

DIDAKTISCHE PRÄLUDIEN

Published @ 2017 Trieste Publishing Pty Ltd

ISBN 9780649222476

Didaktische Präludien by H. Gaudig

Except for use in any review, the reproduction or utilisation of this work in whole or in part in any form by any electronic, mechanical or other means, now known or hereafter invented, including xerography, photocopying and recording, or in any information storage or retrieval system, is forbidden without the permission of the publisher, Trieste Publishing Pty Ltd, PO Box 1576 Collingwood, Victoria 3066 Australia.

All rights reserved.

Edited by Trieste Publishing Pty Ltd.
Cover @ 2017

This book is sold subject to the condition that it shall not, by way of trade or otherwise, be lent, re-sold, hired out, or otherwise circulated without the publisher's prior consent in any form or binding or cover other than that in which it is published and without a similar condition including this condition being imposed on the subsequent purchaser.

www.triestepublishing.com

H. GAUDIG

**DIDAKTISCHE
PRÄLUDIEN**

Educat.

Didaktische Präludien

Von

H. Gaudig



103050
—
5/7/10

1909

Leipzig und Berlin

Druck und Verlag von B. G. Teubner

Der Jugend der Zukunft

in Ehrfurcht

Vorwort.

Den „Didaktischen Kezereien“, an die sich die „Didaktischen Präludien“ anschließen, hat man nichts mehr als ihren Namen vorgeworfen. Daß ich nur nicht bei meiner vorliegenden Schrift in der Namengebung wieder unglücklich gewesen bin! Präludien, Vorspiele? Auf welches Hauptspiel? Auf ein didaktisches System, das ich bereits im Kopfe habe oder einst zu gewinnen hoffe? Nein, sondern auf ein System, das uns — die Zukunft bringen wird, d. h. die Zeit, in der sich nach den Kämpfen unserer Übergangszeit eine neue Kulturepoche durchgesetzt hat. Ob ich die Motive, vielleicht das Hauptmotiv der Didaktik (der Bildungslehre) der Zukunft richtig ahne und Richtiges daraus folgere, wer will's bestimmt bejahen oder verneinen?

Nur eins möchte ich durch meine Schrift erreichen: ein wenig mithelfen an der Mobilisierung der Geister zugunsten der Bildungsfragen. Ich weiß: Es wird bei uns genug und übergenug in Bildungsfragen gedacht. Gedacht, ja, und geschrieben noch mehr. Aber sehe und fühle ich recht, nicht mit den starken Affekten, die in unserer Zeit die Bildungsfragen fordern. Sie sollen uns alle willkommen sein, die starken Affekte, die dem pädagogischen Denken Schärfe, Kraft, Innigkeit, Inbrunst verleihen: die Angst und die Furcht um die dem Schuleinfluß sich mehr und mehr entziehende Jugend, der Unwille und der Zorn über das zählebige Veraltete in unserem Schulwesen, der Haß gegen Formen, die den Geist der Jugend hemmen, vor allem aber die Liebe, die sich um die Seelen der deutschen Jugend sorgt, und der Enthusiasmus, der aus dem Glauben an die eingeborenen Kräfte der jugendlichen Menschen von Tag zu Tag neu wird.

Leipzig, im Oktober 1908.

