Zeitschrift: Bündner Seminar-Blätter
Band: 5 (1887)
Heft: 3

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
Seminardirektor **Theodor Wiget** in Chur.

№ 3. V. Jahrgang. Winter 1886/87.

Die „Seminar-Blätter“ erscheinen nur im Winter, und zwar in den Monaten November bis April je eine Nummer à 2 Bogen zum Preise von Fr. 2. — für den Jahrgang von 6 Nummern franko durch die Schweiz und 2 Mark für das Ausland (Weltpostgebiet). **Abonnements** werden angenommen von allen Buchhandlungen des In- und Auslandes, sowie vom Verleger **Hugo Richter** in **Davos.**

Das Erzählen im Unterrichte.

Von *Joh. Ad. Hug* in Untertrass bei Zürich.

„Erzähle, damit ich sehe, was für ein Lehrer du bist!“ *Kellner.*

Der anschauliche Unterricht bietet dem Schüler Realitäten. Wer sich seine Schulzeit vergegenwärtigt, wird denjenigen unter seinen Lehrern das meiste für sein Wissen verdanken, die es verstanden haben, durch konkreten Unterrichtsstoff sein Interesse zu wecken. Nicht der glänzende Vortrag macht den guten Lehrer aus, sondern die Art und Weise, wie der Vortragende seine Gedanken der Apperzeptionskraft seiner Zuhörer anzupassen imstande ist. Je konkreter, desto allgemein verständlicher und desto interessanter wird die Sache. *Gustav Freytag,* den wir hier gleich als das Muster eines guten Erzählers nennen wollen, erzählt in den eben erscheinenden »Erinnerungen aus meinem Leben»: »Ich wurde Hörer von Karl Lachmann. Er war damals kein gesuchter Lehrer und hatte nur ein kleines Auditorium; er bot auch nicht, was die Zuhörer im Anfange fesselt, glänzende Einleitungen und grosse Überblicke; er begann mit Einzelheiten und setzte willige Hingabe voraus. Aber was er gab: erklärende Tatsachen, kritische Bemerkungen zu einzelnen Stellen, das waren lautere Goldkörner, die er unablässig ausstreute. Es war alles so sicher, klar, eigenartig und neu, dass der Hörer die Empfindung erhielt, den Gewinn grosser Arbeit des Lehrers zu erhalten, und sich nur beeilen musste, das viele Wertvolle einzuheimsen und nach Hause zu tragen. Seine Vorlesungen wurden für mich Grundlagen meines bescheidenen Wissens.» Wir führen diese Stelle nur an, um zu zeigen, wie auch für begabte Männer die Einführung ins Einzelne, in die konkretesten Verhältnisse, von grösstem Vorteil ist. Dass der Lehrer dabei den *Ausblick auf das Ganze* nicht unterlasse, ist selbstverständlich; aber dieser muss nicht die Hauptsache sein und nicht den Anfang machen.

Realitäten, sagten wir eben, müsse der Unterricht übermitteln. Daran knüpfen wir unsere erste Frage: Wie muss denn die *Erzählung* beschaffen sein, damit sie dieses Prädikat verdiene? Das griechische Altertum verstand es, Realitäten zu schaffen. Wer kümmert sich bei der Lektüre Homers um den Dichter? Die Erzählung ist sich selbst und dem Leser genug; sie ist aus sich selbst verständlich oder war es wenigstens im Zeitalter des griechischen Heidentums. Nichts als die eine Bedingung hat man zu erfüllen:

Wer den Dichter will verstehen,
Muss in Dichters Lande gehen.

So ist es aber mit aller wahren Volkspoesie. Jedes Märchen steht für sich, ohne Beziehung auf anderes. In diesem Umstand ist auch ihre Unsterblichkeit, ihre Unvergänglichkeit begründet. Zu solchen Stoffen kehren nicht nur alle Jahrhunderte, sondern auch alle Geschlechter und Alter ohne Unterschied des Standes mit stets neuer Liebe zurück, sofern sie sich nur einen reinen Sinn für Poesie gewahrt haben. Wer liest nicht immer mit gleichem Vergnügen die Brautwerbung Eliesers um Rebekka (1 Mos. 24)? Die Erzählung steht wie aus Erz gegossen vor uns. Man kann, um mit *Schiller*[1] zu reden, um sie herumlaufen; sie steht gleichsam stille, damit wir mit aller Behaglichkeit bei ihr verweilen können. Da ist wirkliches, selbständiges Leben in der Darstellung. Solches zeigen auch *Shakespeare's* Dramen. »Als ich in einem sehr frühen Alter den letzteren Dichter zuerst kennen lernte, empörte mich seine Kälte, seine Unempfindlichkeit, die ihm erlaubte, im höchsten Pathos zu scherzen, die herzzerschneidenden Auftritte im Hamlet, im König Lear, im Macbeth u. s. f. durch einen Narren zu stören, die ihn bald da festhielt, wo meine Empfindung forteilte, bald da kaltherzig fortriss, wo das Herz so gern stillgestanden wäre. Durch die Bekanntschaft mit neueren Poeten verleitet, in dem Werke den Dichter zuerst aufzusuchen, seinem Herzen zu begegnen, mit ihm gemeinschaftlich über seinen Gegenstand zu reflektiren, kurz das Objekt in dem Subjekt anzuschauen, war es mir unerträglich, dass *der Poet sich hier gar nirgends fassen liess* und mir nirgends Rede stehen wollte. Dasselbe ist mir auch mit dem Homer begegnet, den ich in einer noch späteren Periode kennen lernte.» Nirgends wird die wahre Objektivität der epischen Erzählung, wodurch sie eben zu einer Realität wird, besser dargestellt, als in diesen Worten Schillers.[2] Diese Ruhe der Betrachtung, diese stille Abgezogenheit des Gemütes, wie sie auch *Goethes* »Hermann und Dorothea» zeigt, drückt die alte Sage von der Blindheit der Sänger aus:

---

[1] Briefwechsel zwischen Schiller und Göthe I, S. 371 (Kollektion Spemann).
[2] Über naive und sentimentalische Dichtung.

sie haben die Natur mit offenen Augen angesehen, nun aber blicken sie sinnend den Bildern des Lebens nach, die vor ihrer Seele vorüberziehen[1]. An klassischen Mustern muss der Lehrer die Kunst des Erzählens studiren, in erster Linie die Konstruktion der Erzählung. Es verhält sich nämlich mit einer mustergiltigen epischen Darstellung wie mit einem prächtigen Bau. Die Idee dazu ist in der Seele des Baumeisters entstanden, sein ganzes Gefühlsleben ist mit der Verwirklichung derselben verbunden, aber den Stoff für die Ausführung seines Planes entnimmt er der Aussenwelt. Das fertige Gebäude erregt unsere Bewunderung, und unsere Augen sind von seinem Glanze gefesselt, dass wir nicht an den Urheber denken. Erst wenn wir mit Anschauen fertig sind, fragen wir nach dem Schöpfer des herrlichen Werkes.

Die reine Objektivität schliesst die *lebendige Darstellung* nicht aus. Lebendig aber ist die Erzählung, wenn die Gefühlswärme, mit welcher sie vom Autor empfunden wurde, sich auch auf den Leser oder Hörer überträgt. Wer recht erzählen will, muss auch ein tiefes Gefühlsleben besitzen, und wer recht erzählen kann, besitzt es auch. Als Goethe im Kreise seiner Freunde den vierten Gesang von »Hermann und Dorothea» vorlas, welcher das Gespräch zwischen Mutter uud Sohn enthält, wurde er so bewegt, dass er sich der Tränen nicht erwehren konnte. »So schmilzt man an seinen eigenen Kohlen!» sagte er zum Schlusse und trocknete sich die Augen.[2] Es ist dies ein Beweis, wie Goethe sein tiefstes Gemüt in das Gedicht ergossen hat, und trotzdem ist gerade diese Dichtung die objektivste der Neuzeit. Goethe hatte in Italien und durch seine Studien von den Alten gelernt, Realitäten schaffen. Er hat aber auch gezeigt, wie Objektivität und Subjektivität sich vereinigen lasse, ohne dass letztere der ersteren Eintrag tut. Auch der objektivste Erzähler muss mit Rückert, dem Lyriker, sagen können:

Ich habe stets gefühlt, was ich gedacht.

Reine Objektivität und das Herausgeborensein aus der ganzen geistigen Individualität des Lehrers, das sind die beiden ersten Forderungen, die wir auch an die wahre Schulerzählung zu stellen haben. Ihnen reiht sich gleich die dritte an, die wir als das *Gesetz der Stetigkeit* bezeichnen. *Herbart* sagt darüber[3]: »Schlechte Schriftsteller häufen die grellsten Gegensätze unbehutsam aufeinander, und erreichen nichts anderes als die natürliche Folge, dass entgegengesetzte Vorstellungen einander verdrängen Dasselbe hat ein Lehrer zu fürchten, der durch bunten Vortrag glänzen

[1] Moriz Carriere, die Poesie. Zweite Auflage. S. 195.
[2] Vergleiche dazu auch die Elegie „Hermann und Dorothea“, Vers 39 und 40.
[3] Willmann, Herbarts päd. Schriften II², S. 540 und 541.

will. Die klassischen Werke dramatischer und epischer Kunst *entwickeln langsam eine Situation nach der andern;* jede gleicht einer Bildsäule und das Ganze einer mimischen Darstellung, welche in beständiger Verwandlung ein Bild aus dem anderen entstehen lässt. Auch der Eindruck der Reise in einer schönen Gegend kann damit verglichen werden, weil hier eine schöne Landschaft sich *allmählig* in die andere verwandelt . . . Das Epos braucht höchste Genauigkeit in der Ausbildung und Verknüpfung. Die Charaktere müssen plastisch hervortreten; die Handlung muss bis ins kleinste am Tage liegen; die Situationen müssen in ihrem Entstehen und ihrer Entwicklung ganz deutlich vor Augen liegen; die Arbeit des Dichters muss gleichförmig sein, er soll nicht hier und da glänzen, er darf das Geringste so wenig vernachlässigen, wie das Grösste. Die Handlung muss möglichst konzentrirt sein, damit sich des Kleinen nicht zu viel zwischenein schiebe, welches man geneigt wäre zu überspringen . . . (Homer ist hierin ein Meister)». Der epische Stil kennt keine Sprünge und keine Lücken. Die höchste Gesetzmässigkeit ist vorhanden, aber sie erscheint als Natur. Das Grosse wird als Grosses behandelt, dem Kleinen der ihm entsprechende Platz angewiesen. Bald bewegt sich der Erzähler vorwärtsschreitend, hald rückwärtsschreitend; bald greift er in schon Dargestelltes zurück und bald lässt er einen Blick in die Zukunft tun. Aber dies alles innerhalb der ihm genau vorschwebenden Situation. Die Selbständigkeit ihrer Teile ist ein Hauptcharakter der schulmässigen Erzählung: »Darum eilen wir nicht ungeduldig zu einem Ziele, sondern verweilen mit Liebe bei jedem Schritte[1]». Der ganze Reichtum des Erzählers soll, wie Schiller sagt, eine »einfache Fülle» sein. Um sich diesen Ausdruck zu erklären, erinnere man sich an die Darstellungsweise Daniel Defoe's im Robinson. Langsames Entwickeln, liebevolles Verharren, bis die Situation in voller Klarheit dasteht, das ist's, was im Gesetze der Stetigkeit mit dem Ineinanderfliessen der einzelnen Teilhandlungen gefordert wird.

Im Anschluss daran kommen wir auf die *epische Kleinmalerei* zu sprechen, jenem Mittel, wodurch der Erzähler seine jugendlichen Zuhörer besonders gewinnt. Wenn die Mädchen zu Hause gerne die Geschichte wiederholen, die Knaben aber zu dramatischer Darstellung gedrängt werden, dann ist dem Lehrer gelungen, was obiger Ausdruck besagen will. Wir finden in jeder wirklich epischen Erzählung hierfür Beispiele. Im fünften Gesang von Göthes schon mehrfach genanntem Gedichte wird uns mit epischer Detailmalerei beschrieben, wie Hermann die mutigen Hengste aus dem Stalle führt und an die Kutsche spannt. Reich an solchen Schilderungen ist auch Defoe's Robinson. »Jeder geringfügigste

[1] Goethe-Schiller, Briefwechsel, I, S. 263.

Umstand wird weitläufig nach allen seinen Ursachen und Wirkungen entfaltet. Wenn Robinson auf die eindringenden Wilden einen Flintenschuss abfeuert, da erfahren wir ganz genau, wie viel Pulver und wie viel Schrote er dazu genommen; wenn Robinson das Fieber bekommt, so erhalten wir eine ganz vollständige Krankheitsgeschichte u. s. w.[1]» Das alles macht die Erzählung frisch und erhöht ihre Anschaulichkeit. Freilich sind damit auch grosse Schwierigkeiten verbunden. Es gehört zu reichen Kenntnissen viel Uebung. Wer sich diese Kunst aneignen will, kann sie auch an unserem Volksmärchen studiren. Allen Lesern ist gewiss das Märchen vom Dornröschen bekannt. Wie reizend episch ist darin das allmählige Einschlafen und allmählige Erwachen in der Königsburg erzählt. Frau Viehmann[2] verstand diese Kunst, ohne von ihr zu wissen; wir müssen sie wieder lernen.

