Zeitschrift: Bündner Seminar-Blätter

Band: 2 (1883-1884)

Heft: 6

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

Bündner Seminar-Blätter.

Herausgegeben von **THEODOR WIGET.**

No. 6. II. Jahrgang. **Winter 1883/84**

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

Inhalt: Propaganda und Studium. — Methodik des Gesangunterrichts. — Grammatik in der Volksschule. — Erinnerungen an Morf. — Entstehung des Rechtsgefühls. — Aus Mariaberg. — Rezensionen. — Anzeigen.

Avis!

Der **III. Jahrgang** der Bündner Seminar-Blätter beginnt am 1. Oktober zu erscheinen. Fahrende Scholasten wollen uns ihren Domizilwechsel bei Zeiten anzeigen. Die Blätter können bei allen **Postämtern** oder direkt bei der Expedition bestellt werden.

Für **Deutschland** und **Oestreich** in Commission bei **Heinrich Mathes**, Buchhändler in **Leipzig**.

Chur, Mai 1884.

Die Exped. der „Bündner Sem.-Blätter".

Propaganda und Studium.

Einem Briefe des Herrn *Zillig* in Würzburg, Verfassers mehrerer Abhandlungen über den Geschichtsunterricht in den Jahrbüchern des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, entnehmen wir folgende Stelle:

«Soweit ich die Dinge von meinem Standpunkt aus zu übersehen vermag, hat die Sache des erziehenden Unterrichts in Deutschland letzterzeit allerdings Fortschritte gemacht. Allein ich kann ihrer nicht recht froh werden, eher beschleicht mich ab und zu eine gewisse Angst darob. Denn nicht der pädagogische Geist scheint sich mehr ausgebreitet zu haben, sondern Äusserlichkeiten, die am Ende nur neue Hindernisse für die Erziehungsangelegenheit darstellen werden. Hüten wir uns, daran mitschuldig zu werden, indem wir etwa die *stille, stete Arbeit* am inneren Ausbau des erziehenden Unterrichts verringern und dafür das Bemühen für

äussere Anerkennung derselben in den Vordergrund stellen! Leider haben sich jetzt schon einige Vertreter des erziehenden Unterrichts in dieser Beziehung schwer versündigt, besonders Herr Dr. Fröhlich mit seinem jüngsten Buche.*) Die doppelte traurige Erfahrung, welche ich bei dieser Gelegenheit machte, dass *die einen* sich das Neue auf die oberflächlichste Weise zueignen und trotzdem — oder vielleicht deshalb — wähnen, es vollkommen zu besitzen, und *die andern* mit unaustilgbarem Vorurteil, ja Hass und bitterer Feindschaft über das Neue herfallen, bestärkte mich noch fester in meiner alten Überzeugung, dass wir alle Kraft auf die *innere* Vollendung unserer Sache zu vereinigen haben.»

Ähnliche Beobachtungen, die ich zu machen Gelegenheit habe, veranlassen mich, diesen Passus zum Abdruck zu bringen. Ich denke dabei weniger an jene Art von Gegnern, welche sich darin gefallen, mit der Überlegenheit des Alters und und grösserer Sprechfertigkeit und mit dem Ansehen, welches öffentliche Ämter und Ehren stellen verleihen, die oft noch etwas blöden Anfänger mundtot zu machen und mit pathetischen und sarkastischen, aber leider nicht bewiesenen Behauptungen zuzudecken; ich gewärtige immer noch, dass der Geschützesdonner gewichtiger Gründe dem Tirailleurgeknatter witzelnder Bemerkungen endlich folgen werde. Sondern die junge und jüngste Generation möchte ich aufmerksam machen auf ein leicht entstehendes Missverhältnis zwischen dem Eifer der Propaganda und der Arbeit an der eigenen Fortbildung. Der rechte Kampf für pädagogische, politische, religiöse Überzeugungen ist zwar eine moralische Pflicht, und jede Generation, welche *für* oder *gegen* Ideen zu kämpfen hat, geniesst eben dadurch die Wohltat einer Festigung der Gesinnung und einer Schärfung der Intelligenz, welche Zeiten, in denen „die Gedanken friedlich bei einander wohnen", nicht zu bieten vermögen. Die Opposition kann uns eine Veranlassung sein, angefochtene Ideen nach ihren Gründen genauer zu prüfen, auf ihre konkrete Ausgestaltung mehr Sorgfalt zu verwenden, Lücken zu ergänzen. So wird der *subjektive* Gewinn der Vertiefung und Erweiterung des Wissens auch ein Gewinn für die *Sache*. Darum sagt Ulrich Zwingli vom Neuen: „*Es muss Widerstand haben, damit man sein kraft sehe*"**). Diese Frucht geht aber bei einem Streiten von der Art des oben geschilderten

*) Es ist betitelt „die wissenschaftliche Pädagogik".

**) Aus einem im Tscharner'schen Familienarchiv zu Chur aufbewahrten Brief Zwinglis.

verloren, sie zeitigt allein eine mit wissenschaftlichem Ernste geführte und auf gründlichem Studium beruhende Diskussion. Der Streit hat also nur einen *bedingten* Wert, aber einen *unbedingten* hat die „stille, stete Arbeit". Der Streit darf also eine äussere Veranlassung, aber niemals der innere Grund des Studiums sein. Folglich darf man auch bei aller Bereitheit, den Handschuh aufzunehmen, den ein verkappter oder ein mit offenem Visir kämpfender Ritter auf die Arena wirft, mit solchen Tourniren seine Pflicht gegen sich selbst und die Sache nicht als erfüllt betrachten. Damit komme ich auf den konkreten Zweck dieser Zeilen. Es heisst die Nebensache zur Hauptsache machen, wenn man (natürlich nach der Erfüllung seiner Berufspflicht) die Propaganda für das Wichtigste hält. Es ist wenig damit gewonnen, wenn man einer neuen Lehre auf einer Kreis- oder Bezirkskonferenz äussere Anerkennung oder wenigstens Duldung verschafft — *selbst aber auf dem Niveau eines Seminarheftes stehen bleibt*, welches doch nur die spärlichen Resultate eines einjährigen pädagogischen Studiums enthalten kann. Was hülfe es, wenn einer die Welt gewönne und käme dabei der geistigen Stagnation einen Schritt näher, woraus jene Unlust und Unfähigkeit, Neues zu würdigen, ja nur unbefangen zu prüfen, entspringt, in der ein alterndes Geschlecht das andere abzulösen pflegt! Was liegt endlich an einer Anerkennung, welche auf einem Konferenzvortrag, einem Wirtshausgespräch, nicht aber auf gründlichem Studium beruht? So wenig als an dem Anathema eines Gegners, welcher nichts selbst gelesen hat. Darum: *Stille, stete Arbeit!*

Aber es ist nicht gut, dass der Mensch allein sei. Wo zwei oder drei im Namen einer Idee beisammen sind, da kann weit mehr geleistet werden. Gemeinschaft vermehrt die Arbeitslust, Gedankenaustausch sichert die Resultate; aber *kleine* Kreise müssen es sein, grosse Versammlungen kommen notorisch über flüchtige Anregungen nicht hinaus, das *Kränzchen* ist die fruchtbarste Form pädagogischer Arbeitsassoziation. Damit soll der Wert grösserer Konferenzen keineswegs in Frage gestellt werden. Aber sie sollten sich zu den kleineren verhalten, etwa wie die V. Stufe zur vorausgegangenen Unterrichtstätigkeit. An zwei hier folgenden Beispielen mag man ersehen, was in solchen Vereinigungen gearbeitet werden kann.

Der eine Bericht kommt aus dem Kanton *Freiburg*. Er lautet:

Die Anregung zum Studium Zillers ward mir vor vierthalb Jahren, da ich durch Rezensionen auf Dr. Reins „Pädagogische

Studien" und auf das zwölfte „Jahrbuch" aufmerksam gemacht wurde. Mit grosser Freude — ein wenig Leid war auch dabei, die Jahrbücher, deren ich bis jetzt sechs bezog, kamen ziemlich hoch zu stehen*) und ebenso die andere Literatur — suchte ich mich in den Grundsätzen der Herbart'schen Schule heimisch zu machen, soweit es mir meine Auffassungsgabe gestattete und so viel mir die Arbeit an der hiesigen gemischten Schule erlaubte. Stets bin ich bemüht, dies Eindringen fortzuführen und den didaktischen Forderungen in der praktischen Arbeit nachzukommen. Bei diesem Streben waren mir Dr. Reins „Päd. Studien" ein lieber Führer, der zu meinem reichen Gewinn mich unter anderen Schriften besonders auf Lange „Über Apperzeption", auf Willmanns Päd. Vorträge, auf Dörpfelds Evang. Schulblatt und dessen Schriften didaktischen Inhalts, wie auf die Schuljahre der Eisenacher verwies, als für den Anfänger sehr wertvolle Wegleiter. Diese, sowie die lichtvollen Abhandlungen Dr. Justs im eilften Jahrbuch waren auch vorzüglich geeignet, in die zielbewusste Didaktik der Herbartianer einzuführen. Und so kam mir noch manch treffliches Buch zu statten und wird mir noch manches zu gut kommen.

Auch hier herum — im Sensenbezirk und im Guggisberg — finden sich Lehrer, die mit mir gleich fühlen und gleich streben. Hier analysirt ein Kollege den Gedankenkreis seiner 6jährigen Kleinen, dort sucht ein anderer seine Stoffverteilung nach dem Prinzip des Ineinandergreifens der Lehrfächer zu gestalten. In den Kränzchen unserer Sektion des evang. Schulvereins wurde schon manche Arbeit aus den Jahrbüchern, oder im Anschlusse an vorhandene Literatur durchgenommen und besprochen, manche Probelektion mit schriftl. Präparation nach den fünf Stufen gehalten. So wurde z. B. dieses Jahr besprochen u. a.

1. Claudius Stellung in der Erziehungsschule nach Just (XI. Jahrbuch).
2. Hebels Stellung (in ähnlicher Weise).
3. Der Lesevortrag nach Hartung und Schneider. (XII und XIII Jahrbuch).
4. Die Behandlung von Worterklärungen und Wortfamilien, das onomatische Wörterheft.

---

*) Das Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik mit den „Erläuterungen" (Protokoll der Diskussion) kommt im Buchhandel auf Fr. 7. Die Vereinsmitglieder erhalten es für 4½ Fr. Sie haben keine andere Pflicht, als es zu bezahlen und zu studiren, dagegen das Recht, ihre Meinung darüber zu sagen, event. auch darein zu schreiben.

Probelektionen wurden gehalten über:

1. Winterlied von Claudius (XI. Jahrbuch).
2. Wegweiser von Hebel.
3. Einkehr von Claudius.
4. Der Kirschbaum von Hebel.
5. Die Biene — ein Rätsel u. s. w. — —

Das pädagogische Kränzchen in *Rorschach* hat in wöchentlich wiederkehrenden Abendsitzungen im Laufe dreier Jahre folgende Schriften durchgearbeitet, wobei abwechselnd einer über einen Abschnitt *frei* referirte:

Lange, Über Apperzeption, *Nahlowsky*, Ethik, *Jahn*, Psychologie, *Wohlrabe*, Über Gewissenund Gewissensbildung, *Th. Wiget*, die formalen Stufen, Arbeiten aus den *Jahrbüchern*. Ferner wurden Präparationen für den Unterricht entworfen. Das nächste Pensum sollen *Zillers* Vorlesungen*) über allgemeine Pädagogik sein. — Das sind gründliche Studien und eine solide, allen Interessenten Gewinn bringende Art der Propaganda. Wer sich nach solchen Studien von der Herbart'schen Pädagogik abwendet, der ist ein Gegner, von dem man lernen kann; wer sich zu ihr hingezogen fühlt, der ist sich klar bewusst, was er ihr verdankt.

Diese Programme sind eine Erklärung des frischen Lebens, das in solchen Kränzchen pulsirt. Sie sorgen für ununterbrochene *Zufuhr geistiger Nahrung;* es ist etwas anderes, ob man neue literarische Erscheinungen studirt und daraus Veranlassung nimmt, seine eignen Erfahrungen zu sammeln und an jenen zu prüfen, oder ob man sich *nur* im engen Kreise seiner sogenannten Erfahrungen bewege und schliesslich sein eigenes Fett aufzehre. Ein zweiter Erklärungsgrund liegt in der viel *intensiveren* Arbeit, die in solchen Kränzchen herrscht. Ein anderes ist es, ob ich einen Vortrag *anhöre*, oder ob ich eine Schrift lese und wieder lese — *studire;* ein anderes ist es, ob *ein einzelner* in einer Versammlung diese intensivere Arbeit auf sich nehme und die anderen nur die Resultate kosten, oder ob *alle* sich ihr unterziehen. Darum fangen auch einzelne Konferenzen an, einzusehen, dass sie mehr gewinnen, wenn sie die „*Originalarbeiten*" ihrer Mitglieder etwas zurücktreten lassen und an ihre Stelle eine gemeinschaftliche Lektüre setzen. So hat sich z. B. die Lokalkonferenz *Rorschach* mit *Langes* Apper-

---

*) Sie erscheinen im Laufe des Monats Mai in 2. vermehrter Auflage.

zeption beschäftigt und studirt jetzt *Ufer*, Vorschule der Pädagogik Herbarts.*)

Dieses Beispiel ist nachahmenswert. Es entspricht der Losung, mit welcher wir den II. Jahrgang der Sem.-Bl. abschliessen wollen:

Stille, stete Arbeit!

