

**Zeitschrift:** Bündner Seminar-Blätter  
**Band:** 4 (1898)  
**Heft:** 2

**Heft**

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 17.05.2025

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

# BÜNDNER SEMINAR-BLÄTTER

(Neue Folge.)

Herausgegeben von

Seminardirektor **P. Conrad** in Chur.

---

IV. Jahrgang.

№ 2.

Dezember 1897.

---

Die „Seminar-Blätter“ erscheinen jährlich sechsmal. Preis des Jahrganges für die Schweiz Fr. 2.—, für das Ausland 2 Mk. Abonnements werden angenommen von allen Buchhandlungen des In- und Auslandes, sowie vom Verleger Hugo Richter in Davos.

---

**Inhalt:** Ueber Konzentrationsbestrebungen im naturkundlichen Unterrichte.  
— Ueber Wesen und Wert des darstellenden und des entwickelnden Unterrichts II.

---

## Ueber Konzentrationsbestrebungen im naturkundlichen Unterrichte.

Konferenzvortrag von Professor A. Heyer in Trogen.

### I.

Etwa seit einem Jahrzehnt macht sich in der Methodik des naturkundlichen Unterrichts eine starke Strömung geltend, die bezweckt, diesen Unterricht in neue Bahnen zu lenken. Diese Strömung wird jeder erkennen, wenn er die neuern Lehrbücher und Leitfäden genauer studiert, oder wenn er in den pädagogischen Zeitschriften Umschau hält. Und wenn man den Ursachen nachgeht, so lassen sich leicht deren zwei auffinden:

1. die neuen Richtungen, welche die naturwissenschaftliche Forschung eingeschlagen hat, und
2. die neuen Erkenntnisse auf dem Gebiete der Pädagogik.

Was den *ersten* Punkt betrifft, so meine ich damit hauptsächlich die Thatsache, dass die naturwissenschaftliche Forschung seit Darwin ausser der Morphologie sich mit grossem Eifer der *Biologie* widmet, d. h. dass sie neben dem Beschreiben der Formen der Naturkörper und ihrer Teile sich mit der Erklärung der Formen beschäftigt. Ausser dem »Wie?« versucht man, auch das »Warum?« zu beantworten. Ja, die Biologie ist in der heutigen Zeit zur Lieblingswissenschaft geworden, man könnte fast sagen, zur Modewissenschaft. Dieser Umschwung in der Fachwissenschaft konnte nicht ohne Einfluss auf die »Schulwissenschaft« bleiben.

Der *zweite* Punkt betrifft die Forderungen, welche die Erziehungsschule an den Unterricht im allgemeinen stellt und an den naturkundlichen Unterricht im besondern. Diese Forderungen aufgestellt zu haben, ist das Verdienst der Herbart-Zillerschen Schule. Sobald von ihr ein neues Unterrichtsziel bezeichnet war, so hatte sie auch die Pflicht, den Weg zur Erreichung des neuen Zieles zu zeigen, d. h. eine neue Methode zu schaffen. Es soll nun meine heutige Aufgabe sein, Ihnen zu zeigen, wie diese beiden Punkte: neue Richtungen in der Fachwissenschaft und neue Richtungen in der Pädagogik, auf die Umgestaltung der Methode des naturkundlichen Unterrichts eingewirkt haben. Speziell möchte ich hiebei die sogenannten Konzentrationsbestrebungen hervorheben, die in den Arbeiten aller neuern Methodiker den Grundakkord bilden.

Sie werden begreifen, dass ich Ihnen in der kurz bemessenen Zeit nicht ein vollständiges Bild des Gegenstandes zeichnen kann, und werden mit einer Skizze vorlieb nehmen, die mit einfachen Strichen die Umrisse angibt.

Für das Verständnis der Reformbestrebungen, wie sie uns jetzt entgegentreten, ist es zwar nötig, einen historischen Rückblick auf die Entwicklung des naturkundlichen Unterrichts zu werfen; aber glücklicherweise liegt es in der Natur der Sache, dass ich nicht auf Adam und Eva zurückgreifen muss. Der Methodiker, auf dessen Schultern wir alle stehen, und zwar auch diejenigen, die mit seiner Methode längst abgerechnet haben, ist *Lüben*. In den Dreissigerjahren dieses Jahrhunderts gab Lüben seine Anweisungen zum Unterricht in der Pflanzenkunde, der Tierkunde und der Anthropologie heraus. Als besondere Verdienste rechnet man Lüben an, dass er mit Entschiedenheit den Weg der Induktion betrat, und dass er immer von der Anschauung ausging. Sein Ziel war das morphologische System. Er sagte ganz richtig, die Kenntnis des Systems sei ein Unding, wenn man nicht vorher Material habe, dasselbe aufzubauen; und so begann er mit dem Beschreiben einzelner Individuen; durch Vergleichung kam er zum Begriff der Art, gewann nachher den Gattungsbegriff, fasste die verwandten Gattungen zu Familien zusammen und baute so schliesslich das ganze System auf. Er legte also den gleichen Weg zurück, den die Wissenschaft zurückgelegt hatte; er wollte ja auch dasselbe Ziel erreichen. Allerdings pflückte er auf diesem Wege eine Anzahl von Früchten, die nicht niedrig anzuschlagen sind: er



lehrte die Schüler beobachten, d. h. ihre Sinne gebrauchen und schärfen; er übte den Verstand durch Vergleichen, und das Gedächtnis kam auch nicht zu kurz; er nützte also den sogenannten formalen Bildungswert der naturkundlichen Fächer so viel wie möglich aus. Und gegenüber seinen Vorgängern hatte er gewiss einen grossen Schritt vorwärts gethan dadurch, dass er die Universitätspraxis des deduktiven Unterrichts aus der Schule geworfen und das Unterrichten nach einer Lesebuchbeschreibung verdammt hatte. Obschon die Lübensche Methode im Anfange viele Widersacher fand, eroberte sie sich doch allmählich die meisten Schulen. Und wenn wir unser Gedächtnis zu Hülfe nehmen, so erzählt es uns, dass wir in unserer Jugend nach Lüben unterrichtet worden sind, und — wenn unser Gedächtnis gut ist — dass wir in der reifern Jugend nach Lüben unterrichtet haben oder vielleicht — wenn unser Gedächtnis ganz gut ist — jetzt noch nach Lüben unterrichten.

Thatsache ist, dass die Lübensche Methode noch sehr verbreitet ist, und mit ihr haben die neuern Reformatoren hauptsächlich zu kämpfen.

Ganz auf dem Lübenschen Standpunkte steht von neuern Methodikern noch Prof. Dr. C. Rothe in Wien, wie er in seiner »Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts«, Wien 1891, deutlich betont. Rothe kennt zwar die neuen Bestrebungen und führt sie auch an; aber ohne an ihnen Kritik zu üben, bleibt er auf dem Niveau Lübens stehen.

Die übrigen Methodiker, die wir zu besprechen haben, weichen alle stark von der Lübenschen Methode ab.

Was gefällt denn jetzt nicht mehr an der Methode, die doch so lange Zeit das ganze Feld beherrscht hat? Und wenn die Lübensche Methode beseitigt werden soll, warum hält dies so schwer? Das sind zwei Fragen, die wir nun vor allen Dingen beantworten wollen.

Auf die *erste Frage* gibt es zweierlei Einwände: a) *ethische*, b) *psychologische*.

a) *Ethische*: die Volksschule soll Erziehungsschule sein; das ist eine Forderung, die heute allgemein acceptiert ist. Ebenso allgemein wird als Ziel der Erziehung anerkannt, aus dem Zögling einen sittlich-religiösen Charakter zu machen. Dieses Ziel wird erreicht durch Regierung, Zucht und Unterricht; jede dieser Thätigkeiten muss die Erreichung des Gesamtziels der Erziehung befördern.



Also muss auch der Unterricht, und zwar jeder Unterricht, den Zweck haben, einen sittlichen Charakter zu bilden. Nun ist aber offenbar ein morphologisches System kein sittliches Ziel; ferner trägt es auch zur Erreichung eines solchen nichts bei; schon aus diesem Grunde muss die Erziehungsschule die Lübensche Methode abweisen. Man wirft dem Lübenschon Verfahren auch vor, und ich anerkenne, nicht mit Unrecht, es führe zur Blasiertheit dadurch, dass es den Zögling glauben mache, nachdem er die Stufenleiter des Systems erklommen habe, sei er nun ein perfekter Mann der Wissenschaft. Als solcher glaubt er sich ausweisen zu können durch eine Masse von Namen, die er auswendig gelernt hat. Thatsache ist, dass von dem angelernten und eingedrillten System ausserordentlich wenig sitzen bleibt, oft kaum von einem Jahr ins folgende, geschweige von der Schule ins Leben. Und wenn auch, was würde das dem spätern Handwerker oder Landwirt oder dem Beamten nützen? Nichts! höchstens dem Lehrer, der dadurch das Material hätte, das er später seinen Schülern eindrillen könnte, wie es früher ihm eingedrillt worden ist.

b) *Psychologische Einwände*: das Beobachten muss auch gelernt sein. Nun beginnt aber Lüben damit, verwandte Arten miteinander zu vergleichen, die doch oft sehr schwierig voneinander zu unterscheiden sind. Später lässt er Gattungen auseinander halten, was doch meistens leichter ist; hierauf folgen die unterscheidenden Merkmale der Familien, die häufig von weitem in die Augen springend sind. Lüben schreitet also vom Schweren zum Leichten fort.

Bei der Beschreibung der Individuen verfährt Lüben nach einer bekannten Schablone. Bei den Pflanzen z. B. beginnt er stets mit der Wurzel und beschreibt dann der Reihe nach Stengel, Blätter, Blüten, Früchte, Standort, Blütezeit, Nutzen und Schaden. Er vergisst, dass auf diese Weise das Kind das Interesse verliert. Es muss Dinge beobachten, an denen es nicht das geringste Interesse hat, nur um den richtigen Platz im System herauszufinden. Ferner müssen, um Lücken im System auszufüllen, Pflanzen und Tiere herbeigezogen werden, die dem kindlichen Interesse ferne liegen, während naheliegende, sein Interesse beanspruchende Naturkörper nicht berücksichtigt werden.

