

Ueber Klassenunterricht.

Mancher Leser wird enttäuscht sein, in der vorliegenden Abhandlung nicht das zu finden, was er erwarten zu dürfen er sich berechtigt glaubt. Die Arbeit will nur einige Gesichtspunkte bringen, die eine „Schuldidaktik“, d. h. eine Didaktik, welche nicht den Bedürfnissen des Einzellehrers (Hauslehrers), sondern denen des Klassenlehrers (Schullehrers) entgegenkommt, ins Auge faßt. Das charakteristische Moment der Schule im spezifischen Sinne ist ohne Zweifel der Massenunterricht, die Klasse. Es scheint mir, daß diesem Punkte, so nahe er auch der Erörterung liegt, bisher in den pädagogischen Lehrbüchern nicht die gebührende Rechnung getragen ist. Die Herbart'sche Pädagogik z. B. ist ganz ausschließlich für den Hauslehrer gedacht und geschrieben, was sich aus der einseitigen Praxis des Verfassers hinlänglich erklärt. Voraussetzungen, Methode und Ziele des privaten Einzelunterrichts ohne weiteres auf den öffentlichen Massenunterricht zu übertragen, widerspricht der Natur und den Aufgaben des letzteren. Gerade diesen Fehler begehen Herbart und seine Anhänger. Es ist ja richtig, daß beide Arten des Unterrichts vieles, namentlich in den allgemeinsten didaktischen Voraussetzungen, gemeinsam haben, aber ebenso richtig ist es, daß sie in ihren Bedingungen und ihrem Verfahren bald recht weit auseinandergehen und daher auch verschiedene Behandlung verlangen. Während der Einzellehrer, in den Kreis der Familie eingegliedert, frei in der Wahl seiner Mittel und seiner Methode, nur an einem oder doch wenigen Zöglingen nicht nur im Unterricht, sondern — und das fällt schwer ins Gewicht — auch außer den Lehrstunden als Erzieher arbeitet, hat die Schule, eine vom Hause räumlich und geistig (gemüthlich) getrennte, mit besonderen Machtbefugnissen ausgestattete, festbegrenzte Ziele verfolgende Anstalt vornehmlich die Aufgabe, einer unter heterogenen häuslichen Einflüssen stehenden Massenjugend einen gewissen Umfang von Kenntnissen und Fertigkeiten zu übermitteln. Der Schule, so unentbehrlich sie in gesteigerten Kulturverhältnissen ist, wird immer etwas von notwendigem Uebel anhaften, welches durch gegenseitiges Entgegenkommen von Haus und Schule wohl mehr oder weniger gemildert, aber nie völlig ausgeglichen werden kann.

Aus der besonderen Aufgabe und der dadurch bedingten Natur des öffentlichen und Klassen-Unterrichts ergeben sich mannigfaltige, m. W. noch wenig untersuchte Probleme der Schuldidaktik. Die Unmöglichkeit, sie in einem Schulprogramm auch nur annähernd zu erschöpfen, mag der Unzulänglichkeit des folgenden Bruchstücks zu einiger Entschuldigung dienen.

Allgemeine Schuldidaktik.

I. Kapitel.

Begriff, Aufgabe und Faktoren des Schulunterrichts.

§ 1. Didaktik ist die Lehre von der Kunst des Unterrichts. Sie gründet dasjenige Verfahren, durch welches ein bestimmtes Wissen oder Können überliefert wird, auf die Regeln der Wissenschaft.

§ 2. Die Didaktik bildet einen Teil der Pädagogik. Letztere lehrt zugleich, wie die Erfahrung des Zöglings seinen höchsten Zwecken dienstbar zu machen ist.

Unter Erfahrung ist der Umfang des Wissens und Könnens zu verstehen, welches Natur und Umgang uns zuführen.

§ 3. Da wo diese Erfahrung ihrer individuellen Beschränktheit halber notwendig lückenhaft und einseitig bleibt, setzt der Unterricht ein, welcher aus der Fülle der allgemeinen Erfahrung heraus die Lücken ergänzt, die Einseitigkeit entschärft.

Die allgemeine Erfahrung wird auf dem Wege der Geschichte als jedesmaliges Endergebnis gewonnen. Daß hieraus noch keineswegs folgt, auch der Gang des Unterrichts müsse sich dem Gange der allgemeinen Entwicklung des menschlichen Geistes anschließen, hat die allgemeine Methodenlehre nachzuweisen.

§ 4. Ist naturgemäß die Familie die erste und nächste Stätte und Pflegerin des Unterrichts, so zwingen die gesteigerten Anforderungen der Kultur zur Heranziehung fremder Lehrkräfte. Deren Unterricht kann entweder ein dem Familienleben eingegliedertem Einzelunterricht sein, oder öffentlicher Massenunterricht, Schule im technischen Sinne.