Eine neue und eine alte Methodik des Gesangunterrichts.

(Schluss.)

Wir kommen zu einem zweiten Gegenstande des gesangtheoretischen Systems, zum *Rythmus*, und damit zur originalsten Leistung, zum eigentlich Neuen in der „Neuen Methodik".

Wenn die Kinder die ersten 5 Töne singen können, so lernen sie den zweizeitigen und den dreizeitigen Takt ($^2/_4$, $^2/_8$; $^3/_4$, $^3/_8$) und Töne von verschiedener Dauer kennen. Das Verfahren des Herrn Wiesner ist folgendes. An der Wandtafel stehen die fünf Tonstufen, der Lehrer zeigt. „Die längeren Töne lassen sich dadurch erzielen, dass der Zeigstock während der Geltungsdauer auf der betreffenden Stufe liegen bleibt, was die Kinder veranlasst, den Ton auch so lange auszuhalten. Die Betonung lässt sich durch den Zeigstock ebenfalls leicht andeuten." So singen die Schüler nach dem Zeigstok:

$^2/_4$. — 1 2 | 3 . | 3 4 | 5 . | 4 3 | 2 2 | 3 2 | 1 . ||

$^3/_4$. — 1 2 3 | 4 . . | 3 3 4 | 5 . . | 5 4 3 | 2 . . | 3 3 2 | 1 . . ||

An denselben fünf Tönen wird der Anfang mit dem Aufstreich, wird der Einstreich-, Zwei-, Dreistreich- und Halbstreichwert der Töne gelehrt. Nachdem im 2. Schuljahr auch noch der Rest der Tonleiter gelernt worden ist, wird nun die ganze Tonleiter im $^2/_4$-, $^3/_4$-, $^4/_4$-Takt gesungen. Später treten ganze Noten, punktirte, gebundene Noten, der $^6/_8$-Takt, Pausen, kurz jede Form des Rhythmus zuerst an der Tonleiter auf.**) Das ist entschieden neu, und der Zweck, den der Herr Verfasser laut Vorrede damit erreichen will, ist der Anschluss des Neuen an Bekanntes. Diese Absicht wird erreicht, vielleicht bis zum Ueberdruss. Aber davon abgesehen (Kinder lassen sich auch an Langeweile gewöhnen), drängen sich mir noch andere Bedenken auf.

1. Es ist ein allgemeingültiger methodischer Grundsatz, dass alles Neue an einem *für die Sache charakteristischen Beispiel* zuerst auftrete. Ist aber die Tonleiter für den Zweischlagtakt charakteristisch? An ihr wird ja auch jede andere Taktform gelehrt, folglich liegt in ihrer Natur nicht die geringste Nötigung, sie im $^2/_4$- oder im $^3/_4$- oder im

---

*) Im allgemeinen sind Monographien über einzelne Teile und Probleme der Pädagogik auszugartigen Encyklopädien vorzuziehen, namentlich werden Ethik und Psychologie besser nicht aus solchen Uebersichten, sondern aus ordentlichen Lehrbüchern studirt.

**) Sogar zur Einführung in den zweistimmigen Gesang dient nicht etwa ein zweistimmiges Lied, sondern die zweistimmig gesungene Tonleiter! (S. 41)

$^6/_8$-Takt zu singen. Der Rhythmus drängt sich einem nicht auf, er muss erst künstlich in das Tonmaterial hineingelegt werden. Ganz anders aber wäre es, wenn der neue Takt an einem *Liede* gelehrt würde, z. B. der Dreischlagtakt an dem schon erwähnten Drescherliede. Wer es hört, dem drängt sich der Rhythmus auf, denn dieser wird verstärkt durch das *Metrum des Textes*. Dieser schon vor Jahren in den „Jahrbüchern des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik" ausgesprochenen Ansicht begegnen wir auch in einem jüngst erschienenen Artikel der „Schweizerischen Lehrerzeitung" (1884, S. 51)*) Dort heisst es: „Im Liede wird die rhythmische Form um so leichter eingeprägt, als der sprachliche Rhythmus unterstützend mitwirkt."

2. Die Methodik empfiehlt nirgends, verschiedene, aber unter sich gleichartige Begriffe, wie es die Taktarten sind, an das *gleiche* Beispiel zu knüpfen, weil dieses dadurch aufhört, *für einen derselben* typisches Musterbeispiel zu sein. Sondern sie fordert für jeden einen *besonderen* Repräsentanten; dann haftet der Begriff an diesem; man braucht nur an das Beispiel zu erinnern, und das Allgemeine steigt ins Bewusstsein, für den dreiteiligen Takt z. B. an das Drescherlied, für den zweiteiligen an das Liedchen: „Alle Vöglein sind schon da", oder ein anderes. So kann keine Verwechslung entstehen, die verschiedenen Texte helfen die Musterbeispiele auseinander halten.

Also nicht an rhythmisch unbestimmtem, sondern an *charakteristischem*, nicht an dem gleichen, sondern an *verschiedenem Tonmaterial* müssen die rhythmischen Formen gelehrt werden. Der Versuch der „Neuen Methodik", die rhythmischen Werte alle in der Tonleiter zuerst vorzuführen, ist daher schon der Idee nach eine unglückliche Neuerung. Er ist es noch mehr

3. durch die vorgeschlagene Art der Ausführung, bei welcher es — wieder einem allgemeinen methodischen Grundsatze zuwider — nicht *von Anfang an* zu einem *starken Sinneseindruck* kommt. Nach dem Zeigstock des Lehrers sollen die Kinder des ersten Schuljahres nicht nur die Melodie vom Blatt lesen, sondern — die sie noch gar keine Uebung im Singen und, wie Herr Seminardirektor B. in M. am angegebenen Ort bemerkt, ein *noch unentwickeltes, erst zu bildendes Taktgefühl* haben — auch richtig akzentuiren. Dazu können sie allerdings gebracht werden, aber erst durch Uebung; notwendigerweise muss die rhythmische Bewegung anfangs nur mangelhaft zum Ausdruck kommen und daher eine matte Empfindung erzeugen; viel intensiver wird der Eindruck, wenn der Lehrer das Tonstück vorsingt. Den Takt muss man nicht wollen durch die Schüler konstruiren lassen. Die Kinder müssen ihn im lebendigen Gesange zuvor *hören*. Und sie empfinden ihn, denn er wirkt unmittelbar auf das Gefühl; nicht nur in, sondern auch ausser der Schule markiren sie unwillkürlich die Bewegung eines rhythmisch ausgeprägten Tonstückes, eines Marsches oder eines Tanzes. Darin liegt ein Wink für die Methodik. Die Behandlung des Rhythmus ist analog derjenigen der Tonleiter. Wir gehen aus von

---

*) Zufolge einer spätern Einsendung ist der Verfasser desselben Herr Seminardirektor B. in M.

einem Liede und leiten auf dem bekannten analytischen Wege die abstrakte Taktform daraus ab. Bleiben wir bei dem beispielsweise genannten Normalliede für den Zweischlagtakt.

E - ut.	1 . 3	5 1̇	6 1̇ 6	5 .
2/4	Al- le	Vö- gel	sind schon	da

Nachdem es eingeprägt worden, wie oben das Drescherlied, richten wir (als Fortsetzung der *Synthese*) unser Augenmerk speziell auf den Takt. „Nun singe ich es noch einmal vor". — „Da habe ich nicht alle Töne gleich stark gesungen. Wer hat es gemerkt?" — Wenn ich stark singe, so klopfet mit dem Finger auf den Tisch." Weitaus die Mehrzahl der Schüler markirt die betonten Taktteile richtig. Viele deuten unwillkürlich auch den schwachen Schlag an. „Jetzt singt selber und schlaget dazu beim starken Ton auf den Tisch." — „Wer sagt mir die starken Silben? Im Takt?"

Al-le **Vö**-gel **sind** schon **da.**

„Schlagt bei der starken Silbe auf den Tisch, bei der schwachen an die Schulter." Es wird von einzelnen, von mehreren, von der Klasse wiederholt. „Es wechselt immer ein starker mit einem schwachen Schlag: **1,** 2, **1,** 2, **1,** 2." Damit ist die konkrete Anschauung zur wünschenswerten Klarheit gebracht. Nun handelt es sich wieder darum, das Taktschema zu *verallgemeinern*. „Im Turnen sind wir auch schon so marschirt." Einer macht den Stampfschritt vor, während die anderen taktiren: **1,** 2, **1,** 2. Der Takt wird in schnellerem, in langsamerem Tempo geschlagen. Nun mag die Eintragung der voranstehenden Verszeile in das Stichwortheft erfolgen. Endlich muss das Gelernte *angewendet* werden. Wir lassen das Lied im Marschiren singen, in der Schule oder in der Turnstunde, je nach den räumlichen Verhältnissen. Nun soll der zweiteilige Takt auch aus schon bekannten Liedern und vielleicht Gedichten herausgefunden werden. „Gestern Abend ging ich aus". „Ein Männlein steht im Walde" (Erk). Dabei wird man vielleicht — je nach dem behandelten Material — die Wahrnehmung machen können, dass manche mit dem schwachen und andere mit dem starken Taktteil beginnen. In diesem Falle würde man sie mit Rücksicht darauf gruppiren und auch im Stichwortheft eine entsprechende Eintragung machen: „Ein **Männ**lein **steht.**"

Ganz analog wird der Dreischlagtakt behandelt und natürlich auf der entsprechenden Stufe dem zweiteiligen gegenüber gestellt.

Der Takt wird von allen Elementen des musikalischen Systems am frühesten empfunden, er kehrt immer in der gleichen Form wieder und drängt sich daher dem Gefühl weit mehr auf, als die Intervalle. Folglich ist er auch von den Kindern leichter zu erkennen und folglich muss er dem Utremi im Unterricht vorausgehen. Für den Rhythmus sekundär sind im Vergleiche zu den intensiven, die quantitativen Werte der Töne (Dauer), ihre Systematisirung folgt *nach* der Ableitung des Utremi. Ist die Skala einmal gewonnen, dann kann man als *Anwendung* des Gelernten solche Uebungen, wie sie Herr Wiesner als *Ausgangspunkt* wählt, anstellen und von den Schülern verlangen, dass sie ein amorphes Tonmaterial, z. B. die Tonleiter, rhythmisch gestalten. „Singt mir das Do re mi auf- und abwärts

— stark, schwach, stark, schwach!“ **Do,** re, **mi,** fa, **sol,** la, **si,** do, **si,** la, etc. „Fangt mit dem schwachen Schlag an!“ — „Singt es nach dem Takt **1,** 2, 3!“ — u. s. f. Wenn die quantitativen Werte hinzugekommen sind — „Haltet jeden anderen Ton 2 Streiche!“ u. s. f. Aber wie gesagt, das sind Uebungen, Anwendungen, nicht Ausgangspunkte des Unterrichts.

Während *Abderhalden* hinsichtlich der Tonleiter den nämlichen systematischen Gang einschlug wie Herr Wiesner, erhebt er sich in der Behandlung des Rhythmus weit über den Standpunkt der „Neuen Methodik“. „Besondere rhythmische Uebungen, wie sie sonst alle Gesanglehrer vorschreiben, habe ich nach meiner Methode nicht nötig; *sie werden alle an den zu singenden Liedern vorgenommen,* z. B.

G-ut.	1 1	2 1	1 0
$^2/_4$	Mil-der	Son-nen-	schein
	ut ut	re ut	ut
	ab auf	ab auf	ab

Ich zeige den Schülern auch wie sie *die Worte im Takt lesen können* und mache auch diese Uebung an jedem Stücke.“ (S. 22/24.)

Wenn Abderhalden indes alle rhythmischen Uebungen verbannt, so geht er darin zu weit. Und in praxi kommen sie bei ihm auch vor. „Die Schüler üben sich auch, auswendig eine Tonreihe im $^2/_4$-Takte zu singen, wie ich sie ihnen vorspreche; *auch singen sie oft die Tonleiter nach dem Taktschlag,* je einen oder zwei Töne u. s. f. auf einen Schlag.“ Vom lebendigen Liede zur abstrakten Form — das ist also der Gang, den Abderhalden einschlägt. — —

Fassen wir nun, um für eine künftige Polemik eine klare Basis zu gewinnen, das Resultat unserer Untersuchung zusammen. Das **leitende Prinzip,** *neben welchem alles Detail* der voranstehenden Ausführungen *Nebensache ist,* ist folgendes:

Das *systematische Material wird* nicht einfach synthetisch dargeboten, sondern *von Liedern abgeleitet* (daher der Name analytisches Verfahren),

sei es, dass das ganze Lied in die systematische Form umgesetzt werde, wie z. B. das „Drescherlied“ in die Solmisation, „Alle Vögel sind schon da“ in das Schema des Zweitaktes — *Normalwörtermethode,*

sei es, dass es nur bei einzelnen Teilen des Normalliedes geschehe, wie bei den Silben „durch“ und „Tal“ in dem Liede „Mit dem Pfeil, dem Bogen“, während das Uebrige unberücksichtigt bleibt — *Schreiblesen.*

Dabei darf man aber nicht zuviel an einem und demselben Liede lehren wollen; denn die Häufung des Systematischen ermüdet. Darum sollen auch nach der „Neuen Methodik“ (S. 18) „die Kinder *sobald als möglich* an den erfrischenden Born der Lieder geführt werden.“ Wir befolgen diese Weisung buchstäblich, wir führen die Kinder nicht erst durch die dürre Heide gehaltloser Solmisationen und leerer Rhythmen, sondern von der ersten Singstunde an an den „erfrischenden Born“, *noch* früher ist es doch nicht möglich. Dadurch erreichen wir den doppelten Vorteil, dass das Systematische Dank dem streng psychologischen Gange, ohne besondere

Erfrischungsbedürftigkeit zurückzulassen, gelernt uud ausserdem ein grösserer Liedervorrat erworben wird.