Fassen wir zusammen, was die bisherigen Einwände gegen Lüben geltend machen, so können wir sagen: *die Auswahl des*

*Stoffes hat kein ethisches Unterrichtsziel im Auge, und die Anordnung und Darbietung verstossen gegen psychologische Gesetze.*

Die zweite Frage heisst: warum ist trotz den angeführten Einwendungen die Lübensche Methode auch jetzt noch so lebenskräftig? Ein Grund dafür ist offenbar der, dass sie während ihres 60-jährigen Bestehens sich mit starken und weitverzweigten Wurzeln in die Schulerde eingesenkt hat. Man hat ihre Lehren fast mit der Muttermilch eingesogen. Der Widerstand, den die Vertreter der Lübenschen Methode gegen die zu besprechenden Reformbestrebungen leisten, ist denn auch meist ein passiver, ein konservativer. Aber die Lübensche Methode hat in der That einige schwerwiegende Vorteile gegenüber den neuern Methoden, Vorteile allerdings nur für den Lehrer, nicht aber für die Schule. Nach Lüben hat man nur einen verdünnten wässerigen Extrakt desjenigen, was man auf der Hochschule gelernt hat, herzustellen und ihn den Schülern einzugeben. Hierbei leisten allfällige Kollegienhefte gute Dienste, und sollten solche fehlen, was auch vorkommen soll, so stehen Lehrbücher und Leitfäden zur Verfügung, dass einem die Wahl wehe thut. Für die neuen Bestrebungen sind die Lehrer selbst nicht vorbereitet und ist allerdings die Lehrmittellitteratur noch sehr spärlich. Und dann kommt dazu, dass die Ansichten der Reformer noch gewaltig divergieren, dass man nicht weiss, wo man anbeissen soll. Alle Lehrbuchautoren verteidigen ihre resp. Standpunkte in Vorworten oder Begleitschriften so überzeugend, dass man leicht konfus wird, wenn man in den Kampf der Ideen hineinschaut. Da bleibt mancher vorläufig lieber beim Alten und wartet, bis er sieht, auf welche Seite sich der Sieg neigen wird. Diese stark in die Augen fallende Divergenz zwischen den neuen Methodikern lässt auch vermuten, dass es noch lange dauern wird, bis eine Einigung zu stande kommt.

Ich werde nun einige Bestrebungen zur Umgestaltung des naturkundlichen Unterrichts besprechen.

Der erste, der mit grossem Erfolge gegen die Lübensche Methode ankämpfte, war *Junge* in Kiel, indem er Anno 1885 das berühmt gewordene Buch »Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft« veröffentlichte. In einer Begleitschrift unterwirft Junge das Lübensche Verfahren einer scharfen Kritik, verwirft es, teils aus Gründen, die wir oben schon mitgeteilt haben, und entwickelt dann die Theorie, auf welcher sein Unterricht aufgebaut ist. Um es gleich zum voraus zu sagen: Junge verlangt einen biologischen



statt eines morphologischen Unterrichts, und mit dieser Forderung hat er alle Reformer nach ihm auf seiner Seite. Diese Forderung war natürlich erst möglich, nachdem die biologische Wissenschaft zu einer Anzahl bedeutender Resultate gelangt war, und die Vernachlässigung der Biologie kann deshalb Lüben durchaus nicht zum Vorwurf gemacht werden. Was den Stoff anbelangt, so trug ihn Lüben, wie er damals bekannt war, nämlich den morphologischen, von oben in die Volksschule hinunter, gerade wie später Junge den biologischen von der Hochschule in die Volksschule verpflanzte. Doch schauen wir nun, in welcher Weise Junge vorgeht.

Als *Ziel* des naturgeschichtlichen Unterrichtes stellt Junge auf: *es ist ein klares, gemütvollcs Verständnis des einheitlichen Lebens in der Natur anzustreben.* Er sagt, Lüben suche die Einheit in der Form der Körper; er dagegen sucht die Einheit im Leben selbst. Jeder Organismus bildet eine Einheit; aber auch in den innern Ursachen der Lebensäußerungen *verschiedener* Individuen lässt sich eine Uebereinstimmung erkennen: das sind die *Gesetze des organischen Lebens.* »Gleiche oder ähnliche Gesetze liegen dem Zusammenleben mehrerer Wesen zu Grunde, wenn dieselben eine Gesamtheit bilden, deren einzelne Glieder in ihrer Existenz sich gegenseitig bedingen, d. h. wenn sie eine *Lebensgemeinschaft* bilden.«

Junge selbst sagt: »Die Beachtung der Gesetze bei der Betrachtung der Individuen und ähnliche Behandlung von Lebensgemeinschaften bildet den Schwer- und Angelpunkt meines naturgeschichtlichen Unterrichts.«

Er betrachtet also in ähnlicher Weise, wie den Fuss oder den Schnabel als Organ des Individuums, so auch die Ente oder die Seerose als Organ des Teiches. Sowie Fuss und Schnabel einerseits vom Individuum abhängig sind, anderseits ihm wieder dienen, ebenso ist die Ente vom Teiche abhängig, indem sie in ihm die Nahrung findet, dient aber wieder andern Gliedern der Lebensgemeinschaft, indem andere Tiere Nutzen ziehen aus ihren Eiern, Federn, ihrem Fleisch. An dem Beispiele »Dorfteich« erläutert nun Junge diese Gesetze des organischen Lebens, zeigt, wie Aufenthalt, Lebensweise und Einrichtung einander entsprechen, dass jedes Wesen ein Glied des Ganzen ist, lässt in mannigfaltigen Beispielen das Gesetz der Anpassung erkennen, dann das Gesetz der Arbeitsteilung, das Gesetz der Entwicklung u. s. w. Durch Entwicklung dieser Gesetze will Junge also sein Ziel erreichen:

klares, gemüthvolles Verständniss des einheitlichen Lebens in der Natur.

Betrachten wir nun die *Methode* Junges näher.

Die *Auswahl* des Stoffes geschieht nach Lebensgemeinschaften. „Eine Lebensgemeinschaft ist eine Gesamtheit von Wesen, die gemäss dem innern Gesetze der Erhaltungsmässigkeit zusammenleben, weil sie unter denselben chemisch-physikalischen Einflüssen existieren und ausserdem vielfach voneinander, jedenfalls von dem Ganzen abhängig sind, resp. aufeinander und das Ganze wirken.“ Solche Lebensgemeinschaften sind: Feld, Wiese, Wald, Teich, Moor, Sumpf etc. Innerhalb dieser Gemeinschaften wählt er diejenigen Gegenstände aus, die beim Besuch

1. bei den Schülern besonderes Interesse erweckt haben,
2. die das voraussichtliche Interesse des Schülers bei näherer Bekanntschaft mit dem Gegenstande erwecken werden,
3. die für das Ziel des Kurses besondern Wert haben.

Bei der Auswahl des Stoffes sind also in erster Linie die Kinder, in zweiter Linie die Lehrer thätig.

Bei der *Anordnung* des Stoffes unterscheidet Junge eine Reihenfolge der Beobachtungen und eine Reihenfolge der Besprechungen; er nennt letztere Unterredungen.

Auf *Beobachtungen* legt Junge selbstverständlich grossen Wert, aber nicht nur auf die Form der Organe, sondern namentlich auf deren Thätigkeit. Deshalb lässt er draussen im Freien beobachten. Bei diesen Beobachtungen ist natürlich die Jahreszeit massgebend für die Anordnung des Stoffes aber er lässt auch dasselbe Objekt mehrmals während des Jahres beobachten, um so die Entwicklung zu studieren.

Für die *Unterredungen* gibt Junge keine bestimmte Reihenfolge an, verlangt auch nicht, dass sie in der gleichen Ordnung, wie die Beobachtungen, vorgenommen werden müssen. Die Beobachtungen sollen nur Vorstellungsmaterial sammeln, das dann später gelegentlich in den Unterredungen verwertet wird. Im Sinne der formalen Stufen gesprochen, würde das heissen: die Besprechungen der Beobachtungen gehören auf die Stufe der Analyse. Allerdings kommen dann bei der Unterredung, wenn nötig, auch noch Beobachtungen, aber meist an totem Material, ja sogar Experimente hinzu. Diese gehören dann auf die Stufe der Synthese.

Auf das Verfahren Junges bei der *Darbietung* des Stoffes kann ich nicht weiter eintreten, weil ich bei den Konzentrations-



bestrebungen hauptsächlich auf Auswahl und Anordnung des Stoffes zu sehen habe. Allerdings suchten auch die ältern Methodiker eine Verbindung der verschiedenen Fächer und brachten dieselbe in der *Darbietung* des Stoffes zum Ausdruck, wie die Abschnitte über Anwendung, Nutzen und Schaden in den verschiedenen Lehrbüchern beweisen; aber das gerade ist der Sinn der neuern Konzentrationsbestrebungen, dass sie diese lose Fächerverknüpfung für ungenügend halten und eine solche schon in der *Anordnung* des Stoffes bezwecken.

In Junge haben wir nun einen Methodiker, der zuerst mit einer Konzentration der naturkundlichen Fächer Ernst macht. Schon bei Aufstellung seines Zieles, wo er vom »Verständnis des einheitlichen Lebens in der Natur« spricht, ist eine Konzentration vorgesehen; denn ohne die Tiere, die Pflanzen und die Mineralien miteinander in Verbindung zu bringen, ist doch dieses einheitliche Leben nicht zu verstehen. Freilich verfährt er dann so, dass er zuerst die ausgewählten Individuen nach den Begriffen Mineralien, Pflanzen, Tiere ordnet und jedes für sich bespricht. Später aber kommen vergleichende Uebersichten nach biologischen Prinzipien, nach ihrem Zusammenleben. Dann werden auch die physikalischen und chemischen Erscheinungen herbeigezogen, soweit sie zum Verständnis der Lebensgemeinschaft notwendig sind.

Es scheint unzweifelhaft zu sein, dass Junge dadurch auf sein neues Lehrverfahren kam, dass, wie schon angedeutet, in neuerer Zeit die Biologie eine mit grosser Liebe gepflegte Wissenschaft geworden ist. Die Wissenschaft hat ihm also das Ziel gesteckt, und er spricht es auch deutlich aus, dass er auf das Verständnis der Natur hin arbeite. Das ist es nun, was ihm zum Vorwurfe gemacht wird. Sein Ziel ist das *biologische System* statt des *morphologischen* wie bei Lüben, immerhin aber ein *wissenschaftliches System*.

Ferner erscheint uns als unpädagogisch, die Auswahl des Stoffes durch die Schüler treffen zu lassen. Da der Lehrer das Ziel angibt, muss er auch den Stoff so auslesen, dass er ihm zur Erreichung des Zieles dienen kann. In den Lebensgemeinschaften ignoriert Junge die Kulturgewächse vollständig, was schon aus seiner Definition der Lebensgemeinschaften hervorgeht. \*) Die Beobachtung und Untersuchung der einzelnen Objekte wird oft bis zur minutiösesten Aus-

---

\*) Er will sie natürlich im Unterricht trotzdem behandelt sehen, was sein Werk „Kulturwesen der deutschen Heimat“ beweist. D. H.

führlichkeit getrieben. Das sind weitere Vorwürfe, die man dem Jungeschen Unterrichte macht.

Als eifrigen Verfechter der Jungeschen Ideen lernt man Hrn. Reallehrer Nüesch in Bernegg kennen, wenn man sein Referat liest: »Der naturgeschichtliche Unterricht auf der Sekundarschulstufe«, vorgelegt in der letztjährigen st. gallischen Reallehrerkonferenz. Als abweichend von Junge erscheint mir die Einschränkung der Schulspaziergänge. Dafür lässt Nüesch die Schüler das nötige Material herbeitragen, das dann ergänzt wird durch eine biologisch geordnete Schulsammlung. Die Präparationen von Nüesch sind meisterhaft und für jeden Lehrer eine Fundgrube von Stoffen und Gedanken.

