

Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Band: 14 (1941-1942)

Heft: 6

Artikel: Zur Psychologie des Lernens

Autor: Meng, Heinrich

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-852673>

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: 19.10.2024

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

Schweizer Erziehungs-Rundschau

Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz

51. Jahrgang der „Schweizerischen pädagogischen Zeitschrift“ 35. Jahrgang der „Schulreform,“

Herausgegeben von Dr. K. E. Lusser, St. Gallen, in Verbindung mit Dr. W. von Gonzenbach, Professor der Eidgen. Techn. Hochschule, Zürich, Universitäts-Professor Dr. H. Hanselmann, Zürich, A. Scherrer, a. Schulinspektor des Kantons Appenzell A. Rh., Trogen, Universitäts-Professor Dr. C. Sganzi, Bern. Redaktion: Dr. K. E. Lusser, Rosenberg, St. Gallen

ZÜRICH
SEPTEMBERHEFT 1941
Nr. 6 XIV. JAHRGANG

Lehren, Lernen, Erziehen

Wir haben unsere verehrten Leser anlässlich der 100. Veranstaltung des Basler Institutes für Behandlung neuzeitlicher Erziehungs- und Unterrichtsfragen über den Werdegang und die Arbeit dieser für die schweizerische Lehrerschaft wertvollen Fortbildungseinrichtung in der Juni-Nummer unserer Zeitschrift orientiert.

Die Jubiläums-Vortragsfolge hatte durch die Mitwirkenden und ihre gehaltvollen Darbietungen einen

so großen Erfolg, daß die Zuhörer, worunter zahlreiche Abonnenten der Schweizer Erziehungs-Rundschau, zur Vertiefung die Vorträge in Drucklegung gewünscht haben.

Wir freuen uns, diesem Wunsche gerecht werden zu können, indem wir drei dieser Beiträge veröffentlichen. Sie sind geeignet zur sinnvollen Gestaltung allen Lehrens, Lernens und Erziehens beizutragen.

Die Redaktion der SER.

Zur Psychologie des Lernens

Dr. med. HEINRICH MENG, Basel

Anmerkung der Redaktion:

Aus Raumgründen erscheint hier nur ein Teil des Vortrags: „Zur Psychologie des Lernens“; zwei andere, auch in sich abgeschlossene Teile, erscheinen gleichzeitig in: „Zeitschrift für Kinderpsychiatrie“ (Schwabe, Basel) und die erweiterte Diskussionsbemerkung über „Lernen und Notengebung“ in: „Gesundheit und Wohlfahrt“ (Orell-Füßli, Zürich). Ueber „Lernen und Erreichen in der Frühkindheit“ siehe Teil III: „Seelischer Gesundheitsschutz“ (Schwabe, Basel).

Der Mensch, der in Elternhaus, Schule, Lehre Kenntnisse und Fähigkeiten erwirbt, soll auch gleichzeitig zu einer Persönlichkeit das Fundament legen, die später in echt menschlichem Sinne das Gelernte verwertet. Was wir hier über das Lernen sagen, setzt stets als selbstverständlich voraus: Lernen ist ein Teil eines ganzmenschlichen Werdens.

Jeder von uns, der das Glück hatte und fähig war, ein Kind von der Geburt an im Wachsen und Werden zu beobachten, kann sich dem Eindruck nicht entziehen: Hier geschieht ein Wunder. Nicht im Sinn, daß dieses erstaunliche Geschehen, das wir gleich schildern wollen, außerhalb der Naturkausalität liege, wohl aber: Beim erstmaligen bewußten Erleben der außerordentlichen Begebenheit spielt sich vor uns ein Geschehen ab, das die Grundlage der

höheren Entwicklung des Menschen demonstriert, und zwar in statu nascendi ein echt menschliches Phänomen. Es wird uns gezeigt, wie jemand lernt, und zwar mit Eifer und einem gigantischen Erfolg, ohne es zu wissen. Wir sprechen vom Erwerb der Muttersprache. Der kleine Erdenbürger lernt im wahren Sinne des Wortes spielend: Sprechen, Sprachverständnis, Erfahrungen längst entschwundener Zeiten, Hoffnungen künftiger Geschlechter und noch vieles andere. Hier wird der entscheidende Schritt durch Lernen in das Reich der Menschwerdung gemacht, hier zündet der Funke des sozialen Kontaktes, hier gestaltet die Seele von Erwachsenen und Kind ein Naturgeschehen zu menschlicher Tat. Ein Menschenkind — gesetztfalls es könne biologisch sich allein am Leben halten — würde als ein Robinson ohne einen Freitag, ohne menschlichen Kontakt, ohne einen Partner kein Mensch werden. Vor allem weil es nicht sprechen lernte. Was lehren Beobachtung und Experimente in Kinderlaboratorien über das erste Lernen, nämlich der Sprache: Von entscheidender Bedeutung sind u. a.:

1. ein natürlicher leib-seelischer Kontakt oder Rapport durch eine echte Gefühlsbeziehung, vor allem Vertrauen.
2. Interesse des Kindes an der Umwelt.

