Objekttyp: **Issue**

Zeitschrift: **Bündner Seminar-Blätter**

Band (Jahr): **9 (1891)**

Heft 2

PDF erstellt am: **14.05.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

Schweizerische Blätter
für
Erziehenden Unterricht.

Der „Bündner Seminarblätter“
IX. Jahrgang.

Herausgegeben von
Institutsdirektor **Gustav Wiget** in Rorschach und Seminardirektor **Paul Conrad** in Chur.

№ 2. Frauenfeld, 15. Dezember 1890. **1890/91.**

Die Schw. Bl. f. Erziehenden Unterricht erscheinen jährlich zehn mal, je auf den 15. eines Monats (ausgenommen Juli und August) in Nummern von zwei Bogen und kosten, portofrei geliefert, 3 Fr. per Jahr für die Schweiz und 3 Mark für die Länder des Weltpostvereins. — Insertionspreis der durchgehenden Petitzeile 30 Rp., für das Ausland 30 Pfg. — Abonnements nehmen alle Postanstalten und Buchhandlungen entgegen, sowie der Verleger **J. Huber** in **Frauenfeld.**

Präparation zu Schillers Lied von der Glocke.

Von A. Florin.

(Mit einer lithographischen Beilage.)

„Lange hatte Schiller“, erzählt Frau von Wolzogen (Schillers Leben), „dieses Gedicht in sich getragen und mit uns oft davon gesprochen als einer Dichtung, von welcher er besondere Wirkung erwarte. Schon bei seinem Aufenthalte in Rudolstadt ging er oft nach einer Glockengiesserei vor der Stadt spazieren, um von diesem Geschäft eine Anschauung zu gewinnen.“ — Am 7. Juli 1797 schreibt Schiller an Goethe: „Ich bin jetzt an mein Glockengiesserlied gegangen und studire seit gestern in Krünitzens Encyklopädie, wo ich sehr viel profitire.“

Schiller machte also sehr eingehende Studien über das Geschäft des Glockengusses; er klärte sich über die Vorgänge bei demselben nicht erst *während* der Ausarbeitung seines Kunstwerkes auf, sondern *vorher*. Ich glaube, dass darin ein wichtiger methodischer Fingerzeig liegt; es ist dieser: der Behandlung des Liedes von der Glocke muss die Besprechung des Glockengusses vorangestellt werden. Wir ahmen dann bei der Reproduktion des Gedichtes, wie wir die Lektüre desselben im weitesten Sinne nennen könnten, den Gang der Produktion (durch den Dichter) nach. Geschieht dies nicht, so werden während der Lektüre so viele Erklärungen über den Glockenguss notwendig, dass der Fortschritt des Unterrichtes ein äusserst langsamer sein muss, was stets niederdrückend auf die Lernfreude wirkt. Zudem sind die nötigen

technologischen Erörterungen zu der lyrischen Stimmung des Gedichtes so heterogen, dass dieselben während der Lektüre schon aus diesem Grunde möglichst vermieden werden sollten. Wir haben hier genau den gleichen Fall wie bei einem historischen Drama; wie dort die geschichtliche Grundlage, auf welcher das Kunstwerk ruht, *vor* der Lektüre gewonnen werden muss,[1] so hier die Anschauungen über den Glockenguss.

Wo der Lehrer des Deutschen auch den naturkundlichen Unterricht in der Hand hat, oder wo Einrichtungen bestehen, durch welche die Fächer in Beziehung zu einander gesetzt werden, könnte die Besprechung über den Glockenguss dem naturkundlichen Unterricht zugewiesen werden, andernfalls muss sich der Lehrer des Deutschen zu derselben verstehen.

Die Art und Weise dieser Besprechung ist verschieden, je nach den Mitteln zur Veranschaulichung, über welche man verfügt. Am besten und leichtesten gestaltet sich die Sache, wenn wir mit den Schülern eine Glockengiesserei besuchen können. Für diesen Fall ist das Verfahren folgendes:

Ziel: Wir werden in der nächsten Zeit Schillers Lied von der Glocke lesen, in welchem im Anschluss an die Arbeiten beim Glockenguss Betrachtungen über wichtige Ereignisse im Leben der Menschen angestellt werden. — Damit wir das Gedicht besser verstehen, wollen wir uns zuerst die Glockengiesserei in F. ansehen, wir werden heute nachmittags einen Spaziergang dorthin machen.

In der Glockengiesserei angekommen, bittet man den *Meister,* die wichtigsten Erklärungen über die Einrichtung seiner Werkstätte, über seine Arbeiten, über das Glockenmetall u. s. w. zu geben. Es wird die Schüler gewiss nur angenehm berühren, wenn der Schulmeister einmal von seinem Katheder heruntersteigt und sich als Mitlernender unter sie stellt. Ich habe bei den Besuchen, welche ich mit meinen Klassen der Glockengiesserei der Herren Theus in Felsberg jeweilen mache, gefunden, dass der Meister die Erklärungen mit grossem Geschick gibt. Zuerst gibt er uns eine Uebersicht von den hauptsächlichsten Räumlichkeiten seiner Werkstätte, dann geht er dazu über, die Entstehung der Glockenform bis zur Bereitstellung für den Guss auseinanderzusetzen, immer mit Veranschaulichung des Gesagten an den in verschiedenen Stadien der Vollendung begriffenen Modellen. Hernach führt er uns vor den Schmelzofen und die Heizvorrichtung und zeigt uns das Zinn und Kupfer, aus welchem die Glockenspeise bereitet wird, macht uns Angaben über das Mischungsverhältnis u. s. w. Beim Guss selbst ist eigentlich wenig

[1] Vergleiche: „Die unterrichtliche Behandlung von Schillers Wilhelm Tell“ von A. Florin, pag. 16 f.

zu sehen, nichts anderes als das glühende Metall, welches durch die hiefür bestimmte Oeffnung aus dem Schmelzofen gelassen wird und unter Zischen in den bereitstehenden Glockenformen verschwindet.

In der nächsten Unterrichtsstunde werden die gemachten Beobachtungen geordnet, allfällige Missverständnisse beseitigt und die Reproduktion belebt durch Zeichnungen, welche Lehrer und Schüler an Ort und Stelle aufgenommen haben (Dammgrube, Schmelzofen, Glockenform, Mantel, Verzierungen u. s. w.). Namentlich wichtig für das Verständnis ist die Zeichnung der fertigen Glockenform (siehe Beilage).[1]

Die Beobachtungen werden etwa nach folgendem Plane geordnet: I. *Die Dammgrube:* a. Lage; b. Dimensionen. II. *Die Glockenform:* a. wo dieselbe aufgeführt wird; b. Kern: Beschaffenheit, Grösse, Trocknen; c. das Auftragen der Lehmschichten bis zur genauen Entsprechung mit dem Innern der Glocke; d. die Dicke (Hemd): Auftragen derselben, Form, Verzierungen und Inschriften; e. der Mantel; f. das Abheben des Mantels und Entfernung der Dicke; g. der Kreuzhenkel (Krone). III. *Der Schmelzofen*: a. Lage zur Dammgrube; b. die Türe; c. der Schwalch; d. die Züge; e. das Abstichloch. IV. *Der Feuerherd.* V. *Die Glockenspeise:* a. Metalle; b. Schmelzung. VI. *Der Glockenguss.* VII. *Das Aufziehen der Glocke und die Polirung derselben.*[2]

Die gewonnenen Anschauungen können in einem Aufsatze verarbeitet werden. — Die Frage ist nun: Wie vermitteln wir den Schülern eine Anschauung von dem Glockenguss, wo sich keine Gelegenheit zum Besuche einer Glockengiesserei bietet? Wenn der Lehrer selbst klare Vorstellungen über den Vorgang besitzt, so wird es ihm durch darstellenden Unterricht auch in diesem Falle gelingen, eine genügende Anschauung vom Glockenguss zu geben. Den Ausgangspunkt für die Besprechung würde wohl richtig die genaue Besichtigung des Kirchengeläutes des Heimatortes bilden (Form, Grösse, Teile, Inschriften u. a. der Glocken). Im weitern würden dann, wie es der darstellende Unterricht fordert, die sachbezüglichen Erfahrungen der Schüler überall herbeigezogen (über Modelle zum Giessen von Bleikugeln, Schrot, Bleiringen u. s. w.).

[1] Eben als ich das Manuskript zum ersten Teil meiner Präparation beendigt hatte, kam mir folgende wertvolle Publikation zu Gesicht: Bildliche Veranschaulichung des Glockengusses unter Bezugnahme auf die Schillersche Dichtung, von *Paul Uellner,* Techniker, Verlag von Hermann Michels, Düsseldorf, 1891. Preis 2 Fr. 40 Rp. Die Darstellung ist prachtvoll und gibt ein klares Bild des Glockengusses.

[2] Ich setze diese Disposition hauptsächlich für Lehrer her, welche nicht Gelegenheit haben, eine Glockengiesserei zu sehen, um damit an die wesentlichsten Anschauungen zu erinnern, die gewonnen werden müssen, um den Glockenguss zu verstehen. Genaueres über denselben in: Das Buch der Erfindungen, Gewerbe und Industrieen, 4. Band, 7. Aufl., S. 174.

Der Lehrer bestrebt sich ferner, seine Belehrungen durch Zeichnungen zu unterstützen. Für die Besprechung empfehle ich die Reihenfolge, wie sie in obiger Disposition eingehalten ist. Dieselbe ergibt sich aus dem Grundsatz: Das Interesse für eine Beschreibung ist ein viel lebhafteres, wenn das Nebeneinander in ein Nacheinander, die Beschreibung in eine Erzählung verwandelt wird.[1]

Bevor ich zur Skizzirung der methodischen Durcharbeitung des Gedichtes übergehe, will ich noch einige Worte zur Verständigung vorausschicken.

1) Das Gedicht wird abschnittweise gelesen. Der Lehrer liest *jeden* Abschnitt vor; denn gerade bei Gedichten, wie die Glocke, ist gutes Vorlesen eine Grundbedingung für das Verständnis. Dann lesen die Schüler; hernach wird erzählt, *ohne* weitere Erklärungen; jetzt folgen Erklärungen derjenigen Stellen, welche, aus der Reproduktion zu schliessen, trübe oder ganz dunkel sind; nun wird der ganze Abschnitt nochmals zusammenhängend reproduzirt, mit Einflechtung der gegebenen Erklärungen; endlich muss der Hauptinhalt des Abschnittes in einer kurzen Ueberschrift zusammengefasst werden. — Den langjährigen, geneigten Leser dieser Zeitschrift bitte ich um Entschuldigung, dass ich in meinem ersten Punkt „zur Verständigung“ lauter ganz bekannte und unbestrittene Dinge „immanent“ repetirt habe.

2) Die *Erklärungen* einzelner Stellen und Ausdrücke richten sich, wie gesagt, nach dem zu Tage tretenden Bedürfnis; ich setze diejenigen Erklärungen her, welche sich bei den Durcharbeitungen des Gedichtes, die ich in der *dritten* und *vierten* Klasse der Kantonsschule (Chur) vorgenommen, als notwendig herausgestellt haben.

Wenn ich in der Präparation die Erklärungen fix und fertig hersetze, so meine ich damit durchaus nicht, dass es im Unterricht auch so geschehen soll; im Gegenteil; die Kunst des Lehrers erweist sich gerade dadurch, dass er durch geschickte Fragestellung die Schüler dazu anleitet, Verstecktes *selber* zu finden. Meine Erklärungen sind also bloss als *Resultate* einer bezüglichen Diskussion zwischen Lehrer und Schülern zu betrachten.[2]

Man versteht den Sinn der formalen Stufen ganz falsch, wenn man glaubt, alle Vergleichungen müssen auf die *dritte* Stufe (Assoziation) verspart werden. Bei *allen* Erläuterungen wird man ähnliche (auch

---

[1] Laokoon, von Lessing, Kap. 23 bis 26.

[2] Es ist aber nicht gleichgültig, wie man zu diesen Resultaten gelangt, und es ist deshalb recht schade, dass der verehrte Verfasser nicht gleich auch die „geschickten Fragen“ hergesetzt hat. *G. W.*

entgegengesetzte) Situationen aus der frühern Lektüre herbeiziehen und zur Beleuchtung des Neuen sorgfältig ausnutzen; ich darf die psychologische Begründung dieser Forderung wohl unterlassen und bitte, die Bezüge, welche ich bei einzelnen Erklärungen auf andere Dichterwerke nehme, im Sinne solcher „Lichtquellen“ aufzufassen.

3) Abschnitte, welche für die zusammenhängende Wiedergabe etwas schwierig erscheinen, werde ich in der Umschreibung hersetzen. Es soll dadurch nicht etwa dem Lehrer ein Muster gegeben werden, wie das Lied von der Glocke zu erzählen ist, das masse ich mir nicht an; aber er soll daraus erkennen können, welche Anforderungen an die zusammenhängende Reproduktion desselben durch die *Schüler* zu stellen sind.

Und nun zur Behandlung des Gedichtes!

Ziel: Wir wollen Schillers Lied von der Glocke lesen, in welchem Betrachtungen über die wichtigsten Wendepunkte im Leben der Menschen an den Glockenguss und an das Läuten der Kirchenglocken angeknüpft werden.

Analyse: a. Glockenguss: bereits abgetan; b. Angabe der Ereignisse, bei welchen die Glocke geläutet wird. (Sie ruft die Gemeinde zur Andacht, ihre Klänge begleiten den Trauerzug, es läutet „Sturm“ bei Feuersbrünsten u. s. w., was die Schüler bringen.)

Synthese: Erster Abschnitt, Vers 1 bis 8. *Erklärungen*: 1) Wer ist vom Dichter als sprechend gedacht? 2) Vers 5 bis 7: Es ist dem Meister heiliger Ernst mit seiner Arbeit; er möchte auch seine Gesellen in die gleiche Stimmung versetzen; nur wenn die ganze Kraft aller Mitwirkenden eingesetzt wird, kann ein grosses Werk gelingen. 3) Vers 8: Doch menschlicher Fleiss und menschliche Kunst allein genügen nicht, Gott muss die Arbeit segnen. Ueberschrift: *Die Glockenform ist fertig.*

Zweiter Abschnitt, Vers 9 bis 20, erste Betrachtung. *Erklärungen:* 1) Vers 13: So lasst uns jetzt mit Fleiss betrachten . . . So wollen wir uns ganz in unsere Arbeit vertiefen und das Werden und die Wirkung derselben bedenken. 2) Vers 15 bis 20: Derjenige ist zu verachten, der seine Arbeit und sein Wirken nicht in Zusammenhang bringt mit den grossen Aufgaben der Menschheit überhaupt. Erst dadurch, dass der Mensch seine Tätigkeit in den Dienst des Ganzen stellt und nicht, wie das Tier, bloss für seine Erhaltung arbeitet, sondern im frohen Bewusstsein, der Menschheit zu dienen, mit Hingebung sein Bestes einsetzt, bekundet er seine höhere Bestimmung, bezeugt er seine Vernunft.[1] 3) Verknüpfung der Betrachtung mit der Meisterstrophe: Die bevorstehende wichtige

[1] Vergleiche: Schillers Abhandlung über die erste Menschengesellschaft, nach der mosaischen Ueberlieferung.