---

## Wesen und Wert des darstellenden und des entwickelnden Unterrichts.

---

### II.

#### 2. Der entwickelnde Unterricht.

Das entwickelnde Unterrichtsverfahren ist aus dem katechetischen hervorgegangen und wird heutzutage vielfach mit diesem identifiziert, mitunter ihm auch übergeordnet. Es ist daher nötig, dass wir uns zuerst mit der Katechese beschäftigen.

Katechese, Katechismus und Katechumenen sind sprachlich und inhaltlich zusammengehörige Dinge, die schon in der ersten Zeit der christlichen Kirche aufkamen. Als Katechumenen bezeichnete man damals die Personen, die in den Lehren des Christentums unterwiesen wurden. Katechismus nannte man den Stoff, Katechese aber die Methode dieses Unterrichts im allgemeinen. Im Altertum, bei Cyrill von Jerusalem, bei Chrysostomus u. a., war die Katechese akroamatischer Natur, d. h. sie bestand in einem Vortrag von seiten des Lehrers. Es wurde nicht gefragt und geantwortet wie im spätern katechetischen Unterricht. Der Schüler spielte den stummen Zuhörer. Aber schon Augustin gibt den Rat, den akroamatischen Vortrag durch Fragen zu unterbrechen. Doch nimmt hier die Frage noch eine sehr untergeordnete Stellung ein.

Die Schriften des Mittelalters, welche katechetische Stoffe behandeln, enthalten ebenfalls blosse Anfänge für die Anwendung der Frageform oder des ausgeführten Dialogs. Die Weiterentwicklung



dieser Unterrichtsform ist nach Zezschwitz<sup>1)</sup> nicht in der Praxis des religiösen Unterrichts selbst zu suchen, sondern in der liturgischen Praxis der Tauffragen und in der Beichtpraxis des Mittelalters. Schon seit den ältesten Zeiten wurden Glaubensfragen an den Täufling gerichtet. Durch diese wurde das Bewusstsein erhalten, »dass Glaube und Vaterunser die konstituierenden Bestandteile des Taufunterrichts seien. Auch wurde der Name Katechismus nur in dieser Verbindung für seine Stelle erhalten, also in ausschliesslicher Geltung von jenen Tauffragen und dem ideell dahin verlegten Taufunterricht gebraucht. Nur in dieser Verbindung kommen zuerst Glaubensunterricht und Frageform in Beziehung zu einander. Wie ausgeführte Bekenntnisformeln und -Akte erscheinen eben darum die ersten eigentlichen katechetischen Fragebücher, obenan die Katechismen der Reformationszeit; einen ersten bedeutsamen Vorläufer weist aber schon das 11. Jahrhundert in der frageweisen Auslegung des Vaterunser und des apostolischen Symbols von Bruno Herbipolensis auf<sup>2)</sup>.«

Als zweiter Hauptfaktor für die Einbürgerung der Frage im Jugendunterricht wurde schon die mittelalterliche Beichtpraxis bezeichnet. Es galt damals als selbstverständlich, dass sich die Beichte in einem Ausfragen durch den Beichtvater vollzog, und es wurden Schriften herausgegeben, die Anweisungen enthielten, wie dieser durch Fragen eine Art systematischer Seelen- und Lebensprüfung üben könne. Einer der edlern Meister dieser Kunst, Johann Gerson, wendete sogar mit vollem Bewusstsein den Namen sokratische Fragekunst auf das Frageverfahren der Beichte an. Es wurden auch bei dieser beichtväterlichen Fragekunst die verschiedenen Arten und Gattungen der Frage: Hauptfragen, Unterfragen, vorbereitende Fragen etc. unterschieden<sup>3)</sup>.

Damit war das Auftreten der eigentlichen katechetischen Fragebücher zur Zeit der Reformation vorbereitet. Ja, die hier vorliegende Ausbildung der Praxis ins Einzelne und Formelle ging weit über das hinaus, was die Methode der Reformatoren zunächst aufnahm. Luthers erste Arbeiten über den Katechismusunterricht sind in zusammenhängender Prosa geschrieben. Nur leichte Anfänge der Fragestellung lassen sich in seinem grossen Katechismus nachweisen. Erst in seinem kleinen Katechismus kommt die Frage

---

<sup>1)</sup> Katechetik, II. Hälfte S. 14 ff. und S. 26 ff.

<sup>2)</sup> Zezschwitz, Katechetik, II. Hälfte, 1872, S. 14.

<sup>3)</sup> a. a. O. S. 27.

zur vollen Geltung und Empfehlung, allerdings bloss die Examenfrage und die Bekenntnisfrage, was wir leicht begreifen, wenn wir wissen, dass ihn die Erfahrungen bei den Visitationen auf diese Einrichtung des Katechismus führten. Luthers kleiner Katechismus ist eben in der ihm eigenen Frageform das fixierte Visitationsexamen<sup>1)</sup>. An Stelle des Beichtexamens setzte die Reformation also das Glaubensexamen.

Dem kleinen lutherischen Katechismus folgte eine Menge anderer. Der Unterricht beschränkte sich aber auf einfaches Memorieren und Rezitieren des Katechismus. Eine freie Unterredung über irgend eine Stelle oder einen Abschnitt aus Bibel oder Katechismus lag zur Zeit noch gänzlich fern<sup>2)</sup>.

Wesentliche Förderung erfuhr der katechetische Unterricht durch Spener. Seine Schrift, »Gedanken von der Katechismus-Information«, in Gesprächsform verfasst, behandelt in einem der 4 Kapitel die Katechisation oder die Methode der Information. Im Gegensatz zu dem blossen Examinieren und der Beschwerung des Gedächtnisses tritt hier »die Stoffzergliederung behufs leichter Aneignung, eine Stoffordnung, die der Applikation dient, und endlich die Einführung in die Schrift mit eben diesen Mitteln hervor.« Er gibt auch Regeln über Fragestellung und Antwort, die sich allerdings nicht über elementarische Allgemeinheit erheben<sup>3)</sup>.

Mehr als durch seine Schrift wirkte Spener durch seinen Eifer in der Ausübung seiner Methode. Allerorten folgte man seinem Beispiel.

Der erste Anfang eigentlicher Methodik der Katechese datiert von Mosheim. Er trug seine Methodenlehre in einem Handbuche der Moral, in der »Sittenlehre der heiligen Schrift«, vor, dessen erste Auflage 1735 erschien, und that damit den ersten Schritt zur Anwendung der fragenden Lehrweise auch ausserhalb des Unterrichts in der Religion. In der IV. Auflage seines Werkes von 1753 findet seine Methode den vollendetsten Ausdruck. Die Katechisation bezeichnet er als ein vernünftiges Gespräch, und seine Definition von Katechisieren lautet: »Den Verstand in solchen Dingen durch Fragen aufklären, die unter die Botmässigkeit des Verstandes gehören und weder durch die Sinne, noch allein durch die Einbildung erreicht werden.« Er hat damit den Hauptanstoß

---

<sup>1)</sup> Zezschwitz S. 46.

<sup>2)</sup> Palmer, Katechetik S. 16.

<sup>3)</sup> Zezschwitz S. 110.



zur gegenwärtigen Form des katechetischen Unterrichts gegeben. Als Vorbild diente ihm die Lehrweise des Sokrates. Daher sprach man von nun an neben der Katechetik auch von der Sokratik, neben der katechetischen auch von der sokratischen Lehrweise und bezeichnete damit im Grunde dieselbe Unterrichtsform. Nur in stofflicher Hinsicht unterschieden sie sich bei manchen Methodikern. Die Katechese war die Lehrweise für positiv religiöse Stoffe, die Sokratik in erster Linie für die Sittenlehre oder für die zu jener Zeit aufkommenden Lehren der Vernunftreligion, später aber auch für beliebige andere Unterrichtsgegenstände. So ist es z. B. bei J. F. Chr. Gräffe, der besondere Lehrbücher über Katechetik und über Sokratik veröffentlichte. Katechisieren heisst bei ihm »den Unterricht in den Religionswahrheiten so fortführen, dass bei den Ungeübten der Verstand geschärft und das Herz zur Tugend gebildet werde,« und die sokratische Methode ist ihm die Kunst und Fertigkeit, Lehren, Sätze und Begriffe durch Fragen und Antworten so geschickt zu drehen und zu wenden, bis sie durch Ueberzeugung ein Eigentum des Verstandes und durchs Interesse der Empfindungen ein thätiger Bestimmungsgrund des Willens mit werden.« Die erste Definition weist deutlich auf einen Unterschied im Stoffe hin; eine Verschiedenheit im unterrichtlichen Verfahren sucht man in beiden Definitionen vergebens. So ist es auch bei andern, z. B. bei Daub: man beschränkt die Katechetik auf die Methode des Religionsunterrichts, identifiziert aber diese selbst mit dem Verfahren des Sokrates<sup>1)</sup>. Der Landshuter Professor Winter<sup>2)</sup> tadelt es, dass man die sokratische Lehrweise bloss auf Religion und Sittenlehre anwende, und bezeichnet es als einen falschen Sprachgebrauch der Neuzeit. Er erklärt die Sokratik als ein »gesprächsweises Ablocken« ohne Rücksicht auf den Stoff. Die Katechetik erscheint demnach bloss als eine Anwendung der Sokratik auf das religiöse Gebiet.

Eine besondere Stütze fand die Sokratik in der Kantschen Philosophie. Nach Kant gehören ja die verschiedenen Formen der Sinnlichkeit und des Erkenntnisvermögens und die moralischen Prinzipien zur Natur der Seele. Sie sind von Anfang an darin enthalten und brauchen bloss entwickelt zu werden. Eine Unterrichtsweise, die in einem solchen Entwickeln besteht wie die Sokratik, wurde deshalb schon von Kant selber als die naturge-

---

<sup>1)</sup> Zezschwitz S. 140.

<sup>2)</sup> Religiös-sittliche Katechetik, 2. Aufl. 1816.

mässeste erkannt, und seine Schüler verkündeten freudig, dass die Sokratik erst durch Kants Lehre von den Begriffen psychologisch begründet worden sei.

Die ersten praktischen Versuche machten die Philantropen mit der sokratischen Lehrart, was sich aus der schon von Anfang an bestehenden festen Verbindung dieser Methode mit dem, was man natürliche oder Vernunftreligion nannte, leicht erklärt. Einen Meister in der Kunst der Sokratik nennt man wohl mit Recht Bahrdt, den Direktor des Marschlinser Philantropins. Er rühmt sich selbst: »Ich hatte die so herrliche sokratische Lehrart mir eigen gemacht.« Das Verdienst, diese Lehrweise in die Volksschule übergeführt zu haben, gebührt dem Freiherrn von Rochow in Reckan. In begeisterter Verehrung für die sokratische Lehrart machte er mit seinem Dorfschullehrer selbst fortgesetzte praktische Uebungen darin.

