

Soeben erschienen im Verlag von V.G. Teubner in Leipzig und Berlin : Kritik der Lehre von der Unterrichtsmethode

Autor(en): **Messmer, O.**

Objektyp: **Appendix**

Zeitschrift: **Schweizerische Lehrerzeitung**

Band (Jahr): **50 (1905)**

Heft 51

PDF erstellt am: **09.08.2024**

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.

Soeben erschienen im Verlage von **B. G. Teubner** in Leipzig und Berlin:

O. Mezmer

Kritik

der Lehre von der Unterrichtsmethode

[VIII u. 179 S.] gr. 8. 1905. Preis geh. *M.* 3.60, geb. *M.* 4.20.

Grundlinien

zur Lehre von den Unterrichtsmethoden

[XII u. 238 S.] gr. 8. 1905. Preis geh. *M.* 3.—, geb. *M.* 3.60.

Diese beiden Werke hängen innerlich eng miteinander zusammen. In dem ersteren setzt der Verfasser sich eingehend mit der Unterrichtsmethode von Ziller auseinander und unterzieht dessen sogenannte „formale Stufen“ einer sorgfältigen Kritik. Die Frage, ob die theoretische Begründung dieses Verfahrens unabhängig von seiner praktischen Verwertbarkeit wissenschaftlich richtig ist, wird streng logisch untersucht und dabei die Fehlerhaftigkeit von Zillers Theorie aufgezeigt.

Zimmer wieder beschäftigt man sich mit dem Problem, ein allgemein gültiges Unterrichtsverfahren zu finden, das, wie es in der Absicht von Zillers formalen Stufen lag, die Unterrichtspraxis einheitlich und leicht gestaltet und dabei wissenschaftlich begründet sein sollte. Ob es überhaupt ein Universalverfahren dieser Art gebe, das nicht bloß ein Schema, sondern etwas Psychologisch-Gezetzmaßiges sei, ist daher mit einer Kardinalfrage der Kritik.

Dieselbe Absicht, wie die formalen Stufen verfolgen noch einige andere Versuche, die nach den formalen Stufen Zillers entstanden sind, und die hier nicht in chronologischer Reihenfolge, sondern nach dem Gesichtspunkt zunehmender Wichtigkeit ferner noch behandelt werden: nämlich die Methoden von A. W. Lay, R. Seyfert und E. v. Sallwürk. Alle

Verfasser haben mit Ziller das gemein, daß sie nur eine Methode kennen; daher spricht der Titel dieser Abhandlung von der Unterrichtsmethode.

Die unmittelbare Fortsetzung der Kritik ist gegeben in den „Grundlinien zur Lehre von den Unterrichtsmethoden“. Sie bieten in ihrem ersten Teil eine Erörterung wichtiger Prinzipienfragen der Didaktik und suchen namentlich die Selbständigkeit der Didaktik als Wissenschaft darzutun, die andere Prinzipien befolgt als die Psychologie. Der zweite Teil bietet gleichsam die skizzenhafte Ausführung dessen, was im ersten Teil prinzipiell angedeutet ist. Die im Unterricht erforderlichen Maßnahmen werden besprochen unter Berücksichtigung der logischen und experimentell-pädagogischen Untersuchungen unserer Zeit. Von dort aus ergibt sich wiederholt die Gelegenheit, die formalen Stufen von neuen Gesichtspunkten aus zu beleuchten, weshalb zu einem richtigen Urteil über die geübte Kritik auch die Kenntnis des Inhaltes der „Grundlinien“ gehört. Es finden sich auch häufig wechselseitige Hinweisungen in beiden Arbeiten.

Es werden hier nur Grundlinien geboten, da es vor allem darauf ankommt, die wichtigsten Prinzipienfragen einmal möglichst bestimmt zu erörtern und der experimentelle Stand der bezüglichen Wissenschaften eine weit und sicher gehende Detaildarstellung noch nicht erlaubt. Immerhin ist auch das wenige, was geboten werden darf, nicht zu unterschätzen schon um der veränderten Perspektive willen, die der experimentelle Betrieb der Geisteswissenschaften notwendigerweise hervorruft.