Arbeit (Glockenguss) gibt den Anlass zur Betrachtung über den Wert und die Würde der Arbeit. Ueberschrift: *Mit Herz und Hand bei der Arbeit.*

Dritter Abschnitt, Vers 21 bis 28. *Erklärungen:* 1) Die Strophen, in welchen der Meister über den Glockenguss redet, heissen Meisterstrophen; wir haben also bis jetzt zwei Meisterstrophen gelesen, nämlich? 2) Verknüpfung dieser Meisterstrophe mit der ersten: Die Form war fertig — jetzt wird das Metall geschmolzen. Ueberschrift: *Die Glockenspeise wird geschmolzen.*

Vierter Abschnitt, Vers 29 bis 40, zweite Betrachtung. *Erklärungen:* 1) Vers 29 bis 32: Was in des Dammes u. s. w.: die Glocke. 2) Vers 32: Sie wird von uns *zeugen:* durch die Glocke, welche wir schaffen, setzen wir uns ein würdiges Denkmal auch bei den kommenden Geschlechtern. 3) Vers 33: Noch dauern wird's in *späten* Tagen: unsere Glocke wird noch bestehen, wenn wir schon lange nicht mehr sind. 4) Vers 34: *Rühren* vieler Menschen Ohr: viele Geschlechter, Tausende von Menschen werden das Geläute der Glocke vernehmen. 5) Vers 37: Was *unten tief* dem Erdensohne: räumlich aufzufassen. Die Glocke auf hohem Turme, tief darunter Markt und Strassen und Leben und Treiben der Menschen. 6) Verknüpfung: Dieselbe ist eine doppelte: In der vorausgegangenen Betrachtung wurde hervorgehoben: die Arbeit soll eine würdige sein, Herz und Hand sollen sich daran beteiligen; diese Betrachtung weist nach, wie die gegenwärtige Arbeit jener Anforderung entspricht: „Noch dauern wird's in späten Tagen u. s. w.“ Das ist die eine Verknüpfung. Die Betrachtung knüpft aber auch an die vorausgehende Meisterstrophe an: dieselbe schliesst mit der Aufforderung, die Glockenspeise mit aller Sorgfalt zu schmelzen — denn — fährt die Betrachtung fort — es soll ein *dauerndes* Werk geschaffen werden.[1] Ueberschrift: *Die Bestimmung der Glocke im allgemeinen.*

Nun tritt ein kleiner Halt ein. Die Ueberschriften werden zusammengefasst. Es wird nachgewiesen, dass die Darstellung bis hieher die *Einleitung* des Gedichtes bildet. Eine schriftliche Reproduktion derselben ist eine geeignete Aufgabe als Aufsatz. Zur Unterstützung des Gedächtnisses lässt man den Hauptinhalt der Einleitung in wenige Sätze *zusammenfassen*, etwa so: Die Einleitung reicht bis zur dritten Meisterstrophe. Der Meister fordert die Gesellen auf, mit Herz und Hand bei der Arbeit zu sein. Nur wenn der Mensch sich der segensreichen Wirkungen seiner Arbeit für das Ganze bewusst bleibt, gebührt ihm

[1] Die „Verknüpfung“ ist jeweilen in die „geläuterte Totalauffassung“ einzuflechten.

unsere Achtung. Der Glockenguss ist eine wichtige und ehrwürdige Arbeit; denn das Glockengeläute begleitet die wichtigsten Vorfälle im Leben der Menschen.

Fünfter Abschnitt, Vers 41 bis 48, dritte Meisterstrophe. *Erklärungen:* 1) Vers 43: Lasst's mit *Aschensalz* durchdringen: Nach Mitteilung des Herrn Theus findet das Aschensalz (Pottasche) in neuerer Zeit beim Glockenguss keine Verwendung mehr; die Verbesserung der Schmelzöfen machte dieselbe überflüssig. 2) Vers 45: Die kochende Glockenspeise muss abgeschäumt werden.[1] 3) Vers 47: reinlich = gereinigt. Ueberschrift: *Das Abschäumen der Glockenspeise.*

Sechster Abschnitt, Vers 49 bis 78, dritte Betrachtung. *Erklärungen:* 1) Vers 49: Denn mit der *Freude* Feierklange begrüsst sie u. s. w.: Der *freudige* Ton der Glocke beim *freudigen* Ereignis: Die Glocke tönt immer gleich, es ist unsere eigene Gemütsstimmung, welche wir in die Töne der Glocke hineinlegen.[2] 2) Vers 54: Die schwarzen und die heitern Lose: Glück und Unglück (in der Braut von Messina heisst es: Noch liegen die Lose dunkel verhüllt in der Zukunft Schosse).[3] 3) Vers 55: Der Mutterliebe *zarte* Sorgen: Die Mutter behütet das Kind mit zärtlicher Sorgfalt. 4) Vers 56: *Goldner* Morgen: Der Lebensmorgen im Gegensatz zum Lebensabend; das Leben wird auch verglichen mit dem Strom, mit den Jahreszeiten u. s. w. *Golden* ist der Lebensmorgen, weil keine Sorge ihn trübt.[4] 5) Vers 57: Die Jahre fliehen pfeilgeschwind: Der Dichter eilt über die Zeit der Kindheit rasch dahin; so wichtig auch die einzelnen unzähligen Einwirkungen der Erziehung und des Lebens im ersten Jugendalter sind, so ist doch kein einschneidender Wendepunkt da, der den Dichter zu weiterer Betrachtung anregen will. 6) Vers 58: Vom Mädchen reisst sich *stolz* der Knabe: Das schüchterne Wesen des Mädchens erzeugt bei dem kraftvollen Knaben, der so gerne ein Mann, ja ein Held sein möchte, geradezu Verachtung (es ist noch „der Magnete

---

[1] Düntzer, Schillers lyrische Gedichte, 2. Aufl. IV. Gedichte der III. Periode, pag. 66 behauptet, es fehle die Aufforderung zum Abschäumen; ich denke aber, dass dieselbe genugsam ausgesprochen ist durch die Worte: „Auch vom Schaume rein etc.“

[2] Schiller wird hier nur von demjenigen ganz verstanden, bei dem die Beziehung des Dichters Herzenserfahrung ist, wie auch später bei der Stelle: „Von dem Dome schwer und bang . . .“

[3] Düntzer erklärt: „*Schwarz* ist hier nach bekanntem Gebrauche eher für *trüb* zu nehmen als *heiter* für weiss“, p. 67 a. a. O. Der Dichter wäre somit aus seinem Bilde herausgetreten; es ist dies aber gar nicht der Fall; denn *heiter* heisst mittelhd. *heiter,* althd. *heitar,* alts. hêdar = *rein an Licht* = weiss.

[4] Vergleiche dazu: „Noch ist die blühende, goldene Zeit; noch sind die Tage der Rosen!“

Hassen).[1] 7) Vers 59: Er stürmt ins Leben wild hinaus. Vergleiche dazu: „In den Ozean schifft mit tausend Masten der Jüngling.“ 8) Vers 61: *Fremd* kehrt er heim ins Vaterhaus: er ist in der Welt draussen ein ganz anderer geworden.[2]

Die folgende tief gefühlte Schilderung der ersten, keuschen Liebe, welche das ganze Fühlen und Denken des Jünglings umgestaltet, bleibt am besten unerklärt. Nur wem eine solche Liebe zur Herzenserfahrung geworden ist, der kann dem Dichter hier nachfühlen und wird ihm nachfühlen, ohne jegliche Erläuterung. Für reifere Schüler wäre an dieser Stelle — die Bekanntschaft mit „Wallenstein“ und „Hermann und Dorothea“ vorausgesetzt — an die ähnliche Umgestaltung im Denken und Trachten zu erinnern, welche gleich wie bei dem Jüngling hier, so dort bei Max und Hermann durch eine tiefe Herzensneigung hervorgerufen wird: Piccolomini III. 3, Hermann und Dorothea IV. Ges.

9) Verknüpfung mit der Meisterstrophe und der vorausgegangenen Betrachtung: Siehe in der folgenden Umschreibung der Betrachtung. Ueberschrift: *Jugendzeit — junge Liebe.*

Die Reproduktion der dritten Betrachtung durch die Schüler könnte etwa so lauten: Die dritte Meisterstrophe schliesst mit den Worten:

„Dass vom reinlichen Metalle
Rein und hell die Stimme schalle.“

Diese Worte führen den Meister zum ersten Lebensbilde hinüber: mit vollen reinen Tönen soll die Glocke das Kind, wenn es zur Taufe getragen wird, freudig begrüssen. Zugleich beziehen sich aber die ersten Verse dieser Betrachtung:

„Denn mit der Freude Feierklange
Begrüsst sie das geliebte Kind“ etc.

auf die vorhergehende, wo hervorgehoben wird, dass die Glocke alle wichtigen Ereignisse im Menschenleben mit ihren Klängen begleite; die Taufe nun ist eben ein solcher bedeutungsvoller Wendepunkt. Bei der Taufe verlässt das Kind zum ersten Male das Elternhaus; es weiss noch nichts von der Bedeutung dieses Schrittes; von sorglichem Arme getragen und von süssem Schlummer umfangen, kehrt es im Hause des Herrn ein. Wie viel Glück oder Unglück, wie viel helle Freude oder bange Sorge dem künftigen Leben des kleinen Weltbürgers vom

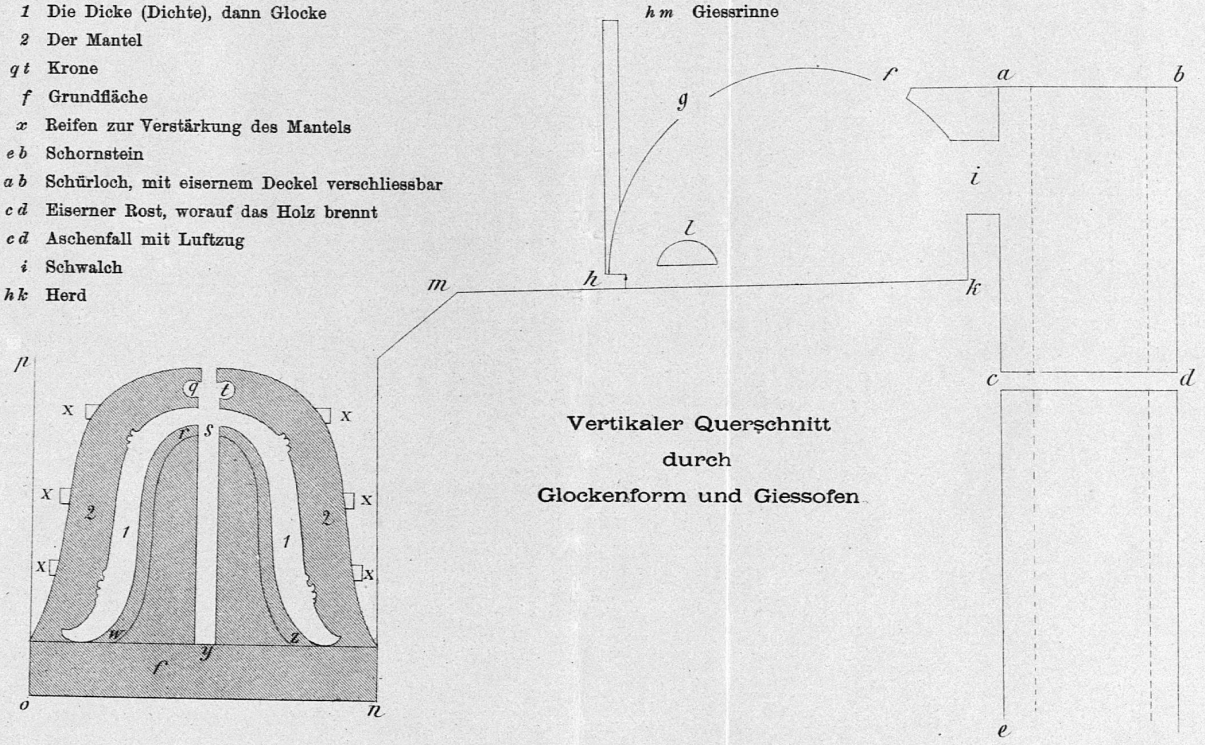
---

[1] Dieser „Mädchenhass“ ist unübertrefflich geschildert in *Hermann Schmids Gasselbubn.*

[2] Wenn den Schülern der „Wallenstein“ bekannt, so wäre zu diesem und zu Vers 63 bis 65 die Stelle aus den Piccolomini I, 4 heranzuziehen: „Ein Fremdling tritt er in sein Eigentum — — Und schamhaft tritt als Jungfrau ihm entgegen etc.“

p o n m Dammgrube
y s Hohler Raum für Kohlen
w r s z Kern, entspr. dem innern Raum der Glocke
1 Die Dicke (Dichte), dann Glocke
2 Der Mantel
q t Krone
f Grundfläche
x Reifen zur Verstärkung des Mantels
e b Schornstein
a b Schürloch, mit eisernem Deckel verschliessbar
c d Eiserner Rost, worauf das Holz brennt
c d Aschenfall mit Luftzug
i Schwalch
h k Herd

f g Zuglöcher, Windpfeifen
l Fenster, wo Metall eingeworfen
h Giessloch
h m Giessrinne



Vertikaler Querschnitt
durch
Glockenform und Giessofen

Hassen).[1] 7) Vers 59: Er stürmt ins Leben wild hinaus. Vergleiche dazu: „In den Ozean schifft mit tausend Masten der Jüngling.“ 8) Vers 61: *Fremd* kehrt er heim ins Vaterhaus: er ist in der Welt draussen ein

[1] [illegible] zu diesem und zu Vers 63 bis 65 die Stelle aus den Piccolomini I, 4 heranzuziehen: „Ein Fremdling tritt er in sein Eigentum — — Und schamhaft tritt als Jungfrau ihm entgegen etc.“

Schicksale bestimmt sind, wer mag es wissen? Mit zärtlichster Fürsorge bewacht das liebende Mutterauge das hilflose Kind. In rascher Entwicklung entwächst es der Wiege. Keine Sorge trübt sein junges Leben. Wie dem Kleinen das elterliche Haus zu eng wird, sobald es nur seine Beinchen tragen, so ist namentlich dem heranwachsenden Knaben bald die Heimat zu eng. Er möchte gerne ein Mann, ja ein Held sein (wie der junge Siegfried). Mit Verachtung blickt er auf das schüchterne Mädchen, das sich von seinen wilden Spielen fern hält. Es treibt ihn mächtig in die Welt hinaus. „In den Ozean schifft mit tausend Masten der Jüngling." Verändert, durch seine Erlebnisse in fernen Ländern dem heimatlichen Leben entfremdet, kehrt er in das väterliche Haus zurück u. s. w. Der Ton der Erzählung des zweiten Teiles der Betrachtung ist auch beim Schüler so sehr von der persönlichen Gefühlsstimmung abhängig, dass sich dafür durchaus keine Norm aufstellen lässt.

