Zeitschrift: Bündner Seminar-Blätter
Band: 5 (1887)
Heft: 4

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.

№ 4. 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.**

Die Kunst des Arbeitens.

Von *Prof. Dr. Hilty* in Bern.[1]

Die Kunst des Arbeitens ist die wichtigste aller Künste. Denn wenn man diese einmal recht verstehen würde, so würde ja jedes andere Wissen und Können unendlich erleichtert werden. Dessenungeachtet verstehen verhältnismässig immer nur wenige richtig zu arbeiten, und selbst in einer Zeit, in welcher vielleicht mehr als jemals früher von »Arbeit« und »Arbeitern« gesprochen wird, kann man eigentlich eine wirkliche Zunahme und grössere Verbreitung dieser Kunst nicht auffallend bemerken, sondern geht viel eher die allgemeine Tendenz dahin, möglichst wenig, oder nur für eine kurze Zeit im Leben zu arbeiten, den übrigen Teil desselben hingegen in *Ruhe* zuzubringen.

Es sind das also, wie es scheint, Gegensätze, die sich ausschliessen, *Arbeit* und *Ruhe?* Das ist zu allernächst zu untersuchen, denn mit dem blossen Preisen der Arbeit, zu dem jedermann bereit ist, kommt noch nicht die Lust zu derselben. Und so lange die Unlust zur Arbeit ein so verbreitetes Übel, beinahe eine Krankheit der modernen Völker ist, und sich jeder so bald als immer möglich dieser theoretisch gepriesenen Sache praktisch zu entziehen sucht, ist von irgend welcher Verbesserung der sozialen Zustände gar nicht die Rede. Sie wären in der Tat *völlig unheilbar, wenn* dies Gegensätze wären.

Denn nach Ruhe sehnt sich jedes Menschenherz. Der Geringste und Geistesärmste kennt dieses Bedürfnis und der hochfliegendste Geist sucht

[1] *Anmerkung.* Diese Arbeit, mit welcher der geehrte Herr Verfasser in freundlichster Weise einem Wunsche nachgekommen ist, den die Redaktion der „B. Sem.-Bl.“, im Vertrauen auf sein wiederholt bewiesenes pädagogisches Interesse und seine Anhänglichkeit an die alte rhätische Heimat, an ihn gerichtet hatte, hofften wir unsern Lesern *zum neuen Jahr* darbieten zu können. Aus technischen Gründen war dies nicht möglich. Da aber im Grunde jeden Tag ein neues Jahr beginnt, wird die gehaltreiche Arbeit unsern Lesern zweifelsohne jetzt nicht weniger willkommen sein als vor einem Monat und vielleicht zu mancher fruchtbaren „Neujahrsbetrachtung“ anregen. (Red.)

nicht ewige Anstrengung; ja selbst die Phantasie hat für ein späteres, glücklicheres Dasein kein anderes Wort gefunden, als das der »ewigen Ruhe«. Ist die Arbeit notwendig und die Ruhe ihr Gegensatz, dann ist das Wort: »Im Schweisse deines Angesichts sollst du dein Brod essen« wirklich ein Wort des bittern Fluches und die Erde in der Tat ein Jammertal. Denn in jeder Generation der Menschen können dann immer nur *wenige* ein »menschenwürdiges« Dasein führen und auch diese — worin der eigentliche Fluch liegt — nur dadurch, dass sie Ihresgleichen zur Arbeit zwingen und in der Knechtschaft der Arbeit erhalten. So sehen es in der Tat die Schriftsteller der antiken Welt an, die harte hoffnungslose Arbeitssklaverei von vielen musste einem Einzigen die Mittel bieten, als freier Bürger eines politisch gebildeten Staatswesens zu leben und noch in unserem Jahrhundert haben die Bürger einer grossen *Republik,* an ihrer Spitze sogar christliche Geistliche mit der Bibel in der Hand, den Satz verfochten, dass gewisse Menschenraçen zur Arbeit für andere auf ewige Zeiten hinaus erblich verurteilt seien. Kultur wächst nur auf dem Boden des Reichtums, Reichtum nur durch Kapitalansammlung diese, nur aus der Accumulirung der Arbeit derer, die dafür nicht den richtigen Lohn erhalten, ergo aus Ungerechtigkeit. Das sind ja die Sätze, die jetzt im Vordergrunde der Diskussion stehen. Wir wollen sie in diesen, dazu nicht bestimmten, Blättern nicht auf ihre relative oder vollständige Wahrheit prüfen, sondern nur so viel als wahrscheinlich behaupten: Wenn alle richtig arbeiten würden, so wäre die sogenannte soziale Frage gelöst, und auf einem andern Wege wird sie überhaupt nicht gelöst werden. Mit blossem Zwang kann das aber schwerlich jemals gemacht werden und daraus entsteht auch, selbst wenn die physischen Mittel eines Zwangs aller gegen alle immer vorhanden wären, keine fruchtbare Arbeit. Es kommt also darauf an, zeitig im Menschen die *Lust zur Arbeit* zu wecken, und damit kommen wir wieder auf den richtigen »pädagogischen« Boden.

Diese Lust kann nicht anders entstehen als durch *Überlegung* und *Erfahrung,* niemals durch Lehre, und, wie sich leider tagtäglich erweist, auch nicht durch das Beispiel. Die Erfahrung aber zeigt folgendes jedem, der es an sich selbst erproben will:

Die gesuchte Ruhe ist zunächst nicht in völliger, oder möglichst grosser Untätigkeit des Geistes und des Körpers zu finden, sondern umgekehrt nur in angemessen angeordneter Tätigkeit beider. Die ganze *Natur* des Menschen ist auf Tätigkeit eingerichtet und sie rächt sich bitter, wenn er das willkürlich ändern will. Er ist freilich aus dem Paradiese der Ruhe verstossen, aber Gott hat ihm den Befehl zur Arbeit nicht ohne den Trost der Notwendigkeit derselben gegeben. Die wirkliche Ruhe entsteht daher nur *inmitten* der Tätigkeit, geistig durch den Anblick eines gedeihlichen

Fortganges einer Arbeit, der Bewältigung einer Aufgabe, körperlich in den natürlich gegebenen Ruhepausen, während dem täglichen Schlaf, dem täglichen Essen und in der kostbaren Ruhe-Oase des Sonntags. Ein solcher Zustand einer beständigen erspriesslichen, nur durch diese natürlichen Pausen unterbrochenen Tätigkeit ist der *glücklichste,* den es auf Erden gibt, der Mensch soll sich gar kein anderes Glück wünschen. Ja man kann sogar noch einen Schritt weiter gehen und hinzufügen: Es kommt dann nicht einmal so sehr viel auf die Natur der Tätigkeit an. *Jede* wirkliche Tätigkeit, die nicht eine blosse Spielerei ist, hat die Eigenschaft interessant zu werden, sobald sich der Mensch ernstlich in sie vertieft; nicht die Art der Tätigkeit macht glücklich, sondern die Freude des Schaffens und Gelingens. Das grösste Unglück, das es gibt, ist ein Leben ohne Arbeit und ohne Frucht derselben an seinem Ende. Daher gibt es auch und *muss* es geben *ein Recht auf Arbeit;* es ist dies sogar das *ursprünglichste* aller Menschenrechte. Die »Arbeitslosen« sind in der Tat die wahren Unglücklichen in dieser Welt. Es gibt ihrer aber so viele und noch mehr sogar in den sogenannten obern Ständen, als in den untern, welche durch das Bedürfnis zur Arbeit getrieben werden, während die andern durch falsche Erziehung, Vorurteil und die allmächtige Sitte, die in gewissen Kreisen die eigentliche Arbeit ausschliesst, zu diesem grossen Unglück fast hoffnungslos und erblich verurteilt sind. Wir sehen sie ja jedes Jahr ihre innere Öde und Langweile auch in unsere Berge und ihre Kurorte tragen, von denen sie vergeblich Erfrischung erwarten. Ursprünglich genügte ihnen noch der Sommer, um sich durch etwelche körperliche Anstrengung wenigstens vorübergehend von ihrer Krankheit, dem Müssiggang, zu erholen, nun müssen sie schon den Winter auch dazu nehmen und nächstens werden die Spitäler, zu denen sie bereits unsere schönsten Täler gemacht haben, das ganze Jahr für diese unruhige Menge offen sein, die Ruhe überall sucht und sie nirgends findet — weil sie sie nicht *in der Arbeit sucht.* »Sechs Tage sollst du arbeiten«, nicht weniger und nicht mehr. Mit diesem Rezepte würden die meisten nervösen Krankheiten unserer Zeit geheilt werden, soweit sie nicht bereits der Fluch einer Abstammung von arbeitslosen Eltern sind, und die meisten Kurärzte und Irrenärzte ihre Praxis einbüssen. Das Leben soll man überhaupt nicht »geniessen«, sondern fruchtbringend gestalten wollen. Wer das nicht einsieht, der *hat* bereits seine *geistige Gesundheit* verloren und es ist nicht denkbar, dass er auch die körperliche insoweit behält, als es nach seiner natürlichen Beschaffenheit und bei richtiger Lebensart möglich wäre.[1] »Unser

