

Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 14 (1904)
Heft: 1

Artikel: "Die didaktischen Normalformen"
Autor: Wetterwald, X.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-788750>

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: 08.11.2024

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

„Die didaktischen Normalformen“.

Dr. E. von Sallwürk, Geheimer Hofrat und Professor der Pädagogik an der technischen Hochschule in Karlsruhe, weist in einer Arbeit,¹⁾ die den obigen Titel trägt, nach, dass der Unterricht nach bestimmten Regeln und Gesetzen erteilt werden müsse, und er versucht darin eine neue Darstellung der Unterrichtsformen zu geben. Da wir in den Formalstufen der Herbart-Zillerschen Schule eine Unterrichtsform haben, die sich in den letzten Jahrzehnten immer mehr Anhänger erworben hat, mag es sich wohl lohnen, die Normalformen von Sallwürks mit den Formalstufen zu vergleichen, um zu erfahren, ob die Normalformen oder die Formalstufen den Vorzug verdienen.

Schon eingangs bei der Begründung der Notwendigkeit einer methodischen Gliederung der Unterrichtsstufen erkennen wir, dass v. Sallwürk verschiedene Herbartsche Grundsätze nicht anerkennt, sich aber besonders in Gegensatz zu Ziller stellt; denn er verlangt nicht, „dass der Unterricht eine ästhetische Darstellung der Welt gebe“; er stellt an den Lehrer nicht die Forderung, „alle möglichen sittlichen Verhältnisse seinen Zöglingen in so vollendeter und nachdrucksvoller Darstellung vor Augen zu stellen, dass in ihnen ein sittliches Urteil von solcher Kraft entstehe, dass sie in jedem Falle sittlicher Entschliessung zum Guten und Rechten von vorneherein determinirt seien“. Auch betrachtet er es nicht als Zweck und höchste Aufgabe des Unterrichts, „ein vielseitiges, aber begierdefreies Interesse im Zögling auszubilden“; im Gegenteil, „er will diese Schwierigkeiten, mit denen ein geistreicher Pädagoge den Unterricht belastet hat, aus dem Wege räumen“, und so bestimmt er denn gleich die Aufgabe des Unterrichts in folgender Weise: er soll zunächst Wissenschaft, innerlich zusammenhängende Erkenntnisse vermitteln und zwar auf allen Schulstufen; aber er soll auch die geistige Kraft des Zöglings entwickeln. Zwischen diesen beiden

¹⁾ Dr. E. von Sallwürk, Die didaktischen Normalformen. Frankfurt a. M. 1901.

Forderungen besteht, wie v. Sallwürk richtig bemerkt, ein enger Zusammenhang, wenn auch die erste vom logischen, die zweite vom psychologischen Gebiet ausgeht. Die Wissenschaft will ein Bild der objektiven Welt geben; sie sammelt und ordnet nach den logischen Gesetzen des Denkens die Arbeitsergebnisse der unendlichen Reihe der menschlichen Geschlechter und aller Zeiten und gestaltet sie zu einem Ganzen; der Unterricht — und das hebt v. Sallwürk nicht deutlich genug hervor — entnimmt diesem geistigen Erwerb der Menschheit diejenigen Elemente, die für die Bildung des Individuums, des jungen Menschen, wertvoll sind, um ihn, als Vertreter seiner Gattung und als Glied der Gesellschaft zur eigenen Arbeit mit dem Geistesinhalt, den der Unterricht ihm gegeben und mit den Kräften, die er in ihm entwickelt hat, zu befähigen. Damit stellt der Erzieher seinen Zögling mitten in die Bestrebungen seiner Mitmenschen hinein und setzt ihn instand, an deren Aufgaben mitzuarbeiten.

Wenn nun der Unterricht einerseits Wissenschaft zu vermitteln, andererseits geistige Kraft zu bilden hat, so muss, wenn man zu einer einheitlichen, allgemeingültigen Lehrform kommen will, einerseits vorausgesetzt werden, dass die verschiedenen wissenschaftlichen Stoffe sich nach einheitlichen Gesichtspunkten bearbeiten lassen und dass andererseits die verschiedenen Individualitäten nach allgemeingültigen Gesetzen gebildet werden können. Massgebend für die Methode muss also einerseits das Objekt, d. h. der Lehrstoff oder die Wissenschaft, andererseits das Subjekt, d. h. der Geist des Schülers sein. Wer sich vom ersten Gesichtspunkt den Weg weisen lässt, für den ist die Wissenschaft die Führerin durch den Unterricht; wer aber die Entwicklungsgesetze des kindlichen Geistes zur Richtschnur wählt, für den muss die Psychologie Wegweiser sein. v. Sallwürk wählt die Wissenschaft als Führerin, und aus dieser heraus sucht er sein didaktisches System, seine Normalformen, zu entwickeln; die Herbart-Zillersche Schule lässt sich von der Kindesnatur, von der Psychologie leiten, und so sind die formalen Stufen entstanden. Der Ausgang von diesen verschiedenen Gesichtspunkten ergibt die Divergenz in den didaktischen Grundsätzen bei v. Sallwürk und der Herbart-Zillerschen Schule.

Nach v. Sallwürk besteht eine wichtige Eigenschaft der didaktischen Normen darin, dass sie den natürlichen Gang der Erkenntnis, der auch die Wissenschaft zu ihren Ergebnissen geführt hat, für jedes einzelne Glied des Unterrichts wiederholt.

