

Dritter Abschnitt.

Von der Methode des Unterrichts.

(Allgemeine Methodik.)

§ 22.

Vom Wesen der Methode.

Dieser Abschnitt führt uns zur Beantwortung der Frage, wie unterrichtet werden soll, m. a. W.: welche Methode man beim Unterricht einzuschlagen hat. Die Anweisung hiezu heißt Methodik; sie ist die Einführung in die Methode.

Das Wort Methode, von dem griechischen »methodos« stammend (meta = nach, hinterdrein — und hodos = Weg, Gang, also das Nachgehen, Nachforschen, Verfolgen einer Idee, Weg und Art einer Untersuchung), wird in zweifachem Sinne gebraucht. Im allgemeinsten versteht man darunter den Weg zu einem vorgesteckten Ziele, d. h. die Art und Weise, wie man etwas treibt, macht (schneidern, schustern, Bier brauen, mauern); im engeren, die Art und Weise zu unterrichten.

Hier ist nur von der **Unterrichtsmethode** die Rede, unter welcher wir das grundsätzliche, wohlberechnete, planmäßige Verfahren des Lehrers zur Erreichung des Unterrichtszieles verstehen. (Oder: Die Art und Weise, wie der Lehrstoff dem Schüler vermittelt wird.)

Wer gut zu unterrichten versteht, von dem sagt man, er unterrichtet »methodisch«, er hat »Methode« und wendet damit dies Wort in einem dritten und engsten Sinne an.

Für das Unterrichtsverfahren ist sowohl die besondere Beschaffenheit des Lehrstoffes, als der geistige Standpunkt des Schülers maßgebend. Tritt die Rücksicht auf den Lehrstoff in den Vordergrund, und wird durch Begriffserklärungen, logische Einteilungen und Beweise die Erschließung eines Wissensgebietes angestrebt, so entsteht die wissenschaftliche Methode, welche eine entsprechende Geistesreife des Schülers zur notwendigen Voraussetzung hat.

Wird dagegen der Unterricht nach psychologischen Gesetzen dem geistigen Standpunkt des Schülers angepaßt und

die jeweilige Entwicklungsstufe desselben dabei sorgfältig berücksichtigt, so entsteht die elementare (didaktische) Methode, welche für die niederen Lehrstufen allein geeignet erscheint.

»Die wissenschaftliche Methode geht vom obersten Begriff aus und ordnet alle Erkenntnis diesem unter; die elementare Methode geht von den Elementen der Erkenntnis, von den Anschauungen aus und sucht von diesen aus zu Begriffen zu gelangen.« (Leutz.)

Anmerkung. Ohne Methode kann kein Unterricht gedeihen. Gleichwohl darf kein Lehrer sein Verfahren überschätzen, es als allein richtig ansehen und für alle Fälle anwendbar halten, als ein Universalmittel betrachten. Die Auffindung einer Universalmethode ist weder Comenius, noch Jacotot, noch einem anderen Methodiker gelungen. Eine solche ist in Hinsicht auf die Verschiedenheit der Schüler und Schülerabteilungen, der Unterrichtsgegenstände, der Lehrmittel und der Lehrereigentümlichkeiten nicht möglich. Eine Universalmethode ist ferner nicht rätlich, weil das sich ergebende ewige Einerlei ermüdend wirken müßte; sie ist endlich nicht nötig, da die verschiedenen Methoden auf gemeinsamen Grundgedanken fußen und, wie die Erfahrung lehrt, auch zum Ziele führen. — Ebensowenig aber darf die Methode unterschätzt und die Meinung genährt werden, als ob für den Lehrer das Wissen allein ausreiche und die rechte Form des Verfahrens sich ohne Mühe von selbst ergebe. Wer sich um den durch Forschung gebahnten und durch Erfahrung als praktisch bewährten Weg nicht kümmert, verfehlt das Ziel oder erreicht es nur mit Kraft- und Zeitverlust auf Umwegen. Die durch das Studium zu erlernende objektive Methode erhält durch die individuelle Verschiedenheit der Lehrpersonen immerhin noch ein subjektives Gepräge, und insofern kann man sagen, daß jeder Lehrer seine eigene Methode habe. Betreffen diese individuellen Unterschiede nur Äußerlichkeiten, so bezeichnet man dieselben als Manier.

Die Methode des Unterrichts hängt ab 1. von den Unterrichtsgrundsätzen, 2. von dem Unterrichtsgang, 3. von den Unterrichtsstufen und 4. von den Unterrichtsformen.

§ 23.

Allgemeine Grundsätze des Unterrichts.

Der methodische Unterricht ist ein aus psychologischen Erwägungen abgeleitetes grundsätzliches Lehrverfahren.

Eine Reihe hervorragender Pädagogen, die willkürlichem, plan- und regellosem Lehren abhold waren, wie Ratke, Comenius, Locke, Rousseau, Basedow, Salzmann, Pestalozzi, Graser, Diesterweg, Herbart, Ziller u. a. haben an der Hand ihrer Beobachtungen und Studien verschiedene, allgemeingültige psychologisch begründete Sätze aufgestellt, welche für alle Unterrichtsarbeit oberste Regel und Richtschnur bilden sollen.

Anmerkung. Diesterweg hat seine Unterrichtsregeln eingeteilt in solche, welche den Schüler, den Lehrstoff und den Lehrer betreffen. Allein da eine jede derartige Scheidung ihr Mißliches hat, ein und derselbe Grundsatz verschiedenseitig bezogen werden kann, so ist hier eine solche Einteilung der Unterrichtsgrundsätze unterlassen und sind nur die wichtigsten angeführt, welche übrigens auch vielfach ineinandergreifen.

Diese fünf Grundsätze heißen: **Unterrichte 1. naturgemäß, 2. anschaulich, 3. einfach, 4. stetig fortschreitend, und 5. interessant!**

1. Grundsatz: a) Ein Unterricht, der zum Ziele führen soll, muß vom Standpunkt des Schülers ausgehen, den Entwicklungsgesetzen der Menschennatur überhaupt und denen der Kindesnatur im besonderen entsprechen. Es ist daher notwendig, daß der Unterrichtende sich Kenntnis der Schülerindividualität verschafft, Fassungsgabe, Entwicklungs- und Bildungsstufe kennen lernt, Geschlechter und Temperamente würdigt, die dabei sich zeigenden Verschiedenheiten berücksichtigt und deren Träger entsprechend behandelt. Der 6jährige Schüler bedarf anderer geistiger Kost als der 12jährige, der Knabe eine andere Behandlung als das Mädchen.

b) Verschieden ist auch die Natur der in Betracht kommenden Verhältnisse. Die zur Masse (Abteilung, Klasse) vereinigten Individuen entwickeln oft ganz andere Eigenschaften als in der Isolierung; Landkinder und Stadtkinder, Kinder gebildeter Eltern und solche aus ungebildeten Familien zeigen beachtenswerte Verschiedenheiten.

c) Nicht zu übersehen ist ferner die Natur der Lehrgegenstände. Der eine nimmt mehr den Verstand, ein anderer mehr das Gefühl, ein dritter mehr den Willen in Anspruch; der eine bezweckt mehr ein Wissen, der andere mehr eine Fertigkeit und erfordert daher größere Übung; der eine er-

heischt mehr die vortragende, der andere mehr die fragende und aufgebende Lehrform etc.

Ein die Natur des Schülers, die Entfaltung seiner Kräfte, die Natur der Verhältnisse und der Lehrgegenstände berücksichtigender Unterricht ist psychologisch und entspricht den methodischen Anforderungen; daher der Unterrichtsgrundsatz: **Unterrichte naturgemäfs!**

Comenius nimmt diesen Grundsatz ganz allgemein und sagt in Kap. 16 seiner »Grofsen Unterrichtslehre«, dafs man mit Erfolg nur lehren könne, wenn man den Spuren der Natur folgt. Die Natur achte auf die geeignete Zeit, bereite den Stoff, ehe sie ihn formt, mache das Subjekt zur Aufnahme geeignet, gehe streng geschieden in den einzelnen Stücken vorwärts, schaffe von innen heraus, gehe vom Allgemeinen zum Einzelnen, schreite stufenmäfsig vorwärts, raste nicht, bis sie ans Ziel gelangt und vermeide Gegensätzliches und Schädliches.

Pestalozzi und nach ihm Diesterweg u. a. beziehen diesen Grundsatz auf die leibliche und geistige Natur des Menschen, deren Entwicklung nach den in dieselbe gelegten Gesetzen erfolgt.

2. Grundsatz. Alle Vorstellungen, die der Mensch gewinnt, fliessen aus den beiden Quellen: Erfahrung und Umgang. Die Erfahrung vermittelt Kenntnis der Natur.

a) Der methodische Unterricht führt daher den Gegenstand des Lehrens **in natura** vor die Sinne des Schülers, der dadurch unmittelbare Anschauungen erhält, Erfahrungen macht. »Alles kommt darauf an, dafs wir die Augen des Geistes nie von den Dingen selbst wegwenden und ihre Bilder, ganz so wie sie sind, in uns aufnehmen.« (Baco v. V.) (Vergl. Bd. I. § 24.) — Ist dies nicht möglich, so mufs der Gegenstand durch künstliche Nachbildungen (Modelle, Bilder, Karten, Rechenmaschinen, Zeichnungen) anschaulich gemacht werden, wodurch mittelbare Anschauungen entstehen. Dabei bleibt zu beachten, dafs alle zur sinnlichen Anschauung gebrachten Dinge nach allen Seiten so zu beleuchten sind, dafs das Wahrnehmbare, besonders das Charakteristische derselben, in das Bewusstsein des Schülers tritt. Auch sind verschiedene Sinne bei der Perzeption in Anspruch zu nehmen, damit die Anschauung vollständiger werde und fester im Gedächtnis hafte.

b) Man kann und darf aber bei den äußeren Anschauungen nicht stehen bleiben, sondern soll und muß den Unterricht auch dadurch anschaulich machen, daß man

die Erfahrung des Schülers durch Berufung auf das von ihm früher Angesehene — seine innere Anschauung (Vorstellung) — zu Hilfe nimmt und den Schüler anhält, neben der richtigen Bezeichnung (Namengebung) der Dinge und Vorstellungen selbstthätig Begriffe aus den Einzelvorstellungen zu bilden, abzuleiten, zu abstrahieren, zu denken. (Daher hat das Wort »bilden« auch die Bedeutung, richtige und klare geistige Bilder [Vorstellungen] im Bewußtsein zu befestigen, sie zu vergleichen, zu kombinieren etc.) Die Abstraktion folgt der wirklichen Anschauung nach, weil sie auf dieser beruht. Erst die Sache, dann das Wort, das Zeichen!

Das Abstrakte wird anschaulich, wenn man die Beziehung desselben auf die wirklichen und persönlichen Verhältnisse ermöglicht und nahe legt. (Liebe: Elternliebe, Kindesliebe.)

c) Das Kind bringt eine Menge von Anschauungen mit zur Schule. Aber dieselben sind meistens unklar und verworren und bedürfen daher der Klärung durch erneutes aufmerksames Anschauen, welches das Kind erst lernen muß. Im Anschauungsvorrat desselben finden sich aber auch Lücken, deshalb muß der Lehrer bei jedem Unterricht sich erst vergewissern, ob der Schüler diejenigen Anschauungen besitzt, welche die Vorbedingung für die Entstehung neuer Vorstellungskreise bilden und für ihr Zustandekommen sorgen, wenn sie nicht vorhanden sind. (Vorbereitung S. 68).

In der That beruht all unser Wissen auf der Anschauung der Dinge und Verhältnisse der Natur und auf der Abstraktion über dieselben. Aller Unterricht muß daher anschaulich sein und deshalb der Unterrichtsgrundsatz: **Unterrichte anschaulich!**

Auch diese Forderung wurde zuerst von Comenius aufgestellt und gewann durch Pestalozzi, der die **Anschauung** als „**das absolute Fundament aller Erkenntnis**“ bezeichnete, dauernd und allgemeine Geltung für die Schule.

Daß der Grundsatz: »Unterrichte anschaulich« zur Entstehung eines besonderen Unterrichtsfaches (Anschauungsunter-

richt) den Anstofs gab, ist aus der speziellen Methodik ersichtlich (§ 37 ff.).

3. Grundsatz. Alles Lernen, alle Aneignung beruht auf dem psychologischen Prozesse der Apperception. (Vergl. Bd. I Erziehungslehre § 31.) Der Vorgang derselben ist richtig anzubahnen, der Lehrstoff daher in einer solchen Reihenfolge vorzuführen, daß die Aneignung sich ohne Hindernisse vollzieht und zum Abschlusse gelangt. Der Unterrichtende wählt dazu

a) diejenigen Mittel und Wege, welche am leichtesten, sichersten und schnellsten zum Ziele führen, gibt nicht zu viel, nimmt es aber genau, macht alles anschaulich und begreiflich, lehrt ohne Umschweif, hebt das Wesentliche vor dem Unwesentlichen hervor und gliedert den Lehrstoff logisch und methodisch. Dies ist besonders Anfängern zu raten, die nicht selten darin fehlen, daß sie ihr ganzes Wissen auf einmal an den Mann bringen wollen und dabei oft vom Hundertsten ins Tausendste kommen. (Zweckmäßige Lehrmittel!)

Comenius fordert bei der Methode der Wissenschaften, daß das zu Lehrende geradezu, ohne Umschweif gelehrt werde. (Große Unterrichtslehre, Kap. 20.)

b) eine einfache und leichtfaßliche Sprache, eine den Kindern verständliche Ausdrucksweise und redet nicht von Dingen, für welche den Kindern die nötigen Vorstellungen fehlen. Er muß sich in sprachlicher Beziehung auf den Standpunkt der Kinder herablassen können. Kindliche, nicht kindische Sprache!

Was die Schüler lernen sollen, muß ihnen so klar vorgetragen und erläutert werden, daß sie es vor sich haben, wie ihre fünf Finger.« (Comenius, Gr. Unt.-Lehre, Kap. 17 Abs. 4.)

Ein diesen Anforderungen entsprechender einfacher, leichtfaßlicher Unterricht führt zu sicherem Erfolge; daher der Unterrichtsgrundsatz: **Unterrichte einfach, leichtfaßlich!**

4. Grundsatz. Mit dem Vorausgegangenen hängt enge zusammen, daß der Unterricht jene Vorstellungen im Bewußtsein des Schülers hebt, welche mit den neu zu vermittelnden Vorstellungen ähnlich oder verwandt sind und diesen daher appercipierend entgegenkommen. Der psychologische Standpunkt fordert also, daß

a) der Unterricht an den Anschauungs- und Erfahrungskreis des Schülers anknüpfe, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Sinnlichen zum Übersinnlichen, vom Nahen zum Entfernten etc. fortschreite;

b) daß bei steter, stufenmäßiger und lückenloser Entwicklung das Nachfolgende sich stets auf dem Vorhergehenden aufbaue, kein neuer Schritt zur Erreichung des Zieles gethan (oder verlangt) werde, bevor das Vorausgegangene zum freien geistigen Eigentum des Schülers geworden (appercipiert) ist, daß aber auch nicht so lange bei demselben verweilt werde, bis der Mangel am Fortschreiten sich lästig fühlbar macht.

Beachtet der Lehrer den Standpunkt des Schülers nicht, so langweilt er diesen, wenn er zu wenig, oder bleibt ihm unverständlich, wenn er zu viel voraussetzt. (Vorstellungsrhythmus).

Ein Unterricht, der obigen Forderungen Rechnung trägt, schreitet sicher vorwärts; daher der Unterrichtsgrundsatz:
Unterrichte stetig fortschreitend!

5. Grundsatz. Mit Bezug auf die vorausgehenden Unterrichtsgrundsätze ist vom erziehenden Unterricht zu fordern, daß er

a) durch Angabe des zu behandelnden Stoffes verwandte Vorstellungen ins Bewußtsein ruft (Bd. I. § 31);

b) die Kräfte des Schülers (Verstand, Gedächtnis, Phantasie, Gefühl, Wille § 17) möglichst vielseitig anregt, seine Wilsbegierde weckt, durch Fragen wach erhält und jede Ermüdung, sei es durch verwirrendes Vielerlei von Wissensstoffen oder durch ertötende Einförmigkeit in Lehrstoff und Lehrform, vermeidet, dagegen durch weises Maßhalten und entsprechenden Wechsel der Lehrgegenstände und Lehrformen den Schüler in einer gewissen Spannung und frohen Stimmung erhält.

Alles Unnütze, Zwecklose, Ablenkende erzeugt Langeweile und muß deshalb fernbleiben; denn »langweilig zu sein, ist die größte Sünde des Unterrichts« (Herbart).

c) das durch Selbstthätigkeit erworbene Wissen und Können des Schülers durch Übung steigern, anwenden und verwerten lehrt;

Neben dem materialen muß stets der formale Zweck im Auge behalten, die Selbstthätigkeit des Schülers angespornt werden. Was er durch eigene Kraft finden kann, lasse man ihn allein suchen. Das ruft den Wettstreit wach und befördert allseitige Regsamkeit und dauernde Lust zur Arbeit.

d) durch Wiederholung Freude an dem Besitze des Gelernten und Erkenntnis vom dauernden Wert desselben erwirkt und wacherhält.

