

Ueber den Schulunterricht in Gesprächform.

Wenn man schon vor mehreren Jahren, wiewohl nur von dem niedrigen Standpunkte des Elementarunterrichts, für nöthig erachtet hat, dass die Professoren der Hochschulen, statt Vorlesungen zu halten, sich vielmehr mit ihren Zuhörern besprechen, und wenn diese Forderung noch kürzlich von einem höheren Standpunkte wiederholt wurde, so liegt es in der That sehr nahe, den dialogischen Unterricht auch für die Schulen, welche zwischen Hoch- und Elementarschulen in der Mitte stehen — für Gymnasien und Bürgerschulen — geeignet zu finden und so zu empfehlen, dass man sich desselben nicht bloß dann und wann oder hie und da, sondern möglichenfalls in allen Klassen und Lehrgegenständen bediene.

Indem ich nun von diesem Gegenstand in wenigen Worten meine Ansicht mittheilen will, mache ich zuvörderst darauf aufmerksam, dass man bei Einführung der Gesprächform in den Unterricht bestimmen müsste, was man darunter verstehe, ob die katechetische oder die sokratische Methode oder welche sonst, und ob bloß der Lehrende oder auch der Lernende fragen, und mithin ein förmliches Gespräch geführt werden solle.

Die Antwort auf die Frage, ob es rathsam sei, sich der Gesprächform zu bedienen, und im Falle der Bejahung, welcher Gesprächform, hängt natürlich von dem ab, worauf es wesentlich beim Unterricht ankommt, dem Schüler, dem Lehrer, dem Lehrgegenstande, dem Zwecke des jedesmaligen Unterrichts und den Lehrmitteln, besonders aber vom Schüler und am allermeisten vom Lehrgegenstande.

Die Lehrgegenstände aber — um mich sogleich zur Hauptsache zu wenden, da ich auf Vollständigkeit und systematischen Gang

verzichten muss — bieten zwar vielerlei Verschiedenheiten dar, allein auf die Beantwortung unserer Frage wird hauptsächlich die auf der Methode beruhende Verschiedenheit Einfluss haben.

Der wissenschaftlichen Hauptmethoden im Unterrichte sind drei, — die man nicht mit den untergeordneten sogenannten Methoden, z. B. der Jacotot'schen oder der Hamiltonischen verwechseln wird. Diese Hauptmethoden sind die synthetische, die analytische und die repräsentative oder darstellende. Jene bedürfen keiner Erläuterung, und die zuletzt genannte anlangend, genügt es zu bemerken, dass sie die zu lernenden Gegenstände entweder in der Wirklichkeit, oder in Abbildungen, oder in Schilderungen durch Worte zur Anschauung bringt. Wen ich zu seiner Belehrung in einem Garten Gewächse betrachten lasse, oder wem ich eine Landkarte vorlege, oder den Hergang der Schlacht bei Rossbach in einer Schilderung zur Anschauung bringe, den unterrichte ich nach der repräsentativen Methode.

Alle der repräsentativen Methode angehörigen Lehrgegenstände nun werden das Gespräch entweder ganz oder grossentheils ausschliessen. Denn über Dinge, welche dem Lernenden durchaus fremd sind, darf man ihn natürlich nicht fragen. Oder wird mir der Schüler über das Leben und die Thaten Alexanders Auskunft geben, wenn er den Alexander nicht kennt und vielleicht zum erstenmal von ihm hört? So verhält es sich aber überhaupt mit allem nach Raum und Zeit ausser uns Befindlichen. Von den Lehrgegenständen des Gymnasiums und der Bürgerschule werden also die Geographie, die Naturwissenschaften, die Geschichte, mithin auch der ge-