„So wird sie den Lehrer veranlassen, dem Gang der Wissenschaft selbst nachzugehen, sich gegenwärtig zu machen, von welchen Gründen

dieselben im einzelnen Falle ausgegangen ist und welchen Interessen sie dienen wollte: er wird auf diese Weise erkennen, wie der wissenschaftliche Stoff auf den Zögling wirken muss und was ihm für die geistige Bildung desselben abgewonnen werden kann. Herbart geht hier in entgegengesetzter Richtung vor. Er sucht die möglichen Interessen auf, die der Zögling den wissenschaftlichen Objekten gegenüber haben kann. Damit werden aber die Wissenschaften Mittel fremder Zwecke. Wir halten dafür, dass Wissenschaft mitzuteilen, die erste Aufgabe des Unterrichts ist. Prüft Herbart den wissenschaftlichen Stoff nach seiner Ergibigkeit für die verschiedenen Interessen, so dass die letzteren die Behandlung des Lehrobjekts bestimmen, so liegt es uns nur daran, das letztere für den Unterricht so auszubeuten, dass der Schüler allen seiner Bildungsstufe erreichbaren wichtigen Gewinn aus demselben ziehen könne. Das nächste Interesse, das der Unterricht in Anspruch nimmt, muss immer das spekulative sein. Selbst wenn der Inhalt, den er bearbeitet, nicht ein wissenschaftlicher, sondern sogar ein ethischer wäre, ist die wichtigste Aufgabe des Lehrers, dem inneren Zusammenhange nachzugehen; gerade solche Erörterungen, die unser Handeln und unsere praktischen Maximen beeinflussen wollen, müssen zunächst ihren Anspruch auf allgemeine Gültigkeit darlegen, und dieser lässt sich nur so erweisen, dass durch Darlegung der wesentlichen Beziehungen die aufgestellten Behauptungen oder Forderungen als Folgerungen aus allgemein anerkannten Obersätzen dargestellt werden. Darum ist es verkehrt, die methodische Verarbeitung irgend eines Unterrichtsstoffes mit der Frage zu beginnen, welchen Interessen er etwa dienstbar gemacht werden könnte. Solche Erwägungen müssen bei der Auswahl der Lehrstoffe für ganze Schulorganisationen angestellt werden, und auch hier wäre eine Betrachtung auf Grundlage der Herbartschen Interessen nicht das zweckmässigste. Auf das einzelne Lehrstück angewendet, müsste sie das Bedenken erregen, ob damit nicht dem Stoffe Gewalt angetan wird: recht wird dieser nur bleiben, wenn wir die Richtlinien der methodischen Behandlung seinem eigenen Inhalte entnehmen. Diese nun aufzufinden, dazu soll der didaktische Normalgang eine Hilfe geben. Während der Lehrer seine Lektion methodisch vorbereitet, wird er ihrem Stoffe den ganzen wissenschaftlichen Gehalt, den er geben kann, abgewinnen. Damit ist das Bedenken, das eine bloss methodische Verarbeitung und Vorbereitung des Lehrstoffes immer erregen kann, gehoben: seine methodische Vorbereitung wird zugleich eine Vertiefung in den wissenschaftlichen Gehalt des Lehrstücks sein. Von einem Mechanismus kann also auch hier keine Rede mehr sein. Dagegen wird jeder an Selbstprüfung gewöhnte Lehrer die

Möglichkeit zugestehen, dass selbst bei einer sorgfältigen, aber nur auf die wissenschaftliche Seite des Lehrstoffes gerichteten Vorbereitung leicht zwei wichtige Dinge übersehen werden können, einmal die Herausarbeitung aller pädagogisch wertvollen Beziehungen desselben, dann aber auch die noch notwendige Anpassung an den jeweiligen Bildungsstand des Zöglings. Wird die didaktische Normalform, die wir zu entwerfen haben, nach den mehrfach schon hervorgehobenen Rücksichten, welche Wissenschaft und Psychologie uns nahelegen, eingerichtet sein, so wird sie diesem doppelten Versäumnisse ein für allemal vorbeugen.“

Diese Ideen bilden die Grundlage, auf die v. Sallwürk seine didaktischen Normalformen aufbaut. Wir wollen anerkennen, dass bei jeder methodischen Bearbeitung eines Stoffes dem innern Zusammenhange nachgegangen werden muss und dass die Natur des Lehrgegenstandes dabei zu berücksichtigen ist. Doch geht v. Sallwürk in der Betonung des wissenschaftlichen Moments und in der Zurückdrängung der die Interessen des Kindes berücksichtigenden Erwägungen zu weit, und er bekennt denn auch selber, dass man die Möglichkeit zugestehen müsse, „dass selbst bei einer sorgfältigen, aber nur auf die wissenschaftliche Seite des Lehrstoffes gerichteten Vorbereitung leicht zwei wichtige Dinge übersehen werden können, einmal die Herausarbeitung aller pädagogisch wertvollen Beziehungen desselben, dann aber auch die notwendige Anpassung an den jeweiligen Bildungsstand des Zöglings“. Er verspricht aber, dass die didaktischen Normalformen, die er entwerfen werde, diesem doppelten Versäumnis ein für allemal vorbeugen, wenn sie nach den Rücksichten, welche Wissenschaft und Psychologie uns nahelegen, eingerichtet werden. Man könnte hier beifügen, dass es auffallen muss, wie v. Sallwürk auch die Psychologie berücksichtigen will, obschon er das mit keinem Wort begründet und immer nur von der Wissenschaft redet.

Um eine feste Position zu bekommen, die Berechtigung einer neuen Lehrform nachzuweisen, beurteilt v. Sallwürk die gebräuchlichen Lehrformen, wobei die formalen Stufen einer besondern Kritik unterworfen werden. Die Zillersche Benennung „methodische Einheit“ verwirft er, weil er nicht die Meinung erwecken möchte, „als dürfe das Quantum des Lehrstoffes, das der Lehrer zum Gegenstand einer Lektion macht, nach methodischen Gesichtspunkten abgemessen werden. Jede Lektion soll vielmehr ein Glied in der langen Kette von Erkenntnissen bilden, die eine Wissenschaft ausmachen, und die Aufgabe des Unterrichts wird es sein, den ausgewählten Lehrstoff in der Lektion selbst so durchzuarbeiten, dass er geeignet ist, ein organisches Glied auch im Wissen

des Schülers auszumachen“. „Wir nennen darum dieses Quantum wissenschaftlichen Stoffes, was vorerst noch nicht in organischen Zusammenhang gebracht worden ist, das Lehrstück und verstehen unter Lektion die vollständige didaktische Durcharbeitung des Lehrstücks bis zur Einfügung in den wissenschaftlichen Zusammenhang.“ Nach v. Sallwürks Auffassung gibt die Herbart'sche Methodik keine Anleitung zur Behandlung einzelner Lektionen; denn wenn Herbart von den vier Stufen, ruhende und fortschreitende Vertiefung (Klarheit und Assoziation), ruhende und fortschreitende Besinnung (System und Methode) spricht und verlangt, dass sie miteinander abwechseln sollen, so könne sich das nicht auf die einzelnen Lektionen, sondern nur auf den gesamten Inhalt eines Lehrfaches beziehen. „Welche Inhalte jede Lektion bringen werde, ist nicht von psychologischen oder methodischen Gesichtspunkten aus zu bestimmen: das kann nur die Wissenschaft und die Vermittlung derselben durch den Lehrer regeln.“ Dieser Auffassung wird wohl kaum ein im Lehramt stehender Lehrer beistimmen.