Gar manches wird durch die Wiederholung erst recht klar, Halbvergessenes wird wieder befestigt und so der Schüler innerlich befriedigt, dem Unterricht aber ein dauernder Erfolg gesichert. Darum ist das Sprichwort wahr: »Repetitio est mater studiorum«, d. h. »Die Wiederholung ist die Mutter der Studien«. Dabei darf jedoch nicht übersehen werden, daß für Bekanntes auch öfters eine neue Form gesucht oder gegeben werden muß.

e) sich die Unterstützung durch zweckentsprechende Lehrmittel sichert;

f) von Zeit zu Zeit Ruhepausen eintreten läßt, damit die Nerven sich erholen können und die ermattende Aufmerksamkeit wieder aufgefrischt wird.

Bei alledem muß der Lehrer selbst ein lebendiges Interesse an der Sache, an der Lernarbeit der Schüler und an ihren Fortschritten bethätigen, einen heiteren und zugleich warmen Lehrton anschlagen und dadurch in ihnen das Feuer der Begeisterung entzünden, das lebendige Streben und gute Entschlüsse zur Folge hat.

Ist der Unterricht so anziehend, daß er die lebendige Teilnahme des Schülers in Anspruch nimmt und in ihm das Verlangen erregt, sich mit dem Gegenstande zu beschäftigen, sich in denselben geistig zu versenken, so ist er interessant, weil er in dem Schüler den Geisteszustand hervorgerufen hat, den man Interesse nennt. Ist dieses vorhanden, so ist für den Unterrichtsstoff der Eingang ins Bewußtsein geöffnet. Zwang, Furcht vor Strafe wegen mangelhafter, oder Hoffnung auf Lohn wegen guter Leistungen vermögen zwar auch das Interesse des Schülers anzuregen; allein dieses mittelbare Interesse hält nicht an, ist nicht von Dauer, endigt meist schon mit Aufhören des Reizmittels, während das unmittelbar der Sache, dem Lehrstoff abgewonnene Interesse Freude

und Befriedigung für die Dauer gewährt und daher triebkräftig auf Gemüt und Willen wirkt. Der letzte, zweifellos wichtigste und umfassendste Unterrichtsgrundsatz lautet daher: **Unterrichte interessant!** Damit aber ist das Ziel des erziehenden Unterrichts überhaupt gekennzeichnet (§ 17).

§ 24.

Der Unterrichtsgang.

Den im Lehrplan vorgeschriebenen Lehrstoff hat der Lehrer nach und nach so vorzuführen, daß er von dem Schüler leicht verstanden und dauernd angeeignet werden kann.

Soll der planmäßige Unterricht von erwünschter Wirkung sein, so muß der Lehrstoff dem Schüler in entsprechender Anordnung und Gliederung dargeboten werden, wodurch der Lehrgang entsteht. Der Lehrplan stellt die Anordnung des Unterrichtsstoffes im ganzen dar, der Lehrgang bezieht sich auf das Lehrverfahren, ist sonach als das Wesentlichste der Unterrichtsmethode anzusehen.

Mit Rücksicht auf den Schüler unterscheiden wir zwei Arten der Lehrgänge, den dogmatischen und den genetischen Lehrgang.

1. Der dogmatische Lehrgang.

Wird der Lehrstoff vom Lehrer als feststehender, fertiger angesehen und dem Schüler zur Aneignung, zum Lernen (also mehr zur gedächtnismäßigen Auffassung) mitgeteilt, so ist dies der **dogmatische** Lehrgang.

Dieser Gang florierte hauptsächlich in den Schulen des Mittelalters. Auch die Volksschule schlägt diesen Weg (obgleich nicht ausschließlich) bei den Lehrfächern ein, welche es mit Thatsachen und äußeren Erscheinungen zu thun haben, wie in der positiven Religionslehre, in der Geschichte etc.

2. Der genetische Lehrgang.

Wird nach Stellung der Aufgabe (Angabe des Zieles) an den bisherigen Erfahrungs- und Gedankenkreis des Schülers, an sein Wissen und Können, seine Heimat, seinen Dialekt etc.

und darunter wieder besonders an das, was sich auf die Aufgabe bezieht, angeknüpft und der Schüler veranlaßt, selbstthätig aus dem Bekannten neue Beziehungen und Kenntnisse abzuleiten und aufzufinden, so ist das der **genetische** (entwickelnde) Lehrgang (s. S. 58 = stetig fortschreitend).

Dieses Verfahren, welches mit Vorliebe der Entstehung und Entwicklung der Dinge und des menschlichen Denkens nachgeht, muß wegen seiner Natürlichkeit und großen Zweckmäßigkeit viel öfter als das dogmatische Anwendung finden.

Es geht z. B. in der Geographie von der Schulstube und dem Schulorte zum Bezirke, Kreise, Land, Reich und erweitert hiedurch den Gesichtskreis. (Für höhere Klassen ist in der Geographie auch der entgegengesetzte Gang berechtigt.)

Bei dem dogmatischen Lehrgang ist der anordnende und darstellende, der systematisierende Lehrer der Mittelpunkt des Unterrichts; bei dem genetischen Lehrgang ist es der zum Suchen befähigte und zum Finden psychologisch angeleitete Schüler.

Obwohl der genetische Lehrgang für jede Lehrstufe zweckmäßig erscheint, so ist er doch besonders für die Volksschule sehr geeignet, da er stets an die Erkenntniskraft des Schülers anschließt, die Selbstthätigkeit weckt und durch fortwährende Anregung zur Auffindung und Erzeugung neuer Erkenntnisse und Gedanken anleitet. Ein solches Verfahren, das sich sehr erheblich von der wissenschaftlich-systematischen Methode unterscheidet, ist, wie Diesterweg sagt, elementarisch.

Mit Rücksicht auf den Lehrstoff ist der genetische Lehrgang

analytisch oder **synthetisch**, je nachdem nämlich vom Ganzen oder von seinen Teilen ausgegangen wird.

Die **Analyse** (Zergliederung) geht vom Ganzen aus und zerlegt dasselbe in seine Teile, um es genau kennen zu lernen. — Die **Synthese** (Zusammensetzung) geht von den Teilen (vom Einzelnen) aus, um daraus das Ganze zusammenzusetzen.

Das zu zergliedernde oder zusammenzusetzende Ganze kann aber entweder ein Ding selbst, etwas Wirkliches, Reales sein, dann spricht man von **Real-** (Sach-)Analyse und -Synthese; oder es kann ein Begriff, ein Gedanke, eine Idee sein, und in diesem Falle spricht man von **logischer** (idealer) Analyse und Synthese.

Der Gang der **Realanalyse** und der **Realsynthese**.

1. Die **Realanalyse** geht von der Vielheit zur Betrachtung des Einzelnen, vom Zusammengesetzten zum Einfachen, vom Ganzen zu den Teilen, zerlegt den Gegenstand räumlich oder zeitlich in seine Bestandteile, z. B. den Baum in Wurzel, Stamm und Krone, das Rind in Kopf, Hals, Rumpf und Gliedmaßen, das Jahr in Jahreszeiten, Monate, den Satz in Wörter, das Wort in Silben oder in Laute. Man wendet die Realanalyse da an, wo man die im Erfahrungskreise der Kinder liegenden Gegenstände in allen ihren Bestandteilen zum klaren Bewußtsein bringen, einen aus richtigen Anschauungen bestehenden apperzipierenden Hintergrund für den weiteren Unterricht schaffen will. Die Realanalyse ist somit vorzugsweise ein klärendes, erläuterndes Lehrverfahren und beim Schulunterricht von größter Wichtigkeit.

2. Die **Realsynthese** fügt die Teile des wirklichen Gegenstandes aneinander und bildet so aus den Teilen wieder das Ganze, z. B. aus Wurzel, Stamm und Krone den Baum, aus $1 + 1 + 1 + 1$ die Zahl 4, aus den Lauten **i** und **n** die Silbe **in** etc.

Die Realsynthese ist ein den Gesichtskreis stetig erweiternder Unterricht und wird deshalb oft speziell genetischer Lehrgang i. e. Sinne genannt.

Beim Schreibunterricht wird der realsynthetische Lehrgang eingehalten, welcher deshalb als ganz naturgemäß erscheint, weil hier vom einfachsten Teil des Buchstabens zu diesem selbst und zum zusammengesetzten Schriftworte vorgeschritten wird. Der ähnliche Gang in der Naturkunde und Geschichte heißt auch darstellender Unterricht. Ähnlich ist es beim Leseunterricht (Schreibleseunterricht), bei welchem das synthetische Verfahren uns ebenfalls am natürlichsten erscheint. Doch wird bei diesem Lehrfach jetzt häufig der analytische Gang eingeschlagen, von der Sache zum Zeichen und Wort (für dieselbe) gegangen und dasselbe zergliedert, worauf dann wieder die Zusammensetzung folgt. Diese analytisch-synthetische Methode, welche man auch den »vereinigten Anschauungs-, Sprach-, Schreib-, Lese-, Zeichen- und Singunterricht« nennt, ist im Anschluß an die ursprünglich analytische Methode Jacotots zur Normalwörtermethode geworden. Durch dieses Verfahren wird die Konzentration fast des gesamten Lehrmaterials des ersten Schuljahres in 40 bis 50 Normalwörtern an-

gestrebt. Dasselbe wurde besonders von Seltzsam, Vogel, Kehr, Jütting, Böhme, Marschall etc. empfohlen und verteidigt (§ 42).

Der Rechenunterricht ist Realsynthese beim Addieren und Multiplizieren und Realanalyse beim Subtrahieren und Dividieren.

Geht man in der Geometrie durch Konstruieren und Vergleichen derart vorwärts, daß man den Lehrsatz als Resultat erhält, so schlägt man den synthetischen Weg ein. Geht man dagegen vom Lehrsatz aus, um ihn durch die rückwärts liegenden Bedingungen aufzulösen und zu beweisen, so hält man den analytischen Weg ein.

Als allgemeine Regel für die Anwendung der Realanalyse und -Synthese mag gelten, daß man den analytischen Weg einschlägt, wenn das Ganze bekannt ist, außerdem den synthetischen. Meistens aber sind beide Gänge zu verbinden. Die durch die Synthese gewonnenen Kenntnisse sind durch die Analyse zu erläutern, umgekehrt zu erweitern.

Der Gang der **logischen Analyse** und der **logischen Synthese**.

1. Die **logische Analyse** (Gedankenanalyse) ist die logische Abstraktion; sie geht vom Einzelnen zum Allgemeinen, von der Anschauung zum Begriff, vom Beispiel zur Regel, von den Erscheinungen zu den Gesetzen, von der Wirkung zur Ursache. (Vgl. § 6.)

Z. B. Von diesem Moosrosenstrauch zum Moosrosenstrauch, Rosenstrauch, Strauch, zur Pflanze im allgemeinen.

Dieser Lehrgang heißt auch der der Induktion (d. h. der Hinführung, der Hinüberleitung von besonderen Urteilen zu allgemeinen Wahrheiten.)

Der Vater dieses Lehrverfahrens ist der englische Philosoph Bacon v. V. Er sagt: »Die erste Aufgabe der Methode der Erfahrung ist, die Thatsachen zu konstatieren, den Fall zu bestimmen, das Material zu sammeln, dabei lückenlos fortzuschreiten von einem Punkt zum andern. Durch die richtige Vergleichung der Thatsachen findet man dann das allgemein giltige Gesetz, den Grundsatz oder das Axiom, wonach die Natur handelt. So erhebt sich die Erfahrung vom Experiment zum Axiom. Dieser Weg der Induktion ist der eigentliche Schlüssel der Naturwissenschaft.«

2. Die **logische Synthese** (Gedankensynthese) ist Determination; sie geht den umgekehrten Weg, also vom All-

gemeinen zum Besonderen, vom Begriff zur Anschauung, von der Regel zum Beispiel.

Z. B. von der Pflanze i. a. zum Strauch, Rosenstrauch, Moosrosenstrauch, zu diesem Moosrosenstrauch.

Dieser Lehrgang wird auch der der Deduktion (= Herableitung vom Allgemeinen zum Einzelnen) genannt.

Für den Volksschulunterricht ist nur die logische Analyse zu empfehlen, weil sie im Anschluß an die Erfahrung des Schülers das anschauliche Einzelne gibt. — Die logische Synthese eignet sich erst für höhere Schulen, wo sich bei den Schülern bereits ein größerer Begriffsreichtum vorfindet.

Fasst man den Zusammenhang von Ursache und Wirkung ins Auge, so ergeben sich die Lehrgänge der Progression (Vorwärtsschreitung) und Regression (Zurückschreitung), welche meist nur bei historischen Gegenständen Anwendung finden. Läßt man nämlich die Begebenheiten so aufeinander folgen, wie sich die eine aus der andern entwickelt hat, so geht man progressiv zu Werke; wird aber von der letzten Begebenheit zur nächstvorhergehenden etc. gegangen, so verfährt man regressiv. Müssen sich beide Lehrgänge auch öfters ergänzen, wenn das Material bewältigt werden soll, so ist doch einleuchtend, daß die Progression der natürliche Gang ist. Auch von der logischen Analyse kann man sagen, daß sie progressiv, von der logischen Synthese, daß sie regressiv verfährt. Die Realanalyse schlägt den regressiven, die Realsynthese den progressiven Gang ein.

Keiner der erwähnten Lehrgänge ist für eine bestimmte Lehrstufe oder für einen bestimmten Lehrgegenstand allein und ausschließlichs berechtigt, sondern es ist bei jedem Unterrichtsakte derjenige Gang zu wählen, der dem Lehrstoff und dem Standpunkt des Schülers am besten entspricht. Im Grunde geht alles Lernen doch nur auf synthetischem Wege vor sich, denn wenn die Analyse das Ganze in Teile zerlegt, wie zumeist im Anschauungsunterricht, Sprachunterricht, naturkundlichen Unterricht, so geschieht dies doch nur, um es vollständig zur Auffassung zu bringen; sie ist also immer nur Mittel zum Zweck.

Der im Wechsel zwischen Analyse und Synthese vorwärtsschreitende und dem geistigen Entwicklungsgange des Schülers angepaßte, die Apperception im Bewußtsein anbahnende (genetische) Lehrgang wird auch genetische Methode genannt.

Ein vollständiger Lehrgang erfordert aber auch das Üben, Anwenden und Wiederholen des (gegebenen oder entwickelten) Gelernten.

Das Üben zielt darauf ab, den Gegenstand der Einsicht in dem Schüler zur Fertigkeit zu steigern, so daß sich die erstere jederzeit in der Handlung manifestiert. Jeder Unterrichtsgegenstand, jede Unterrichtsform und Unterrichtsthätigkeit muß die Übung der Kräfte des Schülers bezwecken. Besonders die Aufgaben werden der Übung wegen gegeben.

Das Anwenden macht dem Schüler begreiflich und anschaulich, inwiefern eine Wahrheit auch auf ihn (sein Inneres, seine Person, seine Verhältnisse) sich bezieht, wann er und wie er Gebrauch von ihr machen soll. Die Anwendung hat nur dann einen Wert, wenn sie unter Bezugnahme auf die Fälle, in welchen der Schüler das Geübte nötig hat oder durch Hinweis auf die Verwertung des Gelernten im künftigen Leben den Schüler zu bewegen vermag, von seinem Wissen und Können den rechten Gebrauch auch wirklich zu machen und seine sittliche Gesinnung stets zu bethätigen.

Anfang, Mitte und Ende eines jeden Lehrganges ist die Wiederholung, denn sie ist die »Mutter des Wissens.« Es ist deshalb jede Unterrichtsstunde mit kurzer Wiederholung des in der letzten Stunde behandelten Stoffes zu beginnen; es sind nach jedem Abschnitte eines Lehrstückes die Hauptpunkte zu wiederholen; es ist nach jeder Lehrstunde ein Rückblick auf den behandelten Gegenstand zu werfen; es ist in allem Unterricht auf das früher Dagewesene zurückzugreifen. Auch jede Prüfung erscheint als eine Wiederholung und als eine Erprobung der geistigen Kraft.

Zusammenfassung. Der genetische Lehrgang hat überall an den Anschauungs- und Erfahrungskreis des Kindes anzuknüpfen, vom Nahen zum Fernen, vom Leichten zum Schweren, vom Konkreten zum Abstrakten, von der Anschauung zum Begriff lückenlos fortzuschreiten, von Zeit zu

Zeit vollständig klar zu überschauende Abschnitte zu machen, Sammel- und Ruhepunkte eintreten zu lassen und am Schlusse das gewonnene Ergebnis begrifflich oder als Regel, Gesetz etc. zusammenzufassen (wovon noch genauer bei den Lehrstufen gehandelt wird), dasselbe zur Übung, Anwendung und Wiederholung zu bringen.

§ 25.

Die Unterrichtsstufen.