Dabei geht das Streben des Verfassers stets dahin, sich auch dem in pädagogischen Fragen weniger geschulten Leser verständlich zu machen, und es sind deshalb die Beispiele möglichst leicht und einfach gewählt worden. Auch im sprachlichen Ausdruck wurde durch Anwendung mannigfaltiger Bezeichnungen für dieselbe Sache die größte mögliche Deutlichkeit angestrebt.

Die Lehre von der Unterrichtsmethode ist derjenige Teil der gesamten Pädagogik, der am nächsten in Beziehung zur Praxis des Lehrers steht. Gerade deshalb sind alle sie betreffende Fragen für alle Pädagogen von besonderem Interesse und auch die beiden obengenannten Bücher dürfen aus diesem Grunde auf besondere Beachtung rechnen.



Aus den Vorbemerkungen zu den Grundlinien.

Wir werden kaum je in die glückliche Lage kommen, nur solche Menschen zu Lehrern heranzubilden, die zur Bildungsarbeit innerlich berufen sind. Ausgenommen aber, wir hätten dieses Ziel erreicht: Würden solche Lehrer dann ihre Unterrichtstätigkeit so vollkommen zu gestalten, daß ihnen in methodischer Hinsicht nichts mehr zu lernen übrig bliebe? Man sieht,

je nach der Beantwortung dieser Frage wird über den praktischen Wert oder Unwert einer wissenschaftlichen Methodenlehre entschieden. Es läßt sich aber heute, weniger auf Grund gewöhnlicher Erfahrung als vielmehr mittels Ergebnissen der experimentellen Didaktik der Nachweis für die Notwendigkeit der Kenntniss einer wissenschaftlichen Methodenlehre auch für den besten Praktiker erbringen. Allerdings, was mit Rücksicht auf die logische Entwicklung der Erkenntnisse getan werden muß, das kann ein wissenschaftlich gründlich gebildeter Lehrer auch ohne Methodik tun, sofern er sich nur gewöhnt hat, darauf zu achten, wie auch die Wissenschaft ihre Ergebnisse entwickelt. Denn der Gang der Entwicklung aller Erkenntnis muß für jeden menschlichen Geist notwendig prinzipiell derselbe sein und bleiben. Wer aber imstande ist, den Gang der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung gewissermaßen mit angeborenem Instinkte sich anzueignen, der wird dennoch durch ein absichtliches Studium der Methodenlehre viel gewinnen, nämlich so viel, wie jeder Mensch, in dem eine unbewußte Handlung zur Stufe der vollkommenen Bewußtheit sich erhebt. Wir besitzen uns selbst erst dann, wenn alles, was in uns vorgehen kann, einmal durch die konzentrierteste Zone unseres Bewußtseins hindurchgegangen ist.

Aber auch für den, der so weit gekommen ist, bestehen noch Schranken, welche selbst ein angeborenes Lehrgeschick nur schwer oder gar nicht zu überwinden vermag. Dieser Schranken gibt es namentlich zwei, von denen die erste ein weniger allgemeines Hindernis bedeutet als die zweite. Sie sollen nacheinander deutlich bezeichnet werden.