schichtliche Theil des Religionsunterrichts, und zum Theil die fremden Sprachen der repräsentativen Methode angehören, sich also nicht in Gesprächform mittheilen lassen, ausser wo sie hin und wieder Gegenstände berühren, welche in der Seele des Schülers selbst vorhanden sind. Dies ist von der Mehrzahl der eben genannten Lehrgegenstände ohne Weiteres einleuchtend, und nur in Ansehung des Sprachunterrichts könnte Jemand noch zweifeln, da er auch der Synthesis und Analysis nicht entbehrt. Allein so viel fällt sogleich in die Augen, dass dem Schüler beide Haupttheile der Sprache, Wörternvorrath und Sprachlehre im Wörterbuch und in der Grammatik als Ganze gegeben sind. Denn sogar, wenn der Schüler sich beide bei Lesung der Schriftsteller selbstthätig anlegte — und das wäre so übel nicht, wenn die Zeit ausreichte — so nähme er doch immer nur ein äusserlich Gegebenes auf. Wenig anders verhält es sich mit den in der Schule gelesenen Schriftwerken. Auch sie sind gegeben, und der grösste Theil ihres Inhalts fordert Erläuterung in den beigedruckten Anmerkungen oder mündliche von Seiten des Lehrers. Die Fragen, welche der Schüler thut, bezwecken meistens Aufhellung seiner Missverständnisse, die Fragen des Lehrers Ueberzeugung, ob der Schüler sie verstanden habe, oder sie prüfen seinen Fleiss, seine Kenntniss, sein Gedächtniss; zu einem förmlichen Gespräch kommt es nicht. Dass aber Cicero, Horaz, Plato, Demosthenes, Homer und die Tragiker — um bei den in Prima gewöhnlich gelesenen Klassikern stehn zu bleiben — dass diese Vieles enthalten, was sich auf das Innere des Menschen überhaupt, nicht blos des Griechen und Römers, unmittelbar bezieht, lässt sich nicht leugnen, und hieran knüpfen sich denn in der That zuweilen Gespräche zwischen Schüler und Lehrer — wohl gemerkt, wenn beide wissenschaftliches und menschliches Interesse genug besitzen, was, soweit meine Erfahrung reicht, nicht der vorherrschende Fall zu sein pflegt.

Demnach wird die Gesprächform hauptsächlich bei solchen Lehrgegenständen eintreten können, welche der synthetischen und der analytischen Methode ganz oder zum Theil angehören. Ein dem Schüler vorliegendes Ganzes wird er unter Anleitung des Lehrers selbstthätig analysiren können. In der botanischen Lehrstunde z. B. kann der Lehrer fragen, was die Schüler an ihren Exemplaren

einer zu besprechenden Pflanze wahrnehmen. Hiedurch übt er sie im Aufmerken, Beobachten, Vergleichen, Unterscheiden und Ordnen. Aber nur selten, zumal in zahlreichen Klassen, wird die Zeit Fragen an Einzelne gestatten; gewöhnlich werden sie an die ganze Klasse gerichtet sein, und nur von denen beantwortet werden, welche Geist und Aufmerksamkeit genug besitzen. Das kann denn aber schwerlich ein Gespräch genannt werden; denn zu diesem müsste der Schüler auch seinerseits Etwas mitbringen.

In der Muttersprache bringt der Sextaner bereits eine gewisse Fertigkeit mit in die Schule: er versteht den Lehrer und kann sich ihm verständigen. Hier öffnet sich also ein schönes Feld für selbstthätige Analyse. Aus dem eigenen ihm unbewussten Besitzthume des Knaben wird der Lehrer den richtigen Takt von dem, was Periode, Satz, Unterscheidungszeichen, Redetheil, Kasus u. s. w. ist, bei dem Knaben durch eine Reihe von Fragen über mündlich und schriftlich Vorliegendes erzeugen. Aber obschon der Schüler hier wirklich etwas sehr Wesentliches mitgebracht hat, wird es gleichwohl auch hier zu keinem Gespräche kommen.