Schon *Lessing* machte in seinem «Laokoon» darauf aufmerksam, dass der wahre Erzähler, wenn er seiner Wirkung gewiss sein wolle, keine reinen Beschreibungen gebrauchen dürfe. *Das Coexistirende der Gegenstände ist in ein wirklich Successives zu verwandeln* (Kap. 16—19). Homer hat dieses Gesetz praktisch verstanden; ihm hat es auch der Begründer unserer Ästhetik abgelauscht. Das zugänglichste Muster einer solchen »erzählenden Beschreibung» zeigt uns der vierte Gesang in »Hermann und Dorothea», wo der Dichter im Eingang die Güter des Wirtes im Anschluss an den Gang der Mutter durch dieselben ausführlich schildert. Aber auch sonst versteht es Goethe überall, statt Beschreibung fortschreitende Handlung zu geben. »Homer beschreibt uns das Haus des Odysseus nicht, aber er erzählt uns den Weg der Penelope, und so gewinnen wir ein Bild des Hauses, indem wir ihrem Gange durch dasselbe folgen».[3]

Der Erzähler kann nicht plastisch darstellen; aber er kann so darstellen, dass die Erzählung plastisch wirkt. Das kann mit sehr einfachen Mitteln geschehen, wenn im übrigen die Darstellung rechter Art ist, so dass die Schüler in ihrer Phantasie die ganze Handlung durchleben, mit dem Helden denken, fühlen, beraten wollen. Es genügt ein *einfaches Adjektivum.* So einfach dieses Veranschaulichungsmittel ist, so wird es doch von den grössten Dichtern verwendet. Wir erinnern da gleich an das frappanteste und bekannteste Beispiel hierfür. Wenn Goethe im

---

[1] Hettner Robinson und die Robinsonaden.

[2] Wilhelm Grimm, Kleinere Schriften I, S. 329. (Es ist die Frau, durch welche die Gebrüder Grimm viele Märchen erhalten haben).

[3] M. Carriere, a. a. O., S. 200.

neunten Gesange, bei der Verlobung, den Vater seinen Ehering vom Finger ziehen lässt und dabei hinzufügt: (Es ging)

»Nicht so leicht; er war vom *rundlichen* Gliede gehalten«, so ist dieses »rundlich« wohl für jeden von solcher Wirkung, dass ohne weiteres die ganze behäbige Persönlichkeit des Wirtes vor die Phantasie tritt. So porträtirt der epische Dichter und so muss es der rechte Erzähler machen, wenn er auch kein Dichter ist. Bei günstiger Gelegenheit wird ein packendes Beiwort mit eingemischt. Das dichterische Porträt wiederholt sich von den verschiedensten Seiten, so dass wir besser, als der Maler es zu geben im stande ist, ein Bild der betreffenden Persönlichkeit erhalten. Wer einmal das Nibelungenlied gelesen hat, wird den plastischen Eindruck, welchen diese gelegentliche Zeichnung Hagens erzeugt, nie mehr vergessen.

Dies führt zu einer Forderung, welche *Lessing* im 20. und 21. Kapitel seines »Laokoon« erörtert: Die äusserliche Erscheinung ist vom Erzähler in Bewegung umzusetzen, *Körperliches ist in seiner Wirkung* darzustellen, (Schönheit muss in Reiz verwandelt werden). Es ist dies natürlich nur die auf besondere Verhältnisse übertragene Forderung aus den vorhergehenden Kapiteln. »Was Homer nicht in seinen Bestandtheilen beschreiben konnte, lässt er uns in seiner Wirkung erkennen«. Um ein Beispiel zu bringen, wählen wir ein solches aus *Wilhelm Jordan's* »Nibelunge« und begleiten dasselbe mit seinen eigenen Worten:

»Um eine mässige Anzahl durch Worte nach einander mitgeteilter Züge so gleich deutlich eingeprägt neben einander im Gedächtnis haften zu lassen, dass sie sich in der Phantasie zu einem Gemälde zusammensetzen, dazu gibt es nur ein Mittel. Ein Beispiel der falschen und ein praktisch oft bewährtes der richtigen Wortmalerei wird es am besten einleuchtend machen:

> König Gunther war ein grosser Mann und hatte kräftige Hände, hellgraue Augen, ein längliches Gesicht, eine glatte Stirn, flachsiges, dünnes Haar, eine grosse Glatze und einen rötlichen Schnurrbart mit langen Zwickeln.

Das wäre der falsche Porträtirversuch. Man mag den Satz drei, vier mal überlesen, ein lebendiges Bild setzt sich der Einbildungskraft aus ihm nimmer zusammen.

Nun habe ich zuvor erzählt: Als Horand die Mär vorgetragen hatte vom Fluchschicksale Nibelungs, des Ahnherrn der Mutter Gunthers, da suchten die Höflinge im Gesichte des Königs ein Zeichen zu lesen, ob ihm das Lied gefallen oder missfallen habe, um dann, je nach seinem Vorgange Beifall oder Hohn zu äussern. Dann fahre ich fort:

Wie ziellos schien in der Zeitenferne
Zu haften das Absehn der hellgrauen Augen.
Des riesigen Mannes nervige Rechte,
Auf den Armgriff des Stuhls den Ellbogen stützend,
Spreizte kammgleich die Finger durchs Kopfhaar,
Das ihm flachsig uud dünn nur den Scheitel noch deckte,
Und stützte selber die sinnende Stirne,
Die, faltenlos glänzend, erhöht von der Glatze,
Sein langes Gesicht noch länger machte.
So schien er gefesselt der Mär zu folgen;
Nur die Finger der Linken des lauschenden Fürsten,
Zwirnten dabei die mächtigen Zwickel
Des rötlichen Schnurrbarts ein wenig schneller,
Als in wartender Spannung er sonst dies Spiel trieb.[1]

Hier sind ganz dieselben Züge mitgeteilt. Aber man lasse sich die Stelle laut vorlesen und man wird bestätigen, was schon Hunderte mir versichert haben: dass König Gunther nun handgreiflich und atmend vor ihnen sitze«.[2]

»Ein guter Erzähler, sagt *Kellner,*[3] klopft an alle Türen; bald regt er die Phantasie an, bald greift er ins Herz und Gemüt hinein, bald bewegt er zum Frohsinn, bald ruft er Trauer und Furcht in die Seele«. Ein rechter Erzähler kommt in seiner Darstellung auch dem *Gedächtnis der Zuhörer* zu Hilfe und auch dies nur vermöge seiner Kunst. Die Geschichte, wie Elieser für seinen Herrn um Rebekka wirbt, kann auch hier als Muster dienen. Man vergleiche nur 1. Mos. 24, 3—24 mit Vers 34—48 desselben Kapitels. Es gehören *Wiederholungen* dieser Art zur reinen epischen Darstellung, sie sind sogar wesentlich. Wir wollen ihren Charakter an der angeführten Stelle verdeutlichen.

„Abraham war alt und wohlbetagt, und der Herr hatte ihn gesegnet allenthalben. Und er sprach zu seinem ältesten Knechte seines Hauses, der allen seinen Gütern vorstand: Lege deine Hand unter meine Hüfte und schwöre mir bei dem Herrn, dem Gott des Himmels uud der Erde, dass du meinem Sohn kein Weib nehmest von den Töchtern der Kananiter, unter welchen ich wohne, sondern dass du ziehest in mein Vaterland, und zu meiner Freundschaft und nehmest meinem Sohne Isaak ein Weib. — Der Knecht sprach: Wie, wenn das Weib nicht wollte folgen in dies Land, soll ich dann deinen Sohn wiederbringen in jenes Land, daraus du gezogen bist? Abraham sprach zu ihm: Da hüte dich vor, dass du meinen Sohn nicht wieder dahin bringest. Der Herr, der Gott des Himmels, der mich von meines Vaters Hause genommen hat, und gesagt: Dies Land will ich deinem Samen geben; der wird seinen Engel vor dir hersenden, dass du meinem Sohne daselbst ein Weib nehmest. So aber das Weib dir nicht folgen will, so bist du deines Eides quitt. Allein bringe meinen Sohn nicht wieder dorthin. Da legte der Knecht die Hand unter die Hüfte Abrahams, seines Herrn, und schwur ihm solches. Also nahm der Knecht zehn

---

[1] W. Jordan's Siegfriedsage, zweiter Gesang, S. 35.
[2] Wilhelm Jordan, Epische Briefe, S. 132 f.
[3] Aphorismen, zehnte Auflage, S. 100.

Kameele von den Kameelen seines Herrn, und zog hin und hatte mit sich allerlei Güter seines Herrn, und machte sich auf und zog gen Mesopotamien, zu der Stadt Nahors. Da liess er die Kameele sich lagern aussen vor der Stadt, bei einem Wasserbrunnen, des Abends um die Zeit, wenn die Weiber pflegten herauszugehen, um Wasser zu schöpfen, und sprach: Herr, Du Gott meines Herrn, Abrahams, begegne mir heute, und tue Barmherzigkeit an meinem Herrn Abraham. Siehe, ich stehe hier bei dem Wasserbrunnen, und der Leute Töchter in dieser Stadt werden herauskommen, Wasser zu schöpfen. Wenn nun eine Dirne kommt, zu der ich spreche: Neige deinen Krug und lass mich trinken, und sie sprechen wird: Trinke, ich will deine Kameele auch tränken; dass sie die sei, die Du Deinem Diener Isaak bescheeret habest, und ich daran erkenne, dass Du Barmherzigkeit an meinem Herrn getan habest. Und ehe er ausgeredet hatte, siehe da kam heraus Rebekka, Bethuels Tochter, der ein Sohn der Milka war, welche Nahors, Abrahams Bruders Weib war, und trug einen Krug auf ihrer Achsel. Und sie war eine sehr schöne Dirne von Angesicht. Die stieg hinab zum Brunnen, und füllte den Krug und stieg herauf. Da lief ihr der Knecht entgegen und sprach: Lass mich ein wenig Wasser aus deinem Kruge trinken. Und sie sprach: Trinke, mein Herr; und eilend liess sie den Krug hernieder auf ihre Hand und gab ihm zu trinken. Und da sie ihm zu trinken gegeben hatte, sprach sie: Ich will deinen Kameelen auch schöpfen, bis sie alle getrunken. Und eilete und goss den Krug aus in die Tränke, und lief abermals zum Brunnen zu schöpfen, und schöpfte allen seinen Kameelen. Der Mann aber wunderte sich ihrer, und schwieg stille, bis er erkennete, ob der Herr zu seiner Reise Gnade gegeben hätte, oder nicht. Da nun die Kameele alle getrunken hatten, nahm er eine goldene Spange, einen halben Seckel schwer, und zwei Armringe an ihre Hände, zehn Seckel Goldes schwer; und sprach: Meine Tochter, wem gehörest du an? Das sage mir doch. Haben wir auch Raum, in deines Vaters Hause zu herbergen? Sie sprach zu ihm: Ich bin Bethuels Tochter, des Sohnes Milcas, den sie dem Nahor geboren hat."

Die Rückkehr der Rebekka ins Elternhaus und ihr fröhliches und geschmücktes Aussehen treiben ihren Bruder Laban zu dem Fremdling hinaus, den er mit grosser Freundlichkeit zu Gaste lud. Aber der Knecht Abrahams wollte vor aller Bequemlichkeit zuerst seinen Auftrag ausrichten.