In Besprechung der Zillerschen Formalstufen, die v. Sallwürk als eine unförmliche Umgestaltung der bei Herbart vorhandenen gut abgewogenen Harmonie bezeichnet, betont er, dass Ziller den ganzen Unterricht nur vom Standpunkt der Willenserziehung aus behandle, während er doch in erster Linie Erkenntnis zu schaffen habe. Nun besteht aber hierin doch kein Gegensatz; wenn man den Unterricht, wie im allgemeinen zugegeben wird, in den Dienst der Erziehung stellen muss, so ist doch klar, dass er in letzter Instanz den zur Tat führenden und antreibenden Willen beeinflussen soll; denn nur im Handeln kann sich die Gesinnung des erzogenen Menschen äussern. Diese Betätigung des Wissens — man könnte hier leicht in Herbart'scher Sprache argumentieren — setzt aber eine klare Erkenntnis dessen voraus, was recht und gut und daher erstrebenswert ist, sowie eine klare Erkenntnis der Mittel und Wege, die zur Erreichung des gesetzten Zieles dienlich sind. Man wird doch niemals einen Menschen von energischem und auf das Gute gerichtetem Willen treffen, der sich nicht ebenso sehr durch klare Erkenntnis des Erstrebten und der Mittel und Wege dazu auszeichnet. Es ist daher nicht einzusehen, wie der v. Sallwürksche Standpunkt, dass der Unterricht in erster Linie Erkenntnis schaffen müsse, zu andern didaktischen Massnahmen führen soll, als die Zillersche oder auch die Herbart'sche Auffassung, nach der der Unterricht der Willensbildung zu dienen hat; die beiden Forderungen verhalten sich zueinander wie ein niederes und ein höheres Ziel, die auf gleichem Wege nach und nach erreicht werden sollen.

In der historischen Beleuchtung der Theorie von den formalen Stufen weist v. Sallwürk an verschiedenen Stellen auf die von Ziller vorgenommene Umdeutung Herbartscher Begriffe hin. Eine solche Kritik ist sehr wertvoll, wenn man eine historische Bearbeitung der formalen Stufen geben will, wenn man aber neue, davon abweichende methodische Normen aufzustellen beabsichtigt, so scheint uns die geschichtliche Entwicklung von geringerer Bedeutung. Viel wertvoller ist es, den gegenwärtigen Stand der Formalstufen-Theorie genau ins Auge zu fassen und sie auf ihre Stichhaltigkeit zu prüfen; aus einer solchen Kritik wird sich dann ergeben, ob eine neue Theorie ihre Berechtigung hat oder nicht.

Wenn uns auch v. Sallwürks Kritik der Formalstufen nicht als das Wesentlichste an seiner Arbeit erscheint, so müssen wir doch zur Beleuchtung seines Standpunktes einige Stellen näher ins Auge fassen. So schreibt er: „In der Behandlung des Systems zeigt Ziller dieselbe Begünstigung des Psychologischen dem Logisch-Wissenschaftlichen gegenüber wie bei der Assoziation.“ „Die Fachwissenschaft“, sagt er (Ziller), „strebt freilich immer nach logischen Begriffen, während der Schulwissenschaft in Angemessenheit zu den Vorstellungsreihen, die das Kind wirklich erreicht hat, psychische Begriffe genügen, wo sich jene noch nicht erreichen lassen.“ Darin liegt ein doppelter Irrtum. Einmal hat, wie wir schon zu Anfang dieser Schrift auszuführen hatten, der Unterricht keinen anderen Zweck als den, wissenschaftliche Erkenntnisse im Geiste des Schülers zu bilden; alle anderen Wirkungen, die sich durch ihn in der Erziehung ergeben, sind akzessorisch. Dann aber gibt es überhaupt „psychische Begriffe“ nicht. Der Unterricht ist oft in der Lage, das streng Wissenschaftliche nicht geben zu können; mindestens muss er bisweilen auf die genaue wissenschaftliche Argumentation verzichten: aber unwissenschaftlich darf er darum nie werden und die psychischen Begriffe wären nur eine Oberflächlichkeit, die Ziller auch aus sittlichen Gründen nicht dulden dürfte. Nach dem allen lässt sich nicht recht begreifen, was das System bei Ziller tun soll: er weist ihm die Aufgabe zu, „das Begriffliche und Gesetzliche in der Gestalt, die es im Geiste des Zöglings angenommen hat, zu fixiren“, zugleich aber es, freilich nur „annähernd“, „so geordnet und mit anderem schon bekannten Begrifflichen zusammen zu ordnen, wie es in den Systemen der Fachwissenschaft vorliegt“. Damit setzt Ziller wieder den Lehrer in das bedenkliche Dilemma zwischen Wissenschaft und Methode: der kräftige Mann wird bald seine Entscheidung nach der einen oder andern Seite treffen; viele andere werden keiner von beiden zu genügen wissen und sich mit schwankenden Reden die Situation erleichtern. Dabei muss gelegentlich ein Vorwurf abge-