3. Antrieb durch eine Art Notsituation, die das Kind von innen und außen veranlaßt, seine Welt zu erweitern.

Normalerweise lernt unter diesen Voraussetzungen das Kleinkind in ein paar Jahren mehr als je später im gleichen Zeitabschnitt, ja überhaupt. Sprechenlernen ist nicht nur ein geistiger Akt, sondern auch ein körperlicher Vorgang. Das Kind wird aus einem unpraktischen Geschöpf bei der Geburt zu einem Lebenspraktiker. Es verleiht und verinnerlicht die Praxis der Umwelt, es entwickelt an ihr sein Ich, seine Triebreaktionen, sein Gewissen. Freud nennt denken probehandeln. Diese Auffassung setzt keine scharfe Grenze zwischen Denken und Tun. Lernen ist gleichzeitig Denken-lernen und Handeln-lernen — Fühlen- und Wollen-lernen. Das wäre alles nicht möglich ohne die von Natur mitgegebenen Dispositionen, ja funktionalen Bedürfnisse. Eine solche Naturgabe ist die Fähigkeit zu lernen: nicht bloß Stehen und Gehen, auch das Erlernte in immer neuen Situationen anzuwenden. Wir müssen uns die Naturbedingtheit der Lerndisposition, ja des Hungers auf Lernen klar machen: Wie ist seine Genese?

Die Wissenschaft erklärt, es sei ihr nichts Körperliches bekannt — keine Materie, die unter bestimmten Lebens- oder Versuchsbedingungen ohne Lern- bzw. Übungsreaktion bleibt. Daß der Naturmensch lernt, auch das Tier, ist uns bekannt, aber daß in gewissem Sinn auch ein chemischer Stoff lernt und übungsfähig sein soll, ist für viele recht eigenartig. Wie Helpach kürzlich berichtete, hat W. Oswald — ein sehr exakter Forscher — 1901 die Hörschaft der Hamburger Naturwissenschaftler und Aerzte mit einem Experiment verblüfft. Es wird wie folgt beschrieben:

„Dank der (unbeabsichtigten) Mitentstehung und Einschleichung von salpetriger Säure vollzieht sich die Koaktion Kupfer — Salpetersäure fortschreitend flotter und flotter, während sie anfangs höchst zögernd und träge sich anläßt.“

Pflanzen, Menschen, Tiere sind von Natur aus fähig und — in gewissem Sinne „willens“, ja von innen her gezwungen, zu lernen. Der Mensch entwickelt allerdings in seiner menschlichen Lernfähigkeit eine spezifische Art, also menschliches Denken und als Folge davon eine rein menschliche Praxis. Er wird fähig in anderem Sinne Intelligenz zu entwickeln als die Tiere, also Erlerntes auf immer neue Situationen anzuwenden.

Ähnlich wie individuell im Erlernen der Muttersprache eine erste Stufe der Reife erreicht wurde, hat die Menschheit bei der Loslösung vom rein naturmenschlichen Dasein eine kollektive Stufe der Reife erlangt, als sie zu willentlichem Lernen vorschritt. Die Menschen — ursprünglich Spieler — werden zu

Arbeitern, zu Ackerbauern, es tritt eine echte Arbeitsfreude im willentlichen Akt des menschlichen Arbeitens auf. Später wurden sie fähig zu Berufs- und Forscherarbeit mit echten Fernzielen. Der echte Willensakt ist auch eine Art Wunder in der Menschwerdung, er ist in unmittelbarer Verbindung mit jenem Vermögen, das wir Freiheit nennen. Goethe definiert es als die Fähigkeit, unter allen Umständen das Vernünftige zu tun.

