Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein

**Band:** 50 (1905)

**Heft:** 51

**Anhang:** Soeben erschienen im Verlag von V.G. Teubner in Leipzig und Berlin:

Kritik der Lehre von der Unterrichtsmethode

Autor: Messmer, O.

### Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

#### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

#### Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

**Download PDF:** 26.11.2025

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

## O. Meßmer

## Kritik

## der Cehre von der Unterrichtsmethode

[VIII u. 179 S.] gr. 8. 1905. Preis geh. M. 3.60, geb. M. 4.20.

# Grundlinien zur Cehre von den Unterrichtsmethoden

[XII u. 238 S.] gr. 8. 1905. Preis geh. M. 3.—, geb. M. 3.60.

[Unter that begrabes wild]

Diese beiden Werke hängen innerlich eng miteinander zusammen. In dem ersteren seht der Verfasser sich eingehend mit der Unterrichtsmethode von Ziller auseinander und unterzieht dessen sogenannte "formale Stusen" einer sorgfältigen Kritik. Die Frage, ob die theoretische Begründung dieses Verfahrens unabhängig von seiner praktischen Verwertbarkeit wissenschaftlich richtig ist, wird streng logisch untersucht und dabei die Fehlerhaftigseit von Zillers Theorie ausgezeigt.

Immer wieder beschäftigt man sich mit dem Problem, ein allgemein gültiges Unterrichtsversahren zu sinden, das, wie es in der Absicht von Zillers sormalen Stusen lag, die Unterrichtspraxis einheitlich und leicht gestaltet und dabei wissenschaftlich begründet sein sollte. Ob es überhaupt ein Universalversahren dieser Art gebe, das nicht bloß ein Schema, sondern etwas Psychologisch-Gesehmäßiges sei, ist

daher mit eine Kardinalfrage der Kritif.

Dieselbe Absicht, wie die formalen Stufen verfolgen noch einige andere Versuche, die nach den formalen Stufen Zillers entstanden sind, und die hier nicht in chronologischer Reihenfolge, sondern nach dem Gesichtspunkt zunehmender Wichtigkeit ferner noch behandelt werden: nämlich die Methoden von A. W. Lay, R. Senfert und E. v. Sallwürk. Alle

Verfasser haben mit Ziller das gemein, daß sie nur eine Methode kennen; daher spricht der Titel dieser Abhandlung von der Unterrichtsmethode.

Die unmittelbare Fortsetzung der Kritik ist gegeben in den "Grundlinien zur Lehre von den Unterrichtsmethoden". Sie bieten in ihrem ersten Teil eine Erörterung wichtiger Prinzipiensragen der Didaktik und suchen namentlich die Selbständigkeit der Didaktik als Wissenschaft dar zutun, die andere Prinzipien besolgt als die Psychologie. Der zweite Teil bietet gleichsam die skizzenhafte Aussführung dessen, was im ersten Teil prinzipiell angedeutet ist. Die im Unterricht ersorderlichen Maßnahmen werden besprochen unter Berücksichtigung der logischen und experimentellpädagogischen Untersuchungen unserer Zeit. Bon dort aus ergibt sich wiederholt die Gelegenheit, die formalen Stusen von neuen Gesichtspunkten aus zu beleuchten, weshalb zu einem richtigen Urteit über die geübte Kritik auch die Kenntnis des Inhaltes der "Grundlinien" gehört. Es sinden sich auch häusig wechselseitige Hinweisungen in beiden Arbeiten.

Es werden hier nur Grundlinien geboten, da es vor allem darauf ausommt, die wichtigsten Prinzipienfragen einmal möglichst bestimmt zu erörtern und der experimentelle Stand der bezüglichen Wissenschaften eine weit und sicher gehende Detaildarstellung noch nicht erlaubt. Immerhin ist auch das wenige, was geboten werden darf, nicht zu unterschätzen schon um der veränderten Perspektive willen, die der experimentelle Betrieb der

Geisteswissenschaften notwendigerweise hervorruft.

Dabei geht das Streben des Verfassers stets dahin, sich auch dem in pädagogischen Fragen weniger geschulten Leser verständlich zu machen, und es sind deshalb die Beispiele möglichst leicht und einfach gewählt worden. Auch im sprachlichen Ausdruck wurde durch Anwendung mannigsaltiger Bezeichnungen für dieselbe Sache die größte mögliche Deutlichsteit angestrebt.