Woran liegt es, daß ein junger Mensch, wie oben erwähnt wurde, das Bewußtsein haben kann, er wäre imstande, seine eigenen Mitschüler verständlicher zu belehren, als dies vom Lehrer etwa geschehen mag? Eine wesentliche Bedingung für dieses Bewußtsein scheint mir darin zu liegen, daß der Lernende seinen Mitschülern in der geistigen Entwicklung näher steht als der Lehrer. Dies verschafft ihm den Vorzug, die Schwierigkeiten, die sich für den Lernenden ergeben können, besser herauszufühlen, als dies dem geistig bedeutend weiter entwickelten Lehrer möglich ist. Und dies ist schließlich das Geheimnis des großen Erfolges aller tüchtigen Lehrer: sie wissen sich leicht auf die Stufe des Lernenden zu versetzen. Dies gelingt aber bei weitem nicht allen Lehrern in wünschbarem Maße. Denn die Fähigkeit, sich in die Lernstufe des kindlichen Geistes einzufühlen, nimmt eben mit zunehmendem Alter im allgemeinen ab.

Es versteht sich ja aus der Tatsache der individuellen Entwicklung, daß man sich von dem ursprünglichen Zustand des kindlichen Geistes immer mehr entfernt. Für den Lehrer überhaupt, insbesondere aber für den Lehrer an der Volksschule, wäre es ein böses Verhängnis, wenn es keine Mittel gäbe, die verloren gegangene Fähigkeit der Einfühlung durch etwas anderes zu ersetzen: nämlich durch wissenschaftliche Einsicht. Ähnlich nehmen wir, wo uns das Sprachgefühl im Stiche läßt, unsere Zuflucht zu verstandesmäßi-

gen Regeln der Grammatik. Die Tatsache, daß wir uns naturgemäß dem kindlichen Geist immer mehr entfremden, gewinnt an Bedeutung, je mehr Bildung wir vom Lehrer verlangen. Und vollends unsere Zeit, welche auch für den Volksschullehrer Universitätsbildung postuliert, hat alle Ursache, sich die Bedeutung jener Tatsache ganz zum Bewußtsein zu bringen. So tritt z. B. die Fähigkeit, abstrakt zu denken, im allgemeinen viel später auf, als wir gewöhnlich anzunehmen pflegen, und unsere Lehrpläne dürften, sobald der wissenschaftliche Befund über die Abstraktionsfähigkeit des Lernenden mit ausreichendem exakten Material belegt ist, in manchen Punkten eine andere Gestalt annehmen. Ziehen war geradezu überrascht, als er bei Versuchen an Kindern des Volksschulpflichtigen Alters ein so starkes Überwiegen der konkreten Vorstellungen fand. Man vergleiche die Anmerkung in der Fußnote zu Seite 112. Und ähnlich verhält es sich mit dem kindlichen Geist noch in vielen anderen Beziehungen. Das einzige Mittel, die verstandesmäßige Einsicht in den Zustand des kindlichen Geistes zu erwerben, ist das didaktische und psychologische Experiment.

Die zweite Schranke, die selbst für das größte pädagogische Talent unmittelbar ein unüberwindliches Hindernis bedeutet, besteht in der Unmöglichkeit, die psychische Eigenart anderer Menschen ohne weiteres richtig zu erkennen. Durch experimentelle Versuche hat sich herausgestellt, daß es psychische Anlagen gibt, die bei verschiedenen Menschen völlig verschieden sein können. Man achte beispielsweise auf das, was in diesem Buche über „die subjektiven Eigenarten des Behaltens“ gesagt ist. Es wird daher jeder Mensch, dem die Kenntnis jener Verschiedenheiten abgeht, ohne weiteres die eigene persönliche Anlage für die allgemeine halten und bei allen Menschen voraussetzen. Einer spezifischen Anlage entsprechen aber auch spezifische Mittel des Lernens. Es werden also jene Schüler am besten wegkommen, welche in ihrer persönlichen Anlage mit der des Lehrers übereinstimmen, die anders gearteten dagegen müssen stets die Nachteile einer verkehrten Behandlung erfahren.

Es dürfte nach diesen Erwägungen über den praktischen Wert einer wissenschaftlichen Methodenlehre kein Zweifel mehr bestehen.