Später wurde auch der Begriff des katechetischen Unterrichts trotz der Bemühungen strenggläubiger Geistlicher, ihn vor dieser Entweihung zu bewahren, erweitert. Herders Definition lautet: »Katechisieren heisst Anfänger und Unwissende durch Frage und Antwort unterrichten.« Aehnliche Definitionen geben andere. Augustin Keller dehnt den katechetischen Unterricht ausdrücklich auch auf einen allgemeinen Denk- und Sprachunterricht aus, der Begriffsbestimmung entsprechend, »dass Katechese diejenige Art der Unterweisung bedeute, welche, bei Anfängen und Anfängern angewendet, in Fragen und Antworten vor sich geht.« So wird die katechetische Methode zur allgemeinen Methode des Elementarunterrichts<sup>1)</sup>, und man braucht Kathetik und Sokratik nun wirklich als gleichbedeutende Begriffe. Das thut z. B. Benecke, wenn er schreibt: »Die sokratische oder katechetische Methode ist eine Unterart der heuristischen . . . . Es gibt für die heuristische Methode sehr viele Variationen, unter welchen die sokratische oder katechetische diejenige ist, wo der Lehrer durch fortgesetzte geschickt gewählte und angeordnete Fragen die Sache aus dem Schüler heraus entwickelt<sup>2)</sup>.«

Mit der Zeit kam für dieselbe Lehrweise noch ein dritter Name auf, der des *entwickelnden* Unterrichts, und er verdrängt die beiden andern immer mehr. Sei es, dass die Bemühungen strenggläubiger Geistlicher, die immer noch die Religion als einzige

<sup>1)</sup> Zezschwitz, I. Hälfte, S. 11.

<sup>2)</sup> Erziehungs- und Unterrichtslehre, II. Teil, 1836, S. 269 ff.



Domäne der Katechese darstellen<sup>1)</sup>, wirken, oder sei es, dass die vielen Angriffe, die die Katechese infolge ihrer geistlosen Verirrungen erleiden muss, abschrecken: heutzutage rühmt sich selten ein Lehrer mehr, dass er katechetisch oder sokratisch unterrichte; jeder »entwickelt« oder erteilt »entwickelnden Unterricht«, soweit er nicht vorträgt. Im Grunde meint er aber dasselbe wie die frühern Katecheten und Sokratiker; wenigstens werden in methodistischen Schriften die Ausdrücke vollständig gleichbedeutend gebraucht.

Schon in Kellners Volksschulkunde<sup>2)</sup> lesen wir z. B.: »Herrscht beim Unterricht die Thätigkeit des Schülers als ein Selbstsuchen der Wahrheit also vor, dass der Lehrer sich mit seiner Thätigkeit nur auf Winke, Andeutungen und leitende Fingerzeige beschränkt, so wird diese Form die entwickelnde oder heuristische genannt. Eine besondere Art dieser letztern Form ist die katechetische, welche ihr Eigentümliches darin hat, dass sie durch Fragen und Benutzung der Antworten zum Selbstfinden der Wahrheiten auf dem Gebiete der *Religion* hinführt.« Wie früher Gräffe die Katechetik von der Sokratik, so unterscheidet auch Kellner die katechetische Lehrweise von der entwickelnden nur mit Rücksicht auf ihren Inhalt. Das Unterrichtsverfahren ist ihm dasselbe. Dass er daneben noch eine dialogische Methode unterscheidet, »welche namentlich auch Sokrates anwandte,« verrät nicht gerade grosse Schärfe und Genauigkeit. Richtiger fasst jedenfalls Dr. H. Gräfe<sup>3)</sup> die Sache, wenn er schreibt: »Dass zwischen dem *entwickelnden Lehrverfahren*, welches mit dem Sokratisieren zusammenfällt, und dem

---

<sup>1)</sup> Schwarz sagt in seiner Katechetik 1818: »Wir verstehen unter Katechetik die Anweisung, wie man auf die beste Weise die Kinder in die Religion, insbesondere in die christliche einführen möge; oder: die Lehre von der ersten Bildung zur christlichen Gottseligkeit.« Zezschwitz erklärt in § I der II. Hälfte (1872) seiner Katechetik zwar, dass er hier das Wort Katechisieren nach dem hergebrachten Schulbegriffe und wie man es im gewöhnlichen Leben verstehe, brauche, und in diesem Sinne heisse Katechisieren: mit dem Mittel der Lehrfrage unterrichten.« In § VIII der I. Hälfte (1869) aber definiert er also: »Die Katechese ist das gesamte kirchliche Unterrichtsverfahren, durch welches den kirchlich Unmündigen der positive Lehrstoff christlicher Offenbarung in dem Umfange und Masse erkenntnismässig angeeignet wird, dass sie befähigt werden, in eigener Ueberzeugung und mit vollem Bewusstsein der erforderlichen Personentscheidung ihren kirchlichen Gliedschaft-zusammenhang bekenntnismässig zu bethätigen und an der weitem Aufgabe wechselseitiger Erbauung der Kirchenglieder selbstthätig Anteil zu nehmen.« Und mit Genugthuung berichtet er von der gegen die Sokratik gerichteten Reaktion der Neuzeit, welche die Katechese wieder auf die Aufgabe der kirchlichen Erziehung zu beschränken sucht. II. Hälfte 218 ff.

<sup>2)</sup> II. Abdruck, 1856, S. 174.

<sup>3)</sup> Die deutsche Volksschule II. Tl., II. Aufl. 1850, S. 442.

heuristischen, ebenso als zwischen ihm und der genetischen Methode im praktischen Sinne ein wesentlicher Unterschied nicht stattfindet, ist an sich klar.« Auch Zezschwitz, der sonst an der alten Auffassung der Katechese als der Lehrweise für religiöse Stoffe festhält, nennt das unterrichtliche Verfahren selbst als blosser Form wiederholt entwickelnden Unterricht. Mosheim z. B. hat nach ihm »den ersten Anstoss zur entwickelnden Methode des religiösen Unterrichts gegeben<sup>1)</sup>,« und er versteht darunter nichts anderes als die Frageform des Unterrichts, das Sokratisieren oder Katechisieren im neuern Sinne des Wortes. Das Gleiche geschieht, indem er die Methodiker der Folgezeit also charakterisiert: »Immerhin waltet bei den einen nur das Interesse, die entwickelnde Methode für sich zu pflegen und auszubauen, ohne die ausgesprochene oder durchgeführte Intention, den positiven Lehrstoff des Christentums auf diesem Wege zu verdrängen oder zu schädigen.«<sup>2)</sup>

Während also hier das Fragen durch den Lehrer und das Antworten von seiten der Schüler als Hauptmerkmal des entwickelnden Unterrichts auftritt, gibt es allerdings auch Methodiker, nach denen er sowohl monologisch, als auch dialogisch sein kann. Diesen Standpunkt vertritt z. B. Diesterweg: »Bei der Einteilung der Unterrichtsform in die beiden Arten des vortragenden und fragenden Unterrichts darf man, wie es gewöhnlich geschieht, nicht stehen bleiben, wenn man die wahre, d. h. die innere Verschiedenheit der Unterrichtsformen auffassen will. Ob man einen Lehrstoff in vortragender Weise behandelt, wobei die Zuhörer schweigen, oder ob man ihn in Fragen einkleidet, so dass die Schüler antworten, es betrifft nur das Aeussere, nicht notwendig das Innere der Lehrform. Dieses Innere, die Hauptsache, besteht seiner Verschiedenheit nach darin, ob der Lehrer, der Dozent, den Gegenstand als einen fertigen, gemachten ansieht und als solchen behandelt, oder ob er ihn als einen erst zu findenden zu untersuchenden und festzustellenden bearbeitet. In dem ersten Falle *gibt* der Lehrer den Lehrstoff; die Schüler nehmen ihn an, *lernen* im eigentlichen Sinne des Wortes, und sie verhalten sich wesentlich aufnehmend, dem Gedankengang des Lehrers lediglich folgend; in dem andern Fall aber gehen sie auf Veranlassung des Lehrers von irgend einer Wahrheit aus, untersuchen sie oder das, was daraus folgt, und finden so die Wahrheit durch selbsteigenes Nach-

<sup>1)</sup> Katechetik, II. Hälfte, S. 127.

<sup>2)</sup> a. a. O. S. 129.



denken, Untersuchen und Prüfen. Dort werden die positiven Antworten gegeben, ehe die Fragen aufgestellt sind, und gewöhnlich, ehe in den Schülern die Neigung geweckt ist, nach der Sache selbst zu fragen, so dass das Lehrverhältnis einer Mahlzeit gleicht, zu welcher Personen eingeladen werden, welche gar keinen oder sehr geringen Appetit haben, weshalb auch ihr Magen fortwährend auf künstliche Weise gereizt werden muss, damit er aufnehme und verdaue; hier dagegen löst sich das Ganze und das Einzelne in Fragen auf, welche beantwortet zu sehen der Geist des Schülers begierig ist, weil er sich dieselben selbst aufgeworfen hat. Dies ist der eigentliche *innere* Unterschied der beiden Lehrformen. Dass jede derselben sich des reinen Vortrags oder der Frageweise bedienen könne, leuchtet bei einigem Nachdenken ein, obgleich es wahr ist, dass die erste Art des Unterrichts sich gewöhnlich der akroamatischen, die zweite der erotematischen Lehrform bedient. Absolut notwendig ist es aber durchaus nicht<sup>1)</sup>.«

Auch Kehr erklärt, »der genetisch-entwickelnde Unterricht kann sowohl akroamatisch, wie erotematisch erteilt werden<sup>2)</sup>.« Dieselbe Auffassung finden wir bei Lindner und Fröhlich. Sie reden zwar von dem »entwickelnden (genetischen) Verfahren« im Gegensatz zum »mitteilenden (dogmatischen) Verfahren« in einer Weise, dass sich jeder sofort auch die fragende Lehrform als wesentliches Merkmal hinzudenkt, so in folgenden Sätzen: es wird »an dasjenige angeknüpft, was dem Schüler über die Sache bereits bekannt ist, und derselbe angeleitet, die Aufgabe selbstthätig zu lösen, beziehungsweise die betreffende Erweiterung seines Wissens unter Mithülfe des Lehrers selber zu vollziehen.« »Beim mitteilenden Verfahren steht der *Lehrer*, beim genetischen der Schüler im Mittelpunkt des Unterrichts<sup>3)</sup>.« »Der mitteilende Unterricht führt dem Schüler das fertige Haus vor, welches andere aufgebaut haben; der genetische führt ihn auf den Bauplatz hinaus, damit er nach Anleitung des Meisters das Haus selbst baue. Hier ist es also der Schüler selbst, welcher die Synthese vollzieht<sup>4)</sup>.« Wie alles das geschehen kann, ohne dass der Schüler bei der Gewinnung des Neuen mitspricht, ist mir unerfindlich. Aber zwei Seiten weiter hinten lesen wir: »Die genetische Methode in Ver-

<sup>1)</sup> Wegweiser. I. Band, 1838, S. 141 ff.

<sup>2)</sup> Praxis der Volksschule, VIII. Auflage, S. 79.

<sup>3)</sup> Allgem. Unterrichtslehre von Lindner, neu bearbeitet von Dr. G. Fröhlich, 1891, S. 86.