[1] Einer der tätigsten Menschen, Livingstone, sagt: „Der Schweiss der Stirne, wenn man für Gott arbeite, sei nervenstärkend“, und ein berühmter Schriftsteller unserer Zeit fügt hinzu: „Ruhig im Gemüt werde man nur in der Unruhe geistiger Arbeit“. Beide sprechen zwar von ihrer speziellen Arbeit, aber offenbar aus eigener Erfahrung.

Leben währt 70 und wenn es hoch kommt 80 Jahre und wenn es Mühe und Arbeit gewesen, *so ist es köstlich gewesen.*« So sollte der Spruch lauten. Vielleicht lag das auch in seinem ursprünglichen Sinne.

Freilich tun wir vielleicht gut, sogleich eine gewisse Einschränkung beizufügen. Nicht alle Arbeit ist gleich und es gibt auch Scheinarbeit, d. h. solche, die nur auf den Schein gerichtet, oder nur zum Schein vorhanden ist. Ein Teil der sogenannten »weiblichen Handarbeiten«, die blosse Soldatenspielerei, wie sie namentlich ehemals vorkam, ein grosser Teil der Beschäftigung mit »Kunst«, die bloss etwa in mangelhaftem und und fruchtlosem Klavierspiel besteht, ein erheblicher Teil der Jagd und des sonstigen sogenannten »Sports«, auch nicht am wenigsten die blosse »Administration« des eigenen Vermögens gehört offenbar dazu. Ein gescheidter und tätiger Mensch sollte etwas Befriedigenderes sich aussuchen.[1]

Das ist auch der Grund, weshalb die Arbeit an Maschinen, die mechanische und stückweise Arbeit überhaupt, so wenig befriedigt und der Handwerker oder ländliche Arbeiter viel zufriedener ist, als der Fabrikarbeiter, durch welchen erst eigentlich die soziale Unruhe in die Welt gekommen ist. Derselbe sieht eben zu wenig von dem Erfolg seiner Arbeit, die Maschine arbeitet, er ist bloss ihr untergeordnetes Werkzeug, oder er hilft bloss irgend ein Rädchen erstellen, aber keine ganze Uhr, die ein erfreuliches Kunstwerk, eine Leistung menschlicher wahrer Arbeit ist. Eine solche Arbeit verstösst gegen den natürlichen Begriff von menschlicher Würde, der auch dem Geringsten inne wohnt.

Umgekehrt sind diejenigen Arbeiter die glücklichsten, die sich *ganz* in ihre Arbeit versenken, darin aufgehen können, die Künstler, deren Geist gänzlich von ihrem Gegenstand erfüllt sein muss, wenn sie ihn erfassen und wiedergeben sollen, die Gelehrten, die ausser ihrem Fache kaum noch Sinn für irgend etwas anderes haben, ja selbst die »Originale« aller Gattungen, die mitunter in einem engen Wirkungskreis sich ihre kleine Welt gebaut haben.

Sie haben alle das Gefühl — vielleicht objectiv genommen sogar mit Unrecht — *Arbeit,* wahre, nützliche, für die Welt *notwendige* Arbeit zu

---

[1] Der originelle schwäbische Pfarrer *Flattich* erzählt ein solches Beispiel von einem Offizier seines Landes, der sich in dem blossen unnützen Kamaschendienste seines Herzogs unglücklich fühlte und die Ursache seines Leidens nicht erkannte. Er brachte ihn zur Überzeugung dadurch, dass er ein kleines Mädchen hereinrief und diesem einen Gulden versprach, wenn es ruhig einen ganzen Tag lang auf einem Stuhl hinsitzen und einen silbernen Löffel in der Hand halten wolle. Wie er vorausgesehen, warf das Kind schon nach einer halben Stunde unwillig den Löffel hin und erklärte eine solche unnütze Arbeit nicht tun zu wollen und auch nicht glauben zu können, dass es dafür wirklich belohnt werde. Das ist der Grund, warum viele Menschen an *ihrer* „Arbeit“ keine Freude haben, sie ist eben darnach.

leisten, keine Spielerei, und viele von ihnen erreichen in solcher beständiger, anstrengender und vielleicht sogar körperlich wenig gesunder Tätigkeit die höchsten Altersstufen, während die wenig beschäftigten aristokratischen Lebemänner und Mode-Damen, um die unnützeste, prinzipiell am wenigsten arbeitende Menschenklasse der heutigen Welt anzuführen, an ihrer Gesundheit beständig auszubessern haben.

Das Erste, was heute in unserer Welt geschehen muss, ist die Verbreitung der Einsicht und Erfahrung, dass zweckmässige Arbeit *notwendig* zur Erhaltung der körperlichen und geistigen Gesundheit aller Menschen, ohne Ausnahme, und in Folge dessen zu ihrem Glücke sei.

Woraus dann notwendig folgen wird, dass die Müssiggänger von Beruf nicht als eine bevorzugte, »distinguirte« Klasse, sondern als dasjenige angesehen werden, was sie sind, als geistig unvollkommene oder ungesunde Menschen, die die richtige Lebensführung verloren haben. Sobald einmal die *Sitte,* die der Ausdruck einer allgemeinen, befestigten Überzeugung ist, sich dahin ausgesprochen haben wird, dann und erst dann wird eine bessere Ära für die Welt herankommen. Bis dahin krankt sie an ungehöriger Arbeit der einen und ungenügender der andern, die sich gegenseitig bedingen, und es ist noch sehr die Frage, welcher von beiden Teilen der reell unglücklichere ist.

Weshalb, fragen wir aber weiter, sind diese Sätze, deren Erfahrungsgrundlage eine tausendjährige ist, die auch jeder an sich selbst täglich erproben kann, wenn er arbeitet oder nicht arbeitet, und die alle Religionen und Philosophien predigen, noch nicht durchgedrungen, dergestalt, dass es z. B. noch tausende von »Damen« gibt, die auf die Bibel grosse Stücke halten, die Todesstrafe z. B. sehr eifrig verteidigen, die nicht so sehr deutlich drinnen steht, aber mit bewundernswerter Gemütsruhe, einem *ganz klaren* Gebote zuwider, höchstens einen Tag, wenn nicht gar keinen, arbeiten, und sechs in ihrem Damenberufe ruhen? Das kommt vorzugsweise von der unrichtigen *Einteilung* und *Anordnung* der Arbeit, die allerdings dadurch auch eine reelle Last werden kann, und damit kommen wir auf die Überschrift unseres Themas zurück.

Hier allein ist nun eine gewisse *Belehrung möglich,* demjenigen gegenüber, der bereits von dem Grundsatz der Notwendigkeit irgend einer Arbeit überzeugt ist und sie gerne angreifen möchte, wenn ihm nicht merkwürdigerweise immer wieder etwas in die Quere käme.