Unsere Lernmethoden müssen sich aufbauen auf der Erkenntnis: Unbewußtes Lernen ist das Fundament des ersten Lernens. Immer muß Lernen ein Stück beibehalten von der primitiven Spieltechnik des Erlernens der Muttersprache. Willentliches Lernen — ein Spätwerk der Menschheit — wird dann am besten gelingen, wenn das Kind von der Stufe des vorwiegend unbewußten Lernens her fähig wurde, Fernziele zu entwickeln, vergleichbar dem Ackerbauer, der einen gebundenen geistigen Akt im Fernziel des Samens erstrebt. Ein gebundener geistiger Akt schließt Pflichtbewußtsein, ein Sollen, in sich ein. Am Modell des Lernens in der Frühkindheit ließe sich die Basis des Schullernens leicht aufzeigen. Es ist ein Erweitern des ersten Lernens. Was waren die Faktoren, unter denen natürlich die Muttersprache am besten erlernt wird?

1. Leibseelischer Rapport zwischen Kind und Umwelt, vor allem eine gesunde Gefühlsbeziehung zwischen beiden,
2. Interesse an der Umwelt,
3. Not.

Behandeln wir die drei Faktoren einheitlich und unter dem Gesichtspunkt, daß das Kind als Schüler einen echten Lernwillen und Willen zum Können und Menschsein entwickeln soll. Nehmen wir das Interesse voraus. Goethe übersetzt dieses Wort mit Anteilnahme. Für den Schüler hieße es, daß er zum Teilnehmer der Welt des Lehrers, der Schule werde, zu einem Bundesgenossen, so daß im leib-seelischen Rapport die Interessen des Lehrers überspringen wie ein Funke zum Schüler und zur Klasse. Seine Anteilnahme wäre dann sowohl eine intellektuelle, wie eine fühlende, geistig erlebende, ja handelnde. Wie ist das Modell aus der Frühkindheit? 1. Die Anteilnahme des Kleinkindes ist besonders stark für das, was Vater und Mutter, oder deren Ersatzpersonen tun, weniger an dem, was sie durch Sprechen zu Tage fördern. Daraus ergibt sich: Lernen wird umso interessanter sein, je mehr es aus Handeln entspringt. 2. Schon das kleine Kind hat neben seinem neugierigen Interesse für die Umwelt ein sehr intensives für sich selbst. Je mehr ein Kind in seinem Ich reif wird, umso mehr wird es an der sozialen Welt über deren Modell — dem Du — interessiert. Schon aus Not,

aber auch aus Einsicht. Die Schule hat — wenn Elternhaus und Kindergarten gut vorgearbeitet haben — das Werk fortzusetzen. Was heißt das unter dem Gesichtspunkt des Lernwillens, also eines ethischen Ziels? Sowohl die Eltern, wie der Lehrer als Fermente der Willensentwicklung des Heranwachsenden müssen klare Entscheidungen fällen können. Ja oder Nein sagen und tun können, sie müssen selbst in einer gesunden Lebens-, Liebe- und Wertordnung leben, fähig und tätig sein, dem Kind so vorzuhelfen, daß es erlebt, wie ein echter Willensakt abläuft, was am Vater, am Lehrer Selbstbeherrschung ist. Ohne die Willensbildung sieht das Kind vor lauter Lernen kein richtiges Ziel. Ohne Ziel ist es dem Widerstand nicht gewachsen, den jedes bewußte Lernen überwinden muß. Also: Ohne Widerstand gibt es kein eigentliches Lernen als selbstverständliches, pflichtgemäßes Tun. Das setzt ein ethisches Motiv voraus, ein bewußtes Ja sagen. Nun wäre es am Platze aufzuzeigen, wie eine Erziehung zum Wollen zu gestalten ist. Das kann nur angedeutet werden: Sie gelingt am besten unter folgenden Voraussetzungen: Das Kind muß lernen aus den Instinkt- und Triebhandlungen: Intelligenz- und Zweckhandlungen zu gestalten. In den niederen Entwicklungsstufen sind — wie vor allem Freud und Kretschmer zeigen konnten — Affekt- und Willensausdruck noch undifferenziert. Sie differenzieren sich in menschlichem Sinn vor allem dann, wenn das Kind ein Wissen um Wert und Unwert, also ein Gewissen, erwirbt, vor allem ein unbewußt arbeitendes, ein stabiles Ueber-Ich. Mit dieser Differenzierung setzt ein Streben zur Selbsterziehung ein. Sie wird äußerst erschwert, wenn das Kind mit seinen Trieben nicht fertig wird, dabei entwickelt sich Angst und zwar neurotische Angst. Sie ist Feind echter Gewissensangst, unter der sich — in normalen Grenzen — ethisch gefestigtes und soziales Verhalten entwickeln. Dieser Prozeß, aus den Instinkt- und Triebimpulsen echte Willensakte zu gestalten, hängt in seinem Gelingen wesentlich von der geistigen Atmosphäre im Elternhaus und in der Schule ab: Bei einer guten geistigen Rapportbildung mit Lehrer und Klasse — einer starken Gefühls- und Interessensbildung an der Sinnerfassung der Schule, entwickelt sich eine Zielstrebigkeit in Erwerb von Kenntnissen und Bildungsgütern, eine echte Anteilnahme aus der Notsituation. Sie steht unter dem Zeichen: Wer nichts mitmacht, wird isoliert, er läuft Gefahr, aus der Gemeinschaft sich auszuschließen. Die gute Klassengemeinschaft ist schon deshalb als Bildungsgut wichtig, weil das Kind an ihr die Enge der Familie an Nicht-Blutsverwandten erweitern lernen soll, weil die Klasse und die Schule ein Teil des Großen Ganzen einer Kulturgemeinschaft zu sein haben.