Wie der Unterricht im allgemeinen vorwärts schreitet, gibt der Lehrgang an; wie der Lehrstoff gegliedert werden muß und die einzelnen Abschnitte unterrichtlich zu verarbeiten sind, besagt die Lehre von den Unterrichtsstufen. Des Philosophen Herbart unbestrittenes Verdienst ist es, die vorhandenen wertvollen Gedanken darüber schärfer gefaßt und psychologisch tiefer begründet zu haben. Ziller führte die Herbartschen Stufen nach seiner eigenen Ansicht weiter aus und richtete dieselben für die Praxis zu, während ein anderer Anhänger Herbarts, Dörpfeld, bei dem gleichen Streben nach einer entsprechenden Artikulation [Gliederung] des Unterrichts den Zusammenhang mit der geschichtlichen Entwicklung der Didaktik im Auge behielt.

A. Herbart betrachtet als nächstes Ziel des Unterrichts die Vielseitigkeit des Interesses (s. S. 34). Die vielseitige Bildung kann aber nur nach und nach gewonnen werden. Die Auffassung und Gewinnung des Vielen setzt Vertiefung, die Vereinigung und Sammlung desselben Besinnung voraus. Vertiefung und Besinnung sollen, »gleich einer geistigen Respiration«, stets miteinander abwechseln, zuerst ruhend, dann fortschreitend sein. Werden Vorstellungen aus den Massen, in denen sie sich darbieten, herausgehoben, vereinzelt, zerlegt, entmischt, scheidet alles, was im Vorstellen trübe war, aus, so entsteht Klarheit (durch ruhende Vertiefung). Der Fortschritt von einer Vertiefung zur anderen bringt die zu elementarer Klarheit erhobenen Vorstellungen zusammen, so daß jede mit andern, am leichtesten mit verwandten, Verbindungen eingehen kann und bewirkt so eine innige, feste Verknüpfung oder Assoziation der Vorstellungen (fortschreitende Vertiefung). Die Besinnung richtet sich zunächst auf das gegenseitige Verhältnis der Glieder in der Assoziation, weist jedes Einzelne als Glied des Verhältnisses an seinen richtigen Ort, schafft Ordnung und System (ruhende Besinnung). Durchläuft die Besinnung im regelmäßigen Denken das systematisch Geordnete,

baut sie dasselbe durch Anwendung und durch Erzeugung neuer Glieder weiter aus, so ist das Methode (fortschreitende Besinnung). Klarheit, Assoziation, System und Methode sind also (nach Herbart) die Stufen des Unterrichts zur Entwicklung des Interesses. Er bringt dieselben in Verbindung mit dem Gange des Unterrichts, wobei er den analytischen und synthetischen unterscheidet.

Erwähnt sei noch, daß Herbart nicht von »methodischer Einheit« spricht, wohl aber von »kleinsten« — aber auch von größeren — »Gruppen«, in die der Stoff zerlegt werden müsse, die erst einzeln zur Klarheit zu bringen, dann zusammenzufassen und endlich mit anderen zu verbinden seien. (Vgl. »Karl Richter, Die Herbart-Zillerschen formalen Stufen des Unterrichts« und »Gleichmann, Herbarts Lehre von den Stufen des Unterrichts.« Dsgl. Stöy, Bartels, v. Sallwürk, Willmann.)

B. „Ziller“ behält die Unterrichtsstufen Herbarts im allgemeinen bei, zerlegt jedoch die erste Stufe (Klarheit) in zwei Stufen, Analyse und Synthese, so daß mit den übrigen 3 Stufen Herbarts — Assoziation, System und Methode — sich 5 Stufen ergeben. Er nennt sie Formalstufen, weil sie an keinen bestimmten Lehrgegenstand gebunden sind.¹⁾ Dr. Rein²⁾, der sie auf den Volksschulunterricht anwandte, hat die Zillersche Benennung der 5 formalen Stufen durch deutsche Bezeichnungen ersetzt;³⁾ sie heißen: 1. Vorbereitung, 2. Darbietung, 3. Verknüpfung, 4. Zusammenfassung, 5. Anwendung. (Die folgenden Ausführungen darüber halten sich zumeist an die unten genannten Werke.)

Jeder Unterrichtsstoff, der innerhalb eines längeren oder kürzeren Zeitraumes zu behandeln ist, muß in eine Reihe kleinerer Abschnitte, Pensen, zerlegt werden, die Ziller »methodische Einheiten« nennt. Diese dürfen nicht zu groß sein, damit das gebotene Material den Schüler nicht erdrücke oder das Behalten erschwere, aber auch nicht zu klein, damit ihnen ein genügender Inhalt nicht fehle. Bevor die Behandlung einer solchen Einheit beginnt, ist den Schülern der Inhalt derselben anzugeben, das „Ziel“ zu bezeichnen, das erreicht werden soll. Hierdurch sollen die augenblicklich im Bewußtsein der Kinder befindlichen Vorstellungen verdrängt, den zu bearbeitenden neuen Vorstellungen Raum geschafft, es soll die Erwartung erregt, des Schülers Gedankenkreis auf das Neue hingelenkt, eine günstige Stimmung für den Unterricht geschaffen und ein kräftiger Antrieb zum Wollen, zur selbstthätigen

¹⁾ Vgl. Ziller, Vorlesungen über allgemeine Pädagogik. 2. Aufl. 1884, S. 163 ff.

²⁾ Vgl. Dr. Rein, A. Pickel u. Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts. Das erste Schuljahr. 6. Aufl. 1898. S. 123 ff.

³⁾ Karl Richter, Die Herbart-Zillerschen formalen Stufen des Unterrichts. Leipzig, 1898. S. 21 ff.

Mitarbeit des Schülers gegeben werden. Das Ziel muß sachlich, bestimmt und verständlich sein. Es kann durch einen Satz (Heute will ich euch von einem Mädchen erzählen, dem Vater und Mutter gestorben), eine Orientierungsfrage oder durch eine Aufgabe zum Ausdruck kommen. Bloß formale Ziele: »Ich will euch heute eine andere Geschichte erzählen«, sind wertlos, Wegweiser ohne Namen, die den Willen des Schülers nicht zur Mitarbeit anreizen. Zerfällt die methodische Einheit in mehrere Abschnitte, so werden außer dem Hauptziel auch Unter- oder Teilziele angegeben.

Man mache in der Praxis nicht viel Umschweif. Ist die »methodische Einheit« festgesetzt und das Ziel, das erreicht werden soll, bestimmt, so gibt es der Lehrer bekannt, sofern es von dem Schüler verstanden wird. Im andern Falle wird der letztere durch das sich ihm anbietende Neue freudigst überrascht und dem Lehrer dankbar dafür sein, daß er ihn zu dem Ziele führte.

Ist durch die Zielangabe die Aufmerksamkeit auf das Neue gerichtet, so beginnt der Unterricht **1.** mit der **Vorbereitung.** Sie soll die im Erfahrungskreis der Schüler liegenden oder im früheren Unterricht gewonnenen Vorstellungen und Kenntnisse wecken und ins Bewußtsein rufen, welche mit dem neuen Lehrstoffe in Beziehung stehen, also aus den verwandten älteren Vorstellungen einen lebendigen (apperzipierenden) Hintergrund für das Neue schaffen. Der Schüler soll zunächst in der zugehörigen früheren Gedankengruppe recht heimisch werden. Findet sich dabei, daß zur Auffassung des Neuen gewisse Vorstellungen fehlen, so sind sie durch die Vorbereitung beizubringen. Zeigt sich ein zu großer Mangel benötigter Vorstellungen, so ist dies entweder ein Beweis von ungeschicktem Lehrverfahren oder von unzweckmäßiger Auswahl des Lehrstoffes. Sind dagegen des Lehrers zweckmäßig gestellte Fragen der Zauberstab, mit dem er die schlummernde Vorstellungswelt weckt, Apperceptionsstützen aufdeckt, lebendige Teilnahme erregt, so wird Klarheit erzeugt und dem Neuen der Eingang ins Bewußtsein geöffnet. Nur hüte er sich, auf den Inhalt des Neuen einzugehen, da sonst das Interesse dafür abgeschwächt würde. Am Schlusse der Vorbereitung wird der Inhalt nochmal zusammengefaßt, zuerst an der Hand von Kernfragen (Hauptfragen), dann im Zusammenhange.

Die Vorbereitung soll in der Regel kurz sein. Alle die guten Wirkungen, die man von ihr erhofft, gehen verloren, wenn sie zu umfangreich und weitschweifig ist, statt die Stimmung zu erhöhen, Langeweile erzeugt. Sie kann auch unterbleiben, wenn sie schon in dem vorher behandelten Stoffe gegeben ist. Wurde z. B. in der Geschichtsstunde Kaiser Karl der Große auch als Bildungsförderer behandelt, der selbst in die Schulen ging etc., so bedarf in der folgenden Lesestunde das Gedicht von Gerock »Wie Kaiser Karl Schulvisitation hielt« keiner Vorbereitung. Ähnlich ist es bei Behandlung realistischer Lesestücke im Anschlusse an

den vorangegangenen Unterricht, oft beim Rechnen, wo fast jede Übung auf die andere vorbereitet¹⁾, ähnlich bei den Fertigkeiten des Schreibens, Zeichnens, Singens, Turnens etc.

2. Die Darbietung. Ist durch die Vorbereitung das sich auf das Neue beziehende ältere Vorstellungsmaterial ordnungsmäßig bereit gestellt, so tritt die Darbietung des Neuen ein. »Die Form der Darbietung kann je nach der Alters- und Kenntnisstufe des Schülers oder nach der Art des Stoffes verschieden sein: ein Märchen wird in der Unterklasse erzählt, ein sprachlicher Abschnitt, eine biblische Geschichte etc. mit älteren Schülern gelesen, ein geographischer Gegenstand sprechend und zeichnend, ein physikalischer Vorgang experimentierend und sprechend an die Schüler gebracht. In Naturkunde, Deutsch, Rechnen, Geometrie erstreckt sich die Darbietung nur auf die Aufstellung der realen Stoffe, der Gegenstände und Erscheinungen, der sprachlichen Formen, der mathematischen Aufgaben; die neuen Vorstellungen, welche gewonnen werden sollen, hat sich der Schüler unter Anleitung des Lehrers selbst zu erarbeiten.«²⁾ Damit der Stoff der Darbietung klar und deutlich aufgefaßt und festgehalten zu werden vermag, ist er nur in kleineren Portionen zu geben, jede »methodische Einheit«, wenn nötig, daher in kleinere Teilganze zu zerlegen und jeder dieser Abschnitte einzeln für sich durchzuarbeiten.

Der Darbietung des ersten Abschnittes durch Erzählen, Lesen etc. schließt sich eine sofortige zusammenhängende Wiedergabe desselben durch einen Schüler an, die nicht unterbrochen werden soll, damit der Gedankenlauf keine Hemmung erfährt. Höchstens ist ein kurzer Wink bezüglich der Fortsetzung und Ergänzung am Platze. Irrtümliches und Mangelhaftes wird durch Erklären, Vorzeigen etc., in Form des freien Gespräches (Disputation) berichtigt, aufgehellt, ergänzt, worauf, behufs Einprägung und Verschmelzung der Vorstellungen, der Abschnitt von den Schülern wiederholt zusammengefaßt wird. Das Ergebnis wird als Inhaltsangabe (Überschrift) an die Wandtafel geschrieben. Ist der folgende Abschnitt in der gleichen Weise behandelt, so wird er mit dem vorhergehenden zusammengefaßt. — So schreitet die Arbeit stetig fort, bis (mit Hilfe der Überschriften) eine gereinigte Totalauffassung des Ganzen gewonnen ist und es sich dann nur noch um Wiederholung und Einprägung (Aneignung) des Gesamtergebnisses handelt.

¹⁾ Vgl. Knilling, Die naturgemäße Methode des Rechenunterrichts in der deutschen Volksschule. II. Teil: Zur Kritik der sogenannten Formalstufen S. 123 ff. München, 1899.

²⁾ Karl Richter, Die Herbart-Zillerschen formalen Stufen des Unterrichts. Leipzig, 1898. S. 24.

Bei Gesinnungsstoffen muß nach der stattgefundenen Aneignung des Thatsächlichen noch eine vertiefende Besprechung folgen. Die Schüler werden durch Haupt- oder Konzentrationsfragen veranlaßt, vorliegende Gesinnungsverhältnisse nach ihrem Werte oder Unwerte zu beurteilen, sich in die Lage der handelnden Personen hineinzudenken und die gewonnenen sittlichen und religiösen Hauptgedanken zusammenzustellen und sich einzuprägen.

Nach der Meinung vieler widerstreitet es einer gesunden Methode, eine biblische Geschichte durch Vorlesen der Schüler darzubieten. Der anregende Vortrag, die fesselnde Erzählung durch den Lehrer ist das Merkmal eines guten Unterrichts in diesem Fache. Auch dagegen, daß die Schüler das Dargebotene sofort im Zusammenhange wiedergeben sollen, bestehen Bedenken. In den unteren Klassen und von schwachen Schülern ist dies überhaupt nicht zu verlangen und eine verständige Wiedergabe im allgemeinen wohl erst nach einer katechetischen Erörterung möglich. — Wie man ferner sich hüten muß, mit einem Schüler zu lange auf Kosten der übrigen sich zu beschäftigen, so wird man, besonders in stark besetzten Klassen, auch auf das freie Gespräch (Disputation) zumeist um der Ordnung und Disziplin halber verzichten müssen. Meister der Fragekunst wissen am besten, einen geregelten Fortgang und planmäßigen Fortschritt des Unterrichts zu sichern. — Endlich ist zu erwähnen, daß beim Fortschreiten des Lernprozesses in manchen Gegenständen es sich nur um Befestigung und Anwendung der auf der Stufe der Vorbereitung und Darbietung erworbenen Kenntnisse handeln kann und damit also die Durcharbeitung der methodischen Einheit beendet erscheint.

3. Verknüpfung. Ist das Neue vom Schüler angeeignet worden, so beginnt der begriffliche Aufbau des Gelernten mittels eines Abstraktionsprozesses. In dem angeeigneten Material ist auch Allgemeines, Begriffliches enthalten, das aber erst herausgearbeitet und zum Verständnis gebracht werden muß. Wir verstehen aber nur das, was wir einem Begriffe, einem allgemeinen Satze (Gesetz, Regel) unterzuordnen vermögen. Zu diesem Zwecke sind die gewonnenen Vorstellungen mit den ähnlichen früheren zu verknüpfen, damit ein zusammenhängendes Wissen entsteht und zugleich das allen Vorstellungen Gemeinsame von selbst klarer hervortritt und so von dem damit verbundenen Zufälligen und Unwesentlichen sich ablöst. Diese Gedankenarbeit vollzieht sich durch das Vergleichen, das die übereinstimmenden, verwandten, ähnlichen Merkmale zweier oder mehrerer Objekte aufsucht und zu einer höheren Einheit verschmilzt, so daß sich Vorstellungen höherer Art, Allgemeinvorstellungen, Begriffe bilden, während die unwesentlichen einzelnen Züge zurücktreten.

Diese Vergleichungs- und Aussonderungsthätigkeit ist durch schriftliche Arbeiten und geeignete Darstellungen zu unterstützen und bis zur Geläufigkeit zu üben.

Hat die Begriffsbildung schon auf der 2. Stufe begonnen, so bleibt für die 3. Stufe oft nicht viel zu verknüpfen übrig. Ist nichts dem Neuen Ähnliches behandelt, so muß die Vergleichung ohnehin wegfallen und die aus der unmittelbaren Anschauung des Neuen gewonnene klare und deutliche Einsicht als genügend erscheinen.

4. Die Zusammenfassung. Auf dieser Stufe vollendet sich der begonnene Abstraktionsprozeß. Bei der Verknüpfung treten neben das Begriffliche immer noch die Einzelvorstellungen, aus denen es herausgelöst werden sollte. Jetzt soll das Begriffliche aus dem Konkreten völlig ausgesondert, ganz isoliert, mit dem richtigen sprachlichen Ausdruck belegt und in die Begriffsreihe (Gruppe, Klasse, Ordnung, System) eingefügt und in dieser Form festgehalten werden. Wo ein entsprechendes Lehrbuch vorhanden ist, muß jeder neugewonnene Teil des Systems damit verglichen und durch zu unterstreichende Stichworte, die an die Regel, den Begriff, das Gesetz etc. erinnern, markiert werden. Andernfalls sind die gefundenen Regeln, Begriffe, Gesetze etc. in der Form von Stichworten zu fixieren und vom Schüler selbst als Diktat niederzuschreiben, bei den zur Einprägung nötigen Wiederholungen aber in Form von Sätzen zu lesen. Bei räumlichen Gegenständen müssen Zeichnungen und Kartenbilder hinzutreten, außerdem schriftliche Darstellungen sich an alle Teile des Systems anschließen.

Vielfach fließen Verknüpfung und Zusammenfassung ineinander, da durch Betonung des Gemeinsamen sich der Begriff wie von selbst ergibt; manchmal übersteigt es die Fassungskraft des Schülers, ihm die Ableitung eines Gesetzes oder einer Regel zuzumuten. Daher fällt auch diese Stufe öfters aus, und das Systemheft kommt dann nicht in Benutzung. Viele Schulmänner ziehen übrigens ein gutes Lehrbuch dem oft schlecht geschriebenen, der Übersichtlichkeit vielfach entbehrenden Systemheft vor und behaupten, daß man den Unterricht bei Benutzung eines solchen Lehrbuches auch so gestalten kann, daß der Schüler zur möglichsten Selbstthätigkeit angeregt wird.