Ganz anders verhält es sich mit der Analyse eines Platonischen Gespräches, einer Demosthenischen Rede, einer Tragödie des Euripides, eines Briefes des Horaz, nachdem sie sprachlich und sächlich verstanden sind, und man nun auch über den ästhetischen und moralischen Inhalt sowohl des Ganzen als einzelner Theile Fragen aufwirft, Fragen, die, wie die Sachen jetzt stehn, theils gar nicht gethan, theils kurz abgethan und nur selten ausführlich behandelt werden. Oefter würden deutsche Gedichte fruchtbare Gespräche zwischen Lehrer und Schüler veranlassen, wenn sich hiezu die Zeit fände. Bedenkt man aber, dass zur Korrektur und Besprechung der deutschen Aufsätze, zur deutschen Litteraturgeschichte, zur Lesung von Proben und Musterschriften in Prosa und Versen von Ulphilas bis Rückert, zur Uebung in der deutschen Verskunst, zu Vorträgen aus dem Gebiet der Poetik und Rhetorik und zur Uebung im kunstmässigen Vortrag fremder und eigener Arbeiten unser Lehrplan der oberen Klassen armselige zwei Stunden wöchentlich aussetzt, während eine der Direktorenconferenz von mir vorgelegte möglichst ökonomische Berechnung nach Minuten, selbst bei Annahme einer Klasse von nur achtzehn Schülern, wenigstens vier

13646

136, 46

Lehrstunden fordert, dass eine Lehrstunde selten mehr als 45 Minuten dauert, wobei alle zufälligen Störungen gar nicht in Anschlag gebracht werden, und dass endlich das Schuljahr nur 42, höchstens 43 Wochen zählt, so zeigt sich auch hier die unausweichliche Nothwendigkeit der Beschränkung auf ein Etwas, das wenig mehr als Nichts ist. Göthe's Hermann und Dorothee gesprächsweise mit den erwachsenern Schülern in der Art zu betrachten, wie es A. W. von Schlegel in seiner Recension dieses Gedichtes gethan hat, ist gewiss etwas überaus Wünschenswerthes, wo es gilt, richtige Ansichten von der Dichtkunst und zuvörderst vom Epos zu begründen und eine Menge herkömmlicher Grundirrhümer zu zerstören. Aber woher wollte man die hierzu erforderlichen 20 bis 25 Stunden erübrigen? Ich bin daher schon zufrieden, wenn ich die Schlegel'sche Beurtheilung mit meinen Schülern lesen und ihnen Alles, was sie nicht verstehen, erläutern kann. Aber regelmässig erreiche ich dies nicht, da bald dies, bald jenes Bedürfniss vor anderen Befriedigung fordert. Wahrlich, die Noth ist auch hier gross. Und wie es denn zu geschehn pflegt, dass ein Uebel selten allein kommt, so auch hier; denn das erste der mangelnden Zeit wird von dem zweiten, dem unerträglichen der Heuchelei begleitet. Auf der einen Seite wird nämlich die Forderung der Leistungen gestellt, auf der andern die erforderliche Zeit bestimmt, nach Minuten berechnet. Dann wird die Hälfte der Zeit gestrichen, aber die Forderung bleibt voll und ganz stehen. Ich wünschte wohl zu wissen, wie viele Lehrpläne keine Lüge sind, und wieviel man hinter den schönen Leistungen der Gymnasialprogramme zu suchen hat. Aber über Dergleichen schreiten selbst die Männer vom Fache mit trockenem Fusse dahin. Arme Jugend! Dazu kommt, dass Jeder die Gymnasiasten gerade so verlangt, wie er sie braucht. Der verlangt mehr Latein, Jenem sind sie im Vortrag eigener Gedanken nicht geübt genug, ein Dritter findet sie unanstellig im Bureau, noch Andere behaupten, sie lernen in der Schule nur Dinge, die sie auf der Universität wieder vergessen u. s. w. Lassen sich denn die zahllosen Forderungen, die man macht und zum Theil machen muss, unter den jetzigen Bedingungen wirklich befriedigen? Wo ist der Tausendkünstler, der's kann? Am besten, einer der Forderer selbst macht uns das Kunststück vor; an mir soll

er einen eifrigen Schüler finden. — Doch ich bin weiter abgeschweift, als ich wollte, und lenke daher ein.