* * *

Gewisse Erfahrungen veranlassen mich auch, über den Begriff des Methodischen eine Bemerkung zu machen. Lehrer, welche nach den formalen Stufen unterrichten, ohne bis in die Tiefe ihrer wissenschaftlichen Fundamentierung gedrungen zu sein (und ihrer gibt es viele), werden die „Methode“ sehr leicht ändern, denn sie sehen darin nur eine Reihe äußerlich aneinander gereihter Maßnahmen. So macht man etwa die Erfahrung, daß jemand, der einen ganz anderen methodischen Standpunkt vertritt, unter Gegnern doch auch Freunde findet, die meinen, „es komme in

der Praxis schließlich auf dasselbe heraus". Ein Beispiel soll reden. Zwei Lehrer behandeln den Löwenzahn und jeder beginne mit der Frage: Was wißt ihr bereits über diese Pflanze? Aus demselben Wortlaut beider Fragen, der für die Schüler natürlich auch denselben Sinn hat, darf man nun nicht darauf schließen, daß beide Lehrer methodisch auf dieselbe Weise vorgehen. Denn der erste kann z. B. folgende Überlegung machen: Was der Schüler selber sagen kann, das sage ich ihm nicht vor. Das Prinzip der Selbsttätigkeit des Lernenden verlangt also, daß ich mit jener Frage beginne. Der zweite aber überlegt etwa folgendes: Alles Neue wird mittels des Alten „apperzipiert“. Ich muß also zuerst das Alte zutage fördern, damit es dann das von mir zu bildende Neue auffangen kann. In dieser Absicht stelle ich jene Frage. Man sieht, das methodische Bewußtsein in den Köpfen beider Lehrer ist ein total verschiedenes. Der erste Lehrer braucht die Analyse und Synthese der formalen Stufen gar nicht zu kennen oder nicht anzuerkennen, und doch kommt das Vorgehen beider Lehrer äußerlich „auf dasselbe heraus“. Man muß also, um die ganze Andersartigkeit des methodischen Standpunktes, wie er in diesem Buche vertreten ist, zu erkennen, das Methodische auffassen als die Summe der Überlegungen, welche sich im Kopfe des Lehrenden abspielen.

Es fragt sich natürlich auch, welche der beiden obigen Überlegungen am ehesten auf das zutrefte, was infolge seiner Frage im Lernenden sich abspielen wird. Dies zu entscheiden, ist die Aufgabe einer wissenschaftlichen Didaktik. Nicht immer ist es bisher gelungen, ein methodisches Vorgehen so zu begründen, daß man den Eindruck haben konnte, die Begründung entspreche dem tatsächlichen Verlauf des Lernvorganges. Wo dies nicht zutrifft, da stellt sich im Bewußtsein des praktischen Lehrers leicht ein gewisses Mißbehagen ein, das erfahrungsgemäß sogar zu der Ansicht verleiten kann, Wissenschaft und Praxis gehen einander eigentlich nichts an. Die Gefahr dieses Mißerfolges besteht aber immer, wo man ein methodisches Verfahren mehr durch konstruktive Spekulation aufstellt, statt es durch Abstraktion aus beobachteten Tatsachen zu gewinnen. Dieser letztere Weg nun wurde in den vorliegenden „Grundlinien“ eingeschlagen. Die Abstraktion der methodischen Prinzipien geschah zum Teil an den tatsächlichen Verfahrensweisen, die bei der Gewinnung von Erkenntnissen eingeschlagen wurden, und zum Teil an Tatsachen, die das didaktische Experiment vermittelt. Hierüber noch ein Wort.