Wer die letzte lebendige und lebenformende Zelle alles menschlichen Gemeinwesens nicht im Individuum, sondern in der Familie sieht, wird zugeben, daß das Individuum, so lange es sich nicht selbständig zu bewegen vermag, den ferner liegenden Mutter Schoß, den ersprißlichsten Nährboden seines Wachstums in der Familie und nur in dieser findet, und daß keine künstliche Veranstaltung ihre bildende Kraft zu ersetzen vermag. Wer dagegen der sozialen Atomistik huldigt und die Gesellschaft aus dem Individuum als letztem Molekül zusammensetzt, muß gerade in der Schule eine wesentliche, ja geforderte Institution zur Verwirklichung seines sozialistischen Ideals erblicken.

Während der Einzelunterricht, sofern er nicht nur auf den Schulunterricht vorbereiten oder diesen ersetzen soll, Ziel, Stoff und Verfahren der geistigen Richtung der Familie anpaßt und den Zögling in der Atmosphäre und Zucht des Hauses beläßt, stellt in der öffentlichen Schule der Staat Maß, Weg und Inhalt des Unterrichts fest, das Haus zur unbedingten Unterwerfung und zum Verzicht auf einen bedeutsamen Teil seines natürlichen Rechtes nöthigend. Indem der Staat für jeden öffentlichen Beruf und für mancherlei Vergünstigungen in seinem Dienste eine gewisse Summe von Kenntnissen verlangt und gleichzeitig zu ihrer Aneignung die bequemste und billigste Gelegenheit gewährt, entzieht er dem Einzelunterricht

fast gänzlich den Boden und schreibt dem gesammten Unterricht eine Zwangsrouten vor, die, so wohl erwogen, zweckmäßig und ideal begründet sie im Uebrigen auch sein mag, doch die Familie mit ihren berechtigten Sonderinteressen bei Seite läßt, das werdende Individuum schonungslos dem rauhen Zuge der Landstraße aussetzt und einem Ziele zuführt, welches weder seiner spezifischen Begabung noch seinen Bedürfnissen immer entspricht. Es ist hier nicht der Ort nachzuweisen, wie die Privat- und geistliche Schule sich allmählig zur Staatsanstalt entwickelt hat: aber jedenfalls liefert dieser Prozeß einen besonders lehrreichen Beleg, wie die Kraft der sozialistischen Idee, nicht erst seit heute, immer mächtiger und mit fast elementarer Gewalt vordringt, durch die Mittel des öffentlichen Unterrichts das Individuum schon in seiner frühen Entwicklung in den Bann des Allgemeinen zwingt, es zum Staatszweck heranbildet und die Geister nivelliert. Sicher ist das nicht die Absicht der Staatsautorität, wohl aber der Effekt — soweit er überhaupt erreichbar ist. Der Gang der allgemeinen Entwicklung, die Konfiguration des gesellschaftlichen Lebens ist derart von dieser Idee beherrscht, daß auch derjenige, der sich dagegen zu stemmen vermeint, unbewußt in ihrem Dienste arbeitet. Es bleibt vorläufig nichts übrig als die ernstliche Besinnung darauf, daß die Schule nach ihrer ursprünglichen Aufgabe in erster Reihe nicht den Interessen des Staates, sondern denen der Familie zu dienen hat.

§ 5. Die Nachhülfe und Ergänzung, welche der Schulunterricht als bloße Ueberlieferung gewähren kann, ist mit der unmittelbaren Erfahrung keineswegs gleichwertig. Er steht ihr an schlagender Evidenz und daher an bestimmender Kraft des Eindrucks bei weitem nach. Zwar kann der Unterricht zuweilen selbst unmittelbare Erfahrung zuführen, z. B. in ästhetischen Dingen, wirkt aber auf den meisten Gebieten in der Abschwächung eines Mediums.

Dies gilt besonders hinsichtlich der Gemüts- und Willensbildung. Der erzieherische Einfluß der Schule ist und kann immer nur ein bedingter, reflektierter, indirekter sein. Er wird in der Regel überschätzt und die Schule unter eine Verantwortlichkeit gestellt, welche sie von sich abweisen muß.

Der Lehrer, in erster Reihe Organ lebendiger Ueberlieferung, hat selten und dann immer nur einseitige Gelegenheit, die eigene Persönlichkeit frei und selbständig vorzutragen. Und hätte er die volle Gelegenheit, so wäre es nicht eine geschlossene Persönlichkeit, die auf den Schüler wirkte, sondern eine Anzahl sehr verschieden gearteter und ausgeprägter Charaktere, welche zu einer harmonischen Erziehungseinheit zusammenschmelzen unmöglich ist.

