Gemeinschaftsdisziplin

Autor(en): **Brücki, Max**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische pädagogische Zeitschrift**

Band (Jahr): **38 (1928)**

Heft 10

PDF erstellt am: **28.05.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-788311

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

Gemeinschaftsdisziplin.

Von Max Brückl, Lehrer in Judenburg, Steiermark.

Klar wie nie ist uns heute in der Zeit der tiefsten geistigen Umwälzungen, wie sehr die Pädagogik verflochten ist mit der gesamten Geistesentwicklung, dass in ihr der Komplex der Kulturproblematik lebendig wird, die ganze Schwere der Kulturkrisis der Gegenwart im Gesamtgebiet der Erziehung sich ausringt, somit eine richtige Schau ihrer Grundfragen nur von der allgemeinen Kulturlage her zu gewinnen ist.

Sehen wir schon seit der Renaissance die Geistesgeschichte als Geschichte der Auflösung, der Analysis, des Zerbrechens alter Formen, des Kosmos der Alten, schauen wir parallel damit ein Hinausdrängen des Geistes aus dem Gehäuse der alten Weltschau in ungeahnte Weiten, ein Suchen, Tasten, Finden immer neuer Teilergebnisse des forschenden Geistes, der im Jubel der Befreiung keine Grenzen mehr zu kennen scheint, so bringt das Jahrhundert der Technik und einer beispiellosen wirtschaftlichen Entwicklung vollends einen Taumel des Entdeckens, der Anhäufung von neuen Kenntnissen: ein Atomisierungsprozess droht die Welt als Ganzes zerflattern und den Menschen in die Masse der Dinge versinken zu lassen. Der Intellekt triumphiert, die Seele verarmt. Das neue Wissen von den Dingen bindet diese nicht zum neuen Kosmos, der Mensch steht isoliert mit trauernder, darbender Seele unter Trümmern, die sich nicht zum Gebäude, zum Heim fügen wollen.

In die Hochzeit des Rationalismus gellt schon der Notschrei nach neuer Synthese, nach Formung des Splitterwerks, nach dem Urquell des Lebens, neuer Sinngebung des Daseins, neuem Weltbild. Goethe, die Insel im Meer der Auflösung, dessen urgewaltige Formkraft die Dinge zur Welt zu bauen vermochte, wird Führer und Idealbild der ringenden Menschheit. Und so wächst eine mächtige Bewegung heran, getragen von der Sehnsucht nach der Neubeseelung des Seins, die das geistige Leben aus der Sackgasse retten will.

Anstatt Mechanismen einer zergliederten Welt will man wieder frischdurchpulstes Leben; an Stelle einer in Fächer und Fächerchen fein säuberlich aufgeteilten, nach kunstvoll erklügelten Systemen geordneten Wissenschaft, die in ihrer Zweckfreiheit über die Not der Menschen hinwegschwebte, fordert man Lebenswerte, Erkenntnisse; statt Analyse der Dinge ihre in den seelischen Urgrund vordringende Zusammenschau.

Vom Gehirnmenschen zum Menschen mit Gemüt und Seele führt der Weg, den auch die neue Pädagogik in ihrer Zielsetzung zu gehen hatte. Der Bildungsbegriff wandelt sich. Bildung ist nicht totes, beziehungsloses Wissen, sondern wird als die allseitige Entfaltung der geistigen und körperlichen Anlagen des Menschen verstanden.

Mit dem Ziel ändert sich die Methode. Wissensvermittlung, Unter-

richt wird immer mehr Teil, Mittel der Erziehung, diese aber zu einem Wachstumsvorgang, zur organischen Entfaltung, der Erzieher zum Auslöser, Former der werdenden Kräfte.

Das Bildungsgut kann nicht fertig dem Kinde gegeben, es muss vielmehr in langsamen Werden durch die erwachenden, Werte schaffenden Kräfte errungen werden. Die im Kinde schlummernden Kräfte zu wecken, Hemmungen zu beseitigen, das Wachsen der Kräfte zu fördern und zu lenken, das ist die Aufgabe der Erziehung, wie sie von denen verstanden wird, die das Kind nicht vom Standpunkt des Erwachsenen und seinen unterschiedlichen Wunschobjekten zurechtstutzen, sondern als ein nach voller Eigengesetzlichkeit „jenseits von Gut und Böse" sich entwickelndes Stück Natur wachsen lassen wollen.

