Zeitschrift: Bündner Seminar-Blätter

Band: 2 (1883-1884)

Heft: 1

Heft

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 20.08.2025

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

R 7229 1883/85

Bündner Seminar-Blätter.

Herausgegeben von THEODOR WIGET.

No. 1. II. Jahrgang. Winter 1883/84

Erscheinen während des Winters 6 Mal. — Abonnementspreis Fr. 1. 50.

Avis! Wer diese Nummer behält, wird als Abonnent betrachtet. Der Abonnementsbetrag wird per Postwechsel erhoben werden. *Die Expedition.*

Inhalt: Rabies pædagogorum. — Die Anwendung der pädagogischen Grundsätze Ziller's auf den Religionsunterricht. — Der erste Unterricht im Lesen und Schreiben. — Stimmen aus dem Schulinspektorat. — Aphorismen. *Anzeigen:* Kantonale Lehrerkonferenz.

Rabies pædagogorum.

Es ist eine eigentümliche Erscheinung, dass gerade der Stand, dessen Mund uns jeden Weihnachtstag die himmlische Botschaft „*Friede auf Erden*" von der Kanzel herab verkündet, seinen Namen hergeben musste zur typischen Bezeichnung erbitterter Wut und unversöhnlichen Grimmes im Streite der Meinungen; die Rabies theologorum ist sprichwörtlich geworden. Zwar mag es das Kennzeichen eines guten Hirten sein, wenn er zu Zeiten den hütenden Stab als kriegerische Keule zu brauchen versteht. Doch nicht das helle Feuer der Begeisterung für einen heiligen Kampf ist es, was mit dem strafenden Worte bezeichnet werden soll, sondern die trübe Flamme, welche Rauch und Hitze, aber kein Licht verbreitet.

Diese Rabies erzeugt nicht nur der Boden der Theologie, sie gedeiht in allen Fakultäten. Sie kennt der Politiker, der Musiker, der Landwirt, der Mediziner und nicht am wenigsten der Pädagoge. Ueber Schutzzoll, Schulsekretär, Zukunftsmusik, freien Weidgang, Schutzpockenimpfung und katechetische Lehrform entspinnen sich beim Wein-, Bier- und Tintenfass Debatten und Fehden, welche an Rabies nichts zu wünschen übrig lassen. Und merkwürdig ist es, dass oft das unbedeutendste Objekt den heftigsten Hader zu entfachen vermag. Wir waren einmal Zeuge eines wütenden Streites darüber, ob in den Elementarklassen der Ausdruck *Zig*-Zahlen (von vier-zig, fünf-zig, sieben-zig u. s. w.), für *Zehner* statthaft sei oder nicht. Die ganze Skala der aktiven Affekte wurde durchlaufen, alle Register rhetorischer Lungen wurden gezogen, und das alles pro *Zig* und contra *Zig*. Und es waren nicht etwa flaumbärtige Jünglinge, es waren ernsthafte Männer, denen bereits das Gestirn des Alters durch die spärlichen Locken des Scheitels schimmerte. Wir sind zwar mit *Lessing* nicht der Meinung, „dass das Streiten nur für die wichtigern Wahrheiten gehöre. Die Wichtigkeit ist ein relativer Begriff, und was in einem Betracht sehr unwichtig

SCHWEIZ. LANDESBIBLIOTHEK 1896 G. 4054 BERN.

ist, kann in einem andern sehr wichtig werden. Als Beschaffenheit unserer Erkenntnis ist dazu eine Wahrheit so wichtig als die andere; und wer in dem allergeringsten Dinge für Wahrheit und Unwahrheit gleichgültig ist, wird mich nimmermehr überreden, dass er die Wahrheit bloss der Wahrheit willen liebt". Aber das ergibt sich daraus, dass die Rabies durch die *Objekte* des Streites nicht genügend erklärt wird; folglich muss die Erklärung im *Subjekte,* in der psychischen Natur des Menschen gesucht werden.

Die Empfänglichkeit für neue Ideen nimmt bei jedem Individuum mit den Jahren ab; bei dem einen früher, beim andern später. Die Jugend lässt die äussern Eindrücke willig auf sich einwirken und gestattet jeder neuen Vorstellung, sich in der bereits vorhandenen Gesellschaft einen Platz zu suchen. Aber nach und nach nimmt die Konsistenz und Geschlossenheit des Gedankenkreises zu. Unter dem Einflusse des Berufs, des täglichen Verkehrs entsteht allmälig eine bestimmte Denkungsart, eine bleibende Art und Weise, die Angelegenheiten des Berufs und des Lebens zu beurteilen. Täglich wiederholen sich dieselben Verhältnisse, täglich erzeugen sich die nämlichen Gedanken. Es entstehen Grundsätze, Maximen, nach denen man bewusst oder mechanisch handelt. „Und die Gewohnheit nennt er seine Amme". Wo es zu einer solchen Kernbildung nicht kommt, da haben wir konfuse Köpfe, die sich kritiklos jeder neuen Idee in die Arme werfen — Weichtiere ohne Skelett. Wo sie zu weit geht, wo das Gedankengewebe verknöchert, entstehen Philister und Kastensklaven, die jeder Neuerung ein steriles „Non volumus" entgegenhalten — Versteinerungen, in denen das organische Leben erstorben ist. Die Mitte zwischen beiden hält der Verständige, dessen Gedankenkreis widerstandsfähig genug ist, das Neue einer Quarantäne der Kritik zu unterwerfen, und elastisch genug, sich durch das Erprobte umbilden zu lassen. Wo sich aber der Gedankenkreis wie eine Kaste verständnislos gegen alles Neue abschliesst, da erzeugt die Zumutung, mit liebgewordenen Anschauungen und Gewohnheiten zu brechen, eine gewisse Animosität, und es mischt sich in die *sachlichen* Differenzen der Ton *persönlicher* Gereiztheit.

Am grössten ist diese Gefahr da, wo die Persönlichkeit wirklich eine so grosse Rolle spielt, wie im Lehrerberuf, wo zu dem anerkannten Prinzip immer die Kunst der Ausführung hinzukommen muss, und wo „der gute Mensch in seinem dunkeln Drange sich des rechten Weges" oft besser bewusst ist als der unerfahrene Theoretiker. Da verwächst die Methode mit der Persönlichkeit; auf jene verzichten hiesse diese aufgeben. Im Vollgefühl seiner Routine versagt man objectiven methodischen Normen die Anerkennung. Aber wenn das Kriterium einer Methode nicht mehr in objectiven Gesetzen, sondern im lehrenden Subjecte liegt, dann muss auch der methodische Streit einen andern Character annehmen. Was *Lessing* (H. D. letztes Stück) von den Künstlern sagt, gilt gewiss auch in der pädagogischen Kunst: „Ueberhaupt hat man die Anmerkung schon längst gemacht, dass die *Empfindlichkeit der Künstler in Ansehung der Kritik in eben dem Verhältnisse steigt, in welchem die Gewissheit und Deutlichkeit und Menge der Grundsätze ihrer Künste abnimmt.*" Und so kommt es denn, dass man das Neue zum vornhinein lächerlich zu

machen oder mit demagogischem Pathos niederzudonnern sucht. Der pädagogische Subjectivismus ist die eine Quelle der Rabies.