Die Arbeit hat in der Tat, wie jede Kunst auch *ihre Kunstgriffe,* mittelst welcher man sie sich merklich erleichtern kann, und nicht nur das Arbeiten*wollen*, sondern auch das Arbeiten*können* ist eine nicht ganz leichte Sache, welche manche Leute niemals lernen.

1) Der erste Schritt zur Überwindung eines Hindernisses besteht darin, dasselbe kennen zu lernen. Das Hindernis für das Arbeitenkönnen ist hauptsächlich *Trägheit.* Jeder Mensch ist von Natur träge, es kostet ihn stets Anstrengung, sich über das gewöhnliche sinnlich-passive Dasein zu erheben; Trägheit zum Guten ist überhaupt unser eigentliches Grundlaster. Es gibt daher keine Menschen, die *von Natur arbeitsam* sind, nur von Natur und Temperament mehr oder weniger lebhafte. Auch die lebhaftesten würden, ihrer Natur nachgebend, sich lieber anders unterhalten, als durch die Arbeit. Die Arbeitsamkeit entsteht lediglich aus einem *stärkern* Motiv, als das der sinnlichen Trägheit ist, und dieses Motiv ist stets ein doppeltes. Entweder ein niedriges, nämlich eine Leidenschaft, besonders Ehrgeiz und Habsucht, beziehungsweise eine Notwendigkeit: Lebenserhaltung; oder ein höheres: Pflichtgefühl und Liebe, sei es zu der Arbeit selber, oder zu den Menschen, für die sie geschieht. Das edlere Motiv hat namentlich das für sich, dass es viel nachhaltiger ist und nicht an den Erfolg sich knüpft, daher weder durch Überdruss in Folge des Misslingens, noch durch Sättigung, Erreichung des Zweckes, an Stärke verliert. Deswegen sind Ehrgeizige und Habsüchtige zwar oft sehr fleissige, seltener aber vollkommen stetige, gleichmässig fortschreitende Arbeiter und fast immer begnügen sie sich auch mit dem *Scheine* von Arbeit, wenn er nur die gleichen günstigen Ergebnisse für sie selbst, wenn auch keineswegs für ihre Nebenmenschen, hat. Ein Teil der kaufmännischen und industriellen und wir müssen sagen auch der wissenschaftlichen und künstlerischen Arbeit hat heute diesen vorwiegenden Charakter. Wenn man also z. B. einem jungen ins Leben tretenden Manne einen ersten Rat zu geben hätte, so würde es der sein: Arbeiten Sie aus *Pflichtgefühl* und aus *Liebe* zu einer Sache oder zu bestimmten Menschen. Schliessen Sie sich *irgend einer* grossen Angelegenheit der Menschheit an, der politischen Befreiung der Völker, der Ausbreitung der christlichen Religion, der Hebung der untern verwahrlosten Klassen, der Beseitigung der Trunkenheit, meinetwegen auch der Herstellung des ewigen Friedens unter den Nationen, oder der Sozialreform, der Wahlreform, der Hebung des Straf- und Gefängniswesens etc. — es gibt ja heute eine sehr grosse *Auswahl* von solchen Zwecken — dann werden Sie am ehesten einen stetig von aussen her auf Sie wirkenden Antrieb und, was anfangs sehr viel tut, auch Gesellschaft in der Arbeit haben. Es sollte *kein* junger Mensch (männlich oder weiblich) heute mehr in den zivilisirten Völkern vorkommen, der nicht in irgend einer solchen Armee des Fortschrittes aktives Mitglied ist. Das allein hebt und stärkt den jugendlichen Menschen und gibt ihm Ausdauer, dass er schon frühzeitig *über sich hinaus kommt* und nicht allein für sich lebt. Der Egoismus ist stets eine Schwäche und erzeugt lauter Schwächen.

2) Gegen die Trägheit dient als wirksamstes Hilfsmittel zum Arbeiten die grosse *Macht der Gewohnheit.* Weshalb sollten wir diese gewaltige Kraft, die gewöhnlich nur im Dienste unserer sinnlichen Natur steht, nicht auch ebenso gut für die höhere nutzbar machen können? Man kann sich in der Tat ebenso gut an die Arbeit, die Mässigkeit, die Sparsamkeit, die Wahrhaftigkeit, die Freigebigkeit gewöhnen, wie an die Faulheit, die Genusssucht, die Verschwendung, die Übertreibung und den Geiz. Und wir wollen gleich hinzufügen: keine menschliche Tugend ist ein gesicherter Besitz, solange sie nicht zur Gewohnheit geworden ist. So gewöhnt man sich auch allmälig an die Arbeit, dergestalt, dass der Widerstand der Trägheit immer schwächer wird und zuletzt ein arbeitsames Leben zum Bedürfnisse wird.

Hier gibt es nun namentlich einige kleine Kunstgriffe, womit der Mensch sich selbst den Weg zur gewohnheitsmässigen Arbeitsamkeit erleichtern kann, das sind folgende:

Das Allererste ist *anfangen können.* Der Entschluss, zu einer Arbeit hinzusitzen, seinen Geist auf die Sache zu richten, ist im Grunde das Allerschwerste. Hat man erst einmal die Feder, oder die Hacke in der Hand und den ersten Strich oder Schlag getan, so ist die Sache schon um *vieles* leichter geworden. Es gibt aber Leute, denen immer noch etwas zum Anfangen fehlt und die vor lauter Vorbereitungen (hinter denen sich ihre Trägheit verbirgt) nie dazu kommen, bevor sie *müssen,* wo dann wieder das geistige, oft sogar körperliche Fieber, das aus diesem Gefühl der Bedrängnis in Folge der zu kurz gewordenen Zeit entsteht, der Arbeit selber Eintrag tut.

Andere warten auf eine besondere Inspiration, die aber niemals leichter als eben bei und während der Arbeit kommt. Ja es ist (wenigstens für den Verfasser) eine Erfahrungstatsache, dass während der Arbeit dieselbe immer etwas anders wird, als man sie sich zum voraus dachte, und dass man in keiner Ruhezeit so viele Ideen fruchtbarer und oft völlig anderer Gattung hat, als eben während des Arbeitens selber. Da kommt es also darauf an, nichts zu verschieben, auch nicht leicht irgend eine körperliche oder geistige Indisposition bei sich als Vorwand gelten zu lassen, sondern täglich eine *bestimmte, wohlabgemessene Zeit* der Arbeit zu widmen.

Sieht dann der schlaue alte Mensch (um ihn mit dem Apostel Paulus zu bezeichnen) dass er doch *auf jeden Fall* eine gewisse Zeit irgend etwas arbeiten *muss* und nicht gänzlich seiner Ruhe pflegen darf, so entschliesst er sich in der Regel ziemlich leicht in diesem Falle auch gerade *das* zu tun, was heute am nötigsten ist.

Unendlich viele Menschen verlieren ferner ihre Zeit und Arbeitslust für geistiges, produktives Arbeiten mit der *Einteilung,* oder noch mehr

mit der *Einleitung* einer Arbeit. Abgesehen davon, dass gewöhnlich eine künstliche, tiefsinnige oder überhaupt weit her geholte Einleitung gar nicht zweckmässig ist, sondern ungeeigneter Weise vorweg nimmt, was erst später folgen sollte, so ist ein ganz allgemein anwendbarer Rat jedenfalls der, die Einleitung und den Titel *zuletzt* zu machen. Sie ergeben sich *dann* gewöhnlich ganz von selber und man fängt viel leichter an, wenn man gleich ohne jedes præambulum mit dem tatsächlich am besten bekannten Hauptabschnitte beginnt. Aus dem gleichen Grunde liest man ein Buch viel leichter wenn man die Vorrede und meistenteils sogar das erste Kapitel zunächst überschlägt; der Verfasser dieses Aufsatzes wenigstens liest niemals die Vorrede zuerst und findet, wenn er *nach* dem Lesen des Buches einen Blick hinein wirft, beinahe ausnahmlos, dass er nichts dabei verloren hat. Es gibt allerdings auch Bücher, in denen die Vorrede das beste ist, die sind aber überhaupt nicht lesenswert.