<sup>4)</sup> a. a. O. S. 87.

bindung mit der dialogischen Lehrform führt den Namen der »Sokratik« (sokratisches Lehrverfahren). Sie ist die Kunst, den Zögling in Gesprächsform durch zweckmässige Fragen so zu leiten, dass er das, was man ihm geben will, selbst finde.« Zudem steht die ganze Auseinandersetzung über den entwickelnden oder genetischen Unterricht in dem Kapitel über den Lehrgang, und es folgt weiter hinten erst ein besonderer Abschnitt über die Lehrform. Es scheint also doch, dass auch Lindner und Fröhlich die Gesprächsform des Unterrichts nicht als ein wesentliches Kennzeichen des entwickelnden Unterrichts auffassen.

Im Gegensatz dazu schreibt Zezschwitz: »Obgleich dieser (die offenbarungsmässig-positive Lehrart) seinem Wesen nach akroamatische Unterricht den Gebrauch der Frage nicht ausschliesst, . . . so eignet die Lehrfrage im besondern Sinne doch dem entwickelnden Aneignungsverfahren, das wir deshalb nach seinem allgemeinen Formcharakter im Unterschied von der grundlegenden Lehrart das dialektisch-didaktische Verfahren nennen<sup>1)</sup>,« und Baumgartner: »Der Lehrer kann den Kindern den Stoff einfach geben, oder er kann sie durch Fragen zum Stoff führen, lässt sie denselben aber selber suchen und finden. Die erstere Lehrform nennt man die vortragende oder akroamatische (monologische), die zweite die entwickelnde oder heuristische (katechetische)<sup>2)</sup>.« »Der gute Lehrer trennt sie . . . beim Unterricht nicht; bald teilt er Kenntnisse mit, bald verfährt er entwickelnd<sup>3)</sup>.« Weitere Belege für beide Anschauungen fallen jedem Kenner der pädagogischen Litteratur selber ein. Es ergibt sich daraus, dass der Begriff unseres Unterrichtsverfahrens schwankt. Während die einen auch die akroamatische Lehrform dafür zulassen, kennen die andern nur einen erotematischen entwickelnden Unterricht. Allerdings geben wichtige ältere und neuere Vertreter der ersten Anschauung trotzdem der dialogischen Form den Vorzug. So sagt Diesterweg: »Die echten Sokratiker sind nicht so selten, weil die Methodik der Volksschule die fragend-entwickelnde Lehrweise schon seit Basedows Zeiten als die Krone der Lehrgeschicklichkeit nachgewiesen hat, darum ausgezeichnete Schullehrer vielfach nach der Erringung dieser ausserordentlichen Kunst gestrebt haben . . . Solange wir die Sponta-

---

<sup>1)</sup> Katechetik I, S. 303.

<sup>2)</sup> Leitfaden der Unterrichtslehre, 1890, S. 38.

<sup>3)</sup> a. a. O. S. 41.



neität oder die Selbstthätigkeit des Geistes für seine Krone halten müssen, solange der selbstthätigere, von äussern Einflüssen unabhängigere Mensch für den geistigern zu erachten ist, so lange werden wir dazu beizutragen wünschen, dass in den Schulen, d. h. in allen, den niedern, mittlern, hohen und höchsten, die entwickelnde, und, wo möglich, die entwickelnd fragende, wo dies aber nicht angeht, wenigstens die entwickelnd vortragende Lehrweise angewandt werde<sup>1)</sup>.« Bei Helm lesen wir: »Im mündlichen Unterricht nimmt das entwickelnde Lehrverfahren meist die Form eines Wechselgesprächs zwischen Lehrer und Schüler an, und man nennt es dann fragend-entwickelndes oder auch sokratisches Lehrverfahren<sup>2)</sup>.« Wir dürfen deshalb wohl sagen, dass der entwickelnde Unterricht in der Theorie oft und in der Praxis vorwiegend in dialogischer Form auftritt.

Dass dies aber doch von hervorragenden Pädagogen nicht für nötig erachtet wird, rührt daher, dass sie von entwickelndem Unterricht weniger mit Rücksicht auf die äussere Lehrform reden als im Hinblick auf die Art des dadurch zu erzeugenden Wissens und die dabei anzuwendenden innern Mittel. Durchweg erblicken die Methodiker sein Hauptmerkmal darin, dass er zur Ableitung des Allgemeinen aus dem Besondern, zur Abstraktion, angewendet werde, mögen sie nun von katechetischer, sokratischer, fragender, elementarischer oder entwickelnder Lehrweise sprechen.

Diesterweg zählt sogar die Erzeugung der Anschauungen, woraus dann Begriffe, Regeln und Gesetze hervorgehen sollen, mit hinzu: »So wie die Wissenschaft als selbständiges Objekt aufgestellt wird, also ist sie nicht entstanden. Denn der menschliche Geist kennt und entdeckt erst das Einzelne, Besondere, woraus er später das Allgemeine entwickelt. Dieser Anfang vom Einzelnen, Speziellen und Individuellen und der Fortschritt zum Allgemeinen hinauf ist also der naturgemässe Gang der Entwicklung. Darum schlägt jeder bildende Unterricht diesen Weg ein; wir nennen ihn, weil dadurch die Anlagen in ihrem Grundwesen ergriffen und entwickelt werden, den elementarischen, die Elementarmethode . . .

Natürlich gelangt man auf diesem Wege höchstens zuletzt zu allgemeinen Sätzen, Axiomen und Prinzipien<sup>3)</sup>. Später tritt da-

---

<sup>1)</sup> Wegweiser I 1838, S. 144.

<sup>2)</sup> Handbuch der allgemeinen Pädagogik, 1894.

<sup>3)</sup> Wegweiser I 1838, 140 ff.

für dann der Name entwickelnder Unterricht auf<sup>1)</sup>. Neuere dagegen verstehen unter Entwickeln bloss die Gewinnung der Begriffe aus dem schon angeeigneten Anschauungsmaterial. »Die Voraussetzungen, mit denen die Entwicklung handelt, sind das Tatsächliche als Konkretes, aus dem Allgemeines, sei es in der Form des Schlusssatzes oder des Obersatzes des gewöhnlichen Syllogismus, erschlossen wird«<sup>2)</sup>. »Die Entwicklung der Begriffe mit den Mitteln, welche als spezifisch katechetische zu bezeichnen sind, bleibt die Hauptaufgabe der Katechese<sup>3)</sup>.« Als Mittel dazu im stofflichen Sinne nennt er Bilder und Beispiele aus den Vorgängen des gemeinen Lebens äusserer oder innerer Erfahrung, das biblische Bild und das biblische Beispiel. Die Kenntnis des Konkreten ist also die Voraussetzung für die Entwicklung des Allgemeinen. Leutz warnt vor einer Ueberschätzung der sokratischen Lehrweise, indem er erklärt, dass durch Fragen niemals konkrete Dinge, sondern nur etwas Abstraktes aufgefunden werden kann, dass überhaupt die Fortbildung der Erkenntnis durch die fragende Lehrform sich nicht auf die Materie des Wissens, sondern auf dessen Form beziehen kann<sup>4)</sup>.«

Dieselbe Aufgabe schreibt Kern dem entwickelnden Unterricht zu: »Die Erweiterung des Gedankenkreises geschieht entweder dadurch, dass der Unterricht Erfahrung und Umgang ergänzt und Vorstellungen von einem dem Zögling bisher unbekannten Wirklichen erzeugt, oder dadurch, dass er durch neue Verknüpfungen der Vorstellungen die Welt unserer Begriffe und Gedanken erweitert. Im erstern Falle heisse der erweiternde Unterricht der darstellende, im zweiten der entwickelnde<sup>5)</sup>.« Ebenso klar und bestimmt umgrenzt Helm den Begriff des entwickelnden Unterrichts mit den Worten: »Der entwickelnde oder der synthetische Unterricht der mittelbaren Erkenntnis<sup>6)</sup> hat ebenfalls Wissensstoffe anzueignen, die der Schüler noch nicht besitzt, die ihm noch fremd sind. Es sind neue Begriffe, Gesetze, Regeln, Lehren, Lebenswahrheiten, also neue Bestandteile der mittelbaren

<sup>1)</sup> S. 142 und 143.

<sup>2)</sup> Zezschwitz, Katechetik II, S. 347.

<sup>3)</sup> a. a. O. S. 475.

<sup>4)</sup> Unterrichtslehre, II. Aufl., S. 85.

<sup>5)</sup> Grundriss der Pädagogik, IV. Aufl., S. 100.

<sup>6)</sup> Im Gegensatz dazu steht bei ihm der *mitteilend darbietende* oder der synthetische Unterricht der *unmittelbaren* Erkenntnis, der das Sachwissen des Schülers, seine empirischen oder positiven *Kenntnisse*, zu ergänzen und zu erweitern hat.



Erkenntnis, die er zu bearbeiten und zum geistigen Eigentum der Schüler zu machen hat<sup>1)</sup>).

Ein solcher entwickelnder Unterricht steht also dem systematischen Unterricht gegenüber, der das Allgemeine, die Gesetze, Regeln und Begriffe, gibt und hinterher an Beispielen erläutert. Ich unterrichte mithin entwickelnd, wenn ich in der Naturkunde durch Vergleichung einiger bekannten Vertreter, z. B. des Hühnerhabichts, des Mäusebussards und des Steinadlers, das Allgemeine, den Begriff Raubvögel, abstrahiere, ebenso wenn ich die Schüler nach Besprechung ihrer einschlägigen Erfahrungen und nach Vorführung und Erläuterung von Versuchen zur Erkenntnis eines physikalischen Gesetzes bringe, und zwar dadurch, dass wir miteinander diese konkreten Fälle zusammenstellen, vergleichen und das darin enthaltene Gemeinsame aufsuchen. In der Geometrie und im Rechnen wende ich den entwickelnden Unterricht an, indem ich die Schüler anhalte, aus der anschaulichen Lösung bestimmter Aufgaben aus dem täglichen Leben die Regel abzuleiten, in der Sprachlehre, indem ich sie, nachdem ich einige konkrete Fälle mit Rücksicht auf das Sprachgesetz erläutert habe, dieses selbst als Ergebnis daraus erkennen lasse. Wer im Gesinnungsunterricht (biblische und Profan-Geschichte) entwickelnd unterrichten will, darf nicht die Sittengesetze und andere allgemeine Wahrheiten geben, sondern er muss das Handeln der auftretenden Personen beurteilen, das Gemeinsame in ähnlichen Fällen hervorheben und dieses schliesslich als Gesetz hinstellen.

Der Begriff des entwickelnden Unterrichts hat aber auch noch einen weitem Sinn. Wenn ihn auch hervorragende Pädagogen übereinstimmend mit dem Abstrahieren des Allgemeinen aus dem Besondern identifizieren und manche den Namen sogar auf diese unterrichtliche Thätigkeit beschränken, gehen heutzutage wohl die meisten darüber hinaus. Bekannt ist in dieser Hinsicht Wagemann, der den Kindern biblische Geschichten, also konkrete That-sachen, auf entwickelndem Wege beibringen will. »Unter gewissen schon oben erwähnten Bedingungen kann eine kleine biblische Geschichte zusammenhängend erzählt werden, eine andere muss in „entwickelnder“ Erzählweise vor die Augen des Kindes geführt werden<sup>2)</sup>.« Im praktischen Teile gibt er dann auch Winke für die Entwicklung der Geschichten, so auf S. 94 für die Erzählung

<sup>1)</sup> Handbuch der Allgem. Pädagogik 1894, S. 193.