Unabhängig von der eben entwickelten — sagen wir, um die Sache kurz zu bezeichnen — Normalliedermethode und somit wieder ein besonderer Diskussionsgegenstand ist die *Reihenfolge,* in welcher die systematischen Elemente im Laufe der Schuljahre gewonnen werden sollen: intensive Werte (Takt) — Intervalle — quantitative Werte (Tondauer), etc.

Unabhängig davon ist ferner der *Zeitpunkt,* in welchem die systematische Arbeit beginnen soll, ob im ersten, zweiten, dritten Schuljahr.

Die analytische Behandlung der Zeitwerte und der Dynamik ist derjenigen der Tonleiter und des Taktes durchaus analog und bedarf daher kaum einer weiteren Ausführung. Dagegen muss ein anderer Gegenstand des Systems noch berührt werden:

Die **Tonschrift.** Herr Wiesner verlegt die Einführung in dieselbe auf das IV. Schuljahr. Für manche Gegenden ist auch dieser Gedanke neu, und er ist entschieden auch gut, immerhin unter einem Vorbehalt. Was zu Gunsten des späten Auftretens der Noten spricht, ist der Umstand, dass man ein tüchtiger und ein gebildeter Sänger sein kann, ohne eine Note zu kennen. Man kann die Taktarten und die Tonwerte, die konsonirenden und dissonirenden Intervalle, die Akkorde kennen, ein gehörtes Lied richtig auffassen und korrekt und schön wiedergeben, ohne je einen Notenplan gesehen zu haben, so gut wie es Dichter geben konnte, welche weder zu lesen noch zu schreiben verstanden. Dagegen ist es auch eine Tatsache, dass sinnliche Zeichen zur Befestigung, die Darstellung im Raume zur Ordnung der Gedanken beiträgt. Daraus folgt aber nicht, dass es die gebräuchliche Notenschrift sei, deren man sich von Anfang an bedienen müsse. Herr Wiesner und vor ihm Curwen u. A. stellen die sieben Tonstufen nach do, re, mi oder mit Ziffern an einer senkrechten Leiter dar. Andere wählten dazu noch drastischer die sieben Regenbogenfarben in über einander liegenden Feldern oder bemalten Klötzchen. Dieses Material genügt dem *methodischen* Bedürfnis der Veranschaulichung, mit farbigen Klötzchen kann man eine Melodie darstellen wie in einer Dominoreihe, mit der Curwen'schen Doremi-Schrift oder der noch einfacheren Galin-Chevé'schen Zahlenschrift auch die Tondauer und den Rhythmus (Vgl. die obigen Beispiele). Jn der Volksschule und im Volksgesange würden diese Elementarschriften auch dem *musikalischen* Bedürfnisse genügen. Wenn der Schüler doch nach ut, re, mi singen soll, warum nicht ut, re, mi oder das gleichwertige 1, 2, 3 schreiben, weshalb ihn nötigen, es aus immer neuen Formen zu entziffern, heute aus C, D, E (C-Dur), morgen aus G, A, H (G-Dur) u. s. f. Aus dem blossen Notenentziffern resultirt gar kein geistiger Gewinn, die Zeit, welche daran erspart würde, könnte dem — Gesange gewidmet werden. Auch unter Beibehaltung der gebräuchlichen Notenschrift könnte man bedeutende Erleichterungen des Notenlesens erzielen. Ich sehe in einem Schulliederbuch ein Lied in dem den Kindern gewohnten C-Dur gesetzt, aber darüber steht: „In Des-Dur anzustimmen.“ Sollte von diesem Verfahren nicht ein viel ausgedehnterer Gebrauch gemacht werden? Könnte nicht *die ganze Schul- und Volksgesangliteratur* hinsichtlich der Schrift *auf eine oder zwei Tonarten reduzirt werden,* die eine mit do auf der

ersten Linie, die andere, um die Häufung der Hülfslinien zu vermeiden, mit dem do nach der Mitte des Notenplanes? Es ist merkwürdig, dass in einem Lande mit so grossem Bedarf an Schul- und Volksgesangbüchern wie die Schweiz in dieser Richtung noch nichts geschehen ist, während in England ein nach Tausenden zählender Verein in seinem Verlage eine ganze Bibliothek von Liedersammlungen vom Elementarbuch bis hinauf zu den Gesangpartien Händel'scher Oratorien in der Curwen'schen Tonschrift herausgegeben hat. [1]) Indessen, die Frage nach der Tonschrift [2]) liegt eigentlich schon ausserhalb der Methodik. Die Notenschrift ist vorderhand *gebräuchlich* und muss folglich gelehrt werden. [3]) Es fragt sich nur, wie? Der Schüler hat — das IV. Schuljahr als Zeitpunkt der Einführung in dieselbe vorausgesetzt — bereits einige Jahre gesungen, sich einen Liedervorrat angeeignet und nach ut, re, mi oder nach Ziffern Lieder bereits geschrieben. Es ist nicht einzusehen, warum nun der Notenplan in Weber'scher Weise Linie für Linie aufgebaut werden sollte, als ob nichts vorausgegangen wäre. Vielmehr kann nun als neue Art, das Utremi darzustellen, die ganze Tonleiter an die Wandtafel geschrieben werden, wenn auch nicht, wie es in der „Neuen Methodik" geschieht, mit allen Hülfslinien hinab bis zum tiefen G und hinauf zum hohen D, so lange kein Bedürfnis darnach vorhanden ist. Es liesse sich auch überlegen, ob gerade C-Dur die erste Tonleiter sein müsse. Natürlicher käme es den Kindern gewiss vor, wenn man das ut auf die *erste Linie* setzte (statt auf eine Hülfslinie), *vorläufig ohne irgend welche Vorzeichnung*. Nachdem im Singbuch ein entsprechendes Uebungsmaterial durchgearbeitet worden, könnte man das do seinen Platz wechseln und die Vorzeichnungen sukzessive auftreten lassen. Zur Benennung der Skalen nach der absoluten Tonleiter sehe ich keine Veranlassung, und ich frage mich, ob dieselbe und gar ob die *wissenschaftliche Ableitung* der absoluten Tonleitern, wie sie Herr Wiesner S. 46 z. B. für G-Dur gibt, *überhaupt in die Volksschule* und im besondern ins VI. Schuljahr *gehöre*. Ich würde mich gleich Abderhalden (S. 19) mit der alten Regel begnügen, dass das letzte Kreuz *si*, das letzte b *fa* heisst.

2. Wie wird ein Lied behandelt?

Ob man den ableitenden oder den systematischen Gang einschlage, der Schüler hat mehr zu lernen, als nur die Tonleiter, die Unterscheidung der Taktarten und Notenwerte; das sind alles nur Mittel zum Zwecke. Der Zweck ist das *Lied*. Die Einübung von Liedern ist das *Haupt*geschäft des Gesangunterrichtes; sie ist überdies ein *komplizirtes* Geschäft, Text, Melodie, Rhythmus, Dynamik erheischen eine entsprechende Behandlung. Von einer Gesangmethodik, welche zufolge einer E. B.-Rezension in Nr. 1 der Schweiz. Lehrerzeitung das enthält, *was not tut*, darf man darüber klare und bestimmte Weisungen erwarten. Was sollte mehr not tun, als methodische Winke für die Lösung des täglichen und stündlichen Arbeits-

---

[1]) Einige Muster stehen bei mir zur Verfügung.

[2]) Darüber und besonders über den Uebergang von der Elementarschrift zur gebräuchlichen Notenschrift, vergl. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, VIII, X, XIII.

[3]) GegenJahrbuch XIII, 94.

pensums des Gesangunterrichts! — Ein Lied wird entweder nach dem Gehör oder nach Noten gelernt. Holen wir uns nun bei der „Neuen Methodik“ zuerst Rat für den ersten Fall.

Das **Singen nach dem Gehör.** Herr Wiesner unterscheidet (S. 19) folgende Artikulation des Unterrichts:

I. Der Lehrer singt das Lied vollständig und musterhaft vor.

II. Abschnittweises Einüben der Melodie auf do, re, mi. (Der Lehrer zeigt die Töne an der Skala unter Markirung des Taktes, die Schüler singen, im Chor, in Abteilungen, einzeln).

III. Aufschreiben der Melodie in Ziffern.

IV. Der Text wird „einstudirt, besprochen und erklärt.“

V. Nochmaliger Vortrag von seite des Lehrers und der Schüler.

Es ist verdienstlich, dass Herr Wiesner auf die Notwendigkeit einer *sachlichen Behandlung des Textes* hinweist, an vielen Orten wird dieser Punkt ganz ausser Acht gelassen. Ich glaube nicht, dass die Reihenfolge der Tätigkeiten unter IV buchstäblich zu nehmen sei, und dass man Herrn Wiesner die Ansicht unterschieben dürfe, der Text sei zuerst einzustudiren und erst hernach zu erklären. Ich wende mich daher einer andern Frage zu: Warum kommt die Behandlung des Textes erst an die vierte Stelle? Andere setzen sie an die erste. Aus der „gegenseitigen Deckung von Melodie und Text“ sollen die Kinder nach Herrn Wiesner „die *Schönheit* und *Wahrheit* des Liedes empfinden lernen.“ Nun richtet sich aber, ganz schlechte Schullieder ausgenommen, nicht der Text nach der Melodie, sondern die Melodie nach dem Texte. Der Text ist das erste, das geistige Movens, für den Komponirenden sowohl, als für den, der das Lied verstehen und beurteilen soll. Er hat an sich eine Wahrheit, während sie die Melodie (in der Vokalmusik) erst durch die Uebereinstimmung mit jenem erhält. Die Melodie vor dem Texte behandeln, heisst also eine Sache lehren, ehe ihre „Schönheit und Wahrheit“ vollständig verstanden werden kann. Im umgekehrten Falle wird zuerst das gelehrt, was *durch sich* verständlich ist, der Text, und dasjenige, was nur durch jenes verständlich wird, an die zweite Stelle gesetzt. Das ist offenbar das Richtige; also vom Text zur Melodie.

Indes wird man mir entgegenhalten, dass der Text der Einübung der Melodie (II) in der Tat vorausgegangen sei, indem der Lehrer zu Anfang das Lied mit dem Text vorgesungen habe (I). Aber der Einwand ist nicht stichhaltig, der Text wird ja (unter IV) einer besonderen Besprechung und Erklärung bedürftig erachtet. So lange diese nicht gegeben ist, kann er unmöglich ganz verstanden worden sein; so lange er selbst nicht verstanden ist, kann er auch ein anderes Unverstandene nicht verständlich machen, folglich — ist auch das vollständige und musterhafte Vorsingen (unter I) antizipirt, die Bedingungen des rechten Verständnisses fehlen, und wir kommen zn dem Resultate:

Das I. Geschäft ist die Besprechung und Memorirung des Textes)*

---

*) Ueber die Behandlung derselben ausserhalb der Singstunde s. die formalen Stufen, S. 26.

Nun eine zweite Frage: Warum wird das Lied gleich Anfangs *vollständig* vorgesungen, während es nachher abschnittweise eingeprägt werden soll? Angenommen, das wäre richtig, dann müsste auch im deutschen Unterricht ein Lesestück zuerst von A bis Z vor- oder durchgelesen und erst nachher abschnittweise behandelt werden. Wir machen es aber umgekehrt, wir bieten und die Schüler reproduziren nur Abschnitt für Abschnitt, jeder folgende bietet etwas Neues, bis zuletzt unter wachsender Spannung das Ganze erarbeitet ist. Herr Wiesner aber bietet, wenig haushälterisch, von Anfang an das Ganze, die folgenden vier Rubriken können nichts wesentlich Neues mehr hinzufügen, sie sind nur ein Breittreten und Wiederholen des anfänglich Gebotenen; das Interesse kann daher unmöglich zunehmen, sondern es muss *ermatten*. Daraus folgt: das Lied soll *nicht* von Anfang *vollständig* vorgesungen werden, sondern nach der Einprägung des Textes ist *das II. Geschäft die abschnittweise Einprägung des Liedes.*

Dabei ist aber drittens die Frage aufzuwerfen: Soll die Melodie mit dem Texte oder auf do, re, mi gesungen werden? Nach der „Neuen Methodik" kann es sich natürlich nur um das letztere handeln, da für die Einprägung des Textes nicht zuvor gesorgt worden ist. Aber vielleicht spricht dafür noch ein anderer Grund; vielleicht wird die Melodie auf ut, re, mi leichter aufgefasst, als auf einen bekannten Text. In diesem Falle müsste allerdings das Solmisiren dem Textsingen vorangehen. Aber für diese Ansicht spricht gar keine Tatsache; im Gegenteil, der Text belebt und individualisirt die Töne mehr, als es die 7 Klangsilben tun, und in Familie und Kindergarten kann man die Erfahrung machen, dass die Kinder gesungene Texte mit Leichtigkeit auffassen. Da somit von einer Erleichterung durch die Solmisation nicht die Rede sein kann, und der Zweck, den wir so schnell als tunlich zu erreichen suchen, der ästhetische Genuss des *Liedes* ist, so müssen wir das II. Geschäft genauer so bezeichnen: der *Text* wird abschnittweise vor- und nachgesungen. Genaueres darüber findet man Jahrbuch XIII, S. 87.