Die synthetische Methode wird sich mit dem Gespräch in jedem Gebiete vereinigen lassen, welches als ein inneres seinen Anfangspunkt bereits in der Seele des Lernenden vorfindet, also unter den Schuldisciplinen in der Arithmetik, Geometrie und Trigonometrie, in der Religion, der Moral und der philosophischen Propädeutik. In der Aesthetik ist es bisher auch den Meistern mit der Synthesis noch nicht geglückt; um so viel mehr wird man daher in Schulen den analytischen Weg einschlagen, auf welchen die Lesung griechischer, lateinischer, deutscher und französischer Schriften von selbst führt. Nun ist es klar, dass man in den genannten Lehrgegenständen gesprächsweise verfahren kann und zum Theil wirklich verfährt. Was ist z. B. leichter, als den Schüler in der Geometrie durch Fragen von Einem Punkte zum zweiten und dritten, zur geraden, krummen und gemischten Linie, zum Winkel, zum Wechselwinkel, zu den Parallellinien, zu den verschiedenen Dreiecken und Vierecken, ihrem gegenseitigen Verhältniss u. s. w. zu führen? Und was kann nützlicher sein als dies Verfahren, welches den Schüler in beständiger Aufmerksamkeit erhält, seine Kräfte übt, ihn durch den Erfolg seines Nachdenkens erfreut, und zugleich einen Blick in die Methode des Lernens thun lässt? Allein wenn sich der Lehrer auf die Gesprächform beschränken wollte, so würde er weder in der Geometrie, noch in andern Lehrgegenständen weit vorrücken, sondern meistens im ersten Anfange stehn bleiben. Dass übrigens der analytische Weg auch hier nicht ausgeschlossen ist, sondern oft sogar nöthig wird, leuchtet ein, sobald man die genannten Lehrgegenstände überschaut. Ja selbst die repräsentative Methode versagt ihren Beistand nicht und bietet z. B. geometrische Figuren und Körper dar. Ueberhaupt wird sich bei genauerer Betrachtung eine häufige Vermischung aller drei Methoden herausstellen, worin jedoch kein Hinderniss des Gespräches überhaupt liegt, da dies überall eintreten kann, wo sich der Gegenstand auf Verstand, Gefühl oder Begehren, also auf etwas in der Seele des Schülers Befindliches, bezieht.

Die Vorzüge des Gespräches im Unterrichte leuchten von selbst ein und ergeben sich zum Theil auch aus dem bisher Gesagten,

aber nicht minder die grosse Schwierigkeit desselben. Letztere bedarf noch einer wenn auch nur kurzen Betrachtung, welche sich, wie oben bemerkt, ausser dem Lehrgegenstande, hauptsächlich auf den Schüler und den Lehrer bezieht. Vom Lehrgegenstande ist bisher gehandelt worden. Was den Schüler anlangt, so setzt ein von beiden Seiten selbstthätig zu führendes Gespräch eine gewisse Reife voraus, welche man selten bei Tertianern und selbst bei vielen Sekundanern nicht findet. Dazu kommt bei Einigen Zerstretheit, bei Anderen Verwirrtheit, bei noch Anderen Schüchternheit oder ein böses Gewissen, welches in Folge des Unfleisses grobe Blößen an den Tag zu legen fürchtet. Mit allen Diesen ist ein wirkliches Gespräch theils überaus schwierig, theils ganz unmöglich. Unaufhörlich führt es auf Holzwege und lässt vom Gespräch nur die äussere Form übrig, indem eigentlich der Lehrer Alles giebt. Dieser wendet sich daher an einen tüchtigeren Schüler, dem dann die Meisten nur mit Mühe oder auch gar nicht folgen, so dass sie am Ende sich doch nur mit dem Ergebniss begnügen, welches sie auf kürzerem Wege durch den akroamatischen Vortrag gewonnen hätten; das Beste oder ein Theil des Besten geht für sie verloren. Und doch wäre gerade ihnen eine schrittweise Entwicklung im Gespräch zu gönnen, während der gute Kopf auch ohne dies Mittel gedeiht.