wehrt werden, den Ziller an dieser Stelle gegen Pestalozzi erhebt: es ist nicht richtig, dass Pestalozzi allem Unterricht den lückenlosen Fortschritt vorschreibt, „den die Fachwissenschaft einhält“. Um diese hat Pestalozzi sich noch viel weniger bekümmert als Ziller. Man begreift, dass Ziller die Lehrbücher aus der Erziehungsschule ganz verbannen will: „Die Lehrbücher müssen auf der Stufe des Systems durch eigene Geistesarbeit des Schülers entstehen.“ Möchten „Systemhefte“ in Zillers Schule auch ganz fehlerlos geführt worden sein, so dürfte doch dem wissenschaftlich gebildeten Lehrer, der den Inhalt seines Unterrichtes stückweise durch die Schüler zu Papier bringen liess, das Bedenken nicht entgehen, ob mit diesem Hefte nun den Schülern auch eine Hilfe zu wissenschaftlicher Fortarbeit gegeben sei, ja, ob ein Zögling von lebhaftem Geiste und fortdrängendem Bedürfnis nach Wissenschaft schon während seiner Lehrzeit mit diesen „psychischen Begriffen“ seines Systems zufrieden sein könnte.“

Wir können diesen Ausführungen v. Sallwürks, wenn sie nicht speziell nur für die höhern Lehranstalten, sondern auch für die Volksschule, also allgemeine Gültigkeit haben sollen, nicht beistimmen. Was den von Ziller und andern gebrauchten Ausdruck „psychischer Begriff“ betrifft, so weiss jedermann, dass man darunter ein solches psychisches Gebilde versteht, das nicht mehr alle konkreten Merkmale einer Anschauung oder Vorstellung an sich trägt, sondern gemeinsame Kennzeichen einer kleinern oder grössern Zahl verwandter Vorstellungen in sich vereinigt. Dass ein solches Gebilde sich erst zum streng wissenschaftlichen, zum logischen Begriff erhebt, wenn alle Individuen derselben Art ihre gemeisamen Merkmale zur Bildung desselben geliefert haben, ist ja selbstverständlich. Aber der Schulunterricht wird doch selten in den Fall kommen, einer so hohen Stufe wissenschaftlicher Erfahrung und wissenschaftlichen Denkens entsprossene Begriffe bilden zu können. Ebenso unzweifelhaft ist, dass sich begriffsartige Gebilde einfach infolge des psychischen Mechanismus bilden; das beweist uns schon das kleine Kind, wenn es vom Hund, vom Ross, vom Apfel und von andern Dingen redet, wobei es diese Ausdrücke nicht nur für ein und dasselbe Individuum der betreffenden Art gebraucht. Dabei findet sich im Geist des Kindes nicht ein Bild, das nur auf ein ganz bestimmtes der genannten Objekte passt, sondern ein solches, das die allgemeinen Merkmale einer Gruppe derselben in sich vereinigt. Diese Gebilde sind nicht als logisch-wissenschaftliche Deduktionen, sondern einfach infolge des psychischen Mechanismus entstanden und können daher ganz gut psychische Begriffe genannt werden. Diese werden zu logischen Begriffen erhoben, wenn das

Kind einst zum Naturforscher geworden ist und damit das nötige Rüstzeug zum wissenschaftlichen Definieren erlangt hat. Und wenn nun der Unterricht sich sehr oft mit diesen psychischen Begriffen begnügt oder begnügen muss, so verfährt er doch keineswegs unwissenschaftlich oder oberflächlich, sondern er schafft ein Wissen, wie es dem geistigen Standpunkt des Schülers angemessen ist. Wenn der Unterricht nach Massgabe der Systemstufe „das Begriffliche und Gesetzliche in der Gestalt, die es im Geiste des Zöglings angenommen hat, zu fixiren“ sucht, so arbeitet er ebenso wissenschaftlich, wie der Gelehrte, der ein wissenschaftliches System begründet. In beiden Fällen entsteht nur etwas relativ Gültiges, entsprechend der jeweiligen Erkenntnisstufe; denn manche wissenschaftlichen Systeme, die heute z. B. in der Naturwissenschaft die modernsten sind, werden in zwanzig Jahren wieder in die Rumpelkammer geworfen. Wenn also der Lehrer, gleichviel auf welcher Stufe er unterrichtet, das in einer oder mehreren Lektionen erarbeitete Material mit dem schon bekannten Begrifflichen zusammenordnet, wie es in dem System der Fachwissenschaft vorliegt, so kommt er deswegen keineswegs in ein Dilemma zwischen Wissenschaft und Methode. — Nachdem v. Sallwürk seinen Ausschnitt aus der Geschichte der didaktischen Formgebung abgeschlossen, sagt er, dass derselbe unwiderleglich zeige, „dass ein Bedürfnis nach allgemein gültigen didaktischen Methoden vorliegt, dass eine solche aber nur gegeben werden kann auf Grund einer Untersuchung der in der Wissenschaft vorliegenden Arten der Erkenntnis, sowie der psychologischen Bedingungen, an welche die Aneignung derselben durch den Schüler gebunden ist.“ —

Indem nun v. Sallwürk sich anschickt, eine allgemein gültige Unterrichtsform zu finden, geht er aus von der Bestimmung der Erziehungsaufgabe, die darin besteht, den jungen Menschen zu befähigen, an der Kulturarbeit der Menschheit sich mit eigenen Kräften zu beteiligen. Daraus ergibt sich für den Unterricht die besondere Aufgabe, „dass er dem Zögling die Welt zeige, in welcher er seine Kräfte dereinst bewähren soll, die materielle, die geistige und die sittliche Welt, und in der Erfassung dieser Welt zugleich seine geistige Kraft zu solcher Arbeit bilde. Das Bild der Welt, das dem Zögling vor Augen gestellt werden muss, entwirft der Lehrplan, indem er aus der vorliegenden Wissenschaft einen passenden Ausschnitt aushebt, der jede wesentliche Seite der Entwicklung der menschlichen Kultur zur Darstellung bringt.“ Der Unterricht hat die Aufgabe, die Wissenschaft in einer solchen Form zu pflegen oder zu lehren, dass dabei die Kraft des Lernenden entwickelt wird. „Die Auf-