Damit ist aber dem musikalischen Zwecke keineswegs Genüge geschehen. Zum Musikalisch-Schönen gehört ebensosehr der *Rhythmus* wie die Melodie. Die rhythmische Bewegung muss den Kindern zum Bewusstsein kommen; das Verfahren ist schon früher angegeben worden; auf untern Stufen begnügt man sich, wenn die Kinder mit der Hand oder dem Fuss das betonte Taktteil markiren, auf spätern lässt man sie den Takt schlagen.

Endlich ist vielleicht auch die *Dynamik* noch zu berücksichtigen, um einen (natürlich der Stufe entsprechenden) ausdrucksvollen und schönen Gesang zu erzielen. Damit ist die Aneignung des Liedes abgeschlossen. Sukzessive sind die ästhetischen Elemente aufgetreten — Poesie — Melodie — Rhythmus — Dynamik — bis endlich alle zusammenwirkten. In diesem Gange möchte man vielleicht einen Widerspruch zu der früher ausgesprochenen Forderung erblicken, dass von Anfang an ein möglichst lebendiger Eindruck erzeugt werden müsse; man könnte einwenden, dass der stärkste Eindruck hier eben auch nicht am Anfang entstehe, sondern erst nach und nach erzeugt werde. Der Widerspruch ist aber nur scheinbar. Dort handelte es sich um eine Elementarvorstellung, den Takt, ein Lied dagegen

ist wie schon bemerkt*) ein ganzer Komplex von Anschauungen. Die Methodik fordert nicht, dass alle *zugleich* zur vollen Klarheit gelangen, sondern eben damit *jede* derselben, — der Text, die Melodie, der Rhythmus, die Dynamik — den *stärksten Eindruck* erzeuge, isoliren wir sie durch die sukzessive Vertiefung in jede einzelne, um das Lied zu einer klaren und deutlichen Gesamtanschauung zu erheben.

Da jedes Lied zunächst um seiner selbst willen gelernt wird, so wird auch bei jedem dieser Gang eingeschlagen werden müssen. Nachher erst kann es sich fragen, was man noch weiter damit bezweckt. Will man daraus Intervalle gewinnen, rhythmische Werte ableiten, eine Taktart kennen lernen? Dann schliessen sich Betrachtungen an, wie sie an den obigen Beispielen („Drescherlied", „Mit dem Pfeil, dem Bogen", „Alle Vögel sind schon da") angestellt worden sind. Ist dies aber nicht der Fall — und dies kann oft vorkommen, denn nicht an allen Liedern soll Systematisches gewonnen werden, viele werden nur um ihres ethisch-ästhetischen Gehaltes willen gelernt — dann ist die Synthese mit der Aneignung des Liedes abgeschlossen. Dann handelt es sich nur noch darum, zur Befestigung des Gelernten ähnliche Stellen aus der eben behandelten und aus früher gelernten Melodien zu vergleichen, das neue Lied nach seinem Inhalte, nach seiner Taktart unter die entsprechenden Rubriken einzutragen und endlich sich zu vergewissern, dass es in den sichern Besitz des Schülers übergegangen ist. Das letztere geschieht z. B. wenn der Lehrer die 2. Stimme singt und die Schüler in der ersten fest bleiben, wenn er verschiedene Lieder auf *la, la,* anstimmt, oder in der nämlichen Weise Partien daraus vorsingt und die Schüler den Text dazu angeben, wenn sie das Lied ohne Hilfe des Lehrers anstimmen, es zum Marschiren singen, u. s. f. Die Stufen der Vergleichung, Systematisirung und Anwendung werden, wie es auch sein soll („Formale Stufen", S. 36) rasch durchlaufen. — Nun suchen wir Weisungen für den zweiten Fall:

Das **Singen nach Noten.** Dieses fällt natürlich auf eine spätere Stufe. Indessen ist auch auf der Stufe des Notensingens nicht ausgeschlossen, dass von Zeit zu Zeit ein Lied nach dem Gehör gelernt und in Ziffern niedergeschrieben werde. Nur muss man sich des Gegensatzes der beiden Verfahren wohl bewusst sein. Das Gehörsingen geht von der Sache zum Zeichen, das Notensingen vom Zeichen zur Sache. Was lehrt nun die „Neue Methodik" darüber? *Nichts!* — es sei denn, dass die S. 19 gegebene Anleitung auch für das Singen nach Noten gelte. In der Tat singen die Kinder dort eigentlich nicht nach dem Gehör, sondern nach dem Zeigstock des Lehrers, welcher die Tonstufen an der Notentafel zeigt, sie gehen also vom Zeichen aus. Aber es ist auch kein Notensingen, denn an der Wandtafel steht nur eine Tonleiter, aber kein Notenplan und keine Noten; es ist weder Fisch, noch Vogel. Und doch haben wir drei bis vier Jahre nach Noten zu singen; es will mir daher scheinen, eine klare Anleitung, wie das zu geschehen habe, gehörte doch eher zu dem, *„was not tut"*, als die wissenschaftliche Ableitung der Tonleitern.

Wenden wir uns zu *Abderhalden,* da finden wir Rat. Da heisst es

*) Die „formalen Stufen" S. 26.

S. 24: Ich unterscheide sechs Hauptübungen, welche ich mit jedem zu singenden Liede anzustellen pflege, und durch welche die Schüler nicht nur das Stück selbst sehr gut lernen, sondern durch welche sie in der Rhythmik überhaupt stark und selbständig werden:

1. Das Takterklären. 2. Das Rhythmisiren auf *la, la.* 3. Das Noten*lesen* im Takte auf ut, re, mi. 4. Das Solmisiren (Noten*singen* im Takte). 5. Das Wortlesen im Takte. 6. Das Wortsingen.

Was man hier vermisst, das ist die Behandlung des *Textes,* auf deren Notwendigkeit Herr Wiesner mit Recht hingewiesen hat, und welche hier aus dem gleichen Grunde, wie beim Gehörsingen der musikalischen Behandlung *vorauszugehen* hat. Dagegen ist der Gang der musikalischen Synthese in seinen Hauptzügen hier angegeben. Unter Takterklären versteht Abderhalden, dass Takt für Takt angegeben wird, was für Noten oder Teile von Notenwerten auf den Abstreich, den Her-, den Hinstreich kommen, bis der Lehrer findet, dass es genug sei; es ist also eine verstandesmässige Auffassung des Rhythmus. In der zweiten Uebung soll die gewonnene Erkenntnis in Kunst umgesetzt, d. h., der reine Rhythmus zur *Darstellung* gebracht werden; der Takt wird geschlagen, die Noten, alle mit la benannt, werden in einer bestimmten Tonhöhe nach ihrem Werte ausgehalten und akzentuirt. Diese Uebung verlangte schon *Nägeli.* Es kann auch, um der Sache mehr Reiz zu verleihen, die eine Hälfte der Klasse das *la* um eine Terz höher anstimmen. Nun sollen die Noten im Takt gelesen werden. Zu diesem Zwecke müssen sie aber erst entziffert werden, man muss wissen, wo *do* steht und von da aus die übrigen Intervalle berechnen. Es wird daher beim Anfänger im Notensingen nötig sein, die Noten nach do, re, mi zuerst einfach benennen und erst hernach sie im Takte lesen zu lassen. Nun soll viertens zum Takt die Melodie hinzukommen. Auch hier wird es bei Anfängern geraten sein, zunächst vom Takte abzusehen, wenn nur rein getroffen wird, und erst nachher im Takt zu solmisiren.

Mit diesen Differenzirungen erhalten wir also folgendes Schema:

1. Takterklären, soweit Bedarf, vielleicht auch nur der schwierigeren Stellen.
2. Darstellung des Rhythmus auf la, la.
3. Notenlesen, a) frei, b) im Takte.
4. Notensingen, a) frei, b) im Takte.
5. und 6. wie oben.

Und nun das *Prinzip?* Es ist dasselbe, das wir beim Gehörsingen schon geltend gemacht haben: Isolirung der musikalischen Elemente, Trennung der Schwierigkeiten, um sie einzeln zu überwinden*). Nun kennen wir auch das Geheimnis der Abderhalden'schen Erfolge. Die suk-

*) Dieser Grundsatz gilt natürlich auch für die sehr im Argen liegende Methodik des Unterrichts in der Instrumentalmusik. Wenn man dabei den Zweck im Auge hat, nicht nur einige Stücklein einzupauken, sondern die Kinder musikalisch zu bilden, so dürfte beim Anfänger keine der ersten drei Uebungen fehlen. Sie müssten stets genau durchgearbeitet werden, ehe nur ein Ton auf dem Instrumente gespielt würde. Sind die Melodien singbar, so müsste mir regelmässig auch die vierte Uebung vor dem Spielen absolvirt werden.

zessive Vertiefung in die einzelnen Elemente des Liedes erzeugte den präzisen und reinen Gesang, durch den seine Schule berühmt war, und überdies die *Selbständigkeit seiner Schüler im Notenentziffern und Treffen,* worin Sachkundige den Hauptwert seiner Methode erblickten. Hier drängt es mich zu einer allgemeinen Bemerkung. Wir haben hier nämlich einen eklatanten Beleg zu der Behauptung („Formale Stufen", S. 6), dass der Wert einer Methode *nicht durch den Erfolg entschieden werden kann,* sondern nur durch die vielgeschmähte *Theorie.* Hätten wir diese nicht, so müssten wir das Verfahren Abderhaldens, da es „sich bewährt hat", einfach in Bausch und Bogen akzeptiren; wir hätten kein Mittel, die einzelnen Seiten desselben, die ja in praxi immer beisammen sind, für sich abzuwägen und zu werten. Ja, der blosse Praktiker kennt die starken Wurzeln seiner Kraft oft selber nicht einmal genau, und er schreibt oft einem ganz bedeutungslosen Zweige die grösste Wichtigkeit zu. So kann man sich eines Lächelns nicht erwehren, wenn der treffliche Abderhalden S. 8 eindringlich mahnt, die Tonleiter dürfe zuerst „nur *aufsteigend,* **ja** *nur aufsteigend* eingeprägt werden," es dürfe also nur gesungen werden: ut, re, mi, aber ja nicht mi, re, ut, ehe die ganze Tonleiter vollständig erlernt sei; dadurch werde das Lernen „ungemein erleichtert." Das pfadfinderische Talent trifft in seinem dunkeln Drange der Hauptsache nach das Richtige, aber der Beweis der Richtigkeit und die Ablösung des Allgemeingültigen von der individuellen Manier, das ist die Aufgabe der Theorie. Wären wir Schulmeister doch alle schöpferische Genies! Wir sind es leider nicht, Gott sei's geklagt. Nun, so verschmähen wir wenigstens das Vehikel nicht, auf welchem wir die Früchte ihrer Arbeit einheimsen können, die theoretische, psychologisch-methodische Untersuchung. Und diese lehrt, soweit ich die Sache überblicke: Der Erfolg Abderhaldens beruht nicht auf dem systematischen Gang des Utremi-Lehrens, den er mit der „Neuen Methodik" gemein hat, sondern auf dem Betrieb des Notensingens, den er mit der „Neuen Methodik" nicht gemein hat.

Mit der zunehmenden Fertigkeit des Schülers werden die oben aufgezählten Uebungen immer rascher durchlaufen, teils auch abgekürzt; das Takterklären wird nur noch bei neuen Notenwerten nötig sein, bei der dritten und vierten Uebung wird die oben geforderte Differenzirung übergangen werden können. Dagegen fehlen bei Abderhalden Veranstaltungen, welche die rasche Aneignung des Liedes wesentlich bedingen, die *vorbereitenden* Uebungen, wie sie in den „Formalen Stufen", S. 26 angegeben sind. Assoziation, System und Anwendung werden in ähnlicher Weise behandelt, wie oben. Ueber die Art der systematischen Aufzeichnungen s. ebenfalls „Formale Stufen", S. 39 und 43. Aufgaben der V. Stufe für die häusliche Lösung oder die Bearbeitung in der Beschäftigungsstunde sind, ausser den schon an mehreren Stellen angegebenen, Transpositionen aus einer neuen Tonart in eine schon früher behandelte, aus einer Taktart in eine verwandte, z. B. eines Liedes im $^3/_8$-Takt in den $^3/_4$-Takt.

Wir kommen wieder zur Zusammenfassung der Resultate:

Die unmittelbare Aufgabe des Gesangunterrichts ist das Einstudiren textlich und inhaltlich wertvoller Lieder.

Die Behandlung eines Liedes zerfällt in zwei Teile, die *textliche*, welche vorausgeht, und die *musikalische*, welche nachfolgt.