Die andere liegt in den Neuerern. Neue Ideen, seien sie nun absolut neu oder nur die *Er*neuerung vergessener Wahrheiten, treten gewöhnlich mit Ungestüm auf. Sie richten den Blick auf bestimmte Ziele, aber sie beschränken den Gesichtskreis. So entsteht auch hier eine gewisse Einseitigkeit, welche die billige Würdigung des Hergebrachten erschwert und in der Absicht, das Neue in das hellste Licht zu stellen, in der Schilderung der bestehenden Uebelstände leicht zu dick aufträgt. Zieht man nun noch in Betracht, dass das Neue in der Regel von dem aggressiveren Temperament der Jugend getragen wird, so sind die natürlichen Bedingungen der Rabies paedagogorum bei einander.

Da sie aber *natürliche* Bedingungen sind, so ist anzunehmen, dass die Erscheinungen, die wir unter dem Ausdruck Rabies zusammenfassen, in reformbewegten Zeiten stets aufgetreten seien und wahrscheinlich auch künftig sich wiederholen werden. Und in der Tat, die Geschichte bestätigt es. Der Höhepunkt des Streites für und wider die Scherr'schen Lehrmittel liegt noch nicht weit hinter uns. Und in der pädagogisch bedeutendsten Epoche unseres Jahrhunderts wurden gegen die *Pestalozzi*'schen Neuerer dieselben Vorwürfe laut, wie sie jetzt gegen die Herbartianer erhoben werden. „Lobeserhebungen ohne Ziel und Mass, ungerechter Tadel, anmassender Ton" wurde auch ihnen zur Last gelegt. Ausdrücke, welche jetzt längst in den pädagogischen Sprachgebrauch übergegangen sind, wie Anschauung, Anschaulichkeit, Abstuffung, fielen dem Fernstehenden als ihre Schulsprache, die „Sprache des Instituts", auf. Ja, auch die „Neuheit der neuen Methode" wurde bestritten. Ein billiger und wohlwollender Beurteiler, der Pater *Girard*, weist in seinem Bericht*) an die Tagsatzung die historischen Zusammenhänge der Pestalozzi'schen Ideen nach. Aber er ist verständig genug, das Verdienst, alte Wahrheiten wieder aufgefrischt uud an ihrer *Verwirclichung* gearbeitet zu haben, voll und ganz anzuerkennen. „Was liegt an der Erfindung, wenn es um die Sache selbst und ihren Nutzen zu tun ist?" (S. 105) „Nicht bloss Erfindung ist verdienstvoll; grösseres Verdienst liegt noch im reinen Eifer, weiser Wahl und unerschütterlicher Beharrlichkeit. — — Uralte Grundsätze haben da wieder Geltung bekommen, wo sie ganz vergessen waren, oder dort weiteren Spielraum erhalten, wo ihr Wirkungskreis allzu beschränkt war. Selbst der Streit zwischeu den Widersächern und Schutzrednern, obschon nicht immer in den Schranken der Anständigkeit geführt, weckte neue Ideen, gab Anlass zu neuen Versuchen. Die Erziehung gewann viel und ihr Geschichtschreiber verheisst ihr noch grössere Vorteile für die Zukunft." (S. 121, ff.)

Wenn die Geschichte überhaupt eine Lehrmeisterin der Menschheit ist, so zeitigt sie auch hier eine Frucht. Sie empfiehlt den Streit, aber sie mahnt zur **Objectivität**. Sie setzt der Kritik keine Schranken, als die Sachlichkeit und fordert keine andere Bescheidenheit als die, dass jeder „die Schranken seiner Kenntnisse und seines Geistes kennt, innerhalb

*) Bericht über die Pestalozzi'sche Erziehungsanstalt zu Yverdon, an seine Excellenz den Herrn Landammann und die h. Tagsatzung der Schweizerischen Eidgenossenschaft. Gedruckt auf Befehl der Tagsatzung, Bern 1810.

welchen er sich zu halten hat, dass er für jeden Schrifsteller so viel Achtung hat, ihm nicht eher zu widersprechen, als bis er ihn verstanden hat" (Lessing, 51. Brief antiquarischen Inhalts) und, fügen wir hinzu, gegen jede traditionelle Praxis so viel Pietät, nicht über sie zu urteilen, als bis er sie genau kennen gelernt hat.

An diese Betrachtung knüpfen wir unser Programm. Wir wollen den Streit. Aber keine Rabies. Wir wollen die Diskussion über die Herbart'che Pädagogik anregen, und wir danken zum voraus jedem, der sich ausbauend oder kritisch daran beteiligen will.

Chur, November 1883.

Th. Wiget, Seminardirektor.

Die Anwendung der pädagogischen Grundsätze Zillers auf den Religionsunterricht.

Vortrag, gehalten im Colloquium Chur, von Prof. J. G. Hosang.

Die Ziller'sche Pädagogik ist für uns schon deshalb ein Gegenstand von Interesse, da sie seit einigen Jahren in unserem Lehrerseminar mit besonderer Energie vertreten und von der jüngeren Lehrerschaft unseres Landes in immer weiteren Kreisen mit einer Begeisterung praktizirt wird, als ob es sich um die Verbreitung eines neuen Evangeliums handelte. Die Pädagogik erhebt den Anspruch, neben dem andern Unterricht auch speziell den Religionsunterricht nach Lehrstoff und Lehrform in bedeutendem Masse zu modificiren oder zu reformiren. Deshalb sei es dem Referenten gestattet, an der Hand seiner bisherigen Lektüre aus diesem Gebiete auf einige Hauptgesichtspunkte hinzuweisen, die von den Vertretern der Zillerpädagogik mit Bezug auf den Religionsunterricht besonders in den Vordergrund gestellt werden, und die Neuerungen, die nach Stoff und Form daraus hervorgehen, soweit möglich zu verdeutlichen. Für Theologen muss zunächst bei dieser Pädagogik besonders sympathisch sein die hohe Stellung, die dem Religionsunterricht in der Volksschule zugewiesen wird. Als Ziel aller pädagogischen Tätigkeit wird der sittlich-religiöse Charakter hingestellt; der Religionsunterricht ist mehr als aller andere Unterricht erziehender Unterricht, Gesinnungsunterricht, hat es mit dem vornehmsten Gesinnungsstoff zu tun, an dem die Bildung des sittlich-religiösen Charakters erzielt wird. Der *oberste Gesichtspunkt* nun, von dem aus, wie beim andern Unterricht, so beim Religionsunterricht Stoff und Form bestimmt wird, ist das *Interesse*. Das Lernen, die geistige Aneignung, wird mit der Ernährung verglichen; was für die körperliche Ernährung der Appetit ist, das ist für das geistige Aneignen das Interesse; so gut als die körperliche Ernährung nur bei gesundem und kräftigem Appetit in rechter Weise stattfindet, ebenso kann auch die geistige Aneignung nur bei lebendigem Interesse in normaler Weise vor sich gehen. Die Rücksicht auf das Interesse ist deshalb auch im Religionsunterricht die entscheidende Instanz für die Anordnung und Durcharbeitung des Unterrichtsstoffes.