findung einer dieser Wirkung fähigen Form erscheint demnach als eine der wichtigsten Aufgaben desjenigen Teils der Pädagogik, dem die geistige Bildung als besondere Obliegenheit zugewiesen ist.“ Damit meint v. Sallwürk offenbar den Unterricht. Wenn derselbe diese Aufgabe erfüllt, wenn er Kraft bildet, dann steht er in ganz eminentem Grade im Dienste der Erziehung, und es lässt sich daher mit Rücksicht auf die andere Wirkung, die v. Sallwürk dem Unterricht noch zuschreibt, nicht recht einsehen, warum die erzieherische Bedeutung des Unterrichts nur eine nebensächliche sein soll. Auch vermögen wir nicht zu erkennen, warum — nach v. Sallwürk — scharf geschieden werden soll, was der Unterricht zu leisten hat und was an erziehenden Einflüssen neben und mit dem Unterricht in Tätigkeit gesetzt werden kann und dass derjenige, der diesen Unterschied nicht macht, in Gefahr steht, das eigentlich Erzieherische zu vernachlässigen, da dieses zu einem sehr grossen Teil ausserhalb der wissenschaftlichen Aufgabe des Lehrers stehe. Es scheint uns, dass v. Sallwürk die wissenschaftliche Aufgabe des Lehrers allzusehr in den Vordergrund stellt und die erzieherische Wirkung des Unterrichts unterschätzt. Zudem möchten wir fragen, welches denn die wissenschaftliche Aufgabe des Volksschullehrers, namentlich des Lehrers der untern Klassen ist?

Wenn die Herbart-Zillersche Schule, wie wohl alle pädagogischen Richtungen, verlangt, dass der Unterricht erziehend wirke, also den Willen beeinflusse, so setzt sie natürlich auch voraus, dass er Kenntnisse vermittele und ein Wissen erzeuge, aber ein Wissen, das zu einem lebendigen, zur Tat antreibenden werde, das den Willen beeinflusse, zur Charakterbildung beitrage. Wenn auch zugegeben werden kann, dass vielleicht die Herbart-Zillersche Schule von dem Wissen zu viel erwartet und zu viel verlangt, wenn sie glaubt, dass es in ganz besonderem Grade den Willen bestimme und bilde, so muss denn doch anderseits das Ziel, das v. Sallwürk dem Unterricht stellt, als ein zu niedriges bezeichnet werden. Alle geistigen Fähigkeiten und Fertigkeiten wurzeln ja in der Erkenntnis, im richtigen Erfassen der physischen, geistigen und moralischen Welt, wie sie ist, und es ist ganz ohne Frage, dass die aus der Erwerbung von Kenntnissen entstandene Einsicht doch auf die Willens- und Charakterbildung einen ganz wesentlichen Einfluss hat; somit kann dem Unterricht nicht bloss die Aufgabe gestellt werden, Kenntnisse zu vermitteln, sondern er muss als ein Glied in dem ganzen Erziehungsplan erscheinen und da muss ihm von vorneherein auch seine Aufgabe hinsichtlich der sittlichen Bildung, der Willens- und Charakterbildung zugewiesen werden. Wir halten unbedingt an der Auffassung fest, dass

der Unterricht in letzter Instanz ein Erziehungsmittel ist und dass bei seiner methodischen Ausgestaltung dieses Moment ganz besonders berücksichtigt werden muss. —

Um zu seinen Normalformen zu kommen, untersucht v. Sallwürk die verschiedenen Arten der Erkenntnis. Bei der Betrachtung über die Entstehung der historischen Kenntnisse findet er, dass der Unterricht sich wenig um den Gedanken kümmere, dass die Geschichte die Lehrmeisterin der Menschheit sei, wenn auch Tertianer und Sekundaner diese Wahrheit in ihren Aufsätzen nachweisen müssen. „Mindestens müssten doch Reihen gleichartiger Erscheinungen zusammengestellt werden, die zu allgemeinen Erkenntnissen führen und dem Unterricht das Drückende, das ihm die fast ausschliessliche Gedächtnisarbeit gibt, benehmen könnten.“

Das tun gerade die von v. Sallwürk so sehr bekämpften formalen Stufen. —

v. Sallwürk untersucht nun in eingehender Weise die Entstehungsart der verschiedenen Arten der Erkenntnis. Im Gang der induktiven Erkenntnis lassen sich drei Akte unterscheiden. 1. Betrachtung des einzelnen Falles; 2. Feststellung des Gleichmässigen oder Differirenden in verschiedenartig gelagerten Fällen; 3. Die Verbindung der Erscheinung mit dem verursachenden Umstände. Demgemäss kommt er zum Schluss, dass für die „Norm des didaktischen Verfahrens drei Punkte mit grosser Deutlichkeit ans Licht treten: sie hat ihren Gang so einzurichten, dass sie zuerst die einzelne Erscheinung, dann die Erscheinung in verschiedenen Lagen und endlich das Allgemeine und Gesetzmässige in der Erscheinung zur Darstellung bringe.“ Das gelte für die Naturwissenschaft ebenso gut, wie für die Mathematik; der Unterschied für diese beiden Erkenntnisgebiete liege nur darin, dass die mathematischen Erkenntnisse durch die Vorführung der verschiedenen Lagen zu gewisser Anschaulichkeit und Sicherheit erhoben werden, während die naturwissenschaftlichen dabei ihre Argumentationen holen. Damit kann man sich wohl einverstanden erklären, ebenso mit seiner Kritik des Verfahrens solcher Schulmänner, die meinen, es sei auch für die erste Behandlung einer allgemeinen Erscheinung das einfachste und förderlichste, gleich den umfassenden allgemeinen Satz mitzuteilen, mit dem die Schüler dann für alle möglichen Fälle des Vorkommens schon gerüstet seien.

Aus der Bildung der Erkenntnisse einerseits und aus den psychologischen Bedingungen der Erkenntnisbildung andererseits leitet nun v. Sallwürk folgende Glieder seiner Normalmethode ab.

I. Stufe der Hinleitung.

- a) Der Gegenstand der neuen Lektion.
- b) Die Anknüpfung an das Frühere als Grundlegung.