Man kann ohne Gefahr noch einen Schritt weiter gehen und sagen: fange überhaupt (abgesehen von Einleitung oder Hauptteil) mit dem an, was dir am leichtesten ist, *nur fange an.* Der Umweg, der in der Anordnung der Arbeit dadurch verursacht werden kann, dass man nicht ganz systematisch arbeitet, wird mehr als ersetzt durch den Zeitgewinn.[1]

Hiezu kommen als Korrelate schliesslich noch zwei Punkte. Der eine heisst: »Sorge nicht für den morgigen Tag, ein jeder hat genug seiner eigenen Plage.« Der Mensch hat die gefährliche Gabe der Phantasie, die ein viel ausgedehnteres Wirkungsgebiet hat, als seine Kraft. Sie stellt ihm die *ganze* Arbeit die er vorhat, als ein zu Leistendes auf einmal vor Augen, während seine Kraft sie bloss nach und nach bewältigen kann und sich immer wieder zu diesem Zwecke völlig erneuern muss. Arbeite also gewohnheitsmässig stets nur für das Heute, das Morgen kommt von selber und *mit ihm* auch die *neue morgige* Kraft.

Das andere heisst: Man soll, namentlich bei geistigen Arbeiten, die Sachen recht machen, aber auch nicht ganz erschöpfen wollen, so dass gar nichts zu sagen, oder zu lesen mehr übrig bliebe. Hiezu reicht heute die Kraft keines Menschen mehr aus, sondern es handelt sich im besten Falle darum, ein verhältnismässig kleines Gebiet ganz und ein grösseres in seinen wesentlichen Hauptpunkten zu verarbeiten. Wer zu viel will, der erntet jetzt gewöhnlich viel zu wenig.

3) Um *gut* zu arbeiten, dazu gehört: *Nicht ohne Frische und Lust fortarbeiten.* Anfangen soll man wohl auch ohne Lust, aber aufhören, sobald *in Folge der Arbeit* eine gewisse Ermüdung sich einstellt. Dabei ist

---

[1] Ein sehr berühmter Gelehrter (Bengel) sagt geradezu, er habe alle seine Kenntnisse der Gewohnheit zu verdanken, immer im Studium bei dem leichtesten zu beginnen.

es aber gar nicht nötig, deshalb die Arbeit überhaupt aufzugeben, sondern in der Regel bloss *diese* bestimmte Arbeit. Denn der *Wechsel* der Arbeit ist beinahe ebenso erfrischend als die völlige Ruhe. Ohne diese Einrichtung unserer Natur würden wir überhaupt nicht sehr arbeitsfähig sein.

4) Um dagegen *viel* arbeiten zu können, muss man *Kraft sparen.* Dies geschieht praktisch dadurch besonders, dass man keine Zeit an unnütze Tätigkeiten wendet. Es ist nicht auszusprechen, wie viel Lust und Kraft zur Arbeit durch solche verloren geht. Wir rechnen dazu in allererster Linie die übermässige Zeitungslektüre und in zweiter die übermässige Vereins- und politische Tätigkeit, namentlich den Teil der letztern, welcher unter dem Namen »Kannegiesserei« weit und breit bekannt ist. Unzählige Menschen fangen z. B. ihren Morgen, die beste Arbeitszeit, mit der Zeitung an und beenden ihren Tag ebenso regelmässig an einem Vereins- oder Gesellschafts-, wenn nicht gar einem Spieltisch. Was sie, wenn sie des Morgens ein ganzes Zeitungsblatt oder deren mehrere gelesen haben, am folgenden Tage noch davon an geistigem Gewinn behalten, wäre in den meisten Fällen schwer zu sagen, sicher aber ist das, dass sie meistens nach Beendigung dieser Lektüre eine gewisse Unlust zur Arbeit verspüren und zu einem weitern Blatte greifen, wenn ein solches sich gerade noch im Bereiche ihrer Hand befindet.

Ein Mensch, der arbeitsam bleiben will, muss eine jede unnütze geistige und man darf auch sagen körperliche Beschäftigung meiden und seine Kraft für das zusammenhalten, was er soll.

5) Für die *geistige* Arbeit (die wir stets in erster Linie im Auge haben) ist endlich ein letztes grosses Erleichterungsmittel: *das Wiederholen*, oder, anders ausgedrückt, das Überarbeiten. Fast jede geistige Arbeit wird anfänglich lediglich im allgemeinen Umrisse gefasst, erst bei dem zweiten Angriffe entwickeln sich ihre feineren Linien und ist das Verständnis dafür offener, vorbereiteter. Es ist daher auch der rechte Fleiss, wie ein bedeutender Schriftsteller unserer Zeit sagt, nicht etwa bloss »anhaltende Tätigkeit, die sich keine Ruhe gönnt, sondern vielmehr *Versenkung* in das, das geschaffen werden soll, mit der Sehnsucht, das geistige Vorbild in sichtbare Formen ganz hineinzubringen. Was man gemeinhin Fleiss nennt, Sorgfalt, ein grösseres Material zu bewältigen und in einer gewissen Zeit darin sichtbar voranzukommen, das ist bloss eine *Voraussetzung,* die sich von selbst versteht, und steht *weit* unter jenem höheren, geistigen Fleiss, der stets arbeitet und nie fertig ist.«

Wir wussten diesen Gedanken nicht besser auszudrücken und in der Tat wird durch diese Auffassung der Arbeit auch das letzte Bedenken beseitigt, das wir anfänglich hatten, und *die Continuität der Arbeit* (trotz und

während der notwendigen Ruhe) hergestellt, die doch eigentlich unser unabweisbares Ideal von rechter Arbeit ist.

Der Geist arbeitet immer fort, wenn er einmal diesen wirklichen Fleiss der Versenkung kennt, und es ist in der Tat merkwürdig genug zu beobachten, wie oft nach solchen (nicht übermässig verlängerten) Arbeitspausen, die Sache unbewusst fortgeschritten ist. Es ist alles wie von selbst klarer geworden, viele Schwierigkeiten erscheinen plötzlich wie gelöst, der anfängliche Vorrat von Ideen hat sich vergrössert und plastische Gestalt, Darstellungsfähigkeit, gewonnen und die erneuerte Arbeitsleistung erscheint jetzt oft nur noch wie ein müheloses Einsammeln dessen, was inzwischen ohne unser Zutun reif geworden ist.

Dies ist dann die Belohnung der Arbeit, *neben* derjenigen, die man gewöhnlich und zwar mit vollem Rechte anführt, dass nämlich nur der, welcher arbeitet, weiss, was *Genuss* und *Erholung* ist. Ruhe, ohne vorher gearbeitet zu haben, ist der gleiche Genuss wie Essen ohne Appetit. Der beste, angenehmste, lohnendste und dazu noch überdies der wohlfeilste Zeitvertreib ist immer die Arbeit.

Wenn Sie mich, geehrter Herr Direktor, aber schliesslich etwa fragen sollten, welchen Zweck diese Auseinandersetzung speziell in einem *Schulblatte* habe, so antworte ich darauf: die *Kunst der Erziehung* scheint mir wesentlich darin zu bestehen, in dem Zögling einerseits Lust und Geschick zur Arbeit hervorzubringen, und ihn anderseits zu veranlassen, seinen Willen rechtzeitig in den Dienst irgend einer grossen Sache zu stellen.

Und wie diese Sachen heutzutage in der Welt stehen, so erscheint die Erwartung gerechtfertigt, dass die soziale Revolution am *Ende* des Jahrhunderts auch wieder die *dermaligen* Arbeitenden zur herrschenden Klasse machen werde, gerade so wie diejenige zu *Anfang* desselben den tätigen Bürger über den müssigen Adligen und Geistlichen emporgehoben hat.