Das neue Lebensgefühl schafft sich seine Form, seine Urzelle: die Gemeinschaft. Nicht mehr der faustisch-stürmende, tief einsame Mensch, der soziale, mit den Mitstrebenden seelisch verbundene wird zum Kern dieser Zellen, aus denen sich der neue Kosmos aufbauen soll. Drängte schon die ins Ungeheure gestiegene Intensität und Vielfalt des modernen Wirtschaftslebens zur Kräftesammlung in der Organisation —, der einzelne würde in den gewaltigen Spannungsverhältnissen einfach erdrückt — wird die Organisation also die Form der modernen Vergesellschaftung auf dem Gebiete der Wirtschaft, so ist die seelisch bestimmte Verbundenheit, die Gemeinschaft, die Voraussetzung für das kulturelle Leben der Gegenwart, die Keimzelle aller Zukunftsentwicklung.

So erwächst der Schule die Aufgabe, für die Gemeinschaft vorzubereiten; nicht nur durch Belehrung vielleicht — der alte Fehler des rationalistischen Zeitalters liegt uns allen noch tief im Blut! — nein, dadurch, dass sie sich selbst zur Gemeinschaft umgestaltet, die Gemeinschaft gelebt wird.

Diese Frage — sie wird leider vielfach als nebensächlich abgetan, während in ihr das Geheimnis des Erfolges der Bildungsreform beschlossen liegt — soll im folgenden erörtert werden.

In der Schule des Wissenskultes und der Anerziehung wurde das Zusammenleben der Schüler durch aufgepfropfte Regeln geordnet, erzwungen. Jeder Verstoss gegen diese Zwangsordnung galt als Vergehen und wurde bestraft. Die Strafe war das Universalmittel, die Schulzucht aufrecht zu erhalten.

Soll der Schulstaat zur Schulgemeinschaft, die Ordnungsdisziplin zur Gemeinschaftsdisziplin werden, so muss derselbe Weg beschritten werden, den im Rahmen der Geistesgegeschichte die Ethik zu gehen hatte: von der äusseren zur inneren Bindung, vom Zwang zur Selbstbestimmung. Innere Kräfte müssen also die Schulzucht schaffen; sie muss eine Auswirkung seelischer Kräfte der Kinder sein.

Die fortschreitenden Erkenntnisse in der Kinderpsychologie lassen uns die Verstösse gegen die Schulordnung richtig beurteilen, indem

sie uns die Quellen dieser Verstösse zeigen, geben uns ferner in der Beseitigung dieser Fehlerquellen, in der psychologisch-individuellen Behandlung der Kinder, sowie in der kindesgemässen Gestaltung der Unterrichtsarbeit Mittel, solche Verstösse zu verhindern. Das Hauptmittel, die Schuldisziplin der neuen Schule aufrecht zu erhalten, heisst nicht „strafen", sondern „vorbeugen", „verhüten".

Schon bei der Regelung des Zusammenlebens der Schüler — äussere Schulzucht — sollen Formen des sozialen Lebens zur Geltung gelangen. Aber nicht nur das, auch der Geist in der Schulgemeinschaft — innere Schulzucht — soll echter Gemeinschaftsgeist sein.

Aus der Gemeinschaft erwachsen, haben innere und äussere Schulzucht, Geist und Form im Zusammenleben ihren gemeinsamen Boden und in der Geburt der Form aus dem Geiste ihr richtiges Verhältnis.

Diese Einstellung zeigt also, welche Kräfte die Schulzucht unserer Schule schaffen und tragen sollen. Es sind die, welche jedes Gemeinschaftsleben aufbauen und erhalten.