Es ist nach Dr. Staude allgemein angenommener Grundsatz in der Lehrerwelt, dass die biblische Geschichte deshalb der Volksschule als Hauptgesinnungstoff zuzuweisen ist, weil das in ihr ausgeprägte religiös-sittliche Leben sich in ganz einzig-artiger Weise zur Erweckung und Stärkung des religiös-sittlichen Lebens der Schüler eignet. In Bezug auf Anordnung und Einteilung der biblischen Geschichte nach Jahreskursen tritt die Zillerschule in entschiedenste Opposition zu den sogenannten konzentrischen Kreisen. Die Einteilung und Behandlung der biblischen Geschichte nach konzentrischen Kreisen scheint gegenwärtig noch die herrschende zu sein. Sie besteht darin, dass in jedem Schuljahr die ganze Heilsgeschichte von Adams Fall bis Christi Himmelfahrt mit zunehmender Erweiterung in jedem folgenden Jahr durchgenommen wird. Diese Anordnung und Einteilung ist auch in dem neu erschienenen Lehrmittel, das von einigen Glarner Theologen und Lehrern herausgegeben wurde, festgehalten. In der Vorrede des ersten Heftes werden dort folgende Vorteile dieser Anordnung namhaft gemacht:

a. Während bei der rein chronologischen Anordnung des Stoffes unvermeidlich leichtere und schwerere Abschnitte wechseln und durch die letztern allzu grosse Zumutungen an die geistige Kraft des Kindes gestellt werden, oder aber schwerer verständliche Abschnitte, so gehaltvoll sie auch sein möchten, einfach weggelassen werden müssen, kann bei der Gestaltung nach konzentrischen Kreisen jeder Altersstufe gerade das geboten werden, was ihrem Verständnis entspricht. Die Frucht davon wird ein naturgemässes, allmäliges Wachstum der religiösen Erkenntnis sein.

b. Durch das beständige Zurückgreifen späterer Jahrgänge auf die vorangehenden wird der Schüler genötigt, sich das in den frühern Jahren Angeeignete immer wieder aufzufrischen, und es bleibt so vor dem Vergessen bewahrt, das nicht ausbleiben kann, wenn vielleicht 2 Jahre nach einander nur alttestamentliche, und nachher ebenso ausschliesslich 2 Jahre neutestamentliche Stoffe zur Behandlung kommen.

c. Mit der beständigen Auffrischung verbindet sich aber zugleich eine fortschreitende Bereicherung, Klärung und Vertiefung des früher Gelernten, so dass die biblischen Geschichten und Gestalten immer vollständiger und lebendiger vor des Kindes Auge treten, sich ihm immer sicherer einprägen und so allmälig in seinen völligen, bleibenden Besitz übergehen.

d. Indem es 4 Jahre nach einander denselben Weg von Abraham und Moses bis Salomo und Jeremias, von der Geburt Jesu bis zur Kreuzigung und den Erlebnissen der Jünger zurücklegt, prägt sich ihm die Chronologie wenigstens in ihren Hauptzügen weit sicherer ein, als wenn es diesen Weg nur einmal, aber sehr langsam zu gehen hat.

Dem gegenüber behauptet Dr. Staude: Die konzentrischen Kreise sind der Tod für das Interesse.

a. Die erste Folge ist eine heillose Vermengung der verschiedensten religiösen und sittlichen Auffassungsweisen und kulturhistorischen Standpunkte, wodurch keine einzige dieser Denkweisen zu ihrem Rechte kommt und auf die Altersstufe gesetzt wird, auf der sie durch Harmonie mit der Apperzeptionsstufe am leichtesten verstanden werden und am kräftigsten wirken kann.

b. Eine weitere Folge ist die Unmöglichkeit, dass das Kind selbständig die höhere Stellung Christi und des Christentums gegenüber dem Judentum einsieht. Warum soll man nicht die gründliche Vorbereitung auf Christus, die der göttliche Erziehungsplan für nötig hält, mit Kindern im kleinen wiederholen?

c. Diese Anordnung ist eine Vergewaltigung der Auffassungsweise des Kindes, das jedesmal, sobald es anfängt, sich in eine einzelne Geschichte zu vertiefen, nach dem raschen Tempo der Kreise aus der Vertiefung herausgerissen und in eine neue Geschichte hineingeworfen wird, so dass es nirgends in rechter Weise Boden fassen kann.

d. Die konzentrischeu Kreise bringen mit sich eine immer wiederkehrende und immer ausführlichere Repetition und diese Art von Repetition ist die Mutter der Langeweile; das Interesse stirbt darin, wie Archimedes in seinen Kreisen.

e. Durch die bruchstückweise Beschäftigung mit dem Leben der einzelnen Personen hindern die konzentrischen Kreise auch die gemütliche Teilnahme der Zöglinge am Leben der biblischen Helden und beeinträchtigen damit die Entwicklung von Religiosität und Sittlichkeit, arbeiten also unbewusst dem Zwecke des Religionsunterrichtes entgegen. — Darum heisst es einfach: Hie konzentrische Kreise! Hie Interesse!

Der Anordnung nach konzentrischen Kreisen wird nun von der Herbart-Ziller'schen Schule die Anordnung nach kultur-historischen Stufen gegenübergestellt. Es ist ein Lieblingsgedanke der Schule, dass der Mensch in seiner individuellen Entwicklung den historischen Fortschritt der Menschheit im kleinen wiederholt und nachahmt. Auch die Völker haben ihr Kindheits-, ihr Jünglings-, ihr Mannes- und ihr Greisenalter. Für die *werdende* Menschheit, die Jugend, ist darum auch nicht der auf tausendjähriger Kulturarbeit beruhende, vielfach verworrene Zustand der Gegenwart, sondern das *Werden der Menschheit* der völlig verständliche und interessante Stoff und deshalb soll der Zögling die wichtigsten Stufen der menschlichen Kulturentwicklung, deren Kernpunkt immer die sittlich-religiöse Entwicklung bleibt, in aufsteigender Reihenfolge mit seiner Teilnahme erfassen und erleben und in beschleunigter Weise durchmachen, damit er schliesslich zur Erfassung der Gegenwart und seiner Aufgaben in derselben durchdringe.

Die biblische Geschicht bietet nun auch in klassischer Darstellung eine Reihe solcher historischer Entwicklungsstufen: Die alt- und die neutestamentliche Stufe, welche beide wiederum in mehrere in sich mehr oder minder abgeschlossene Stufen zerlegt werden können: Patriarchenzeit, Richterzeit, Königszeit, Leben Jesu, Apostelgeschichte. — Das Interesse weist demnach darauf hin, dass die biblische Geschichte in chronologisch aufsteigenden, möglichst in sich abgeschlossenen Stoffganzen den Schülern vorgeführt werde.

Durch das längere Verweilen bei einem zusammenhängenden, in sich abgeschlossenen Stoff, durch die scharfe und lebendige Erfassung seiner einzelnen Glieder wird die gemütliche Vertiefung und die warme Anteilnahme an dem vorgeführten Menschenleben an Energie gewinnen und damit die Entwicklung von Sittlichkeit und Religiösität sehr gefördert werden.