Siebenter Abschnitt, Vers 79 bis 86, vierte Meisterstrophe. *Erklärungen:* Vers 85 und 86: Unter dem Spröden ist das Kupfer und unter dem Weichen das Zinn, welches viel schneller flüssig wird als das Kupfer, zu verstehen. Wenn sich beides vereinigt hat, so ist das ein „gutes Zeichen", dass die Glocke geraten werde. Ueberschrift: *Die Prüfung der Glockenspeise.*

Achter Abschnitt, Vers 87 bis 145, vierte Betrachtung. Diese Betrachtung wird zunächst am besten in *drei* Unterabschnitte eingeteilt: a. die *Hochzeit:* Vers 87 bis 100; b. das *Wirken* des *Mannes*, das *Walten* der *Hausfrau:* Vers 100 bis 131; c. *die Herausforderung des Schicksals:* Vers 132 bis 145. Nachdem diese Abschnitte einzeln durchgearbeitet sind, werden sie verschmolzen unter der Ueberschrift: *Familienglück.*

Ich will die Erläuterungen zu diesem Abschnitte ganz weglassen und statt derselben die Wiedergabe des Inhaltes, wie dieselbe nach vorausgegangenen Erklärungen etwa von den Schülern gefordert werden könnte, hersetzen. Das Gemälde der ehelichen Verbindung und des glücklichen häuslichen Lebens entspringt naturgemäss der schönen Liebeszeit in der vorausgegangenen Betrachtung. Durch die Verse:

„Denn wo das Strenge mit dem Zarten,
Wo Starkes sich und Mildes paarten" etc.

ist die Betrachtung mit der Meisterstrophe verknüpft: Nur aus der richtigen Mischung des spröden Kupfers mit dem weichen Zinn entspringt die Glocke mit gutem Klange. So kann auch die Verbindung zweier Herzen nur dann eine glückliche werden, wenn sich dieselben in ihrem innersten Wesen ergänzen. Der harte Sinn des Mannes wird gemildert durch die Gefühlstiefe des Weibes. Das zarte, weiche Frauenherz schmiegt

sich vertrauensvoll und Sicherheit empfangend an die schützende Brust des kraftvollen Mannes. Der wichtige Schritt der ehlichen Verbindung ist sorglich zu prüfen; nicht äusserliche Vorzüge: Reichtum, körperliche Schönheit dürfen bestimmend sein. Der Ernst und die Prosa des Lebens zerstören bald die Wahngebilde blinder Leidenschaft. Das tägliche Zusammensein lüftet den Schleier, welchen die Poesie der Liebe um die Gestalt der Geliebten gewoben; „aber die Liebe muss bleiben.“ Und wahre Liebe bleibt auch. Sie altert nicht, sie flammt in heiliger Wärme, Zeit und Schicksal überdauernd, immerdar.

Die Gründung des eigenen Herdes ist für den gesinnungstüchtigen Mann ein neuer Antrieb zu ernstem Wirken und Streben. Er setzt seine ganze Kraft ein, um sich und seiner Familie eine sorgenfreie Lebensstellung zu gründen. Sein unermüdlicher Fleiss, seine Beharrlichkeit und Tatkraft werden belohnt; sein Glücksstand blüht. Wie der Mann im feindlichen Leben draussen unverdrossen wirkt und strebt, so waltet das Weib mit Liebe und Treue im häuslichen Kreise. Der Erwerb des Mannes wird durch ihre Hand, die nie ruht, zusammengehalten und gemehrt. Sie ist der gute Geist der Familie. Mit liebevoller Sorge leitet sie die erste Erziehung der Kinder. Es ist ihre Freude und ihr Stolz, das Heim traulich zu gestalten. Alle Räume des Hauses zeugen von ihrem Schönheitssinn. — Ein solches Heim ist dem braven Manne ein Heiligtum. Hier kommt Ruhe und Friede über ihn, hier vergisst er die Widerwärtigkeiten, welche ihm etwa der Beruf bereitet, hier schöpft er immer neue Kraft für den Kampf mit dem Leben.

Mit Stolz überschaut nun der Mann seinen blühenden Besitz: sein schönes Haus, die reichgefüllten Vorratsräume, die segenschweren Kornfelder seiner Güter. Durch eigene Tüchtigkeit hat er sich emporgearbeitet, und noch steht er in der Vollkraft seiner Jahre da, einen glückverheissenden grossen Wirkungskreis vor sich sehend; aus diesem Bewusstsein entspringt ein überquellendes Gefühl der Sicherheit, das ihn dazu verleitet, das Schicksal in die Schranken zu rufen. Anders denkt der Meister; er sagt in der ersten Strophe:

„Von der Stirne heiss
Rinnen muss der Schweiss,
Soll das Werk den Meister loben;
Doch der Segen kommt von oben.“

Und warnend hebt die Betrachtung den stolzen Worten des Vaters gegenüber hervor:

„. . . Mit des Geschickes Mächten
Ist kein ew'ger Bund zu flechten,
Und das Unglück schreitet schnell.“

Nun wird der Inhalt der beiden Betrachtungen über die Wendepunkte im Leben des einzelnen zusammengefasst und unter die Ueberschrift *„Des Lebens Sonnenschein“* gebracht. Die zusammenhängende Reproduktion dieses Inhaltes wird am besten einem *Aufsatze* überwiesen, eine Besprechung desselben ist selbstverständlich überflüssig geworden. Wer etwa glaubt, dass die blosse Reproduktion des Inhaltes für Schüler, mit welchen das Lied von der Glocke gelesen wird, ein zu leichtes Aufsatzthema sei, den möchte ich auf die Schwierigkeiten einer guten Wiedergabe der philosophischen Gedanken des Gedichtes hinweisen. Ein blosses „Umschreiben“, wie dasselbe bei einem epischen Gedicht angehen mag, führt zu einem kläglichen Ergebnis; hier handelt es sich darum, die ausgesprochenen Gedanken Schillers in *freier* Prägung wiederzugeben, und das ist nicht leicht.

Ausser dieser vollständigen und *ausführlichen* Wiedergabe des Inhaltes wird es sich empfehlen, wie es auch bei der Einleitung geschehen ist, denselben in *wenigen Sätzen ausdrücken zu lassen.*

Ueberleitung zu den *„Schicksalsschlägen.“*

Der Dichter hat uns bis jetzt den Menschen in des Lebens Sonnenschein und Glück gezeigt; aber schon in der ersten Betrachtung darüber hat er auch auf die trüben Stunden hingedeutet, an welcher Stelle nämlich? („Ihm ruhen noch im Zeitenschosse die *schwarzen* und die heitern Lose.“) Namentlich aber bereiten die Schlussworte der letzten Betrachtung, welche wir gelesen haben, auf Heimsuchungen vor, nämlich? („Denn mit des Geschickes Mächten“ u. s. w.) Wodurch nun könnte das Glück der Familie getrübt werden? (Verlust von Hab und Gut, Todesfälle.)

Neunter Abschnitt, Vers 146 bis 153, fünfte Meisterstrophe. Ueberschrift: *Der Guss.*

Zehnter Abschnitt, Vers 154 bis 225, fünfte Betrachtung. Die fünfte Betrachtung wird, wie die vierte, zunächst in mehrere Unterabschnitte zerlegt: a. *die wohltätige und verderbliche Macht des Feuers:* Vers 154 bis 172; b. *die Feuersbrunst:* Vers 172 bis 216; c. *die Stimmung des Abgebrannten:* Vers 216 bis 225. Das Ganze wird hernach zusammengefasst unter der Ueberschrift: *Der Verlust von Haus und Hof durch die Feuersbrunst.*

Erklärungen zu a.: 1) Vers 166: Die *Elemente* hassen; Elemente im naiven Sinne gebraucht: Luft, Wasser, Erde, Feuer. 2) Vers 68 bis 72: Aus der Wolke quillt der Regen, welcher die Fluren befeuchtet, aber aus derselben Wolke kann auch der vernichtende Blitzstrahl niederfahren.

Erklärungen zu b.: Hier ist ganz besonders die Feinheit und Anschaulichkeit der Schilderung zum Bewusstsein der Schüler zu bringen. 1) Die Schilderung der Verwirrung bei der ersten Wahrnehmung des entfesselten Elementes. 2) Endlich ermannen sich die Menschen und treten dem Feuer entgegen, umsonst; es paart sich mit einem andern Elemente, dem Sturm. Ohnmächtig steht der Mensch diesen furchtbaren „Himmelskräften“ gegenüber. Tatenlos muss er zusehen, wie dieselben die Früchte vieljähriger Arbeit zerstören. — Zu Vers 206 bis 209: Und *bewundernd* untergehn: Für diese Bewunderung möchte wohl nur das poetische Gemüt empfänglich sein; aber das Gefühl der Ohnmacht gegenüber höherer Gewalt ergreift den Menschen und wirkt läuternd auf seine Lebensanschauung. Der Dichter braucht es nicht zu sagen, wir fühlen es, dass unter den Abgebrannten auch der Mann ist, der vor kurzem die stolzen Worte gesprochen: „Gegen des Unglücks Macht steht mir des Hauses Pracht“ — und jetzt? „Hoffnungslos weicht der Mensch der Götterstärke.“ Der *dritte* Teil der Schilderung bezieht sich auf die *Brandstätte:* Erst der Tag zeigt nun das Zerstörungswerk des blinden Elements. Unwillkürlich erinnern uns „die öden Fensterhöhlen“, in denen das Grauen wohnt, an die blanken Fenster mit blühenden Nelken und Geranien davor: das traute Heim — die grausige Brandstätte.

Erklärungen zu c.: Vers 221: *Greift fröhlich dann zum Wanderstabe:* Das Feuer hat den Wohlstand der Familie zerstört; aber der Sinn des Mannes hat sich im Kampfe mit dem Leben gestählt; er fühlt den Mut und die Kraft in sich, den Aufbau seiner Existenz von vorne zu beginnen.

Verknüpfung: mit der vierten Betrachtung (in der Ueberleitung enthalten); mit der vorausgegangenen Meisterstrophe: der Gedanke an die zerstörende Gewalt des Feuers ist durch die besorgte Stimmung des Meisters („Gott bewahr' das Haus“) nahe gelegt.

Elfter Abschnitt, Vers 226 bis 233, sechste Meisterstrophe. Ueberschrift: *Die Glockenform hat das Metall aufgenommen.*

Zwölfter Abschnitt, Vers 234 bis 264, sechste Betrachtung. *Erklärungen:* 1) Verknüpfung: a. mit der Meisterstrophe: „In die Erd' ist's aufgenommen. — Wir haben unserer Hände Tat dem dunkeln Schoss der heil'gen Erde vertraut; aber noch köstlichern Samen bergen wir trauerd in der Erde Schoss u. s. w.; b. mit der vorausgehenden Betrachtung: Feuerswut hat dem Menschen seinen Glücksstand zerstört; aber

„Ein süsser Trost ist ihm geblieben,
Er zählt die Häupter seiner Lieben,
Und sieh! es fehlt kein teures Haupt.“

Durch diese Verse ist unserm ahnenden Herzen die kommende schwere Prüfung des Schicksals nahe gelegt, und sie bleibt nicht aus:

„Von dem Dome schwer und bang
Tönt die Glocke Grabgesang.“ u. s. w.

2) Zu Vers 239 bis 242: Dem Schoss der Erde vertrauen wir auch unsere geliebten Toten. Ihnen winkt jenes Land der Verheissung, das die Sorgen und Mühen des Lebens nicht kennt; ein schöneres Los wartet ihrer dort, als es ihnen das Schicksal hier auf Erden bestimmt hatte.

3) Vers 251: Die der *schwarze Fürst der Schatten:* der Tod; das Bild ist von der antiken Auffassung des Todes hergenommen (diese Auffassung ist hier kurz zu wiederholen. Vgl. z. B. die Fahrt des Odysseus in die Unterwelt, Odyssee); ebendaher auch: denn sie wohnt im *Schattenlande* (vgl. hiezu: Klage der Ceres).

4) Vers 257: Des Hauses *zarte Bande:* zärtliche Mutterliebe war das beglückende Band, das die Herzen der Familie innig verknüpfte — jetzt ist dasselbe durch den Tod erbarmungslos zerschnitten.

5) Vers 263 und 264: An *verwaister* Stätte schalten wird die *Fremde liebeleer:* die Fremde (die Magd, die Haushälterin) kann das Haus auch in Ordnung halten und alles treu verwalten; aber eines fehlt: die unerschöpfliche Liebe, wie die Mutter nur für ihre Kinder sie haben kann. Ueberschrift: *Der Tod der Gattin.*

Mit dem Tode der Mutter schliesst der erste Hauptteil des Gedichtes; es tritt ein Ruhepunkt ein. Diesen benutzen wir zur Zusammenfassung und innigen Verknüpfung des durchlaufenen Stoffes. Ich will an dieser Stelle nachholen, was ich gleich am Anfang hätte sagen können: Das Lied von der Glocke wird am besten in zwei methodische Einheiten zerlegt: 1) *Einleitung* und Betrachtungen über Wendepunkte im Leben des *einzelnen* im Anschluss an den Glockenguss; 2) Betrachtungen über wichtige Ereignisse in der *menschlichen Gesellschaft* und *Schluss*betrachtung über die höhere Bestimmung der Glocke.

Wir nähern uns also jetzt dem Schlusse der Synthese der ersten Einheit. Dieselbe ist noch nicht abgeschlossen. Es ist zunächst noch die ganze *Disposition* zusammenzustellen. Der Unterricht setzt jetzt etwa so ein: Wir wollen nun die Disposition des Gedichtes, soweit wir dasselbe gelesen haben, zusammenstellen. Bevor wir das tun, möchte ich noch für die zwei Betrachtungen über die Heimsuchungen der Familie *eine* Ueberschrift wissen. Wie könnte dieselbe lauten? (Schwere Prüfungen oder Schicksalsschläge.)

Die nunmehr durch die Schüler ganz selbständig entworfene Disposition könnte etwa folgende Gestalt annehmen:

Das Lied von der Glocke.

(Von Friedrich Schiller.)