Viele, die dem experimentellen Betrieb der Psychologie und Pädagogik ferne stehen, sind ausschließlich nach den Ergebnissen begierig. Es muß aber betont werden, daß die Ergebnisse ohne Kenntnis des experimentellen Verfahrens, durch das sie gewonnen wurden, nicht richtig gewertet werden können. Die Kenntnis des experimentellen Verfahrens verschafft vor allem einen Einblick in das Gestaltungsgebiet eines Ergebnisses. Wenn man z. B. findet, daß die geistige Umgebung des Schülers seine Leistungs-

fähigkeit verändert, so gilt dieser Satz unmittelbar nur im Bereich derjenigen Gebiete, in denen sich eben die Versuche bewegten. Man findet, daß die Veränderung der Leistungsfähigkeit sich sowohl nach Fächern als auch nach Individuen verschieden verhält. Gerade die scharfe Umgrenzung des Geltungsgebietes einer didaktischen Erkenntnis war bisher, ohne das Experiment, unmöglich. Deshalb ist die herkömmliche Didaktik (und Psychologie) stark schablonenhaft und schematisch.

Und weiter vermittelt uns die Kenntnis des Experimentes die Einsicht in die Notwendigkeit eines Verfahrens. Man wird sich daher wohl hüten, etwa Lehrbücher herauszugeben, welche nur die gefundenen Ergebnisse enthalten. Es verhält sich mit dem Verständnis psychologischer und didaktischer Sätze gerade wie mit den allgemeinen Sätzen der Naturwissenschaft oder Mathematik. Jedes Lehrbuch dieser Wissenschaften enthält eine Darstellung der Entwicklung ihrer Ergebnisse. Man teilt z. B. nicht einfach die Gesetze des Hebels oder den Pythagoreischen Lehrsatz mit, sondern man führt den Lernenden zu diesen Erkenntnissen hin durch Experiment und Konstruktion. Denselben Weg haben auch Psychologie und Pädagogik einzuschlagen. Es werden daher in diesem Buche die experimentellen Methoden jeweilen mehr oder weniger ausführlich angegeben. Wer also Ergebnisse, die in den „Grundlinien“ enthalten sind, mitteilen will, der muß vernünftigerweise die Methoden der Gewinnung tatsächlich ausführen oder ausführen lassen.

Inhaltsverzeichnis.

Kritik der Lehre von der Unterrichtsmethode.

	Seite
Vorbemerkungen	V—VI
Die formalen Stufen des Unterrichts von Ziller	1
1. Die Apperzeptionstheorie der Herbart'schen Schule. a) Die Apperzeption als Assimilation. b) Die Apperzeption als logische Einordnung. c) Assimilation und logisches Einordnen	4—50
2. Die Apperzeption als Klarheitszunahme von Bewußtseinsinhalten	53
3. Die Synthese als zweite Formalstufe. a) Der Begriff des Neuen. b) Die Bearbeitung des Neuen	65—85
4. Das Allgemeine, Allgemeingültige und Notwendige	91
a) Die Urteile als allgemeingültige und notwendige Erkenntnisse. 1. Nicht das Urteil ist allgemein, sondern der Begriff. 2. Die Notwendigkeit des Urteils. 3. Die Allgemeingültigkeit des Urteils.	93—97
b) Die Begriffe als Elemente der Urteile. 1. Der psychologische Inhalt des Begriffes. 2. Der logische Inhalt des Begriffes 3. Entstehung und Bildung der Begriffe. Entstehung der repräsentativen Vorstellung. Bildung der künstlichen oder wissenschaftlichen Begriffe. Entstehung der natürlichen Begriffe des Kindes	106—135

	Seite
5. Die Terminologie der formalen Stufen	144
6. Begriff und Gesetz	148
7. Die letzte Formalstufe	150
8. Die Zielangabe	152
9. Gibt es eine psychologisch-gesetzmäßige Stufenfolge?	154
10. Der subjektiv-psychologische und der objektiv-wissenschaftliche Standpunkt	156
Der Lernprozeß von A. W. Lay	160
Die Unterrichtslektion als didaktische Kunstform von Rich. Seyfert	166
Die didaktischen Normalformen von E. v. Salkwürtz	170

Grundlinien zur Lehre von den Unterrichtsmethoden.

Vorbemerkungen	V
Allgemeiner Überblick des Gegenstandes	1

Erster, prinzipieller Teil.