Noch weniger als dem Lehrer ist dem Schüler Raum gegeben zum spontanen Handeln, aus dem sich eine richtige Diagnose seines Temperaments und Gemütslebens erschließen ließe. Die wenigen Stunden, in denen der Lehrer den Schüler vor sich sieht, die große Anzahl der Individuen, welche sein Unterricht zu berücksichtigen hat, die Dürftigkeit und Unausgiebigkeit gerade desjenigen psychischen Materials, auf welches sich die Erkenntnis des Charakters gründet, lassen die Individualisierung, wie sie kluge Laien, auch wohl bequeme Väter als etwas Selbstverständliches vom Lehrer verlangen, als unerreichbar erscheinen. Sie ist illusorisch, nicht nur in dem Sinne, daß sich der Vater in seiner Forderung täuscht, sondern auch der Lehrer in seinem Urteil. Ich berufe mich auf die Erfahrung jedes älteren Lehrers. Wie oft ist man erstaunt, gelegentlich außerhalb der Schule zu entdecken, daß ein mürrisches, verschlossenes und für die Einwirkung des Lehrers scheinbar unzugängliches

Individuum ein munterer, bei seinen Genossen beliebter Knabe ist, oder umgekehrt: ein Musterhüler entpuppt sich als enge und falsche Seele. Wie oft widersprechen sich in den Konferenzen die Urteile der Lehrer, ob ein Schüler seine Erfolge mehr einer glücklichen Veranlagung oder dem soliden Fleiße verdankt, ob er versteckt oder nur schüchtern, ob sein gutes Betragen geheuchelt oder aufrichtig ist. So lange es kein Mittel giebt, durch das Auge direkt ins Herz zu sehen — alles Studium der Psychologie verschärft die Brille um keine Nummer — darf auch an den Lehrer ein solcher Anspruch nicht erhoben werden. Die Individualisierung kann sich höchstens auf die Sonderung in gewisse Schülertypen erstrecken, wobei aber jeder Lehrer eine verschiedene Liste vorlegt und es oft ungewiß bleibt, ob ein Schüler in diese oder jene Kategorie gehört und demnach zu behandeln ist. Wenn in einzelnen Fällen der Lehrer über diesen oder jenen Schüler ein treffendes, durch die Folgezeit bestätigtes Urteil abzugeben im Stande ist, so beweist das nichts weiter.

Somit fehlen zur eigentlichen Erziehung seitens der Schule die notwendigsten Voraussetzungen: der unmittelbare, volle Verkehr zwischen Lehrer und Schüler, die gegenseitige drastische Offenbarung der Charaktere, kurz die Reibung, welcher der zündende Funke entspringt und die das enge Zusammenleben der Familie in unerschöpflicher und stets neuer Fülle bewirkt. Ist dies mehr die Funktion des männlichen Familienelements, so vermag die Schule ebensowenig den Takt, die sittigende Milde und das innige Empfinden des weiblichen zu beweisen. Und wer diese Faktoren, die wahren Grundlagen aller Gemüts- und Charakterbildung, in seiner Pädagogik bei dem Kapitel „Erziehung“ nicht in Rechnung stellt und wähnt, die Schule könne darin die Familie auch nur annähernd ersetzen, der ist entweder ein Pedant oder ein verunglückter Familienvater, ein Sozialdemokrat oder — ein Junggeselle. Dem letzteren sollte es überhaupt bei namhafter Strafe verboten sein, etwas über Erziehung zu verlautbaren.

Lehrreich ist es und zugleich bedenklich zu sehn, wie in neuester Zeit der Schule immer mehr und umfangreichere Aufgaben zugemuthet werden, ihre Wirkungs- und Machtsphäre erweitert und die der Familie beschränkt wird. Wir lenken, dünkt mich, immer entschiedenér in den Weg ein, der zum System der spartanischen Jugenderziehung und der platonischen Republik führt, wo der Staat die Familie sprengt, die väterliche Gewalt aufhebt, um selber Pflichten und Rechte des Massenerziehers zu übernehmen, und kommen damit dem Ideal des Staatssozialismus von dieser Seite her immer näher.*)

*) In dem Januarheft 1890 der „Deutschen Rundschau“ erlaubt sich z. B. Paul Gülfeldt alles Ernstes wörtlich folgende Vorschläge:

Die Schule verwandelt sich aus einer Anstalt für Unterricht in eine Anstalt für allgemeine Bildung. — Die tägliche Schulzeit, welche abwechselnd in den Klassenzimmern, im Freien, in Turnhallen, auf Spielplätzen, in Werkstätten, auf der Schwimmschule, auf Ausflügen verbracht wird, dehnt sich über die ganze Tageszeit aus. — Die Tagesmahlzeiten werden in der Anstalt eingenommen. — Der Aufenthalt im elterlichen Hause und der Verkehr mit den Eltern ist vornehmlich auf die Abendstunden und auf den Sonntag beschränkt. — Richtschnur für alle Maßnahmen bleibt der Grundsatz: Entwicklung der kräftigen Individuen, nicht Erhaltung der schwächlichen (Tangetus! B.) — In manchen Unterrichtsgegenständen sollen die Schüler selbst, heute dieser, morgen jener, die Rolle des Lehrers übernehmen und ihren Mitschülern vortragen, was sie durch besondere Vorbereitung mit Hilfe des Lehrers gelernt haben. — Passende Fragestellung bleibt die anregendste Form der Belehrung. Der Lehrer fragt, der Schüler antwortet; an die Antwort knüpft sich die neue Frage, und so (!) wird der Schüler durch seinen richtig geleiteten Intellekt schließlich zu einer neuen Erkenntniß geführt. U. s. w.