Dieser letzteren fällt die Gewinnung des systematischen Materials zu, welches immer vom konkreten Liederstoff abzuleiten und *nach und nach* zu vervollständigen ist.

Der Gang der musikalischen Behandlung ist verschieden, je nachdem es sich um *Gehörsingen* oder *Notensingen* handelt.

Aber in beiden Fällen ist es notwendig, die musikalischen Elemente zu *isoliren* und sukzessive zu bewältigen.

Im Interesse der ästhetischen Wirkung auf das Gemüt muss die Aneignung möglichst rasch von statten gehen. Jedem einzelnen synthetischen Elemente — Takt, Notenwerten, Melodie — muss daher nach Bedarf eine *Vorbereitung* vorausgehen. — —

Den Ausführungen über *Tonbildung* und *Aussprache*, welche Herr Wiesner seinem Buche beigegeben hat, lege ich keinen grossen Wert bei. Hier macht das Beispiel des Lehrers alles und dasjenige des Lehrers der Lehrer, des Seminarmusikers, am allermeisten. *In dieser Hinsicht* muss denn auch gegenüber den praktischen Leistungen des Herrn Wiesner jeder Tadel schweigen, wie ich überhaupt den Volksschulmethodiker und den Gesangdirigenten streng aus einandergehalten wissen möchte.

An die „Neue Methodik“ reiht sich eine *Liedersammlung*, welche im Erscheinen begriffen ist. Dazu braucht es nun weniger Methodik, als poetischen Sinn und musikalischen Geschmack. Ich traue dem Herrn Herausgeber beides in vollem Masse zu und warte nur die Vollendung des Werkes ab, um mich einem gründlichen Studium desselben zu unterziehen.

Salvo Errore et Omissione!

Die Grammatik in der Volksschule.

(Schluss.)

Von Seminarlehrer J. A. Hug in Zürich.

B. Von der praktischen Ausführung.

Unsere nächste Aufgabe wird nun sein, zu zeigen, wie eine Grammatikstunde in der Volksschule verläuft.

Der Schüler hat die Beobachtung gemacht, dass man in der Mitte oder am Schluss eines Wortes bald „z“, bald „tz“ schreibt. Er möchte darum wissen, wann das eine und wann das andere richtig ist. Im *Ziel* spricht er diesen Wunsch aus. In der *Analyse* lässt der Lehrer durch den Schüler alle ihm bekannten hierher gehörenden Wörter zusammenstellen, in bunter Folge, wie sie die Erinnerung bringt. Ist der Vorrat erschöpft, so folgt die Trennung der Wörter in solche mit „z“ uud in solche mit „tz“. Das sind die Schüler aus der Korrektur her zu leisten fähig. Die Wörter werden in zwei Reihen an die Tafel geschrieben und in der *Synthese* mit einander verglichen. Aus der Vergleichung ergiebt sich die ortho-

graphische Regel, vielleicht noch unvollkommen*) eben nur so weit, als das Bedürfnis sie vor der Hand verlangt. Ist die Regel für „t“ und „tt“ schon erarbeitet worden, so werden auf der Stufe der Assoziation die Wörter mit „t-“ und „z-“Lauten einander gegenübergestellt, und so wird die Regel für beide befestigt. In das *System*-Heft wird zur Erinnerung an die neugewonnene Regel ein Beispiel eingetragen, und auf der Stufe der *Uebung* sorgt der Unterricht durch verschiedene Diktate dafür, dass sich die Regel auch in der Verwendung bewähre.

Das System-Heft ist für die Kinder kein Sprachheft, noch weniger eine „Sprachlehre“; für sie ist es ein „Beispielheft“ für Orthographie und Interpunktion, welche Ausdrücke ihnen unbedenklich gegeben werden können. Dieses Beispielheft zerfällt wieder in zwei Teile, von welchen der erstere der Orthographie (und Flexionslehre), der andere der Interpunktion (und Satzlehre) gewidmet ist. Unter „Orthographie“ finden wir folgende Teilüberschriften: 1. Grosse Anfangsbuchstaben. — 2. Dehnung. — 3. Schärfung. — 4. Die Fälle des Hauptwortes. — 5. Die Formen des Tätigkeitswortes. — 6. Fremdwörter. Letztere werden natürlich bei der entsprechenden Rechtschreibe-Regel stets als Ausnahmen angeführt, wobei es z. B. immer heissen muss: „Nation“ wird mit „t“ vor „i“ geschrieben, *weil es ein Fremdwort ist.* Daneben wird es aber gut sein, wenn der Lehrer durch besondere Veranstaltungen für das Verständnis der Fremdwörter sorgt: sie werden inhaltlich gruppirt und mit den sinnverwandten deutschen Wörtern zusammengestellt. Auch die Abweichungen der Mundart von der Schriftsprache in lexikalischer Beziehung würde ich zu einer solchen Zusammenstellung empfehlen, und sie an sechster oder siebenter Stelle unter „Orthographie“ aufzeichnen lassen.

Eben so einfach werden die Teilüberschriften unter „Interpunktion“ aussehen: 1. Der Punkt. — 2. das Komma. — 3. Das Semikolon**). — 4. Die Anführungszeichen. — 5. Das Fragezeichen. — 6. Das Ausrufezeichen.

Unter diese Bezeichnungen lässt sich die ganze Volksschul-Syntax einreihen. Die Unterabteilungen bei jeder Teilüberschrift sind leicht zu finden. Der Punkt wird gesetzt nach Ueberschriften und wenn ein Satz fertig ist. Das Komma wird gesetzt bei Aufzählungen und zwischen Haupt- und Nebensatz. (Die Nebensätze sind an den Fügewörtern erkennbar, wie weiter unten gezeigt wird). Das Semikolon steht beim Bindewort (Ausnahme: vor „und“ steht ein Komma) u. s. f.

Ich glaube nicht, dass jemand gegründete Einwendungen wird machen können, wenn ich für die Volksschule den Begriff der Orthographie auch auf das wenige ausdehne, was sie ihren Schülern aus der Flexions- und Wortbildungslehre mitzuteilen hat. In der Handhabung der Korrektur werden ja auch alle Verstösse auf den beiden letzten Gebieten als orthographische- als Rechtschreibe-Fehler aufgeführt. Und dem Schüler ist dies auch ganz verständlich.

---

*) Die Regel ist erst dann vollständig, wenn auch ihre Ausnahmen sicher angegeben werden können.

**) „Strichpunkt“ ist eine sehr doppelsinnige Bezeichnung; man vergleiche nur ; mit !

Grössere Schwierigkeiten bietet der Anschluss der Interpunktion an die Satzlehre und zwar hauptsächlich darum, weil trotz aller Interpunktionsgesetze doch immer noch grosse Freiheit in ihrer Anwendung besteht. Die Interpunktion ist überhaupt eines der subtilsten und subjektivsten Elemente bei der schriftlichen Fixirung unserer Gedanken. Man kann sie eigentlich nicht lehren. Da sie aber nun doch einmal verlangt wird, ist es am einfachsten, wenn man die Interpunktionslehre in bestimmte, wenige Gesetze bringt, wie es oben versucht worden ist. Der Lehrer wird auch dann ein Satzzeichen als richtig stehen lassen, wenn es an sich nicht gerade passend gewählt ist, aber im allgemeinen der gegebenen Regel entspricht. Geschieht dies nicht, so sehe ich nicht ein, wie der Unterricht in der Interpunktion zu einem nur einigermassen sichern Resultat gelangen kann.

Viele werden über meine Vorschläge lächeln, aber ich tröste mich mit *R. Hildebrand* und lasse die gelehrten Mächte, die Orthographie, die Interpunktion, die Grammatik und die Syntax im übrigen ganz unhöflich vor der Schule stehen. „Sie sind zwar heute die Herrinnen der Schule und gebärden sich darin um so wichtiger, je weniger im Leben draussen von ihnen die Rede ist. Und doch scheint es mir, als ob ich trotz aller Vereinfachungspläne immer noch zu viel stehen lasse. Frau Grammatika schaut mir oft höhnisch lächelnd über die Achseln, als wollte sie mir sagen: Ich bin immer wieder da!

Wir wollen sie uns aber von einer andern Seite noch etwas näher ansehen; vielleicht ergibt sich uns dabei zu gleicher Zeit noch eine Hindeutung auf den Lehrgang und die Stoffverteilung unserer Volksschulgrammatik.

Das Princip des kulturgeschichtlichen Ganges wird sich auch in der Grammatik bewähren müssen, wenn es überhaupt ein allgemein giltiges Unterrichtsprincip ist. Die Entwicklung der Sprache und ihrer Lehre, der Grammatik, zusammengebracht mit der Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte der Schrift muss uns Aufschluss geben können, *wann* Grammatik und *was* von ihr in den einzelnen Perioden des Unterrichtes aufzutreten hat.

Die Sprache hatte schon eine bedeutende Ausbildung erhalten, als die Menschen anfingen, in der Schrift ein Mittel zur Fixirung ihrer Gedanken zu finden. Und schon der erste Anfang dazu wäre nicht möglich gewesen, wenn der Mensch nicht vorher über die Sprache zu denken begonnen hätte; er musste den aus dem Munde dünn fliesenden Strom der Rede in kleine Teile teilen, von denen ein jeder einem bestimmten Sinneneindruck entsprach, und diesen Teil suchte er dann durch das Bild des den Sinneneindruck erzeugenden Gegenstandes festzuhalten: so entstand die Bilderschrift. Ein weiterer Schritt führte den Menschen dazu, das Klangbild des Wortes in seine Silben und schliesslich in seine Laute zu verlegen. Dem jeweiligen Fortschritt folgte auch eine Aenderung in der Schrift, bis sie sich derart ausgebildet hatte, dass sie mit verhältnismässig wenigen Zeichen alle möglichen Klangbilder der menschlichen Sprache darzustellen vermochte.

Diesen Entwicklungsgang sucht unser Unterricht im ersten Lesen und Schreiben nachzuahmen (cf. Sem. Bl. II, S. 12 ff. und S. 46 ff.).

Merkwürdig ist, wie die Buchstabenschrift auch darin der mündlichen Rede folgte, dass sie anfangs Zeichen an Zeichen malte und lange Zeit kein Mittel kannte, die einzelnen Wortbilder für das Auge übersichtlicher zu machen. Das erste, worauf man geriet, war da auszusetzen, wo auch die mündliche Rede beim Atemholen aussetzen musste, am Schlusse des einfachen Satzes. Die Interpunktion richtete sich nach der mündlichen Rede. Die Sprache selbst weist in allen Sprachen eine Periode auf, wo sich alle Rede nur aus bekleidetem oder nicht bekleidetem Subjektsubstantiv und Prädikatsverb zusammensetzte. Wir treffen diese nur beiordnende Redeweise noch vorherrschend in der echten Volksliteratur, in Sagen, Märchen und Liedern*) des Volkes. Auch unsere Dorfjugend wählt diese einfache Darstellungsweise, so lange sie nicht zu einer ihr unnatürlichen Sprache gezwungen wird. Daher kommen die vielen „und", wenn ein Kind etwas zu erzählen hat. Es gibt nur wenige Ausnahmen, wo es sich der unterordnenden syntaktischen Hilfsmittel bedient, und diese wenigen Ausnahmen beziehen sich stets auf ganz bestimmte Fälle.

Wenn nun die *Herbart-Ziller*'sche Pädagogik mit aller Energie volkstümliche und klassische Unterrichtsstoffe fordert, so hat sie damit auch die einzig richtigen Stoffe gewählt, an denen sich die Sprache des Kindes bilden kann, weil ihre Sprache seiner eigenen am nächsten kommt, und damit ist auch der Sprachlehre in der Schule der nächste Weg gewiesen. Aber nicht an diese volkstümlichen und klassischen Stoffe selbst hat sich die Sprachlehre anzuschliessen, die Meinung ist vielmehr diese: ist die Sprache des Lehrers und der Lehrmittel der kindlichen Sprache möglich homogen, so wird sich diese offenbar mehr an jener bilden als es im entgegengesetzten Falle möglich ist, und die Regeln für Orthographie und Interpunktion werden ohne grosse Mühe gelehrt werden können. Es ist ja nur der einfache Satz, der „Hauptsatz", mit welchem man es hier zu tun hat.

Auffallend ist auch, dass selbst die Kunstpoesie in ihren besten Schöpfungen sehr wenig von der eigentlichen subordinirenden Syntax aufweist, die Korrelativsätze ausgenommen, welche der Beiordnung aber sehr nahe stehen. Man vergleiche z. B. nur die Sprache in Goethes „Hermann und Dorothea" mit unserer Umgangssprache und man wird überraschende Aehnlichkeiten finden. Ein neues Zeugnis dafür, wie auch für diesen Unterricht des Dichters Wort geltend gemacht werden kann: *„Für die Kinder ist das Beste gerade gut genug."* Wahrhaftig, wir bedürfen der „Mache" nicht, die oft so unkindisch mit den Kindern verkehrt.

Erst mit der steigenden Kultur und Bildung der Völker gelangt der Nebensatz in ihren Sprachen zur Herrschaft. Wir treffen ihn am häufigsten in den Schriften der philosophischen Denker, wo er seinen natürlichsten

---

*) Man vergleiche z. B. das alte Liedlein in „Des Minnesangs Frühling" (1875, S. 3): „Dû bist mîn — ich bin dîn — des solt dû gewis sîn — du bist beslozzen in mînem herzen — verlorn ist das slüzzelîn — dû muost immer drinne sinn —" mit Goethes „Sah ein Knab" oder mit Uhlands „Es zogen drei Bursche", „Ich hatt' einen Kameraden" und andern wahrhaft volkstümlichen Gedichten der Neuzeit; — nur nicht mit Hey, der zum mindesten keine volkstümliche Sprache hat.