I. Hauptteil.

A. Einleitung.

1) Die Glockenform ist fertig (I M).
2) *Wert und Würde der Arbeit* (I B).
3) Das Glockenmetall wird geschmolzen (II M).
4) *Die Bestimmung der Glocke im allgemeinen* (II B).

B. Betrachtungen über Wendepunkte im Leben des einzelnen Menschen.

I. Des Lebens Sonnenschein.

1) Das Reinigen der Glockenspeise (III M).
2) *Kindheit, Jugend, Liebe* (III B).
3) Prüfung der Mischung (IV M).
4) *Familienglück* (IV B).

II. Schicksalsschläge.

1) Der Glockenguss (V M).
2) *Die Feuersbrunst* (V B).
3) Die Form ist gefüllt (VI M).
4) *Der Tod der Gattin* (VI B).

Nun folgt die *zusammenhängende ausführliche* Reproduktion des *ganzen* ersten Teiles (mündlich oder schriftlich); daran schliesst sich eine *kurze Zusammenfassung* des Inhaltes; dieselbe wird ohne weitere Besprechung geleistet werden können, indem sie ja bei jedem einzelnen Hauptabschnitt bereits erfolgt ist. Damit ist die sachliche Synthese beendigt bis auf das „gute“ Lesen. Das Gedicht wird nun von vorne nochmals gelesen mit Vereinigung der ganzen Aufmerksamkeit auf gute Betonung und schönen Ausdruck. Zugleich lässt man dasselbe *memoriren*. Ich bin auf Widerspruch gefasst, wenn ich die Forderung stelle, das ganze Lied von der Glocke auswendig lernen zu lassen; ich hätte früher selber auch widersprochen; nachdem ich mich aber wiederholt überzeugt habe, mit welcher Leichtigkeit den jungen Leuten dieses Gedicht ins Ohr geht und mit welcher Freude sie dasselbe rezitiren, darf ich zum Memoriren raten.

Assoziationen. Die Assoziation des Inhaltes, welcher durch eine „Einheit“ gewonnen worden ist, erfolgt nach zwei Richtungen hin:

Erstens kann eine Verknüpfung und Assoziation einzelner Teile des Neuerworbenen unter sich in Erwägung gezogen werden (bald ist dies nötig, bald auch überflüssig), zweitens eine solche des Neuerarbeiteten mit Bekanntem.

Zur ersten Gruppe von Assoziationen:

1) Zusammenstellung der *Verknüpfungen.* Die Betrachtungen sind dreifach bezogen: a. Verknüpfung der Betrachtungen mit den Meisterstrophen; b. der Betrachtungen unter sich; c. der Betrachtungen mit dem *Gebrauch* der Glocke. Die beiden ersten Bezüge sind bereits bei jedem Abschnitt aufgesucht und nachgewiesen worden; sie müssen also hier nur noch im Zusammenhang dargestellt werden; der dritte wird leicht gefunden werden, sobald man den Blick der Schüler nur darauf hin lenkt.

2) Das *erste* und *letzte Lebensbild.* Andeutungen für die bezügliche Diskussion: Mit der Freude Feierklange begrüsst die Glocke im ersten Lebensbild das Kind auf seinem ersten Gange; schwer und bang begleitet sie im Schlussbilde einen Wandrer auf dem letzten Wege. Jenem ruhen noch im Zeitenschosse die schwarzen und die heitern Lose; diesem winkt jenes Land der Verheissung, das die Sorgen und Mühen des Lebens nicht kennt. Wir begleiten ihn in der Stimmung, welche ihren Ausdruck findet in den Worten des Dichters:

„Noch köstlicheren Samen bergen
Wir trauernd in der Erde Schoss.“ u. s. w.

Zur zweiten Gruppe von Assoziationen:

1) *Wie die Liebe dem Denken und Fühlen des Jünglings ganz neue Bahnen eröffnet:* a. Ist vom Dichter in der dritten Betrachtung gezeigt:

„Er flieht der Brüder wilden Reih'n“ u. s. w.

b. Dieselben Wirkungen zeigen sich bei *Max Piccolomini;* Piccolomini III. 3, Vers 23 f.:

„Ist denn alles hier
Verändert, oder bin ich's! Ich sehe mich
Wie unter fremden Menschen. Keine Spur
Von meinen vor'gen Wünschen mehr und Freuden
— — — — — — — — — —
Wie schal ist alles nun und wie gemein!
Die Kameraden sind mir unerträglich.“ u. s. w.

und III. 4, Vers 106 f.:

„Auch für ein liebend Herz ist die gemeine Natur zu eng.“ u. s. w.
(„Das Auge sieht den Himmel offen.“)

c. In *Hermann und Dorothea.* IV. Gesang:

„Sachte schlich sie (die Mutter) hinan und rührt ihm leise die Schulter.
Und er wandte sich schnell; da sah sie ihm Tränen im Auge.

„Wie, du weinest, mein Sohn!“ versetzte die Mutter betroffen.
„Daran kenn' ich dich nicht! ich habe das niemals erfahren!“ u. s. w.
(„Aus seinen Augen brechen Tränen.“)[1]

2) *Zu dem Ausspruch in der vierten Betrachtung:*

„Doch mit des Geschickes Mächten
Ist kein ew'ger Bund zu flechten,
Und das Unglück schreitet schnell.“

a. Mit diesen Worten könnte man auch den Grundgedanken im Ring des Polykrates aussprechen:

„Mir grauet vor der Götter Neide,
Des Lebens ungemischte Freude
Ward keinem Irdischen zu teil.“

b. Besonders ergreifend tritt der Kontrast zwischen sicherm menschlichen Hoffen und verhängnisvoller Fügung des Schicksals in „Wallensteins Tod“ hervor: Wallenstein hat sich endlich zum Abfall vom Kaiser entschlossen; das Bündnis mit den Schweden ist unterzeichnet; die nötigen Befehle nach Prag und Eger sind abgegangen, Octavio hat die Weisungen zur Gefangennahme Gallas' und Altringers empfangen. Wallenstein baut fest auf die Verlässlichkeit seiner Generale und sieht jetzt nach langem, peinlichem Zögern sicher und entschlossen dem Ausgange seines Unternehmens entgegen. Ein Gefühl innerer Zufriedenheit kommt über ihn, wie er's seit langem nicht empfunden:

„Kommt! Mich verlangte, eine heit're Stunde
Im lieben Kreis der Meinen zu verleben.“ (III. 4, W. T.)

In dieser Stimmung trifft ihn, wie der Blitz aus heiterm Himmel, der Verrat seines Herzensfreundes Octavio, der Abfall der meisten Generale u. s. w. III. 4—18, Wallensteins Tod.

3) *Zur Charakteristik der Geschlechter:* a. Im Lied von der Glocke:

„Der Mann muss hinaus ins feindliche Leben“ u. s. w.
— — — — — — — — —
„Und drinnen waltet
Die züchtige Hausfrau.“ u. s. w.

b. Der Kontrast zwischen dem Charakter und Streben des Mannes und demjenigen der Frau ist besonders dargestellt in „Würde der Frauen.“

[1] Voraussetzung zu dieser Vergleichung ist selbstredend die Bekanntschaft der Schüler mit „Wallenstein“ und „Hermann und Dorothea.“ — Vielleicht findet der geneigte Leser dieselbe überhaupt als nicht geeignet, weil sie von der Liebe handelt. Ich glaube aber, dass darin kein Grund zur Abweisung liegt. Der wohlwollende Erzieher darf dem Liebesleben der Jugend nicht teilnahmslos gegenüberstehen; im Gegenteil; er wird bestrebt sein, dieser natürlichen Regung des Herzens, wo sich ihm Gelegenheit dazu bietet, eine würdige Richtung zu geben. So gibt z. B. die Stelle in unserm Gedicht: „Drum prüfe, wer sich ewig bindet“ u. s. w. die Veranlassung zu Erklärungen, die nicht ohne bleibenden und heilsamen Einfluss auf manchen Jüngling sein werden.

c. Auch in Hermann und Dorothea wird dieser Gegensatz von der Mutter ausgesprochen; im IV. Gesang:

„Denn die Männer sind heftig und denken nur immer das Letzte
— — — Aber ein Weib ist geschickt“ u. s. w.

Die vorstehenden Assoziationen wird der Lehrer nach dem Stand seiner Klasse vermehren oder reduziren.

Die Eintragung der gewonnenen Resultate in das Stichwortheft wird verschoben, bis auch der zweite Teil des Gedichtes behandelt ist. Ebenso wird mit der Lektüre von andern Gedichten, auf welche der erste Teil des Liedes von der Glocke hinweist, gewartet bis zur Beendigung der Durcharbeitung des Ganzen. Es wird also das „System“ (in sachlicher Beziehung) ganz und die „Methode“ teilweise für beide Einheiten verschmolzen. Einige *Anwendungen* (Uebungen der V. Stufe) können schon hier gemacht werden; so Folgendes: Ich habe oben die Einprägung des Gedichtes gefordert; nachdem dieselbe erfolgt ist (d. h. des I. Teiles), lässt man die Schüler rezitiren. Dabei verfahre ich so: Zuerst überzeuge ich mich in wenigen Minuten, ob alle gut memorirt haben, hernach lasse ich das Gedicht mit *verteilten Rollen* vortragen: A rezitirt die erste Meisterstrophe, B (z. B. als erster Geselle gedacht oder als der Dichter) den ersten Teil der Betrachtung bis Vers 13, C (als zweiter Geselle) den zweiten Teil der Betrachtung. Bei der folgenden Meisterstrophe und Betrachtung: A die Meisterstrophe, B die Betrachtung. Die dritte Meisterstrophe und das erste Gemälde aus dem Leben lasse ich drei andere vortragen u. s. w. Um den Eifer zu gutem Vortrage noch mehr anzuspornen und die Schüler zu veranlassen, auch zu Hause die Dichtungen zu hören, nicht nur (stumm) zu sehen, verteile ich nach dem ersten Versuche, mit verteilten Rollen zu rezitiren, einzelne Hauptabschnitte an verschiedene Gruppen. Erste Gruppe: Einleitung, zweite: Familienglück, dritte: Schicksalsschläge. Ich habe mit diesem Verfahren befriedigende Erfolge erzielt. Zur Empfehlung desselben hebe ich von vielen Gründen nur einen hervor: „Wenn das Feuer der Phantasie und die Wärme des Herzens, womit menschliche Zustände geschildert sind, dem Glockenlied ein lyrisches Gepräge geben, so hat es dadurch, dass alles, was der Meister sagt, aus dem, was wir ihn tun sehen, hergenommen ist, auch eine *dramatische* Anschaulichkeit. Die lyrisch beseelten Lebensbilder entspringen gleichsam aus sichtbar dargestellten Vorgängen; sie erscheinen als zur Handlung gehörige Reden einer dramatischen Person.“ [1]

[1] Karl Hoffmeister, Schillers Leben, Geistesentwicklung und Werke, IV. Teil Seite 106.

Dieses dramatische Gepräge des Gedichtes wird den Schülern durch das vorgeschlagene Verfahren am besten zum Bewusstsein gebracht.

* * *

Ich habe mich bis jetzt wesentlich nur mit der einen Aufgabe der Behandlung des Gedichtes befasst: Mit der Erfassung und Verarbeitung des Inhaltes. Neben derselben hat der deutsche Unterricht auch die sprachliche Bildung im Auge:

Sprachliches

im Anschluss an den ersten Teil des Liedes von der Glocke.

Aufsätze. Verschiedene Themata sind schon genannt worden. Sie beziehen sich hauptsächlich auf die *Wiedergabe* des Inhaltes. Ich wiederhole: Wenn die Umschreibung eines epischen Gedichtes nicht mehr eine geeignete schriftliche Aufgabe für reifere Schüler ist, so erfordert dagegen eine freie, gewandte Reproduktion des Liedes von der Glocke (überhaupt eines lyrischen Gedichtes) so viel Sprachgewandtheit und so vollkommenes Verständnis der philosophischen Gedanken Schillers, dass die blosse Inhaltsangabe die ganze Kraft der Schüler herausfordert. Damit wären Aufgaben für den Aufsatz genug da; um noch eine grössere Auswahl zu schaffen, erinnere ich auch an die *Assoziationen:* alle daselbst angedeuteten Zusammenstellungen eignen sich als Aufsätze. Ausserdem werden durch die Lektüre und Erklärungen noch andere Themata angeregt, z. B.:

1) „(Denn) die Elemente hassen das Gebild von Menschen Hand.“ Die zerstörende Macht des Feuers ist vom Dichter ausgeführt; ein anderes zerstörendes Element ist auch das Wasser. Schilderung des Hochwassers im allgemeinen oder einer bestimmten Hochwasserperiode.

2) Im Anschluss an die allgemeine Schilderung einer Feuersbrunst eine *bestimmte* Feuersbrunst schildern lassen: Sils, Rüthi u. s. w. Dies namentlich, wenn etwa ein solches Unglück während der Lektüre des Gedichtes gemeldet wird.

3) Im Lied von der Glocke sind die segensreichen Dienste des Feuers uns genannt und die verderblichen Wirkungen geschildert; wir können nun einem Aufsatz die Aufgabe stellen: „Die Bedeutung des Feuers für die menschliche Kultur“ auszuführen u. s. w.

Ich glaube, diese Andeutungen werden hinreichen zum Beweis, dass die Lektüre des Liedes von der Glocke mühelos geeignete Aufgaben zu Aufsätzen zur Genüge aufdeckt. Bemerken will ich noch, dass man mit der Ausführung der Aufsätze nicht etwa wartet, bis die sachliche Synthese, oder gar die Assoziation abgeschlossen ist, sondern dieselben

eben dann und dort aufgibt, wo sie sich anbieten, also z. B. die Inhaltsangabe von „*Des Lebens Sonnenschein*“ (dritte und vierte Betrachtung), sobald der betreffende Abschnitt angeeignet ist u. a.

* * *

Eine andere Aufgabe der sprachlichen Durcharbeitung ist die Betrachtung der Form (Poetik) des Gedichtes. Ich verspare dieselbe meistens bis nach der Besprechung auch des zweiten Hauptteiles und will es auch in dieser Präparation so halten. (Fortsetzung folgt.)

Die Bünde in Rätien.

Behandelt in der Seminarübungsschule Chur. — Von J. Heinrich Keller.

(Schluss.)

Assoziation.