<sup>2)</sup> Handreichung, XV. Aufl. 1896, S. 36.

von Absalom. Immerhin empfiehlt er daneben auch das zusammenhängende Erzählen; »denn es ist sicher nicht unbegründet, wenn gesagt wird, dass durch die Unterbrechungen der entwickelnden Erzählweise der Totaleindruck der Geschichte abgeschwächt werde.« Wiedemann will die Anschaulichkeit des Erzählens durch die Tonfärbung, durch Gesten und Spezialisieren erhöhen, dann aber auch durch Fragen, die an geeigneten Orten dazwischen geworfen werden, z. B. durch die Fragen: »Was wird nur daraus noch werden? Was mag er nur bei sich gedacht haben? Warum mag er nur das gesagt, gethan haben? Was würdet ihr an seiner Stelle gethan haben u. s. f.?«<sup>1)</sup> Sogar für den sog. Anschauungsunterricht empfiehlt Wiedemann dieselbe Lehrweise. »Wenn man auch beim Anschauungsunterrichte hie und da erst geben muss, ehe man sich geben lassen kann, muss doch die entwickelnde Frage dabei vorherrschen.«

Mit demselben Rechte kann auch von einem entwickelnden Unterricht auf der Anschauungsstufe des geschichtlichen, des geographischen und des naturkundlichen Unterrichts gesprochen werden. So lehrt denn auch Lindner-Fröhlich ganz im allgemeinen, dass der genetische oder entwickelnde Lehrgang bald als sachliche Synthese, bald als logische Analyse (Induktion) auftrete, »indem er bald *das Entstehen des Gegenstandes aus dessen Teilen*, bald den Hervorgang des Allgemeinen aus dem Einzelnen zu erklären habe,« und Baumgartner schreibt: »Die Gedanken zum Aufsatze werden in den obern Klassen am besten entwickelt; manche geographische Kenntnisse können an der Karte und am Globus durch die heuristische Lehrform erteilt werden.«

Auch die gesprächsweise Erklärung von Lesestücken, die gemeinsame Lösung einer Rechenaufgabe vor Ableitung der einschlägigen Regel, das Aufsuchen der Hauptmomente in einem sprachlichen Beispiel, in einer physikalischen oder chemischen Erscheinung und das Zurückführen dieser auf die innern Vorgänge und die tiefer liegenden Ursachen, sofern dies auf dialogischem Wege geschieht, wird heutzutage allgemein als entwickelnder Unterricht bezeichnet. Kehr fordert z. B. für die Besprechung des Gelesenen: »Man prüfe, *entwickle*, belehre, lehre die Schüler erkennen und benennen<sup>2)</sup>.« Die Behandlung von mathematischen und sprachlichen Dingen nach der entwickelnden Methode verlangen sogar solche Pädagogen, die diese Lehrweise für die Aneignung positiver Kenntnisse verwerfen, und

<sup>1)</sup> Der Lehrer der Kleinen, VI. Aufl., S. 99.

<sup>2)</sup> Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke, VII. Auflage 1878, S. 11.



zwar beschränken sie sie dabei keineswegs bloss auf die Abstraktion, sondern dehnen sie auch auf die Besprechung des Konkreten aus. Augustin Keller z. B. schreibt in dieser Hinsicht: »Selbst der beste . . . Katechet möchte nicht wohl imstande sein, historische oder rein objektive Gegenstände des Wissens, ausser etwa bei Wiederholungen, katechetisch zu behandeln. Nur solche Gegenstände, welche im subjektiven Bewusstsein des Schülers selbst Anknüpfungspunkte haben, sind einer abfragenden Entwicklung, einer katechetischen Behandlung fähig. Solche Gegenstände sind unter andern z. B. die Sprache, die Mathematik, die Naturlehre, die Moral und die Religion, indem sie alle entweder auf gemachten Erfahrungen und unmittelbarer Anschauung oder auf einem bereits gegebenen Bewusstsein oder auch endlich auf einem angeborenen Gefühle beruhen<sup>1)</sup>.« Ganz ähnlich äussert sich Lindner-Fröhlich: »Das dogmatische Verfahren findet vorzugsweise Anwendung bei historischen, empirischen, positiven Kenntnissen. Diese müssen im eigentlichen Sinn gelernt und mittels des Gedächtnisses festgehalten werden. Das genetische Verfahren dagegen eignet sich für die sogenannten Verstandes- oder Vernunftkenntnisse, wie bei Mathematik, der allgemeinen Sprachlehre, den philosophischen Disziplinen. Hier ist der Unterricht mehr ein Wecken, Anregen, Entwickeln, Heranbilden<sup>2)</sup>.«

Dass auch Helm in Grammatik und Mathematik die Beispiele der 2. Stufe, also das Konkrete, entwickelnd behandeln will, beweist folgende Stelle: »Der entwickelnde Unterricht ist darum auch namentlich in Grammatik und in der Mathematik am Platze. In den Sachunterrichtsgegenständen kommt er zur Anwendung, wenn es gilt, Naturdinge zu klassifizieren oder aus den Erscheinungen Gesetze abzuleiten.« Die Beschränkung auf das Allgemeine bei den Sachunterrichtsgegenständen hätte hier keinen Sinn, wenn in Mathematik und Grammatik nicht auch das Konkrete entwickelnd zu behandeln wäre.

Am seltensten wird der entwickelnde Unterricht wohl für die Darbietung des Neuen im Geschichtsunterricht empfohlen. Wir haben schon gesehen, dass Keller und Lindner-Fröhlich dieses Fach ausdrücklich ausnehmen. Auch Leutz schliesst sich ihnen an, indem er lehrt: »Die Geschichte ist der Lehrgegenstand, welcher als am

<sup>1)</sup> Anleitung zum katechetischen Unterricht, I. Band, 1850, S. 35.

<sup>2)</sup> Allgemeine Unterrichtslehre, VII. Auflage, S. 88.

meisten für die vortragende Lehrform geeignet gilt<sup>1)</sup>.« »Der geschichtliche Vortrag wird es allerdings nicht unterlassen, auch zuweilen die Schüler aufzufordern zu selbstthätiger Mitwirkung durch eingeworfene Fragen, die zum Nachdenken über die Gründe, zur Aeussierung von Vermutungen über die Folgen, zur Bildung eines eigenen Urteils auffordern; allein bloss auf dem Wege der Diskussion, des gegenseitigen Gesprächs, den Geschichtsstoff dem Schüler nahe zu bringen, so dass der Lehrer sich mit der bloss leitenden Rolle begnügt und die eigentliche Arbeit von den Schülern geleistet wird, das scheint uns kaum möglich<sup>2)</sup>.«

Dass auch bei der Anwendung des erarbeiteten Allgemeinen, beim Erklären eines Einzelfalles auf Grund von Begriffen, Regeln oder Gesetzen, die aus dem Besondern abgeleitet wurden, von einem Entwickeln gesprochen wird, liegt nahe, da sich ja auch hier das Unbekannte aus dem Bekannten auf logische Weise ergibt, so dass es die Schüler leicht selbst finden können, ähnlich wie bei der Gewinnung des Abstrakten aus dem Konkreten. Es muss hier ja bloss derselbe Weg in umgekehrter Richtung zurückgelegt werden, dort der induktive, hier der deduktive Gang.

Wirklich findet man denn auch in methodischen Schriften diese Anwendung des entwickelnden Unterrichts. Baumgartner unterscheidet vier besondere Formen der heuristischen oder entwickelnden Lehrform. Drei davon decken sich bei genauer Prüfung mit dem Fortschreiten vom Konkreten zum Abstrakten. Die vierte besteht in »der Zergliederung, wo der Schüler aus dem Ganzen die Teile, aus dem Begriffe seine Merkmale, *aus dem Gesetze dessen Anwendung sucht*<sup>3)</sup>.« Damit stimmt überein, was Kern schreibt: »Der entwickelnde Unterricht wird namentlich da zur Anwendung kommen, wo es sich um Assoziation, um Anordnung und *Anwendung* des Gelernten handelt.

Es steht also fest, dass heutzutage der entwickelnde Unterricht ein weites Gebiet der Anwendung hat. Neben Begriffen, Gesetzen etc. entwickelt man auch konkrete Thatssachen und die Erklärung von Erscheinungen oder die Lösung von Aufgaben nach schon gewonnenen Regeln. Aber auch in diesen Fällen besteht das Wesen unseres Unterrichts nicht, wie es nach manchem Methodiker scheinen möchte, bloss in der fragenden Lehrform,

<sup>1)</sup> Unterrichtslehre, II. Aufl., S. 189.

<sup>2)</sup> a. a. O. S. 190.

<sup>3)</sup> Leitfaden der Unterrichtslehre, S. 42.



wenn sie dabei auch wohl ausnahmslos angewendet wird. Auch hier kommt es wesentlich darauf an, in welcher Reihenfolge die verschiedenen Teile des Gegenstandes, die einzelnen Vorstellungen auftreten. Wenn wirklich mit Grund von einem Entwickeln soll geredet werden können, so muss es ähnlich sein wie nach der ursprünglichen Bedeutung dieses Begriffs. Wie bei der Ableitung des Allgemeinen dieses sich mit Notwendigkeit aus dem Konkreten ergibt, so müssen auch bei der Behandlung des Konkreten oder bei der Anwendung die neuen Glieder notwendig aus den alten hervorgehen, und dieses ist der Fall, wenn sie in kausaler Beziehung oder im Verhältnis des Allgemeinen zum Besondern stehen.

Der entwickelnde Unterricht besteht also in seiner Anwendung auf das Konkrete darin, dass die einzelnen Dinge und Erscheinungen so angeordnet und in solcher Reihenfolge geboten werden, dass die ursächlichen Zusammenhänge deutlich hervortreten, und jedes Spätere als Folge, Wirkung oder auch als Grund, Ursache oder Mittel eines Vorausgehenden erscheint. Der entwickelnde Unterricht erfordert deshalb vorwiegend verständige Ueberlegung, und es erklärt sich somit auch, warum er hauptsächlich für Mathematik und Grammatik empfohlen wird. Mit Recht fügt Helm der schon zitierten Stelle über die Bedeutung des entwickelnden Unterrichts noch hinzu: »Auch auf neue innere Zusammenhänge und logische Abhängigkeitsverhältnisse im Vorstellungs- und Gedankenkreis muss er Aufmerksamkeit und Urteil des Schülers lenken, damit dieser sie erschliesst und immer deutlicher erkennt. — Der entwickelnde Unterricht wendet sich stets an die Intelligenz, an Verstand und Vernunft des Schülers<sup>1)</sup>.«

Wollen wir uns nun zum Schlusse an Hand des konkreten Materials, das ich aus einer Anzahl methodischer Schriften verschiedenster Richtung aus älterer und neuerer Zeit zusammengetragen habe, einen Begriff vom entwickelnden Unterricht bilden, so sind wir in einiger Verlegenheit. Es hat sich nämlich, wie schon angedeutet, gezeigt, dass der Begriff des Entwickelns in der Didaktik keineswegs feststeht. Immerhin dürfte es die herrschende Anschauung treffen, wenn wir vom entwickelnden Unterrichte im engern und im weitem Sinne reden und also definieren:

Der entwickelnde Unterricht im engern Sinne ist diejenige Unterrichtsmethode, die den Schüler vom Konkreten zum Abstrakten, zu Begriffen, Regeln und Gesetzen, führt, und zwar ge-

<sup>1)</sup> Handbuch der Pädagogik, 1894, S. 193.

schiebt dies meist in der Weise, dass der Lehrer den Schüler durch Fragen so leitet, dass dieser die neuen Kenntnisse und Erkenntnisse selber findet. Doch ist die vortragende Lehrform dabei nicht ausgeschlossen.

