. Dann aber müßten den christlichen Lehrer auch gute historische Biographien interessieren. Braucht er dann noch Anregung für seine Phantasie, greife er zur romanhaften Biographie. Praktisch sieht das beispielsweise so aus: «Der Bäckerjunge von Znaim» (Clemens Maria Hofbauer) von Hünemann mag wertvoll sein. Aber der Geschichtslehrer, welcher die Romantik zu behandeln hat, müßte Briefe, Schriftwerke des heiligen Hofbauer selbst lesen. Dann sucht er sich in einem guten Lexikon historische Studien über ihn heraus. Und wenn ihm dann überraschenderweise die Person des großen Hofbauer noch nicht profiliert genug erscheint, mag er Hünemann lesen. Das ist keine Abwertung von Hünemann, sondern eine Aufwertung des Quellenstudiums und der historischen Arbeiten. Natürlich kann kein Geschichtler *nur* so vorgehen. Aber er sollte systematisch immer wieder so arbeiten. Als Grundsatz gelte: Die romanhafte Biographie darf nur in Ausnahmefällen die einzige Information sein!

Der Skandal der Welt- und Kirchengeschichtsstunden, welche so oft schlechte Apologetik bieten, aber keine geschichtliche Wahrheit, müßte aufhören. Sie werden einwenden: Uns fehlt die Zeit! Wie manche Lehrer der Welt- oder Kirchengeschichte sitzen in Kommissionen, wo ihre Plätze von anderen sogar besser ausgefüllt würden. Welche Summe von Zeit, die für die Wahrheitsfindung da wäre, wird in Verwaltungsarbeiten vertan, die wohl mehr äußere Macht verleihen, aber den Vertreter des Geistes und der Kirche armselig dastehen lassen bei Begegnung mit dem Geist oder dem echt Suchenden. Gerade in heutiger Zeit, wo so mancher im billigen Taschenbuch auch beste, vielleicht gefährliche geschichtliche Arbeiten finden kann, ist es wichtig, daß Lehrer und Priester ihren Geschichtsunterricht viel sorgfältiger vorbereiten durch viel umfassendere Arbeit, wollen