Vor allem ist es das Bewusstsein der Zusammengehörigkeit, das in der Schule geweckt werden muss. Dieses Bewusstsein hat sich in der Familiengemeinschaft leicht ergeben, da ja der enge Kreis der Familie dem Kinde körperliches und seelisches Wohlergehen sichert. Das Zusammengehörigkeitsbewusstsein soll jetzt einen grösseren Kreis umfassen, die Schulklasse. Ihrem Werden wird durch bereits gegebene Momente vorgebaut. Solche sind: Gleiches Alter, annähernd gleiche Interessenrichtung, gleiche Einstellung zur Schule, besonders zum Lehrer, der allen Schülern ohne Voreingenommenheit gegenübersteht. Die Schule überbrückt aber auch vieles, was einzelne Kinder bisher getrennt hat. Sie mildert vor allem soziale Gegensätze dadurch, dass sie arm und reich zusammenführt und zeigt, dass dieser Unterschied für die Schularbeit nicht in Betracht kommt, dass hier nur der Mensch, sein Wollen und Können gewertet wird. Diese Momente binden die Schüler schon im Zusammensein zu einer Einheit. Es beginnt nun das Zusammenleben in der Schulgemeinschaft. Da herrscht ein gemeinsames Ziel, gemeinsame Arbeit, um dieses Ziel zu erreichen; es wird den Kindern bewusst, dass nur in der Zusammenarbeit aller das Ziel auch wirklich gewonnen werden kann. Auch in der Arbeit wird sich jetzt der Schüler als Teil vom Ganzen fühlen.

Das lebendige Bewusstsein der Zusammengehörigkeit soll in den Kindern das Gefühl der Mitverantwortlichkeit für alles, was die Gemeinschaft bewegt und in ihr vorgeht, wachrufen. Damit dieses Gefühl möglichst stark werde, ist es notwendig, dass die Schüler an der Gestaltung des Zusammenlebens teilnehmen. Für das Werk, an dem der einzelne mitbauen geholfen, fühlt er sich auch verantwortlich; es ist ihm nicht gleichgültig, was aus dem wird, wofür er seine Kräfte eingesetzt hat. Das führt zur Frage der „Selbstregierung". Wie diese durchzuführen wäre, kann nicht allgemein angegeben werden; ihre Form richtet sich vielmehr nach den besonderen Verhält-

nissen, dem Alter der Schüler usw. In unserem Zusammenhange, die Schulzucht aus der Gemeinschaft erwachsen zu lassen, um sie so für das künftige Gemeinschaftsleben fruchtbar zu machen, ist jedoch viel wichtiger, dass sich die Anteilnahme der Kinder nicht auf die äussere Schulordnung beschränke, sondern dass sie sich auf die Regelung aller Fragen der inneren Disziplin, in die die Schüler auf Grund ihres Alters und ihrer Reife Einsicht haben können, erstrecke. So werden die Kinder auch für den Klassengeist verantwortlich. Neben der Selbstregierung seien als Mittel, die Grundkräfte der Gemeinschaft zu wecken und zu fördern noch genannt: Belehrung und Beispiel des Lehrers. Stoff zur Belehrung über die Bedeutung der Eingliederung des einzelnen in eine Gemeinschaft wird unschwer zu finden sein. Sie soll aber nicht zu einem aufdringlichen Einreden auf die Schüler ausarten, sondern ein gelegentliches Hinweisen auf die für diesen Zweck brauchbaren Unterrichtsergebnisse sein. Die Überzeugung, dass grosse Aufgaben nur in der Gemeinschaft und ihrem Zusammenwirken erfüllt werden können, wäre als Frucht dieses Gelegenheitsunterrichtes anzustreben. Mächtig wirkt das Beispiel des Erziehers. Ein Lehrer, der in sozialem Pflichtgefühl, aus Liebe zu Kind und zur Sache ganz seinem Berufe lebt, in ihm seine Lebenskraft sieht, von Verantwortung durchdrungen, den Schülern sein Bestes gibt, von einer solchen Lehrerpersönlichkeit werden die Kinder erfasst, und die kleinen Seelen wachsen an der Seele des Erziehers.