Es hat damit sein Bewenden: die von Gott und Natur privilegierte Brutstätte des Individuums, die Familie, bleibt auch seine Nährstätte, die erweiterte Zelle seines leiblichen und geistigen Wachstums, der Altisaal seiner Gottesebenbildlichkeit, bis es zur selbständigen Lebensführung erstarkt die Nabelschnur löst — die Schule als Unterrichtsanstalt mit ihrer intellektuellen Ergänzung kann und soll nur die Rolle einer Gehülfin übernehmen. Aber einer auch für den Erziehungszweck schätzbaren Gehülfin. Nicht nur, daß Auswahl und Behandlung des Lehrstoffes dem Handeln ideale Ziele und Vorbilder vorführt, das Gemüt erhebt und vertieft, die Phantasie bereichert und schult: auch der Betrieb des Unterrichts, soll er von Erfolg begleitet sein, verlangt und übt unscheinbare, aber unerläßliche Tugenden. Mit diesem Effekt des „erziehenden Unterrichts“ kann man sich begnügen. Ein besonderer Vorzug des Schullebens liegt ferner in dem Umgang der Jugend mit Altersgleichen, Altersgenossen, wodurch sie zum Wettstreit, zur richtigen Selbstschätzung und freiwilligen Einordnung in ein größeres, weitere Zwecke verfolgendes Ganzes angeleitet wird.

Soll auch die Schule nicht herrschen, sondern dienen, so braucht sie zur Erreichung ihrer Ziele eine gewisse Autonomie und Strafgewalt, der das Haus die aufrichtige Anerkennung nicht versagen darf, dessen eingedenk, daß die Erschütterung der Autorität der Schule zugleich die der Eltern untergräbt.

§ 6. Andererseits behauptet der Unterricht eine Ueberlegenheit über die naive Erfahrung in der Stetigkeit und Steigerung seiner Einwirkung, die von klar erkannten Zwecken und fest abgesteckten Zielen ausgehend diese durch angemessene Mittel und auf methodischem Wege zu erreichen sucht.

§ 7. Solche Abgrenzung eines gegebenen Gebietes und seine Bearbeitung nach logischen Gegebenheiten giebt der Didaktik den Charakter einer Wissenschaft, deren eigenartige Erkenntnisse begründet, verknüpft, erweitert und erlernt werden können.

Unter den Disziplinen der Pädagogik sieht es hinsichtlich der Abgrenzung ihres Gebietes mit der Didaktik noch am günstigsten. Während die Erziehung, deren Stärke in der Individualisierung liegt, schwer angeben kann, wo und wann ihr Ziel erreicht ist, steckt der Unterricht sich beliebige Grenzen, jedesmal eine gewisse Geschlossenheit, ein relatives Ganzes seiner Bildung anstrebend. Obgleich auf allen Stufen das Postulat allgemeiner Bildung gilt, variiert diese nicht nur in den Zielen, sondern auch in den Mitteln, je nach den besonderen äußeren Zwecken des Unterrichts. Auch die Absicht der gelehrten Schulen, ihre Zöglinge zur selbständigen Betreibung wissenschaftlicher Studien zu befähigen, ist zunächst eine Berufsvorbereitung, die jedoch die größte Fülle idealer Bildungsmomente mit sich führt.

§ 8. Gegenüber der Didaktik als Wissenschaft ist die Aufgabe des Unterrichts eine eminent praktische, ja künstlerische. Läßt sich auch die Idee einer „harmonischen“ Menschenbildung schon wegen der Trennung der beteiligten, nur in lockerem Zusammenhange stehenden Faktoren — Schule und Haus — in ihrer ursprünglichen Bedeutsamkeit nicht verwirklichen, so besteht für die Schule nichts destoweniger die Anforderung, ihr engeres Ideal auf dem Wege der Formgebung und einheitlichen Werkführung zur Ausgestaltung zu bringen. Als Kunst charakterisiert sich der Unterricht somit sowohl in der Einbildung seines Zwecks in ein unbegrenzt variables, weil lebendiges Material, als auch durch den Takt, den die augenblickliche Wahl der Mittel verlangt. Namentlich der letztere

beruht in erster Reihe auf freier, unmittelbarer Intuition, deren Verfahren wohl nachträglich studiert und in ein System gebracht, deren Quellen jedoch nicht bloßgelegt werden können.

Ueber Wert und Nutzen der Didaktik gehen die Meinungen noch immer sehr aus einander. Un doch liegt hier die Sache ebenso einfach wie bei jeder andern Kunstlehre. Weder vermag das Studium der Didaktik den Lehrer zu machen, wenn die natürliche Begabung fehlt, noch wird das bloße Talent ohne wissenschaftliche Erfassung der Aufgabe, der Mittel und der Grenzen seiner Thätigkeit es zu sicherer und größter Leistung bringen. In ersterem Falle wird der Lehrer ein Pedant werden, in zweitem ein Dilettant bleiben. Eine dritte Klasse von Lehrern besitzt ein gewisses Geschick, Neußerlichkeiten des Unterrichts, Kunstgriffe, in ein System zu bringen und gewandt zu handhaben. Das sind die Routiniers der Technik. Da sie die letztere nicht in den Dienst eines Ideals stellen oder aus demselben ableiten, so sind ihnen die Mittel zum Zweck geworden.