Die Durcharbeitung eines biblischen Stoffes wird aber erst mit dem 3. Schuljahr in befriedigender Weise möglich werden; den beiden ersten Schuljahren werden andere, der kindlichen Entwicklungsstufe naheliegende Gesinnungsstoffe zugewiesen, von Ziller selbst Mäorchen und Robinson. Daneben sollen in den 2 ersten Schuljahren auf rein erbauliche Weise aus dem Leben Jesu die durch die christlichen Feste gebotenen evangelischen Geschichten behandelt werden. Für die folgenden Schuljahre hat Ziller selbst den biblischen Stoff also eingeteilt: Dem dritten Schuljahr wird die Patrarchenzeit, dem vierten die Richterzeit, dem fünften die Königszeit, dem sechsten das Leben Jesu, dem siebenten die Apostelgeschichte zugewiesen. Ein achtes Schuljahr soll es mit dem Leben Jesu und mit dem Ausbau der Glaubenslehre zu tun haben.

Dr. Staude weicht nur wenig von dieser Einteilung ab; er will die Richter- und Königszeit zusammen dem vierten, dagegen das Leben Jesu dem fünften und sechsten Schuljahr zuweisen, und zwar so, dass auf das fünfte Schuljahr die Jugendgeschichte, die Ezählungen von Johannes dem Täufer, die Mehrzahl der Wunder und die leichtern Gleichnisse kämen, auf das sechste Schuljahr die schwierigern Wundergeschichten, die Hauptmasse der Gleichnisse, die Bergpredigt und die Leidensgeschichte.

Was die Lehrform anbetrifft und die Behandlung des einzelnen Lehrpensums, so besteht die Haupteigentümlichkeit der Herbart-Ziller'schen Schule darin, dass für jedes kleinere Stoffganze, für jede methodische Einheit, d. h. für jede einzelne Geschichte, die Durcharbeitung nach den fünf formalen Stufen gefordert wird. Die Durcharbeitung nach diesen fünf Stufen, die auf psychologischen Gesetzen beruhen, sichert wie beim übrigen Unterricht so auch beim Religionsunterricht erst die vollkommene Aneignung, oder nach dem technischen Ausdruck, eine vollkommene gewinnbringende Apperzeption und geistige Verarbeitung.

Die beiden ersten Stufen haben es hauptsächlich mit der Aneignung des neuen Materials zu tun, die drei folgenden Stufen mit der Stärkung und Fruchtbarmachung des religiös-ethischen Gewinns, welche stattfindet durch die Herausarbeitung des Allgemeingültigen aus konkreten Anschauungen d. h. durch einen Abstraktions-Prozess und die Anwendung des Gelernten auf das eigene Leben des Zöglings. Die Bearbeitung jeder einzelnen Geschichte beginnt mit der Aufstellung des Zieles, weil nur nach deutlich erschautem Ziel ein interessevolles Streben zu diesem Ziel zu erwarten ist.

An diese Einleitung, d. h. an die Aufstellung des Zieles schliesst sich die erste Stufe, die *Analyse* an (auch Stufe der Vorbereitung genannt). Ihre Aufgabe ist, in der Form der Unterhaltung festzustellen, was im Zögling schon an verwandten Vorstellungen vorhanden ist, die die Erreichung des Zieles, das allseitige, volle Verständnis der vorliegenden Geschichte unterstützen; sie hat sich auf das sorgfältigste der Individualität anzuschliessen und sich allein in demjenigen Vorstellungskreis zu bewegen, den der Schüler von seinem Hause und seiner Umgebung und Erfahrung aus mit sich gebracht oder aus dem bisherigen Unterricht sich angeeignet hat. Erst wenn die im Zögling schon vorhandenen und dem darzubietenden Neuen verwandten Vorstellungen in dieser Weise bearbeitet, geweckt und aufgefrischt worden sind, ist eine verständnisvolle Aufnahme des Neuen zu erwarten.

Auf die vorbereitende Stufe der Analyse folgt dann als die II. Stnfe die *Synthese* (Stufe der Darbietung). Die Darbietung des Neuen ist ihre Aufgabe. Die Darbietung erfolgt zuerst durch die freie Erzählung des Lehrers, später bei genügender Lesefertigkeit der Schüler durch Lesen derselben in der Bibel oder in dem Historienbuch. Das Ganze wird dabei in Teilabschnitte zerlegt und zuerst das Tatsächliche mit möglichster Genauigkeit und Bestimmtheit eingeprägt. Dann wird insbesondere auch auf die aus dem Tatsächlichen sich ergebenden Gesinnungsverhältnisse hingewiesen und damit die Wertschätzung und ethische Beurteilung der Handlungsweise der handelnden Personen hervorgerufen und richtig gestellt. Erst durch diese Klarlegung der Gesinnungsverhältnisse vor dem Bewusstsein der Schüler, durch die dadurch hervorgerufene Wertschätzung und ethische Beurteilung erhält die Darbietung des Neuen auch die gehörige Vertiefung.

Die III. Stufe ist die Stufe der *Association* (Verknüpfung). Auf dieser III. Stufe ist einer neuen Forderung der Schule, nämlich der Forderung der Konzentration Rücksicht zu tragen. Im Namen der Konzentration verlangt die Schule, dass die biblischen Gesinnungstoffe in der Weise eine zentrale und dominirende Stellung einnehmen, dass sie einmal einen mitbestimmenden Einfluss ausüben auf die Auswahl und Anordnung der andern Stoffe, dann auch dass sie mit allen verwandten Stoffen, insbesondere aus dem Deutschen und der Profangeschichte, sowie mit Gesinnungsstoffen, die der Umgang dem Zögling nahe gebracht, konsequent auf die mannigfachste Weise verwoben und verbunden werden. Insbesondere das letztere ist die Aufgabe der Association. Die einzelne biblische Erzählung wird mit andern ähnlichen biblischen Geschichten oder mit Erzählungen, die der Profangeschichte, dem deutschen Unterricht entnommen sind, und aus denen ähnliche Gesinnungsverhältnisse hervorleuchten, zusammengestellt und verglichen, die Personen der einzelnen Erzählung mit andern bestimmten Personen, die sich in ähnlichen Situationen befunden haben, damit so aus der Fülle des konkreten Materials das Allgemeingültige, die abstrakte Wahrheit, abgeleitet werden kann.

Die IV. Stufe ist die Stufe des *Systems*, auch Stufe der begrifflichen Zusammenfassung. Ihre Aufgabe ist, das aus der Fülle des konkreten Materials gewonnene Allgemeine begrifflich zu fixiren und zwar in kurzer und knapper Form, in einem Bibelspruch oder in einem Liedervers. Es ist ebenfalls eine Hauptforderung der Schule, dass allgemeine Sätze, Sentenzen nur als aus konkreten Geschichten abgeleitete Resultate erscheinen, und dass diese Resultate durch die Tätigkeit der Schüler selbst sollen gewonnen werden. Demnach wird auch der Katechismus-Unterricht verurteilt, der das Systematische vom konkreten Material losgelöst mitteilen will, deshalb aber eben nur inhaltsleere Worte, unverstandene Phrasen mitteilt. Indem der Schüler die aus den biblischen Geschichten auf der IV. Stufe gewonnenen Resultate in sogenannten Stichworten (Bibelsprüchen) fixirt, diese Stichworte dann auch wieder gruppenweise ordnet und zusammenstellt, soll sich ihm zuletzt der ganze Inhalt des Katechismus als das aus den konkreten biblischen Geschichten abgeleitete Resultat ergeben. Die Folge wird sein, dass jede abstrakte Wahrheit, die ein Katechismus enthalten

mag, immer nur in Verbindung mit konkretem Material vor das Bewusstsein des Schülers tritt und so im Geiste desselben Leben und Stärke gewinnt.