„Elieser sprach: Ich bin Abrahams Knecht. Und der Herr hat meinen Herrn reichlich gesegnet, und ist gross geworden; und hat ihm Schafe und Ochsen, Silber und Gold, Knechte und Mägde, Kameele und Esel gegeben.[1] Dazu hat Sarah, meines Herrn Weib, einen Sohn geboren meinem Herrn in seinem Alter; dem hat er alles gegeben, was er hat. Und mein Herr hat einen Eid von mir genommen, und gesagt: Du sollst meinem Sohne kein Weib nehmen von den Töchtern der Kananiter, in deren Land ich wohne;

---

[1] Wir können es nicht unterlassen, zu dieser Stelle eine Anmerkung zu machen, weil sich hier ein Merkmal des epischen Stiles aufdrängt, das auch in der schulmässigen Erzählung gute Wirkung tun muss. Wir meinen den *Tropus der Distribution* (Beyer, deutsche Poetik I, S. 176.) An Kollektiv-Ausdrücken haben die Kinder in der Regel nichts. Darum zerlegt sie der gute Erzähler in ihre *Einzelheiten,* wie es hier Elieser macht, um den Reichtum Abrahams zu versinnlichen. Ähnlich verfährt *Defoe* im „Robinson". Bei Robinsons Fahrten nach dem gescheiterten Schiff nimmt er auch die Werkzeugkiste mit; dabei erfahren wir mit Namen und Zahl, was sie alles enthielt. Die Distribution (Individualisirung) ist ein wichtiges Moment in einer anschaulichen Erzählung. Die Distribution nötigt wie die epische Wiederholung den Hörer (oder Leser) zu verweilender Betrachtuug, zur Vertiefung.

sondern ziehe hin zu meines Vaters Hause, und zu meinem Geschlecht; daselbst nimm meinem Sohne ein Weib. Ich sprach aber zu meinem Herrn: Wie, wenn mir das Weib nicht folgen will? Da sprach er zu mir: Der Herr, vor dem ich wandle, wird seinen Engel mit dir senden und Gnade zu deiner Reise geben, dass du meinem Sohne ein Weib nehmest von meiner Freundschaft und meines Vaters Hause. Alsdann sollst du meines Eides quitt sein, wenn du zu meiner Freundschaft kommst; geben sie dir sie nicht, so bist du meines Eides quitt. Also kam ich heute zum Brunnen, und sprach: Herr Gott meines Herrn, Abrahams, hast Du Gnade zu meiner Reise gegeben, daher ich gereiset bin, siehe, so stehe ich hier bei dem Wasserbrunnen. Wenn nun eine Jungfrau herauskommt zu schöpfen, und ich zu ihr spreche: Gib mir ein wenig Wasser zu trinken aus deinem Kruge; und sie wird sagen: Trinke du, ich will deinen Kameelen auch schöpfen; dass die sei das Weib, das der Herr meines Herrn Sohne bescheeret hat. Ehe ich nun solche Worte ausgeredet hatte in meinem Herzen, siehe, da kommt Rebekka heraus mit einem Krug auf ihrer Achsel, und gehet hinab zum Brunnen und schöpfet. Da sprach ich zu ihr: Gib mir zu trinken. Und sie nahm eilend den Krug von ihrer Achsel, und sprach: Trinke, und deine Kameele will ich auch tränken. Also trank ich, und sie tränkte die Kameele auch. Und ich fragte sie und sprach: Wes Tochter bist du? Sie antwortete: Ich bin Bethuels Tochter, des Sohnes Nahors, den ihm Milca geboren hat. Da hängete ich eine Spange an ihre Stirne und Armringe an ihre Hände, und neigte mich und betete den Herrn an und lobte den Herrn, den Gott meines Herrn Abrahams, der mich den rechten Weg geführet hat, dass ich seinem Sohne meines Herrn Bruders Tochter nehme."

Selbst bei flüchtigem Lesen muss die »Wiederholung« hier auffallen. Es ist dies die behagliche Umständlichkeit in der Erzählung des Volkes, jene Umständlichkeit, die den modern gebildeten Menschen so vielfach abstösst, für die man sich erst wieder ein Verständnis erwerben muss, die aber für Kinder immer anziehend ist. Nur erscheint sie in der angezogenen Stelle auf der Höhe *künstlerischer* Vollendung, auf welcher Natur und Kunst wieder eins werden. Der Parallelismus der Darstellung ist aber nicht auch gleichzeitig eine Kongruenz in der Reihenfolge und im Inhalte der Glieder. Bei vollster inhaltlicher Treue bewegt sich die parallele Erzählung in ungesuchter Freiheit, wobei die veranlassenden und begleitenden Umstände ihren Reiz wesentlich erhöhen. Durch das Wiederkehren derselben Worte befestigt sich das schon früher gewonnene Bild in der Phantasie und zugleich wird dadurch der rasche Fortschritt der Handlung gezügelt. Die Erzählung gewinnt rein epischen Charakter. Häufig verbindet sich mit der *epischen Wiederholung* die *Distribution* (s. vorige Anmerkung) von welcher Vereinigung wir gleich auch ein Beispiel geben wollen. Vorher aber möchten wir noch auf eine epische Wiederholung[1] in Goethes »Hermann und Dorothea« aufmerksam machen. Die Verse 137—145 im sechsten Gesang geben ganz genau das Bild Dorotheens wieder, wie wir diese aus

[1] Die epische Wiederholung ist nicht mit der grammatischen Figur gleichen Namens zu verwechseln, die in allen Dichtungsarten vorkommen kann, in der Lyrik und im Drama wie in der Epik. (Vergl. Goethes „Hermannn und Dorothea", II. Gesang, Vers 119 und 120.)

dem Munde Hermanns im fünften Gesang, Vers 169—176 kennen gelernt haben. Von immerwährender Schönheit bleibt auch ein hierhergehörendes Beispiel aus dem Märchen von *Dornröschen,* das wir seiner vorhin berührten Eigenschaft wegen ganz mitteilen wollen. Wie die Königstochter durch den Spindelstich wie tot hinfällt, fährt die Erzählung weiter: »Da schliefen auch die Pferde im Stall, die Hunde im Hofe, die Tauben auf dem Dache, die Fliegen an der Wand, ja das Feuer, das auf dem Herde flackerte, ward still und schlief ein, und der Braten hörte auf zu prutzeln, und der Koch, der dem Küchenjungen, weil er etwas versehen hatte, in den Haaren ziehen wollte, liess ihn los und schlief. Und der Wind legte sich, und auf den Bäumen vor dem Schloss regte sich kein Blättchen.» — Wie aber der Königssohn nach hundert Jahren die Dornenhecke durchschreitet und das schlafende Dornröschen mit einem Kusse weckt, wacht alles wieder auf. »Und die Pferde im Hofe standen auf und rüttelten sich, die Jagdhunde sprangen und wedelten, die Tauben auf dem Dache zogen das Köpfchen unterm Flügel hervor, sahen umher und flogen ins Feld, die Fliegen an den Wänden krochen weiter, das Feuer in der Küche erhob sich, flackerte und kochte das Essen, der Braten fing wieder an zu prutzeln und der Koch gab dem Jungen eine Ohrfeige, dass er schrie, und die Magd rupfte das Huhn fertig.» Man könnte an diesem einzigen Fall eine ganze Theorie über das Erzählen entwickeln.

Herbart führt im Anschluss an die oben zuletzt erwähnte Stelle weiter aus, dass auch der Satzbau Homers einen der epischen Darstellung entsprechenden Charakter habe. »*Die epische Sprache* gibt das reiche Leben und die behagliche Ausbreitung des Stoffes wieder, und wie dieser offen vor dem Auge des Beschauers daliegt, so bewegt sie sich in klarer Leichtigkeit; wie die Gestalten frei für sich dastehen, so sind auch die Sätze nicht ineinander verschlungen oder eingeschachtelt, nicht von einander abhängig gemacht, sondern *einfach an einander gereiht.* Für das was in der Natur wie in der Sitte sich in gleicher Weise wiederholt, hat der Epiker mit Recht auch stets dieselbe wiederkehrende Ausdrucksform.»[1] Wir anerkennen auch die Forderung namhafter Pädagogen, wo klassische Texte dem Unterrichte zu Grunde gelegt werden können, die altertümliche Sprache derselben zu ehren. Wenn keine jetzt nicht mehr gebräuchlichen Ausdrücke vorkommen, so liegt sie an sich schon dem Kinde näher; es hat dies aber auch den Vorteil, dass in ihrem Klange etwas liegt, das den Kindern auch ein wenig den Schleier von der Vergangenheit wegzieht.[2]

---

[1] M. Carriere, a. a. O., S. 218.

[2] Vergleiche auch dazu: „Gründe gegen Dr. v. Sallwürks Kritik etc.“ im Jahrbuch des V. f. w. P. X., S. 282. Siehe z. B. Tschudis Chronik im „Vaterländischen Lesebuch“. Darum sollen auch die biblischen Geschichten nicht modernisirt werden.

Diesen Gedanken verwerten auch anerkannte Erzähler, wie die *Brüder Grimm* in ihren »Deutschen Sagen» und sonstigen volkstümlichen Erzählungen. In einer Rezension von Gustav Freytags »Ahnen» sagt *Felix Dahn:*[1] »Mag der eine oder andere Ausdruck für die Menge moderner Leser zu altertümlich sein — stets beruht die Wahl auf gründlichster Kenntnis und gerade dem Kenner wird kaum je ein Mangel an Takt in jenem Archaismus begegnen. Ahnten nur die Herren Rezensenten, welches Mass von vornehmster Geistesarbeit dazu gehört, solche Probleme stilgerecht zu behandeln, eine Sprache zu wählen, welche der Gegenwart verständlich bleibt und doch den Hauch der Vergangenheit atmet, welche den Charakter der Vorzeit und ihrer poesievollen Ausdrucksweise wahrt . . . Nicht nur im Dialog der Handelnden, auch in dem Ton des Erzählers muss der Charakter der Zeit, der Landschaft, des Standes gewahrt bleiben.»[2]

Basedow bringt in seinem »Methodenbuch» folgendes Citat: »Die schlimmsten Geschichtsschreiber für einen jungen Menschen sind die, welche *urteilen.* Er lese, was geschehen ist, und urteile selbst; so lernt er die Menschen kennen.» Wir sind mit Basedow der Ansicht seines »schweizerischen Philosophen». Schon seit Jahrhunderten wird diese Forderung aufgestellt und im allgemeinen anerkennt man sie; und doch entsprechen ihr auch unsere neueren Jugenderzählungen nur sehr selten. Es ist vielleicht ein wenig gewagt, wenn wir für das alte Griechenland die grosse erzieherische Bedeutung der homerischen Gedichte gerade in ihrer Tendenzlosigkeit finden. Freilich lehrt Vater Homer auch, aber in einer ganz besonderen Weise. Er legt seine Betrachtungen seinen Gestalten in den Mund, gerade so, wie das Goethe in seinem auch nach dieser Beziehung hin in antikem Geiste erfundenen Epos macht. Wir hören den Wirt sein Missfallen äussern über das ihm unverständliche Wesen seines Sohnes, und die Art und Weise, wie er dies tut, lässt uns seine Äusserung: »Wer nicht vorwärts geht, der kommt zurücke» (III, 66), als ganz natürlich erscheinen. Wir sind bloss objektiver Zuhörer dieses Wortes; es ist nicht auf uns »gemünzt,» obgleich es vielleicht ganz gut auf uns passt. Die Lehrhaftigkeit widerspricht dem Charakter der reinen Erzählung, und sie ist in Jugend- und Schulerzählungen ganz schlecht angebracht. »Man merkt die Absicht und wird verstimmt.» Wo eine Erzählung gut vorgetragen wird und die Kinder doch nicht am Munde des Lehrers hangen, nicht ganz Auge und Ohr sind, da ist es der lehrhafte Charakter, welcher die Jugend zurückstösst. Wir

---

[1] Bausteine, dritte Reihe, S. 16f und S. 15.

[2] Es ist interessant zu beobachten, wie jede wahre Dichtung ganz naturgemäss alle jene Wörter ausscheidet, die in der prosaischen Rede auf den logischen Zusammenhang aufmerksam machen sollen.

sind nicht gegen die Gedankendichtung, wenn sie uns philosophischen und religiösen Inhalt in schöner Form darbietet. Dann ist ihr Genuss aber einer höheren Bildungsstufe vorbehalten. In den schulmässigen lehrhaften Erzählungen sehen wir nur ein elendes Machwerk; denn das ist eine literarische Leistung immer, bei der Inhalt und Form der Art nicht übereinstimmen, dass Alltagskram in künstlerischem Gewande erscheint. Die Kinder sollen in der Schule denken, selbständig urteilen lernen. Aber dazu kann sie der Lehrer erst anleiten, wenn sie einen wirklichen Schatz richtiger Vorstellungen besitzen. Ein bekannter Gedächtniskünstler eröffnete jeden seiner Vorträge mit dem Satz: Denken ist Vergleichen. Darum darf auch das Beurteilen einer Handlung erst auftreten, wenn die Tatsachen allseitig geläufig sind[1]. Diese Art der Behandlung forderte schon der Kirchenvater *Augustinus* in seiner Schrift: »Über die Unterweisung der Anfänger im Christentum.»

Wir sind am Ende des ersten Hauptteiles unserer Arbeit angelangt, in welchem wir zu zeigen versucht haben, wie eine rechte schulmässige Erzählung beschaffen sein müsse, damit sie wirklich als ein Anschauungsobjekt verwendet werden kann. Es handelt sich nun um die weitere Untersuchung, was eine richtige Darstellung in der Person des Erzählers voraussetze. Dass als eine Haupteigenschaft einer guten Erzählung ihr *sittlich-religiöser Inhalt* nicht besonders hervorgehoben wurde, bedarf wohl keiner Entschuldigung, denn wir alle werden darin übereinstimmen; es ist diese Forderung zudem auch eine Forderung aller wahren Kunst. Wo die epische Handlung nicht in Einklang gebracht wird mit der göttlichen Weltordnung, da ist die dichterische Schöpfung einer Eintagsblüte gleich, die mit dem Abend verwelkt. Nur noch eine Anmerkung sei uns erlaubt. An den vorhin aufgestellten Forderungen wird niemand in Bezug auf das Epos grossen Stiles etwas auszusetzen haben. Man ist sich seit Lessing und Göthe gewohnt, dieses darauf hin zu prüfen, ob der Dichter die »homerischen Gesetze» befolgt habe. In der neuesten Zeit erst verlangt man, dass dieselben auch in der prosaischen Erzählung, nicht nur einzeln, sondern ohne Ausnahme, befolgt werden sollen. Neben Jordan ist es ganz besonders einer unserer besten Romanschriftsteller, *Friedrich Spielhagen,* der in einer besonderen Abhandlung darauf dringt. Wenn wir nun noch einen Schritt weiter gehen und auch bei der schulmässigen Erzählung diese Forderungen beobachtet wissen wollen, so wird man hoffentlich nicht gleich einen Stein auf uns werfen. Wir verlangen keine Dichter zu Schullehrern,

---

[1] Vergleiche dazu: Th. Wiget, die formalen Stufen des Unterrichts. 2. Auflage, S. 26.

aber Leute, die es verstehen, einen gegebenen Stoff schön vorzutragen und möglicherweise Mangelndes in Bezug auf Inhalt und Form einigermassen zu ersetzen. Dazu ist aber notwendig, dass man ein wenig einen Einblik habe in die Komposition einer richtigen Erzählung. *Kellner* varirt den bekannten Ausspruch Luthers in seinen »Aphorismen» dahin: »Einen Lehrer, der nicht erzählen kann, möchte ich kaum ansehen.«

Bemerkungen zum Zeichnungsunterricht.