§ 9. Die Auffassung des Unterrichts als Kunst erlaubt nicht nur, sondern setzt geradezu voraus, daß der Lehrer eine schöpferische Eigenart oder doch hinsichtlich seines Berufes in irgend einer Weise besonders veranlagte Individualität besitze, die ihn befähigt, Initiative und Inspiration aus sich selbst zu nehmen.

Ganz grundlos ist die Befürchtung, als ob eine Didaktik, insbesondere eine Methodenlehre, die lebendige Individualität des Lehrers lähmen, ja ertöten, sie in einem abstrakten Schematismus begraben wolle. Gerade die stetig aus der Praxis neu gebärende Erfindung, das Gegenspiel und die unablässige gegenseitige Korrektur zwischen System und Erfahrung ist es, was der Lehrthätigkeit Nerv, Reiz und höhere Befriedigung giebt. Werden jedoch die subjektive Erfindung und Erregung nicht unter höhere Gesichtspunkte gebracht, von diesen aus wiederum geregelt und objektiven Zwecken bewußt dienstbar gemacht, so erwecken sie, ins Blaue verpuffend, Unruhe und Verwirrung statt fruchtbarer Anregung oder arten in bloße Manier aus, welche häufig mit Originalität verwechselt deren gerades Gegenteil ist.

§ 10. Neben die Unterordnung unter die Lehren der Wissenschaft tritt noch die persönliche Einordnung in ein Ganzes, wenn der Unterricht nicht von einem Einzelnen, sondern von der Schule, d. h. einer Gesamtheit von Lehrern erteilt wird. Hier machen sich alle Verpflichtungen geltend, welche die Eingliederung in einen Organismus erheischt.

Auch dann bleibt noch hinlänglicher Raum zu freier Bewegung. Da der einzelne Lehrer selten ein didaktisches Genie ist, welches Anspruch auf volle Selbstherrlichkeit erheben könnte, so wird er aus der Anlehnung Rückhalt, aus der Gemeinsamkeit Kraft und Bewußtsein, aus der Verschiedenheit Anregung und Belehrung schöpfen und um so mehr empfangen, als er an äußerem Belieben aufgibt. Auf sich allein gestellt, ist die didaktische Individualität der Gefahr ausgesetzt, in ihrer Enge und Dürftigkeit zu verkümmern; mechanische Gleichmache rei würde sie in ihrer Lebenswurzel vernichten; in der Freiheit organischen Zusammenwirkens erweitert sie sich, ohne sich zu verlieren, und erstarkt, ohne zu erstarren.

Hat der Einzelne begründeten Anspruch, in seiner Eigenart respektiert, gepflegt und am richtigen Platze verwendet zu werden, so hat er nie zu vergessen, daß er im Gewebe des Gesamtunterrichts zwar ein besonderes Feld, eine besondere Figur des Musters wirken darf, aber nicht nur Gestalt und Umfang, sondern auch Farbe und Ton in Harmonie mit dem Ganzen halten muß. Das Aufgeben für sich vielleicht harmloser, aber den Unterricht störender

Eigentümlichkeiten, die Abdämpfung des bloßen Eigenfinnes, das stete und lebendige Bewußtsein der den ganzen Unterricht durchdringenden und beseelenden Idee sind unerläßliche Forderungen für die künstlerisch temperierte gemeinsame Arbeit und ihre einheitliche, wahrhaft ästhetische, auch das ethische Moment umfassende Wirkung. Keineswegs wird hiermit ein Brechen oder auch nur widernatürliches Umbiegen des Charakters verlangt, sondern nur eine freiwillige Selbstbecheidung, welche die rechte Hingabe an den Beruf von selbst zeitigt, ja voraussetzt.

§ 11. Der Lehr-Organismus findet die Berechtigung seiner Existenz und seinen Zweck in den Schülern, die ihrerseits als Gesamtheit (Schule), in ihren Gliederungen (Klassen) und in den Individualitäten ein höchst kompliziertes Ganzes bilden. Die Schuldidaktik hat es vornehmlich mit dem Klassenunterricht zu thun.