Wo immer dieser Bürger seither ein Müssiggänger geworden ist, der, wie seine Vorgänger, bloss noch von seinen Renten und der Arbeit anderer leben will, wird er nun ebenfalls verschwinden. Die Zukunft gehört zu allen Zeiten der Arbeit und es dürfen keine jungen Leute in Rhätien mehr aufwachsen, die dieselbe nicht verstehen.

Das Erzählen im Unterrichte.

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

II.

„Res, non verba".

Wie muss die richtige Erzählung beschaffen sein? Diese Frage suchten wir im vorigen Teil zu beantworten.

Wir wollten zeigen, was es heisse, anschaulich, konkret, fasslich erzählen. Ganz naturgemäss schliesst sich daran die andere Frage: *Welche Anforderungen stellt eine richtige Erzählung an die Person des Erzählers?* Diese ist um so berechtigter, da man in unserer Zeit viel vom geschichtlichen Unterricht erwartet, und die wahren Pädagogen aller Zeiten in demselben das vorzüglichste Fach des erziehenden Unterrichtes erblickt haben. Herbart sagt: »Die Geschichte ist die Lehrerin der Menschheit, und wenn sie es nicht wird, so tragen die Jugendlehrer der Geschichte die Schuld«.[1] Aber »als die erste Bedingung des Gedeihens der Geschichte betrachte ich die Voraussetzung: es sei ein *Lehrer* vorhanden, der im hohen Grade *die Kunst des Erzählens* besitze«.[2]

Es wird leider viel zu wenig getan, um die heranzubildenden Schulmeister zu Meistern der Erzählung zu machen. Ohne Überlegung verlässt man sich auf Goethe-Faust (Vers 197 ff):

„Es trägt Verstand und rechter Sinn
Mit wenig Kunst sich selber vor,"

und überlässt die ganze Kunst des Vortrages dem Zufall.

Wer von Zeit zu Zeit Gelegenheit hat, das Erzählen angehender Lehrer zu hören, wird sich eines peinlichen Eindruckes nicht erwehren können. Im besten Falle ist es das Vortragen eines gut memorirten Lesestückes, und der Erfolg der Lektion hängt dann davon ab, in welchem Grade das betreffende Stück am Wesen einer richtigen Erzählung teilnimmt. Die Sache wird auch in späteren Jahren nicht viel besser, wenn schon vielleicht eine Jahre lange Routine über den alten Mangel hinwegtäuschen kann. Gut erzählen und routinemässig erzählen ist eben zweierlei. Hier ist Mechanismus, dort Geist und Leben: Der Erzähler gibt sich selbst.

„Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen,
Wenn es nicht aus der Seele dringt
Und mit urkräftigem Behagen
Die Herzen aller Hörer zwingt".

Flüchtige Rührung kann auch eine gut aufgesagte Erzählung hervorbringen; aber das Packende, das wahrhaft Ergreifende ist, bei aller Objekti-

---

[1] Umriss pädagogischer Vorlesungen (1841) § 250.

[2] Mathematischer Lehrplan für Bürgerschulen (bei *Willmann*, II² S. 163).

vität, der Herzensanteil des Erzählers. Es ist bei der *geschriebenen* Erzählung nicht anders; Originaldarstellungen wirken am besten, und schlechten Bearbeitungen spürt man es an, wenn man sie auch nicht einmal als Bearbeitungen kennt. Darum ist die Übersetzung eines originalen Werkes immer eine sehr schwierige Sache, und mit Recht verlangt man hierfür einen kongenialen Geist. Wenn ein solcher nur immer zu haben wäre! Aber auch dem besten Übersetzer wird es nie gelingen, das geheimnissvolle Etwas wiederzugeben, in welches der erste Verfasser sein Werk eingehüllt hatte. Es ist schon die fremde Sprache, durch welche eine Übersetzung an Reiz verliert. Ganz besonders scheint uns dies der Fall zu sein bei Übertragungen aus einer früheren Periode in eine spätere innerhalb derselben Sprache. Bei den Werken des Geistes sind Jnhalt und Form *eins,* und man wird sich davon um so mehr überzeugen, je mehr man hört, wie sorgfältig Dichter und Denker die Sprache behandeln. Bei uns kleinen Leuten kann es bisweilen heissen: »Du hättest den Gedanken auch so ausdrücken können«, bei einem Meister des Stiles gibt es nur *eine* richtige Form. Wir verlangen keine ursprünglichen Erzähler für die Schule, aber solche, die *fähig* sind, *„den ganzen Gedanken des Autors noch einmal zu denken“.*

Der berühmteste unter den Lehrern des römischen Altertums, M. Fabius Quintilianus, gibt in seinem Buche »Anleitung zur Beredtsamkeit« die mannigfaltigsten Regeln für den Aufbau und den Vortrag der Rede; über allem aber steht ihm die *lebendige Fülle,* der lebendige Gedankenreichtum: Pectus est, quod disertos facit. Es ist dies das Wort, in welchem wir die erste Forderung für ein richtiges schulmässiges Erzählen erblicken. Das Herz macht aber nur beredt, wenn es von einer Fülle dem Individuum selbsteigener Vorstellungen und Anschauungen getragen wird. »Angelerntes« Wissen weckt keine Beredtsamkeit; es gleicht einem vielfarbigen Kleide und seinem Träger geht es bisweilen, wie der Krähe in der bekannten Fabel.

Sich mit fremden Federn schmücken, ist eine Frucht des enzyklopädischen Unterrichtes, dem es seiner Natur nach nie gelingen kann, wahre Bildung zu erzeugen. Der Enzyklopädismus sollte um der zukünftigen Lehrer willen aus den Seminarien verbannt werden.

»Geben ist Sache des Reichen«, sagt der Wirt in Goethes »Hermann und Dorothea«. Es wird erlaubt sein, dieses Wort auch auf den Unterricht anzuwenden. Wir stimmen dann mit *Jean Paul* überein: »Leben zündet sich nur am Leben an«. Der rechte Erzähler braucht eine gewisse *Freiheit des Geistes*, er muss nicht an seine Quelle gebunden sein *Zarncke* tadelt an unseren neuhochdeutschen Übersetzungen des Nibelungenliedes, dass die meisten Übersetzer über die Realien ungenügend unter-

richtet seien. Das ist auch ein Mangel unserer Erzähler. Wer die Nibelungensage heute gut erzählen will, muss die kulturhistorischen Verhältnisse zum voraus kennen; sie müssen ihm nicht mit den auftretenden Personen eins sein. Er muss hie und da ergänzend eintreten können; denn was der damalige Erzähler als bekannt voraussetzen konnte, ist vielfach in der Gegenwart nicht mehr lebendig. Er muss Vergangenes und Gegenwärtiges klar vor sich liegen sehen, damit er jedem seine Stelle anzuweisen imstande ist und befähigt wird, die Vergangenheit mit der Gegenwart zu verbinden. Letzteres widerspricht der epischen Darstellung durchaus nicht[1]; es ist im Gegenteil ein günstiges Veranschaulichungsmittel, wenn man richtig verknüpft. Der altdeutsche Epiker verwendet diese Figur bald positiv, bald negativ. »In der Nibelungennot wird so grimm gefochten, dass man es nimmermehr tut; Etzel fasst den Schild und will kämpfen, was von so reichen Fürsten selten nur geschieht. Ein stehender Ausdruck ist: »so noch die Leute tun«.