Die V. Stufe ist die Stufe der Methode, auch Stufe der Anwendung. Ihre Aufgabe ist, die auf der IV. Stufe gewonnene allgemeine Wahrheit in mannigfachster Weise, mündlich und schriftlich, auf das Leben und auf die Gegenwart anzuwenden. Hier wird dem sogenannten phantasirten Handeln seine Stelle angewiesen; es sollen mancherlei der Individualität der Schüler naheliegende Situationen und Combinationen ersonnen werden, in denen die im System gewonnene moralische Regel soll befolgt werden.

Dies sind die fünf formalen Stufen.

Ein nicht geringer Vorteil der Durcharbeitung jedes Einzelstoffs nach diesen fünf Stufen ist unter anderm auch der, dass dadurch diejenige Repetition, die die Mutter der Langeweile ist, vollständig vermieden werden kann, dass aber an ihre Stelle von selbst und wie unvermerkt eine sogenannte immanente Repetition tritt; diese letztere besteht nämlich darin, dass beim Fortschreiten des Unterrichts immer auf alles schon Durchgenommene sorgfältig Rücksicht genommen und immer an dasselbe angeknüpft wird, dass bei jeder Behandlung eines neuen Stoffes alles mit ihm Verwandte teils zur Vorbereitung und Erklärung, teils zur Vergleichung und Anwendung reproduzirt und nach seinem konzentrirten Gehalt abermals verwendet wird. —

Um nun eine noch etwas bestimmtere Vorstellung von dem Gang des Unterrichts nach Ziller'scher Methode zu geben, erlaube ich mir, eine Präparation von Dr. Staude, in der ein biblisches Thema nach den fünf Stufen behandelt wird, in abgekürzter Form zu reproduciren.

Davids Grossmut an Saul, nach I. Sam. 24.

Das Ziel: Wir werden jetzt sehen, in welcher Weise David und Saul in der Wüste bewaffnet miteinander zusammen getroffen sind.

I. Stufe. Vorbereitung. Die Kinder werden veranlasst, Aufschluss zu geben über das bisherige Verhältniss zwischen Saul und David; sie werden ihre Vermutung aussprechen, wenn sie in der Wüste zusammentreffen, so wird's deshalb geschehen, weil David mit wenigen Verwandten und ungerecht Verfolgten sich dahin geflüchtet hat und nun von Saul und seinen Kriegern aufgesucht und verfolgt wird. David wird wohl von heftigstem Hass erfüllt sein gegen seinen Verfolger, der ihn für die treuen Dienste, die er ihm erwiesen, wiederholt hat ermorden wollen und nun von Haus und Heimat wie ein gehetztes Tier in die Wildnis hinaustreibt. Kommt's zur Begegnung, so gibt's einen Kampf auf Leben und Tod; wenn's irgendwie gelingt, wird David seinen Dränger niederschmettern, wie einst den Riesen Goliath.

II. Stufe. Darbietung des Neuen. Die Geschichte wird erzählt oder gelesen. Bei der Besprechung wird zuerst auf die genaue Auffassung des Tatsächlichen gesehen; dann werden die Gesinnungsverhältnisse der handelnden Personen in's Auge gefasst. Wie denkt David? Die Rachsucht sagt ihm: töte den, der dir so viel Uebels getan; die Selbstsucht sagt: wenn dein Verfolger nicht mehr ist, so hat deine Not ein Ende, du kannst heimkehren zu Weib und Kind und wirst es wieder gut haben; die Ehr-

sucht und Herrschsucht sagt: dann wirst du zum König erhoben und wirst herrschen über Millionen. — Aber es kamen ihm andere Gedanken; Gott spricht: Du sollst nicht töten, du sollst deinen Nächsten lieben; Saul gehört zu deinem Volk, er ist dein König, ja er ist der Gesalbte des Herrn; lasse den Herrn walten. — Die bessern Gedanken siegen, David behält nur den Rockzipfel, um dem Saul zu beweisen, dass er nicht als Feind an ihm habe handeln wollen.

Welches sind die Gedanken von Saul? In Hochmut, Wut und Rachelust war er ansgezogen, in Demut, Freundlichkeit und Liebe kehrt er zurück. Statt des Kampfes mit Waffen nur ein Wortkampf, und David siegt nicht mit Schwert und Spiess, sondern mit der Liebe über seinen Gegner, nachdem er zuvor sich selbst besiegt.

III. Stufe. Association. Wir haben auch schon solche Personen kennen gelernt, die ihren Feinden nicht vergeben haben. Esau will seinen betrügerischen Bruder erwürgen und verzeiht ihm erst nach sehr langer Zeit. Brunhilde will auch nichts von Vergebung wissen, sondern tötet alle ihre Brüder und Volksgenossen, um sich an den Mördern ihres Mannes zu rächen.

Christus sagt freilich, liebet eure Feinde, und er bittet am Kreuz für seine Mörder. Ebenso hat auch Otto I. seinem Bruder Heinrich nach Christi Wort dreimal vergeben und ihn dadurch zu seinem treuesten Diener gemacht. (Solche Beispiele aus dem bereits absolvirten biblischen und profangeschichtlichen Unterricht sind mit konkretem Detail weiter auszuführen.) Bis auf Christus hat im allgemeinen die Regel gegolten: Aug' um Aug', Zahn um Zahn; erst Christus hat die rechte Feindesliebe mit Worten und Taten in die Welt gebracht.

IV. Stufe. Das Resultat ist in einem Heftchen in folgenden Stichworten zu fixiren:

Liebet eure Feinde . . . etc.

Die Rache ist mein, ich will vergelten, spricht der Herr.

Lass dich nicht das Böse überwinden, sondern überwinde das Böse mit Gutem.

Auch: Sich selbst bekämpfen ist der schwerste Krieg, sich selbst besiegen ist der schönste Sieg.

V. Stufe. Anwendung. Die Kinder haben ihr Nackdenken etwa auf folgende Punkte zu richten: Wie sollen und können *wir* das Böse in uns und um uns mit Gutem überwinden? Zu welchem Bessern sollen uns Leiden, ungerechte Behandlung, Krankheit, Armut etc. anleiten?

Sucht Beispiele von Leuten, die sich selbst besiegten (Abraham, Joseph, Moses) und von solchen, die sich nicht besiegten (Kain, Brunhilde).

Sucht Sprüche, die auf die Erzählung passen. (Selig sind die Friedfertigen; dein Leben lang habe Gott vor Augen und im Herzen . . . ; Denen, die Gott lieben . . ; So ihr den Menschen ihre Fehler vergebet).