Es ist ohne weiteres klar, daß die Behandlung eines Schülerkomplexes anderes Verfahren und andere Mittel verlangt als der Unterricht des Einzelnen. Während bei diesem die Besonderheit zugleich die allgemeine Norm für das Verfahren an die Hand giebt, ist bei der Klasse, einem Kollektiv-Individuum, innerhalb deren der einzelne Schüler gleich viel und gleich wenig Recht auf Berücksichtigung hat, der Durchschnitt der Veranlagung, des Fleißes, des Temperaments erst allmählig zu ermitteln und danach die Behandlung einzurichten. Im Einzelunterricht ist minutiöse Ciselierarbeit mit dem Stichel zulässig, die auch wohl, wenn ein Entwurf mißlingt, von vorne und anders beginnen darf, der Klassenunterricht dagegen arbeitet mit derberem Hammer aus dem Groben und erlaubt kaum ein Nachbessern oder gar Umwerfen seines Werkzeuges.

So sehr der einzelne Schüler der Klasse gegenüber zurücktreten muß, so übt doch seine Individualität einen bestimmenden und wahrnehmbaren Einfluß auf ihre innere Verfassung aus. Die Klasse ist keinesfalls die Summe gleich gearteter Intelligenzen und Charaktere, deren Durchschnitt ein einfaches Rechenexempel ergäbe. Aus der anfangs zufälligen Zusammenlegung einer Klasse bildet sich allerdings bald ein einheitliches Gepräge, ein gewisses Niveau des Wissens, Könnens und Willens heraus, aber dies Ergebnis steht nie in geradem Verhältnis zu der Summe der gegebenen geistigen Qualitäten. Bei dem einen Schüler drückt Flüchtigkeit und Zerfahrenheit den Vorzug schneller und leichter Auffassung herab, bei dem andern ersetzt ein hohes Maß häuslichen Fleißes den Mangel der Anlage, der dritte führt vielleicht ein reges inneres Leben, zeigt sich aber dem Unterricht gegenüber spröde und unausgiebig u. s. w. So wollen immer die ganzen Schüler, soweit sie eben überhaupt zu erkennen sind, in Rechnung gezogen werden als unzerlegbare Einheiten, deren Mischungen sich wohl in Kategorien bringen lassen, aber nie sich völlig wiederholen. Das Fehlen oder Hinzukommen schon eines Schülers kann merkbare Aenderung in der allgemeinen Verfassung der Klasse hervorrufen, wie der Wegfall oder Hinzutritt eines Obertones die Qualität des Grundtones beeinflusst.

Demnach ist die Klasse ein höchst variabler Komplex verschieden gearteter Elemente, deren richtige Beurteilung und Behandlung nicht die Schablone, sondern allein der durch Studium und Erfahrung geläuterte Takt des Lehrers verbürgt. Natürlich wird diese Ein- und Uebersicht in dem Maße erschwert und unsicherer, als die Zahl der Schüler steigt oder der Umfang des Unterrichts sich vermindert. In erhöhtem Grade sind Schwierigkeiten für den Dirigenten vorhanden, dem die einzelnen Klassen wiederum zu Individuen zusammenschrumpfen. Wenn er nicht von Natur und durch Übung Gewandtheit in Beurteilung und Auseinanderhalten von Individualitäten besitzt, gerät er bei der erweiterten Perspektive in Gefahr über den

einzelnen Schüler hinwegzusehen, der doch immer den letzten grundlegenden Bestandteil des Schulorganismus abgibt, und von dem die Disposition des Ganzen, jede Affektion und Wandlung ihren freilich oft versteckten Ursprung nimmt.

Der Aufbau der Schule in Klassen, deren Abgrenzung, die Veretzung, Penzen- und Lektionsverteilung gehören in die spezielle Schuldidaktik.

§ 12. Ist auch die Klasse das nächste Objekt der Schuldidaktik, so darf die letztere doch die Schule (die übrigens in nur einer Klasse bestehen könnte) als Summe und höhere Einheit der Klassen nicht aus dem Auge verlieren, da die Klasse von dem Zweck des Ganzen erst ihre eigentümliche Aufgabe und Gestaltung empfängt und jede einzelne in mannigfacher Weise von den angrenzenden wie von der Gesamtheit abhängig ist und auf sie wiederum rückwirkt.

Es hieße auf ein wesentliches Mittel der Förderung und des Anreizes verzichten, wollte man das zur Racheiferung anspornende Vorbild sowie den direkt erzieherischen Einfluß der älteren Schüler auf die jüngeren, das starke Echo und die Zugkraft, welche eine größere, in unterschiedenen Abstufungen und sich steigenden Aufgaben demselben Ziel zustrebende Gemeinschaft entwickelt, nicht ausnutzen.