Die Lehre von der Unterrichtsmethode ist dersenige Teil der gesamten Pädagogik, der am nächsten in Beziehung zur Praxis des Lehrers steht. Gerade deshalb sind alle sie betreffende Fragen für alle Pädagogen von besonderem Interesse und auch die beiden obengenannten Bücher dürfen aus diesem Grunde auf besondere Beachtung rechnen.

\* \*

### Aus den Vorbemerkungen zu den Grundlinien.

Wir werden kaum je in die glückliche Lage kommen, nur solche Mensichen zu Lehrern heranzubilden, die zur Bildungsarbeit innerlich berufen sind. Angenommen aber, wir hätten dieses Ziel erreicht: Wüßten solche Lehrer dann ihre Unterrichtstätigkeit so vollkommen zu gestalten, daß ihnen in methodischer Hinsicht nichts mehr zu lernen übrig bliebe? Man sieht,

je nach der Beantwortung dieser Frage wird über den praktischen Wert oder Unwert einer wissenschaftlichen Methodenlehre entschieden. Es läßt sich aber heute, weniger auf Grund gewöhnlicher Erfahrung als vielmehr mittels Ergebnissen der erperimentellen Didaktik der Nachweis für die Rot= wendigkeit der Renntnis einer wissenschaftlichen Methodenlehre auch für den besten Praktiker erbringen. Allerdings, was mit Rücksicht auf die logische Entwickelung der Erkenntnisse getan werden muß, das kann ein wissenschaftlich gründlich gebildeter Lehrer auch ohne Methodik tun, sofern er sich nur gewöhnt hat, darauf zu achten, wie auch die Wiffenschaft ihre Ergebnisse entwickelt. Denn der Gang der Entwickelung aller Erkenntnis muß für jeden menschlichen Geist notwendig prinzipiell derselbe sein und bleiben. Wer aber imstande ift, den Gang der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung gewissermaßen mit angeborenem Instinkte sich anzueignen, der wird dennoch durch ein absichtliches Studium der Methodenlehre viel gewinnen, nämlich jo viel, wie jeder Menich, in dem eine unbewußte Handlung zur Stufe der vollkommenen Bewußtheit sich erhebt. Wir besitzen uns selbst erft dann, wenn alles, was in uns vorgehen fann, einmal durch die konzentrierteste Bone unseres Bewußtseins hindurchgegangen ift.

Aber auch für den der so weit gekommen ist, bestehen noch Schranken, welche selbst ein angeborenes Lehrgeschick nur schwer oder gar nicht zu überwinden vermag. Dieser Schranken gibt es namentlich zwei, von denen die erste ein weniger allgemeines Hindernis bedeutet als die zweite. Sie sollen nacheinander deutlich bezeichnet werden.

Boran liegt es, daß ein junger Mensch, wie oben erwähnt wurde, das Bewußtsein haben kann, er wäre imstande, seine eigenen Mitschüler verständlicher zu belehren, als dies vom Lehrer etwa geschehen mag? Eine wesentliche Bedingung für dieses Bewußtsein scheint mir darin zu liegen, daß der Lernende seinen Mitschülern in der geistigen Entwickelung näher steht als der Lehrer. Dies verschafft ihm den Borzug, die Schwierigkeiten, die sich für den Lernenden ergeben können, besser heranszusühlen, als dies dem geistig bedeutend weiter entwickelten Lehrer möglich ist. Und dies ist schließlich das Geheimnis des großen Ersolges aller tüchtigen Lehrer: sie wissen sich leicht auf die Stufe des Lernenden zu versehen. Dies gelingt aber bei weitem nicht allen Lehrern in wünschbarem Maße. Denn die Fähigkeit, sich in die Lernstuse des kindlichen Geistes einzusühlen, nimmt eben mit zunehmendem Alter im allgemeinen ab.

Es versteht sich ja aus der Tatsache der individuellen Entwickelung, daß man sich von dem ursprünglichen Zustand des kindlichen Geistes immer mehr entsernt. Für den Lehrer überhaupt, insbesondere aber für den Lehrer an der Volksschule, wäre es ein böses Verhängnis, wenn es keine Mittel gäbe, die verloren gegangene Fähigkeit der Einfühlung durch etwas anderes zu ersehen: nämlich durch wissenschaftliche Einsicht. Ühnlich nehmen wir, wo uns das Sprachgesühl im Stiche läßt, unsere Zuslucht zu verstandesmäßis