II. Stufe der Darstellung.

- a) Das neue Lehrstück als Darstellung der Einzelercheinung.
- b) Darstellung des Gegenstandes in anderer Lage, der Erscheinung unter veränderten Umständen.

III. Stufe der Verarbeitung.

- a) Formulierung des Erkannten als eines Gliedes im System, der Erscheinung als eines Allgemeinen.
- b) Einführung des Ergebnisses in das Ganze der Wissenschaft oder des Systems. —

„Man muss also regelmässige Abwechslung eintreten lassen zwischen der Darbietung des neuen Stoffes und der Verknüpfung desselben mit dem schon angeeigneten oder der Erweiterung auf dem schon betretenen Gebiet. Es ist daher angezeigt, die Hauptstufen des normalen Unterrichtsganges so einzurichten, dass auf die Mitteilung neuen Stoffes immer eine Zeit des ruhigeren Verweilens folgt, in der die angeregten Vorstellungen in der schon eingeschlagenen Richtung weiterspinnen dürfen, des Wiederholtes gewärtig, der aus den gesicherteren Teilen ihres Vorstellungslebens erfolgt. Dabei muss dem Schüler erlaubt werden, die Spannung, in welche ihn der darbietende Unterricht versetzt hat, zu lösen; er darf sich „gehen lassen,“ und man muss ihm die Gelegenheit zu eigener Äusserung geben, die zwangloserer Art erfolgen darf, als es die erste Arbeit der Aufnahme des neuen Stoffes erlauben kann. Wir teilen demnach jede der drei Hauptstufen unseres Unterrichtes in zwei Akte oder Seiten. Auf der einen (a) gibt der Lehrer Neues; auf der andern (b) entfaltet sich das durch den ersten Akt angeregte Spiel der Gedanken des Schülers. Selbstverständlich soll nicht auf der einen Seite nur der Lehrer arbeiten, auf der andern nur der Schüler. Die Arbeit jedes von beiden Teilen muss die des anderen hervorrufen.“

In der Einzelbesprechung der verschiedenen Stufen treffen wir fast durchweg auf Anleitungen und Forderungen, die jeder Unterricht, der von Erfolg begleitet sein will, erfüllen muss und die auch von den formalen Stufen aufgestellt werden. „Wünschenswert wäre es, bei den Naturobjekten auch den Wohn- und Standort in dieser oder jener Weise im Unterricht zur Anschauung bringen zu können. Die losgerissene Pflanze hat vor den Augen des Schülers einen grossen Teil ihres Lebens eingebüsst. Die Raupe möchte man lieber auf einem Blatt, den Fisch im Wasser, alles Lebendige aber lebend sehen.“ „Wir beginnen die

Lektion mit dem Zeigen ihres Gegenstandes, um die Vorstellungen des Schülers von andern Gegenständen, die sie etwa in Anspruch nehmen könnten, wegzuziehen und dem Unterricht zuzuwenden. Der Gegenstand, der vor ihre Sinne tritt, wird sofort eine Stelle in ihren Vorstellungen suchen, und diese selbst werden sich in ein Verhältnis zu ihm setzen.“ — „Im geschichtlichen Unterricht wird am zweckmässigsten mit der Repetition begonnen; denn ihm liegt immer viel Gedächtnisarbeit ob, für deren Bewährung man aus verschiedenen Gründen den ersten Teil der Lektion bestimmen muss. Ist das geschehen, so nimmt der Lehrer das Wort zum Zeigen des Gegenstandes. Lange Worte sind dafür weder rätlich noch notwendig. Der vorausgegangene Unterricht hat ja vorgearbeitet. Der Lehrer wird also etwa sagen: Die Latiner waren ein ackerbaureibendes Volk. Der Zweig derselben, der sich später Römer nannte, hatte in dem starkbevölkerten Gebiete nur Raum finden können am Tiber, in ungesunder Gegend und den Angriffen und Einfällen der Etrurier ausgesetzt. Der Tiber diente ihnen aber auch als Strasse für ihren Handel und Verkehr. An ihm befand sich eine Stelle, die gesünder war und einen Stützpunkt gegen beutelüstige Feinde und für den bescheidenen Handel der Römer bot. Wir werden sehen, wie unter diesen Verhältnissen das kleine Volk sich einrichtete und entwickelte.“ — In allen Fällen besteht nach v. Sallwürk der Zweck des ersten Unterrichtsaktes darin, „den Schüler in die Lage zu versetzen, dass er den Gegenstand, von dem das Lehrstück eingehend handeln soll, vor sich sehe.“

Was den zweiten Teil der Hinleitung, die Grundlegung betrifft, so besteht sie in einer Betätigung des Interesses der Schüler, um für die Aufnahme des neuen Lehrstoffes den Grund zu bereiten. Es wird zunächst der Gedankenkreis derselben in bezug auf den ihm schon vergegenwärtigten Gegenstand durchgearbeitet. Dabei sollen die geistigen Organe zur Erfassung des Neuen angeregt, es soll zugleich falschen Auffassungen, die durch nicht geklärte Vorstellungen des Schülers veranlasst werden könnten, vorgebeugt werden. Kurz, es wird schon eine gewisse Vertiefung in den angekündigten Gegenstand verlangt. Es fällt diese Stufe v. Sallwürks zum Teil mit der Analyse der formalen Stufen zusammen; sie sucht aber auch schon neue Stimmungen, neue Gedankengänge zu erzeugen und greift so in die zweite Formalstufe über. Die für die verschiedenen Fächer vorgeschlagenen didaktischen Massnahmen sind ohne Zweifel geeignet, das Interesse der Schüler auf den betreffenden Gegenstand hinzulenken und ihm den Stoff des Lehrstückes immer näher zu rücken. Doch besorgt das die Analyse der formalen Stufen in ebenso gründlicher, wenn nicht in zuverlässigerer Weise.