Wie das Kleinkind im Mutterspracherlebnis zuerst spielend, dann unter Widerständen arbeitend und

übend, den Sinn von Mutter, Vater, Umwelt, Sprache fand, so muß der Schüler sich eine Technik erwerben zur Sinnerfassung des Stoffes. Hier kann uns ein Vergleich — neben dem des Mutterspracherwerbes — weiterhelfen. — Wie lernt der Schauspieler? Er hat sich die Aufgabe gestellt, echtes Leben einzufangen und kundzutun. Dabei muß er einen bestimmten Stoff lernen, der nicht immer seine volle Lust befriedigt. Aber zentral ist sein Wille, im Schauspielersein Echtmenschliches zu gestalten. So überwindet er viele Schwierigkeiten, Widerstände des Gedächtnisses und gewisse Antipathien. Wie tut er das? Man sagt: Er lernt seine Rollen auswendig, im Grunde lernt er sie inwendig. Er macht das, was wesentlich ist für die menschliche Bewältigung der Umwelt, er integriert in der abstrahierenden Analyse, er nimmt echten Anteil an seiner Rolle, stets im Zusammenhang mit dem Ganzen, das er und seine Spielgenossen aufzuführen, zu sein haben. Lernt er nur seine Rolle als Teilstück, so ist er vielleicht ein guter Sprachtechniker oder ein guter Rezitator, aber kein Schauspieler. Am echten Schauspieler — eine neue, vollkommene Auflage des spielenden lernenden Kindes und des willentlich lernenden Kulturmenschen — geht uns das Verständnis dafür auf, was über gestückeltes oder fraktioniertes Lernen die experimentelle Wissenschaft gefunden hat: Das lebendige Lernen, auch fürs Behalten, geschieht, wenn nicht Buchstaben und Worte, sondern ganze Sätze, Geschichten, Ganzheiten, ein Lied und nicht eine Strophe, nicht einige Takte, sondern eine Melodie, große Zusammenhänge verinnerlicht werden. Die experimentelle Psychologie konnte zeigen: 1. Gestückeltes Lernen — ohne Ganzheitsahnung oder Ganzheitserfassung — ist unökonomisch, sowohl für die Einprägung, wie für die Reproduktion. Richtig ist, ein Lesestück, ein Gedicht, einen Text als Ganzes lernen, daraus ein geschlossenes Erlebnis gestalten. Wenn das am Gedicht auch am leichtesten nachweisbar ist, gilt es auch für andere Stoffe, die in der Schule zu lernen sind. Jedes echte Wissen ist ein lebendiges Stück einer Ganzheit. Nur läßt sich an der Melodie oder am Gedicht am leichtesten zeigen, was die Experimentalpsychologen herausgebracht haben. Das echte Gedicht ist der Muttersprache verwandt, der Sprache überhaupt. Beide sind aus den Urtiefen der Seele aufgestiegen. Beide sind wie ein tiefer Atemzug, eine Manifestation der Menschenwürde, der Menschenangst, des menschlichen Triumphs und der Ehrfurcht. Das Kind ist fähig, wenn der Lehrer das Gedicht — inwendig — lernen und leben läßt, mit dem Dichter das zu spüren, was je nach Altersstufe des Kindes zögernd sich vorzuregen beginnt: Das Lernen am Menschen, wie er ist und wie er zu sein hat. So beginnt das Kind, auswendiges sinnvoll zu verinnerlichen. Also gestückeltes Lernen meiden, Ganzes lernen.