Wenn wir als eine Hauptforderung aufstellen, der Jugenderzähler müsse sich *von seinem Stoffe frei* fühlen, d. h. von einer bestimmten Form desselben, so mag es damit doch ganz gut bestehen, dass er sich formell ziemlich genau an das Original anschliesst. Die Möglichkeit ist ja vorhanden, dass der Erzähler unter Umständen, wenn ihm die Motive der Handlung klar sind, die Erzählung im Geiste seines Vorbildes, aber unabhängig von demselben, zu reproduziren imstande wäre. Die Hauptsache ist nicht, dass er die Quelle verlasse, sondern dass er sie kenne, allseitig kenne, nach Inhalt und Form. Dann wird er erst *recht* sich auf sie stützen, weil er bei aller Herrschaft über den Inhalt doch das dem Schüler nicht mitzuteilen vermag, was dieser durch die Form erhält.[2] Nicht nur die biblischen Geschichten muss man in der Sprache der Bibel erzählen — alles, was die Kinder aus Geschichte in ihr Leben hinübernehmen sollen, muss oder sollte ihnen wenigstens in einer der jeweiligen geschichtlichen Anschauung entsprechenden Form dargestellt werden. Das ist aber ohne Lehrbuch nur dann möglich, wenn der Lehrer das Tatsächliche quellenmässig oder doch in einer der Quelle sehr nahestehenden Bearbeitung kennt. Wir finden das eben Gesagte wieder in den bekannten Aussprüchen *Herbart's*: »Perioden, die kein Meister beschrieb, deren Geist auch kein Dichter atmet, sind der Erziehung wenig wert«. »Jedes Zeitalter stellt sich am besten in seiner Poesie dar«.[3] In solche Meisterwerke eingeführt zu werden, ist darum ein notwendiges Glied in der Vorbereitung zum Lehramt. Der Lehrer muss

---

[1] *Uhland's* Schriften zur Geschichte der Dichtung und Sage, I. S. 397.

[2] Seminar-Blätter, V. Jahrgang, S. 58 f.

[3] Bei *Willmann*, I², S. 292 und 293.

lernen, aus Quellen schöpfen, damit die Forderung, er sei ein *Herr des Stoffes,* nicht immer ein schönes, aber leeres Wort bleibt. Damit kommen wir freilich auf das noli me tangere in der Lehrerbildung. Es tut uns herzlich leid, dass es so ist, aber es ist so: Die gegenwärtige Methode erzieht Sklaven des Stoffes, d. h. der Lehrmittel und Leitfäden. Die Tüchtigeren unserer jungen Lehrer sehen das selbst ein und beklagen diesen Zustand mit uns. Oberflächliche Menschen machen hie und da den Pfarrern den Vorwurf, ihre Freude sei, das Volk im Obscurantismus und Aberglauben befangen zu sehen; wir meinen, es wäre besser, diesen Vorwurf an eine andere Adresse zu richten, an die Gebildeten, denen es obliegt, für einen zweckentsprechenden Lehrplan der Seminarien zu sorgen.

Wenn wir die gegenwärtige Vorbereitung auf das Lehramt ins Auge fassen, klingt es gar seltsam, wenn Friedrich Aug. *Wolf* und *Herbart* verlangen: *Der Lehrer habe Geist!*

Es ist hier nicht der Ort, eine psychologische Untersuchung darüber anzustellen, was es heisse, »Geist haben«; es sei uns nur erlaubt, einen Augenblick bei den Ausdrücken »Geist, geistvoll, geistreich« zu verweilen.[1] In der Synonymik steht »Geist« in der Bedeutung, auf die es hier allein ankommt, neben »Verstand« und »Witz«. Ist der Verstand dasjenige Denken, das seinen Grund hat lediglich im *Inhalte* der Vorstellungen, so erscheint er als die notwendige Grundlage für Geist und Witz. Verständig heissen wir im allgemeinen einen Menschen, der richtige Urteile bilden kann und aus gegebenen Prämissen einen richtigen Schluss zu ziehen fähig ist — auf dem Gebiete der sinnlichen Erfahrung. Auch der Witz bewegt sich in diesem Gebiete. Denn seinem Wesen nach besteht er darin, Widersprechendes zu vereinigen oder Zusammengehöriges zu trennen und zwar durch ein nicht jedem erkennbares Merkmal. Goethe erklärt in seinen Noten zum west-östlichen Divan Witz als das leichte und schnelle Aufeinanderbeziehen der entferntesten Gegenstände. Im Geist vereinigen sich Verstand und Witz zu einer höheren und edleren Einheit; zum Verstande gesellt sich hier die Vernunft und der Witz hat seine egoistische Seite abgestreift. Jeder wahrhaft Witzige ist auch verständig; wer Geist besitzt *kann* witzig sein. Die schöpferischen Verbindungen des Geistes sind eben feiner, allseitiger, gründlicher; sie erscheinen nicht blitzartig und haben darum auch nichts äusserlich Auffälliges, Frappantes, wodurch die Merkmalsverbindung gerade zum Witz wird. Darum ist Geist die edelste Form unserer inneren Bildung. Bei manchen Menschen scheint er eine angeborene Gabe zu sein, andere aber zeigen ein deutliches Erwerben. Von Natur kann man geistvoll sein; geistreich wird man nur durch Bildung. Luther

---

[1] Wir geben das Folgende nach *Weigand's* Wörterbuch der deutschen Synonymen.

ist für uns vorzugsweise ein geistvoller Mann; denn alles, was er schreibt und redet, macht den Eindruck, dass es aus *einer* Quelle herauskomme. Die Geistreichheit zeigt sich in der Menge und Mannigfaltigkeit der Gedanken. Je einheitlicher die Bildung ist, desto mehr Geist ist vorhanden; je umfassender sie ist, um so reicher ist er. Das Grösseste erreicht der Mensch, wenn sich in ihm die Fülle des Geistes mit dem Reichtum vereinigt, wie bei Goethe. Halten wir für uns fest, dass »Geist haben« ein gewandtes, reges, scharfes und sicheres Denken heisst, das sich auf ein unter allen normalen Umständen disponibles Wissen stützt, so ergibt sich, dass Wolfs und Herbarts Forderung nicht ganz unberechtigt ist. Bei richtigem Bildungserwerb und mit richtigen Bildungsmitteln ist es jedem möglich, einen Grad von Geist zu haben. Wer aber nie angeleitet wird, den täglichen Erwerb seines Wissens mit dem bereits vorhandenen Wissen zu vergleichen, wer nicht imstande ist, innerhalb seines Wissens das Einzelne dem Allgemeinen unterzuordnen und unter das Allgemeine schnell die Einzelfälle aufzuzählen, der taugt auch nichts als Lehrer — er hat keinen Geist.[1] Wo aber dieser fehlt, da ist es mit dem Erfolge unserer erzieherischen Arbeit windig bestellt und da ist auch unser Erzählen nichts.

In seinem Aufsatz: »Über die notwendigen Grenzen beim Gebrauch schöner Formen« sagt *Schiller:* »Nichts, als was in uns selbst schon lebendige Tat ist, kann es ausser uns werden; und es ist mit den Schöpfungen des Geistes wie mit organischen Bildungen: nur aus der Blüte geht die Frucht hervor«. Wo man dürres Holz beschneidet und aufbindet und wo man kraftlosen Samen in die Erde legt, da darf man auch kein quellendes, umgestaltendes Leben erwarten, da wird auch von keiner Frucht die Rede sein können. Die bauenden und pflegenden Arbeiten des Landmannes sind die Vorbereitung für die Ernte. Wenn er weiss, was er ernten will, so wird er sich in seinen Arbeiten darnach einrichten. Ist der Stoff, den die Volksschule bearbeiten soll, bekannt und anerkannt, so weiss das Lehrerseminar, was es zu tun hat: Dem zukünftigen Lehrer zu derjenigen Freiheit des Geistes zu verhelfen, die ihn befähigt, ein rechter Volksschullehrer zu werden. Auf eine solche vorbereitende Zeit kann dann in Wahrheit eine darbietende folgen, aber diese ist ohne jene nicht möglich. Die Vorbereitung muss die innigste Beziehung zur Darstellung haben. Wer Geschichte (im weitesten Sinne) unterrichten will, wer Begeisterung wecken will,[2] muss *Geschichte kennen*, er muss in seinen Lehrjahren den Grund zu einer solchen Kenntnis gelegt haben. Denn nur schwer erwirbt man sich später, was

---

[1] Vergl. dazu die Äusserung *Lessings*, zitirt bei *Wiget*, „Die formalen Stufen", zweite Auflage, S. 11.