1. *Herbert Spencer über das Zeichnen*[1].

Dass man immer allgemeiner das Zeichnen als ein Erziehungselement anerkennt, ist eines unter vielen Anzeichen von den allmälig die Oberhand gewinnenden vernünftigeren Ansichten über Geistesausbildung. Es mag noch einmal bemerkt werden, dass die Lehrer sich endlich anschicken, die Methode zu befolgen, welche die Natur nicht aufhört, ihnen an die Hand zu geben. Allen bekannt sind ja die von den Kindern aus freiem Antrieb angestellten Versuche, die Menschen, Häuser, Bäume und Tiere in ihrer Umgebung darzustellen — auf einem Schiefer, wenn sie nichts anderes bekommen können, oder mit Bleistift auf Papier, wenn sie sich diese erbetteln können. Ihr grösstes Vergnügen ist, wenn man mit ihnen ein Bilderbuch durchblättert, und gewöhnlich erzeugt ihr starker Nachahmungstrieb in ihnen die Begierde, selbst auch Bilder zu malen. Dieses Streben, die ihnen in die Augen fallenden Dinge abzubilden, hat eine fernere instinktive Übung der Sinne zur Folge und wird ein Mittel, wodurch noch grössere Genauigkeit und Vollständigkeit der Beobachtung bewirkt wird. In gleicher Weise wie durch den Versuch, uns für ihre Entdeckungen der wahrnehmbaren Eigenschaften der Dinge ein Interesse einzuflössen, verlangen sie durch ihre Bemühungen zu zeichnen von uns gerade die Art von Ausbildung, deren sie am meisten bedürfen.

Hätten sich die Lehrer von den Winken der Natur nicht allein darin, dass sie das Zeichnen zu einem Teile der Erziehung machten, sondern auch in der Wahl der Methoden, es zu lehren, leiten lassen, sie würden weit besser getan haben, als es der Fall gewesen. Was ist es, das ein Kind zuerst wiederzugeben versucht? Dinge, die gross sind, Dinge mit auffallenden Farben, Dinge, in deren Nähe es am liebsten seine Versammlungen hält; menschliche Wesen, die in ihm so mancherlei Gefühle erweckt

---

[1] *Herbert Spencer*. Die Erziehung in geistiger, sittlicher und leiblicher Hinsicht. Uebersetzt von Dr. Fritz Schulze. Jena, Mauke. Preis Fr. 5. 35, Seite 139. ff.

haben; Kühe und Hunde, welche durch die Mannigfaltigkeit der an ihnen wahrnehmbaren Erscheinungen anziehend sind. Häuser, die stündlich sichtbar sind und durch Grösse, Gestalt und Gegensatz der Teile hervorstechen. Und welcher von den Prozessen der Wiedergabe macht ihm am meisten Vergnügen? das Buntmalen. Papier und Bleistift sind gut in Ermanglung von etwas Besserem, aber ein Tuschkasten und ein Pinsel — das sind wahre Schätze. Das Zeichnen der Umrisse tritt sogleich hinter dem Koloriren zurück, wird hauptsächlich nur in Hinblick auf das Koloriren durchgeführt; und wenn die Erlaubniss erlangt werden kann, ein Buch mit Holzschnitten bunt zu malen, wie wird sie hochgeschätzt! Nun sind wir der Überzeugung, wie lächerlich solch ein Satz auch den Zeichenlehrern erscheinen mag, welche das Farbegeben hintansetzen und nach einer trübseligen Methode des Nachzeichnens von Linien die Form lehren, dass das angezeigte Ausbildungsverfahren das einzig richtige ist. Die Priorität der Farbe vor der Form, welche wie bereits gezeigt, eine psychologische Grundlage hat, sollte von Anfang an berücksichtigt werden; und ebenso sollten von Anfang an die nachzuahmenden Dinge reale Gegenstände sein. Die grösste Freude an der Farbe, welche nicht bloss an Kindern hervortritt, sondern bei den meisten Leuten sich durchs ganze Leben erhält, sollte unausgesetzt angewandt werden als der natürliche Sporn zur Bemeisterung der vergleichsweise schwierigen und weniger anziehenden Form; das Vergnügen des nachherigen Färbens sollte die voraussichtliche Belohnung für die Arbeit der Umrisszeichnung sein. Und dieses Bestreben *anziehende Wirklichkeiten darzustellen,* sollte ermuntert werden, in der Überzeugung, dass, sobald bei sich erweiternder Erfahrung einfachere und ausführbarere Gegenstände Interesse bekommen auch sie werden in Angriff genommen werden und dass so eine allmälige Annäherung zu Nachahmungen, die einige Ähnlichkeit mit den wirklichen Dingen haben, zustande kommen wird. Die äusserste Unbestimmtheit, welche, in Gemässheit der Entwicklungsgesetze, diese ersten Versuche aufweisen, ist durchaus kein Grund sie zu verachten. Es kommt nichts darauf an, wie grotesk die Gestalten, wie grob und grell die Farben ausfallen. Die Frage ist nicht, *ob das Kind gute Zeichnungen anfertigt;* die Frage ist, *ob es seine Anlagen entwickelt.* Es hat zuerst einige Herrschaft über seine Finger, einige rohe Begriffe von Ähnlichkeit zu gewinnen; und dieses Verfahren ist für diese Zwecke besser als irgend ein anderes, weil es das freiwillige und interessirende ist. In früher Kindheit ist kein formaler Zeichenunterricht möglich. Sollen wir also dieses Streben zur Selbstausbildung unterdrücken, oder unterlassen ihm beizustehen? oder sollen wir es ermuntern und leiten als eine normale Übung der Sinne und der technischen Anlagen? Wenn wir, indem wir gewöhnliche Holzschnitte zum Buntmalen und einfache Umrisskarten zum

Tuschen der Grenzlinien herbeischaffen, nicht allein auf gefällige Weise den Farbensinn wecken, sondern nebenher auch noch einige Bekanntschaft mit den Umrissen von Dingen und Ländern, sowie einige Geschicklichkeit, den Pinsel sicher zu bewegen, vermitteln können; wenn wir, *indem wir für anlockende Gegenstände* sorgen, den instinktiven Drang, bildliche Darstellungen, wenn auch rohe, zu fertigen, unterstützen können; so ist, wenn das Alter für den Zeichenunterricht erreicht wird, eine sonst nicht zu erlangende Gewandtheit unausbleiblich. Es wird Zeit gewonnen und sowohl für den Lehrer, als auch für den Schüler Arbeit und Mühe gespart worden sein.

Aus dem Gesagten lässt sich leicht entnehmen, dass wir das *Zeichnen nach Vorzeichnungen* **verwerfen und noch mehr jenes formale Verfahren des Zeichnens von geraden und krummen und zusammengesetzten Linien,** womit manche Lehrer zu beginnen pflegen. Wir bedauern, dass die Gesellschaft der Künste (Society of Arts) neuerdings in ihrer Serie von Handbüchern über den »Elementaren Kunstunterricht« einem Elementar-Zeichenbuch das Wort geredet hat, welches im Prinzip das fehlerhafteste ist, das uns zu Gesicht gekommen. Wir meinen das Werk »Outline from Outline or from the Flat« von John Bell, Bildhauer. Wie das Vorwort bemerkt, will dieses Werk »dem Schüler eine einfache, doch logische Unterrichtsweise darbieten«, und hebt zu dem Zwecke mit einer Anzahl von Begriffsbestimmuugen folgendermassen an:

»Eine einfache Linie beim Zeichnen ist ein dünner, von einem Punkte zu einem andern gezogener Strich.

Linien können, je nach der Art und Weise, wie sie gezogen werden, in zwei Klassen geteilt werden:

1. *Gerade,* welche die kürzeste Verbindung zwischen zwei Punkten, z. B. A und B bilden, oder

2. *Krumme,* welche nicht die kürzeste Verbindung zweier Punkte, z. B. C und D, bilden.«

Und so schreitet die Einleitung fort zu wagerechten, senkrechten und schrägen Linien, den verschiedenen Arten von Winkeln und den mannigfachen Figuren, zu welchen sich Linien und Winkel zusammensetzen. Das Das Werk ist, mit einem Wort, **eine Grammatik der Form** mit Übungsbeispielen. Und so ist denn das Verfahren, mit einer trockenen Analysis der Anfangsgründe zu beginnen, **welches im Sprachunterricht verworfen worden ist,** auf dem Wege, im Zeichenunterricht wieder eingeführt zu werden Wir sollen hier anfangen mit dem Bestimmten, statt mit dem Unbestimmten. Das Abstrakte soll hier das Konkrete einleiten. Wissenschaftliche Begriffe sollen empirischen Erfahrungen vorausgehen. Dass dies eine Umkehrung

der richtigen Reihenfolge ist, brauchen wir kaum zu wiederholen. Es ist hinsichtlich der Gewohnheit, die Kunst des Sprechens einer Sprache durch eine Übung in den Sprachelementen und ihren Funktionen einzuleiten, treffend gesagt worden, dies sei ziemlich ebenso vernünftig, als wollte man die Kunst des Gehens durch eine Reihe von Vorlesungen über die Knochen, Muskeln und Nerven der Beine einleiten. Ganz dasselbe lässt sich von dem Vorschlage sagen, die Kunst der bildlichen Darstellung von Gegenständen durch Nomenclatur und Begriffsbestimmung der Linien einzuleiten, welche sich erst durch Analyse[1] ergeben. Dieser technische Apparat ist ebenso abstossend, wie entbehrlich. Er erregt gleich im Anfang einen Widerwillen gegen das Studium, und hat keine weitere Aussicht, als das zu lehren, was in der Praxis von selbst gelernt wird. Gerade wie das Kind die Bedeutung der gebräuchlichen Wörter aus den ringsum geführten Gesprächen ohne die Hülfe von Wörterbüchern erlernt, so wird es aus den Wahrnehmungen an Gegenständen, Gemälden und seinen eigenen Zeichnungen nicht allein anstrengungslos, sondern sogar mit einem gewissen Vergnügen sich jene selben wissenschaftlichen Ausdrücke augenblicklich aneignen, welche, wenn zuerst gelehrt, ihm unverständlich und darum ermüdend sind.

Kann man sich auf die von uns oben begründeten allgemeinen Grundsätze der Erziehung irgendwie verlassen, so muss das Zeichnenlernen an jene vorhin als der Ermunterung so würdig geschilderten Versuche frühester Kindheit sich eng anschliessen.

Erläuterungen.

Spencers Ansichten über den Unterricht im Zeichnen sind nur die logische Konsequenz seiner allgemeinen methodischen Grundsätze und können folglich nur im Zusammenhang mit diesen richtig gewürdigt werden. Manchem unserer Leser dürfte es daher willkommen sein, wenn wir dieselben, zumal Spencer in den vorstehenden Erörterungen selbst darauf hinweist, in Kürze darstellen, und zwar wird es am besten sein, wenn wir dabei Spencer durch Spencer selbst erklären. Wenn es im Obigen heisst: »wir sollen also hier anfangen mit dem Bestimmten», so folgt daraus, dass einer seiner Fundamentalgrundsätze lautet; «**Vom Unbestimmten zum Bestimmten**». Und in der Tat heisst es in dem Kapitel über die Erziehung des Verstandes (S. 116): »die Entwicklung des Geistes, wie jede andere Entwicklung, ist ein Vorwärtsgehen vom Unbestimmten zum Bestimmten.» Mit der Entwicklung unseres Organismus hängt es zusammen, dass unsere ersten Wahrnehmungen und Gedanken noch äusserst unbestimmt sind, und dass

[1] Von Körpern. (Red.)

das Kind auch zur Aufnahme logischer Definitionen (mit welchen das oben erwähnte englische Zeichenwerk beginnt) nicht fähig ist, ehe ihm wiederholte Erfahrungen und Jahr für Jahr angestellte Beobachtungen den Stoff dazu geliefert haben. Wir müssen uns daher in der Erziehung begnügen, mit unfertigen Begriffen anzufangen. Die wissenschaftlichen Formeln dürfen erst dann gegeben werden, wenn die darin enthaltenen Vorstellungen einzeln völlig erfasst sind.