Der entwickelnde Unterricht im weitern Sinne lehrt die Schüler nicht nur auf dem Wege der Abstraktion das Allgemeine erkennen, sondern er bringt ihm auch die Kenntnis des Konkreten bei, und zwar in der Weise, dass er durch Benutzung der innern Zusammenhänge ein Glied aus dem andern hervor gehen lässt, wobei die Schüler durch Fragen angehalten werden, das Neue selbst zu finden. In ähnlicher Weise bedient man sich seiner bei der Anwendung von Regeln, Gesetzen und Begriffen.

### **3. Vergleichung des darstellenden und des entwickelnden Unterrichts.**

Wenn wir nun an die Vergleichung der beiden Unterrichtsverfahren gehen, so zeigt sich zunächst deutlich, dass der darstellende Unterricht mit dem entwickelnden Unterricht im engern Sinne sehr wenig gemein hat. Jener befasst sich ja lediglich mit der Erzeugung neuer Anschauungen; dieser dagegen erweitert den Gedankenkreis bloss mit neuen Begriffen. Nur darin stimmen sie überein, dass sie meist beide dialogisch verfahren.

Mehr Berührungspunkte ergeben sich schon, wenn wir den entwickelnden Unterricht in seiner Anwendung auf das Besondere betrachten. Beide beziehen sich dann oft auf dieselben Objekte, auf konkrete Dinge, die ausserhalb des sinnlichen Horizonts der Schüler liegen, und beide bedienen sich meist der dialogischen Unterrichtsform. Nichtsdestoweniger fallen sie keineswegs zusammen.

Der darstellende Unterricht kommt ja bloss bei einer bestimmten Art konkreter Gegenstände, nämlich bei solchen, die den Sinnen der Schüler nicht zugänglich sind, in Anwendung, während das entwickelnde Verfahren bei allen möglichen Arten konkreter Dinge gebraucht wird. Mit Rücksicht auf die Objekte könnte man also allerdings von einer Unterordnung des darstellenden Unterrichts unter den entwickelnden sprechen. Dies geht aber durchaus nicht, wenn wir die innern und äussern Mittel der beiden Unterrichtsweisen ins Auge fassen.

Der entwickelnde Unterricht geht den ursächlichen Beziehungen der Vorstellungen nach. Bei ihm werden die nötigen Reproduktionen nicht direkt durch die Worte, sondern durch andere Sachvorstellungen veranlasst, die mit den zu weckenden in kausalem



Zusammenhang stehen. Damit hängt es zusammen, dass er, soweit er nicht monologisch ist, von der Frage ausibigen Gebrauch macht.

Ueberall, wo in methodischen Schriften von der dialogischen Form des entwickelnden Unterrichts unter diesem oder jenem Namen gesprochen wird, finden wir als erstes und meist auch als einziges äusseres Mittel der Entwicklung die Frage aufgeführt. Entwickelnde und fragende Lehrform heisst denn auch bei vielen Methodikern dasselbe. Andere Mittel, wie der Hinweis auf Aehnliches oder Entgegengesetztes oder auf bestimmte Merkmale in Form eines vollständigen Urteils, werden entweder gar nicht oder doch nur ausnahmsweise erwähnt, und auch in ausgeführten Lehrproben des entwickelnden Unterrichts muss man sie mit der Laterne suchen.

Bei der richtigen Form des darstellenden Unterrichts, wie sie von Ziller begründet worden ist, sollen aber durch die Worte direkt die ähnlichen oder entgegengesetzten Hilfsvorstellungen geweckt werden ohne Vermittlung anderer Sachvorstellungen. Daram bildet hier der Hinweis des Lehrers auf ähnliche oder entgegengesetzte bekannte Dinge das Hauptmittel, um die Schüler zum Finden des Neuen anzuregen. Die Frage erscheint hier meist nur in zweiter Linie, als Hilfsfrage, wenn die durch den Wink des Lehrers angeregte Reproduktion mit Schwierigkeiten verbunden ist.

Bei erzählenden Stoffen freilich tritt auch im darstellenden Unterrichte Zillers, entsprechend der häufigen Benutzung des Gesetzes der Kausalität, die Frage in den Vordergrund. Dieser darstellende Unterricht ist dann allerdings nichts anderes als der gewöhnliche entwickelnde Unterricht. Und es wäre gewiss am Platze und würde zur Erhöhung der Klarheit und zur Verständigung wesentlich beitragen, wenn man hiefür den Namen des darstellenden Unterrichts fallen liesse und ihn nur für solche Fälle beibehielte, wo man sich des bestimmten Hinweises auf gleichartige Dinge in Form eines vollständigen Urteils oder, innerlich betrachtet, des Reproduktionsgesetzes der Gleichartigkeit bedient. Es würde nach dieser Auffassung der darstellende Unterricht noch häufig auftreten bei Behandlung des Fernen und Entlegenen in Naturkunde und Geographie, seltener in der Geschichte. Hier würde er oft, dort mitunter abgelöst durch den entwickelnden Unterricht.

Es gibt überhaupt selten einen Gegenstand, bei dem eine Methode, weder die darstellende, noch die entwickelnde, ebenso wenig eine Lehrform, weder die monologische, noch die dialogische,

für sich allein angewendet werden könnte. Die Form der Anordnung und der Darbietung der Gedanken hat sich ja stets nach der Natur des Objekts zu richten, und darum werden oft darstellendes und entwickelndes Verfahren, wie auch Vortrag und Unterrichtsgespräch miteinander abzuwechseln haben. Daher rührt es denn auch, dass man so wenige Lehrproben findet, die dem Begriffe des darstellenden und des entwickelnden Unterrichts genau entsprechen.

#### 4. Beurteilung der verschiedenen Unterrichtsverfahren.

Auf unsern Ausgangspunkt zurückkommend, ist einmal festzustellen, dass im darstellenden Unterrichte Zillers wirklich ein neues Unterrichtsverfahren vorliegt. Das Auffinden des Neuen auf Grund davon, dass der Lehrer dem Schüler sagt: der fremde Gegenstand gleicht in diesem und diesem Punkte jenem dir bekannten, in diesem und diesem weicht er so und so davon ab, ist vor Ziller nirgends konsequent und mit Bewusstsein angewendet worden. Man wandte zwar dieses Mittel im täglichen Verkehr seit Adams Zeiten häufig an. »Der Porchabellagletscher hat ungefähr dieselbe Neigung wie die Wiese in der »Schlucht« — das Pferd des Herrn N. gleicht in Grösse und Farbe dem Fuchs des Fleischers M. — wenn du dir von den Wiesen in Amerika einen Begriff machen willst, so musst du nur an deine Magerwiese in P. denken — er ist etwas kleiner als ich und trägt einen ähnlichen Bart, »diese und ähnliche Bemerkungen aus dem täglichen Verkehr bezwecken ganz im Sinne des darstellenden Unterrichts eine Reproduktion ähnlicher Vorstellungen zur Erzeugung des Bildes von einem fremden, noch nie gesehenen Gegenstande. Dass auch Schriftsteller hie und da ähnlich verfahren, weiss jeder. Ebenso soll keineswegs geleugnet werden, dass es von jeher gottbegnadete Schulmeister gegeben hat, die den Reproduktionen ihrer Schüler auf ähnliche Weise Hebammendienste leisteten. Aber dass sie denn auch noch die Schüler nach diesen Winken die Merkmale des neuen Gegenstandes selbst hätten angeben lassen, wie es der gegenwärtige darstellende Unterricht verlangt, wird wohl selten genug vorgekommen sein. Ebenso sicher ist mir das andere, dass es der Anwendung dieses Mittels an der Konsequenz fehlte, die notwendig ist, um von einer besondern Methode reden zu können. Es wurde heute instinktiv gebraucht und morgen in einem ähnlichen oder noch günstigeren Falle wieder bei Seite gelassen. Es wäre doch merkwürdig, wenn die pädagogische Litteratur sonst nichts davon zu berichten wüsste.



Ebenso fest wie die Neuheit des darstellenden Unterrichts steht für mich dessen Wert. Er wendet ja die besten Mittel zur Reproduktion der nötigen Sachvorstellungen an, die es überhaupt gibt, indem der Lehrer die gleichartigen bekannten Dinge direkt mit den den Kindern geläufigen Namen bezeichnet und sich zudem noch von Schritt zu Schritt davon überzeugt, ob die Reproduktion und Uebertragung auch wirklich stattgefunden haben, dadurch, dass er die Schüler selbst den fremden Gegenstand mit eigenen Worten darstellen lässt. Ein besseres Verfahren, mit Hilfe der Worte ohne direkte sinnliche Anschauung Vorstellungen zu erzeugen, kennen wir zur Zeit überhaupt nicht, und es ist schwer einzusehen, wie ein solches gefunden werden könnte. Dass auf diese Weise zugleich die Selbstthätigkeit der Schüler wesentlich gefördert und dass dadurch der Wille gebildet wird, ist ein weiterer Vorzug des darstellenden Unterrichts.

Wie steht es nun mit dem Werte des entwickelnden Verfahrens?

Der entwickelnde Unterricht im engeren Sinne, wie wir ihn oben bezeichnet haben, d. h. die Ableitung des Allgemeinen aus dem Besondern, bedarf keines Wortes der Rechtfertigung. Mag auch in der Praxis noch vielfach gegen das erhabene Gesetz der Induktion verstossen werden, theoretisch steht jeder auf dem Standpunkte Pestalozzis, der die Anschauung als das absolute Fundament der Erkenntnis hinstellte und es als die Aufgabe jedes vernünftigen Unterrichts bezeichnete, die Schüler von dunkeln Anschauungen zu bestimmten, von bestimmten Anschauungen zu klaren Vorstellungen und von klaren Vorstellungen zu deutlichen Begriffen zu führen.