Um eine wirklich tätige Anteilnahme an den Aufgaben der Gemeinschaft zu erreichen, müsste frühzeitig eine kräftige Willensschulung einsetzen. Der bewusstseinsklare Wille zur Gemeinschaft und der Wille zur Unterordnung unter die von ihr ausgehenden Bindungen bringt erst die Erfüllung dessen, was im „Gefühl" nach der Tat, nach Vollendung ruft.

Um zusammenzufassen: Lebendiges Bewusstsein der Zusammengehörigkeit, ein starkes Verantwortlichkeitsgefühl und der klare Wille zur Gemeinschaft sind die Bausteine einer seelisch verankerten Schuldisziplin. Diese Kräfte können auch jene Eigenschaften wecken, auf denen jedes Verhältnis von Mensch zu Mensch beruht: Gerechtigkeit, gegenseitige Achtung, Geduld, Vertrauen und Wohlwollen. Eine Schulzucht, die nichts anderes ist, als der Ausdruck gesunden, lebendigen Gemeinschaftslebens, ist die beste Schulzucht.

Was ist bei der Gestaltung der Schulzucht als Mittel zur Regelung des Zusammenlebens der Schüler einerseits, anderseits zur Ermöglichung der Arbeit in der Schule zu berücksichtigen? — Äussere Schulzucht. —

Es wurde bereits erwähnt, dass auch diese, aus der Gemeinschaft geboren, in der Beachtung der Grundverhältnisse sozialen Lebens — nach Kerschensteiner: gemeinsame Arbeit, Arbeitsteilung; Eingliederung des einzelnen und seines Wirkens in einen grossen wirtschaftlichen Plan, gemeinsame Selbstregierung mit ihren Bertrebungen zum Ausgleich der Interessen und mit ihrer freiwilligen Unterordnung

unter die von der Gemeinschaft anerkannte Autorität — die beste Lösung erhält. Bei der strengen Bindung der Schüler an Schulordnung und Arbeitsplan muss aber, um einem Mechanisieren und Gleichmachen zu entgehen, die Eigenart des einzelnen volle Wertung finden. Wenn der Lehrer jede Enge und Starrheit in der Schulordnung vermeidet, dem Kinde jede notwendige Bewegung lässt, in der Arbeit von ihm nichts fordert, was es nicht leisten kann, so dürften Störungen der äusseren Schulzucht nur selten vorkommen.

Zum Verhältnis Kind und Schularbeit wäre als Voraussetzung für die richtige Gestaltung im besonderen zu beachten: Kenntnis der Leistungsmöglichkeit des einzelnen Schülers in körperlicher und geistiger Beziehung. In physischer Hinsicht: leichtere Erregbarkeit des kindlichen Nervensystems, geringere Kapazität der Lungen, grössere Arbeit des Herzens, schwächere Muskulatur als beim Erwachsenen und die darausfolgende leichtere Ermüdbarkeit bei allen körperlichen und geistigen Leistungen. Trotz grösstem Betätigungsdrange stellt sich die Ermüdung, besonders bei Dauerleistungen — Lesen, Schreiben, Handarbeit, Turnen — oft schnell ein. — Zur Kenntnis der seelischen Vorgänge im Kind sei genannt: die Aufmerksamkeit, ihre psychischen Bedingungen —, Fasslichkeit des Unterrichtsstoffes, Interesse an diesem —, ihre physischen Bedingungen —, Einfluss von Alkohol, schlechte Zimmerluft, Verdauungsstörungen, behinderte Nasenatmung, Anämie usf. —, Art der Aufmerksamkeit —, sammelnd, verteilend —, ihr Umfang, ihre Intensität und Ermüdung. Im späteren Alter: Beachtung der seelischen Begleiterscheinungen der Pubertät. Wie leicht wird ein Versagen des Kindes mit Mangel an gutem Willen, Faulheit, Interessenlosigkeit und anderem begründet, wo es psychisch oder physisch bedingt ist.