Mit dieser Maxime deckt sich teilweise der Satz: »**Vom Konkreten zum Abstrakten**» (S. 118). Die Formelemente des Zeichnens, Linie, Winkel, Fläche sind abstrahirte Vorstellungen, in der Natur gegeben sind die *Körper*. An diesen müssen jene zuerst beobachtet und davon durch Analyse abgelöst werden. Spencer erklärt sich vollständig einverstanden mit dem Verfahren eines englischen Methodikers, welcher folgenden Weg einschlägt: »Ein Kind hat gewöhnlich Würfel für die Arithmetik benutzt; man lasse es sie ebenso für die Anfangsgründe der Geometrie benutzen. Ich würde mit festen Körpern anfangen — also das gerade Gegenteil des gewöhnlichen Ganges. Alle Schwierigkeiten abgeschmackter Begriffsbestimmungen und schlechter Erklärungen über Punkt, Linie, Fläche, welche nicht als Abstraktionen sind, werden dabei vermieden . . . Ein Würfel stellt viele Hauptelemente der Geometrie dar; er bietet zugleich Punkte, gerade Linien, parallele Linien, Winkel, Parallelogramme . . . . (S. 147). Sowohl der Ausdruck *„Grammatik der Form“*, womit Spencer den systematischen Gang »von senkrechten zu wagrechten und schrägen Linien, den verschiedenen Arten von Winkeln und den mannigfachen Figuren, wozu sie sich zusammensetzen«, bezeichnet, als auch seine ausdrückliche Berufung auf prinzipverwandte Verfahren des Sprachunterrichts, legen es uns nahe, diese Analogie weiter zu verfolgen. Spencer bezeichnet es als einen grossen Fortschritt im Sinne der beiden angeführten Unterrichtsgrundsätze, »dass man von der in hohem Grade albernen Gewohnheit, Kinder in der Grammatik zu unterrichten, zurückgekommen ist«. (Seite 98.) »*Marcel* sagt«, fährt er fort: »»man darf ohne Zaudern bestätigen, dass die Grammatik nicht der Grundstein, sondern der Schlussstein des Ganzen ist.«« *Wyse* argumentirt folgendermassen: »»Grammatik und Syntax sind eine Reihe von Gesetzen und Regeln. Regeln werden ans der Praxis gewonnen; sie sind die Resultate der Induction, zu welchen wir durch lange Beobachtung der Tatsachen kommen. Mit einem Wort, sie sind die Wissenschaft, die Philosophie der Sprache. Verfolgt man den **Gang der Natur,** so gelangen weder Individuen, noch Völker je *zuerst* zur Wissenschaft. Eine Sprache wird gesprochen, und Dichtungen werden aufgezeichnet lange Jahre bevor an Grammatik oder Prosodie gedacht worden ist. Die Menschen warteten nicht mit Urteilen und Schliessen, bis Aristoteles seine Logik konstruirt

hatte.«« Kurz, die Grammatik sollte, wie sie nach der Sprache entstanden ist, auch erst nach der Sprache gelehrt werden: ein Schluss, dessen Unabweisbarkeit alle, welche die Beziehung zwischen der Entwicklung des Stammes und der des Individuums anerkennen, einsehen werden.« —

Nun wissen wir, woran wir zu denken haben, wenn Spencer im Eingang zu seinen Bemerkungen über das Zeichnen von einer Methode spricht, welche die Natur vorgezeichnet hat: es ist der Entwicklungsgang, welchen der sich selbst überlassene Mensch jederzeit eingeschlagen hat und noch einschlägt. Denjenigen, welche in der Pädagogik Pestalozzis und Herbarts einigermassen bewandert sind, wird dieser Begriff nicht fremd sein. Besonders wird ihnen die letzte Bemerkung, welche auf den Parallelismus der Entwicklung des Individuums und seines Stammes hinweist, wohlbekannt vorkommen. Aber Spencer bleibt bei einer blossen Andeutung nicht stehen. Jener Parallelismus wird ausdrücklich als ein massgebendes Prinzip der Erziehung hingestellt: »Die Erziehung des Kindes muss, im allgemeinen Charakter wie in der besonderen Einrichtung, mit der Erziehung des Menschengeschlechts, historisch betrachtet, übereinstimmen. Mit andern Worten: **Die Entstehung des Wissens im Individuum muss denselben Lauf befolgen, wie die Entstehung des Wissens im ganzen Menschengeschlecht.**« (S. 119). Nur darin irrt Spencer, wie der Übersetzer bemerkt, dass er die erste Verkündigung dieses Satzes dem französischen Philosophen *Comte* zuschreibt, während er schon vor ihm von *Kant* ausgesprochen und als methodologisches Gesetz in der Pädagogik Herbarts verwertet worden ist.

Die Befolgung dieses Ganges der Natur, d. h. der natürlichen Entwicklung des Menschengeistes, worin Spencer das Vorbild aller Methoden erblickt (S. 104), wird dem Kinde das Lernen zu einer Lust machen. »Denn da es die Natur in allen Geschöpfen mit sich bringt, dass das frohe Gefühl der Befriedigung, welches die Erfüllung notwendiger Verrichtungen begleitet, als ein Sporn zu ihrer Erfüllung dient, so ergibt sich, dass, wenn wir die Aufeinanderfolge der Gegenstände und die Lehrweisen wählen, *welche den Zögling am meisten fesseln,* wir ein Geheiss der Natur erfüllen und unser Vorgehen den Gesetzen des Lebens anpassen (S. 103). Ja, als schliesslicher Probirstein für die Beurteilung eines Bildungsentwurfes sollte uns die Frage gelten: *Schafft er im Zögling ein als Anreiz wirkendes Vergnügen?* Sind wir im Zweifel, ob eine bestimmte Art oder Anordnung mit den vorstehenden Prinzipien mehr übereinstimmt als eine andere oder nicht, dürfen wir uns sicher an dieses Merkmal halten . . . , denn auf eines Kindes geistige Instinkte dürfen wir uns mehr verlassen, als auf unser Nachdenken und Grübeln.« (S. 125). Also dem **Interesse** des Kindes nachgehen, Lehrgang und Verfahren so wählen, dass daraus *Lern-*

trieb entsteht, darin vereinigen sich schliesslich alle methodischen Forderungen Spencers: »Die Erfahrung zeigt täglich mit grösserer Klarheit, dass allezeit eine Methode zu finden ist, welche anzuziehen, *ja mächtig zu fesseln vermag;* und immer stellt sich's heraus, dass dieses die auch durch alle andern Zeugnisse als richtig bewiesene Methode ist.« (S. 126). »Daher die Bemühungen, den frühesten Unterricht *unterhaltend* und jeglichen Unterricht *anziehend* zu machen; daher die Vorträge über den Wert des Spieles, daher die Befürwortung der Kinderstubenverschen und Märchen« (S. 102). Daher endlich die Forderung, für den Zeichnungsunterricht interessirende und ‚anlockende' Gegenstände zu wählen, und das Postulat, womit das oben mitgeteilte Fragment aus Spencers Erziehungslehre schliesst: »*Das Zeichnenlernen an jene* vorhin als der Ermunterung so würdig geschilderten *Versuche frühester Kindheit eng anzuschliessen.*« (S. 145).

Spencers Ausführungen über den Zeichnungsunterricht schienen uns, ganz abgesehen von ihrem Inhalte, auch durch die Art der Behandlung des Gegenstandes lehrreich und mitteilenswert. Sie zeigen, wie fruchtbar die allgemeinen methodischen Prinzipien für ein einzelnes Fach gemacht werden können; aber auch, wie sehr der Fachmethodiker, wenn er sich um die anerkannten Grundwahrheiten der Pädagogik nicht kümmert, der Gefahr ausgesetzt ist, in seiner Disziplin Wege einzuschlagen, welche in methodisch fortgeschritteneren Unterrichtszweigen schon längst verlassen worden sind (Outline from Outline, Spencer S. 143). Zwar wird die pädagogische Wahrheit, wenn sie Wahrheit ist, mit der Zeit auch die entfernteste Provinz des erziehenden Unterrichts erobern; aber zu bedauern ist es immerhin, wenn jedes jüngere Unterrichtsfach seinen Ehrgeiz darein setzt, die Irrfahrten der Lehr- und Wanderjahre seiner älteren Geschwister noch einmal zu wiederholen.

Sollten die mitgetheilten Proben aus Spencer auch weiter nichts bewirken, als dass der ein oder andere Leser das vortreffliche Buch des englischen Philosophen selbst zur Hand nähme, so wären diese Zeilen nicht ganz nutzlos gewesen.

2. „Massenunterricht" oder „Klassenunterricht?"

»Man ist darüber einig, dass der Zeichenunterricht in der Volksschule wie jeder andere Unterricht *Massenunterricht* sein soll.« [1] Soll er das? Gewiss soll er das. Wie der Unterricht in Geschichte und Sprache, Geographie und Naturwissenschaft nicht mehr das Privilegium der höheren Stände, sondern eine den breiten Schichten des Volkes zugängliche

[1] IV. Jahresbericht des bündnerischen Lehrervereins, S. 59.

Wohltat sein soll, so soll auch aus dem ästhetischen Sport des Zeichnens ein Bildungsmittel der Massen werden. Denn diese durch Bildung moralisch und materiell zu heben, das ist ja das Programm der allgemeinen Volksschule.

Aber wie soll der Unterricht der Massen organisirt werden? Dem einzelnen Lehrer *Massen* zuzuweisen, das geht nicht an. In diesem Sinne müsste man den Satz: Der Unterricht soll *Massenunterricht* sein, entschieden ablehnen. Darum teilt man ja grosse Gesammtschulen, darum errichtet man Parallelklassen, um die Massen zu bewältigen. Der Unterricht soll nicht Massenunterricht sein. Er *soll* es nicht; aber die Umstände bringen es zuweilen mit sich, dass er es sein muss. Fünfzig bis sechzig Kinder für einen Lehrer, sind zwar nicht absolut, aber *relativ* d. h. im Verhältnis zur Lehrkraft eine Masse. Solche überfüllte Gesamtschulen sind aber kein Ideal, sondern ein unter gewissen Verhältnissen notwendiges Übel, ein grösseres oder kleineres Übel, je nach der innern Organisation der einem und demselben Lehrer zugewiesenen relativen Massen. Darin ist es nicht immer gleich gehalten worden. Das zeigt ein Blick auf die Geschichte des Schulwesens. Für die Schule von *Chur* bildete in dieser Hinsicht das Jahr 1779 einen Wendepunkt. »Vor dem genannten Jahre waren Kinder von sechs, von zehn und vierzehn Jahren», so berichtet Professor *P. Salutz* im »Neuen Sammler» vom Jahr 1807, »alle in der gleichen Stunde und in derselben Schulstube unter einander. An der einen Tafel (Tisch) wurden Buchstaben gelernt, an der andern buchstabirt, an der dritten gelesen und wieder an andern gerechnet oder geschrieben, auswendig gelernt oder Katechismusfragen aufgesagt. Das eine Kind hatte zur Übung im *Lesen* ein Testament, das andere ein Lobwasserisches Psalmenbuch, das dritte einen Schmolke oder eine Himmelsleiter oder einen alten Bundestags- und Kongress-Abscheid. Wann der Schulmeister mit dem Stock in der Hand das Signal zum Lernen gab, so ging das Plärren in allen Ecken und Winkeln an, von dem ABC-Lernenden bis zum Bundstags-Abscheide Herleiernden, und wann die Zeit des Aufsagens kam, wurde jedes der Reihe nach besonders vom Schulmeister oder seinem Helfer oder auch von einem grösseren Schüler behört, bis alle vorgekommen und jedes ein paar Minuten unter dem lauten Lernen und Lärmen der Übrigen seine Lezge (Pensum) hergeleiert hatte. Das *Schreiben* wurde auch so getrieben, wie noch jetzt auf dem Lande, nur dass die Schulmeister, weil sie ihre Stellen nicht nur ein Jahr, sondern gewöhnlich ihr ganzes Leben hindurch bekleideten, eine schönere Handschrift hatten, als die meisten unserer Winterschulmeister auf den Dörfern. Aber an bestimmte Regeln der Kalligraphie, der Buchstabenbildung und ihrer Zusammensetzung wurde nicht gedacht. Durch ewiges Nachmalen war der Schulmeister zu seiner

schönen Handschrift gekommen, auf dem gleichen Wege musste auch der Schüler dazu geführt werden. Man schrieb ihm Buchstaben und Silben und ganze Sätze vor, bis man ihm eine grössere Vorschrift mit einem kolossalen, zuweilen mit bunten Farben ausgeschmückten Anfangsbuchstaben in die Hand gab, und diese Vorschriften musste er jahraus jahrein in der Schule, gewöhnlicher aber zu Hause nachmalen. Die Schrift des Schülers wurde dem Schulmeister zu korrigiren gebracht, aber dem Schüler dabei kein Grund der verschiedenen Korrekturen angegeben.