Platz einnimmt. Die Grammatik hat ihn seinem Wesen nach erst spät betrachtet; sie ist eigentlich erst in unserem Jahrhundert näher auf ihn aufmerksam geworden, besonders in jenen Zeiten, da man die Gesetze der Logik identisch hielt mit den Gesetzen der Sprache. Die lateinischen Grammatiker unterschieden keine Nebensätze; sie hatten nur Sätze mit „ut", „quod", u. s. w. Ihre Schriftsteller schrieben also klar, deutlich und verständlich, ohne bestimmende und ergänzende Sätze unterscheiden zu können.

Unser Grammatikunterricht beginnt gleich mit den Vorübungen zum ersten Lesen und Schreiben (Sem. Bl. II, S. 12). Die Kinder lernen dabei den *einfachen Satz* kennen, und zwar stets einen solchen Satz, der auch für sie einem bekannten, in sich abgerundeten Stilganzen angehört. Es ist dies gewiss nicht unwesentlich; denn auch der Satz erhält seine richtige Sprachform erst im Zusammenhang mit einem grössern Ganzen. Dafür muss schon frühe das Sprachgefühl gebildet werden.

Der Satz wird dann weiter in seine Wörter, jedes Wort in seine Silben und jede Silbe in ihre Laute zerlegt. Dabei erfahren die Schüler nach und nach auf die natürlichste Weise, was ein *Wort* ist, was eine *Silbe* und was ein *Laut*. Mehr brauchen sie von diesen Dingen gar nicht zu kennen, und unnötig, ja für einen möglichen höhern Unterricht schädlich ist es, sie mit Ablaut, Umlaut, u. s. w. zu plagen. Gegen das Ende des ersten Jahres sagt man ihnen auch noch, dass die Zeichen für die Laute *Buchstaben* heissen.

Das erste Lesen und Schreiben wird nach der *Normalwörtermethode* gelehrt (Sem. Bl. II., S. 48). „Die Normalwörter enthalten zusammen *alle Buchstaben des grossen und kleinen A B C*, sowie *auch alle charakteristischen Lautverbindungen.*" Auch sind es Hauptwörter, die, so bald sie geschrieben werden, mit grossen Anfangsbuchstaben geschrieben werden müssen (cf. *Rein,* das erste Schuljahr, 2. Aufl., S. 155 ff.) Da dies zudem solche Hauptwörter sind, bei denen Klang und Schrift sich möglichst decken, kann lange Zeit von orthographischen Belehrungen nicht die Rede sein; aber dazu müssen die Schüler angehalten werden, dass sie zwischen die einzelnen Wörter ein *Komma* setzen und wenn sie zu schreiben aufhören, den *Punkt* nicht vergessen.

Vielleicht in der zweiten Hälfte des ersten Schuljahres machen die Schüler nun auch die Beobachtung, dass man nicht alle Wörter gross schreibt und dass nicht bei allen Wörtern Klang und Schrift sich decken. Da müssen nun die ersten Rechtschreibe-Regeln auftreten: Einen grossen Anfangsbuchstaben schreibt man, wenn man zu schreiben anfängt, und bei allen Wörtern, vor welchen man „der", „die" oder „das" sagen kann, z. B. *der* Vater, *die* Mutter, *das* Kind. Das Auftreten der Regeln für die Schreibweise im Inlaut oder Auslaut der Wörter richtet sich nach ihrem Erscheinen bei den schriftlichen Arbeiten. Hier werden solche Wörter durch die Korrektur gesammelt (cf. S. 6 und S. 8). Auch für das erste Schuljahr ist unbedingt zu verlangen, dass der Unterricht zweifelhafte Wörter sorgfältig behandle; sie müssen, wo es nur angeht, repetirt und wieder geschrieben werden.

Mit dem *zweiten Schuljahre* werden die Schüler angehalten, kleinere, einfache Sätze zu schreiben, um bald auch sich in der schriftlichen Darstellung einfacher Stilganzen zu versuchen. Auch hier kommt der *einfache Satz* ausschlieslich zur Verwendung. Die Fälle, in denen ein Nebensatz erscheint, müssen als Ausnahmen betrachtet werden. Die Nebensätze stellen sich auf dieser Stufe ihrer Natur nach auch selten ein, ganz besonders, wenn der Lehrer durchweg direkte Rede verlangt. Dies muss er sogar tun; denn es ist die natürlichste Rede. Lehrer und Lehrmittel verwenden sie auch.

Was ein Satz ist, wissen die Kinder vom vorigen Jahre her und *ohne Erklärung,* ohne Definition. Diese braucht auch jetzt nicht aufzutreten. Die Schüler werden nur angehalten, nach jedem Satze einen Punkt zu setzen. Die Bedeutung des Doppelpunktes und der Anführungszeichen wird erörtert, so weit dies vorläufig nötig ist. Und dies darum, damit sie wenigstens beim *Abschreiben* mit einigem Verständnis auf die Zeichen achten. Das ist die ganze *Interpunktionslehre* im zweiten Schuljahre. Wie gegen das Ende des ersten Schuljahres Wörter mit für das Kind zweifelhafter Schreibung (z. B. „in“ oder „ihn“), so werden im zweiten die Sätze mit „welcher“, „wenn“ und „weil“ behandelt, als Ausnahmen zu der Regel, dass nach jedem Satz ein Punkt stehen müsse.

Mehr als das erste Jahr wird das zweite Jahr der *Orthographie* zu tun geben. Die wichtigsten Fälle der *Dehnung* und *Schärfung* müssen behandelt und durch Regeln bestimmt werden. Man darf aber nicht vergessen, Ausnahmen auch noch in späteren Jahren in Gegensatz zu den hier ausgebildeten Regeln bringen zu lassen.

Von den Wortarten lernen die Schüler im zweiten Schuljahre noch die *Hauptwörter* kennen: es sind dies die Wörter, vor welchen man entweder ein „der“ oder ein „die“ oder ein „das“ setzen kann. Auch die Numerusformen werden ihnen leicht verständlich gemacht werden können. Bald wird die *Mehrzahl* dadurch gebildet, dass man an das Wort in der *Einzahl* ein „e“, bald aber auch dadurch, dass man ein „er“ oder „en“ anhängt, in vielen Fällen verwandelt sich ein „a“, „o“ oder „u“ der Einzahl zu einem „ä“, „ö“ oder „ü“ in der Mehrzahl, z. B. die Kraft, die Kräfte; der Sohn, die Söhne; das Buch, die Bücher, u. s. w.

Auf die Kasusformen einzugehen ist die Aufgabe des *dritten Schuljahres.* Die Kasus werden nach den Fragewörtern unterschieden. Doch werden keine besondern Deklinationsübungen veranstaltet; sie nützen nichts. Die richtige Form muss doch stets an dem bestimmten Worte eingeprägt werden. Nur darauf sind die Schüler aufmerksam zu machen, dass die Wörter mit „die“ in allen Formen der Einzahl keine Endung haben, und dass die Wörter mit „das“ auf die Frage „wen?“ ganz gleich lauten, wie auf die Frage „wer?“ — Auch die Formen des Verbums werden im dritten Schuljahre behandelt, aber ohne eine starke und schwache Konjugation zu unterscheiden. Folgende Bezeichnungen genügen: *Gegenwart* (ich schreibe, ich pflüge); *erste Vergangenheit* (ich schrieb, ich pflügte); *zweite Vergangenheit* (ich habe geschrieben); *dritte Vergangenheit* (ich hatte geschrieben, ich hatte gepflügt); *erste Zukunft* (ich werde schreiben, ich werde pflügen); *zweite Zukunft* (ich werde geschrieben

haben, ich werde gepflügt haben). Auch die beiden Genera müssen die Kinder kennen; die Modi zu unterscheiden hat für den Volksschüler keinen Zweck. Die Anwendung des Konjunktivs ist im Deutschen so wie so eine unsichere, und da geht der Schüler offenbar am sichersten, wenn er von dem Unsicheren nichts weiss und nur auf sein Gefühl angewiesen ist.

Im Anschluss an das Substantivum wird das *Fürwort* gelehrt, aber ohne jede weitere Unterscheidung. Jch, du, er (sie, es) wir, ihr, sie — sind die Fürwörter, die beim Zeitwort stehen. In Verbindung mit diesen ist auch stets die richtige Form des Verbs festzustellen.

Auf dem Gebiete der Orthographie und Interpunktion setzt das dritte Schuljahr fort, was das zweite angefangen hat.

Das Erkennen der *Eigenschaftswörter* und der *Zahlwörter* macht im *vierten Schuljahre* keine Schwierigkeiten. Das Partizipium ist ein Eigenschaftswort, welches vom Zeitwort abgeleitet ist. Mehr ist von den Wortarten nicht zu lernen. Später kommen zwar noch die Konjunktionen hinzu. Vor der Hand aber genügt die Kenntnis der Hauptwortarten, um mit den Schülern die Hauptsatzglieder behandeln zu können. Und nur diese sollen ihnen bekannt werden. Für die Interpunktionslehre des zusammengesetzten Satzes ist es nothwendig, dass *Satzgegenstand* und *Satzaussage* unterschieden werden können. Dazu müssen es die Kinder im vierten Jahre bringen. Der Satzgegenstand ist ein Fürwort; die Satzaussage ist ein Zeitwort, oder auch ein Hauptwort, bisweilen auch ein Eigenschaftswort (und ein Zahlwort). Die übrigen Satzglieder werden, wenn dies notwendig erscheint, nur mit Fragewörtern erörtert und zwar nuf allen Stufen.

Orthographie und Interpunktion erfahren dieselbe sorgfältige Behandlung, wie im vorigen Jahre. Bei Gewinnung neuer Regeln werden die alten repetirt, und bei keiner Korrektur wird versäumt, das Richtige durch Hinzufügung der Regel angeben zu lassen, z. B. Hitze wird mit „tz“ geschrieben, weil das „i“ kurz ausgesprochen wird (oder „weil man nach kurzen a, i, e, o, u stets ein „tz“ schreibt).

Das *fünfte Schuljahr* fängt an, sich eingehender mit den *Bindewörtern* zu beschäftigen. Unter dieser Bezeichnung verstehen wir sowohl Bindewörter als Fügewörter. Es werden zwei Arten von Bindewörtern gelehrt: solche, bei denen ein Semikolon gesetzt werden muss und solche, bei denen ein Komma genügt; vor „und“ setzt man nur dann ein Zeichen, und zwar ein Komma, wenn es zwei Sätze verbindet, die nicht zusammengezogen sind. *Zusammengezogene Sätze* sind solche, die den gleichen Satzgegenstand und nur in dem einen Satz geschrieben haben, oder wenn das gleiche Verhältnis bei der Satzaussage stattfindet.

Den mit „und“ zusammengezogenen Satz ausgenommen, wird zwischen alle zusammengezogenen Sätze ein Komma gesetzt. Bei der Apposition, sowie bei allen erweiterten Partizipial- und Infinitiv-Konstruktionen muss das Gehör entscheiden. Es ist nicht notwendig, dass man in den beiden letztern Fällen die Konstruktion in einen vollständigen Nebensatz auflösen lasse, um zur Regel für die Interpunktion zu gelangen, da bei ganz einfachen Partizipial- und Infinitiv-Konstruktionen das Komma auch wohl wegfallen darf (cf. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, XIV. S. 55).

Was im fünften Schuljahr begonnen wurde, das sucht das *sechste Schuljahr* zu erweitern und zu vertiefen. Ganz besonders wird es auf dem Gebiete der Orthographie nach einem relativen Abschluss trachten. Wenn nicht schon früher, so sollten doch vom fünften Schuljahre an die *Fremdwörter* gesammelt und besprochen werden.

In der *Ergänzungsschule*, resp. im siebenten und achten Schuljahre sucht der Unterricht, indem er fortfährt, auf die Korrektur dieselbe Sorgfalt zu verwenden, alles Grammatische zu einem Abschluss zu bringen und zu befestigen.

Zum Schlusse sei es mir erlaubt, *Zillers* eigene Worte anzuführen (Jahrbuch XIV. S. 55): „Die Einübung der Formen- und Satzlehre darf nur durch Bestimmung des in Diktaten und Aufsätzen vorliegenden Erfahrungsmateriales geschehen. Denn in dem vom Schüler selbst Geschriebenen findet das neu zu Lernende die beste Unterstützung für die Aneignung, zumal bei ihm alle Unsicherheit überwunden und das individuelle Mass, wie viel der Schüler jetzt umspannen kann, am gewissesten getroffen ist. Man darf also nicht Hauptwörter, Zeitwörter oder andere Wortarten aus dem eigenen Wortmaterial des Schülers zusammensuchen lassen. Man darf nicht Zeitformen so erklären lassen wollen, dass derselbe Gedanke für verschiedene Zeitformen ausgedrückt werden soll. Man darf nicht von einer Zeitform aus die Bildung anderer Zeitformen fordern. Man darf kein abstraktes Abwandeln der Worte nach Fällen und Personen einführen. Auch nicht ein Abwandeln in Sätzen, das noch *Mager* empfahl. Wohl aber ist bei der Bestimmung einer Wortform, die im Diktat oder Aufsatz vorkommt, die Frage zu beantworten: der wievielte Fall? die wievielte Person?