Anmerkung. *Quellen:* E. Trähndorf, die Stellung des Religionsunterrichtes in der Erziehungsschule und die Reform seiner Methodik, Leipzig 1879. 56 Seiten. — Staude, die kulturhistorischen Stufen, in Reins paedagog. Studien 1880. 2. Heft. — Staude, Präparationen zur biblischen Geschichte alten und neuen Testaments. — Lange, über Apperzeption.

Dem Vortrag folgte ein Correferat von Herrn Pfarrer Munz und eine längere *Discussion.*

Es kann das kritische Studium der voranstehenden Arbeit nur fördern, wenn wir die Hauptfragen, um die sich die Debatte drehte, in Kürze mitteilen und dadurch den Anstoss zur Fortsetzung der Diskussion geben. Der Vortrag des Herrn Prof. Hosang wurde allgemein verdankt, namentlich wurde anerkannt, dass der Referent das durch die stereotype Behandlungsweise und die Wiederholung alter Gemeinplätze nachgerade abgedroschen gewordene Thema unter einen neuen, interessanten und fruchtbaren Gesichtspunkt zu rücken gewusst habe. Von anderer Seite wird darauf hingewiesen, dass die Herbart-Ziller'sche Pädagogik gegenwärtig in Lehrerkreisen lebhaft diskutirt wird. Es kann nur zum Wohle der Schule gereichen, wenn sich auch die Geistlichkeit an den methodischen Zeit- und Streitfragen beteiligt. Die Herrschaft der Kirche über die Schule ist gebrochen, aber der Pfarrer bleibt der nächste Berufsverwandte des Lehrers. Beide dienen, sofern der Lehrer auch Erzieher ist, der nämlichen Aufgabe; beide bedürfen, sofern der Geistliche auch Religions*lehrer* ist, gleicher methodischer Mittel. Der Theologe kann daher auch vom Pädagogen lernen. Der Religionsunterricht muss es büssen, wenn er sich von dem frisch pulsirenden Leben in der Pädagogik abschliesst. Die Meinung, dass der religiöse Stoff, wie und wann er auch behandelt werde, an sich schon wirksam sei, erweist sich als ein Vorurteil. Mit dem Satze, dass jedes Fach seine eigene Methode habe, hält man sich die Pädagogik nicht vom Leibe; denn das Gemeinsame überwiegt bei weitem das Abweichende. Und in dem Spruche: „Lasset die Kindlein zu mir kommen!“ ist über die Form des Religionsunterrichts gar nichts gesagt. Aus der in diesem Bibelworte geforderten Gesinnung entspringt erst die moralische Pflicht, nach den besten Mitteln und Wegen der religiösen Erziehung zu suchen. Daraus erklärt sich zum Teil das erfreuliche Interesse, welches die Geistlichkeit in so viel grösserer Zahl, als alle andern Fakultäten und namentlich als die „Staatsmänner“, an unsere grossen und kleinen pädagogischen Conferenzen führt. Was die erzieherische Gesamtwirkung auf die Jugend dabei gewinnen müsste, wenn der geistliche und der weltliche Erzieher in *bewusster Uebereinstimmung* und nach einem *einheitlichen Plane* auf das gemeinsame Ziel hinarbeiteten, liegt auf der Hand.

Es ist eine Art Teilung der Arbeit, wenn jeder die allgemeinen pädagogischen Prinzipien in der ihm zunächst liegenden Unterrichtssphäre prüft; aber das Bewusstsein ihrer allgemeinen Bedeutung darf durch die Vertiefung in das Einzelne nicht verdunkelt werden. Es scheint uns daher angezeigt die principielle Bedeutung des obigen Referates hervorzuheben. Es führt uns auf drei der wichtigsten und viel umstrittenen Postulate der Ziller'chen Pädagogik. Es sind: *1. Der kulturgeschichtliche Gang, 2. die Konzentration des Unterrichts,* 3. *die formalen Stufen.* Das erste bezieht sich ausser auf dem biblischen, auf den profanen Geschichtsunterricht; das zweite auf die Verknüpfung der Fächer untereinander und des Unterrichtsstoffes innerhalb jedes einzelnen derselben; das dritte auf sämtliche Fächer, in denen es sich um einen geistigen Lernprozess handelt.

(Fortsetzung folgt.)

Der erste Unterricht im Lesen und Schreiben.

Von A. Florin.

Die Hauptgrundlinien für das Unterrichtsverfahren beim Lesen- und Schreibenlehren scheinen im allgemeinen festzustehen. Es möge daher unter vorstehender Ueberschrift nicht etwa eine „neue Methode, wie man die Kinder leicht nnd angenehm lesen lehrt", vermutet werden. Die „Seminarblätter" wollen blos einige Präparationen aus dem bezeichneten Kapitel bringen, in der Hoffnung, manchem jungen Schulmeister, der zum ersten Mal das ABC schiessen lehrt, damit zu dienen.

Bekanntlich darf man beim ersten Unterricht im Lesen und Schreiben nicht mit der Türe in's Haus fallen, d. h. man beginnt nicht gleich mit dem Schreiben und Lesen der Buchstaben, sondern schickt Vorübung dazu voraus. So auch wir.

I. Die Vorübungen zum Lesen.

Das Kind redet, die Sprechlingsperiode ausgenommen, in Sätzen. Es ist sich aber, wie die Erfahrung zeigt, nicht bewusst, dass es, indem es einen Satz spricht, sich mehrerer Wörter bedient, und noch weniger, dass diese Glieder seiner Rede noch weiter zusammengesetzt sind aus Silben und Lauten. Die mechanische Fertigkeit des Lesens fordert aber, nebst der Kenntniss der Lautzeichen, diese Gliederung, ja dieselbe ist beim Lesenlernen wichtiger und bereitet dem Kinde mehr Schwierigkeiten, als das Kennenlernen des grossen und kleinen ABC. Die Fertigkeit in dieser Gruppirung anzubahnen, nebst Uebungen in der Aussprache, soweit dieselben das irregeleitete Gehör korrigiren, betrachten wir als Aufgabe der Vorübungen zum Lesen. Die Vorübungen würden sich demnach erstrecken auf die Unterscheidung der Silben und Laute im Wort. Die Erwägung aber, dass das Kind in seiner Sprache uns nicht isolirte *Wörter*, sondern *Sätze*, die ihm als ungegliedertes Ganze erscheinen, entgegenbringt, die Tatsache ferner, dass das Wort dem Kind erst als Glied einer Vorstellungsgruppe interessant wird, belehrt uns, dass wir den Vorübungen zum Lesen die Unterscheidung der einzelnen Wörter im Satz einreihen müssen und dass diese Gliederung naturgemäss an die Spitze der Vorübungen gestellt werden muss. Wir erhalten also drei Uebungsgruppen: 1. Unterscheidung der *Wörter* im Satz, 2. der *Silben* im Wort, 3. der *Laute* in der Silbe. Den Uebungsstoff entnehmen wir dem Sachunterricht, den Erzählungen z. B., welche die Kinder gerade beschäftigen; dann ist er ihnen etwas, hat für sie einen subjektiven Wert.

a. Die Unterscheidung der Wörter im Satz.