Ebenso planlos und verworren wurde das *Rechnen* gelehrt. Keine Einteilung der Schüler war noch eingeführt, keine Wandtafel, worauf der Lehrer die Aufgabe hätte deutlicher machen können. Dem einen Schüler wurde diese, dem andern eine andere Aufgabe auf seine Tafel vorgeschrieben und das so lange getrieben, bis einige doch zu einer gewissen mechanischen Fertigkeit gelangten, aber ohne Sinn und Verstand, ohne den Grund des Verfahrens zu fassen.»

So stand es in der deutschen Schule in Chur bis zum Jahr 1779, als es den Bemühungen des damaligen Schulpräses *Andreas v. Salis* gelang, eine tiefeingreifende Schulreform durchzuführen. Von Zürich verschrieb er sich einen Lehrplan und zwei tüchtige Schulmeister, *Greuter und Rusterholz.* »Teils die Anweisungen, die der Plan selbst enthielt, teils das Genie der Lehrer», fährt Saluz fort, »brachten in kurzer Zeit die beste Einrichtung, Einteilung und Lehrmethode zustande. Wir wollen das Hauptsächlichste davon berühren. Die Einteilung der Schüler nach ihren Fähigkeiten in Klassen ist unentbehrlich, wenn der gute Zweck erreicht werden soll. Es mussten also in jeder der 4 Klassen wieder Unterabteilungen geschehen, und dies überliess man dem Gutfinden der Lehrer. Buchstabenlernende, Buchstabirende und Lesende machten in der untersten Klasse diese Abteilungen aus, und jeder wurde ein besonderer Tisch angewiesen. In den übrigen Klassen waren nur bei gewissen Pensen oder Lektionen Unterabteilungen eingeführt, in andern z. B. Lesen, Schönschreiben, Diktiren — hatten alle Kinder zu gleicher Zeit das gleiche Buch und die gleiche Beschäftigung. Indem sich der Lehrer mit einer Unterabteilung abgab, mussten die andern entweder zuhören, wenn es für sie nützlich war, oder ihre Lektionen *in der Stille* lernen. Man führte fassliche Lehrbücher ein. Alle Klassen oder Unterabteilungen mussten die gleichen Lese- und Lehrbücher haben, alle die gleiche Lektion. Kein Kind durfte zum Aufsagen von seinem Sitz aufstehen, und ebensowenig brauchte der Lehrer von seiner Stelle zu gehen. In der Schule musste während der Lektion vollkommene Stille herrschen.»

Das war die Reorganisation der deutschen Schule in Chur im Jahre

1779. Wer erkennt darin nicht die Lehrordnung, welche unsere Gesamtschule zur Bewältigung ihrer relativen Schülermasse bis auf den heutigen Tag beibehalten hat? Und wem entgingen die grossen Vorzüge, welche die neue Einrichtung vor der alten voraushatte? Um so interessanter ist es zu vernehmen, dass die geplante Reform doch manchen Widerstand zu überwinden hatte. «Viele schrien über gefährliche Neuerungen, und wollten durchaus nicht, dass ihre Kinder anders und mehr lernen sollten, als sie und die Voreltern gelernt hatten. Man liess sich aber nicht abschrecken, ging festen Gangs, und als die Obrigkeit für die gute Sache gewonnen war, liess man sie auch vor die Zünfte kommen und die Mehrheit entschied für die Annahme.»

Versuchen wir nun, die vollzogene Neuerung auf ihren Begriff zu bringen. Die relativen Massen sind geblieben: »in den ersten zwei Klassen», schreibt Saluz im Jahr 1807, »befinden sich immer über 100 und bis 130 Kinder, die ein einziger Lehrer nicht nur in Ordnung hält, sondern auch in Zeit von 2 Jahren zu richtig und gut lesen, zu den Anfangsgründen des Schönschreibens und Rechnens bringt, und also ganz aus dem Rohen heraushebt.» Aber die *Bearbeitung* der Massen ist eine andere geworden; die Menge wird nicht mehr individuenweise, sondern klassenweise unterrichtet. An die Stelle des atomistischen Einzelunterrichts tritt die *Organisation der Klasse,* das ist das Wesen der Reform von 1779. Denn eine Anzahl Schüler, gleichviel ob 6 oder 60, die zur nämlichen Zeit, im nämlichen Fach, mit den nämlichen Lehrmitteln unterrichtet werden, bezeichnet man mit dem Worte *Klasse.*

»Der Zeichnungsunterricht in der Volksschule soll wie jeder andere Unterricht Klassenunterricht sein», muss es daher heissen, wenn man die innere Organisation desselben im Auge hat. Darüber sind alle einig, darüber sind auch die Zeichnungslehrer einig. »Beim Massenunterricht werden sämtliche Schüler **derselben Klasse** mit der *gleichen* Aufgabe beschäftigt,» heisst es im genannten Jahresbericht (S. 59). Also auch hier bildet die *Klasse* die taktische Einheit des Schulkörpers. Also meinen wir in der Sache dasselbe, also war es nur ein Streit um ein Wort, nur eine Bestätigung des Satzes: »um Worte lässt sich trefflich streiten.» Doch war es vielleicht kein leerer Streit. Die Tatsache wenigstens ist gewiss interessant, dass eine Schuleinrichtung, welche uns jetzt so selbstverständlich scheint, einst als eine Entdeckung bewundert und gepriesen und — bekämpft worden ist; wie nicht minder die andere, dass der elementare Zeichnungsunterricht bei uns eben jetzt im Begriffe ist, jenen Übergang vom Einzelunterricht zum Klassenunterricht zu vollziehen, welcher sich im Lesen, Schreiben und Rechnen bereits vor 100 Jahren so sehr bewährt hat. Wenn es zwischen jenen Fächern und dem Zeichnungsunterricht eine Analogie gibt,

so darf man an diese Neuerung die Hoffnung auf eine gedeihliche Entwicklung des Zeichnens in der Volksschule knüpfen, und sind die methodischen Bestrebungen, durch welche die Zeichnungslehrer jenen Übergang ermöglichen wollen, nicht weniger verdienstlich als diejenigen Rusterholz und Greuters an der deutschen Schule in Chur.

3. *Der Zeichenunterricht an der Volksschule.*

Referat, gehalten an der bündnerischen Lehrerkonferenz von *A. Birchmeier,* Zeichenlehrer an der Kantonsschule in Chur.[1]

Wenn wir es unternehmen, als Laie eine Schrift über ein Spezialfach wie das Zeichnen zu besprechen, so kann es sich nicht um eine Rezension im eigentlichen Sinne, um eine fachmännische Beurteilung, sondern nur darum handeln, durch Hervorhebung einiger allgemeinen Gesichtspunkte Interesse für den Gegenstand zu erregen. Mögen sich dabei auch einige schiefe Urteile einschleichen, so ist der Sache doch mehr gedient, als wenn sie schweigend übergangen wird.

Nachdem Herr Birchmeier einleitungsweise den Wert des Zeichnens als Bildungsmittel hervorgehoben hat, geht er über zu einer Kritik des Zeichnens von Köpfen, Tieren, Landschaften, Geräten oder schattirten Ornamenten *nach Vorlagen,* wobei es uns allerdings ein Missbrauch des Wortes »Methode« scheint, wenn er von ebensovielen *Methoden* spricht, als er Arten von Vorlagen aufzählt. Seine Kritik gipfelt darin, dass dieses Zeichnen »nur zu oft in ein mechanisches, d. i. gedankenloses Strichekopiren ausartet«, im besten Fall zwar eine Fertigkeit erzeugt, aber eine Fertigkeit, welche den Weg nicht durch die Intelligenz genommen hat. Das ist nun gerade der Kern der methodischen Bestrebungen auf dem Gebiete des Zeichnungsunterrichts, das Zeichnen zu einer *intellektuellen* Fertigkeit zu machen. Daher geht der Unterricht überall zuerst darauf aus, dass der Schüler, bevor er zeichne, das Vorbild *verstehe,* d. h. die Formelemente der Zeichnung erkenne, und die Art ihrer Zusammensetzung begreife. Und Hand in Hand damit geht die möglichste Rücksicht auf die *Selbsttätigkeit* des Schülers. Daher wird überall die Klasse selbst zur Korrektur herangezogen; daher wird von symmetrischen Figuren nur die eine Seite vorgezeichnet, damit der Schüler die korrespondirende selbst aufbaue; daher wird dem Zeichnen aus dem Gedächtnis das Wort geredet: Eine Figur wird vor den Augen des Schülers an der Wandtafel entworfen, erklärt und dann verdeckt, damit der Schüler sie aus der Vorstellung nachzeichne.

[1] Zu lesen im IV. Jahresbericht des bündnerischen Lehrervereins; erhältlich bei Lehrer Mettier in Chur; Preis (inclus. 3 lithographirte Tafeln) 70 Rp.

Ein solcher Unterricht wäre natürlich nahezu unmöglich, wenn er nicht als *Klassenunterricht* organisirt wäre. Was an der Wandtafel vorgezeichnet wird, ist die Aufgabe der ganzen Klasse; was dort erklärt wird, lernen alle; was dort korrigirt wird, kann sich jeder merken. Freilich wird der Neuling im Fache gleich unübersteigliche Schwierigkeiten für diesen Betrieb des Unterrichts befürchten — die Kinder sind ja ungleich begabt, das eine wird schnell fertig, das andere hinkt langsam nach; soll der Bessere warten und sich langweilen? — Aber existiren diese Schwierigkeiten nur für das Zeichnen; zeigen sie sich nicht in jedem andern Fache auch? Haben alle das Rechenexempel, schriftlich oder im Kopf, gleich schnell gelöst, die Vorschrift gleich schnell und befriedigend nachgemalt, das Geschichtchen gleich schnell technisch richtig lesen, den Inhalt geläufig nacherzählen gelernt? Die ungleiche Begabung der Kinder ist ja ein Umstand, welcher nicht nur den Klassenunterricht im Zeichnen, sondern den Klassenunterricht *überhaupt* erschwert. Aber in den Fächern, welche eine längere methodische Erfahrung hinter sich haben als das Zeichnen, hat man schon längst gelernt, dieser Schwierigkeit zu begegnen und durch individuelle Zulagen den individuellen Bedürfnissen Rechnung zu tragen, so dass in den Hauptaufgaben doch die ganze Klasse mit einander fortschreitet. Das hat aber der neuere Zeichnungsunterricht auch gelernt; sehr beachtenswert sind in dieser Hinsicht die sog. Episoden, welche Herr Birchmeier zur Separatbeschäftigung der Vorrösschen empfiehlt, darunter besonders auch die Verwendung der *Farbe,* deren psychologische Bedeutung in Übereinstimmung mit Herbert Spencer richtig hervorgehoben wird (S. 61). Den Beginn des systematischen Zeichnungsunterrichts verlegt Herr Birchmeier gleich anderen auf das IV. Schuljahr. Während aber manche Zeichnungslehrer die ersten 3 Schuljahre völlig ignoriren, weist ihnen Herr Birchmeier das sog. *malende* Zeichnen zu, d. h. ein Umrisszeichnen nach der Natur von Gegenständen, für welche des Kindes Interesse und Nachbildungsbedürfnis durch den gleichzeitigen Unterricht geweckt worden ist. Wir huldigen dieser Ansicht auch. Mit dem Zeichnen zuzuwarten, bis es systematisch betrieben werden kann, heisst nichts anderes, als das Singen hinausschieben, bis das Kind für eine systematische Rhythmik und Harmonielehre, den Sprachunterricht hinausschieben, bis es für Grammatik und Poetik reif ist. Daran denkt aber niemand; man ist vielmehr darüber einig, dass ein Schatz vor Liedern die beste Grundlage für eine künftige Gesanglehre sei, dass ein Kind erst lange seine Muttersprache gebraucht, gesprochen und geschrieben haben müsse, ehe Grammatik und Poetik einen Sinn hätten. Mit einem Wort: ein System findet Verständnis und bringt Gewinn, nur wenn es aus der Fülle konkreter Vorstellungen hervorgewachsen ist.

Das ist ein Satz der *allgemeinen* Methodik, und der Laie vermag nicht einzusehen, warum das Zeichnen dazu eine Ausnahme bilden sollte. Um so verdienstlicher ist es, dass Herr Birchmeier dem malenden Zeichnen im Unterricht eine Stelle anweist (S. 53 und 55), wenn er sich davon auch nicht, wie Herbert Spencer, einen Gewinn für das spätere systematische Zeichnen, sondern nur eine Verdeutlichung der Anschauungen des Sachunterrichts verspricht (S. 53).