5. Die Anwendung. Der wahre Wert des Wissens besteht nicht im bloßen Besitz, sondern darin, daß man es zu gebrauchen, anzuwenden versteht. Deshalb hat diese Stufe 1. dem Wissen einen solchen Grad von Sicherheit und Beweglichkeit zu geben, der es dem Geiste möglich macht, in jedem Falle völlig frei über das Gelernte zu verfügen, es also bis zur größten Sicherheit einzuüben, 2. das Gelernte durch Anwendung auf praktische Fälle in Gebrauch zu nehmen, d. h. durch Lösung von Aufgaben in den Dienst des Lebens zu stellen. Die Aufgaben müssen den Schüler veranlassen, nicht bloß von einem gegebenen Besonderen aufzusteigen zum Allgemeinen, dem es untergeordnet ist, sondern auch von dem Allgemeinen aus zum Besonderen herabzusteigen. Das letztere ist namentlich zu berücksichtigen, weil im Leben die Anwendung des Wissens sich immer

an Einzelfällen zu erproben hat. Die Übung erfolgt durch Nacherzählen, Einprägen der Reihen nach verschiedener Richtung, Einlesen, Nachbilden, Rechnen und Messen. Aufgaben der vorgenannten Art sind: zu einer sprachlichen Form die Regel, zu einer physischen Erscheinung das Gesetz, zu einer Handlungsweise die ethische Norm aufzusuchen, oder umgekehrt zu einer sprachlichen oder mathematischen Regel Beispiele anzugeben, mathematische oder physikalische Gesetze auf spezielle Fälle anzuwenden, eine fingierte Reise zu unternehmen, nach allgemeinen Gesichtspunkten menschliche Handlungen zu beurteilen, kurz das Wissen in das Können umzusetzen.

Ziller verlangt auch, daß der Schüler sich durch seine Phantasie in andere Lagen zu versetzen im Stande sein und durch phantasiertes Handeln über die Beschränktheit und Einseitigkeit des wirklichen Handelns hinaus kommen müsse. Das phantasierte Handeln ist aber nicht unbedenklich, führt leicht zu Phantastereien und zu schlimmen Enttäuschungen. — Noch sei darauf hingewiesen, daß die unerläßliche Stufe der Anwendung manchmal nur als Übung, ein andermal nur als Aufgabe und in beiden Formen oft schon bei der Stufe der Darbietung auftritt. Die Fertigkeiten zumal umfassen in der Hauptsache oft nur die Stufen der Auffassung und Übung.

Nach dem vorausgehenden ergibt sich für die »fünf formalen Stufen« folgendes Schema:

1. Stufe: Vorbereitung (Analyse). Zergliederung der schon vorhandenen verwandten Vorstellungen und Kenntnisse.
2. Stufe: Darbietung (Synthese). Darreichen und Aneignen des Neuen.
3. Stufe: Verknüpfung (Assoziation). Verknüpfung des Neuen unter sich und mit dem bereits Bekannten; Vergleichung, Unterscheidung.
4. Stufe: Zusammenfassung (System). Vereinigung der gewonnenen Resultate zu einem geordneten Ganzen, Einordnen in die Begriffsreihe, Gewinnung von Gesetz und Regel.
5. Stufe: Anwendung (Methode). Einübung des Wissens und Umsetzung des letzteren in das Können.

Anmerkung. Die »fünf formalen Stufen« haben zwar eine große Verbreitung gefunden, werden aber auch noch heftig angefochten. Dies erklärt sich aus dem Umstande, daß man verlangt, sie ausnahmslos und gleichermaßen auf alle Lehrgegenstände anzuwenden, obgleich sie sich für die einen (realistische und historische Fächer) mehr, für die andern (Fertigkeiten) aber weniger eignen. Das Richtige der Formalstufen (deren psychologische Begründung durch Ziller und Rein alle Anerkennung verdient) darf aber nicht unterschätzt werden. Beachtenswert erscheint in dieser Beziehung das Urteil des Seminardirektors Leutz, das er in seinem »Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts« (II. Teil, Vorrede) ausspricht: »Man mag immerhin den Formalstufen den Vorwurf machen, daß sie eine Schablone seien, der Lehrer müsse sich im Unterricht frei

bewegen lernen, — diese Schablone ist sehr heilsam; sie hilft das Gedankenmaterial herbeischaffen und ordnen; sie zwingt dazu, sich über jeden Schritt Rechenschaft zu geben; sie macht aus dem unsicheren, rein empirischen Nachtreten ein bewußtes Handeln; und wenn der Seminarist einige Jahre diese Schablone gebraucht und sich daran gewöhnt hat, so mag er sich immerhin mehr Freiheit gestatten; allein er wird die Naturgemäßheit des gewissen Weges einsehen und sich auf ihm stets sicher und wohl fühlen.«

Gleichwohl ist ernstlich davor zu warnen, die ganze Stufenfolge zur unabänderlichen Regel zu machen und dadurch dem didaktischen Mechanismus zu verfallen. Man muß je nach der Eigenart des Stoffes wie in Rücksicht auf die Altersstufe und Fassungskraft der Schüler eine freie Anwendung von den einzelnen Stufen machen können. Selbst die Verfasser der »acht Schuljahre« (Rein, Pickel †, Scheller) bemerken in der 1. Auflage ihres Buches, daß die strenge Durchführung der 5 Formalstufen zur Künstelei führen müsse und fordern deshalb „**Freiheit in der Anwendung**“.

C. Als unabweisbare Forderung bezüglich der Unterrichtsstufen gilt jedoch, daß jeder Lehrer mit den psychologischen Vorgängen des Lehr- und Lernprozesses genau bekannt sei, um sich über seine unterrichtliche Thätigkeit jederzeit Rechenschaft geben zu können. Damit ist nicht gesagt, daß dies nur bei Einhaltung der Zillerschen Stufen möglich ist. Im Gegenteil wird hier wie in den früheren Auflagen an der **Dreiteilung** der methodischen Behandlung eines Unterrichtspensums, welche einerseits der geschichtlichen Entwicklung der Didaktik entspricht, andererseits, wie **Dörpfeld** sagt, „**die drei logisch-psychologischen Hauptoperationen**“ einschließt, „**die bei jedem Lernprozesse vorkommen**“, festgehalten. Diese sind: 1. das Anschauen (empirische Auffassen) des Sachlichen (Apperception), 2. das begriff-erzeugende Denken (Abstraktion, theoretische Reflexion), 3. das Anwenden des gewonnenen Begriffes (praktische Reflexion). (Vergl. Dörpfeld, Der didaktische Materialismus S. 123.).

1. **Die Stufe des Anschauens.** Alles Lernen beginnt mit dem Anschauen, d. h. »jeder neue Unterrichtsgegenstand muß in den Gesichtskreis des Schülers gebracht und die Aufmerksamkeit desselben für jenen erweckt werden«. Die Gegenstände des Anschauens können konkrete Dinge, Eigenschaften und Vorgänge aus der körperlichen Welt sein, wie dies im naturkundlichen Unterrichte die Regel ist, oder sie gehören der

geistigen Welt an, so z. B. vorhandene, aus der Erfahrung stammende Vorstellungen. — Die Thätigkeit des Anschauens besteht (1. B. § 24) zunächst im unmittelbar sinnlichen Wahrnehmen, empirischen Auffassen, ist also Perception, sodann im mittelbaren, phantasiemäßigen Anschauen, bei welchem mittels der aus dem Erfahrungsleben stammenden Anschauungen oder Vorstellungen durch Beschreibung, Erzählung etc. im Geiste Neues angeschaut und ins Bewußtsein übergeführt wird. Auf dieser Stufe ist also einerseits festzuhalten, was der Schüler schon weiß, andererseits daraus die Grundlage zu schaffen für das Verständnis des hinzukommenden Neuen (Apperception). — Das Resultat des Anschauungsaktes ist die Anschauung, welche als Vorstellung im Bewußtsein beharrt.

2. Die Stufe des Denkens. Auf dieser Stufe handelt es sich darum, aus den Anschauungen Begriffe zu gewinnen. Gegenstand des Denkens können sein: zwei (oder mehrere) Dinge oder Vorgänge aus der konkreten oder abstrakten Welt, die miteinander verglichen werden sollen (im Unterricht: ein neu behandeltes Objekt und ein bereits bekanntes), oder aber zwei Dinge oder Vorgänge, deren ursächlicher oder anderweitiger Zusammenhang erkannt werden soll. — Die Denkhätigkeit besteht im Vergleichen, im Erfassen des Gemeinsamen und Verschiedenen oder im Aufsuchen des kausalen Zusammenhangs zweier Objekte, im Verknüpfen derselben nach dem Grade der aufgefundenen Verwandtschaft (Assoziation), im Erkennen des Allgemeinen aus dem Besonderen (Abstraktion), im Einordnen des Gefundenen in den vorhandenen Wissensbereich (Induktion). — Das Resultat des Denkens ist der anfänglich noch unvollkommene (psychische), dann der vollkommene (logische) Begriff, das Urteil und der Schluß, sei es in Form eines Begriffswortes, eines Satzes oder einer Regel, einer Maxime etc., in Summa: Verständnis.

3. Die Stufe des Anwendens. Das Wissen hat nur dann einen Wert, wenn es zum Können sich gestaltet. Der Schüler soll die Fähigkeit erlangen, das Wissen fruchtbar zu machen, es anzuwenden. Gegenstand der Anwendung können neue konkrete Objekte (Beispiele) sein, in welchen das bereits gewonnene Allgemeine (Begriff, Regel etc.) wiedererkannt werden

soll. — Die Thätigkeit des Anwendens ist, insofern ein neues Konkretum betrachtet wird, um darin das Allgemeine zu entdecken, die gleiche wie auf der Denkstufe. Weil aber von einem bereits bekannten Allgemeinen ausgegangen wird — und dieses Bekannte dem suchenden Blicke den Weg zeigt und vorleuchtet — so erfolgt jetzt die Gedankenbewegung vom Allgemeinen zum Besonderen, und insofern ist diese Thätigkeit die Umkehrung der vorigen (Deduktion). — Als Resultat der Anwendung erscheint die Erprobung, Einübung, Befestigung, Erweiterung und Geläufigmachung der gewonnenen Allgemeinvorstellung (Begriff, Regel, Maxime etc.) durch Lösung von mündlichen und schriftlichen Aufgaben verschiedener Art. »Hierbei ist jener Teil der erworbenen Kenntnisse nicht zu übersehen, welcher sich auf die sittliche Betätigung des Menschen bezieht, welche nicht blofs begrifflich festgestellt und eingepägt, sondern vor allem von jedermann Tag für Tag geübt und ausgelebt sein wollen« (Kittel).

Der Weg zu einer gesunden, naturgemäßen »Bildung« wird auch durch folgende Dreiteilung angezeigt: Wissen, Verstehen, Können oder Aufnehmen, Durchdringen, Ausüben. »In dem ersten Gliede«, bemerkt dazu Willmann, »ist das empirische, in dem zweiten das logische, in dem dritten das technische Moment der geistigen Aneignung gegeben«. Diese drei Hauptstufen im Lernprozess, welche sich bei jedem guten Unterrichte mit psychologischer Notwendigkeit mehr oder minder von selbst geltend machen, sind nichts Neues; sie wurden jederzeit von denkenden Lehrern eingehalten. Schon Aristoteles hatte für die Erkenntnis der Wahrheit die Trias: Wahrnehmen, Denken, Streben. Ratke forderte (im Gegensatz zu dem mit der Regel beginnenden Grammatikunterricht) als Erstes das Beispiel, als Zweites die Regel, als Drittes die Übung. (»Alles nach Ordnung und Lauf der Natur, alles durch Erfahrung« — und »Erst ein Ding an ihm selbst, hernach die Weise von dem Ding«. Vgl. das Schema von Königbauer S. 77.) Comenius verlangte im 18. Kapitel seiner »Großen Unterrichtslehre«, daß der Unterricht mit der sinnlichen Anschauung beginne, daß alles Spätere auf Früheres fundiert, alles Verwandte beständig verknüpft und durch fortlaufende Übungen befestigt werde. Und Pestalozzi, der

Vater der neueren Pädagogik, stellte den Grundsatz auf: »Von der Anschauung zum Begriff«.

Betrachtet man genauer, was bei jeder der oben dargestellten drei Hauptoperationen unterrichtlich zu geschehen hat, so wird man finden, daß sich beim Anschauen zwei Akte unterscheiden lassen. Soll nämlich das Anschauen ganz gelingen, so dürfen die neuen Vorstellungen nicht als etwas völlig Neues, Isolirtes, im Geiste Raum gewinnen, sondern müssen sich den vorhandenen Vorstellungen, zu denen sie in Beziehung stehen, richtig an- und einfügen. »Die älteren Vorstellungen müssen bereitstehende neuen Ankömmlinge erwartend (Aufmerksamkeit—Interesse) zu begrüßen, damit dieselben im Gedankenkreise den richtigen Platz offen finden, d. h. die Perception (Aufnahme) muß zur Apperception (Aneignung) fortschreiten. Man sieht hieraus, daß in der I. Hauptoperation zwei Akte unterschieden werden können, die Vorbereitung (Analyse), wodurch die verwandten Vorstellungen wach- und herbeigerufen werden und die Darbietung (Synthese), welche durch Vorführen neuer Anschauungen einen neuen Gedankenkreis zusammensetzt und aufbaut.«

Eine ähnliche Scheidung ergibt sich bei der zweiten Hauptoperation. »Das Denken (Abstrahieren) beginnt nämlich mit dem Vergleichen, d. h. mit dem Aufsuchen derjenigen Merkmale, welche den betreffenden beiden Objekten gemeinsam sind. Das wäre der erste Akt (Assoziation). — Sodann gilt es, das Gemeinsame aus den konkreten Vorstellungen, mit denen es im Geiste verbunden ist, bestimmter auszusondern und zusammenzufassen in ein Begriffswort oder in eine Regel, eine Maxime, einen Spruch, Liedervers etc. Das wäre dann der zweite Akt« (System).

Bei der dritten Hauptoperation, der »Anwendung«, ist schon im Interesse des Schulzieles das auf den vorigen Stufen erworbene Wissen des Schülers zu befestigen, geläufiger zu machen und durch Lösung von einschlägigen Aufgaben zu erweitern. Dies ist Sache der Übung. Da aber nicht bloß für die Schule, sondern fürs Leben gelernt werden soll, so sind die sittlichen Wahrheiten auch auf das Leben anzuwenden; der Schüler ist zur Beurteilung der Handlungsweise geschichtlicher Personen heranzuziehen, zum Aussprechen seiner eigenen An- und Absichten zu veranlassen, er soll sich für die gute und gottwohlgefällige Gesinnung und That begeistern (Verwertung).

Wo sich eine Teilung der ersten beiden Hauptoperationen in je zwei Akte nötig machen sollte, erweisen sich die letzteren doch immer nur als untergeordnete Glieder der betreffenden Haupt-

operation, weshalb sie nicht notwendigerweise als besondere Stufen zu zählen sind. In diesem Sinne sind im speziellen Teile der Methodik die Lehrproben bearbeitet.

Zahl und Namen der Unterrichtsstufen sind, wie aus dem Vorstehenden ersichtlich ist, verschieden, weshalb die üblichen Zähl- und Benennungsweisen hier neben einander gestellt sind.

	(Dörpfeld)	(Herbart u. Ziller)	(Rein.)
I. Anschauen (Auffassung)	{ a) Einleitung b) Anschauung	1. Klarheit { a) Analyse b) Synthese	{ 1. Vorbereitung 2. Darbietung
II. Denken (Verarbeitung)	{ a) Vergleichen b) Zusammenf.	{ 2. Assoziation 3. System.	{ 3. Verknüpfung 4. Zusammenf.
III. Anwenden (Anwendung) ¹⁾		4. Methode. ²⁾	5. Anwendung.

(Vgl. Dörpfeld, Ziller, Rein, Wagner, K. Richter, Schiller, Schmid, Helm.)

Eine andere Anordnung liegt vor in dem Werke: »Schemata und Lehrproben« von Königbauer, Hofmiller & Rösch, Bamberg, 1891. Dasselbe stellt sechs psychologische Stufen in zwei Abteilungen auf. Zieht man jedoch die 3 ersten in 1 Stufe (Klarheit) zusammen, so ergibt sich eine ziemliche Übereinstimmung mit den 4 Unterrichtsstufen Herbarts.

A. Das Ding für sich.

- | | | |
|---------------------|---|----------------------------------------------------------------------|
| I. Anschauen | { | 1. Bethätigung der Sinne (Stufe der äußeren Anschauung; |
| | | 2. Gruppieren und Ordnen der Eindrücke zum Ganzen (zur Vorstellung). |
| | | 3. Sicherung des Gewonnenen (Stufe der inneren Anschauung). |

B. Das Ding im Wechselverhältnis zu anderen.

- | | | |
|----------------------|---|-------------------------------------------------------------------------------|
| II. Denken | { | 4. Verknüpfung des Gewonnenen mit Ähnlichem (und Vorhergegangenem). |
| | | 5. Ableitung des Begriffes (Ausziehen des Grundgedankens, des Gesetzes etc.). |
| III. Anwenden | | 6. Anwendung (Verwertung) im Leben des Menschen. |
- (Vgl. Lehrprobe in der Methodik des Rechnens und der Raumlehre.)