I. Stufe. Wir wollen einen Satz von Robinson schreiben. Wir haben gehört, was der Vater zu Robinson sagte, als dieser 16 Jahre alt war. Du musst jetzt recht fleissig sein und dann kannst du dann später mein Geschäft übernehmen. — Aber Robinson? *Robinson hatte keine Lust, ein Kaufmann zu werden.* Diesen Satz wollen wir schreiben: Robinson hatte keine Lust, ein Kaufmann zu werden.

II. Stufe. Nun wollen wir diesen Satz so sagen lernen, wie ihn die VI.-Klässler sagen. Alle übrigen Besprechungen erfolgen selbstredend im

Dialekt. Und jetzt wollen wir die Wörter aus dem Satze heraussuchen. Wie heisst das erste Wort? das zweite? etc. Dies so lange, bis das einzelne Wort sicher herausgefunden wird. Jetzt wollen wir den ganzen Satz nochmals sagen; ihr müsst nun aber bei jedem Wort mit der Hand leicht auf den Tisch schlagen — so! und nach jedem Wort ein wenig warten. Wer kann's? Du! Nun ihr zwei zusammen! Alle!

Jetzt wollen wir diesen Satz und seine Wörter auch schreiben. Der ganze Satz wird durch eine wagrechte Linie dargestellt, die einzelnen Wörter durch einen Teilstrich. Diese schriftliche Aufzeichnung bereitet auf's Schreiben vor und dient znr bessern Fixirung der einzelnen Wörter.

——————————————————————— (der Satz)
——— ——— ——— ——— ——— ——— (die Wörter)

Wir wollen ihn auch lesen. Der Lehrer zeigt — die Schüler lesen.

III. Stufe. a. Wie heissen die zwei ersten Wörter? Wie heissen die vier ersten Wörter? Wie heisst der Satz, wenn wir das dritte Wort weglassen?

b. Wenn schon andere Sätze nach Wörtern gegliedert worden sind: Vergleichung des neuen Satzes mit frühern in Bezug auf die Zahl der Wörter, Herausfinden der Wörter, die ein oder mehr Sätze gemein haben.

IV. Stufe. a. Wie heisst das erste Wort des neuen Satzes? das dritte? etc.

b. Schreibt den ganzen Satz ans dem Kopfe.

V. Stufe. a. Schreiben des Satzes (in Strichen) nach Diktat.

b. Aufsuchen der Wörter eines gegebenen Satzes ohne Hilfe des Lehrers.

c. Zusammenstellung eines Satzes aus gegebenen Wörtern, z. B.: Robinson — die — anschauen — wollte — Schiffe —.

Nachdem vollständige Sicherheit im Unterscheiden der Wörter im Satze erlangt ist, gehen wir über zu

b. Der Unterscheidung der Silben im Wort.

Der blossen Unterscheidung der Silben zu lieb, könnten wir diese Uebungen nur an einzelne Wörter anschliessen; aber auch hier gehen wir des Interesses wegen von Sätzen aus.

I. Stufe. a. Wir haben gehört, wie sich Robinson fürchtete, als er sah, dass kein Mensch auf der Insel war. Weshalb hat er sich gefürchtet? Er hatte keine Waffen und meinte, es könnten wilde Tiere auf der Insel sein: *Robinson fürchtete sich vor wilden Tieren.* Jetzt wollen wir die Wörter aus diesem Satze heraussuchen. (Geschieht wie oben gezeigt wurde.)

II. Stufe. b. Wir wollen jetzt sehen, wie viel mal man den Mund öffnen muss beim Aussprechen eines jeden dieser Wörter. Ganz langsames Sprechen des ersten Wortes Ro-bin-son. Wie viel Mal hast du dabei den Mund geöffnet? Du? etc. Nun wollen wir das erste Wort nochmals sagen. Wir wollen aber bei jedem Schliessen des Mundes klatschen. Wer kann's? Alle. Gleiches Verfahren bei den übrigen Wörtern. Wer kann jetzt den ganzen Satz „klatschen"? Du? Alle den gleichen Satz sagen und dazu „klatschen"!

I. Stufe. b. Jetzt wollen wir diese *Silben**) auch schreiben. Den Satz und die einzelnen Wörter könnt ihr schon schreiben. Wer schreibt sie an die Wandtafel?

——————————————————————— (der Satz)
——— ——— ——— ——— ——— ——— (die Wörter)

II. Stufe. b. Den Strich für das Wort Robinson teilen wir in 3 Stücke. Warum? Wer kann mir jetzt „fürchtete“ einteilen? Wer „sich“? u. s. f. Der ganze Satz sieht nun mit Silbeneinteilung so aus:

——————————————————————— (der Satz)
——— ——— ——— ——— ——— ——— (Wörter und Silben)
| | | | | |

Wer kann jetzt lesen, was ich zeige? (Lesen der Silben.)

III. Stufe: Vergleichung der Wörter in Bezug auf die Zahl der Silben.

IV. Stufe: Zusammenstellung der Wörter nach der Silbenzahl:

Einsilbig: sich, vor.

Zweisilbig: wilden, Tieren.

Dreisilbig: Robinson, fürchtete.

V. Stufe: a. Sillabiren gegebener Wörter ohne Hilfe des Lehrers.

b. Aus gegebenen Silben Wörter zusammensetzen.

---

*) *Anmerkung.* Dieser technische Ausdruck mag jetzt, nachdem die Sache bekannt ist, auftreten. Es hat aber keine Eile damit; man kann die Silben anfangs konkreter als „Klätsche“ bezeichnen.

Stimmen aus dem Schulinspektorat.

I. Ueber die Concentration des Unterrichts.

Herr Schulinspektor Cajöri schreibt über diesen Gegenstand:

„In den Realien waren die Leistungen der bessern Schulen durchaus befriedigend. Wir dürfen hier konstatiren, dass die Schweizergeschichte und Geographie, insoweit die vorhandenen Lehrmittel den Stoff dazu bieten, recht gut durchgenommen und von den bessern älteren und dann namentlich auch von einzelnen Lehrern der neuen Methode in glücklicher Verbindung behandelt worden sind. Die Idee, dass die gewonnenen Kenntnisse zu einem abgeschlossenen Ganzen konzentrirt werden müssen, gewinnt immer mehr an Boden und hat unseres Erachtens ihre volle Berechtigung. Die neuere Schule hat diese Forderung wieder aufgefrischt und zur Geltung gebracht; gepredigt wurde sie aber, namentlich in Bezug auf die Realien, schon vor Jahren, zur Zeit *Zuberbühlers*.

Wo die Concentration zur Geltung gelangt ist, sind die geschichtlichen Tatsachen fester eingeprägt und die Kinder bewegen sich viel freier und sicherer im Lesen der Karte. Es darf wohl angenommen werden, dass diese Materien in ihr unbestrittenes geistiges Eigentum übergegangen sind. Freilich erfordert diese Methode eine gewisse geistige Sicherheit, ein bedeutendes Mass von Kenntnissen, überhaupt geistige Selbständigkeit von Seite des Lehrers. Das sind Erfordernisse, denen allseitig kaum genügt wird. Es gibt Lehrer, die sich viel zu ängstlich an gegebene Formen

halten und sich geistig zu wenig frei bewegen. So erkundigten wir uns beispielsweise in einer Schule nach den behandelten Materien in der Geographie, worauf der betreffende Lehrer uns sein unterrichtliches Monats-Budget vorwies, nach welchem die Urkantone, Norddeutschland und die Donaugegend behandelt waren. In einer andern Schule hatte man nach uns gewordenen Mitteilungen Kindern des 3. und 4. Schuljahres die Gestade des mittelländischen Meeres vorgezeichnet.