Begreiflich, aber immerhin auffallend ist es daher, wenn nun im IV. Schuljahr der systematische Zeichnungsunterricht keinerlei Anknüpfungen in dem ihm vorausgegangenen, drei Schuljahre umfassenden malenden Zeichnen kennt, noch sucht, sondern als eine Grammatik der Form seine eigenen Wege geht. Wenn das Kind 3 Jahre lang konkrete Dinge, Gegenstände, an denen sein Interesse hängt, geographische Skizzen (s. Sem.-Bl. IV, S. 47) gezeichnet hat und nun auf einmal übergehen soll zur geraden Linie, zur senkrechten, wagrechten, schiefen, zum rechten, stumpfen, spitzen Winkel, so ist eine *Abstumpfung des Interesses* zwar nicht absolut gewiss, aber doch höchst *wahrscheinlich.* Zwar die gerade Linie, die Winkel, Quadrate und Rechtecke und alle Formelemente müssen gelernt und geübt werden; die Frage ist nur, ob es nicht möglich wäre, den toten Strichen einen lebendigen Inhalt, wenigstens einen interessanteren Hintergrund zu geben. Aber auch das ist keine spezifisch zeichnerische Frage; eine ganz analoge Aufgabe hat sich der Sprachunterricht gestellt und vor Dezennien gelöst. Auch die Laute der Muttersprache müssen unterschieden und die Buchstabenformen gelernt werden. Was lag näher, als der Gedanke: lehren wir diese Elemente der Reihe nach, den i, den u, e, o und a, und alle die Konsonanten in einer durch die Schreibschwierigkeit bestimmten Reihenfolge! Dann lassen sich alle sprachlichen Gebilde mit Leichtigkeit daraus zusammensetzen: ba, be, bi, bo, bu. Aber wer lehrt noch das ABC, wie es anno domini 1779 gelehrt worden ist? Seither ist eine Methode aufgekommen, welche die leeren Laute und Formen durchgeistigt hat; ein Wort mit konkretem Inhalt, das aus einem dem Kinde naheliegenden *Gedankenkreise* entnommen wird, ein Bild, eine Tätigkeit — Hut, Hirte, Rose, Ei, Leu, das »Quak« des Frosches, das »Muh« der Kuh — bilden die Unterlage des ersten Lese- und Schreibunterrichts; das erste ist immer die Vorstellung der *Sache,* das zweite die Erlernung der *Form.* Wäre etwas Ähnliches im Zeichnungsunterricht nicht auch möglich? Es scheint doch ja; die Erklärung von senkrecht, wagrecht, schief, parallel etc. soll an Hand von *Modellen* stattfinden, fordert Herr Birchmeier S. 58. Schade ist es, dass sich der Herr Verfasser darüber nicht eingehender ausgesprochen hat. Darin liegt zwar keinerlei Vorwurf gegen denselben; bevor man sich auf das *Wie* einlassen kann, muss feststehen, *was* gelehrt werden

soll, und in dieser Hinsicht ist das *System von Formen,* welches Hr. Birchmeier auf den der Arbeit beigegebenen 3 Tafeln zusammengestellt hat, ein schätzenswerter Anfang. Aber eine weitere, verdienstvolle Arbeit wäre es, wenn seine tüchtige Kraft es unternehmen wollte, in einer zweiten Schrift zu zeigen, wie für die systematischen Formen konkrete Ausgangspunkte gewonnen werden, bestimmter, wie das Prinzip der *Normalwörtermethode* auf den Zeichenunterricht übertragen werden kann.

Vademecum
zum vaterländischen Lesebuch IV. Teil.

Von *Th. Wiget* und *A. Florin.*

(Fortsetzung.)

Während, wie wir gesehen, die freien Hintersassen mit Verlassung des Gutes sich aus der Abhängigkeit von dem Gutsherrn befreien konnten, waren die Hörigen «an die Scholle gebunden», d. h. sie konnten ihr Abhängigkeitsverhältnis nicht einseitig lösen, sie wurden mit dem Gute vererbt, ja verkauft, vertauscht. Indessen war die Lage der Hörigen doch weit besser, als man sich's gewöhnlich vorstellt: sie hatten namentlich ein unbeschränktes Eigentum an der Fahrhabe; ihr Eigentum vererbte sich auf ihre Kinder, mit der einzigen Beschränkung des Falles (Todfalles, Besthaupts), die darin bestand, dass der Gutsherr von der hinterlassenen Fahrhabe des Hörigen das beste Stück erhielt. Eine andere Abgabe waren die Fastnachtshühner, von jedem Hause geliefert; ferner das Gelässe, eine Abgabe, die derjenige, der eine Hörige eines anderen Herren heiratete, entrichten musste, damit seine Kinder nicht dem Herrn der Mutter, sondern dem des Vaters zufielen. – Für alle Fragen über Erb und Eigen, für alle bürgerlichen Rechtsfälle und geringere Vergehen standen die Hörigen unter dem Gerichte des Gutsherrn: er richtete dort, aber nicht unumschränkt, sondern gewissermassen nur als Vorsitzender; die Gerichtsgenossen fanden das Urteil, der Richter verkündete den Spruch und sorgte für dessen Vollstreckung. — Die Beamten des Grundherren führten mancherlei Namen: meistens hiessen sie Meier (z. B. die Meier von Stans, die Meier von Silenen, die sich zu ritterbürtigen Ministerialen aufgeschwungen haben) Keller, oder Ammänner: sie hatten insbesondere den Bezug der mancherlei Gefälle zu besorgen und das Interesse des Herrn nach allen Richtungen zu vertreten.

Je nachdem nun der eine oder der andere der eben besprochenen Stände vorherrschte und auf die andern in Folge dessen einwirkte, musste

die politische Lage der verschiedenen Gegenden einen sehr verschiedenen Charakter zeigen; und es ist ganz interessant, zu verfolgen, in welch' verschiedener Weise die Entwicklung der Stände in den 3 Urkantonen vor sich ging.

Den grössten Teil des Landes *Uri* (ohne Urseren, das damals noch zu Disentis gehörte) hatte Ludwig der Deutsche 853 der Fraumünster-Abtei in Zürich geschenkt, in welches seine eigene Tochter Hildegard als Äbtissin eintrat. Die Angehörigen der Abtei — die Regler, wie man sie zu Ehren der hl. Regula, der Schutzpatronin von Zürich, nannte — bildeten weit die Mehrzahl der Bevölkerung und scheinen eine bevorzugte Stellung genossen zu haben; bezahlten doch Hörige anderer Herren gerne ansehnliche Summen, um unter den Krummstab der «grossen Frau zu Zürich» zu treten. Neben den Reglern gab es auch Freie: ein Geschlecht von hohem Adel, wie Attinghausen, dann auch einzelne Familien freier Bauern, nicht sehr zahlreich allerdings; und schliesslich Hörige einer Reihe auswärtiger Herren (der Grafen von Raperswil, von Homberg, der Edlen von Schnabelberg, von Hasenburg u. s. w.) und Stifte (Kloster Wettingen u. s. w.) Schon bei der Stiftung war der Abtei für sich und ihre Besitzungen die Immunität erteilt worden, die Gaugrafen- und Centgrafengewalt also ihr selbst übertragen worden; die Schirmvogtei über das Kloster und seine Besitzungen (d. h. die Pflicht dasselbe zu schützen, aber auch des Königs Rechte zu wahren) übten bis zu ihrem Aussterben die Zähringer; nach dem Erlöschen dieses mächtigen Hauses, das bei längerer Dauer der staatlichen Freiheit der Schweiz wahrscheinlich sehr gefährlich geworden wäre, nahm Friedrich II. die Vogtei über die Fraumünster-Abtei wieder an sich und versprach 1218 sie nie wieder vom Reich zu veräussern, eine Versicherung, die 1240 nochmals bestätigt wurde. Daher rührt die Reichsunmittelbarkeit der Urner. An Stelle des alten Centgerichtes trat ein Landesgericht, das Vogtding, geleitet von dem Vogt, einem Beamten der Abtei, welches die niedere Gerichtsbarkeit hatte; das Blutgericht aber durfte nur von einem mit dem Königsbann belehnten Grafen gehalten werden, der im Namen des Königs und des Reiches sprach.

Während also in Uri, wo die überwiegende Mehrzahl der Landleute Hörige waren, diese ersteren ohne viele Schwierigkeit in den Stand reichsunmittelbarer Freien übertraten, drohte in *Schwyz* das gerade Gegenteil zu geschehen. In diesem Lande (das damals nur das Tal Schwyz ohne Einsiedeln und die Höhe umfasste) bestand eine zahlreiche alte Gemeinde von Freien; zwar gab es auch hier Hörige, namentlich der Grafen von Habsburg; allein diese verschwanden ganz gegenüber den Freien. Diese bildeten eine Markgenossenschaft mit gemeinsamer Almende, hatten ihre Güter nicht zu Hofrecht inne, sondern sassen auf eignem Grund und

Boden von ältester Zeit her und fühlten sich, den ringsum wohnenden Hörigen gegenüber, als freie Landleute. Wenn also im 12. Jahrhundert die Grafen von Lenzburg und später ihre Erben, die Grafen von Habsburg, als Vögte von Schwyz erscheinen, so werden sie hiemit nur als Inhaber der Centgrafschaft bezeichnet, die sie von den Zähringern zu Lehen hatten. Nachdem dieses Geschlecht dann 1218 ausgestorben war, lag für das Land die Gefahr nahe, dass diese Vogtei sich in eine Landeshoheit verwandelte, sei es durch allmälige Usurpation, sei es durch königliche Verleihung. Durch die guten Dienste aber, welche die drei Länder Friedrich II in Italien leisteten, wurde dieser Kaiser bewogen, die Schwyzer wie die Unterwaldner als reichsunmittelbar zu erklären. Wenn er zugleich den Grafen von Habsburg die Reichsvogtei über die Länder übertrug, so war die Gefahr damit freilich nicht gänzlich beseitigt, wie die Folge lehrte.

Das Schicksal von Schwyz teilte im allgemeinen *Unterwalden*. Der Grundbesitz in diesem Lande, das schon frühe in die noch heute bestehenden zwei Teile zerfiel, war sehr zersplittert: neben einheimischen Ministerialen und vereinzelten Freien finden wir Hörige der Klöster Engelberg, Murbach, Beromünster, Muri, sowie auch der Grafen von Habsburg. Auch hier erscheint schon früh ein Vogt, ähnlich wie in Schwyz; und auch hier wendete das Aussterben der Zähringer und der Freiheitsbrief Friedrichs II. die Bildung einer Territorialherrschaft ab.

Das war die Lage der 3 Waldstätte im allgemeinen und jedes Landes insbesondere; und wenn wir sie überblicken, werden uns die Absichten der Waldstätte und anderseits diejenigen der Habsburger leicht verständlich. Was die Waldstätte wollten, war die Behauptung ihrer Reichsunmittelbarkeit, um zu verhindern, dass irgend ein Landesherr, (insbesondere die Habsburger) Landeshoheit in den 3 Ländern gewänne und auf diese Weise auch das freie Element in den Stand der Hörigen hinabdrücke, wie das ringsum in den meisten Ländern geschah.

Als Rudolf von Habsburg die königliche Würde erhielt, musste es ihm vor allem darum zu tun sein, eine feste Hausmacht zu gründen, die vereinzelten Besitzungen, die er in der Schweiz hatte, zu einem grossen Ganzen zusammen zu schliessen; darum suchten er sowohl, wie sein Sohn Albrecht die Waldstätte aus einem Reichsland zu einem Habsburgischen Erbland umzuwandeln; die Freiheit der Urner zu bestätigen konnte Rudolf freilich nicht umgehen; die Reichsunmittelbarkeit der Schwyzer und Unterwaldner hat er nie bestätigt; offenbar beabsichtigte er, die Vogtei, die er noch als Graf vom Reiche inne hatte, stillschweigend nach und nach als landesherrliche Hoheit erscheinen zu lassen. Sein Sohn Albrecht ging einen Schritt weiter und verweigerte sogar den Urnern die Bestätigung ihrer Freiheit. Dass dieser Kampf der widerstrebenden Absichten zu

Gunsten der Freiheit ausging, ist dem zähen Zusammenhalten jener alten Eidgenossen zu verdanken; das aber, was man ihnen oft zuschreibt, die Begeisterung für eine *republikanische Staatsform,* lag ihnen durchaus fern; dieser Gedanke war nicht der Grund, sondern die Folge der Befreiung.

Rezensionen.

Deutsche Grammatik für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht, von *G. Humperdink,* Sem.-Dir.; Essen, Bädeker 1884. S. 117. Preis: 1 M. 50 Pf.

Der Verfasser wünscht ein Lehrbuch darzubieten, welches den Anforderungen der Wissenschaft wie dem praktischen Bedürfnis gleichmässig gerecht werde. Der Organismus der Sprache tritt überall zunächst in den Hauptgesetzen hervor, welchen eingehendere Ausführungen über wissenschaftliche Begründung und über den Sprachgebrauch beigegeben sind. Uns ist freilich manches ungewohnt, so die Einreihung des Artikels unter die adjekt. Pron., die Abweisung der Unterscheidung von nackten, bekleideten und zusammengezogenen Sätzen, sowie der ganzen Kategorie: „verkürzte Nebensätze"; ferner Bezeichnungen wie: Satzakt, Objektsprädikativ (für Faktitiv-Objekt), beschreibender Accus. u. dergl. — Als besonders wertvoll erscheint dem Rez. der Abschnitt über das Verbum, namentlich über Bedeutung und Gebrauch der Tempus- und Modusformen, sowie die Ausführung über direkte und indirekte Aussagen.