Man täuscht sich ganz gewiss, wenn man sich dem Glauben hingibt, durch Sätze-machen mit ungebräuchlichen Konjunktionen werden die Schüler sprachgewandter. Formale Sprachübungen helfen dem Schüler nicht die Schriftsprache „erobern“. Nihil anticipare!

Erinnerungen aus dem deutschen Unterrichte Morfs.

Korrespondenz von J. Schletti.

(Schluss.)

Mancher mehr oder weniger gelehrte Streit ist schon unter den im Schuldienst stehenden Kämpen geführt worden über die grössere oder geringere Bedeutung und Wichtigkeit dieses und jenes Schulfaches mit Bezug auf die ihm innewohnende bildende Kraft. Dasjenige Fach, welches die schlagfertigsten Streiter oder die grösste Zahl Verteidiger auf seine Seite bekam, wurde dann zeitweilig auf den Schild erhoben und erfreute sich einer bevorzugten Stellung, so lange es von einer siegreichen Mehrheit gehalten ward. Solche Streite gehören auch keineswegs unter diejenigen, welche um des Kaisers Bart gefochten werden; sie sind im Gegenteil sehr

berechtigt, da ihnen doch im allgemeinen die lobenswerte Absicht zu Grunde liegt, für die Schule nach und nach das Beste zu erkämpfen. Man kann es daher wohl begreiflich finden, dass die Kampflust der pädagogischen Heerschaar sich von jeher darauf beschränkte, nur etwa gewissen Hauptfächern, die besonders heilsergiebig zu sein versprachen, zu ihrem Rechte zu verhelfen, sondern gelegentlich auch einen kecken Feldzug organisirte zu Gunsten irgend eines untergeordneten Zweiges eines Faches, wenn diese als eine für Lehrzwecke erspriessliche Eroberung angesehen wurde.

So hat es denn auch eine Zeit gegeben, in welcher sowohl in obern Primarklassen als in Mittelschulen die *Grammatik* nicht nur für den Hauptzweig des deutschen Unterrichts gehalten, sondern geradezu mit diesem identifizirt worden ist. Diese gramatisirende Epoche verdankte bekanntlich ihre Entstehung und Blütezeit hauptsächlich den Herren Wurst und Becker. Mit ihren Lehrbüchern der Grammatik hatten sie sich in der Lehrerwelt eine bedeutende Anhängerschaft, ja fast Anbeterschaft erworben. Ihre rasch erlangte Popularität vorteilhaft ausnützend, hatten sich die Handbücher „Wurst“ und „Becker“ wie zwei erfahrene Spatzen in das Nest des deutschen Unterrichts gesetzt, sich mit behaglicher Breite darin ausgedehnt und schienen par anticipation den Wahlspruch M. Mahons: „Nous y sommes et nous y restons,“ zu dem ihrigen zu machen. Aus den Eiern, die sie legten, kroch nur die trostloseste Langweile hervor, aber nichts, das die sprachliche Bildung des Schülers hätte fördern können.

Gegen dieses geist- und interesselose und folglich fruchtlose grammatisiren machte Hr. Morf energisch front. Den Herren Wurst und Becker gegenüber verhielt er sich gambettistisch. Da hiess es einfach: „Messieurs, il faut se soumettre ou se démettre.“ Ja wenn's blos auf ihn angekommen wäre, so hätte er sich nur mit der Demission begnügt. Denn er erklärte uns einmal rund heraus, er würde uns mit Grammatik kaum behelligen, wäre es nicht wegen allfälligen künftigen Bewerberexamen oder Probelektionen, die wir vielleicht unter der Leitung eines löbl. Schulkommissärs bestehen müssten, der uns im Deutschen kaum in etwas Anderm, als in Wurst- und Beckerei zu prüfen wüsste. Diese Kommissäre waren nämlich meist ältere Pfarrherren, die auf ihren gemütlichen Pfründen sich weder um höhere noch niedere Schulwissenschaften viel mehr bekümmerten, sondern hauptsächlich der Ruhe, gelegentlich auch etwa des Sports pflogen, der jodoch für Berner Pastoren weniger in der Erlegung des auf zu gefährlichen Pfaden wandelnden Grattiers als in der mühelosern Eichhornjagd bestand.

So trieb denn Hr. Morf gleichwohl auch Grammatik mit uns, trotz seiner geringen Vorliebe für dieselbe und trotz seiner wiederholten Erklärung, dass wir desshalb um kein Haar besser sprechen oder schreiben lernen würden. Aber wo und wann dieser Unterricht in diesem Fache seinen Anfang nahm, hätten wir kaum angeben können. Gleichsam nur so nebenbei wurde bei der Besprechung eines Stylstückes auf einzelne zusammengehörige Tatsachen aufmerksam gemacht, über welche wir dann im Verlaufe der Stunde referiren mussten. Immer im Anschluss an das in Behandlung liegende Sprachstück, reihte eine beliebige neue Stunde den schon gewonnenen Punkten neue an, bis dieselben allmälig durch Gruppi-

rung und Zusammenfassung zu Kapiteln ergänzten und abrundeten, die wieder Stoff zu mündlichen und schriftlichen Referaten gaben. Auf diese Weise lehrte uns unser Sprachmeister nach und nach ein bedeutendes grammatikalisches Material kennen, über das wir sicher genug verfügten, um jedem Kommissär gestiefelt und gespornt entgegen zu treten. Dabei machte der einzige Schreck vor der Grammatik dem Interesse für dieselbe Platz, und das nenne ich vollendete Lehrkunst, welche im Schüler ein Interesse für einen an sich selbst reizlosen Unterrichtsgegenstand zu erwecken vermag, gegen dessen Wert ihn zudem des Lehrers eigne Worte anfänglich misstrauisch gemacht haben. Wo mochte denn aber dieses didaktische Geheimnis stecken? Es liegt klar und deutlich geoffenbaret in einem kurzen Satz in der mir zur Vergleichung dienenden G. Wiget'schen Arbeit, wo der Verfasser sagt: *Das Interesse haftet nicht an der Ueberlieferung des Systems, sondern am Aufbau desselben.* Dieser Satz scheint mir so fundamentaler Natur zu sein, dass sich daraus eine ganze Methodologie ableiten lassen müsste. Er enthält in konzentrirtester Form eine Masse pädagogischer Wahrheit, von der unser weiland Direktor ganz durchdrungen war und die er in all' seinem Unterricht vortrefflich zu verwerten verstand. Wie in der Grammatik, ohne besondern Kurs oder Leitfaden, liess er uns das angehenden Magistern geziemende Mass von Kenntnissen auch in der Metrik und Poetik gewinnen. Ich begnüge mich jedoch, dies bloss zu erwähnen, ohne mich in weitere Ausführungen einzulassen, bei welchen unnütze Wiederholungen nicht zu vermeiden wären.

Bezüglich der *Stylistik* als Gegenstand eines Lehrfaches äusserte sich Hr. Morf in völlig übereinstimmender Weise wie Herr W. Fortwährende Uebung, meinte er, könne hier einzig zum Ziele führen; der Regelkram sei so gut wie nutzlos. Für fleissige Uebung wurde dann auch in ergiebigstem Masse gesorgt. Neben einer längern Arbeit liefen allwöchentlich meist noch zwei bis drei kleine einher, welch' letztere nach Stoff und Inhalt dafür berechnet waren, eine Art Kollektion von Musteraufsätzen bilden zu helfen, wie sie etwa für die obere Primarschulstufe passen möchten. Dieses Verfahren ist mir immer wie eine methodologische Kriegslist vorgekommen, weil so der Aufsatz in den Dienst der Sprachmethodik gestellt und diese dadurch wesentlich abgekürzt und unterstützt wurde.

Wenn ich nun noch der Literaturgeschichte als Schulfach gedenken will, so finde ich wieder, dass die Ansichten der Herrn Morf und Wiget sich decken. Beide sind erklärte Feinde des blossen nomenklatorischen Wissens, welches den Schüler, so leer es ihn sonst lässt, mit blödem Eigendünkel erfüllen muss, wenn er nicht zufällig Witz und Grütz genug besitzt, um einzusehen, dass die Kenntnis einiger Geburts-, Heirats- und Todestage von Autoren, sowie einiger Titel ihrer Schöpfungen nebst diversen aufgeschwatzten Urteilen über einzelne ungelesene Werke oder gar über ganze Dichterschulen, eigentlich eben keine Kenntnis sondern eine Hohlheit ist. Herr Morf war daher immer bemüht, für seinen literaturgeschichtlichen Unterricht eine konkrete Grundlage zu schaffen, was er durch seine begeisterten und hinreissenden Vorträge und sein mustergültiges Vorlesen zu bewirken suchte. Von Dichtern, von deren Erzeugnissen ihm Zeit und Geschmack nicht erlaubten uns etwas mitzuteilen, schwieg er lieber. Um

so mehr aber wusste er die Partien der Literaturgeschichte, die er behandelte, zu einem Zweige des deutschen Unterrichts zu gestalten, der uns mit höchstem Interesse erfüllte und dem Ganzen eine würdige Krone aufsetzte.

Schlieslich ziehe ich noch einen Punkt in meinen Vergleich. Er betrifft die Katechese, welche schon zu so manchem Wort- und Schriftgefecht Anlass gegeben hat. Wie aus einer Stelle in der Abhandlung des Hrn. W. deutlich ersichtlich, ist er dem vielen und langen Fragen nicht hold, sondern zieht es vor, dem Schüler das zu bezeichnen, worüber er sich aussprechen soll. Ganz ähnlich Hr. Morf. Er war zwar ein Freund des richtigen Katechisirens, und richtig war es nach seinem Dafürhalten hauptsächlich dann, wenn es nicht zu häufig zur Anwendung gelangte. Daher pflegte er in seinem Unterricht viel öfters seine Zöglinge aufzufordern, über einen bezeichneten Stoff zu referiren, als sie über denselben zu fragen. Damit wollte er etwas erreichen, was er immer als eines der Hauptziele anstrebte: die mündliche Sprachfertigkeit des Zöglings. Um uns so recht von der Wichtigkeit derselben zu überzeugen, verwies er uns auf Herder, seinen Leibpädagogen, zitirte und diktirte uns dessen Ansprache an einen Jüngling, worin der grosse Schriftsteller diesem auseinandersetzte, wie fein und lieblich es sei, wenn ein junger Mensch seine Gedanken in fliessender Rede ausdrücken könne. Bei der steten Verfolgung eines von so guter Autorität empfohlenen Zieles musste Herr Morf ein Hasser derjenigen Katechese sein, wobei der Lehrer durch nimmer endendes Fragen den Schüler so gut wie mundtot macht. Sie ist allerdings wohl das grösste Unheil, das beim Unterricht einreissen hann; sie fördert nichts als die sprachliche Unbeholfenheit des Schülers. Die verwerflichste aller schlechten Katechisirmethoden, diejenige nämlich, nach welcher fortlaufend Fragen gestellt werden, die meist nur mit einem einzigen Worte zu beantworten sind, das der redselige Frager dem stummen Schüler oft noch selber sagt oder anfängt, hat Hr. Morf durch folgendes klassische Dram etwas hyperbalisch illustrirt.

(Lehrer und Schüler treten auf.)

Lehrer (zuversichtlich fragend). Von wem ist dieses Gedicht?
Schüler (hat keine Ahnung davon und bleibt stumm).
Lehrer (mit freundlichem Entgegenkommen). Von Ge . . . ?
Schüler (kennt den Herrn nicht und schweigt still).
Lehrer (mit mehr Nachdruck). Von Gö . . . ?
Schüler (zeigt wachsende Verlegenheit, gibt aber keine Antwort).
Lehrer (etwas unwirsch; spricht das ö sehr gedehnt und betont, und das th mit kräftiger Aspiration). Von Gö . . . ö . . th . ?
Schüler (durch dieses interessante Frageschema endlich auf die richtige Fährte gebracht, platzt freudig heraus). Von Göthe.
(Lehrer und Schüler treten befriedigt ab.)

Das gleiche könnte ich von mir nicht behaupten. Ich leide (zwar nicht unerträglich) unter dem Bewusstsein, meine Aufgabe mehr in die Breite als in die Tiefe gelöst zu haben und muss bitten, diese beiden Masse in christlicher Milde gegen einander aufgehen zu lassen. Interessant

war für mich der Umstand, dass der eine der beiden Herren, Hr. Morf nämlich, ein ebenso gründlicher Kenner und eifriger Bekenner von *Pestalozzi* ist, als Hr. Wiget von Meister *Herbart*.

Die Entstehung des Rechtsgefühls.

Von Professor Ihering.