1) Vergleichet die Bünde in Rätien mit dem Bund der Urkantone. In beiden Ländern hat sich die Bevölkerung gegen seine Oberen erhoben. In den Waldstätten lebte das Volk froh und zufrieden. Dem Kaiser, als Herr des Landes, stand es wohl zu, über Leben und Tod Recht zu sprechen und das Land in Kriegszeiten zu schützen. Dafür mussten die Waldstätte ihm in Kriegszeiten Hilfe senden. In Bünden hatten es viele Gemeinden auch so, z. B. Rheinwald, Davos etc. Andere aber hatten dann noch weitere Verpflichtungen an ihre Herren — Bischof, Abt, Grafen, Freiherren. So waren sie es gewohnt, zu tun und zu halten. Der „Freie“ hatte immer viel vor dem Hörigen voraus, z. B.? — Jeder suchte, so zu leben, wie seine Vorfahren. Die Hörigen aber dachten wohl auch daran, ihr Los zu verbessern — treue Dienste, Loskauf etc. Die Freien waren stolz auf ihren Stand. Etwas, das man schon besitzt, lässt man nicht mehr gern fahren. Dazu schien es aber kommen zu wollen, als in den Waldstätten die österreichischen Vögte und später Landenberg und Gessler einrückten, in Bünden die Vögte immer gewalttätiger wurden. Es wird nun an die bekannten Fälle von Gewalttätigkeiten in den Waldstätten, sowie in Bünden erinnert. Der Freie dachte an das harte Los des Hörigen, und dieser wieder schien dem Haustiere gleichgestellt zu werden, und doch hatte auch er noch Rechte, die selbst sein Herr nicht antasten durfte — Chaldar. Denkt euch einmal, wenn man heutzutage kleiner Vergehen wegen mit Gefängnis und Tod bestraft würde, wenn man den Vater nur so aus dem Hause ins Gefängnis holen würde, der Kaufmann seine Waren, der Bauer sein Vieh nicht mehr sicher hätte! Die Leute würden sich gewiss auch wehren.

In der äussersten Not, als das volle Unglück unvermeidlich schien — Stauffacher, Tell, Chaldar, Jörgenberg, Tod des Grafen von Toggenburg — niemand helfend beistehen wollte, da halfen sie sich selbst. Sie hatten jetzt Gelegenheit gehabt, das hohe Gut des Freiseins, die Freiheit, kennen und schätzen zu lernen. Es geht im Leben oft so, dass man eine Sache erst recht zu würdigen weiss, wenn man sie verloren hat (Freunde, Gesundheit etc.). Aus Liebe zur Freiheit haben die Leute in den drei Ländern sich gegen ihre Herren erhoben. Aus dem gleichen Grunde entstanden in Rätien drei neue Bünde. Wir wollen die Freiheitsliebe unserer Väter kurz und schön ausdrücken! Erinnert euch einmal an den Schwur im Rütli! Welche Stelle meine ich wohl?

„Wir wollen frei sein, wie die Väter waren,
Eher den Tod, als in der Knechtschaft leben.“

2) War es denn aber gerade notwendig, mit den Waffen gegen die Herren aufzutreten, gab es keine anderen Wege, zu seinem Rechte zu gelangen? Die Waldstätte haben es auf alle mögliche Weise probirt, sie haben Botschaften an den Kaiser geschickt und ihm ihre Sache ans Herz gelegt; sie haben alles Mögliche ertragen, um keinen Anlass zu Streit und Unterdrückung zu geben, allein vergebens. Des Kaisers Antwort waren immer neue Ungerechtigkeiten. Die Bündner kommen ihren Pflichten nach, tun Kriegsdienste, entrichten ihre Steuern, allein das genirt die Vögte und Herren nicht; sie wollen ihnen noch das Wenige nehmen, was sie haben — Chaldar, Zoll, Zünfte etc. Mit Geld und Hilfsmannschaften haben die freien Gemeinden den Herren geholfen. Statt Dank ernten sie Undank.

Wie hat sich denn das Volk benommen, als es seine Macht kennen gelernt hatte? Da war es ja leicht, Böses mit Bösem zu vergelten.

Das tat es nicht. Das Volk in den Waldstätten wollte dem Kaiser lassen, was des Kaisers war. Jeder wollte seine Pflicht tun — was Rechtens ist — nach seinem Stand, sei er Edelmann, Freier oder Höriger. Der Freie unterwirft sich dem Blutbann und leistet dem Kaiser Kriegsdienste, der Hörige bleibt seines Herrn Knecht.

Die Graubündner? Sie geloben: einem jeden Herrn, geistlich und weltlich, unedel, arm und reich — und alle Bundesglieder bei ihren Rechten und Besitzungen zu schirmen. Wenn die Herzöge, die Herren und ihre Vögte ungerecht gehandelt hatten, so wollten *sie* nicht dasselbe tun. Als die Schamser Ungerechtes verlangten, waren die Männer des Bundes nicht im Zweifel, wie sie zu handeln hätten. Nach dem *Recht* geboten sie den Schamsern, „dass sie gehorchen sollten nach Pflicht und Recht.“ Wir wollen auch diese schöne Gesinnung in einen Spruch

fassen. Wer weiss einen passenden? Den, welchen ich meine, habt ihr im biblischen Geschichtsunterricht kennen gelernt! Also?

„Gerechtigkeit erhöhet ein Volk.“

3) Wir haben in dieser Geschichte Männer kennen gelernt, sowohl Herren als Leute aus dem Volke, die es mit dem Lande gut meinten, z. B.: in den Waldstätten? Attinghausen als alter, kluger Mann gibt den Verbündeten gute Ratschläge, macht seinen Einfluss geltend, ist für das Volk. Werner Stauffacher u. a. raten und helfen. Wo? wie? — Seine Reise nach Uri, zu den Versammlungen, seine Teilnahme bei Eroberung der Burgen etc. — Und in Bünden? Pultinger hätte das Vertrauen, das die Verschwornen in ihn gesetzt hatten, zu seinen Gunsten missbrauchen, die Herren warnen und einen Herrenbund dem Volksbund gegenüberstellen können. Statt dessen seine Zustimmung, sein Einfluss, sein Rat, seine Teilnahme (Truns). Die Vorsteher und Aeltesten setzten Hab und Gut — alles — aufs Spiel aus Liebe zu den alten Einrichtungen und aus Liebe zum Volke. Das waren *volksfreundliche Männer.*

Anders aber dachten die Herzöge von Oesterreich und ihre Vögte, viele Herren in Rätien, ja selbst der Kaiser, nämlich? — Die Herzöge von Oesterreich, obwohl Söhne des Kaisers, hatten kein Recht, den Reichsvogt zu bestimmen. Der Kaiser hätte als Herr seine Untertanen gegen die Uebergriffe der Herzöge schützen und schirmen sollen. Er tat aber gerade das Gegenteil — zwei Vögte, im Lande sesshaft, Frohndienste, Kerker etc. Abundi Naso dachte nicht daran, wie die Gemeinden seinen Vorgängern schon geholfen und was sie von diesen und vom Kaiser an Rechten erhalten hatten. Er wollte ihnen ihre Rechte schmälern — Zoll (Kaufhaus), Zünfte, Bann. Der Werdenberger konnte sich nicht entschliessen, den Klagen seiner Untertanen Gehör zu schenken, ihnen entgegen zu kommen, seine ruchlosen Vögte durch brave Ritter zu ersetzen. Er wollte keinen Bund mit dem Volk, nur gehorchen und leiden sollte es. Das waren *volksfeindliche Männer.*

4) Ihr könnt mir jetzt auch sagen, warum und wie Bündnisse zu stande gekommen sind. Die Bünde in Rätien und der Bund am Vierwaldstättersee wurden vom Volke eingegangen, um sich gegen die Herren zu wehren, die ihm die Freiheiten zu nehmen gedachten (Richten bei kleineren Strafwürdigkeiten, Wahlrecht [Vorsteher, Richter], Jagd, Fischerei, Steuerfreiheit, keine Frohndienste [Waldstätte], freier Verkehr, Sicherheit von Hab und Gut, Wahlrecht [Bischof, Chur], Einrichtungen [Kaufhaus, Zünfte]). Wenn diese Bünde eingegangen wurden, um gegen die Willkür der *Herren* anzukämpfen, so war ein anderer gegen *das Volk*

gerichtet. Der Bund der Herren gegen die Stadt Bern (Aufblühen der Städte und des Zunftwesens). Der Graf von Nidau, Greyerz, Kyburg etc. wollten das Erstarken des Volkes, der Berner, mit Waffengewalt verhindern. Die Bünde in Rätien und in den Urkantonen wollten die Freiheit des Volkes wahren; der Bund der Herren trachtete darnach, dieselbe Freiheit zu unterdrücken und zu vernichten.

Ueberall musste die Sache zuerst geheim gehalten werden. Nur die Vertrautesten wurden von Anfang an in das Geheimnis eingeweiht, um ein zu frühes Bekanntwerden zu verhüten. Das Volk hielt seine Zusammenkünfte im Freien, auf einsamen Plätzen (Rütli, Truns); die Herren schmiedeten ihre Pläne in den Burgen.

5) Nun stellt nochmals die Gebiete zusammen, über welche jeder Herr in Rätien vor Entstehung der Bünde zu regieren hatte. Welche gehörten dem Bischof von Chur? Engadin, Oberhalbstein, Albulatal, Bergell, Puschlav, Münstertal, Avers, Domleschg (rechte Talseite), Chur und Umgebung. Welche dem Abt von Disentis? Oberland mit seinen Seitentälern bis zum Gebiet der Gemeinde Waltensburg. Welche dem Grafen von Misox? Misox, Calanca, Lugnetz, Vrin, Vals, Gruob, Flims und Umgebung (aber Flims nur?). Welche dem Grafen von Werdenberg? Das Hinterrheintal, Reichenau mit Tamins und Trins, ferner das Schloss Löwenberg mit Umgebung. Welche dem Freiherrn von Rhäzüns? Rhäzüns, Ems, Bonaduz, Felsberg, Safien, Waltensburg und Obersaxen. Welche dem Grafen von Toggenburg? Prätigau, Davos, Schanfigg und Churwalden.[1]

Welche von diesen Gebieten gehören nun zum Gotteshaus-, zum Obern-, zum Zehngerichtenbund? Der Gotteshausbund besteht aus dem Gebiet des Bischofs von Chur; der Graue Bund besteht aus den Ländereien des Abtes von Disentis, des Grafen von Misox, des Grafen von Werdenberg und des Freiherrn von Rhäzüns; der Zehngerichtenbund besteht aus dem Gebiet des Grafen von Toggenburg.

6) In den Waldstätten wie in Rätien gab es Freie und Unfreie. Was für ein Unterschied liegt denn da vor? Die Freien standen gerade unter dem Kaiser. Er war ihr Herr. Die Rechte des Kaisers gegenüber seinen Untertanen kennt ihr? Er übte den Blutbann aus und schützte seine Untertanen, wenn ein anderer Herr dieselben mit Krieg bedrohte. Dafür aber mussten seine Untertanen ihm Mannschaften schicken, wenn er irgendwo Krieg führte. Da es vorkam, dass der Kaiser seine Untertanen nicht immer genug zu schirmen vermochte, weil er zu weit weg war etc., so suchten diese sogenannten Freien mit einem andern mächtigen

[1] Sind andere Herren aus der Schweizergeschichte bekannt, so werden sie hier genannt. Für uns: Nidau, Greyerz, Habsburg, Burgdorf, Rapperswil etc.

Herrn — Grafen, Freiherren — ein Bündnis zu gegenseitigem Schutz und Schirm abzuschliessen. Rheinwald, Davos, Flims, Obersaxen mit?

Die Hörigen standen zunächst unter Fürsten — Grafen, Freiherrn, Bischöfen, Aebten — wie z. B. die Schamser unter dem Werdenberger. Rhäzüns, Wesen, Aargau. Sie waren die Knechte ihrer Herren. Für dieselben mussten sie arbeiten, leben. Sie gehörten gewöhnlich zu einem Hof (wie Felsenau, Plankis, Waldhaus) und wurden mit demselben gekauft und verkauft. Auch wenn sie gewollt hätten, durften sie nicht zu einem andern gehen.

7) Wir haben jetzt auch gesehen, dass es wichtige Rechte gibt, die ein Herr oder ein Volk (Staat) für sich beansprucht. Als eines der wichtigsten gilt wohl? Ueber Recht und Unrecht zu entscheiden, Gerichtswesen, Blutbann, Gericht über Leben und Tod (Mord, Raub, Kaiser, Herren), niederes Gericht, Diebstähle, Raufereien (Volk, Landsgemeinde, Heinrich a. d. Halden). Ein anderes Recht ist, Zoll erheben zu dürfen. So gab es einen Stadtzoll — Luzern, Chur —, einen Brückenzoll — Zollbrücke, untere, obere. Heutzutage haben wir Grenzzölle — Luziensteig, Buchs, Puschlav, Martinsbruck. Daher gehörten auch die Kaufhäuser, in Chur Rathaus, Kornplatz. Hat der Herr oder der Staat auch ein Recht, Zoll zu verlangen? Ja, das Geld braucht er für Militär, Posten, Telegraphen, Strassen, Brücken etc. Dann haben wir noch von einem dritten Rechte gehört, nämlich vom Münzrecht. Der Bischof von Chur hatte z. B. das Recht, Münzen prägen zu dürfen. Die Münz, Ort in Chur. Wer hat *jetzt* das Recht, für die Schweiz Münzen zu prägen?

8) Nun wollen wir noch kurz angeben, wann die Bünde gegründet worden sind. Der Gotteshausbund kam im Jahr 1422 zu stande. Das ist gerade 90 Jahre nach dem Eintritt Luzerns in den Bund. Für den Obern Bund behalten wir die Jahreszahl 1424 = 1422+2. Der Zehngerichtenbund wurde im Jahr 1436 geschlossen. Diese Zahl ist auch leicht zu behalten — 12 Jahre nach dem Obern Bund oder gerade 100 Jahre nach der Brunschen Umwälzung. (Einreihung in die Zeittafel.)

System.

a. ***Ethisches System.*** *Freiheitsliebe.* „Wir wollen sein ein einig Volk etc.“ — *Gerechtigkeitsliebe.* „Gerechtigkeit erhöhet ein Volk . . .“

b. ***Sachliches System.*** *Bünde.* In der Schweiz: die drei Länder, die Orte (Kantone); in Rätien: der Gotteshausbund, der Graue (Obere) Bund, der Zehngerichtenbund. — *Gebiete und Herren in der Schweiz.* Vom bisherigen Unterricht ist eingetragen: Herzöge von Oesterreich, Luzern, Aargau, Thurgau etc.; Graf von Nidau, Nidau, Biel etc.; Graf

von Greyerz, Greyerz; Graf von Kyburg, Kyburg, Burgdorf; Graf von Rapperswil, Rapperswil. Nun kommt neu hinzu: der Bischof von Chur, Engadin, Münstertal, Oberhalbstein, Chur u. s. f.; Abt von Disentis, obere Oberland mit Seitentälern; Graf von Misox, Misox, Calanca, Lugnez, Ilanz etc.; Graf von Werdenberg, Hinterrheintal, Tamins, Trins, Löwenberg etc.; Graf von Toggenburg, Toggenburg, Davos, Prätigau, Schanfigg etc.; Freiherr von Rhäzüns, Rhäzüns, Bonaduz, Ems, Felsberg, Safien, Waltensburg. — *Gebiet der Bünde.* a. Gotteshausbund, Länder des Bischofs von Chur; b. Obere Bund, Länder des Abtes von Disentis, des Grafen von Misox, von Werdenberg und des Freiherrn von Rhäzüns; c. Zehngerichtenbund, Länder des Grafen von Toggenburg. — *Freie Leute.* Die drei Länder, Rheinwald, Flims, Obersaxen, Davos, Ilanz, Chur. — *Unfreie Leute.* Zug, Glarus, Aargau, Thurgau, Wesen, Rhäzüns, Schams. — *Volksmänner.* Attinghausen, Werner Stauffacher, W. Fürst, Arnold und Heinrich an der Halden, Pultinger etc.; aber — Herzöge, Naso, Werdenberger, Vögte. — *Rechte des Staates.* Gericht, Zölle, Geldprägung, Post, Telegraph, Militär etc. (Siehe hiezu die Karten.)