¹⁾ Die Bezeichnung der drei Hauptlehrstufen als: Auffassung, Verarbeitung und Anwendung stammt von K. Richter. — Kehr spricht von anschaulicher Einführung, denkender Erfassung und praktischer Verwertung.

²⁾ Der ungewöhnliche Ausdruck »Methode« soll andeuten, das in der Anwendung, wo der Schüler wesentlich selbständig zu überlegen hat, gleichsam Weg und Weise (Methode) des selbständigen Forschens gelernt wird.

Die Unterrichtsformen.

Ein weiteres wesentliches Stück des methodischen Unterrichts ist die Lehrform, d. h. die Art und Weise, in welcher Lehrer und Schüler wechselseitig thätig erscheinen. Sie betrifft mehr das äußere Lehrverfahren, welches durch die Art des sprachlichen Verkehrs modifiziert wird.

Eigentlich gibt es nur zwei Unterrichtsformen, nämlich:

1. die **mitteilende** (monologische, **vortragende** [**akroamatische**]¹⁾, bei welcher der Lehrer vorzeigt, vorträgt, vormacht und vom Schüler nichts anderes verlangt, als daß er aufmerke, zuhöre, nachmache und sich das Dargebotene aneigne;

2. die **entwickelnde** (dialogische, **fragende** [**erotematische**], aufgebende), bei welcher der Lehrer durch Fragen und Aufgaben den Schüler zur Antwort, zum Selbstfinden der Erkenntnis, zur Lösung, zur Selbstthätigkeit anregt und auffordert.

§ 26.

1. Die mitteilende (monologische, vortragende, akroamatische) Unterrichtsform

kann sich in verschiedener Weise gestalten: Je nachdem man mit dem Vortrage andere Thätigkeiten verbindet oder frei vorträgt, heißt diese Unterrichtsform a) die **deiktische**²⁾ (vorzeigende, vormachende, vorsprechende), b) die **mnemonische** (gedächtnismäßige), c) die **vortragende**.

a) Die **deiktische Lehrform**. Vorzeigen, Vormachen und Vorsprechen sind beim Schulunterricht ebenso notwendig als wirksam, deshalb auf allen Lehrstufen, besonders aber auf den unteren, verwendbar.

Durch das **Vorzeigen** sollen wirkliche Gegenstände, die Sachen selbst, oder (wo solche nicht zu haben und zu beschaffen sind) deren künstliche Nachbildungen (Modelle, Bilder, Karten) dem Schüler zur Anschauung vor die Sinne gebracht werden, damit er dadurch zu klaren Vorstellungen gelangen kann.

Das Vorzeigen, mit dem das bestimmende, nachhelfende und sondierende Wort des Lehrers zu verbinden

¹⁾ Griechisch *akroāma* = Vortrag.

²⁾ Griechisch *deiknēmi* = ich zeige.

ist, muß planmäßig und methodisch geschehen, und es soll die Aufmerksamkeit vor allem auf das hingelenkt werden, was für den Unterrichtszweck nötig ist.

Vorgezeigt wird besonders beim Anschauungsunterricht, in der Naturkunde, bei den Anfangsgründen des Lesens und Schreibens, in der biblischen Geschichte. An den vorzuzeigenden Gegenständen soll das Charakteristische besonders in die Augen fallen, weshalb sie instruktiv, groß genug und gut beleuchtet sein müssen. Das Vorzeigen darf weder zu kurz noch zu lange währen. Um vor den Folgen der Zerstreuung zu behüten, muß das Auge des Lehrers gleichmäßig dem Gegenstande und den Schülern zugewendet werden.

Wie das Vorzeigen den Anschauungstrieb des Schülers befriedigt, so soll das **Vormachen** den Nachahmungstrieb anregen; denn der Schüler wird veranlaßt, nachzumachen, was der Lehrer vorgemacht oder vorgeganzen hat. Das Vormachen ist bei der Aneignung von Fertigkeiten unerläßlich.

Was vorgemacht wird, muß sich methodisch rechtfertigen lassen und einfach und deutlich derart ausgeführt werden, daß alle Schüler den Hergang sehen und verfolgen können. Beim Nachmachen nehme man es mit der Wiedergabe des Charakteristischen genauer als mit dem weniger Wesentlichen; dabei dränge man nicht zu sehr, sondern gewähre die erforderliche Zeit. — Das Vormachen ist bei jedem Lehrgegenstande wenigstens teilweise anwendbar, am meisten aber beim Schreiben, Lesen, Singen, Zeichnen und Turnen, auch beim ersten Anschauungsunterricht.

Das **Vorsprechen** des Lehrers (mündliches Vorzeigen) und das Nachsprechen des Schülers ist überall nötig, wo es sich darum handelt, daß der Schüler ein Wort, einen Satz etc. in ganz bestimmter Form auffassen und behalten soll. Diese Lehrform reicht vom häuslichen Unterricht in die Schule hinein, wo sie auf der unteren Lehrstufe zur Bildung der Sprachkraft mit bestem Erfolge Verwendung findet. — Was vorgesprochen wird, muß dem Inhalte nach verständlich und merkwürdig, der Form nach sprachrichtig, einfach und kurz sein und laut, deutlich und mit richtiger Betonung (in

entsprechenden Absätzen) gegeben werden. Beim Nachsprechen der Schüler, das abwechselnd einzeln und im Chor geschehen soll, achte der Lehrer auf Genauigkeit, Deutlichkeit und Wohlklang. Hiezu sowohl, als auch zur Fernhaltung des unangenehmen, gedehnten Schultones bediene er sich feststehender Zeichen und Winke.

Das Chorsprechen ermutigt die Schüchternen und Schwachen, zwingt alle Schüler zum Reden und bringt Leben und Bewegung in den Unterricht, darf aber nicht zu häufig angewendet werden. (Gedankenloses Mitplaudern.)

b) Die **mnemonische Lehrform**. Das Memorieren (wörtliches Auswendiglernen) wurde früher zu einseitig und zu weitgehend betrieben und führte daher vielfach zu einem verwerflichen Mechanismus. In Verbindung mit anderen Lehrformen ist dasselbe jedoch nicht nur berechtigt, sondern auch durchaus notwendig, da der Volksschulunterricht dem Kinde, von dem man zunächst doch nur Reproduktion erwarten kann, sehr viel bietet, was dem Gedächtnis eingeprägt werden muß, damit es (jederzeit bereit) nach Belieben und Bedürfnis zur Anwendung kommen kann. Ohne die Festhaltung des Gelernten wäre ja ein geistiger Fortschritt unmöglich. Mit Hinweis auf das in der Psychologie (Bd. I § 28) Gesagte sei hier noch hervorgehoben, daß alles, was memoriert wird, sich nur auf Merkwürdiges erstrecken und erst nach vorausgeschickter Erklärung eingeprägt werden soll. Das zu Lernende muß ferner dem Standpunkt des Schülers entsprechen, mit dem früher Gelernten verknüpft und am rechten Ort in richtiger Weise angewendet, d. h. laut, scharf artikuliert und mit guter Betonung (nicht in häßlichem Schultone) vorgetragen (recitiert, deklamiert) werden, wobei sich immer noch Anlaß bietet, dem Verständnisse nachzufragen.

Übrigens werden durch öfteres Wiederholen der dem Gedächtnis einzuprägenden Vorstellungsreihen deren einzelne Glieder allmählich immer klarer, weshalb man nicht kleinmütig zu werden braucht, wenn das Verständnis des Stoffes vor der Einprägung nicht völlig erschlossen werden konnte.

c) Die **vortragende, akroamatische, darstellende Unterrichtsform** besteht in dem freien Vortrage des Lehrers. Er bedient sich hier der zusammenhängenden Rede in

ausgedehnterem Maße (als bei den unter a und b erwähnten Formen), um dem Schüler positive Wissensstoffe darzubieten (historisch-dogmatische Darstellung). Da derselbe zunächst nur auf stilles Auffassen und Anwenden angewiesen ist, so tritt seine Thätigkeit anscheinend ganz zurück. In Wirklichkeit aber erfordert diese stille Thätigkeit (weniger des äußerlichen Anhörens, als des Aufmerkens und inneren Auffassens) eine ganz bedeutende geistige Anstrengung und darum eine gewisse Reife des Schülers, welche nicht immer vorausgesetzt werden kann.

Übrigens kann man beim Vortragen auch so verfahren, daß eine Wahrheit erst aufgesucht und aufgefunden wird, der Vortrag also ein entwickelnder ist, in welchem Falle man ihn auch zur heuristischen Lehrform rechnen darf (heuristische Darstellung). Der entwickelnd-darstellende Unterricht fand durch Dörpfeld fast auf alle Lehrgegenstände Anwendung.

Die vortragende Unterrichtsform soll in der Volksschule nur mäßig angewendet werden und zwar zuerst aus dem formellen Grunde, weil die geistige Kraft des Schülers noch nicht so erstarkt ist, um einem längeren Redeganzem folgen und es auffassen zu können. Dazu kommt der materielle Grund, daß das Vorhandensein der nötigen Anschauungen, Vorstellungen und Vorbegriffe oft mehr als zweifelhaft erscheint. Auch ist es psychologisch begründet, daß die der Veränderung und Abwechslung zugeneigte Jugend die Lust (Aufmerksamkeit) verliert, wenn etwas zu lange währt. (»Was lange dauert, geht nicht schön.«)

Gleichwohl bleibt diese Lehrform nicht bloß berechtigt, sondern auch ganz unentbehrlich; denn sie ist naturgemäß, weil sie einerseits dem frühe sich regenden kindlichen Bedürfnis nach Erzählungen, Märchen etc. entspricht, den zu Herzen gehenden Ausdruck des Gefühls ermöglicht und schon im häuslichen Kreise in zwangloser Weise zur Anwendung gelangt; andererseits aber muß sie bei solchen Unterrichtsgegenständen, welche die äußere Natur oder Historisches betreffen, z. B. in der Geographie, Naturkunde, Geschichte und Religion, notgedrungen zur Anwendung kommen. Dazu ist es von unverkennbarem Werte für das spätere Leben, wenn die Schule an ein fruchtbares

Hören des Vortrages gewöhnt. (Predigten, Gemeindeversammlungen, Gerichtsverhandlungen etc.)

Was nun weiter die Anwendung des Vortrages in der Volksschule betrifft, so mögen dafür folgende Regeln gelten:

a) Der Lehrer trage **frei** vor, ohne Buch.

b) Der Vortrag gehe nach den Grundsätzen der Apperception von Bekanntem aus, sei anschaulich, sachlich, bündig und schweife nicht ab.

c) Die Gedankenfolge entspreche der natürlichen Ordnung. Auch der Vortrag soll eine Entwicklung sein, die sich abschnittsweise vollzieht. Je jünger die Schüler sind, desto nötiger ist eine öftere Unterbrechung des Vortrages, um durch Fragen und Abfragen, durch Nacherzählenlassen und Rückblicke (Zusammenfassungen) sich des Erfolges zu versichern.

d) Der sprachliche Ausdruck sei einfach, klar, verständlich, der Bildungsstufe des Schülers entsprechend; das Vortragen währe auch nicht zu lange. »Andauerndes Docieren ist vom Übel und macht die jungen Geister tot oder rebellisch.«

Beim Vortrag kommen in der Volksschule hauptsächlich Erzählung, Beschreibung und Erklärung, allgemeine Sätze, Vorlesen und Diktieren in Betracht.

1. Die **Erzählung** reiht die Thatsachen der Zeit nach (successiv) aneinander und bringt sie so einzeln zur inneren Anschauung. Damit kommt sie aber der Vorliebe und dem Bedürfnis der Jugend nach Anschaulichkeit entgegen, welche schon zu Hause keine schönere geistige Befriedigung kennt, als Geschichten erzählen zu hören. Es ist darum hochwichtig, daß auch der Lehrer die Kinder von der so leicht zugänglichen Seite fasse und ihnen gleich in den ersten Schultagen so anschaulich als möglich erzähle, einmal um ihnen Freude zu machen, sodann auch, um ihren Anschauungskreis allmählich zu erweitern, ihr Gedächtnis zu stärken und durch Nacherzählenlassen ihre Sprachfertigkeit zu steigern. Die Erzählung erfüllt ihren noch weiter gehenden Zweck erst dann, wenn sie so klar und wahr ist, daß sie auf das Erkennen, so schön, daß sie auf das Fühlen, und so gut (moralisch) ist, daß sie auf das Wollen des Kindes, überhaupt auf sein sittliches Leben, befruchtend und in rechter Weise bestimmend einwirkt.

Die Erzählung soll detailliert sein, denn die Kinder hängen an den Nebenumständen. Der Lehrer muß daher die Einzelheiten der Erzählung, ihre Aufeinanderfolge und gegenseitige Beziehung, besonders den Kern- und Hauptgedanken genau kennen. Bei jüngeren Schülern ist sie stets mit denselben Worten zu geben, damit ihnen das Nacherzählen möglich wird. Was den Ton betrifft, soll die Erzählung warm und herzlich sein, nicht kalt und teilnahmslos. Die innere Teilnahme des Erzählers für den Gegenstand muß auch das volle Interesse des Hörers erwecken.

Eine Erzählung, die Kind und Mann hören kann und wieder hören will, hat den rechten Inhalt. Dabei geht Wahrheit über alles! Doch haben auch Fabeln und Märchen ihre Berechtigung und ihren Wert, da erstere die Wahrheit durch die Bildersprache anschaulicher machen und letztere die Phantasie veredeln. Die biblische Erzählung ist in vieler Beziehung ein unerreichbares Vorbild. (Hebels Geschichten, Grimms Märchen, Fabeln von Hey, Erzählungen von Krummacher, Christoph v. Schmid, Güll u. a.)

Gut erzählen ist aber sehr schwierig. Wer es kann, hat nicht nur die Gesellschaft, sondern auch die Kinder in seiner Hand. Wenn der Lehrer zum Erzählen keine besondere Gabe besitzt, so kann diese doch einigermaßen ersetzt werden, sobald kindlicher Sinn ihn zur liebevollen Beobachtung und Erforschung der jugendlichen Art und des kindlichen Bedürfnisses hinführt und der Berufseifer ihn zu gründlicher Vorbereitung antreibt.

Von der Erzählung verschieden ist das Referat, welches in einer Aufzählung der Thatsachen besteht.

2. Die **Beschreibung** stellt die Teile der sinnlich wahrnehmbaren Gegenstände oder diese selbst (z. B. beim Vorzeigen) räumlich nebeneinander und sucht sie dadurch (auch nicht gegenwärtige Gegenstände) dem Schüler zur genaueren Kenntnis zu bringen. Jedes Merkmal wird erst aufgewiesen und dann mit Worten beschrieben. Dies ist zunächst die Aufgabe der Lehrbeschreibung; die Schönbeschreibung (Schilderung) verfolgt zugleich ästhetische Zwecke. Die Regeln für die Beschreibung gehören in die Aufsatzlehre.

Das entwickelnde Erzählen und Beschreiben, welches das Neue in das Licht des Alten stellt und Phantasievorstellungen

erzeugt, die in sinnlicher Fülle und eindringlicher Klarheit mit wirklichen Anschauungen wetteifern, wird darstellender Unterricht i. e. S. genannt.

3. Die **Erklärung** (Definition) wurde ausführlich in der Logik behandelt. Sie will den Schüler dahin bringen, daß er mit dem Worte eine einfache und richtige Vorstellung von der Sache verbinde und die Dinge nach ihren wesentlichen Eigenschaften kennen lerne. Deshalb geht die (Schul-) Erklärung mit Beispielen und anschaulicher Beschreibung voran und läßt das Übersinnliche aus jenen abstrahieren.

Noch ist hier die Satzerklärung zu erwähnen, welche es mit der Auflösung schwieriger Satzverbindungen, der Vervollständigung verkürzter Sätze, der Beachtung der Interpunktion oder mit der Klärung eines Gedankens durch Hinweis auf den Zusammenhang etc. zu thun hat.

Das Erklären ist sehr schwierig. Deshalb muß der Lehrer der Kunst des Erklärens mit allem Eifer warten, sich gewissenhaft und mit ernstem Nachdenken vorbereiten und gute Muster nachahmen. Solch stete Gewöhnung wird ihm nach und nach über die hier zu Tage tretenden Schwierigkeiten hinweghelfen. Nur meine er nicht, alles erklären zu müssen. Einmal hält dies im Unterricht sehr auf, und sodann ist es gar nicht möglich, den Kindern alles klar zu machen. Manches Abstrakte wird ihnen erst mit der Zeit und den veränderten Umständen klar. Der entwickelnde Unterricht ist jederzeit eine sehr gute, wenn nicht die beste Erklärung.