In jeder Klasse bildet sich in kurzer Zeit ein starker Gemein Sinn aus, dessen gute Seiten wohl zu pflegen sind, dessen üblen und schädlichen man am erfolgreichsten mittels Durchbrechung der Klassenschranken, d. h. durch Veranstaltungen begegnet, welche ohne Rücksicht auf Alter und Klassensitz gegenseitige Unterstützung, rein menschliche Bethätigung und Teilnahme, auch wohl wissenschaftlichen Wettstreit zulassen oder fordern und dadurch das Bewußtsein weiterer Zusammengehörigkeit wecken. Vor allem gehören hierher regelmäßige Schulandachten, in denen, neben der religiösen Erbauung, die besonderen Pflichten der jungen Christen, Fragen der Schulseelsorge ans Herz gelegt werden, Lockruf und Mahnung sich hören lassen. Mit dem Begriff einer „Schulgemeinde“ kann ich mich jedoch nicht befreunden. Die Schule hat keinerlei Anspruch sich neben oder innerhalb der kirchlichen Gemeinde als Sonderkirchlein zu konstituieren. Eine von Schulwegen veranstaltete Abendmahlsfeier gar ist ein Raub an der Gemeinde. Ferner dienen dem angegebenen Zwecke patriotische und sonstige Schulfeiern, gemeinsame Ausflüge und Spiele, Uebungen und Aufführungen des Gesangchors, szenische Darstellungen, Preis ausschreiben, Disputierübungen u. a. m.*).

§ 13. Die Disziplin, d. h. die Aufrechterhaltung der Ordnung und des Gehorsams dient in erster Reihe den Zwecken des Unterrichts.

Daß auch der Unterricht schließlich sittliche Absichten hat, d. h. in dem Dienste der Erziehung steht, muß rückhaltlos zugestanden werden. Nach der Lage der Verhältnisse kann jedoch die Schule, wie vorhin nachgewiesen, die eigentliche Leitung der Erziehung weder ermöglichen noch beanspruchen. Zur Durchführung ihres Unterrichtsgeschäftes trifft sie diejenigen Einrichtungen, welche nötig sind, die äußere Ordnung zu wahren, das Schulleben zu einem geordneten und anständigen zu machen und die Schüler zu ihrer Pflicht anzuhalten, damit die Absichten der Schule an ihnen sich verwirklichen. Dient die Schulerziehung so

*) Die beiliegenden Schulnachrichten bringen über solche an hiesiger Anstalt getroffenen Veranstaltungen ausführlicheren Bericht.

zunächst nur als Mittel, so trägt sie doch auch zur Charakterbildung überhaupt bei und gewinnt dadurch einen selbstständigen ethischen Wert.

Es leuchtet ein, daß die Disziplin der Schule in vieler Hinsicht eine andere sein wird, als die Zucht in der Familie. Schon die wenn auch beschränkte Öffentlichkeit der Klasse und Schule, die Gleichheit des Geschlechts, die größere Entfernung und der lockere Zusammenhang, in dem der einzelne Schüler zu dem Ganzen steht, die daraus erwachsende Notwendigkeit formulierter Gesetze nötigen der Schule wenn auch kaum besondere Mittel der Disziplin, so doch ein abweichendes Verfahren in ihrer Anwendung auf.

§ 14. Soll der Unterricht seine sicheren und beabsichtigten Früchte bringen, so muß der Lehrer eingehendere, in der Empirie begründete und durch Nachdenken geordnete Kenntnisse von der menschlichen Seele und ihren Erscheinungen überhaupt und von der werdenden Seele insbesondere besitzen. Und zwar kommen hierbei neben den allgemeinen Gesetzen, welche sich auf die Isoliertheit des abstrakten Individuums beziehen wegen des Massenunterrichts auch die der Wechselwirkung in der Assoziation in Betracht.

Daß und warum die Psychologie die wichtigsten Bausteine für Pädagogik und Didaktik liefert, bedarf keines Nachweises. Jedoch ist auf zwei Punkte aufmerksam zu machen.

Von einer Pädagogik, daher auch von der Didaktik, pflegt neuerdings verlangt zu werden, daß sie ein wissenschaftlich begründetes System der Psychologie zur Unterlage habe, dem sie ihre Voraussetzungen entnimmt. Diese Forderung ist in der Theorie ohne Zweifel gerechtfertigt; nur dürfte bis heute niemand eine Pädagogik schreiben, der nicht zur Herbart'schen Psychologie schwört, der einzigen, die wissenschaftliches Verfahren aufweist — es sei denn, daß man selber eine neue und bessere vorwies. Aber selbst in diesem Falle wäre es doch bedenklich, die Pädagogik auf einer Wissenschaft aufzubauen, die zu einem Teile auf Erfahrung basiert, zum andern aber ihre Sätze aus metaphysischen Voraussetzungen herleitet, und deren Erklärungen, soweit diese nicht bloße Beschreibungen sind, daher nur den Rang von Hypothesen, ja nur von Versuchen zu Hypothesen haben. Ist es geraten, das erziehlche und didaktische Handeln von Prämissen abhängig zu machen, die selbst der Bestätigung gar sehr bedürfen? Die empirische Psychologie hat zu einer Summe allgemein anerkannter Wahrheiten geführt, die zur Begründung eines didaktischen Verfahrens vollkommen ausreichen. Sicherer erscheint es, diese wenn auch rohen und ungefügten Grundsteine einer gesunden Empirie zum Unterbau zu benutzen, als das kunstreich aufgeführte aber schwankende Gerüst eines Lehrbuchs der rationalen Psychologie. Was die Didaktik dadurch an „Wissenschaft“ verliert, gewinnt sie an praktischer Zuverlässigkeit und an dem Vorzuge, daß sie überall eine Korrektur durch die Erfahrung verträgt, ohne befürchten zu müssen, ihr ganzes Gebäude werde über den Haufen geworfen.