Nachdem die erste Stufe die Lektion psychologisch vorbereitet hat, beginnt auf der zweiten Stufe mit der Behandlung des Lehrstückes die planmässige Erkenntnisbildung. Die Behandlung der verschiedenen Lehrstücke hat die spezielle Didaktik des betreffenden Unterrichtsfaches zu lehren. Bei allen Stoffen muss die Behandlung des Lehrstückes mit der Reproduktion seines Inhaltes durch die Schüler abgeschlossen werden, damit der Lehrer erkennen kann, wie sich der neue Lehrstoff im Geiste des Schülers gestaltet hat. Auf die Behandlung des Lehrstückes folgt nach v. Sallwürk die Erweiterung, der folgende Aufgaben zugewiesen werden: 1. Die Erscheinung, die durch das Lehrstück vorgeführt worden ist, muss jetzt in anderer Verbindung, unter andern Umständen noch einmal gezeigt werden, damit die Induktion vollzogen werden kann. 2. Der Fall, der uns im Lehrstück beschäftigt hat, muss auch in anderer Lage betrachtet werden, damit das Verhältnis zum System erkannt werde. 3. Einzelne Erscheinungen, zu deren Betrachtung die Darstellung des Lehrstückes Veranlassung gegeben hat, müssen zu induktiver Behandlung oder zu systematischer Ergänzung herausgehoben werden. Diese Erweiterung bildet die unmittelbare Fortsetzung der Darstellung des Lehrstückes, „denn wir wollen hier nicht, wie Ziller auf der demselben etwa entsprechenden Stufe der Assoziation verlangt, zu dem auf der Stufe der Synthese Dargestellten verwandte ältere Vorstellungen fügen, sondern den Unterricht materiell weiterführen.“ Die materielle Weiterführung des Unterrichts verlangt aber eine Darbietung von etwas Neuem und wenn der Schüler auch nach v. Sallwürks Forderung die gemeinsamen Beziehungen zwischen dem dargebotenen Lehrstück und dem Neuen selber finden soll, so muss doch das Neue ihm wieder in irgend einer Weise vermittelt werden. Wir haben also wiederum gar nichts anderes als eine Darbietung neuer verwandter Objekte und diese hat in der Hauptsache wohl wieder nach den gleichen methodischen Grundsätzen zu geschehen, wie die Behandlung des ersten Lehrstückes. Erst dann kann die Vergleichung stattfinden, erst dann kann der Schüler die gemeinsamen Beziehungen „unter der Leitung des Lehrers finden.“ So verfahren aber die formalen Stufen, und es ist eine falsche Auffassung, wenn man glaubt oder glauben machen will, dass — nach vernünftiger Anwendung der formalen Stufen — bei Behandlung eines Lehrstoffes nach jeder Darbietung unmittelbar die Assoziation folgen müsse. Es können eine Reihe von Darbietungen aufeinanderfolgen, wobei die erstere eine ausführliche Behandlung irgend eines Objektes darstellt, die folgenden wegen der Verwandtschaft der neuen Dinge mit diesem Gegenstand sich etwas kürzer gestalten, und erst jetzt folgt die Vergleichung oder Assoziation, also

die dritte Formalstufe. v. Sallwürk kennzeichnet den Weg für die Naturwissenschaften so: „Ein Fall ist betrachtet, eine Reihe anderer wird vorgeführt, um die nämliche Erscheinung unter andern Umständen zu zeigen, so dass das am ersten Fall Beobachtete sich als das beim Zusammentreffen gewisser Verbindungen Notwendige herausstellt.“ Gerade so verfährt man auch nach den formalen Stufen. In allen Fällen ist bei Vergleichung mehrerer Objekte das eine früher, das andere später behandelt werden, in allen Fällen müssen also zur Vergleichung ältere Vorstellungen herangezogen werden.

Und nun zum letzten Glied der v. Sallwürkschen Normalformen, zur Einfügung:

„Mit der Feststellung des Ergebnisses sind wir auf der Höhe unseres Weges angelangt und können nun Umschau halten. Das ist der Zweck des den ganzen Unterrichtsgang abschliessenden Aktes, der dem Ergebnis seine Stelle im Zusammenhang der Erkenntnisse anweisen soll. Was demnach hier noch zu geschehen hat, ist folgendes:

1. Was die Lektion zustande gebracht hat, ist ein Stück wissenschaftlicher Erkenntnis, das den bisher im nämlichen Fache erworbenen Kenntnissen organisch angegliedert werden muss.
2. Von hier führt der Weg auch wieder abwärts nach anderen Seiten. Bisher sind wir induktiv vorgegangen; nun wenden wir uns zur Deduktion. Deduktion ist auch jede Art der Anwendung.
3. Auch nach rechts und links müssen wir den Blick wenden, um Beziehungen zu Andersartigem zu finden; denn die Reihe der Kausalitäten läuft in jedem Fache geradlinig weiter; in der Wirklichkeit der Dinge aber durchkreuzen sich diese Reihen. Wir müssen, wenn wir das Bild der Welt im Zögling gestalten wollen, auch darauf Rücksicht nehmen.
4. Endlich kehren wir zum eigentlichen Ergebnis unserer Lektion zurück und werfen einen Blick nach rückwärts. Die Wissenschaft ist unendlich; jede Erkenntnis trägt den Keim einer anderen in sich. Eine Hindeutung auf den nächsten Schritt, mit dem die folgende Lektion ihren Gang beginnen wird, soll also den Abschluss unserer Arbeit bilden. Die nächste Lektion knüpft, indem sie ihren Gegenstand zeigt oder ihr Problem aufstellt, an diesen Abschluss der vorausgegangenen unmittelbar an. Folgt die neue Lektion der früheren in derselben Stunde, so fallen Abschluss der alten und Anfang der neuen Lektion zusammen.“

Was v. Sallwürk in der Ausführung dieser Punkte verlangt, ist nicht nur die Einfügung der gewonnenen Resultate in den erworbenen

Gedankenkreis, sondern vielfach wieder Behandlung neuer Fragen, die wiederum eine tiefgründige Arbeit verlangen. Die meisten Forderungen gehen weit über die Leistungsfähigkeit der Mittelschule, geschweige denn der Volksschule hinaus; vielleicht wären Maturandenklassen im Falle, einigen derselben Genüge zu leisten.