Auch **Vorlesen** und **Diktieren** sind zur vortragenden Lehrform zu rechnen. Beide Unterrichtsthätigkeiten werden in der Volksschule in beschränkterem Maße angewendet als die vorgenannten, doch sind sie nicht entbehrlich und dienen vorzugsweise ästhetischen und sprachlichen Zwecken (Schönlesen, Orthographie). Dem gedankenlosen Zuhören beim Vorlesen und dem maschinenmäßigen Nachschreiben beim Diktieren ist durch Wiederholung solcher Bruchstücke, die für sich einen Sinn geben und das Verständnis des Folgenden anbahnen, vorzubeugen.

2. Die entwickelnde Lehrform.

Die entwickelnde Lehrform zerfällt in zwei Arten:

- a) in die fragende (erotematische) Lehrform,
- b) in die aufgebende (heuristische) Lehrform.

a) Die fragende (erotematische) Unterrichtsform. (Katechetik.)

I. Das Allgemeine.

§ 27.

Wesen, Wert, Wichtigkeit und Schwierigkeit der fragenden Lehrform.

a) **Wesen.** Die fragende oder erotematische¹⁾ Lehrform ist ihrem Wesen nach Lehrgespräch, besteht in der Regel aber darin, daß der Lehrer durch Fragen den Schüler zum Finden und Aussprechen einer Wahrheit, d. h. zum Antworten anreizt oder auffordert.

Man nennt diese Lehrform **katechetisch** (entwickelnd), wenn die dem Schüler gegebene Wahrheit (Spruch, Lied etc.) erklärt und durch Anknüpfen an dessen Antwort zum klaren Verständnis gebracht werden soll (Erfragen).

Da die alte Kirche die Anweisung zur Erteilung des Religionsunterrichts »Katechetik« nannte, so hat man später die Anwendung der fragenden Lehrform auf die religiöse Unterweisung vorzugsweise die »katechetische Lehrform« genannt. Hier wird die »katechetische Methode« aber nur von der formellen Seite aufgefaßt, somit als die bei allen Lehrgegenständen verwendbare (entwickelnde) Frageform betrachtet. Bei derselben fragt nur der Lehrer.

Man nennt sie **examinatorisch** (prüfend), wenn der Lehrer sich an die Erinnerungskraft des Schülers wendet, um sich zu überzeugen, ob dieser die früher entwickelten Wahrheiten erfaßt hat und noch weiß (Ausfragen).

Sie heißt **repetitorisch** (wiederholend), wenn der Lehrer durch Fragen das früher Besprochene dem Schüler zu verdeutlichen und bei ihm zu befestigen sucht (Abfragen).

¹⁾ Griechisch: erotēma = Frage.

Diese drei Arten der erotematischen Lehrform treten aber selten rein, sondern einander ergänzend auf, so daß bei der Entwicklung die examinerische, bei der Prüfung die katechetische Frage nicht ganz ausgeschlossen ist.

Weil der Schüler, ehe er eine Antwort ausspricht, diese doch erst gefunden haben muß, so ist die fragende Lehrform mit der »heuristischen« verwandt; denn jede Frage ist eine Aufgabe.

Sie heißt **sokratisch** (dialogisch), wenn der Lehrer den Schüler im Zwiegespräch zur selbständigen Erforschung der Wahrheit veranlaßt.

Sokratisch heißt sie, weil Sokrates dieselbe bei seinem Unterrichte (Mäeutik = Hebammenkunst) anwandte. Er ging dabei von konkreten Fällen aus, verglich das Einzelne unter sich, unterschied das Wesentliche der Dinge von dem Zufälligen und brachte damit allgemeine Wahrheiten ins Bewußtsein des Schülers. Er belehrte aber nicht Schulkinder, sondern Jünglinge und Männer im Umgange über philosophische, religiöse, staatsmännische Fragen etc. Weil hiebei auch der Schüler fragen, Einwände machen, Urteile fällen, schliessen kann etc., also mehr eine freie Unterredung stattfindet, so nennt man diese Lehrform die dialogische (Lehrgespräch). Da dies die Bildung und Reife der Volksschüler vielfach übersteigt, so ist für das eigentliche Sokratisieren kein Platz in der Volksschule.

b) **Wert und Wichtigkeit** der fragenden Lehrform erhellen sofort, wenn man erwägt, daß sie ebenso natürlich als unentbehrlich ist und als notwendige Ergänzung der mitteilenden Unterrichtsformen viele Vorteile bietet. Sie ist natürlich, weil der Wechselverkehr zwischen Lehrer und Schüler in Frage und Antwort gerade so zum natürlichen Ausdruck gelangt, als bei den ersten Unterrichtsversuchen (in der Mutterschule) des Hauses. Sie ist aber auch unentbehrlich, weil der Lehrer ohne sie den Wissenskreis des Schülers, an den er anknüpfen muß, nicht sondieren könnte. Dies schließt schon einen der Vorteile ein, deren die fragende Lehrform noch folgende gewährt: 1. Die auch für den Fortgang des Unterrichts nötige Bekanntschaft mit den individuellen Bedürfnissen und Fehlern des Schülers, welche der Lehrer dann erst zu berücksichtigen und zu berichtigen imstande ist. 2. Die Herbeiziehung zur vollen und beständigen Mitthätigkeit beim Unterrichte,

da durch die Frage das Interesse des Schülers stets rege erhalten und dieser fortwährend zur Aufmerksamkeit, zum Ordnen der Gedanken und zum sprachlich richtigen Ausdruck derselben genötigt wird. Endlich 3. die Belebung des mitteilenden Unterrichts durch geschickt eingestreute Fragen.

Die fragende Lehrform wird oft unterschätzt, wie sie früher lange Zeit überschätzt und mißbraucht wurde. Dies geschah, indem man sie allein zur Förderung der formalen Bildung für geeignet hielt, mit den übrigen Lehrformen nicht in entsprechenden Wechsel setzte und sogar bei Lehrgegenständen vorherrschend in Anwendung brachte, die um ihres positiven Gehaltes willen unmittelbarer Mitteilung bedürfen. Rein Historisches kann vom Schüler aber nicht gefunden, es muß gegeben werden. Dagegen läßt sich mittels der Frage darstellen, in welcher Weise eine Person in einer bestimmten Lage handeln könne, welche Gefühle sie wohl hegen, welche Handlungen sie vollbringen werde. (Darstellende Fragen.) — Überschätzung und übermäßiger Gebrauch dieser Lehrform haben den Nachteil, daß Lehrer und Schüler sich bezüglich des Erfolges nicht selten täuschen, da die Antwort vielfach nicht das Produkt selbständigen Denkens, sondern des gewohnheitsmäßigen Losschälens aus der Frage ist, wodurch nur ein oberflächliches Wissen erzeugt wird, das nicht bildend auf Gefühl und Willen wirken kann. (Nur kein Raten!)

Den richtigen Gebrauch und Wechsel mit den übrigen Unterrichtsformen vorausgesetzt, wird die fragende Lehrform in der Volksschule dennoch immer die herrschende bleiben, wobei nur zu beachten ist, daß sie in der Elementarklasse, wo die Sammlung der Unterrichtsstoffe noch Hauptsache ist, nicht in dem Maße angewendet werden darf, wie in den oberen Klassen, wo an die gewonnenen Grundlagen des Wissens die formale Übung der Denkkraft anzuknüpfen ist.

Wert und Wichtigkeit der erotematischen Lehrform haben besonders ans Licht gestellt: V. Trozendorf (1490—1556). Er sagte: »Wer diese Methode aus der Schule verbannt, der nimmt die Sonne aus der Welt, da es kein besseres Mittel gibt, die Seelenkräfte in

Bewegung zu setzen, zu schärfen und zu bilden, als die Katechese.« Fr. M. Vierthaler in seiner heute noch lesenswerten Schrift: »Geist der Sokratik« 1793; G. Fr. Dinter in seinen »Vorzüglichsten Regeln der Katechetik«; Chr. G. Scholz in der »Anleitung zur Fragebildung«, welche Schrift unter dem Titel »Die Frage im Unterricht« in 3. Auflage von A. Reinstein gänzlich umgearbeitet 1874 in Leipzig erschien. Auch Diesterweg war ein Verteidiger der fragend-entwickelnden Lehrform; er nannte sie die »Krone der Lehrgeschicklichkeit.«

c) Die **Schwierigkeit** der erotematischen Lehrform ist keine geringe. 1. Das Finden der Frage überhaupt, richtiges Fragen, sachgemäßes Beurteilen der Antworten, geschickte Benutzung der richtigen oder auch nur teilweise richtigen Antworten zu neuen Fragen erfordert die unausgesetzte Thätigkeit und die größte Geistesgegenwart des Lehrers. Da 2. die Antworten der Schüler vielfach auf Abwege führen und dabei leicht der Faden des Unterrichts verloren geht, so ist eine streng logische Gliederung und eine den psychologischen Grundsätzen entsprechende Anordnung des Stoffes, sowie eine sorgfältige Vorbereitung für jeden Lehrer ganz unerlässlich.

Besonders Seminaristen und angehende Lehrer müssen sich der Fragekunst ernstlich befeilsen, selbst wenn sie sich mit gutem Lehrgeschick ausgerüstet glauben. Aber das Seminar muß auch eine gute Anleitung zum Frageunterricht geben. »Wie es«, sagt Kehr in seiner »Praxis der Volksschule«, »im Seminarunterricht das erste ist, daß die Seminaristen in allen Unterrichtsfächern und von allen Seminarlehrern angehalten werden, sich einer exakten, klaren Sprache und eines guten, fließenden Vortrages zu befeilsigen (vielfaches Repetieren, freies Vortragen, Deklamieren u. s. w.), so muß das zweite eine entsprechende Anleitung zur Fragebildung sein.«

II. Das Besondere.

Die beiden Hauptteile der erotematischen Lehrform sind Frage und Antwort.

§ 28.

Die Frage.

Bei einer näheren Besprechung der Frage wird von dem Wesen derselben, ihren Arten und Eigenschaften, sowie von der Frageverteilung die Rede sein müssen.

a) **Wesen der Frage.** Unter Frage versteht man die (schon aus Fassung, Ton oder Zeichen erkennbare) Aufforderung, eine Aussage zu machen, ein Urteil zu fällen, d. h. einen im Fragesatz ausgelassenen Satzteil zu ergänzen, oder ein Urteil festzustellen, oder zwischen zwei Urteilen das richtige zu wählen. Im ersten Falle heißt sie kategorische, im zweiten dialektische, im dritten disjunktive Frage.

Dasjenige Satzglied, auf welches die Frage gerichtet ist, heißt Fragepunkt; dasjenige Wort aber, welches die Frage einleitet, nennt man Fragewort.

α) Die kategorischen (bestimmten) Fragen (auch Ergänzungs- oder Bestimmungsfragen genannt) fordern die Ergänzung oder nähere Bestimmung eines im Satze nicht vollständig ausgesprochenen Urteils.

Z. B. Wer steht auf der Leiter? — Was weist du von der Sache? — Wen suchest du?

Bei den kategorischen Fragen beginnen die Fragewörter größtenteils mit W und sind

1. fragende Fürwörter: Wer? Wessen? Wem? Wen? Von wem? An wen? oder

2. Frag-Umstandswörter: Wo? Woher? Wohin? Worin? Wie? Wienach? Wie lange? Warum? etc., oder

3. Frag-Zahlwörter: Wie viel? Wie oft? etc.

Sie werden deshalb W-Fragen genannt und sind im allgemeinen die besten Fragen. Doch können sie auch sehr unbestimmt sein, z. B. Was kann der Mensch?

β) Die dialektischen Fragen (auch Entscheidungs- oder Wahlfragen genannt) fordern, daß der Schüler sich für oder gegen das in der Frage enthaltene Urteil mit Ja oder Nein ausspreche. Bei der Entscheidungsfrage tritt das Hilfszeit- oder Zeitwort an die Spitze.

Z. B. Bist du gern bei dem Vetter? — Hast du schmackhaftes Brot? — Bleibt er bei seiner Ansicht?

Diese Fragen sind erlaubt, wenn sie das Denken des Schülers wirklich herausfordern oder wenn man es schwachbegabten, ängstlichen Schülern zur Hebung ihres Selbstgefühls ermöglichen will, eine richtige Antwort zu geben. Aber in der Regel sind sie verwerflich, weil sie die Antwort leicht

und mechanisch erraten lassen (darum Wahlfragen [Rätselfragen]).

γ) Die disjunktiven (trennenden) Fragen fordern, daß der Schüler zwischen zwei (oder mehreren) Urteilen für das richtige sich entscheide.

Z. B. Bewegt sich die Sonne um die Erde
oder die Erde um die Sonne?

b) **Arten der Fragen.** Die Fragen sind nach dem Inhalt, nach der Form und nach dem Zweck verschieden.

α) Was den Inhalt betrifft, so kann die Frage als Antwort verlangen: Subjekt, Prädikat, Objekt, Umstand, Beifügung oder eine Begriffsbestimmung.

- | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Nach dem Subjekt fragt man mit wer, wenn es eine Person ist, mit was in allen anderen Fällen — (bestimmter mit welcher, welche, welches). | } | Wer ist Sieger geblieben? — Wer hat Amerika entdeckt?
Was (welches Geräte) dient zum Ackern? |
| 2. Nach dem Prädikat fragt man mit wie, was, wie vielfach etc. | } | Wie ist das Bier dem Geschmacke nach?
Was thut der Hund, wenn man ihn reizt?
Wie vielfach ist das Geschlecht des Hauptwortes? |
| 3. Nach dem Objekt fragt man mit wessen, wem, wen oder was etc. | } | Wessen ist der Richter kundig?
Wem mußt du folgen?
Wen soll jeder Mensch lieben? |
| 4. Nach dem Umstand fragt man mit wo, woher, wann, auf welche Art, warum, weshalb etc. | } | Wo (in welcher Stadt) wurde Jesus geboren?
Wann war die Schlacht bei Sadowa?
Warum fließt das Wasser bergab? |
| 5. Nach dem Attribut fragt man mit was für ein, welcher, wie viel etc. | } | Was für Speisen sind den Zähnen schädlich?
Was für ein Buch ist die Bibel?
Welches Baumes Rinde dient zum Gerben? — Was für ein fragt auch nach der Art, zu der ein Ding gehört: Was für ein Stern ist der Mond? Planet. |

6. Nach einer Begriffsbestimmung fragt man mit was heisst, was ist, was versteht etc. { Was heisst sündigen? — Was ist Liebe? — Was versteht man unter Dissonanz?

β) Bezüglich der Form ist die Frage verschieden, wenn die Antwort ein Urteil fordert

1. nach der Qualität: { Bewegt sich die Erde? Ja (positiv).
Ist der Mensch unfehlbar? Nein (negativ). Vgl. d. »dialektische Frage«.
2. nach der Quantität: Welche Pflanzen wachsen?
3. nach der Modalität: { Kann Strafsburg kapitulieren?
Hat Strafsburg kapituliert?
Mufste Strafsburg kapitulieren?
4. nach der Relation: { Welches ist die Folge der Sünde?
(kategorisch).
Unter welcher Voraussetzung kommt das Eisen zum Schmelzen (hypothetisch).

γ) Was den Zweck der Frage betrifft, so ist voraus zu bemerken, dafs wir es hier nur mit der Lehrfrage zu thun haben, die als vereinigter Denk-, Begehrungs- und Sprechakt auf Anregung und Belehrung des Schülers gerichtet ist.

Der Zweck der Lehrfrage kann sein:

1. Entwicklung einer Wahrheit aus den gegebenen Anhaltspunkten (Entwicklungsfragen). }
2. Zergliederung eines gegebenen Ganzen, }
um den Schüler in das Verständnis eines vor- }
gelegten Textes einzuführen (Zergliederungsfragen). }
Geschieht durch Erfragen.

Diese Fragen finden besonders im synthetischen Unterricht Anwendung: erstere erscheinen dann als darstellend-entwickelnde, letztere als Darbietungsfragen.

3. Prüfung des Schülers, um das Mafs seiner Kenntnisse festzustellen (Prüfungs- oder Examenfragen). Geschieht durch Ausfragen.

4. Wiederholung des Stoffes zu dessen Klärung und zur Erleichterung des Behaltens auf der Stufe der Vorbereitung (Reproduktionsfragen), zur Zusammenfassung des Unterrichts-

ergebnisses, z. B.: Was weißt du vom Apfelbaum? (Konzentrations-, Kern- oder Hauptfragen) oder zur Einprägung eines größeren Abschnittes (Repetitionsfragen). Geschieht durch Abfragen.

c) **Eigenschaften der Frage (Fragebildung).** Die gute Unterrichtsfrage, d. h. die in jeder Hinsicht richtig gebildete Frage, muß deutlich, bestimmt und angemessen sein.

Deutlich, d. h. nach Form und Inhalt verständlich ist die Frage:

1. wenn sie laut und vernehmlich genug gesprochen wird;

2. wenn sie keine dem Schüler unbekanntem Wörter und Redewendungen enthält.

Also nicht: Welche Städte berührt die direkte Eisenbahnlinie von München nach Nürnberg? — In welchem Verhältnis steht der Sohn zum Vater? — (In Bezug auf — in Erwägung etc.)