(Correspondenz aus Wien.) In einem kürzlich in der Wiener Juristischen Gesellschaft gehaltenen Vortrage behandelte Professor Ihering die Frage: „*Woher kommen jene obersten Grundsätze und Wahrheiten, die wir als den Inhalt unseres Rechtsgefühls bezeichnen? Sind diese Wahrheiten angeborene und verstehen sie sich von selbst oder sind sie ein Produkt der Geschichte?*“ Der Vortragende behandelte, in vorteilhaftem Gegensatze zu manchen anderen Rechtsphilosophen, die Rechtsidee im Zusammenhang mit der Ethik und beantwortet eigentlich die allgemeinere Frage: woher kommen die moralischen Ideen überhaupt? woher kommt das Gewissen? Es handelt sich also nicht um die Feststellung dessen, was recht und gut ist, nicht um den Inhalt des Gewissens, sondern, einen bestimmten Inhalt vorausgesetzt, um die *Entstehungsgeschichte* desselben. Das sind zwei ganz verschiedene Dinge und der Vortragende hebt ausdrücklich hervor, dass die Würde der moralischen Ideen und das Gefühl, dass man sie anerkennen und befolgen sollte, sich gleich bleibe, ob man sie als etwas Angeborenes oder als etwas Erworbenes betrachte. „Ich fühle in mir die Stimme, die mir sagt: Das ist Recht, das ist Unrecht. Ob die Wahrheit, an die wir glauben, uns durch die Natur oder die Geschichte gegeben sei, ist einerlei, wenn nur das Gewissen den Gegensatz von *gut* und *böse* kennt. Niemand wird die Kraft des Christentums geringer schätzen, weil dasselbe nicht von allem Anfange an da war.“ Ihering hat mit dieser Erklärung vielleicht zum voraus den Angriffen derer begegnen wollen, die in dem Aufgeben der „nativistischen“ Ansicht (dass die sittliche Wahrheit angeboren sei) Gefahr für Religion und Sittlichkeit erblicken. Die Wahrheit dieser Behauptung hat Ihering an sich selbst erfahren, denn er hat nach einander beide Standpunkte eingenommen, den nativistischen und den historischen, ohne deshalb in seiner Gesinnung und in seinem Tun ein anderer zu werden. Anfänglich hatte er der nativistischen Theorie gehuldigt; er gab sie aber nach späteren Studien auf. Was ihm dieselbe als unhaltbar erscheinen liess, sind im wesentlichen folgende Erwägungen.

Wäre die sittliche Wahrheit angeboren, so müsste sie zu allen Zeiten und an allen Orten Geltung gefunden haben. Das ist aber nicht der Fall. Bei den Wilden, wo sich die Annahme des Angeborenseins am meisten bewähren sollte, da sie der Natur am nächsten stehen, bewährt sich die nativistische Ansicht gerade nicht. Ebensowenig bei den Kulturvölkern. Selbst die grössten Kulturvölker haben Perioden durchgemacht, wo von Sittlichkeit keine Rede war. Die Sprachwissenschaft weist nach, dass die Wörter *Tugend, gut, böse* ursprünglich gar nicht auf das Sittliche über-

tragen wurden. Das untrüglichste und sicherste Denkmal der ursprünglichen sittlichen Anschauungen eines Volkes ist seine Mythologie; sie ist gewissermassen die Versteinerung der sittlichen Weltanschauung eines Zeitalters, aus dem keine andere Nachricht zu uns herübergekommen ist: In seinen Göttern spiegelt sich die ganze sittliche Bildung eines Volkes. Und diese verraten eine niedere Stufe sittlicher Bildung. Wenn z. B. die griechischen Götter heute unter uns erschienen und ihr Wesen treiben wollten, sie würden bald mit dem Staatsanwalte und der Polizei in unangenehme Berührung kommen, und sämtliche olympische Götter würden sich bald im Zuchthause zusammenfinden. Ich habe mir, fährt Ihering fort, die — Herren hätte ich bald gesagt — Götter auf ihren sittlichen Gehalt angesehen und habe keinen gefunden; ich würde Anstand nehmen, mit einem Menschen umzugehen, der zu den griechischen Göttern gehört. Es ist aber undenkbar, dass die Völker ihre Götter in einer Weise gebildet haben, die ihnen selbst anstössig war. Folglich muss man annehmen, dass das sittliche Bewusstsein zur Zeit jener Mythenbildung noch nicht erwacht war. Aber es erwachte nach und nach, während die Götter dieselben blieben. Beim gebildeten Hellenen musste ein Zwiespalt entstehen zwischen der religiösen Ueberlieferung und dem fortgeschrittenen sittlichen Bewusstsein — die griechische Religion ist daran zu Grunde gegangen.

Was den Menschen in jenen Zeiten sittlicher Indifferenz in der Achtung seiner Genossen hochstellte, das war die Stärke und die List; wir finden beide Eigenschaften neben einander gerühmt bei Achill und Odysseus, Jupiter und Merkur, Wotan und Loki. Namentlich *eine* Idee ist jener Zeit eigentümlich — Ilias, Odyssee, Nibelungenlied tragen ihr Gepräge — die Rache. Eben weil die ethischen Begriffe, welche die an sich sittliche Vergeltung des Bösen regeln sollten, fehlen, ist sie dort so oft begleitet von Zügen unmenschlicher Grausamkeit.

Ihering ist auch ein Gegner jener Spielart der nativistischen Ansicht, welche nicht die Maximen selbst, sondern nur einen *Trieb* darnach angeboren glaubt. Er kann sich einen Trieb auf etwas Unbestimmtes, einen Trieb ohne Inhalt nicht denken. Auch der Instinkt der Tiere werde von neueren Naturforschern nicht mehr als etwas Angebornes betrachtet.

Sind die sittlichen Maximen nicht angeboren, so sind sie erworben. Die Ausstattung, welche die Natur dem Menschen mitgegeben hat, hat vollkommen ausgereicht, das Sittliche zu *bilden*, aber nicht spontan aus sich heraus, sondern unter dem Einflusse der Erziehung beim einzelnen, unter dem Einfluss der Geschichte bei der Menschheit. Der geistige Bildungsprozess, wenn er auch im Innern vor sich geht, muss analog dem physiologischen Wachstum von aussen eingeleitet werden. In der sittlichen Luft, die uns umgibt, liegt die Nahrung, aus der sich das Innere bildet, darum trägt dieses auch das Gepräge der Familie, des Standes, der Nationalität, in der es gebildet worden. Daraus, dass wir uns dieser Bildung des Gefühls durch die Umgebung nicht bewusst werden, entspringt die subjektive Täuschung, dass wir es nie erworben, sondern von je besessen hätten, dass es angeboren sei.

Wie kommt es nun aber, dass unser Rechtsgefühl, wenn es seine Nahrung nur von aussen bezieht, an eben den Rechtseinrichtungen, in

denen es gezogen wurde, Kritik üben, sich ihnen widersetzen kann? Das setzt einen Massstab voraus, welcher nicht von aussen stammt. Die Frage heisst verallgemeinert: Wie ist überhaupt ein geistiger Fortschritt, wie sind Ideale möglich? Sie sind die Kinder der *Phantasie,* welche durch ihre Gabe der Abstraktion die Elemente des Wirklichen sondert und durch neue Kombinationen Formen schafft, die zwar ihren Elementen nach aus der Wirklichkeit stammen, als Ganzes aber Produkte des eigenen Geistes sind und die Ideale bilden, an welchen das Wirkliche gemessen wird. So erhält die „Idee" den Charakter des Vorbildes, dem die Wirklichkeit nachgebildet werden soll. So behauptet das Rechtsgefühl eines Volkes, das Rechtsgefühl des gebildeten Individuums immer einen Vorsprung vor dem wirklichen Rechte. Welche Macht über die Wirklichkeit der *Idee* inne wohnen kann, davon gibt die Weltgeschichte manch glorreiches Beispiel.

Ihering ist auf Widerspruch gefasst und wünscht ihn. *Angenommen,* die historische Erklärung schlage die nativistische aus dem Felde, was für Konsequenzen ergäben sich daraus für die *Pädagogik?* Keine andere, als diejenige, ohne welche jede Erziehung eine Torheit ist, nämlich, dass Bildung und Sittlichkeit beim einzelnen ein Produkt der Erziehung, Erziehung also *möglich* sei.

Am Seminar Mariaberg in Rorschach hat in der Vertretung der *Herbart'schen* Pädagogik ein Personenwechsel stattgefunden. Hr. Pfarrer *Albrecht* hat die Stelle eines Religionslehrers am Seminar niedergelegt, da die Pastoration der stetig anwachsenden Gemeinde und die Redaktion des Religiösen Volksblattes seine ganze Kraft in Anspruch nimmt. Derselbe war seinen Schülern nicht nur ein anregender und erwärmender Religionslehrer, sondern auch ein Ratgeber für die künftige Praxis des biblischen Geschichtsunterrichts, indem er ihnen Anleitung gab, Präparationen für diesen wichtigen Unterrichtszweig nach streng methodischen Prinzipien zu entwerfen. Wir glauben denjenigen, welche in diesem Gebiete arbeiten, eine willkommene Gabe zu bieten, wenn wir im nächsten Jahrgange der Seminar-Blätter einige solche Präparationen veröffentlichen. — Nachfolger des Herrn Pfarrer Albrecht ist *Dr. Schoel,* Lehrer der Philosophie, Pädagogik und Religion an der Kantonsschule in St. Gallen, Verfasser der Abhandlung „Zur Kritik der Herbartischen Religionsphilosophie" im XIV. Jahrbuch des V. f. w. P.

Rezensionen.

J. Ruefli, *Leitfaden der mathematischen Geographie.* Für den Unterricht an mittlern Schulanstalten sowie zum Selbststudium. Bern 1884. Verlag der J. Dalp'scsen Buchhandlung. (K. Schmid).

Die math. Geographie kann auf allen Stufen der Volksbildung, in der eigentlichen Volksschule sowohl, als auch in unsern Sekundar- und andern Mittel-Schulen behandelt werden, indem es möglich ist, den Stoff stets so auszuwählen, dass er auf der betreffenden Schulstufe verstanden wird.

Der Verfasser des vorliegenden Leitfadens, der durch seine geometrischen Lehrbücher schon vorteilhaft bekannt ist, hat sich die Mühe genom-

men, den Stoff speziell für die Sekundarschule zusammenzustellen. Die Auswahl des Stoffes ist nach unserer Ansicht eine durchwegs glückliche. Wo sich irgend Gelegenheit bietet, kommt die Mathematik zur Anwendung, womit erzielt wird, dass das ganze Lehrgebäude auf fester Basis aufgebaut wird, und dem Schüler als unumstössliche Wahrheit erscheint. Immerhin setzt der Verfasser hauptsächlich nur die Planimetrie, sowie die Anfangsgründe der Stereometrie und der Algebra als bekannt voraus, was an jeder Sekundarschule erreicht wird. Die Anordnung des Stoffes lässt nichts zu wünschen übrig; namentlich ist der Gang, der von der scheinbaren Bewegung zum wahren Sachverhalt schreitet, sehr zu empfehlen. Der Verfasser gibt sich überall die grösste Mühe, bestmöglichste Klarheit in der Darstellung der Verhältnisse zu erzielen. Die Ausstattung ist gut. Dieser Leitfaden darf daher unsern Sekundarschulen sowie zum Selbststudium empfohlen werden.

Uebrigens kann dieses Büchlein auch in unsern höhern Mittelschulen, den Gymnasien und Industrieschulen gebraucht werden. Einzelne Ergänzungen und Erweiterungen müsste der Lehrer gelegentlich anbringen. Namentlich dürfte ein Kapitel über das Dreieck Pol-Zenith-Stern, das so wichtigen Uebungsstoff für die sphärische Trigonometrie liefert, nicht fehlen. *(Bridler.)*

Meier Helmbrecht von Wernher dem Gärtner, die älteste deutsche Dorfgeschichte. Für Schule und Haus herausgegeben von Dr. Wohlrabe. Gotha, 1884.

Wohl wenige Literaturdenkmäler des Mittelalters eignen sich so, uns in anschaulicher Weise das Leben ihrer Zeit vorzuführen, wie das genannte, das uns die reichen Bauern Süddeutschlands und die eben aufkommenden Strauchritter aus der I. Hälfte des 13. Jahrhunderts vor Augen führt. Die angezeigte Ausgabe oder besser Bearbeitung Wohlrabes sucht das Gedicht einem weitern Kreise, namentlich der Schule zugänglich zu machen durch Ausmerzung mancher hier ungeeigneter Stellen, und auch durch Streichung einiger Längen, und es dürfte hierin wohl das Richtige getroffen sein. Beigegeben sind ferner Anmerkungen, die wir allerdings gern um einige vermehrt gesehen hätten; so würde wohl mancher z. B. über Artus und Ginevra (S. 56) über Neidhard (S. 18) etwas erfahren wollen, sowie über die fremdländischen Begrüssungen (S. 34). Das Metrum ist beibehalten, hätte aber etwas strenger behandelt werden können, so dass nicht Verse von 3 und 4 klingenden Versen bei einander stünden. Auch im sprachlichen Ausdruck wäre einzelnes zu verbessern; „nütz'st du“ ist unschön. Im ganzen jedoch können wir das Büchlein denen empfehlen, die aus ursprünglichen Quellen, aus erster Hand, sich ein Bild jener interessanten Zeit bilden wollen, und auch Schülern kann das Buch mit gutem Gewissen in die Hände gegeben werden. *(Jecklin)*

Anzeigen.

Zu kaufen gesucht: Gut erhaltene und vollständige Exemplare des *I. Jahrganges* der Bünder Seminarblätter durch die

Kellenberger'sche Buchhandlung in Chur.