H. Gaudig.

Die Formalstufen. Die Formalstufenzeit der deutschen Volksschule ist kein Ruhmesblatt ihrer Geschichte. Daß sich das Denken ungezählter Lehrer in diese Fesseln hat schlagen lassen, daß dies Schema die schaffende Formkraft bei vielen gelähmt hat, ist eine traurige Wahrheit. Und sind wir hinaus über die Tyrannei der Formalstufen? Solange man auf Seminaren die Vorbereitung auf die Lektionen nach den Formalstufen anlegen läßt, solange noch tagaus, tagein die verwünschten Präparationen mit den Bezifferungen I—V oder doch I—IV erscheinen, solange werden die Formalstufen eine mehr als „paganische“ Daseinsweise führen. — Also die „Formlosigkeit“, die auf den höheren Schulen herrscht? Das naive Vertrauen auf die bildende Kraft der Stoffe, auf eine nicht planmäßig entwickelte und beaufsichtigte Selbsttätigkeit des Schülers? Nein! Ich halte es für didaktische Gewissenlosigkeit, wenn der Lehrer an höheren Schulen nicht genau das „Ziel“ erwägt, auf das sich seine Schüler in jeder Stunde hinbewegen sollen, wenn er nicht die apperzeptive Energie abschätzt, mit der seine Schüler das Neue ergreifen werden, wenn er nicht das Was und das Wie der „Darbietung“ genau durchdenkt, wenn er nicht die Beziehungen des Neuen zu dem bereits vorhandenen Vorstellungskreis seiner Schüler erforscht, wenn er nicht das Neugewonnene auf seine Verwertung für systematische Zusammenschlüsse betrachtet, wenn er endlich nicht die Übung und Anwendung (das weitere Arbeiten mit dem Neuerworbenen) ins Auge faßt. Lehrern, die, der Führung des Stoffs vertrauend, sich nicht um die Vorgänge in der Seele des Schülers kümmern, können die Formalstufen „das böse Gewissen“ werden. So sah die Sache seiner Zeit Otto Fricd an. Indes, vielleicht gibt es

solche Lehrer nicht mehr, die nichts tun als dem Stoffe folgen. Vielleicht. Jedenfalls bedeutet es anderseits eine schwere Schädigung der Kunstkraft, wenn man aus jenen fünf Richtungen der didaktischen Überlegung die fünfstufige Normalform als das Schema, das der Schülergeist bei jeder Unterrichtseinheit durchlaufen muß, herauskonstruiert hat. — **Zielsetzung?** Um jeden Preis? In allen Fächern, in jedem Falle? Ist beeinträchtigt die „Zielsetzung“ die Überraschung, die natürliche, dem Stoff innewohnende Kraft zu überraschen; so bei den üblichen Zielsetzungen im geschichtlichen Unterricht, in der biblischen Geschichte. Wie die Überraschung, so auch die natürliche Spannung, und wie Überraschung und Spannung, so auch die Gefühle der mitleidenden Furcht, der mitleidenden Angst usw. Die Eindrucksgewalt der Gefühlsbetonung aber preisgeben ist ein Unrecht an der lernenden Jugend und ein Unrecht an dem zu lehrenden Stoff. Die Gleichgültigkeit gegen das Gefühls- und Affektleben des Schülers muß als eine der schwersten Sünden unserer intellektualistischen Didaktik gelten. Selbst auf die Gefahr hin, daß die Überraschung den Denkvorgang zunächst stört, indem sie Verwirrung verursacht, würde ich nicht durch „Zielsetzung“ die Wirkung des überraschenden Geschehens auf die Seele des Schülers verringern. Aber auch die Gedankenbewegung kann durch die Zielsetzung ernstlich geschädigt werden. Bleibt das Ziel im Bewußtsein des Kindes stehen, so dringen (wieder bei der Erzählung oder bei der Lektüre von Geschehendem) die Gedanken der Schüler auf das Ziel hin, und so geht die Ruhe der Aufnahme verloren. Außerdem konstruiert der denktätige Schüler möglicherweise falsche Beziehungen zwischen dem Ziel und diesen einzelnen Momenten des Geschehens. — Durch die Natur der Dinge ist die Zielsetzung nur da gefordert, wo das Ziel eine Denkbewegung des Schülers auf einen bestimmten Punkt hervorruft, oder wo der die Denkbewegung leitende Lehrer die Zielangabe benutzt, dem Schüler die Bewegungsrichtung verständlich zu machen. Das klassische Gebiet solcher berechtigten Zielsetzung ist die Mathematik. Wo es