3. wenn sie sprachrichtig ist. Dies ist der Fall:

a) wenn das Fragewort am Anfange der Frage steht (in der Regel wenigstens); — W-Fragen S. 89. --

Wann blühen die Obstbäume? — Nicht: Die Obstbäume blühen wann? — Singt der Vogel? — Nicht: Der Vogel singt?

b) wenn das rechte Fragewort gebraucht wird.

Welche Silbe ist dem Worte loben in der Vergangenheit vorzusetzen? (Die Silbe ge.) Was für eine Silbe etc.? (Vorsilbe.) — Welches Wort steht am Anfange? (grün.) Was für ein Wort steht am Anfang? (Eigenschaftswort.) — Womit wird das Wasser gehoben? Nicht: Mit was wird etc.? — Wodurch machte er sich beliebt? Nicht: Durch was etc.?

c) wenn sie einfach ist, nicht durch verwickelte Satzbildung unklar wird. Die Fragen sollen die Kraft der Schüler nicht übersteigen und sie nicht entmutigen. Satzgefüge sind für die Unterklasse zu schwer.

Was wirst du auf meine heutige Frage, deren Beantwortung, wie du sagst, dir jetzt schon möglich ist, morgen antworten? (Wie ist einfacher zu fragen?)

d) wenn der Ton der Stimme das in Frage stehende Wort (Fragepunkt) besonders hervorhebt.

Wer kommt morgen? Wer kommt morgen? Wer kommt morgen?

Bestimmt, logisch richtig ist die Frage, wenn der Fragepunkt so scharf hervortritt, daß darauf nur eine Antwort erfolgen und richtig sein kann. Sie muß den Oberbegriff enthalten zu der besonderen Bestimmung, die in der Antwort gegeben werden soll.

Nicht: Wo liegt Berlin? sondern: In welchem Lande, welcher Provinz, an welchem Flusse, in welchem Teile Deutschlands?

Unbestimmt dagegen ist eine Frage:

1. wenn zwei oder mehr Fragen nacheinander gegeben werden, die ebenso viele verschiedene Antworten zulassen. Solche (Doppel-) Fragen bringen den Schüler in Verlegenheit, weil er nicht weiß, welche er zuerst beantworten soll, oder weil er über der zweiten die erste vergißt.

Wie hießen Isaaks Söhne, und welcher derselben empfing den väterlichen Segen der Erstgeburt?

Es gibt aber auch Doppelfragen, welche nach Inhalt und Form nur eine Antwort fordern. Die mäßige Anwendung derselben ist zulässig, ja manchmal recht zweckentsprechend, weil sie den Fragepunkt in helleres Licht stellen.

Wer allein ist weise und wer schafft alle Weisheit?

2. Wenn Fragewort und Satzkonstruktion mehr als eine Auffassung gestatten.

Warum strafen wir das Kind? (Grund [weshalb?] oder Absicht [wozu?])

Aus welchem Grunde strafen wir das Kind?

Oder: In welcher Absicht strafen wir das Kind?

Was bewirkt die Reue? (Ursache oder Folge!)

Was erwirkt uns die Versöhnung? (Subjekt oder Objekt!)

3. Wenn sie zu allgemein ist, d. h. wenn die nötigen Bestimmungen oder wesentlichen Merkmale zur Auffassung des Begriffes fehlen und dieselben aus dem Zusammenhang nicht ersichtlich sind.

Definitionsfragen: Was versteht man? Was ist? Was heißt?

Solche Fragen schieben die eigentliche Arbeit vom Lehrer weg und dem Schüler zu und lassen sich daher nur bei Prüfungen und Repetitionen rechtfertigen (S. 14). Unbestimmt, weil viel zu allgemein, sind besonders Fragen mit den farblosen Prädikaten sein, haben, werden, können, sollen,

wollen, thun. Dergleichen unbestimmte und zugleich unvollständige Fragen sind z. B.:

Was ist er zuletzt? — Was wird das Garn, wenn es gesponnen ist? — Was kann kein Mensch? — Was hat Gott die Welt? — Wie haben die Eltern die Kinder?

Wo hingegen die Hilfszeitwörter als Hauptzeitwörter in Anwendung kommen, da wird die Frage bestimmter.

Was war Napoleon, bevor er Consul wurde?

Wenn die Frage auf die Angabe des richtigen Zeitwortes abzielt, so muß ein allgemeineres Zeitwort in der Frage stehen, z. B. thun, geschehen etc.

Was that Jesus bei Betrachtung der Stadt Jerusalem? (Er klagte und weinte über sie.)

Das allgemeine Zeitwort (war und that in den beiden letzten Fragen) läßt aber die Frage oft noch sehr unbestimmt. Die Fragen: Was war Napoleon? und Was that Jesus? sind, wenn nicht aus dem Zusammenhang der Fragepunkt erhellt, unbestimmt. Erst durch Zusätze (wie die obigen) werden sie bestimmt.

Es gibt auch scheinbar bestimmte Fragen, die wegen ihrer wirklichen Unbestimmtheit verwerflich sind. Ebenso die Scheinfragen, die dem Schüler die Antwort in den Mund legen.

Wohin hat Gott den Abraham berufen? (In ein Land etc.) Nach Kanaan. — Was für eine Furcht hatte Adam vor Gott, da er sich wie ein Knecht fürchtete? Wie nennt man wohl den Saugheber, weil giftige Flüssigkeiten damit gehoben werden?

4. Unbestimmt ist ferner die Frage, wenn sie in unrichtiger Wortstellung erfolgt oder wenn zusammengehörige Silben, Wörter etc. auseinandergerissen und verstümmelt werden, so daß sie keinen Sinn mehr haben und leicht auf Abwege führen.

Erzeigt uns Gott bloß Gutes in der Jugendzeit? — Was nahm der junge Tobias von seinen Eltern? (Abschied.) — Was liefs er sich? (mit ihm in ein Gespräch ein.) — Was trieben sie mit der Gewalt? (Mißbrauch.)

Auch diejenigen Fragen, welche aus Bruchstücken behauptender Sätze durch Anfügung des Fragetons (-Zeichens) gewaltsam zu Fragen aufgeschwänzt werden, sind als unbestimmte hier zu erwähnen:

Rehabeam war König in? — (Juda.)

Sterben ist ein? — (Zeitwort.)

Magdeburg wurde zer—?

General Tilly fiel bei?

Solche mißgestaltete Fragen, deren Beantwortung der Schüler weniger durch Denken als durch Raten findet, haben in der Regel einen sehr geringen formalen Wert. Doch werden sie manchmal angewandt, um Zeit zu ersparen. Dies ist besonders im Rechnen der Fall, wo sie auch Anwendung finden mögen.

9×9 ? statt: Wie viel ist 9 mal 9?

$7 + 8$? statt: Wie viel ist 7 und 8?

Formwidriges Fragen wird da leicht zur üblen Gewohnheit, wo logisches Denken und rascher Entschluß selten sind.

Angemessen ist die Frage, wenn sie die gegebenen Verhältnisse berücksichtigt, d. h. wenn sie

dem Erkenntnisstande des Schülers entspricht, seine Kraft in Anspruch nimmt, aber weder zu schwer noch zu leicht ist, nicht von der Hauptsache abkommt und den Lehrgang fördert, indem sie in der Fragereihe an der rechten Stelle steht.

Anmerkung. Manchmal tritt an Stelle der Frage die Aufforderung, sich frei über etwas auszusprechen, wodurch der Schüler zum selbständigen Denken und Sprechen in selbstgewählten Worten genötigt ist, z. B. »Sprich über die Wurzel!« »Gib ein Beispiel dafür!« »Nenne solche!« Oft genügt auch die bloße Andeutung durch ein Stichwort, worüber zu sprechen ist. Ob die Frage oder die Aufforderung zweckmäßiger ist, hat der Lehrer in jedem einzelnen Falle zu prüfen.

d) **Frageverteilung.** Korrekte Fragebildung vorausgesetzt, fordern unterrichtliche und disziplinäre Gründe bei der Frageverteilung die Beobachtung folgender Regeln:

1. Jede Frage wird zuerst an die ganze Klasse gerichtet und hernach derjenige Schüler bei seinem Familiennamen aufgerufen, welcher antworten soll. Alle sollen aufmerken, jeder sich für gefragt ansehen.

2. Jeder mit Namen aufgerufene Schüler erhält mit Rücksicht auf seine Fassungskraft die Frage vorgelegt, von welcher

der Lehrer glaubt, daß er sie beantworten kann, der schwache eine leichtere, der geförderte eine schwierigere.

3. Wer die Antwort weiß, hat es durch Aufheben des Zeigefingers (der rechten Hand) anzudeuten. Dies darf jedoch nur bei den katechetischen, nicht aber bei den examinatorischen oder repetitorischen Fragen geduldet werden. Letztere muß jeder Schüler beantworten können. Eitles Vordrängen, Hochheben des ganzen Armes, Aufstehen und lautes Rufen: »Ich, ich!« werde gerügt und hintangehalten. Wer nicht zum Antworten aufgefordert ist, hat schweigend aufzumerken.

4. Die Fragen sind nicht in merkbarer Reihenfolge zu verteilen. Kein Schüler darf voraus wissen, wann er aufgerufen wird. Aber es sollen in jeder Lehrstunde alle Schüler daran kommen, gleichviel ob sie die Finger aufheben oder nicht. Deshalb soll man auch keinen Schüler mit Fragen zu lange festhalten, den unaufmerksamen und zerstreuten dagegen öfter aufrufen. Erst wenn der Lehrer sich Erfahrungen gesammelt hat und scharf beobachtet, vermag er im Wechsel das rechte Maß zu treffen.

§ 29.

Die Antwort.

Bei der Antwort ist zuerst über deren Wesen und Eigenschaften, sodann über ihre Behandlung zu sprechen.

a) Wesen und Eigenschaften der Antwort.

Die Antwort ist die Ergänzung oder die Feststellung des in der Frage enthaltenen Urteils. Die richtige Ergänzung und Feststellung dieses Urteils durch den Schüler ist dem Lehrer Beweis, daß derselbe den Lehrstoff gefaßt und sich angeeignet hat.

In der Regel hat nur ein Schüler, der gefragte, zu antworten. Richtet aber der Lehrer die Frage ausnahmsweise an alle Schüler, so müssen auch alle gemeinsam Antwort geben. Das Antworten im Chor ist aber nur zu fordern a) bei der Einprägung wichtiger Sätze und bei Wiederholung bereits formulierter Antworten, b) wenn eine Frage von mehreren Schülern nicht beantwortet werden konnte.

Wie die richtige Frage, so muß auch die richtige Antwort deutlich, bestimmt und angemessen sein.

Die Antwort ist **deutlich**, wenn sie

1. laut und rein im gebildeten Umgangston gesprochen wird. An schönes und reines Sprechen müssen die Kinder mit aller Konsequenz gewöhnt werden. Der üble singende Schulten ist nicht zu dulden. Chorantworten müssen, um jeden Wirrwarr fern zu halten, im Takt gesprochen werden.

Es gibt übrigens Gründe, um derentwillen sich der Lehrer zufrieden gibt, wenn einzelne Schüler oder auch die ganze Klasse sich die Frage nur im Stillen beantworten. (Keine Antwort ist auch eine.) Diese können sein: 1. didaktische Erwägungen (wenn man auf eine schwierige Frage, von der man annehmen kann, daß sie wohl kaum beantwortet wird, sofort eine leichtere folgen läßt, um durch sie die Beantwortung der ersteren zu ermöglichen); — 2. pädagogische Erwägungen. (Wenn ein Schüler sich schon über den Meister dünkt, so legt man ihm eine Nufs vor, die er nicht so rasch knackt, um das Bewußtsein mangelnder Einsicht in ihm zu wecken. Oder es gilt, ihn durch Erkenntnis seines Unrechts zu beschämen. Z. B. Mit dem Hute in der Hand etc. Warst du jederzeit und gegen jedermann höflich? . . . Verlegenheit und Erröten hier die Antwort.)

Deutlich ist die Antwort, wenn sie

2. den grammatischen Anforderungen entspricht.

Im allgemeinen sollen die Kinder in ganzen Sätzen antworten. Es erfordert dies die »Zucht der Sprache«. Allein diese Forderung, nach welcher die Schüler gewöhnt werden sollen, in der Antwort die Frage des Lehrers zu wiederholen, ist doch der zu erreichenden Sprachfertigkeit wegen nur in der Unterklasse konsequent aufrecht zu halten. In der Mittel-, besonders aber in der Oberklasse wäre die strikte Durchführung dieser Regel mit Zeitverlust verbundene Pedanterie. (Rechnen!) S. 95.

Die Antwort ist **bestimmt** (logisch-richtig), wenn sie

1. nicht bloß an sich sachlich richtig erscheint, sondern zugleich zum Fragedanken und zur Frageform paßt;

2. bei Entscheidungs- (Wahl-) Fragen nicht mit bloßem Ja oder Nein abschließt;

3. den in Frage stehenden Ausdruck (Wort, Satzteil) entsprechend betont.

Die Antwort ist **angemessen**, wenn sie dem Zusammenhange, insbesondere dem Lehrgegenstande entspricht. (Beim Religionsunterrichte ruhiger, langsamer, würdiger als beim Rechnen etc.)

b) Behandlung der Antwort.

Die laute Antwort hat der Lehrer sofort in der rechten Weise zu weiteren Fragen zu benutzen. Diese an sich schwierige Aufgabe kann er sich aber durch richtige Fragebildung erleichtern. Denn wenn auch nicht immer, so ist es doch in der Regel der Fall, daß auf richtige Fragen richtige Antworten folgen. — Unerwartete, überraschende Antworten sollten dem Lehrer stets ein Fingerzeig sein, die Ursache derselben nicht im Schüler, sondern in sich, in seiner Fragestellung zu suchen.

Die rasche und ruhige Beurteilung und Ausnutzung der Antworten setzt eine durch Erfahrung erlangte Reife voraus. Ohne sie ist es gar nicht selten, daß der Lehrer manche Antwort verwirft, welche er hätte ganz oder teilweise benutzen können, während er eine andere gelten läßt, obgleich sie zum Teil oder gänzlich falsch ist. Diese Reife kommt aber erst mit den Jahren.

Jede Antwort ist auf ihre sachliche (materielle) und sprachliche (formelle) Richtigkeit zu prüfen.

Dabei sind jedoch drei Fälle in Betracht zu ziehen. Die Antwort kann nämlich richtig, teilweise richtig, ganz falsch sein oder ganz ausbleiben.

Die sachlich und sprachlich richtige Antwort, die der Lehrer nicht zu wiederholen braucht (was leicht zur üblen Gewohnheit werden kann), ist der erwünschte Ausgangspunkt zu neuen Fragen. Es können aber Zweifel entstehen: 1. ob der Schüler die Antwort aus richtiger Erkenntnis, also selbständig gegeben, 2. ob er sie genugsam beherzigt hat und 3. ob sie auch von den andern Schülern vollständig gehört und gefaßt worden ist.

Glauht der Lehrer das erste aus längerem Besinnen, aus hilfeschuchenden Gebärden, unsicherem, halb-

lautem Sprechen, »zu guten« Antworten (vermischt mit kleinen, auffallenden Fehlern), das zweite aus leichtfertigen Töne und gleichgültigen Mienen, oder das dritte aus dem Unbefriedigtsein oder der Teilnahmslosigkeit der Schülermasse schliessen zu müssen, so ist ihm Veranlassung gegeben, auch bei einer richtigen Antwort länger zu verweilen.

ad 1. Vermutet er, daß die Antwort ohne eigenes Verständnis gegeben, daß sie zugeflüstert und erlauscht oder nur erraten wurde (bei Wahl- und Disjunktionsfragen), so richte er a) unter scharfer Beobachtung des Schülers die gleiche Frage noch einmal an denselben; b) frage in anderer Form nach derselben Sache oder nach den Bestandteilen der Antwort; c) lasse Frage und Antwort in einen Satz zusammenfassen; d) frage nach dem Gegenteil; e) lasse die Antwort begründen und durch Beispiele erläutern; f) mache Einwürfe, die der Schüler widerlegen soll.

ad 2. Geht aus dem leichtfertigen Töne etc. hervor, daß der Schüler eine hochwichtige Sache noch nicht genügend erwogen hat, so setze ihn der Lehrer durch eine weitere ernste Frage in Beziehung zur Sache.

Wozu verpflichtet uns das vierte Gebot? — Es verpflichtet uns, Vater und Mutter zu ehren. — Was mußt also auch du thun? etc.

ad 3. Befürchtet aber der Lehrer, daß die übrigen Schüler die Antwort nicht vollständig oder gar nicht gehört, oder dem Sinne nach nicht richtig verstanden haben, so richte er dieselbe Frage an einen zweiten und dritten Schüler, oder lasse die Antwort lauter und deutlicher wiederholen, oder zergliedere sie mit schwächeren Schülern, bis auch bei diesen das Verständnis sich einzuleiten beginnt.