Die aufgestellten Lehren sind durch sorgfältig ausgewählte Beispiele, meist aus klassischen Schriftstellern, illustrirt. Längere, dem lexikalischen Gebiet entnommene Wörtergruppen sind unter Verweisung auf die bezüglichen §§, in einem angehängten Wörterbüchlein zusammengestellt. Dasselbe giebt Beispiele zu den Regeln der Formenlehre und führt die wichtigsten Unregelmässigkeiten an. —

Ein bedeutender Vorzug dieses Lehrbuchs ist es, dass Formenlehre und Satzlehre nicht getrennt sind. Der 1. Abschnitt (Satz und Wort) erörtert das Wesen und die Faktoren der Aussage und daran schliessend: Begriff, Teile und Formen des selbständigen Satzes; die 5 folgenden Abschnitte enthalten die Betrachtung der Hauptwortarten und deren Flexion, wobei die adjektivischen Beiwörter in Verbindung mit dem Substantiv behandelt werden, wie denn auch der Kasusgebrauch und die Lehre von den Präpositionen sich an die Formenlehre vom Substantiv und Pronomen anschliesst; darauf folgen prädikative Adjektive, Komparation, Zahlwörter und Adverbien; sodann die eingehende Besprechung des Verbums und daran angeschlossen die Lehre von der Zusammensetzung der Sätze, wobei wieder die Konjunktionen und die Interpunktion zur Behandlung kommen; ein 8. Abschnitt bespricht die Entwicklung der Sprache in Laut und Wortbildung, und der 9. endlich die neuhochdeutsche Aussprache uud Orthographie.

Die Sprache ist nicht pedantisch gemeistert, sondern wissenschaftlich beschrieben. Daher haben manche vor dem Forum der Schule nicht legitimirte, aber nun einmal allgemein gebräuchliche, durchaus verständliche und dabei bequeme Konstruktionen, wie der absolute Accus., hier Gnade gefunden. Wahrhaft gefreut hat es mich, endlich auch in einer Grammatik die Kommapause in Sätzen wie: „Geniesse, was dir Gott beschieden", frischweg als falsch bezeichnet zu finden. An etlichen Stellen freilich scheint mir der Verfasser in seiner Nachgiebigkeit gegen den Sprachgebrauch etwas weit zu gehen: so

besonders in der Verteidigung der hässlichen Pluralbildung: „Jungens“, „Fräuleins“ u. dergl.; wiederum in der Aufnahme mancher schwacher Konjugations-Formen, wie: „siedete“, „haute“, „gemelkt“; ebenso in der Zulassung des Indikativus bei gewissen Absichtssätzen. Dagegen ist vor vielen, durch Depeschen-, Kaufmanns- und Kanzleistil schon geläufig gewordenen Abirrungen gewarnt.

Das Buch ist namentlich zum Selbstunterricht sehr geeignet, und ein genaues Studium desselben würde z. B. manchem Lehrer, der bisher nicht über den Wanzenried hinausgeschaut hat, eine tiefere Einsicht in den Bau und die Gesetze der deutschen Sprache geben.

Phonetische, etymologische und orthographische Essays über deutsche und fremde Wörter mit harten und weichen Verschlusslauten. Von Dr. *Jütting,* Sem.-Dir. zu Erfurt. Wittenberg, Herrosé 1884. 291 S. Preis: 3 M. 50 Pfg.

Dieses Werk ist kein Schulbuch, wie das vorige, und will es nicht sein; noch weniger eine gewöhnliche Unterhaltungslektüre, freilich auch kein streng wissenschaftliches Werk, wie schon der Titel sagt. Und doch sollen darin die praktischen Bedürfnisse solcher Leser berücksichtigt werden, die sich auf Grund genügender allgemein sprachlicher Vorbildung mit den Resultaten neuerer sprachwissenschaftlicher Forschungen näher bekannt machen wollen, sei es zu unterrichtlichen Zwecken in höhern Lehranstalten oder zur Herstellung sprachlicher Lehrmittel oder auch zur Befriedigung eines gefühlten Bedürfnisses.

Veranlasst wurden diese Untersuchungen durch die Beobachtung der Schwierigkeiten, welche dialektische Einflüsse dem hochdeutsch Redenden und Schreibenden gerade in Bezug auf die harten und weichen Konsonanten bieten. Davon wäre auch bei uns ein Lied zu singen, oder vielmehr ein Buch zu schreiben, und jeder Kanton, wo nicht jedes Tal könnte seinen eigenartigen Tribut dazu liefern, wenn wir den „Wohlkchlang“ (schreibe: Wohlklang) der von schweizerischen Dialekten beeinflussten Aussprache des Hochdeutschen von „Baasel“ und „Soloduhrn“ herauf bis nach „Pündten“ in einem Chorus wollten erschallen lassen.

Der Verfasser, der sich auf dem sprachlichen Gebiet durch Jahrzehnte lange Studien einheimisch gemacht und die Früchte derselben in mehreren einschlägigen Lehrbüchern und Abhandlungen gesammelt hat, zeigt hier zuerst genau und anschaulich die physiologischen Vorgänge bei Erzeugung der fraglichen Sprachlaute und führt uns sodann an einer grossen Menge von Wörtergruppen die Lautunterschiede selbst samt ihrer Geschichte vor, woran sich die Begründung der graphischen Formen besonders der jetzt herrschenden Schreibweise schliesst. So werden die harten und weichen mutae (b und p [pp], d und t [tt], g und k [ck] und ch) zuerst im An- und Inlaut, dann auch im Auslaut besprochen, teils in Zusammenstellung der ähnlich lautenden, aber sinnverschiedenen Wörter, teils in Nachweisung des Ursprungs und der ganzen Verwandtschaft. Es ergeben sich dabei interessante Gesetze des Lautüberganges; manches Wort tritt uns im überraschenden Zusammenhang der Sprachentwicklung vor Augen, und dieser erklärt wieder seine Schreibart. Den Schluss bilden Erklärungen über Endsilben deutschen und fremden Ursprungs.

Auf Vollständigkeit macht das Buch keinen Anspruch; aber es gewährt viel Anregung und ladet zum Weiterforschen ein. Seine Brauchbarkeit als Nachschlagebuch wird einerseits durch eine sehr eingehende Inhaltsübersicht, noch mehr aber anderseits durch ein Verzeichnis der ungefähr 5000 darin behandelten Wörter bedeutend erhöht.

D. A. L., Pfr.

Musikalische Studien. Winke und Ratschläge für Musiktreibende von *H. Billeter.* Schaffhausen. Th. Kober. Preis 1 Fr. 50.

Im Titel des 100 Seiten umfassenden Schriftchens sollte es heissen: „Für Klavierspieler", denn nur das Klavierspiel wird darin berücksichtigt. Der Verfasser bietet in 20 wohlgerechtfertigten Seiten über die Methode des Übens viel Beherzigenswertes für Klavierschüler und deren Eltern. Die diesen Ratschlägen folgende Klavierschule en miniature hätte der Verfasser aber füglich weglassen dürfen, denn der enge Rahmen des Werkchens gestattete weder Vollständigkeit, noch genügende Ausdehnung der Übungen. Jede noch so kleine Klavierschule leistet ja hierin Besseres. Die hinten angehängte Elementar-Theorie hingegen wird vielen Schülern willkommen sein. Der billige Preis und die gute und leichtverständliche Darstellung über die Art und Weise des Studiums werden das Büchlein übrigens wohl seinen Weg machen lassen. *W.*

Festbüchlein.

Freundliche Stimmen an Kinderherzen.

70 Hefte mit über **450** Illustrationen.

Preis pro Heft 25 Cts.

Den HH. *Lehrern* und Tit. *Schulbehörden* wird bei direktem Bezuge von der *Verlagsbuchhandlung* **Orell Füssli & Co.** in **Zürich** das

Heft zu 10 Centimes

gegen Nachnahme geliefert. Minimum der zu beziehenden Quantität: 30 Hefte.

Heft 1-10, 21-30, 41-50, 61-65 für Kinder von 6 bis 12 Jahren.

Heft 11-20, 31-40, 51-60, 71-75 für Kinder von 10 bis 15 Jahren.

Für diese Saison sind die Hefte 61—65 und 71—75 ganz neu bearbeitet worden. Der Inhalt ist gediegen und es sind fast lauter Original-Illustrationen darin, welche [10 *noch* ***nie*** *für Kinderschriften* verwendet wurden. Der Preis von 10 Centimes ist bei der gebotenen Leistung ein **ausserordentlich billiger.**

Über 100,000 Exemplare abgesetzt.

Verlag von Benno Schwabe in Basel:

Goetzinger, Dr. M. W. Stylschule zu Übungen in der Muttersprache. Eine Sammlung stufenmässig geordneter Aufgaben und Arbeitsentwürfe. 2. Auflage. 2 Bde. Preis Fr. 6.35.

Heussler, Dr. Abr. Kurzer Abriss der deutschen Sprache. 7. Auflage. Preis gebunden Fr. 1. 60.

Luz, G. Lehrbuch der praktischen Methodik für Schulamtszöglinge, Schullehrer und Schulaufseher. 3. Auflage. 2 Bde. Preis Fr. 13.

Derselbe. Der Sprachunterricht in der Volksschule. Ein Beitrag zur sachgemässeren Gestaltung desselben. 2. Auflage. Preis Fr. 5.

Derselbe, Der Anschauungsunterricht in den untern und mittlern Klassen der Volksschule. Preis Fr. 3. 60.

Verlag von **J. Stötzner**, vormals Brodtmann'sche Buchhandlung, **Schaffhausen:**

Liedersammlung für gemischten Chor.

Herausgegeben von **Ernst Methfessel,** Musiklehrer in Winterthur.

I. Theil fünfte Auflage Fr. 2. — II. Theil Fr. 2.

Eichwald,

Auswahl vierstimmiger Gesänge für Männerchor.

Von **Bern. Boegler.**

Fr. 1. 60.

Vorzügliche Sammlungen. Durch jede Buchhandlung zur Ansicht erhältlich.

In der unterzeichneten Verlagshandlung erschien soeben und ist in allen Buchhandlungen der Schweiz zu haben:

Vaterländisches Lesebuch.

Ein Beitrag
zur nationalen Erziehung der Schweizerjugend.
Herausgegeben
1 von
Th. Wiget Seminardirektor in Chur. **A. Florin** Seminarlehrer in Chur.
Vierter Teil.
Preis: gebunden 1 Fr.

Hugo Richter, *Verlagsbuchhandlung*
in Davos.

Häuselmann, J., Verlag Orell Füssli & Co. Anleitung zum *STUDIUM der DECORATIVEN KÜNSTE.* Mit 300 in den Text gedruckten Illustrationen. Preis 5 Fr. 50 Cts., geb. 7 Fr. 50 Cts. Führt in knappem, populärem Vortrag ein grösseres Publikum in das Wesen der ornamentalen Kunst ein. Vorräthig in allen Buchhandlungen. [11

---

br. 1 Mk. | Deutscher | geb. 1,40 Mk.

SCHULATLAS.

Herausgegeben von **Keil** und **Riecke.**
36 Haupt- und 21 Nebenkarten.
Preis 1 Mk., solid geb. 1,40 Mk.

Ausgezeichnet durch eine praktische Anleitung zum Lesen und Verstehen der Karte, streng methodische Anlage, reichen Inhalt, schönen Druck und sehr billigen Preis.

Verlag von **Th. Hofmann** in **Berlin.**
6 SW. Königgrätzerstr. 49.

Verlag von Hugo Richter in Davos.
6 In allen Buchhandlungen ist zu haben:

Die doppelte und einfache

Buchführung

in 10 Vorträgen zum Selbstunterricht.
Von
Dr. W. Gallus.

Zweite Auflage.
Preis 1 Fr. 80 Cts., gebunden 2 Fr. 80 Cts.

Wichtige Novität:
Die Reallesebuchfrage,
auf Grund der Unterrichtspraxis kritisch beleuchtet von
J. Gressler,
Hauptlehrer in Barmen.
Preis broch 75 Pf.

Dieser umgearbeitete Vortrag Gs. hat s. Z. *grosses Aufsehen* erregt und wird dies jetzt in *erhöhtem* Masse der Fall sein. Nach Einsendung des Betrages liefere ich franko, ebenso alle andern Buchhandlungen.

Verlag von **A. Helmich**
7 in Bielefeld.

Marti, Rechnungsbeispiele aus der Naturlehre, Bruchlehre, Schlussrechnung. Alles mit Schlüssel.
Einteilung: Geometrie, Landwirthschaft und Hauswesen, Handel, Gewerbe, Bankwesen, Buchhaltung. 5
Zu beziehen durch Sekundarlehrer **Marti** in Nidau.

Inhalt: Das Erzählen im Unterrichte. Von Joh. Ad. Hug in Unterstrass bei Zürich. — Bemerkungen zum Zeichnungsunterricht. — Vademecum zum vaterländischen Lesebuch, IV. Teil (Fortsetzung). — Rezensionen. — Inserate.

Verlag von Hugo Richter in Davos. — Druck von Richard Becker in Davos.