gen Regeln der Grammatik. Die Tatsache, daß wir uns naturgemäß bem findlichen Beist immer mehr entfremden, gewinnt an Bedeutung, je mehr Bildung wir vom Lehrer verlangen. Und vollends unsere Zeit, welche auch für den Volksschullehrer Universitätsbildung postuliert, hat alle Ursache, sich die Bedeutung jener Tatsache ganz zum Bewußtsein zu bringen. So tritt 2. B. die Kähiakeit, abstrakt zu denken, im allgemeinen viel später auf, als wir gewöhnlich anzunehmen pflegen, und unsere Lehrpläne dürften, sobald der wissenschaftliche Befund über die Abstraktionsfähigkeit des Lernenden mit ausreichendem erakten Material belegt ift, in manchen Punkten eine andere Gestalt annehmen. Ziehen war geradezu überrascht, als er bei Bersuchen an Kindern des volksschulpflichtigen Alters ein jo starkes Uberwiegen der konfreten Vorstellungen fand. Man vergleiche die Anmerkung in der Fugnote zu Seite 112. Und ähnlich verhält es sich mit dem findlichen Geist noch in vielen anderen Beziehungen. Das einzige Mittel, die verstandesmäßige Einsicht in den Zustand des kindlichen Geistes zu erwerben, ist das didattische und psychologische Experiment.

Die zweite Schranke, die selbst für das größte pädagogische Talent unmittelbar ein unüberwindliches Hindernis bedeutet, besteht in der Unmöglichkeit, die psychische Eigenart anderer Menschen ohne weiteres richtig zu erkennen. Durch experimentelle Versuche hat sich herausgestellt, daß es psychische Anlagen gibt, die bei verschiedenen Menschen völlig verschieden sein können. Man achte beispielsweise auf das, was in diesem Buche über "die subjektiven Eigenarten des Behaltens" gesagt ist. Es wird daher seder Mensch, dem die Kenntnis jener Verschiedenheiten abgeht, ohne weiteres die eigene persönliche Anlage für die allgemeine halten und bei allen Menschen voraussehen. Einer spezisischen Anlage entsprechen aber auch spezisische Mittel des Lernens. Es werden also sene Schüler am besten wegkommen, welche in ihrer persönlichen Anlage mit der des Lehrers übereinstimmen, die anders gearteten dagegen müssen stets die Nachteile einer verkehrten Behandlung ersahren.

Es dürfte nach diesen Erwägungen über den praktischen Wert einer wissenschaftlichen Methodenlehre kein Zweifel mehr bestehen.

\* \*

Gewisse Erfahrungen veranlassen mich auch, über den Begriff des Methodischen eine Bemerkung zu machen. Lehrer, welche nach den sormalen Stusen unterrichten, ohne bis in die Tiese ihrer wissenschaftlichen Fundamentierung gedrungen zu sein (und ihrer gibt es viele), werden die "Methode" sehr leicht ändern, denn sie sehen darin nur eine Reihe äußerlich aneinander gereihter Maßnahmen. So macht man etwa die Erfahrung, daß jemand, der einen ganz anderen methodischen Standpunkt vertritt, unter Gegnern doch auch Freunde sindet, die meinen, "es komme in

der Praxis schließlich auf dasselbe heraus". Ein Beispiel soll reben. Zwei Lehrer behandeln den Löwenzahn und jeder beginne mit der Frage: Was wißt ihr bereits über diese Pflanze? Aus demselben Wortlaut beiber Fragen, der für die Schüler natürlich auch benselben Sinn hat, darf man nun nicht darauf schließen, daß beide Lehrer methodisch auf dieselbe Weise vorgehen. Denn der erfte kann 3. B. folgende Überlegung machen: Was der Schüler selber sagen kann, das sage ich ihm nicht vor. Das Prinzip der Selbsttätigkeit des Lernenden verlangt alfo, daß ich mit jener Frage beginne. Der zweite aber überlegt etwa folgendes: Alles Neue wird mittels bes Alten "apperzipiert". Ich muß also zuerst das Alte zutage fördern, damit es dann das von mir zu bildende Neue auffangen kann. In dieser Absicht stelle ich jene Frage. Man sieht, das methodische Bewußtsein in den Köpfen beider Lehrer ist ein total verschiedenes. Der erste Lehrer braucht die Analyse und Synthese der formalen Stufen gar nicht zu fennen oder nicht anzuerkennen, und doch kommt das Vorgehen beider Lehrer äußerlich "auf dasselbe heraus". Man muß also, um die ganze Andersartigkeit des methodischen Standpunktes, wie er in diesem Buche vertreten ift, zu erkennen, bas Methodische auffassen als die Summe der Überlegungen, welche sich im Kopfe des Lehrenden abspielen.