[2] *Goethe:* „Das Letzte, was wir von der Geschichte haben, ist der Enthusiasmus, den sie erregt".

in der Jugend versäumt wurde. Kennt aber derjenige die Geschichte, der bis zu seinem zwanzigsten Jahre nur Namen und Zahlen auswendig lernen musste, von Stunde zur Stunde nur hörte: Lernt im Lehrbuch weiter! Der in der Litteraturgeschichte mit einem »Kluge« vorlieb nehmen musste, dem man vielleicht gerade die Muster wahrer Erzähler vorenthielt, und den man in ganz abstrakter Weise in die Theorie der Darstellung einführte? Nie kann von einem erfolgreichen Geschichtsunterricht in der Volksschule gesprochen werden, so lange der vorbereitende Unterricht noch so verbal ist. Was kann auch da zu einer lebendigen und zu einer Leben gebenden Tat führen, wo kein lebendiger Geist ist! — Es sind aber doch Anzeichen vorhanden, die auf eine bessere Zukunft schliessen lassen. Das Bestreben, Quellen im Unterrichte direkt zu verwerten, findet immer mehr Anerkennung. Und wir freuen uns darüber; denn früher oder später wird dadurch eine Umgestaltung unserer Seminarlehrpläne notwendig werden. Dann wird uns auch die Forderung *Herbarts* weniger kühn erscheinen: *„Der Lehrer muss Geist haben, um den Gedanken des Schülers freie Bewegung geben zu können.“*[1]

Für uns sind die drei Forderungen: Der Lehrer habe Geist, er beherrsche seinen Stoff, er schöpfe aus dem Vollen, *identische* Forderungen. Herr des Stoffes sein, heisst, ihn kennen und ihn einheitlich durchgearbeitet haben, nach den Grundsätzen der Konzentration und der formalen Bildung überhaupt. Wer sich auf die Lehrmittel verlassen muss, ist ein armer Tropf. Der Lehrer ist nur dann ein rechter Lehrer, wenn er durch seine Vorbildung und durch sein Selbststudium befähigt wird, *aus sich selbst heraus* zu lehren. Es steht mit unseren Ausführungen in gar keinem Widerspruch, was *Rückert* sagt:

„Wer wenig weiss, der wird den ganzen Kram auslegen,
„Wer viel, der führt das Kind auf immer kürzern Wegen“.

Die kürzeste Methode für den Volksschulunterricht ist wahre Anschaulichkeit.

Das richtige Erzählen stellt aber nicht nur inhaltliche Forderungen an den Erzähler, er muss auch *sprachgewandt* sein. Wenn wir von »geborenen« Erzählern reden, so ist es ganz besonders diese Seite, welche wir damit betonen wollen. Es gibt Menschen, welche die Gabe haben, ohne grosse Mühe ihrer innern Anschauung eine passende sprachliche Form zu geben. Ist dies auch nicht immer ganz den Regeln der Kunst gemäss, so besitzen die Betreffenden schon einen bedeutenden Vorteil gegenüber der Mehrzahl ihrer Mitmenschen. Glücklicherweise ist dieser Vorteil aber nicht der Art, dass es Fleiss und Übung nicht gelingen könnte,

---

[1] Bemerkungen über einen pädagogischen Aufsatz, a. a. O. II², S. 19.

ihm vieles abzugewinnen. Es darf hier wohl auch an Demosthenes erinnert werden. *Herbart* gibt den Rat, klassische Erzähler zu studiren und wo möglich wörtlich zu memoriren. Aber auch Versuche in selbständiger schriftlicher Darstellung dürfen nicht fehlen; denn nicht alles, was die Schule zu lehren hat, besitzt sie auch in der richtigen Form. Darum muss sich der Lehrer alle Mühe geben, der Herr seines Lehrstoffes zu werden, damit er auch zu erkennen imstande ist, wo demselben die richtige Form fehlt. Wohlgefügte Sätze mit gefälligem Rhythmus sind an sich noch keine anschauliche Darstellung, ja ein durchgebildetes Satzgefüge ist stets ein Zeichen der abhandelnden und nicht der erzählenden Sprache. Die Erzählung bringt Tatsachen, die als solche gleichberechtigt nebeneinander stehen. Darum zeigt ihre Sprache auch vorwiegend einen koordinirenden Satzbau. Dieser ergibt sich dem rechten Erzähler von selbst, denn »er lässt nur die Tatsachen reden«. Der Lehrer aber muss sich bemühen, ein rechter Erzähler zu werden. »Kein Lehrer, der es mit sich und seiner Schule gut meint, sollte daher einen Tag ohne Linie, d. h. ohne irgend eine Selbstübung im schriftlichen Gedankenausdrucke, hingehen lassen«.[1]

Die schönste innere Anschauung, so objektiv sie ihr Besitzer auch zu gestalten vermag, ist noch keine Erzählung. Die Objektivirung muss vollendet, die Anschauung muss dargestellt werden. Es ist dies keine leichte Sache und Einsicht und Kunst dazu nötig. Darstellung und Anschauung müssen einander decken. Wenn der grosse Dichter für sein Werk immer und immer auf Besserungen sinnt, so wird das auch dem kleinen Erzähler nötig sein. Luther verwendete bei jeder neuen Auflage seiner Bibel neue Sorgfalt auf den deutschen Ausdruck; dass er den einfältigen und richtigen Verstand mit deutschen Worten gebe. Er fragte Rat und erregte oft über Tisch Disputationen, wie ein hebräisch Wort oder Spruch auf gut deutsch zu geben wäre. Je sorgfältiger der Lehrer bei der Einkleidung seiner Gedanken verfährt, um so anschaulicher wird er die Handlung vorzuführen imstande sein. Man darf sich nicht mit Goethe-Faust entschuldigen:

„Wenn's euch Ernst ist, was zu sagen,
Ist nötig, Worten nachzujagen?“

So richtig diese Bemerkung auch ist, so kann sie doch leicht zum Deckmantel einer gewissen Schwäche werden. Erst, wenn man seine Gedanken schriftlich darstellen will, erfährt man, wie weit man des Gegenstandes Herr ist. Die schriftlich präparirten Erzählungsübungen müssen wörtlich memorirt werden. Nur auf diese Weise kann der angehende Lehrer ein Meister im Erzählen werden; nur so sichert er sich auch eine anhörbare mündliche Darstellung und nach Jahren eine erlaubte Unabhängigkeit.

---

[1] *Kellner*, Aphorismen (1878), S. 55.

Bedarf die sprachliche Darstellung überhaupt grosser Sorgfalt, so ist solche der *mündlichen Darstellung* ganz besonders zuzuwenden. Viva vox docet, die lebende Sprache lehrt. Es wird dies Niemand in Zweifel ziehen, der schon gut erzählen gehört hat. Der Lehrer erzähle langsam, mit fester, bestimmter Sprache. Er spreche lautrein und scharf artikulirt, mit richtiger Betonung. Die Stimme sei deutlich, nicht leise, aber auch nicht schreiend. Die Stimme in ihren mannigfaltigen Schattirungen ist mitbehilflich, ein reges Vorstellungsleben hervorzurufen. Wechsel der Stimme belebt die darzustellende Handlung, dazu dient auch die dialogische Form der Erzählung, wo eine solche möglich ist. Aber richtig erzählen lernt nur, wer selbst richtig erzählen gehört hat. Bevor der Lehrer in sein Amt eintritt, sollte er wenigstens eine klare Vorstellung vom richtigen Erzählen bekommen. Der geeignetste Ort für Vorübungen wäre das Seminar, wenn man hier dafür Zeit schaffen könnte. Jedenfalls aber sollte man die zusammenhängenden mündlichen Darstellungen mehr pflegen, die ja zudem, wie *Herder* in einer seiner Schulreden sagt, erst der eigentliche Prüfstein sind, ob einer das Dargebotene erfasst habe, dann nämlich, wenn er es darstellen kann mit seinen eigenen Worten, in seiner eigenen Weise. Wo das Abfragezeichen gesetzlich ist, und der Meister in seiner Strenge die Antwort stets so verlangt, wie er sie bei sich selbst formulirt hat, wird von besonderer Sprachbildung nie die Rede sein können. Logische Zergliederung der Gedanken erzeugt kein Verständnis für eine gefällige sprachliche Form derselben und ist in der eben angedeuteten Manier nicht einmal geeignet, denkende Menschen zu bilden.