Ein Zweites ist Folgendes: Die Psychologie beschränkt sich bisher fast nur auf die zur Allgemeinheit erhobene Psyche des Individuums. Es fehlt die Untersuchung des Seelenlebens in seiner verschiedenen Individualisierung, seiner realen Ausprägung, der persönlichen Mischung der psychischen Elemente oder wie man es sonst nennen will. Das wäre die Aufgabe der speziellen (Individual-) Psychologie. Daneben ist noch eine andere Psychologie denkbar, welche das menschliche Individuum in seinem Verhältnis und seinem Zusammenleben mit den anderen zum Objekt nimmt. Sieht man zu, daß der Einzelne in sich nur die Anlage und die Bedingungen zur Entwicklung birgt, ohne die Erziehung der menschlichen Gesellschaft aber im Tierischen stecken bleibt, daß er ebensosehr notwendige Voraussetzung als

abhängiges Produkt dieser Gesellschaft ist, daß er endlich in seiner so gewordenen Bestimmtheit selbst wieder zum Bestimmenden wird, so hat man damit den Inhalt einer Sozial-Psychologie gewonnen. Auch dieser fällt eine doppelte Aufgabe zu. Die allgemeine Sozial-Psychologie hat Wesen, Form und Gesetze des natürlichen Assoziationstriebes darzulegen, wie dieser sich in der gemeinsamen Verwirklichung realer oder idealer Interessen (Nation, Staat, Familie, Gesellschaft im engeren Sinne, Verein u. a.) äußert, die spezielle dagegen die Rückwirkung, Förderung oder Störung aufzudecken, welche der Einzelte für sein psychisches Eigenleben daraus empfängt sowie seinerseits auf die Gesellschaft und den Nebenmenschen ausübt. Von alledem sind kaum erst Anfänge vorhanden, und trotz des wertvollen Materials, welches die psychologische Forschung bislang geliefert, wird jeder denkende Lehrer bedauern, daß es für seine Praxis nur wenig bietet, und ihn gerade da, wo es auf Erkenntnis und Behandlung eines zusammengesetzten Individuums (der Klasse) ankommt, im Stiche läßt. Denn der Lehrer hat es nicht mit der menschlichen Seele überhaupt, sondern mit sehr konkreten Besonderheiten, ja Abnormitäten zu thun, die sich nicht in der Welt überhaupt, sondern in dem sehr umgrenzten Komplex der Klasse vor ihm befinden.

Demnach wird zuvörderst eine Verständigung über die psychologischen Grundthatsachen anzubahnen sein, welche bei der Schuldidaktik in Frage kommen. Und zwar hat eine solche Substruktion nicht nur die psychische Verfassung des Schülers nach Alter, Anlage u. dgl., sondern namentlich auch seine innere Bestimmtheit durch die Umgebung, in welche die Schule ihn stellt, ins Auge zu nehmen.

§ 15. Die allgemeine Schuldidaktik hat es mit der Darstellung des Massenunterrichts nach seiner Organisation, seinem allgemeinen Verfahren (Methode) und seinen Hilfsmitteln zu thun.

Die Absicht, ein Lehrbuch der Schuldidaktik zu schreiben, besteht vor der Hand nicht. Dennoch mag es von einigem Interesse sein zu sehen, wie ein solches nach der Idee des Verfassers anzulegen wäre vorbehaltlich der Verbesserungen, welche die wirkliche Ausführung mit sich zu bringen pflegt. Ein Unterschied von den vorhandenen Lehrbüchern der Didaktik würde, um dies noch einmal zu betonen, darin bestehen, daß es den Schüler nicht in abstrakter Allgemeinheit, sondern in dem lebendigen Komplex und der Komplikation der Klasse, Methode und Disziplin nicht nur in der Theorie, sondern auch in ihrer praktischen Anwendung in und vor der Klasse zur Behandlung brächte.

I. Die Unterrichtsanstalt.

- A. 1. Die Klasse. 2. Der Schüler. 3. Die mehrklassige Schule.
B. 1. Das Klassenkollegium. 2. Der Lehrer. 3. Das Gesamtkollegium.

II. Das Unterrichtsverfahren.

- A. Allgemeine Methodenlehre. 1. Arten der Methode. 2. Zurechtlegung des Lehrstoffes.
3. Der Klassenunterricht als freie Kunstübung.
B. Applikationsmittel. 1. Vortrag. 2. Dialektik (Frage und Antwort). 3. Veranschaulichung.
4. Übung.

III. Die Disziplin.

- A. Die innere Disziplin. 1. Die Bedung und Wachhaltung des Interesse. 2. Die Individualisierung.
B. Die äußere Disziplin. Loß- und Strafmittel.

O. Vogel.



Die ...
...

1. Buch

...

...

...

...

2. Buch

...