Es fragt sich natürlich auch, welche ber beiden obigen Überlegungen am ehesten auf das zutreffe, was infolge seiner Frage im Lernenden sich abspielen wird. Dies zu entscheiden, ist die Aufgabe einer wissenschaftlichen Didattik. Nicht immer ift es bisher gelungen, ein methodisches Vorgeben fo zu begründen, daß man den Eindruck haben konnte, die Begründung entspreche dem tatsächlichen Verlauf des Lernvorganges. Wo dies nicht zutrifft, da stellt sich im Bewußtsein des praktischen Lehrers leicht ein gewisses Migbehagen ein, das erfahrungsgemäß fogar zu der Ansicht verleiten kann, Wissenschaft und Praxis gehen einander eigentlich nichts an. Die Gefahr dieses Mißerfolges besteht aber immer, wo man ein methodisches Verfahren mehr durch konstruktive Spekulation aufstellt, statt es durch Abstraktion aus beobachteten Tatsachen zu gewinnen. Dieser letztere Weg nun wurde in den vorliegenden "Grundlinien" eingeschlagen. Die Abstraftion der methodischen Prinzipien geschah zum Teil an den tatsächlichen Berfahrungsweisen, die bei der Gewinnung von Erkenntnissen eingeschlagen wurden, und zum Teil an Tatsachen, die das didaktische Experiment vermittelt. Sierüber noch ein Wort.

Viele, die dem experimentellen Betrieb der Psychologie und Pädagogik ferne stehen, sind ausschließlich nach den Ergebnissen begierig. Es muß aber betont werden, daß die Ergebnisse ohne Kenntnis des experimentellen Versahrens, durch das sie gewonnen wurden, nicht richtig gewertet werden können. Die Kenntnis des experimentellen Versahrens verschafft vor allem einen Einblick in das Geltungsgebiet eines Ergebnisses. Wenn man z. B. sindet, daß die geistige Umgebung des Schülers seine Leistungs-

fähigkeit verändert, so gilt dieser Satz unmittelbar nur im Bereich derjenigen Gebiete, in denen sich eben die Versuche bewegten. Man findet, daß die Veränderung der Leistungsfähigkeit sich sowohl nach Fächern als auch nach Individuen verschieden verhält. Gerade die scharfe Umgrenzung des Geltungsgebietes einer didaktischen Erkenntnis war bisher, ohne das Experiment, unmöglich. Deshalb ist die herkömmliche Didaktik (und Psychologie) stark schablonenhaft und schematisch.

Und weiter vermittelt uns die Kenntnis des Experimentes die Einsicht in die Notwendigkeit eines Verfahrens. Man wird sich daher wohl hüten, etwa Lehrbücher herauszugeben, welche nur die gefundenen Ergebnisse enthalten. Es verhält sich mit dem Verständnis psychologischer und didattischer Sätze gerade wie mit den allgemeinen Sätzen der Naturwissenschaft oder Mathematik. Jedes Lehrbuch dieser Vissenschaften enthält eine Darstellung der Entwicklung ihrer Ergebnisse. Man teilt z. B. nicht einfach die Gesetze des Hebels oder den Pythagoreischen Lehrsah mit, sondern man führt den Lernenden zu diesen Erkenntnissen hin durch Experiment und Konstruktion. Denselben Weg haben auch Psychologie und Pädagogik einzuschlagen. Es werden daher in diesem Buche die experimentellen Methoden jeweilen mehr oder weniger ausführlich angegeben. Wer also Ergebnisse, die in den "Erundlinien" enthalten sind, mitteilen will, der muß vernünstigerweise die Methoden der Gewinnung tatsächlich ausführen oder ausführen lassen.

### Inhaltsverzeichnisse.

The about the

Rritit ber Lehre von der Unterrichtsmethode.	
	Seite
Vorbemerkungen	V-VI
Die formalen Stufen des Unterrichts von Ziller	1
1. Die Apperzeptionstheorie der Herbartschen Schule. a) Die Apperzeption als	
Assimilation. b) Die Apperzeption als logische Einordnung. e) Assimi=	
lation und logisches Einordnen	4-50
2. Die Apperzeption als Klarheitszunahme von Bewußtseinsinhalten	- 53
3. Die Synthese als zweite Formalstufe. a) Der Begriff des Neuen. b) Die	
Bearbeitung des Neuen	65 - 85
4. Das Allgemeine, Allgemeingültige und Notwendige	91
a) Die Urteile als allgemeingültige und notwendige Erkenntnisse. 1. Richt	
das Urteil ist allgemein, sondern der Begriff. 2. Die Notwendigkeit	
des Urteils. 3. Die Allgemeingültigkeit des Urteils	93-97
b) Die Begriffe als Elemente der Urteile. 1. Der psychologische Inhalt	
des Begriffes. 2. Der logische Inhalt des Begriffes 3. Entstehung und	
Bildung der Begriffe. Entstehung der repräsentativen Borftellung.	
Bildung der fünstlichen oder wissenschaftlichen Begriffe. Entstehung der	
	100 495
natürlichen Begriffe des Kindes	100—199