Ausserdem ist nicht zu übersehen, dass ein Gespräch eigentlich nur zwischen Zweien seinen geraden Weg geht, dass eine Klasse aus Vielen, nicht selten zu Vielen besteht, und dass Jeder das Recht, ja die Verpflichtung hat, wo sein Bedürfniss es verlangt, eigene Fragen einzuschalten. Wie aber auch immer der Lehrer das Gespräch lenken mag, wiewohl das nicht einmal ganz in seiner Macht steht, niemals wird er alle Schüler gleichmässig berücksichtigen können.

Was endlich den Lehrer selbst angeht, so setzt der Unterricht in Gesprächen mehr Kenntnisse und Gewandtheit voraus, als die meisten, zumal die jüngeren, besitzen werden. Auf einen bestimmten Vortrag kann sich der Lehrer vorbereiten und so die ihm fehlenden Kenntnisse ergänzen, im Gespräch aber, dessen Gang doch nicht durchaus von ihm abhängt, kann er leicht in Gegenden gerathen, wo ihm Weg und Steg unbekannt sind und er sich in Verlegenheit sehen wird. Ereignet sich doch Dergleichen sogar in Fächern, in welchen wir

durchaus wohl bewandert zu sein glauben. Auch fordert das Gespräch viel mehr Anstrengung als der wohlgeordnete Vortrag und ermüdet daher auf die Dauer; es setzt mithin eine gewisse Rüstigkeit bei dem Lehrer voraus, die gerade den älteren durch lange Erfahrung gereiften am meisten abgehn wird.

Hienach darf man den Unterricht in Gesprächen vom Gymnasium und der Bürgerschule in weit geringerem Grade erwarten, als es beim ersten Anblick scheinen mag, und zwar, weil 1) in den meisten Lehrgegenständen der Unterricht diese Form nicht gestattet; weil 2) das Gespräch so grosse Weitläufigkeit herbeiführt, dass man nirgend das vorgeschriebene Ziel erreichen würde; weil 3) das Gespräch doch nicht mit Allen, sondern nur mit Einem oder Einigen kann geführt werden; und weil 4) man zu wenig das vortreffliche genügende Lehrer finden wird. So kann denn weder von unausgesetzten, noch von langen Gesprächen die Rede sein, sondern nur von kürzeren über einzelne Gegenstände einzelner Lehrgegenstände.

Dennoch darf man die bedeutenden Vortheile des Gespräches nicht ohne Weiteres aufgeben, vielmehr muss man sie auf einem Nebenwege zu erreichen suchen. Und hier bin ich da angelangt, wohin ich den Lauf meiner Betrachtung gerichtet habe. Lässt sich das Gespräch im Unterrichte ersetzen? — Ich glaube, ja, nämlich durch Etwas, das man sogar auch Gespräch nennt, durch das Selbstgespräch. Das didaktische Selbstgespräch ist aber nichts anderes, als ein lautes Denken und Untersuchen, indem der Lehrer scheinbar nichts weiss, sondern erst Etwas finden will. Laut fragt er sich: was ist das eigentlich, was du erstrebst? und welche Wege dürften dahin führen? welcher wird der leichteste, der kürzeste, der zuverlässigste sein? u. s. w. Hier wird also keine fertige Sache bloss mitgetheilt, sondern sie wird erst geschaffen und aufgebaut, ein Verfahren, das wohl geeignet ist, die Theilnahme und Thätigkeit des Lernenden zu erwecken, sowohl bei ruhigem Zuhören, als durch zweckmässige Fragen des Lehrers und solche, zu denen den Schüler seine Wissbegierde, seine Zweifel, seine Divination treiben. Hier fallen nicht nur alle Schwierigkeiten des wirklichen Gespräches fort, sondern auch die gränzenlose Weitläufigkeit. Denn obschon der frische Aufbau eines Lehrgegenstandes vor den Schülern unfehlbar mehr Zeit erfordert, als trockene Mittheilung eines bereits