Die ganze Arbeit berücksichtigt übrigens die Volksschule so zu sagen gar nicht. Wenn man aber didaktische Normalformen schaffen will, so müssen dieselben doch in erster Linie den kleinen und schwachen Kindern angepasst sein; diese Forderung erfüllen die Formalstufen, die v. Sallwürkschen Normalformen, wo sie von den Formalstufen abweichen, aber nicht. Unbegreiflich ist in der v. Sallwürkschen Arbeit die Behauptung, dass die Zillersche Schule auch Fertigkeiten — und zwar meint v. Sallwürk, nach dem Zusammenhang der Stelle zu schliessen, körperliche Fertigkeiten — nach den Formalstufen behandeln wolle; da möchten wir v. Sallwürk doch empfehlen, die einschlägigen Arbeiten von Rein, Conrad, Wiget nachzulesen. Ebenso unerklärlich ist die weitere Behauptung, dass die Zillersche Schule am Gesinnungsunterricht ihre Formalstufen entwickelt habe. Die Formalstufen sind eine didaktische Form — wohlverstanden keine Schablone — nach der jeder Unterricht, der geistige Bildung bezweckt, erteilt werden kann. Und bei den einzelnen Beispielen zu den didaktischen Normalformen sagt er als Einleitung zur Behandlung eines deutschen Lesestückes: „Damit treten wir in das Gebiet des Gesinnungsunterrichts, für den Zillers Formalstufen berechnet sind.“ Nun weiss aber jeder Lehrer, der mit den Formalstufen auch nur einigermaßen vertraut ist, dass gerade im Gesinnungsunterricht, bei Behandlung ethischer Verhältnisse die Stufe der Anschauung die Hauptsache ist, dass das Ethische in Form anschaulicher Bilder auf die Seele des Schülers wirken muss; wenn zur Ableitung ethischer Sätze auch die formalen Stufen verwendet werden, so sind die Gesinnungsstoffe doch keineswegs das Gebiet ihrer ausgedehntesten Anwendung. Dagegen ist die induktive Methode der Naturforschung ihr grosses Vorbild, im naturkundlichen Unterricht müssen alle Stufen berücksichtigt werden, und sehr bezeichnend spricht Ziller von den formalen Stufen als von der naturwissenschaftlichen Methode.

Was die einzelnen Beispiele oder Probelektionen betrifft, so enthalten dieselben manchen guten Gedanken, bieten aber nichts wesentlich Neues. Zudem gehen sie gerade bei solchen Fragen, die wesentlich sind und deren Beantwortung Schwierigkeiten bietet, viel zu wenig ins Detail ein, sie behelfen sich bloss mit allgemeinen Hinweisen und werden daher dem angehenden Lehramtskandidaten, der in ihnen eine Anleitung zur Erteilung von Lektionen sucht, nicht viel bieten.

Zum Schlusse muss man sich fragen: Hat v. Sallwürk mit seinen didaktischen Normalformen wesentlich neue Wege aufgedeckt, die nicht schon durch einen vernünftigen Gebrauch der Formalstufen geebnet sind? Die Antwort heisst: Nein. v. Sallwürk sucht seine Normalformen aus den Entwicklungsgesetzen der wissenschaftlichen Disziplinen heraus zu konstruiren; die Formalstufen dagegen sind den Entwicklungsgesetzen des menschlichen Geistes abgelauscht. Wenn man sich nun überlegt, dass keine Wissenschaft weder das objektive Sein, noch das objektive Geschehen in der Welt darzustellen vermag, sondern dass sie immer durch den subjektiven Geist des Individuums gestaltet wird, so muss man auch zu der Ansicht kommen, dass jede Wissenschaft den Gesetzen des menschlichen Geistes, den psychischen Gesetzen gemäss aufgebaut ist. Wer daher in irgend einer Wissenschaft dem Werdegang, dem tiefinnersten Zusammenhang nachspürt, wird dabei zu keinen andern Gesetzen kommen, als zu solchen, wie sie in der menschlichen Seele zu finden sind. Wir gestalten alles Sein und Geschehen nach unserem individuellen Seelenleben aus, und wenn wir daher eine Form suchen, dieses Sein und Geschehen anderen Leuten, in erster Linie der Jugend, klarzumachen, so müssen wir uns von denjenigen Gesetzen leiten lassen, die aus dem Seelenleben sich ergeben. Da liegt das Primäre, und wenn wir in irgend einer Wissenschaft den logischen Aufbau betrachten, so ist es eben doch immer wieder unser Seelenleben, das sich in diesem Gebäude widerspiegelt. Es gibt keinen Gegensatz zwischen psychologischer Methode und wissenschaftlicher Methode. Jede wissenschaftliche Methode, sei sie Forschungsmethode oder Lehrmethode, muss den psychischen Gesetzen gemäss sich gestalten, muss mit den Denkgesetzen übereinstimmen; wenn das nicht der Fall ist, führt sie auf Irrwege. Daher stehen auch alle Unterrichtsformen, die aus den psychischen Gesetzen abgeleitet sind, ungleich höher als solche, die man im Gegensatz zum psychischen Geschehen aus wissenschaftlichen Disziplinen herausschälen will, und darum muss auch jeder Versuch, an die Stelle der dem Seelenleben abgelauschten Formalstufen auf andere Gesetze gegründete Unterrichtsformen zu setzen, immer scheitern. Und wenn v. Sallwürk am Schlusse seiner Arbeit gewissermassen zur Rechtfertigung seiner Schrift ein Schillersches Wort anruft, so führen wir dasselbe auch hier an, indem wir es für die Formalstufen in Anspruch nehmen: „Da, wo man eine strenge Überzeugung aus Prinzipien zu bewirken sucht, da ist es nicht damit getan, die Wahrheit bloss dem Inhalt nach vorzutragen, sondern auch die Probe der Wahrheit muss in der Form des Vortrags zugleich mit-enthalten sein. Dies kann aber nichts anderes heissen als: nicht bloss der Inhalt, sondern auch die Darlegung desselben muss den Denkgesetzen gemäss sein.“

Dr. X. W.