Dem Geographieunterricht ist die Aufgabe zugewiesen worden, die Gebiete, somit Graubünden, eingehend zu behandeln.

Zeittafel.[1]

(Einzuschalten in das Vorausgegangene. Für uns wie folgt.)

1 Christi Geburt, Römer Reich.
410 Die Alemannen kommen in die Schweiz.
496 Die Schlacht bei Zülpich.
510 Fridolin kommt in die Schweiz.
610 Columban und Gallus.
800 Karl der Grosse.
11.—13. Jahrh. Kreuzzüge.
1291 Gründung der Eidgenossenschaft.
1308 Vertreibung der Vögte in den Waldstätten.
1315 Schlacht am Morgarten.
1332 Luzern tritt in den Bund.
1336 Brunsche Umwälzung.
1339 Schlacht bei Laupen.
1350 Mordnacht in Zürich und Zerstörung von Rapperswil.
1351 Zürich tritt in den Bund.
1352 Glarus und Zug treten in den Bund.
1353 Bern tritt in den Bund.
1386 Schlacht bei Sempach.
1388 Schlacht bei Näfels.
1422 Entstehung des Gotteshausbundes.
1424 Entstehung des Grauen (Obern) Bundes.
1436 Entstehung des Zehngerichtenbundes.
1870/71 Deutsch-französischer Krieg.
1888 † Kaiser Wilhelm I. von Deutschland.
1888 † Kaiser Friedrich III. von Deutschland.

[1] Bei der Zeittafel sind die ingeniösen Gedächtnishilfen weggelassen worden. Angedeutet sind sie bei den Jahreszahlen für die Bünde.

Wir geben diese Zahlen in extenso, um dadurch dem Leser einen weitern Ueberblick zu geben über das analytische Material, das uns zur Verfügung stand.

Methode.

Nun sollen die Kinder auch im stande sein, das Gelernte anzuwenden, Nutzen davon zu ziehen, Schlüsse zu folgern. Dazu ist hier reichlich Gelegenheit. Verschiedene Fragen liegen jetzt dem Kinde ganz nahe, die es — mehr oder weniger richtig — sich selbst beantworten kann, z. B.: Sind die drei Bünde nun so getrennt geblieben? Nein, wie lange? Da die Verpflichtungen gegen die Herren nicht aufgehört haben, wie sind denn die Gemeinden ganz frei geworden? Welche Bestimmungen mochten bei einem Gesamtbündnis in den Bundesbrief aufgenommen worden sein? Was mochte wohl zu einem Gesamtbündnis hingedrängt haben? etc. Wann ist dasselbe zu stande gekommen? „Es ist auch eine Erprobung des Gelernten, wenn die Kinder ohne weitere Vorbereitung und ohne vieles Erklären einen einschlägigen Stoff zu verstehen und einzuordnen vermögen; das beweist, dass das System funktionirt . . .“[1] Für uns ist ein solcher Stoff gegeben, nämlich: Vereinigung der drei Bünde zu Vazerol.

Wir behandeln auf der Stufe der Anwendung folgende Themata: 1) Erzählt mir die Geschichte Rätiens, wie ihr sie kennt, in kurzen Zügen; Ureinwohner, Römer, Goten, Alemannen, Glaubensboten, Klöster, Herren, Bünde, Graubünden, ein Kanton. 2) Charakterzeichnungen: Pultinger, Abundi Naso, Attinghausen etc. 3) Herrschaftsgebiete. 4) Die Vereinigung der drei Bünde. Auf die unterrichtliche Behandlung dieses Themas wird hier nicht weiter eingetreten. Einleitend wird gelesen „Der schwarze Bund.“ Wir lassen hier den diesbezüglichen Text folgen.

Der Schwarze Bund 1450.[2]

Diese Bünde missfielen einem Teil der Ritter und Herren, besonders dem Grafen *Heinrich von Werdenberg-Sargans*. Er hatte es ungern gesehen, dass die Männer des Oberlandes den Grauen Bund machten, darum hatte er seinen Leuten in Rätien verboten, daran Anteil zu nehmen. Aber die in Schams und Rheinwald hatten nicht geachtet auf das Verbot ihres Oberherrn, und die Schamser hatten überdies lange Zeit sich ungehorsam und trotzig gegen den Grafen benommen und trachteten stets nach gänzlicher Freiheit.

---

[1] Bündner Seminarblätter, VI. Jahrgang, pag. 15.

[2] Lesebuch für die katholischen Volksschulen in Graubünden, 1837, S. 351.

Deshalb war Graf Heinrich am meisten über die Schamser erzürnt und beschloss im Stillen einen Bund zu machen, die Leute in Schams zu überfallen und deren Freiheit zu vernichten. Also suchte er Teilnehmer zu einem solchen Bunde; zu ihm traten Bischof Konrad von Chur, viele Ritter und Herren, und auch Graf Heinrich von Rhäzüns liess sich durch viele Vorstellungen zur Teilnahme bewegen, obgleich er als Mitglied des Grauen Bundes verpflichtet gewesen wäre, denen in Schams zu helfen. Dieser Bund des Adels wurde der *Schwarze Bund* genannt.

In einer Nacht des Jahres 1450 führte der kriegserfahrene Ritter *Hans von Rechberg* ein kleines Heer von Rittern und gemeinen Kriegsleuten über den Heinzenberg nach Schams. Freiherr Heinrich von Rhäzüns hatte sich diesem Zug angeschlossen, als er bei seiner Veste vorüberzog. Noch ehe die Schamser erwachten, hatten die Ritter die Eingänge des Tales besetzt und glaubten nun, das Volk in der Schlinge gefangen zu haben. Als die Schamser früh morgens sich überfallen und jeden Ausweg versperrt sahen, da riefen die Glocken alle Männer zu den Waffen, und Eilboten gingen schnell zu ihren guten Nachbarn nach Safien und Rheinwald und begehrten Hilfe in der Not. Von allen Orten stürmten die Männer zusammen, und mutig griffen sie das Ritterheer an; der Kampf war blutig, die Ritter konnten nicht widerstehen, sie flohen; doch wurde ein Teil derselben erschlagen, mancher Herr in den Abgrund des Rheins gestürzt.

Die Landleute eilten den Fliehenden nach, brachen im Domleschg viele Ritterburgen, verjagten die Vögte, setzten den Rittern nach und verwüsteten die Besitzungen des Grafen von Werdenberg bis zu seiner Herrenburg bei Sargans.

Man glaubt, damals sei auch die Burg *Hohenrätien* bei Thusis eingenommen und zerstört worden. Eine Volkssage erzählt folgende Geschichte. Auf dieser Burg sass ein rauher Vogt, der rings umher das Volk plagte und misshandelte. Das tat er lange Zeit ungestraft, denn wenn das Volk sich wider ihn waffnete, so zog er sich auf seine hohe Felsenburg zurück und spottete des Landmanns hinter den hohen und dicken Mauern seines Schlosses. Aber eines Tages griff das entrüstete Volk diese Burg an; vergeblich wehrte sich der Vogt. Der Landsturm bezwang die hohen und dicken Mauern, die Leute des Vogtes waren fast alle gefallen oder lagen an tiefen Wunden unfähig zu längerm Widerstand. Nur der Zwingherr war noch unverletzt, sah sich aber in der Notwendigkeit, entweder sich zu ergeben oder seinem Leben ein Ende zu machen. Also setzte er sich auf sein Ross, gab ihm die Sporen

und stürzte sich über den hohen senkrechten Felsen herab, an dessen Fuss der wilde Rhein vorbei schäumt. Hier fand er seinen Tod, den er der Gefangenschaft vorzog.

Der Bund zu Vazerol 1471.[1]

Bei solchen Gelegenheiten fühlten die Landleute, wie nützlich es sei, wenn alle Bündner sich freundnachbarlich Hilfe leisten, und wie jeder Bund einzeln zu schwach wäre, wenn ein starker Feind ihn mit Krieg überziehen wollte. Zwar bestanden zwischen einzelnen Teilen der Bünde schon seit langem Bündnisse, aber die drei Bünde selbst waren nicht zu einem Ganzen vereinigt, sondern jeder stand unabhängig vom andern da und hatte sich um die beiden andern wenig oder nichts zu kümmern.

Damit sie durch Eintracht stark würden, dachte man darauf, sich fest und auf ewige Zeiten miteinander zu verbünden; dafür war besonders tätig *Johann von Schönegg*, Abt zu Disentis.

Nicht weit von *Lenz*, wo man über Wiesen hinab gegen Tiefenkasten geht, liegt noch heutzutage der Hof *Vazerol*. Dieser Hof hiess damals Scolare, denn daselbst war eine Schule von etwa 25 Schülern, welche im lateinischen Kirchengesang unterrichtet wurden. Später (1528) wurde diese Schule nach dem Kloster St. Luci bei Chur verlegt. Auf dem Hof Vazerol kamen im März 1471 zusammen: Bischof *Ortlieb von Brandis*, Herr *Johann von Schönegg*, Abt zu Disentis, Graf *Nikolaus von Zollern*, Herr von Rhäzüns seit dem Aussterben der Freiherrn Brun, und Graf *Johann Peter von Sax*, mit ihnen die *Boten* und *Vorsteher* der Gerichte und Gemeinden aus allen Teilen Rätiens.

Dort schwuren sie, die Herren und Landleute, Weltliche und Geistliche, gegenseitig *Freundschaft*, *Frieden* und *Recht*. Jeder Herr, jedes Land, jedes Gericht, jeder Edle und Unedle bleibt bei dem, was er ist und hat. Für Handel und Wandel sollen die Wege offen sein. Was zwei Bünde annehmen, dem soll der dritte folgen. Wenn zwischen zweien Bünden Streit entsteht, ist der dritte zwischen ihnen Schiedsrichter, Recht soll jedermann finden, habe er Streit mit einem Privatmann oder mit einer Gemeinde oder mit dem Bund. Ein Jahr wird zu Chur, dann zu Ilanz, wieder zu Chur und zu Ilanz, dann im fünften Jahr zu Davos Bundstag gehalten.

Kein Bund darf ohne die übrigen Krieg anfangen, keiner nur für sich Frieden machen; was im Krieg erobert wird, gehört allen. Zu den Kriegskosten wird von allen gesteuert, auch von den Geistlichen. Niemand

[1] Lesebuch für die katholischen Volksschulen in Graubünden, 1837, S. 355.

wird in den Bund aufgenommen, den nicht alle wollen. Verbesserlich ist der Bund, aber dauern soll er, so lange Grund und Grat stehen!

So schwuren alle Rätier zu einem Staat zusammen, nur die Herrschaft Haldenstein war nicht in diesem Bunde. Seitdem erst besteht zwischen allen Bündnern ein gemeinsames Band, das alle Brüder in Tal und Gebirg zu einer einzigen grossen Familie zusammenbindet.

NACHRICHTEN.

Vor ungefähr einem Monat waren die **Zweigvereine von Halle, Leipzig, Jena und Altenburg** in Weissenfels von 12—6 Uhr zusammen. Es waren gegen 80 Mitglieder zugegen. Es hielten Vorträge: 1) *Ufer:* Was hat der Lehrer zu tun Kindern gegenüber, bei denen geistige Störungen auftreten? und 2) Prof. *Rein* über die Vorbildung der Kandidaten des höhern Schulamtes; 3) referirte Dr. *Männel* (Halle) über die Bismarckschen Kartenskizzen (Wittenberg, Herosé). Direktor *Beyer* wollte noch sprechen über die Erziehung nach Güssfeldt, musste es aber der vorgerückten Zeit wegen verschieben. Er führte im Auftrage des Jenaer Zweigvereins den Vorsitz und erklärte, er werde seine Arbeit drucken lassen, um sie jedem Teilnehmer zugänglich zu machen. Ufer sprach sehr gut. Er hat viele, besonders ärztliche Schriften durchgearbeitet. Auch dieser inhaltreiche — er dauerte fast zwei Stunden — fesselnde, mit vielem Dank von der Versammlung aufgenommene Vortrag wird gedruckt werden. Er verwies auf das Alter der Geistesstörungen, auf das Verhalten der Gesunden ihnen gegenüber und auf die Ansichten über deren Entstehen. Ausführlich behandelte er die Symptome der geistesgestörten Kinder: fehlende Intelligenz, schlechtes Gedächtnis, Konfusion, Mangel an Liebe zu Eltern und Geschwistern, Nervenzuckungen im Schlafe, zuweilen unwillkürliche Nervenbewegungen auch im wachen Zustande etc. Dann beleuchtete er den Nutzen, der für den Lehrer aus der Kenntnis dieser Dinge erwächst. Alle Zuhörer waren Ufer dankbar für die neue Anregung zu einer bis daher wohl gar nicht beachteten Seite der Erziehung. Ufer empfahl: *Innsinghaus,* Die psychischen Störungen im Kindesalter, und *Siegert,* Problematische Kindesnaturen. Die geistigen Störungen sind viel weiter verbreitet, als man meint, und mancher Lehrer straft nach seiner Meinung Unarten, während er in Wirklichkeit einem kranken Kinde grosses Unrecht tut. Die Grenzen zwischen Gesundsein und dem Anfange geistiger Abnormalität sind schwierig zu bestimmen. — Prof. Reins Arbeit war klar, durchsichtig, erschöpfend und auch für mich, der ich der Sache ziemlich gleichgültig gegenüberstehe, recht interessant. Er suchte die Gründe auf für die jetzt in Preussen eingerichteten Gymnasial-Seminare und stellte die Vorteile dar, die aus pädagogischen Universitäts-Seminaren mit Uebungsschulen kommen. — Bekanntlich müssen die Kandidaten des höhern Schulamtes in Preussen neben dem Probejahr noch ein Jahr an dem Schulleben einer höhern Lehranstalt teilnehmen. Letztere Einrichtung ist neu. Als hauptsächlichste Gründe für das Entstehen derselben führte Rein an: 1) den historischen — normale Folge der seitherigen Entwicklung; 2) den Geldpunkt — die Gymnasial-Seminare kosten den Staat sehr wenig, Universitätsübungsschulen sind teuer — die Jenaer z. B. hat einen Etat von 9000 Mark —; 3) einen bureaukratischen — die Kandidaten stehen unter direkter staatlicher Aufsicht — ihre Erziehung bezw. Ausbildung wird so, wie es der Staat wünscht. Dem gegenüber hat das akademisch-pädagogische Seminar folgende Vorteile: 1) Theorie und Praxis sind innig vereint — die Vorlesungen des Direktors, die er selbstverständlich halten muss, und die Praxis in der Schule stehen im Einklang. 2) Sowohl die klassisch-philosophische als auch die mathematisch-naturwissenschaftliche Richtung sind in ihm vertreten. Die Kandidaten ersterer Richtung werden jetzt meist dem Gymnasium, die der letzteren der Realschule zugewiesen. 3) Es erfolgt nicht nur eine Ausbildung der Gymnasial- und Realschullehrer, sondern auch die