Anders gestaltet sich die Sache aber, wenn sich der entwickelnde Unterricht mit der fragenden Lehrform verbindet, beschränke er sich nun im übrigen auf das Gebiet der Abstraktion, oder werde er auch auf konkrete Dinge ausgedehnt. Das Katechisieren ist schon lange sehr anrühlich, und das nicht nur in Zillerischen Kreisen. Man lese nur einmal was Schwarz-Kurtmann und Benecke darüber schreiben. Es wird dieser Lehrform vorgeworfen, dass sie ernten wolle, bevor gesäet worden sei, dass sie die Kinder durch ein wohlberechnetes System von Fragen zu Urteilen zwingt, die sie ohne jegliches Verständnis herplappern, dass sich die Thätigkeit des Schülers oft auf ein mechanisches Verbinden von Wörtern reduziere, dass die Schüler den Zusammen-

hang der durch die Fragen entwickelten Gedanken nicht erkennen etc. Und es ist sicher, dass die meisten dieser Vorwürfe nur zu gerechtfertigt sind, dass sie mit Recht selbst gegen manche Beispiele der Kunstkatechese von Zezschwitz erhoben werden, wenn auch offen zugestanden werden muss, dass die theoretischen Erörterungen dieses Katecheten nicht nur eine gründliche Kenntnis der Sache, sondern auch gesunde pädagogische Anschauungen verraten, die durchaus dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft entsprechen.

Wie ist da zu helfen? Einmal dadurch, dass von vornherein der Zielpunkt der Besprechung fest ins Auge gefasst und während der ganzen Entwicklung unverrückt festgehalten wird, ferner durch Aufhebung der Alleinherrschaft der Frage. Viele Fehler des entwickelnden Unterrichts erklären sich daraus, dass zur Gewinnung des Neuen einseitig nur gefragt wird.

Es liegt zwar, wie schon erwähnt, in der Natur der innern Mittel, deren sich der entwickelnde Unterricht bei konkreten Dingen bedient, dass die Frage dabei eine Hauptrolle spielt. Aber auch hier und insbesondere bei der Entwicklung des Allgemeinen gibt es eine Menge anderer Mittel, die Schüler zum Finden des Neuen anzuregen, ohne dass sich jene Mängel zeigen. So kann ich eine bestimmte Aufforderung an sie richten: vergleicht mir diese beiden Tiere, diese drei Pflanzen miteinander! Denkt an die Stellung der Blüten, die Form der Eckzähne! Gebt mir die ähnlichen Merkmale an! Rechnet das aus! Denkt an die Folgen, die das haben musste etc. Ich kann ferner, wenn die Schüler etwas Falsches gesagt haben, Einwände erheben, das Gesagte in Zweifel ziehen, sie ad absurdum führen etc. Ein entwickelnder Unterricht, der so verfährt, und sich auf diese Weise von den gerügten Mängeln frei zu machen sucht, ist gewiss sehr wertvoll sowohl in seiner eigentlichen Bedeutung als Abteilung des Allgemeinen aus dem Besondern, als auch in seiner Anwendung auf das Konkrete. Freilich ist er dann auch etwas anderes als nach dem landläufigen Begriffe, wornach die Frage fast oder gar das einzige äussere Mittel bildet. Es geht in einem solchen Unterricht ähnlich zu wie in einem Gespräch, und ich möchte deshalb mit Ziller jede dialogische Lehrform am liebsten als *Unterrichtsgespräch* bezeichnen. Davon bildet dann der darstellende Unterricht eine besondere Art. Auch der entwickelnde Unterricht fände darunter seinen Platz, sofern man ihn mit der dialogischen Lehrform verbunden denkt, was ich wirklich thue.



Endlich müssen auch bei der Behandlung von Gegenständen, die zur sinnlichen Anschauung im Unterrichte vorliegen, oder die die Kinder ausserhalb der Schule genau beobachten konnten, Lehrer und Schüler sprechen. Da aber der Lehrer hier mehr als sonst irgendwo zurücktreten und sich bloss leitend verhalten kann, so passt dafür, wenn es sich nicht etwa gerade um die Erklärung des Gesehenen handelt, wie z. B. in Physik oder Chemie, weder der Name des darstellenden, noch des entwickelnden Unterrichts, sondern wir haben es darin wieder mit einer ganz eigenartigen Form des Gespräches zu thun, die wir nach dem Hauptmittel am besten die vorzeigende Form nennen.

Alle diese Bezeichnungen, wie die des vortragenden Unterrichts, sollten aber bloss auf die Behandlung konkreter Dinge angewendet werden. Die Abstraktion des Allgemeinen aus dem Besondern und die Uebung sind ja durch die formalen Stufen schon gefordert und genügend bestimmt, und es gilt auch in weiten Kreisen als ausgemacht, dass dafür einzig eine Gesprächsform in Anwendung kommen könne, wo der Lehrer lenkt und Winke gibt, und hauptsächlich die Schüler zu sprechen haben.

Wir bekämen also für die Behandlung *konkreter Dinge* folgende Methoden bzw. Lehrformen:

- I. *Vortragender* Unterricht bei *erzählenden* Stoffen, (Geschichte, biblische Geschichte).
- II. *Unterrichtsgespräch oder Disputationsmethode*.
  1. *Vorzeigender* Unterricht in Naturkunde (Naturgeschichte und Naturlehre), Geographie und in den mathematischen Fächern, besonders in Geometrie.
  2. *Darstellender* Unterricht in Geschichte, Naturkunde, Geographie, Sprachunterricht (Erklärung von Lesestücken).
  3. *Entwickelnder* Unterricht in Geschichte, Sprachlehre und in den mathematischen Fächern.

Die hier getroffene Zuteilung der Fächer soll nur den Sinn haben, dass die daneben stehende Lehrform *hauptsächlich* bei den betreffenden Stoffen anzuwenden ist, nicht aber, dass sie nicht auch noch anderswo zulässig sei. So wird man oft auch in Geographie und Naturkunde in dem Sinne entwickelnd verfahren, dass man die Schüler von dem einen auf das andere nach innern Zusammenhängen schliessen lässt. Es ist eben wieder an das schon Gesagte zu erinnern, dass selten bei einem Stoffe nur *eine* Methode bzw. Lehrform rein angewendet werden kann. Der Lehrer findet aber die für jeden einzelnen Fall passende leichter heraus, wenn er über Wesen und Wert einer jeden zu voller Klarheit gelangt ist.

## Rezensionen.

*J. Christinger, Neuer Jugendpsalter. Sammlung von Gebeten, Liedern und Sprüchen für Schule und Haus.* Davos, Hugo Richter, Verlagsbuchhandlung, 1897. Preis geb. 1 Fr. 50 Cts.

Der letzte Jahrgang der Seminarblätter brachte (S. 140 ff.) eine Besprechung der Grosseschen Schulandachten. Der Jugendpsalter Christingers bildet eine wertvolle Ergänzung zu diesem Werk, indem er neben Gebeten auch Lieder und Sprüche und neben Stoffen für die Schule auch solche für das Haus enthält. Er zeigt nämlich folgenden reichen Inhalt:

I. *Schulgebete und Lieder.* A. Zum Anfang der Schule, B. Zum Schlusse der Schule.

II. *Tischgebete und -Lieder für das christliche Haus.* A. Tischgebete, B. Morgengebete, C. Nachtgebete, D. Gebete verschiedenen Inhalts.

III. *Gebete und Betrachtungen aus den Psalmen.*

IV. *Religiöse Schul- und Jugendlieder und Choräle mit Tonsatz für Schülerchor.* A. Zum Beginn der Schule, B. Zum Schluss der Schule.

V. *Glaubens- und Lebensworte aus der heiligen Schrift.* A. Lehren der Weisheit, B. Pflichtgebote und Lebensworte aus dem Neuen Testament.

VI. *Dichtersprüche und Lehren der Weisheit aus neuerer Zeit.* A. Von Gottes Dasein und Walten, B. Jesus Christus, C. Heiliger Geist, D. Der Mensch und seine Bestimmung, E. Zeit und Einigkeit.

Wer, wie der Verfasser, der Verwilderung der Sitten, dem Umsichgreifen des Egoismus, der Zuchtlosigkeit und der überhandnehmenden Genusssucht durch gründliche religiös-sittliche Bildung entgegenzutreten will, findet hier reichen Stoff. Der Psalter bietet dem Lehrer die Möglichkeit, in die bescheidenen Andachten am Anfang oder Schluss der Schule wohlthuende Abwechslung zu bringen. Der Verfasser bemerkt ganz richtig, dass Gebete, die man zu häufig und zu regelmässig wiederholt, gar leicht mechanisch hergeplappert werden und ihre Wirkung verfehlen. Es ist gewiss von Vorteil, wenn bald dieses, bald jenes Gebet gesprochen und der Unterricht bald mit Gebet, bald mit Gesang eröffnet oder geschlossen werden kann. Der Psalter von Christinger ist ein treffliches Mittel dazu. Er zeichnet sich jedoch nicht nur durch Reichhaltigkeit, sondern auch durch sorgfältige Auswahl und Bearbeitung des Stoffes aus. Es ist dem Verfasser, als praktischen Schulmann, durchaus gelungen, der kindlichen Anschauungsweise und Fassungskraft gerecht zu werden. Mit einigen Erklärungen kann das Verständnis der meisten Stoffe leichter geschlossen werden. Im Interesse einer tüchtigen religiösen, sittlichen Erziehung sei der Psalter darum Eltern und Lehrern warm empfohlen.



Soeben ist erschienen und durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

## **Die formalen Stufen des Unterrichtes.** **Eine Einführung in die Schriften Zillers**

von  
**Dr. Th. Wiget**  
Direktor der Kantonsschule in Trogen.

===== **6. Auflage.** =====

Preis 2 Fr. 20 Cts.

**Jul. Rich, Verlagshandlung in Chur.**

Pädagog. Verlag v. Bleyl & Kaemmerer (P. Th. Kaemmerer),  
Dresden.

### **Unter der Presse.**

**Ackermann, E.**, Direktor der Karolinenschule und des Lehrerinnen-seminars zu Eisenach. **Pädagogische Fragen.** Nach den Grundsätzen der Herbart'schen Schule bearbeitet. Zweite Reihe. Zweite Auflage.

**Conrad, P.**, Seminar-Direktor in Chur. **Präparationen für den Physik-Unterricht** in Volks- und Mittelschulen. Mit Zugrundelegung von Individuen. Nach Herbart'schen Grundsätzen bearbeitet. II. Teil. **Optik, Wärme, Magnetismus und Elektrizität.**

**Stande, Dr. R.**, Schulrat und Seminar-Direktor in Coburg, und **Dr. A. Göpfert**, Oberlehrer in Eisenach. **Präparationen zur deutschen Geschichte.** Nach Herbart'schen Grundsätzen ausgearbeitet. Fünfter Teil. **Vom Grossen Kurfürsten bis zur Gegenwart.**

Für Fortbildungsschulen allseitig bewährt!

### **Lehrmittel von F. Nager, Lehrer und pädag. Experte, Altdorf.**

a) **Uebungsstoff für Fortbildungsschulen** (Lesestücke, Aufsätze, Vaterlandskunde). Neue, dritte, vermehrte Auflage. 218 Seiten. Einzelpreis geb. 80 Rp.

b) **Aufgaben im schriftlichen Rechnen** bei den Rekrutenprüfungen. 10. Auflage. Einzelpreis 40 Rp.

c) **Aufgaben im mündlichen Rechnen** bei den Rekrutenprüfungen. 3. Auflage. Einzelpreis 40 Rp.

**Verlag der Buchdruckerei Huber in Altdorf.**

Verlag von Hugo Richter in Davos. — Druck der Richter'schen Buchdruckerei in Davos.