5. Die Terminologie der formalen Stufen	144
6. Begriff und Gefet	148
7. Die letzte Formalstufe	
8. Die Zielangabe	152
9. Gibt es eine pinchologisch-gesetzmäßige Stufenfolge?	154
10. Der subjektiv-psychologische und der objektiv-wissenschaftliche Standpunkt.	156
Der Lernprozeß von A. B. Lan	160 - 166
Die didattischen Rormalformen von E. v. Sallwürt	170
Grundlinien zur Lehre von den Unterrichtsmethoben.	
Borbemerfungen	7
Allgemeiner Überblick des Gegenstandes	
Erster, prinzipieller Teil.	
1. Über die Trennung der einzelnen Wiffenschaften	2
2. Über die Trennung von Psychologie und Didaktik	7
3 Die Didaftif als normative Wiffenschaft	. 11
4. Tas Logische als Typus des Didaktischen	15
5. Das Logische, Psichologische und Unpsychologische	19
6. Fft die Naturgemäßheit eine didaktische Norm?	27
7. Die psychischen Gesetze	41
8. Gibt es eine Universalmethode?	48 50 •
The Government and distriction of the control of th	
Zweiter Teil, Ausführung. Die Unterrichtsmethoden.	
A. Die Unterrichtsmethoden mit Rüdficht auf die erfte	
didaktische Norm.	
Form und Forderung der ersten didaktischen Norm	62
Die Analyse (Zerlegung). 1. Psychologische und logische Begründung der	
Analyse 2. Die letten möglichen Elemente der Analyse 3. Die	
Empfindungen und ihre Eigenschaften. 4. Schranken der Analyse 5. Die Hilfsmittel der Analyse. 6. Arten der Analyse. 7. Über den Gang der	
Analyse	67—99
Die Synthese (Zusammensetzung). 1. Logische und psychologische Be-	
gründung der Synthese. 2. Die Arten der Synthese	105
Die Abstraktion (Abziehung). 1. Wesen und Bedeutung der Abstraktion.	
2. Stufen der Abstraktionsfähigkeit. 3. Die Abstraktion als Elementar-	
methode 4. Hilfsmittel und Arfen der Abstraktion	109—126
Die Determination (nähere Bestimmung)	128
Die Induktion (Hinleitung) 1. Wesen und Bedeutung der Induktion. 2. Hilfs:	
mittel der Industion. 3. Ein physikalisches Beispiel der Industion (Ausbehnung der Körper durch Wärme). 4. Mathematische Beispiele der	
Industrion	
Die Deduktion (Gerleitung). 1. Wefen und Bedeutung der Deduktion.	
2. Beispiele der Deduktion Elementare und zusammengesetzte Methoden .	148—153

B. Die Unte	rrichtsmethoden mi bibaktijche 9	t Nüdjicht auf die zw. dorm	eite Seite
2. Verhältnis und Geltu 3. Allgemeine Bedingung müdungsphänomene. Umgebung) des Lerne 4. Das Auffassen. a) Tusichaulichkeit. c) E 5. Tas Behalten. a) Tarten des Behaltens. Lernen im ganzen u Lernens. f) Zufällig 6. Das Üben 7. Das Prinzip der Sel 8. Prinzipien und Stuse	ngsgebiet beiber Norme en der geistigen Arbeit. c) Anregung und Wüdinden. Das Prinzip der Anschrregung und Lenfung die Arten des Behaltens o) Die Berteilung diend das Lernen in Tee Associationen. bstätigseit und die Lehren des Unterrichts.	n Norm	154 157 Cr= flige 161—168 ber 172—185 gen= Das bes 189—225 228 232
	Bestell=30	ettel.	
Bei	of and	28 и	ichhandlung
in		bestellt der Un	terzeichnete
hiermit aus bem L [zur Ansicht — fest]:		ubner in Leipzig ein	Exemplar
		e von der Unte Breis geh. M. 3.60, geb	2000年1000年1000年100日
		e von den Unte Breis geh. M. 3.—, geb	
Ort, A	dohnung:	Unterschrift:	
Das	nicht Gewünschte bitte	gest. durchzustreichen!	