Im folgenden seien noch Erscheinungen besprochen, die, oft misskannt, nur richtig beurteilt werden können, wenn man ihre Quellen kennt. Eine solche Quelle ist das Missverhältnis zwischen dem durch das Zusammenleben vieler noch gesteigerten Bewegungs- und Mitteilungsbedürfnis und der Bewegungs- und Mitteilungsmöglichkeit. Dieses Missverhältnis wird natürlich um so grösser, je enger die Schulordnung gestaltet ist. — Die vielen Kinder im selben Alter vermögen sich gegenseitig so viele Anregungen zu geben, dass es nicht zu verwundern ist, wenn ein lebhafter Gedankenaustausch — bei seiner Unterbindung das heimliche „Schwätzen" — einsetzt. Die zahlreichen Anregungen geben ferner dem lebhaften Beschäftigungsdrange — ja, man kann in den ersten Jahren von einem Beschäftigungstrieb reden — immerfort neue Nahrung. Die Anregung wird beim Kind in den meisten Fällen wahllos zum Antrieb für eine Handlung: daher das „Tändeln". Die Kinder verlangen also nach Betätigung und Mitteilung. Bei der Gestaltung der Schulordnung muss damit gerechnet werden. Ihre Bindungen dürfen sich nicht auf Ausdrucksformen kindlichen Lebens erstrecken. Wird ausreichende Betätigungs- und Mitteilungsmöglichkeit geschaffen, so hört von selbst

das heimliche „Schwätzen“ und „Tändeln“ auf und ungezwungener Meinungsaustausch und geistig förderliche Unterhaltung — Spiel — treten an deren Stelle. Werden aber diese Erscheinungen nicht zu Unterrichtsstörungen werden? Im Gegenteil! Gerade für den Unterricht sind uns Betätigungs- und Mitteilungstrieb sehr willkommen. Diese Triebe sollen jetzt durch die Schularbeit Nahrung bekommen, so dass sie der Speisung aus anderen Quellen gar nicht mehr bedürfen und auch nicht verlangen. — Die Erkenntnis, dass sich das Kind, besonders in den ersten Schuljahren, zu seinen Handlungen meist durch Lustmomente, die in den Handlungen selbst liegen, treiben lässt, diese also nicht so sehr auf Grund von Willensimpulsen ausgeführt werden, zeigt uns, wie der Unterricht gestaltet werden muss, dass er das alleinige Gebiet der kindlichen Betätigung und Mitteilung werde. Wo im Unterricht die lustbetonten Momente für das Kind liegen, kann nur angedeutet werden: Persönliches Mittundürfen beim Unterricht, das Gefühl beim Kinde, dass sein Ich bei der Unterrichtsarbeit eine Rolle spielt, dass es nicht in die Masse versinke und ein Teil des Klassenmechanismus werde, kurz: Arbeitsprinzip beim Unterricht, individuelle Behandlung der Kinder. Der Arbeitsstoff muss natürlich auch so gewählt sein, dass das Kind eine innige Beziehung zu ihm gewinnen kann, so dass dadurch überhaupt ein Mittunkönnen der Kinder möglich wird.

Dass nicht früh genug eine entschiedene, systematische Willensbildung einsetzen kann, um die Überleitung von der mehr passiv eingestellten Spiel-Arbeit zu voller Arbeitsaktivität mit ihrer kraftvollen Überwindung von Hemmnissen und Reibungen, die sich jeder Assimilation des Stofflichen entgegenstellen, zu erleichtern, versteht sich wohl von selbst.

Erwähnt sei noch die „Unehrlichkeit“ bei der Schülerarbeit, das sog. „Schwindeln“ in allen seinen Formen. Diese Erscheinungen werden immer dort zu finden sein, wo die Leistung an sich und ihre Beurteilung in der Klassifikation durch Noten das Um und Auf des Unterrichts„betriebes“ ist und noch dazu Dinge verlangt werden, die die Schüler nicht leisten können. Ein Lehrer, dessen Ziel es ist, die Geisteskräfte im Kind zur Entwicklung zu bringen, der den Unterrichtsstoff als Mittel hiezu und nicht als Selbstzweck wertet —, dies gilt auch für das Turnen, wo die Übungen nicht vielleicht Schauobjekte sein, sondern die Ausbildung der körperlichen Kräfte und ihre formschöne Funktion fördern sollen —, auch in jenen Unterrichtsgebieten, in denen die Kenntnisvermittlung Hauptsache bleibt, die Leistungsforderung mit der Leistungsfähigkeit jedes einzelnen Schülers in Einklang bringt, wird auch diesem Übel vorbeugen.