der Seminarlehrer, -Direktoren und Schulinspektoren. 4) Das akademisch-pädagogische Seminar ist Zentralstelle für Ausbildung der Kandidaten und für Weiterbildung der pädagogischen Wissenschaft. Neue pädagogische Gesichtspunkte sind in der akademischen Uebungsschule zuerst auf ihre praktische Verwertbarkeit in der Schule zu prüfen. Die Uebungsschule ist also (nach Kant) zum Teil eine Experimentsschule; als solche steht sie im Gegensatz zur Normalschule. — Dr. Männels Referat über die Kartenskizzen und Skizzenwandtafeln von Bismarck, Rektor in Erlenburg, war kein günstiges für Bismarck. Er weist nach, dass es geographische Hilfsmittel genug gibt — s. Göpfert in den „Deutschen Blättern" von 1883. Wirklich wertvoll sind ihm aber nur die von Kirchhoff, Metzat und Heiland. Dem Lobe, welches den Bismarckschen Arbeiten im reichsten Masse gespendet wurde und das sich sogar so weit steigerte, dass man von einer „Bismarckschen Methode" sprach (s. Pädagogium von Dittes), stimmt Männel nicht zu, er gibt vielmehr zu bedenken: 1) dass durch die Skizzenwandtafeln die Vorbereitung des Lehrers nicht erleichtert wird, 2) dass der Schüler keiner geographischen Zeichenvorlage bedarf — er soll sich seinen Atlas selbst zeichnen, 3) dass die angegebenen Teillinien dem Schüler keine rechten Hilfen sind und dass 4) die Einübung und Wiederholung des Gelernten an den Tafeln nicht in hervorragender Weise geschehen kann. — Männel prüft Bismarcks Anleitung und weist Widersprüche darin nach; sagt auch, dass das geforderte Gedächtniszeichnen für die Schüler zu schwer sei, dass Bismarck bald den Meridian von Ferro, bald den von Greenwich angebe (wissenschaftlich gilt letzterer allein als Norm), dass es töricht sei, die Winkel, die durch Hilfslinie und Meridian entstehen, messen und merken zu lassen, dass die geometrischen Hilfskonstruktionen oft dem zu zeichnenden Objekte nicht entsprechen, dass die angewendete Strichmanier der Wirklichkeit zu wenig entspreche. Einzelne aus der Versammlung wiesen Bismarck in noch schärferer Weise zurück. Man freue sich, dass die Seydlitzschen Skizzen wegen der Mangelhaftigkeit verschwunden seien; jetzt bringe sie Bismarck wieder. Bismarck habe in der Hauptsache Seydlitz und Dronke vereinigt. Rektor *W.*

Es kommt nicht alle Tage vor, dass ein **Kaiser unter die Pädagogen** geht. Seit Karl dem Grossen, der selber Schulvisitationen hielt, ist solches nicht mehr geschehen. Nun aber hat ihn Kaiser Wilhelm noch übertroffen. Unsere Leser haben ohne Zweifel die Rede schon gelesen, die er in diesen Tagen an die in Berlin versammelten Schulmänner gehalten hat. Das ist jedenfalls die bedeutsamste pädagogische Präsidialrede, die im ganzen Jahrhundert gehalten worden ist.

Die gelehrten Direktoren und Professoren waren gewiss nicht wenig verblüfft, als der Kaiser, statt sie um ihre Meinung zu fragen, ihnen selber recht tüchtig die Meinung sagte.

Wenn es nun nur auch etwas fruchtet! Aber diese Philologen sind so verstockte Sünder, dass selbst eine *kaiserliche* Kopfwaschung es bei ihnen kaum zu guten Vorsätzen bringt. Das wird sich bald zeigen!

In der **schweizerischen pädagogischen Presse** sind jetzt „weitschichtige Ding' im Werk und Werden." Die *„Lehrerzeitung"* will wachsen. Sie erscheint von Neujahr an nicht mehr wie bisanhin in derselben Offizin wie unsere Blätter, sondern bei Orell Füssli & Cie. in Zürich, und neben und mit ihr wird nun auch die längst in Aussicht genommene *„pädagogische Vierteljahrsschrift"* ins Leben treten. Beide Zeitschriften stehen unter der Leitung des Herrn Sekundarlehrer *Fritschi* in Neumünster; ihr Abonnementspreis beträgt ***7 Fr.***

An diese Erweiterung des Organs des schweiz. Lehrervereins knüpft sich die Erwartung, dass die noch bestehenden kantonalen Schulblätter in demselben aufgehen werden. Die *„St. Galler Schulblätter"* sollen ihr Ableben bereits zugesagt haben; das *„Schularchiv"* hat keine Wahl, hier spricht das Machtwort der Verleger; ja selbst die *„Pestalozziblätter"* sehen sich genötigt, sich an die neue Vierteljahrsschrift anzuschliessen. Noch ungewiss ist, ob auch das *„Aargauer-"* und das *„Berner Schulblatt"* eingehen werden.

An uns sind keinerlei Zumutungen gestellt worden. Wir denken vorläufig auch nicht daran, die Fahne des erziehenden Unterrichtes vor dem neuen Banner zu senken. Doch erkennen wir gerne an, dass die „Lehrerzeitung" zu unsern „Blättern" nicht mehr im kontradiktorischen, sondern nur noch im konträren Gegensatz steht, ja dass

sie angefangen hat, ab und zu selbst in erziehendem Unterricht zu machen. Aber sie giesst dabei — wir denken an die mit *St.* gezeichneten Artikel über Konzentration in den verschiedenen Unterrichtsgebieten — den Herbart-Zillerschen Ideen noch so viel Wasser zu, dass wir die Vertretung dieser Ideen und ihre Anwendung auf schweiz. Verhältnisse der Lehrerzeitung noch nicht überlassen können.

Dass aber eine solche Vertretung einem wirklichen Bedürfnis entgegenkommt, beweist wohl am besten der grosse Leserkreis dieser Blätter, der hinter demjenigen der Lehrerzeitung *nicht* zurücksteht. Soviel zur Rechtfertigung unserer Fortexistenz. Im übrigen wünschen wir der Kollegin „Grosstante" (sie ist nämlich viermal so alt als unser Blatt) alles Gute, namentlich aber viel neuen Wein in die neuen Schläuche.

In *Basel* ist auf die Initiative der Herren Lehrer *Eggenberger* und *Gross* ein **pädagogisches Kränzchen** gegründet worden, das diesen Winter *Dörpfelds* Schrift *„Denken und Gedächtnis"* durcharbeiten will.

Auch die *Vereinigung der Lehrer* aus den Gemeinden *Thalweil, Rüschlikon, Kilchberg, Adlisweil* und *Langnau* hat auf den Antrag des Herrn Sekundarlehrer *Graf* beschlossen, sich diesen Winter recht ernstlich hinter die „Wissenschaftliche" zu machen. Prosit! *G. W.*

REZENSIONEN.

Bericht über die Inspektion der Land-Realschulen des Kantons St. Gallen (1889 und 1890) von Herrn *H. Wiget*, Erziehungsrat. St. Gallen, Zollikofersche Buchdruckerei, 1890.

Dieser Bericht hat zunächst seine Bedeutung und seinen Wert für den Kanton St. Gallen. Würde er *nur* die örtlichen Verhältnisse berücksichtigen und über dieselben hinaus wenig Interesse bieten, so hätten wir in diesen Blättern auf's Wort verzichtet. Allein diese Broschüre ist so reich an wertvollen pädagogischen Einsichten und Winken allgemeiner Natur, an Diskussionsmaterial für alle diejenigen, welche mit der Realschulstufe zu tun haben, an beherzigenswerter methodischer Wegleitung für jeden Lehrer, dass wir es als unsere Pflicht erachten, die Aufmerksamkeit der Leser dieser Zeitschrift auf diesen trefflichen Bericht zu lenken. Wer unermüdlich und mit jugendlichem Interesse am pädagogischen Studium teilnimmt und in so gewissenhafter Weise auf seine Inspektionsarbeiten sich vorbereitet (siehe pag. 1—15), wie dies beim Verfasser der Fall ist, verdient Beachtung und erweckt zum voraus Vertrauen in seine Kritik. Für weitere Kreise sind es besonders *zwei* Kapitel, welche auf besondere Wertschätzung Anspruch erheben dürfen: Einmal der Abschnitt über die *Auswahl des Lehrstoffes*. Da enthält jede Seite Winke, welche auf der Einsicht in die Vorzüge der *psychologischen Methode* beruhen, deren Befolgung in der Praxis Gemeingut werden sollte. Wir legen den Finger speziell auf das, was über die Behandlung des Aufsatzes und der Grammatik gesagt ist (pag. 30—33) und über die Geschichte (pag. 34). Dann geht die Kritik, welche das *Kapitel über den Unterricht* enthält, nicht nur die st. gallischen Reallehrer an, sondern alle auf dieser Stufe Unterrichtenden. Wer mit geschärftem pädagogischen Gewissen und ohne Selbstgerechtigkeit die hier zur Sprache gebrachten 20 Punkte liest und erwägt, dürfte öfters Gelegenheit finden zum Bekenntnis: mea culpa.

Herr Erziehungsrat Wiget hat viel Zeit und Mühe an seine Realschulinspektion verwendet; allein wir haben den Eindruck, dass dieses Werk ein vorzüglich sich rentirendes Kapital präsentire. Nicht nur erwächst daraus den Lehrern eine reiche pädagogische Schulung und Anregung, sondern diese Inspektion bildet geradezu einen Markstein in der Geschichte unseres kantonalen Realschulwesens. In das getrennte Marschiren ohne Fühlung mit den Schulen, welche doch dem gleichen Zweck dienen und entgegenstreben, wird nun Plan, Ordnung und eine gewisse Einheitlichkeit kommen, und der Staat wird auf Grund der hier zuverlässig geschilderten Verhältnisse bereit sein, ein viel grösseres Opfer für die Realschule zu bringen als bisher.

Dass die Bedeutung der vorliegenden Berichterstattung erfasst wird, geht daraus hervor, dass auch die *politische* Presse, welche sonst ihre Leser höchstens mit der Anzeige von Lehrerwahleu und mit dem „Festbericht“ einer Bezirkskonferenz behelligt, mit diesem Inspektionsbericht sich eingehend beschäftigt. Wir drücken dem verdienstvollen Verfasser des Berichtes über den Stand unserer Realschulen für seine ungemein *fruchtbare* Arbeit unsern wärmsten Dank aus. *H. A.*

Der Religionsunterricht auf der Oberstufe der Volksschule.

Präparationen nach psychologischer Methode von Dr. *Thrändorf*. I. Teil: **Das Leben Jesu und der zweite Artikel** (des apostolischen Glaubensbekenntnisses). Dresden, Verlag von Bleyl & Kämmerer, 1890. Preis 3 Fr. 15 Rp.

Der Verfasser hat sich um die Methodik des Religionsunterrichts und um die Darstellung derselben in der Praxis ein grosses Verdienst erworben. In einer besondern Schrift, „Der Religionsunterricht und die Reform seiner Methode“, hat er namentlich für die Verhältnisse in *Deutschland* neue, beherzigenswerte, auf besserer pädagogischer Einsicht beruhende Anregungen veröffentlicht und dieselben in zahlreichen Präparationen, welche in den Jahrbüchern des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik erschienen sind, praktisch fruchtbar gemacht. Durch die neueste obgenannte Publikation wird Thrändorfs Name in weitesten Kreisen, soweit dieselben mit dem *Religionsunterricht* sich zu befassen haben, populär werden. Es liegt dies in der Natur der Sache; ein Buch, welches Präparationsmaterial für den Erzählungskreis aus dem Leben Jesu bietet, tut *allen* Pfarrern und Lehrern erwünschte Handreichung.

Haben denn nicht Dr. R. Staudes Präparationen, die sich auf dasselbe Gebiet erstrecken, den notwendigen Bedarf gedeckt? Staude hat allerdings in ausreichender Weise die Fähnlein für den *methodischen Weg*, den die Behandlung eines biblischen Abschnittes zu nehmen hat, ausgesteckt und viel, sehr viel Material gesammelt für alle fünf Stufen; aber Thrändorfs Material in dessen neuem Hilfsbuche ist das handlichere, abgeklärtere, ausgewähltere, „durchforstetere“, dem Bedürfnis eines freiern Standpunktes noch mehr entsprechend. Es involvirt dies nicht den leisesten Tadel gegen Staude; Thrändorf, als der spätere, konnte sich die Kritik über Staudes Schrift und die auf Grund ihrer Benutzung gesammelten Erfahrungen zu Nutze machen.

An den vorliegenden Präparationen Thrändorfs befestigte sich meine Ueberzeugung auf's neue, dass die Anwendung der psychologischen Methode auf die Behandlung der biblischen Erzählungen ein grosser und *bleibender* Gewinn ist. Es kann den immer noch zahlreichen Franctireurs unter den Religionslehrern, welche sich nicht entschliessen können, in der methodischen „Linie“ zu fechten, nicht genug zur Beherzigung empfohlen werden das Wort in der Vorrede: „Zum lebendigen Christentum muss aber, soll der rechte Erfolg zu stande kommen, psychologisch-methodisches Verständnis hinzukommen, denn selbst der heiligste Eifer wird vergeblich arbeiten, wenn er in der Wahl der Mittel fehlgreift.“ Vor Staudes schwerfälligem Entwicklungsgang, weil er das Material öfters zu weit herholt und die Analyse schon zu einem Urwald verdichtet, konnte einem „Proselyten des Tores“ grauen, und es ist denn schon mehr als einer wieder umgekehrt, aber dieses Buch sollte der Theorie der fünf Stufen neue Freunde gewinnen.