fertigen, so führt er doch nicht zu der unabsehbaren Breite des Gespräches. Tausend verkehrte Fragen fallen weg, da der Lehrer nur solche aufwirft, welche der Schüler thun sollte. Das zweiseitige Gespräch kann jeden Augenblick den geraden Lauf der Untersuchung unterbrechen und wechselnd auf jeden Punkt der Windrose zusteuern. Ja, es kann nicht ausbleiben, man wird zuweilen den zurückgelegten Weg nochmals in entgegengesetzter Richtung befahren. Dies allen Fortgang hemmende und die ausser dem Gespräch stehenden Zuhörer nur verwirrende Hin- und Hersprechen nun wird durch das einseitige Gespräch gänzlich beseitigt.

Ein Bedenken, welches man gegen das didaktische Selbstgespräch hegen wird, finde auch ich nicht gründlos. Man wird fragen, ob sich denn der Lehrer ganz auf den Standpunkt jedes Schülers zu versetzen und zu merken vermöge, wo gerade ihn der Schuh drücke. Es wäre die grösste Anmassung, dies zu bejahen. Denn welcher Lehrer wäre wohl nicht auf Bedenken, Zweifel und Missverständnisse einzelner Schüler gestossen, deren Möglichkeit er kaum begreift? Allein einmal schliesse ich ja Fragen des Lehrers an passenden Stellen überall nicht aus, sodann fordere ich ausdrücklich, dass der Lehrer bei jedem wesentlichen Schritte seines Selbstgespräches die Schüler frage, ob sie ihn verstehen und beistimmen oder noch zweifelhaft sind. Durch freundliche Beantwortung auch der verkehrtesten Bedenken und Ansichten, indem er jeden, selbst den verdienten Spott und Vorwurf fern hält, wird er die jungen Leute ermuthigen mit ihren Skrupeln hervor-

Königsberg, den 28. September 1844.

zutreten und auf diesem Wege sein Selbstgespräch vervollständigen. Freilich kann auch dies Fragen störend werden, aber nicht sowohl durch die Schwachen, als durch die superklugen Klauber- und häklichen Konsequenzenmacher, denen weniger an der Wahrheit als an der Aufrechthaltung ihrer Meinung liegt — denn auch dies Geschlecht, welches den Mangel positiver Kenntniss durch Klügelerei zu ersetzen glaubt, taucht heutiges Tages schon unter den Schülern auf und meint in der Humanität des Lehrers eine Berechtigung zu finden. — Solchen Streitsüchtigen hab' ich mehr als Einmal gesagt, dass beim Lernen der gute Wille vorausgesetzt werde, oder sie, wenn die Mittel zur Hand waren, ad absurdum geführt, in beiden Fällen aber dem nutzlosen Disputiren ein Ende gemacht. Fichte fertigte einen Zuhörer, der ihm unaufhörlich verkehrte Einwendungen machte, zuletzt mit den Worten ab: Hören Sie! Dreimal hab' ich nun Sinn in Ihre Fragen gebracht und sie dann beantwortet; aber damit habe es nun auch sein Bewenden.

Kaum wird man nach einem Muster des untersuchenden Selbstgespräches fragen; denn wer wird nicht sogleich an Lessings didaktische Schriften denken? an jene unübertrefflichen Muster? die schon mit dem ersten Worte den Lesenden fesseln und eine so feste Ueberzeugung gewähren? Aber freilich, wie glücklich wäre das Volk, dem in jedem Zeitalter ein Lessing zu Theil würde! Doch ich fordere nicht, dass unsere Lehrer Lessinge sein, ich fordere nur, dass sie, mutatis mutandis, in seiner Weise ihre didaktischen Selbstgespräche anstellen.

Gotthold.