1. Über die Trennung der einzelnen Wissenschaften	2
2. Über die Trennung von Psychologie und Didaktik	7
3. Die Didaktik als normative Wissenschaft	11
4. Das Logische als Typus des Didaktischen	15
5. Das Logische, Psychologische und Unpsychologische	19
6. Ist die Naturgemäßheit eine didaktische Norm?	27
7. Die psychischen Gesetze	41
8. Gibt es eine Universalmethode?	48
9. Forschungsmethoden und Unterrichtsmethoden	50

Zweiter Teil, Ausführung. Die Unterrichtsmethoden.

A. Die Unterrichtsmethoden mit Rücksicht auf die erste didaktische Norm.

Form und Forderung der ersten didaktischen Norm	62
Die Analyse (Zerlegung). 1. Psychologische und logische Begründung der Analyse 2. Die letzten möglichen Elemente der Analyse 3. Die Empfindungen und ihre Eigenschaften 4. Schranken der Analyse 5. Die Hilfsmittel der Analyse 6. Arten der Analyse 7. Über den Gang der Analyse	67—99
Die Synthese (Zusammensetzung). 1. Logische und psychologische Begründung der Synthese. 2. Die Arten der Synthese	105
Die Abstraktion (Abziehung). 1. Wesen und Bedeutung der Abstraktion. 2. Stufen der Abstraktionsfähigkeit. 3. Die Abstraktion als Elementarmethode 4. Hilfsmittel und Arten der Abstraktion	109—126
Die Determination (nähere Bestimmung)	128
Die Induktion (Hinleitung) 1. Wesen und Bedeutung der Induktion. 2. Hilfsmittel der Induktion. 3. Ein physikalisches Beispiel der Induktion (Ausdehnung der Körper durch Wärme). 4. Mathematische Beispiele der Induktion	137—146
Die Deduktion (Herleitung). 1. Wesen und Bedeutung der Deduktion. 2. Beispiele der Deduktion Elementare und zusammengesetzte Methoden	148—153

B. Die Unterrichtsmethoden mit Rücksicht auf die zweite didaktische Norm.

	Seite
1. Form und Forderung der zweiten didaktischen Norm	154
2. Verhältnis und Geltungsgebiet beider Normen	157
3. Allgemeine Bedingungen der geistigen Arbeit. a) Übungsphänomene. b) Ermüdungspheänomene. c) Anregung und Müdigkeit. d) Das Milieu (geistige Umgebung) des Lernenden.	161—168
4. Das Auffassen. a) Das Prinzip der Anschauung. b) Das Prinzip der Anschaulichkeit. c) Erregung und Lenkung der Aufmerksamkeit	172—185
5. Das Behalten. a) Die Arten des Behaltens. b) Die subjektiven Eigenarten des Behaltens. c) Die Verteilung der Wiederholungen. d) Das Lernen im ganzen und das Lernen in Teilen. e) Der Rhythmus des Lernens. f) Zufällige Assoziationen	189—225
6. Das Üben	228
7. Das Prinzip der Selbsttätigkeit und die Lehrform	232
8. Prinzipien und Stufen des Unterrichts	235
9. Schlußbemerkungen und Ausblick	237

Bestell-Zettel.

Bei Buchhandlung

in bestellt der Unterzeichnete

hiermit aus dem Verlage von B. G. Teubner in Leipzig ein Exemplar
[zur Ansicht — fest]:

Meßmer, O., Kritik der Lehre von der Unterrichtsmethode. [VIII u. 179 S.] Preis geh. M. 3.60, geb. M. 4.20.

— **Grundlinien zur Lehre von den Unterrichtsmethoden.** [XII u. 238 S.] Preis geh. M. 3.—, geb. M. 3.60.

Ort, Wohnung:

Unterschrift:

Das nicht Gewünschte bitte gest. durchzustreichen!