Das Charakteristische von Thrändorfs „Religionsunterricht“ über den Evangelienkreis besteht darin, dass er einen *zusammenhängenden* Zyklus von Bildern aus dem Leben Jesu gibt, nicht zusammenhangslose Einzelgeschichten. Der Zyklus besteht aus 56 Einheiten; gleichsam als Vorhof und um den geschichtlichen Zusammenhang mit dem A. T. zu markiren, bilden sieben Abschnitte aus dem Prophetenkreis die Einleitung. Für unsere schweizerischen Verhältnisse dürfte sich dieser Zyklus namentlich für die *Kinderlehre* eignen, welche dazu da ist, sich in die *einzelne* Geschichte zu vertiefen, wofür der Unterricht mit seinem wohl auch in der Bibel lesenden und mit der Bibel begründenden, aber doch mehr mit der Charakterisirung des Unerlässlichen sich begnügenden Lehrgang die Zeit nicht findet. Wir heissen Thrändorfs Ausschluss des vierten Evangeliums aus dieser Bildergruppe gut; der

metaphysische Charakter desselben geht weit über den kindlichen Horizont heraus. Ein besonderes Augenmerk richteten wir auf die Behandlung der sogen. Wundergeschichten. „Die Speisung der Fünftausend“ ist korrekt als Gleichnis behandelt, (Jesus nennt ja sein Evangelium selbst das *Brod* des Lebens) und beim Sturme auf dem See Genezareth ist nicht das *Wunder* pointirt, sondern der Gegensatz der verzagenden Jünger und des gottvertrauenden Meisters. Im einzelnen gäbe es da und dort ein Fragezeichen und eine Ausstellung zu machen — *deutsche* Verhältnisse liegen eben diesem Religionsunterricht zu grunde — allein der Zweck des Buches ist ja nicht der, eine wörtlich bindende Marschroute zu sein, sondern eine freie Wegleitung, da ein jeder noch Platz hat mit seinen religiösen Erfahrungen. Das Vorwort betont denn auch mit Recht, dass die persönliche Anstrengung des Lehrers mit dem Buche nicht gelähmt werden soll, sondern geradezu gefordert werde. Auf jeder Seite macht das Buch den Eindruck, dass es nicht ein dürres Materialienbuch ist, sondern dass es mit der ganzen Wärme einer religiösen Persönlichkeit geschrieben ist mit dem obersten Zweck, in den Herzen der Jugend wieder lebendige Religiösität zu pflanzen. *H. A.*

Heinrich Baumgartner, Direktor des freien katholischen Lehrerseminars in Zug, **Leitfaden der Unterrichtslehre,** besonders für Lehrer und die es werden wollen. Dazu als Anhang: **Abriss der Denklehre.** Freiburg i. B., Herdersche Verlagshandlung, 1890.

Was wir an der Leutzschen Unterrichtslehre besonders loben durften, vermissen wir hier: Die Anwendung der methodischen Grundsätze auf ganz bestimmte Fälle, wie sie in der Schule tagtäglich vorkommen, und die Erläuterung derselben durch diese. Auch die Lehrproben fehlen überall. Die Befolgung der vielen Imperative ist deshalb bei weitem nicht so sehr erleichtert wie bei Leutz. Ausserdem vermissen wir die ausgiebige Nutzbarmachung der psychologischen Gesetze für die methodischen Anweisungen. Wohl spricht Baumgartner die ganz richtigen Gedanken aus: „Die Psychologie ist Wegweiser zur guten Methode — Unterrichte psychologisch oder: Beachte beim Unterricht die Natur des kindlichen Geistes.“ Aber die Folge bringt lediglich die Lehrgrundsätze: Der Unterricht sei individuell, Unterrichte anschaulich, Unterrichte interessant, Unterrichte harmonisch, Unterrichte konzentrisch, Unterrichte praktisch. Wie viel fruchtbringender wäre es statt dessen gewesen, alle die Folgerungen für den Unterricht zu ziehen, welche sich aus den Apperzeptionsgesetzen und aus den Gesetzen der Begriffsbildung ergeben! Davon bietet der Verfasser aber blosse Andeutungen. Nur daraus ist es auch zu erklären, dass Baumgartner behauptet, „es gebe eben keine objektive Methode, welche von jedem Lehrer und in jeder Schule in gleicher Weise angewendet werden könnte.“ Oder sollte dieser Ausspruch auf einer Verwechslung von Methode und Manier, von objektiver und subjektiver Methode beruhen? Dafür spricht allerdings die auf der folgenden Seite zu lesende Stelle: „Wer daher die Schule zu seinem Wirkungskreise zählen will, der hat die Pflicht, sich vor allem auch mit den *Grundsätzen* einer guten Methode vertraut zu machen. Dieselben beruhen auf Erfahrung und auf reichlichem Nachdenken mit dem Schulwesen vertrauter Männer, sind daher die Frucht erprobter Theorie und Praxis. Sie sind sichere Leitsterne des Unterrichtenden und führen ihn ohne schädliche Umwege zum Ziel.“ Also doch objektive Gültigkeit?

Hören wir *Leutz* (Unterrichtslehre S. 50): „Es liegt allerdings eine Wahrheit in dem Ausspruche *Herders*: *Jeder Lehrer muss seine eigene Methode haben,* er muss sie sich mit Verstand erschaffen haben, sonst frommt er nicht; allein nicht minder wahr ist die andere Behauptung, dass es nur *eine* rechte Methode gebe, d. h. in dem Sinne, dass es nur *ein* Gesetz der geistigen Auffassung und Verdauung gebe. Wir müssen also eine *objektive und subjektive* Methode unterscheiden, jene enthält die unwandelbaren psychologischen Gesetze des Lernens, diese umfasst die Formen, welche der objektiven Methode naturgemäss durch die individuelle Persönlichkeit oder die äussern Umstände aufgeprägt werden. So können z. B. zwei Lehrer den gleichen Gang im Unterricht einhalten, dieselben Lehrformen gebrauchen und doch unterrichten beide sehr verschieden, der eine lebhaft, der andere tot, der eine

anschaulich, der andere abstrakt, der eine knapp und präzis, der andere mit vielen Worten. Solche subjektive Formen bezeichnet man auch als *Manieren des Unterrichts.*

Die Unterrichtslehre von Baumgartner ist übrigens reich an sehr wertvollen didaktischen Anschauungen: Verknüpfung der einzelnen Zweige eines Unterrichtsfaches, sowie der verschiedenen Unterrichtsfächer mit einander (Konzentration) — direkt daneben freilich auch die mehr als zweifelhaft gewordenen konzentrischen Kreise in bester Form —, Anschaulichkeit, Selbsttätigkeit der Schüler etc. werden wiederholt und mit aller Entschiedenheit gefordert. Es unterliegt keinem Zweifel, dass die Baumgartnersche Unterrichtslehre dem Methodikunterricht in Seminarien mit Gewinn zu grunde gelegt wird, wenn nur die Schüler jederzeit angehalten werden, unter Beihilfe des Lehrers die nötigen Beispiele und Lehrproben hinzuzufügen. Auch Lehrern ist das Studium unseres Werkes zu empfehlen. Allerdings müssen sie sich der genannten Arbeit ebenfalls unterziehen.

Ferdinand Leutz, Direktor des grossherzoglich-badischen Lehrerseminars I. in Karlsruhe, **Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts** für Lehrer und Lehrerinnen. II. Teil: **Die Unterrichtslehre.** Zweite umgearbeitete Auflage. Tauberbischofsheim, Druck und Verlag von J. Lang, 1890.

Die Lehrbücher von Leutz sind geeignet, den Wagen der pädagogischen Praxis ein bedeutendes Stück vorwärts zu bringen, in erster Linie die vorliegende Unterrichtslehre. Es liegt ja schon in der Natur der Sache, dass eine Unterrichtslehre der unterrichtlichen Praxis näher kommt als ein Lehrbuch der allgemeinen Pädagogik. Dann hat es Leutz aber auch noch besonders verstanden, die Praxis direkt zu befruchten. Da finden wir den Betrachtungen mehr allgemeiner Natur nicht nur *ein* dürftiges Beispiel beigefügt, sondern deren eine ganze Menge aus den verschiedenen Fächern, und der Methodik aller wichtigeren Unterrichtsfächer schliessen sich im einzelnen ausgeführte Lehrproben an. Ein solches Werk ist gerade in der Gegenwart, wo an jeden Lehrer die Notwendigkeit herantritt, Stellung zu nehmen den pädagogischen Streitfragen gegenüber, von doppeltem Wert. Der Verfasser steht schon lange auf Herbart-Zillerschem Boden und hat denselben auch in der gegenwärtigen zweiten Auflage nicht verlassen, obwohl ihm beim Erscheinen der ersten Auflage entgegengehalten wurde, „dass es bedenklich erscheine, die Herbart-Zillerschen Gedanken, welche noch vielfach der Berichtigung und Klärung bedurften, jetzt schon in ein Schulbuch hineinzutragen.“ „Ich habe“, lesen wir im Vorwort weiter, „in meinem Berufe schon manche freudige Erfahrung machen dürfen von der Einwirkung dieser Pädagogik auf den Eifer und die Berufsfreudigkeit jüngerer Lehrer und habe schon vielfach die Wahrheit des Ausspruchs von Karl Richter empfunden, dass die Unterrichtsregeln bisher nur darum nicht so nachhaltig auf die Praxis einwirkten, weil sie zu zahlreich sind, unter sich zu wenig in logischem Zusammenhang stehen, sich also schwer übersehen lassen, und weil ihnen ein klarer psychologischer Hintergrund abgeht, von dem sie sich bestimmt abheben. Dieses Verdienst der methodischen Durcharbeitung des Unterrichtsstoffes, die systematische, einfache und darum um so wirksamere Darstellung der Unterrichtsregeln kann man der Herbart-Zillerschen Schule gewiss nicht absprechen.“

Leutz weicht jedoch von Ziller in manchen Punkten ab, unserer Ansicht nach freilich ohne Grund. Umsomehr macht aber sein Werk den Eindruck der Objektivität; um so eher wird er ein Vorkämpfer Herbart-Zillerscher Gedanken werden. Jeder Lehrer, der in pädagogischer Hinsicht noch nicht fertig zu sein glaubt, wird die Unterrichtslehre von Leutz mit Genuss und Erfolg studiren. *P. C.*

Corrigendum.

In Nr. 1, Seite 15, Zeile 16 soll es ***Plazidus*** statt *Luzius* heissen.

Verlag von Schmid, Francke & Cie. in Bern.

Martig, E., Seminardirektor in Hofwyl. **Lehrbuch der Pädagogik.** Für Lehrer- und Lehrerinnen-Seminarien, sowie zum Selbstunterricht. Preis Fr. 3. —.
— — **Anschauungspsychologie** mit Anwendung auf die Erziehung für Lehrer- und Lehrerinnen-Seminarien. Preis Fr. 3. 50.

Musik Class. u. modn. 2- u. 4hdg. Ouverturen, Lieder, Arien etc. 700 Nrn. **alische Universal-Bibliothek. Jede Nr. 20 Pf.** Neu revidirte Auflagen. Vorzgl. Stich u. Druck, starkes Papier. — Elegant ausgestattete **Albums** à 1.50, revidirt von Riemann, Jadassohn etc. — Gebundene Musik aller Editionen. — Humoristica. Verzeichn. gr. u. fr. von **Felix Siegel, Leipzig,** Dörrienstr. 1.

Soeben sind erschienen und durch alle Buchhandlungen, sowie von der unterzeichneten Verlagshandlung zu beziehen:

Glück.

Von Professor Dr. **Hilty.**

12 Bogen 8°. — Broschirt Fr. 2. 80, elegant geb. Fr. 3. 60, in Liebhaberband Fr. 5. —.

Den Inhalt dieses Bändchens bilden sechs populär-philosophische Aufsätze, von welchen fünf zuerst in den früheren „Bündner Seminarblättern" und in den **„Blättern für erziehenden Unterricht"** erschienen sind und einer noch ungedruckt ist.

Die verschiedenen Aufsätze sind betitelt: **Die Kunst des Arbeitens.** — Epiktet. — Wie es möglich ist, ohne Intrigue, selbst im beständigen Kampfe mit Schlechten, durch die Welt zu kommen. — **Gute Gewohnheiten.** — Die Kinder der Welt sind klüger als die Kinder des Lichts. — **Glück.**

Da *alle* sechs Aufsätze unter verschiedenen Titeln eigentlich doch *dasselbe Thema* behandeln: *die Bestimmung und Erlangung des allein wahren, von allen äussern Verumständungen, Besitz, Rang und Erfolg, unabhängigen Glücks,* sind sie zusammengefasst worden unter dem Titel des *einen,* der in Sonderabdruck schon weite Verbreitung gefunden und wo immer er hingedrungen, durch die auf ethisch-religiösem Grunde beruhende praktische Lebensweisheit, die er lehrt, tiefe Wirkung ausgeübt und dankbarste Aufnahme gefunden hat.

Im Abendgold.

Neue Dichtungen von **Otto Sutermeister.**

14 Bogen Taschenformat. Broschirt 4 Fr., eleg. geb. 5 Fr.

Es ist im Golde des Lebensabends ausgereifte Weisheit, die der sinnige Dichter, der gemütvolle Schulmann in diesen neuen Dichtungen verkündet. Von dem reichen Inhalt der Sammlung geben schon die Ueberschriften der einzelnen Teile derselben einen Begriff; sie lauten: Haus. — Forum. — Meister und Jünger. — Den Jungen ins Album. — Wort und Schrift. — Kunst. — Dem Geiste: Im Bann der Erde. Unverloren. Religion. Gottheit. Kirche. Christentum.

Schweizerischer Lehrerkalender für das Jahr 1891.

19. Jahrgang.

Herausgegeben von Dr. **Ph. Ant. Largiadèr,** Schulinspektor in Basel.

Solid in Leinwand geb. 1 Fr. 80 Rp. — In Leder geb. 2 Fr. 50 Rp.

Inhalt: Uebersichtskalender. — Tagebuch. — Schweizerische Schulchronik etc. — Zur Schulbankfrage; mit Abbildungen. — Statistische und Hülfstabellen. — Schema's zu Stundenplänen und Schülerverzeichnissen. — Notizenpapier.

Durch gründliche Erneuerung und Bereicherung des Stoffes haben Herausgeber und Verleger ihr Möglichstes getan, um auch den neuen Jahrgang des Lehrerkalenders einer guten Aufnahme würdig zu machen.

J. Hubers Verlag in Frauenfeld.

Inhalt: Präparation zu Schillers Lied von der Glocke. — Die Bünde in Rätien. — *Nachrichten.* — *Rezensionen* — *Inserate.*

J. HUBER'S BUCHDRUCKEREI, FRAUENFELD