Teilweise richtige Antworten müssen den Lehrer veranlassen, dem Grunde des Fehlerhaften nachzuspüren. Dieser liegt entweder im Lehrer — und dann hüte er sich, die feinfühlenden Kinder verantwortlich zu machen —, oder er liegt in der Unachtsamkeit des Schülers, in mangelnden Vorkenntnissen oder in einem Mißverständnis. Erlaubt es nun die Zeit und das mit der ganzen Klasse zu erstrebende Lehrziel, so

entspricht es der Natur der Sache, die Unrichtigkeiten dem Antwortenden zum Bewußtsein zu bringen. Die teilweise richtige Antwort ist entweder sachlich richtig und sprachlich unrichtig oder sprachlich richtig und sachlich unrichtig.

1. Sachlich richtig ist die Antwort, wenn sie materiell die vollständige Ergänzung des Fragegedankens bildet. Die sachlich richtige, aber sprachlich unrichtige Antwort hat immer einen Wert, wenngleich die sprachlichen Mängel noch irgend eine Unklarheit des Denkens verraten.

Sachlich unrichtig ist die Antwort, wenn sie an sich Falsches enthält, keine oder keine richtige Ergänzung des in der Frage angedeuteten Urteils bildet. Die sachlich unrichtigen Antworten haben keinen Wert. Für sie dürfte sich folgende Behandlung empfehlen.

Der Lehrer wiederhole die Frage oder lasse sie wiederholen (da der Schüler sie nicht deutlich gehört haben kann) — oder rüge die Unachtsamkeit (wenn der Schüler zerstreut gewesen) — oder ändere die Frageform — oder schiebe Zwischenfragen ein, die zur Beantwortung der erstgestellten Frage verhelfen, verliere sich dabei aber nicht auf weite Abwege — oder lasse gefördertere Schüler antworten, um schneller zum Ziel zu kommen und die schwächeren aufzumuntern.

Bei der Anwendung erläuternder Zwischenfragen meine der Lehrer nicht, jede Lücke im Wissen des Schülers ausfüllen zu müssen. Er beschränke sich auf das, was zum Fortgang des Unterrichts unumgänglich nötig ist und lasse Zeit und Ziel nie aus dem Auge. Dies mögen besonders Lehranfänger beachten, denen zugleich nicht genug empfohlen werden kann, die verspürten Lücken zu notieren, um sie im übrigen Unterricht hernach auszufüllen. »Ein tüchtiger Lehrer sorgt nicht allein für eine gute Vorbereitung, sondern auch für eine Nachbereitung, d. h. er notiert alle Erfahrungen, die er beim Unterricht gemacht und merkt sich alle Abweichungen von seiner Vorbereitung zum Gebrauch für künftige Zeiten an. Wie jeder Kaufmann sein Kontobuch hat, in welchem »Soll« und »Haben« gegenüber steht, so sollte sich der Lehrer ein Tagebuch anlegen, in welchem er Gewolltes und Erreichtes miteinander vergleicht.« (Kehr.)

Geht die sachliche Unrichtigkeit einer Antwort bis ins Lächerliche, so suche der Lehrer den Eindruck durch passende Benutzung

auch des Falschen oder durch eine andere rasch und ernst gestellte Frage abzuschwächen, um den ungeschickten aber braven Schüler vor Beschämung und Entmutigung zu bewahren, sowie den mutwilligen und unbescheidenen Schüler in die Grenzen der Bescheidenheit zurückzuweisen.

2. Sprachlich richtig ist die Antwort, wenn sie den Sprachgesetzen und der Frageform entspricht und keine unpassenden Wörter und Ausdrücke enthält.

Sprachlich unrichtige Antworten müssen oft mit Geduld getragen und in der Regel mit möglichster Kürze bereinigt werden, insbesondere dann, wenn der Lehrgegenstand kein sprachlicher ist. Was dagegen geschieht, muß meist darauf abzielen, den Schüler zur Selbstkorrektur zu veranlassen.

Zu dem Ende soll der Lehrer a) die Frage mit schärferer Betonung wiederholen; — oder b) die Frageform angeben, welche der falschen Antwort hätte vorausgehen müssen; — oder c) die Antwort selbst verbessern und die verbesserte Antwort vom Schüler wiederholen lassen.

Ist die Antwort **ganz falsch** oder **bleibt sie ganz aus**, so ist zu erwägen, ob die Ursache hievon im Schüler oder im Lehrer selbst liegt.

1. Liegt die Schuld beim Schüler, so ist dem boshafte wegen seines böartigen Schweigens nachträglich ins Gewissen zu reden, der unaufmerksame ist zu beschämen, der zerstreute durch lebendigere und anziehendere Behandlung des Gegenstandes zu gewinnen, der langsame mit Geduld weiter zu führen, der unwissende durch Hinweis auf Bekanntes zu unterstützen.

2. Liegt die Schuld beim Lehrer, d. h. in mangelnder didaktischer Gewandtheit überhaupt oder in unmittelbar vorliegenden einzelnen Verstößen, also in undeutlichen, unbestimmten oder zu schweren Fragen, so ist nur zu wünschen, daß er dies auch einsehe, damit er durch einfachere und bestimmtere Fragen und durch schärfere Hervorhebung des Frageziels die Antwort erleichtere. Was der Schüler nicht wissen kann, darf der Lehrer nicht von ihm fordern.

Kann der Lehrer auch nicht immer verantwortlich gemacht werden, wenn eine ganz falsche oder gar keine Antwort erfolgt, so liegt doch eine Verschuldung seinerseits nahe, wenn der Fall sehr häufig eintritt.

§ 30.

b) Die aufgebende (heuristische) Unterrichtsform.

Das Aufgeben ist in gewissem Sinne die allgemeinste und unentbehrlichste Unterrichtsform, da sich gar kein Unterricht denken läßt, der dem Schüler nicht die Lösung irgend einer Aufgabe, die Erfüllung irgend einer Forderung zumutete. In diesem Sinne sind alle Unterrichtsformen aufgebender Natur.

Spricht man dagegen, wie es hier der Fall ist, von der aufgebenden Unterrichtsform als von einer besonderen Art des Unterrichts, so versteht man darunter diejenige, bei welcher der unmittelbar leitende und eingreifende Verkehr zwischen Lehrer und Schüler aufgehoben, dagegen letzterem Gelegenheit geboten wird, das im übrigen Unterricht Erworbene selbständig anzuwenden. Diese Lehrform lehnt sich somit als eine wichtige Ergänzung an andere Formen an.

»Heuristisch« (= auffindend) wird sie genannt, weil der Schüler zu der ihm vorgelegten Aufgabe die Lösung finden soll.

Die aufgebende Unterrichtsform findet mannigfaltige Anwendung.

In Bezug auf den Ort unterscheidet man

1. **Schul**aufgaben, welche sofort in der Schule im Anschluß an den unmittelbar vorausgegangenen Unterricht (oder an früher Behandeltes) in stiller Beschäftigung zu lösen sind;

2. **Haus**aufgaben, welche von einem Schultage auf den andern oder auch in entfernteren Terminen zu Hause gelöst werden müssen.

In Bezug auf die Art der Lösung gibt es bald schriftliche (Ab- und Aufschreiben, freie Bearbeitung auf Tafel oder Papier), bald mündliche Aufgaben (Denken), bald Repetitionen, bald Präparationen in jedem Lehrfach der Volksschule.

Die aufgebende Unterrichtsform spielt wegen der bedeutsamen **Vorteile**, welche sie dem Lehrer wie dem Schüler bietet, eine große Rolle in der Schule.

Die Vorteile für den Lehrer sind folgende: 1. lernt er den Stand der Kenntnisse und Fertigkeiten bei seinen Schülern kennen; 2. kann er die so wichtige Übung vervielfältigen; 3. mehrere Schülerabteilungen gleichzeitig beschäftigen, d. h. eine derselben unmittelbar, die anderen mittelbar durch Aufgaben

unterrichten; 4. grössere Mannigfaltigkeit und Abwechslung in den Unterricht bringen und 5. durch die Hausaufgaben nicht nur die Übungszeit ausdehnen, sondern auch das Haus für die Schularbeit interessieren.

Als Vorteile für den Schüler sind hervorzuheben: 1. wird er zu selbständiger Thätigkeit veranlaßt, welche die Thakraft, das Selbstbewußtsein und die Freude an der Arbeit weckt, den Schüler also sittlich fördert; 2. erhält er Gelegenheit zur Beseitigung irriger Vorstellungen über seine Leistungsfähigkeit (Dünkel), sowie 3. zur sicheren Befestigung und lebendigen Aneignung des einmal Erfassten.

Sollen diese Vorteile durch die Aufgaben erzielt werden, so müssen sie mit Überlegung gegeben werden und insbesondere den folgenden Forderungen entsprechen.

a) Die Aufgaben müssen in Bezug auf den Ausdruck **deutlich** und **bestimmt** sein, damit der Schüler weiß, was von ihm verlangt wird.

Je weniger gleichartige Aufgaben vorausgegangen sind, je jünger und unreifer die Schüler, desto sorgfältiger und sicherer muß hier zu Werke gegangen werden, desto mehr suche man sich durch Fragen, Wiederholen, Wiederholenlassen, Veranschaulichung durch Beispiele etc. zu überzeugen, ob die Aufgabe verstanden sei. Deshalb verschiebe man das Aufgabenstellen auch nicht, bis die Stunde schon geschlagen hat und der Kinder Gedanken bereits außerhalb der Schule weilen. Für die Kleinen erscheint es zweckmäßig, wenn die Aufgaben für den folgenden Tag an die Wandtafel geschrieben und die Kinder angehalten werden, sie vor dem Schulschluss abzuschreiben. In den Oberklassen dürften sich sorgfältig geführte Aufgabenhefte als zweckmäßig erweisen.

b) Die Aufgaben müssen in Bezug auf den **Inhalt** der **Leistungsfähigkeit des Schülers** entsprechen. Sie dürfen darum nicht zu viel Kenntnisse und Fertigkeiten voraussetzen, also nicht zu schwer sein; sie dürfen aber auch nicht zu wenig Veranlassung zur Erprobung der erworbenen Kraft geben, d. h. nicht zu leicht sein. Darum sollte man zu der Übung durch Aufgaben niemals eher schreiten, als bis die Sache durch den vorhergegangenen Unterricht möglichst klar geworden ist.

Dies ist sowohl bei den Gedächtnis- und Rechenaufgaben, als auch bei den Sprach- (Stil-) Aufgaben etc. zu berücksichtigen, bei welchen nicht allzu selten gar wunderliche und die Entwicklungsstufe außer acht lassende Forderungen gestellt werden.

c) Die Aufgaben dürfen in Bezug auf die zur Lösung gegebene Zeit und den Ort **nicht zu umfangreich** sein. Wenn des Schülers Kraft nicht hinreicht, in der gegebenen Zeit die Aufgabe zu lösen, oder wenn die Lösung durch Hindernisse im Hause und in der Familie erschwert oder unmöglich gemacht wird, so tritt Erschlaffung und Entmutigung bei ihm ein. Darum gebe man dem Umfange nach lieber wenig auf und halte dann desto mehr auf pünktliche und vollständige Lösung.

Für die Volksschule ist die Beobachtung dieses Grundsatzes schon um deswillen zu empfehlen, weil hier die Lösungen nicht immer genau kontrolliert werden können, weil ferner von vielen Familien wenig Förderndes zu erwarten ist, drittens weil dem Kinde auch noch Zeit zu freier Bewegung, zum Spiel und zur nötigen Hilfeleistung bei den häuslichen Geschäften bleiben muß. Was die Schule selbst thun kann, verweise man darum nicht in das Haus.

In manchen Schulen spielen die Ferienaufgaben eine wichtige Rolle. Wir können ihnen aber nicht das Wort reden.

d) Die Aufgaben müssen im Hinblick auf die verschiedene Begabung der Schüler und den verschiedenen Entwicklungsgrad innerhalb einer Klasse eine gewisse **Elasticität** (Dehnbarkeit) besitzen. Bei aller Beschränkung in der Forderung muß die Aufgabe auch für die schwächsten Schüler noch als etwas Ganzes erscheinen, anderseits aber auch dem begabtesten und gefördertsten Schüler die Möglichkeit gewähren, seinen Vorsprung an Kenntnissen und Fertigkeiten durch gröfsere Vollständigkeit und Ausführlichkeit gewissenhaft auszunutzen.

Dieser Forderung ist ganz besondere Beachtung zu schenken, wenn es sich um Aufgaben handelt, welche in der Schule selbst von mehreren oder vielen Schülern zu gleicher Zeit gelöst werden sollen. Denn wenn hier die Aufgaben der Dehnbarkeit ermangeln, so ergibt sich ein eitles, unruhiges Vordrängen der begabteren mit nachfolgendem Mangel an Beschäfti-

gung, während die schwächeren ängstlich nachhinken oder zurückbleiben. Damit kein Schüler unbeschäftigt bleibt, halte man für alle Fälle **Zwischenaufgaben** (Knacknüsse!) bereit.

Schließlich ist noch darauf hinzuweisen, daß ohne entsprechende **Beurteilung** und **Würdigung** ihrer Lösung die Aufgabe niemals ihren Zweck erfüllen wird.

Dabei beachte der Lehrer folgende Regeln:

1. Er überzeuge sich in jedem Falle, ob die Aufgabe wirklich gelöst ist. Er lasse also keine Aufgabe unesehen, unverhört, unbesprochen, unverbessert.

2. Zweck der Kontrolle sei ihm nicht Fehlerjagd, sondern Anleitung zur Erkenntnis und Vermeidung von Fehlern, sowie zur Ausfüllung von Lücken, weshalb er die in Gruppen zu besprechenden Ausstellungen auf ein wohlbedachtes Maß beschränken soll.

3. Bei allzugroßer Schülerzahl ziehe er, wo nicht pädagogische Bedenken entgegenstehen, die tüchtigsten Schüler als Gehilfen zur Kontrolle herbei. Im allgemeinen aber ist die Massenkorrektur, durch welche jeder Schüler veranlaßt und angeleitet wird, seine Fehler selbst zu verbessern, vorzuziehen. Liegt der Grund des Fehlers in der Unkenntnis oder in der schwachen Kraft des Schülers, so muß der Lehrer ohne viel Worte zu machen mit Geduld und Liebe berichtend nachhelfen.

4. Bei aller Arbeit sehe er am meisten auf Fleiß, Gewissenhaftigkeit, verhältnismäßige Selbständigkeit, Pünktlichkeit und Sauberkeit. — Wie die Arbeit, so der Lohn.

Zum Wechsel der Lehrformen sei noch erwähnt, daß die Lehrformen stets ineinandergreifen müssen, der rechte Lehrer sich daher an keine bestimmte Lehrform bindet, sondern jede da anwendet, wo sie am zweckmäßigsten erscheint, sowohl was den geistigen Standpunkt des Schülers, als auch die Art des Unterrichtsstoffes und den Zweck des Unterrichts betrifft. Die mitteilende und fragende Lehrform (mit ihren Unterarten) haben stetig mit einander zu wechseln.

Anmerkung. Schliesslich sei hier noch auf einige eigentümliche Lehrformen hingewiesen, welche öfters auch »Methoden« genannt werden, obgleich sie entweder blofs Lehrformen oder äufsere Lehrveranstaltungen sind, z. B. die Sagan'sche Lehrmethode, eigentlich die tabellarische Lehrform Felbigers; die Buchstabenmethode Hähns; die Bell-Lancaster'sche Lehrmethode (wechselseitige Schuleinrichtung), bei welcher eine gröfsere Anzahl Schüler durch ältere Mitschüler unter Aufsicht eines Lehrers unterrichtet wird (kümmerlicher Notbehelf); die autodidaktische Lehrform (Selbstunterricht) etc.

Vierter Abschnitt.

Von den Unterrichtsmitteln.

§ 31.

Die Lehr- und Lernmittel.

1. Die Unterrichtsmittel sind die äufseren Behelfe, welche die unterrichtliche Wirksamkeit des Lehrers, sowie das Lernen des Schülers unterstützen. In der Hand des Lehrers nennt man sie Lehrmittel, in der des Schülers Lernmittel.

»Freilich müssen sich, nach dem innern Zusammenhang zwischen Lehren und Lernen, die »Lehrmittel« sofort durch ihre Anwendung und während derselben zu »Lernmitteln« gestalten; letztere aber können das, was sie heifsen, erst dadurch recht sein, dafs sie, zusamt ihrer Handhabung, selbst Gegenstand der Unterweisung werden und bleiben. Daher der Unterschied ein schwebender.« (Harlefs.) — Nach ihrer äufseren Gestalt und der davon abhängigen Verwendungsweise können sie auch in Wandlehr- und Lernmittel und in Handlehr- und Lernmittel eingeteilt werden.

2. Die **Lehrmittel**, zumeist Eigentum der Schule, dienen als Gemeingut gleichzeitig für eine ganze Abteilung, Klasse oder für sämtliche Schüler.

Die wichtigsten Lehrmittel, welche in allen Schulen dem Lehrer zur Hand sein sollten, sind:

a) Hilfsmittel für den ersten Leseunterricht, als: Wandfibeln, Lesekästen, Lesestäbe.

b) Bilder und Modelle für den Anschauungsunterricht, auch für den Unterricht in der Geographie, Naturkunde, Geschichte und biblischen Geschichte.