Was die Klassifikation anlangt, so darf diese nicht bloss die Leistung, sondern muss den Menschen in seiner Leistung — fördernde und hemmende Umstände im Schüler und in seinen Lebensverhältnissen — zur Grundlage seiner Beurteilung nehmen. Sie muss zeigen, was das Kind auf Grund seiner Leistungsfähigkeit

leistet. Die Klassifikation müsste also eine Art psychologische Beschreibung des Schülers auf seine Leistung hin sein.

Es wurde gesagt, dass die äussere Schulzucht nichts Starres an sich haben dürfe, da sie sonst zur Unterrichtshemmung würde. Jedes Unterrichtsgebiet hat seine Eigenart und verlangt mehr oder weniger Beteiligung vom Kinde. Dies zu beachten, ist Voraussetzung für den Unterrichtserfolg. Besonders die „Erlebensgegenstände" fordern reges Mittun, ein „Aussichherausgehen". Eine starre Schulordnung, die das Benehmen der Kinder für immer festlegt, würde ein Mitleben beim Unterricht und ein Erleben des Stoffes geradezu verhindern.

Zum Schluss sei noch ein Umstand besprochen, der auch fördernd oder hemmend im Zusammenleben der Schüler zu wirken vermag: die Schulumgebung. Die Kahlheit der Wände, das Fehlen jeden Schmuckes, die Nüchternheit der Schulmöbel, die „Sachlichkeit" der Lehrmittel, all das ist sicher nicht geeignet, das Kinderherz warm zu stimmen. Ein Schulzimmer aber, das mit Bildern und Blumen geschmückt ist — zu warnen wäre hier freilich vor jeder organischen, gegenstandsfremden Ziererei —, dessen Wände in freundlicher Farbe Freude und Arbeitslust wecken und wieder ausruhen lassen, in dem zweckschöne Möbel stehen, wo Bilder und Bücher für die Kinder zu finden sind, ein solcher Schulraum wird dem Kinde zum Schulheim; und ihr Heim werden sie, ohne dass fortwährend Ermahnungen nötig sind, aus eigenem Antrieb in Ordnung halten.

In einer Schule, deren Zucht in ihrer inneren und äusseren Bindung der Schüler eine Auswirkung gesunden Gemeinschaftslebens ist, dürften als wirkliche Vergehen nur solche vorkommen, die auf negative Charakteranlagen oder auf Einflüsse zurückzuführen sind, die ausserhalb der Schule liegen. Aber auch dann kann durch die Gemeinschaft noch viel geschehen. Der Druck, der von den Mitschülern, besonders von den Führernaturen auf den Entgleisten ausgeübt wird, vermag oft Wunder zu wirken. Auch der Lehrer versuche zuerst alles, bevor er zur ultima ratio, zur Strafe greife. Denn die Strafe verhindert für kurze Zeit die „Tat", bessert aber nicht ihren Nährboden, die Gesinnung; sie ist ein Schreck-, aber kein Besserungsmittel.

Wie die fruchtbare Gestaltung der gesamten Unterrichts- und Erziehungsarbeit, so bleibt auch eine gute Schulzucht letzten Endes abhängig von der Persönlichkeit des Lehrers und der Liebe zum werdenden Menschen, die das Hirn nicht rasten lässt, richtige Wege zu finden. Die Liebe zu den kleinen Seelen reift auch den Willen zur Tat.

Lehrerpersönlichkeit und Unterrichtsmethode.

In seiner „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht" (2. Aufl. 1884. § 7 „Die Kunst des Unterrichts" S. 182/83) äussert sich Ziller, nachdem vor übertriebenen Erwartungen von den Wirkungen