Wir wollen durch die Anführung dieser Beispiele der neuern Methode keineswegs zu nahe treten, sondern einfach darauf hinweisen, dass es zu Auswüchsen kommen kann, welche nicht gebilligt werden dürfen. Die Concentrationsmethode verlangt unsers Erachtens entsprechende Lehrmittel, damit dem Kinde in den einzelnen Disziplinen Ganze und nicht nur Bruchstücke geboten werden können. Da das Kontingent der nach der neuen Methode gebildeten Lehrer jährlich bedeutend zunimmt und die Methode *überhaupt* an Boden gewinnt, sollten ihr passende Lehrmittel nicht versagt bleiben. Wir glauben, Ihre hohe Behörde auf diesen Punkt aufmerksam machen zu sollen, damit bei Zeiten Vorkehrungen zur Deckung einer bald empfindlich werdenden Lücke getroffen werden."

Die Kritik des Herrn Schulinspektor Cajöri ist ebenso beachtenswert, als die Anerkennung der Concentrationsidee erfreulich. Es ist indes ein Fall denkbar, in welchem die angeführten Beispiele nicht ganz so verfehlt sind, als es auf den ersten Blick scheinen möchte. Die Geschichte Karl's des Grossen führt den Lehrer an die Weser und Elbe und an die Donau, die Nibelungensage an die Nordsee und nach Ungarn. Wenn die Geschichte nicht in der Luft schweben soll, so muss der Schüler auch von ihrem Schauplatz eine Anschauung bekommen. So erfordert die Geschichte Robinsons, dass die geographischen Vorstellungen mit welchen sie zu tun hat, in die richtige Ordnung gebracht werden. Wie das geschehen soll, ist voriges Jahr (Sem.-Bl. I, 46 u. 72) angedeutet worden. Es handelt sich nur um die gegenseitige *Ab*grenzung, nicht um die *Um*grenzung Afrikas, Amerikas, Europas. Es handelt sich auch nicht um eine genaue Betrachtung und Zeichnung des Küstensaumes, noch um die Behandlung der einzelnen Länder und Städte des Mittelmeergestades, sondern nur um einige Striche zur Versinnlichung ungefähr folgender Determinationen: „Afrika liegt von uns aus weit im Süden (alle zeigen nach Süden); zuerst kommt man nach Italien, dann an ein Meer; jenseits desselben liegt Afrika". Wir wollen die Zeichnung in einer der nächsten Nummern folgen lassen.

Wenn sich der Unterricht in der Geographie dem Geschichtsunterricht nach dem Prinzip der Concentration unterordnet, so ist es mit dem systematischen Fortschritt desselben vorbei. Dann folgt er dem *Interesse*, das überall vom Menschen ausgeht und sich von seinen Schicksalen auf seine Wohnsitze verbreitet. Beim psychologischen Gang des Unterrichts sind gar wohl solche Sprünge wie die oben erwähnten möglich; der Unterricht gibt anfänglich nur Fragmente. Aber es muss dafür Sorge getragen werden, dass im Laufe der Schulzeit das System vervollständigt werde. Geschieht dies, dann genügt der Unterricht allen Anforderungen, die man an ihn stellen kann: er übermittelt dem Schüler das nötige Mass von Kenntnissen und erzeugt sie in psychologisch richtiger Weise. Wenn nun

ein allgemein anerkannter Lehrplan den geographischen Stoff im Anschluss an den Geschichtsunterricht so verteilt, dass am Ganzen kein wesentlicher Bestandteil fehlt, wenn die Wirksamkeit des Lehrers, der ihn adoptirt hat, an seiner Schule von solcher Dauer ist, dass er ihn selbst realisiren kann, oder wenn er sicher ist, dass sein Nachfolger das Werk, das er begonnen, nach dem gleichen Bauplane fortführen werde, dann wird die Concentration die Früchte, die ihr Herr Cajöri mit Recht zuschreibt, in reichster Fülle tragen. Aber wenn diese Voraussetzungen nicht zutreffen, wenn ein spezialisirter Lehrplan noch fehlt, wenn zahlreiche Lehrer sich nichts daraus machen, schon nach Jahresfrist um einiger Silberlinge willen ihre Herde mit einer andern zu vertauschen, wenn die Schulräte noch nicht einsehen, dass die zehnjährige Wirksamkeit eines Durchschnitts-Lehrers ihrer Schule mehr frommt als die jährliche Ablösung eines Genies durch ein anderes, (ich setze den günstigsten Fall), wenn endlich jeder Wechsel der Person leicht auch einen Wechsel des Systems bedeutet — dann muss man eine Mahnung zum Mass halten ernstlich unterstützen und vor zu grossen Abweichungen von dem in den gebräuchlichen Lehrmitteln niedergelegten Stoffe warnen.

Endlich weist Herr Cajöri auf das wirksamste Mittel zur Beseitigung der angedeuteten Uebelstände oder zur Abschwächung ihrer Folgen hin, auf entsprechende *Lehrbücher*. Wir bringen daher denen, die sich dafür interessiren, zur Kenntnis, dass solche in Angriff genommen werden.

Aphorismen.

Die Frage, ob ein Mensch sittlich, d. h. ein Charakter im edlen Sinne werde, fällt nach meiner Ueberzeugung zusammen mit der Frage, ob die Erziehung *denjenigen Vorstellungen ein hinreichendes Uebergewicht im Geiste zu geben* vermag, welche das Wichtigste repräsentiren, dem, worauf es im Leben ankommt, „dem einen, was not tut“, wie die Bibel sagt. — (J. Durisch.)

Die kantonale Lehrerkonferenz

findet den 10. November in **Malans** statt. Herr Seminardirektor WIGET wird referiren über

die Lehrform.

Der Stoff ist schon wiederholt behandelt worden. So:

Ziller, Vorlesungen über allgemeine Pädagogik § 23 u. 24.
Rein, Pickel und *Scheller*, das I. Schuljahr, B. die Methode.
Florin, die formalen Stufen „Praxis etc.“ II, 4. Heft.
Bündner Sem.-Bl. I., 6, Pestalozzi's Unterrichtsmethode.

Wir glauben durch den Hinweis auf die Quellen den Herren, welche sich für die Sache interessiren, einen besseren Dienst zu leisten, als durch die Veröffentlichung einiger dürftigen Thesen. Da der Stoff so leicht zugänglich ist, so sind wir der Ansicht, dass die Arbeit des Referenten Nebensache und die Hauptsache die Diskussion ist.

Im „Fr. Rhätier“ ist ferner die Gründung eines

Bündnerischen Lehrervereins

angeregt worden. Möglicherweise wird vom Vorstande auch diese Frage auf die Traktandenliste gesetzt werden. Das definitive Programm wird in den Tagesblättern veröffentlicht werden.

Druck der Offizin *F. Gengel* in Chur.