Am häufigsten verstossen angehende Lehrer gegen eine langsame und lautreine Darstellung. Entweder werden die Gedanken brockenweise hergebracht oder dann will alles auf einmal heraus. Es fehlt der klar und gleichmässig fliessende Strom der Rede, der in seiner Deutlichkeit und in seiner scharfen Artikulation die Zuhörer packt und unter ihnen Zucht hält. Gar häufig ist der mündliche Vortrag auf einem stark korrigirten Manuskripte gleich. Sätze werden begonnen, Ausdrücke gegeben und beides sofort durch andere Konstruktionen und Wendungen ersetzt. Das ist aber keine unterrichtliche Sprache; es zeugt dies von Unfertigkeit in jeder Beziehung. Man lässt sich eine ringende Sprache gefallen, wenn man die Überzeugung hat, dass der Redende für die Neuheit seiner Gedanken sich dieselbe erst schaffen muss. Dieser Gesichtspunkt fällt aber für uns dahin. Derjenige Volksschullehrer, der seinen Unterrichtsstoff nicht sprachlich zu bewältigen fähig ist, taugt eben überhaupt nicht als Volksschullehrer.

Man bedenkt zu wenig, welche Macht in dem sauber gesprochenen lebendigen Worte liegt. Alles, was in dieser Beziehung fehlt, ist für den Lehrer ein grosses Hindernis; es stört den Erfolg des Unterrichtes und

die Disziplin. Eine sprachlich verunglückte Erzählung ist verlorene Arbeit. Verunglückt ist sie aber auch, wenn sie zu einem *deklamatorischen Effektstück* wird. Die richtige Erzählung muss sich bei aller innern Lebendigkeit eine äussere Ruhe der Darstellung wahren. Ist dies nicht der Fall, so verliert sie ihre unterrichtliche und erzieherische Wirkung. Der Schüler verliert das wahre Interesse an dem Dargebotenen; seine Aufmerksamkeit haftet nur noch am Äusserlichen. Wenn der Lehrer Schauspieler wird, so wird er in den Augen der Kinder lächerlich. Sie erzählen zu Hause und auf der Strasse nur von den »Dummheiten« ihres Schulmeisters, und was ihnen aus dem Unterrichte bleibt, sind misslungene Bravourstücklein, dass z. B. der Stuhl brach, wie der Herr Lehrer, den Alexander spielend, sich auf den Bucephalos schwingen wollte. *Goethe* sagt mit Recht: »Wo der Anteil sich verliert, da verliert sich auch das Gedächtnis«. Wo die Teilnahme an den Personen schwindet, da entsteht auch kein Zuwachs an innerer Erfahrung, um derentwillen am Ende doch Geschichte in der Schule getrieben wird oder getrieben werden sollte. Denn namentlich der Geschichtsunterricht muss die Kinder weise machen; die Zucht allein reicht nicht aus. Sie will uns weise machen durch eigene Erfahrung. »Ehe aber das geschieht, so sind wir hundertmal tot und haben unser Leben lang alles unbedächtig gehandelt; denn zur eigenen Erfahrung gehört viel Zeit.[1]

Wer vor Kindern einigermassen richtig erzählen will, muss beides sein, *Herr des Stoffes* und *Meister der Form* für schriftliche und mündliche Darstellung; er muss dazu *Phantasie* besitzen, Geist haben, damit das, was er vorträgt, auch geistiges Leben hervorbringt.

III.

Demjenigen, der klar überlegt hat, was eine echte Erzählung ist und zu welchem Zweck man in der Schule erzählt, dem ist auch klar, *wie erzählt werden muss.* Wenn wir uns hier doch auf diese Frage einlassen, so bemerken wir zum voraus, dass wir alle die schönen Antworten gelten lassen, die sich in unseren Lehrbüchern der Methodik finden. Es soll herzlich erzählt werden. Nur stimmen wir denen nicht zu, welche behaupten, mit Anwendung der formalen Stufen lasse sich nicht herzlich erzählen. Wer die formalen Stufen nur als gutes Eindrillmittel für junge Schullehrer betrachtet, der kennt sie nicht. Sind sie wirklich, was ihr Name sagt, von formaler Natur, so sind sie auch allgemein gültig; sie sind ein Gesetz nicht nur für junge, sondern auch für alte Schullehrer. Auch meinen wir, was in methodischer Beziehung der Jugend förderlich ist, kann dem Alter nicht hinderlich sein. Was auf dem Gebiete der Kunst

---

[1] *Luther* im „Sendschreiben an die Ratsherren“ u. s. w.

als längst erkannte Wahrheit gilt, das wird auch für die höchste Kunst, für die Kunst der Erziehung und des Unterrichtes zu treffen: »Das Gesetz nur kann uns Freiheit geben.« *Ziller* sagt, wer erziehen wolle und dabei die Strenge der Methode ausschliesse, der wisse im eigentlichsten Sinne nicht, was er wolle. Jede Geschichte der Pädagogik stellt ganz besonders diejenigen Männer in den Vordergrund, welche der längst gesuchten psychologischen Methode um einen Schritt näher gekommen sind und im Seminarunterricht prägt man diese noch speziell ein. Ist es da nicht inkonsequent, wenn man an dem einen Orte tadelt, ohne Begründung zurückweist, was man an dem andern Orte lobt und hervorhebt? Wenn wir Herbartianer auch fest zu unserer Pädagogik und Didaktik stehen, so sind wir dennoch weit entfernt von der Ansicht, die Arbeit des Erziehers und die Arbeit des Töpfers seien eigentlich dieselbe, wie gewisse Herren wähnen, die von einer Töpferpädagogik reden, weil sie den Ernst der Ziller'schen Arbeit verkennen. Wir wissen so gut als jeder auf der Theologie fussende Pädagog, dass wir nicht unfehlbare Kuren machen können: wo Menschen sind und menschliches Werk, da gehet es ohne Irrtum nicht ab.

Nach den Forderungen der formalen Stufen muss erzählt werden, wenn richtig erzählt werden soll, und der Stoff ein wertvoller Stoff ist. Sie stützen sich auf die bis jetzt anerkannten Tatsachen des Seelenlebens; nur wer diese mit Gründen als nicht auf diese Weise vorhanden nachzuweisen fähig ist, hat jene gestürzt. Vielen macht es freilich nichts, in der Praxis der Theorie zuwiderzuhandeln; sie finden das ganz natürlich. Für die alte Zeit finden auch wir es begreiflich, wenn Theorie und Praxis nicht einig gingen, weil die Psychologie noch gar zu sehr zurück war. Wenn man aber heute von anschaulichem Unterrichte redet und formale Bildung verlangt, beides aber ohne strengste Befolgung der psychischen Gesetze zu erreichen glaubt, so wissen wir nicht mehr, wie eine solche Stellung zu beurteilen ist.

Wir erlauben uns, in Bezug auf das »Wie« den »Winken betreffend die Aneignung der Kunst des Erzählens« zu folgen, wie sich solche in den »Lehrproben und Lehrgängen« von *Frick* und *Richter* finden.[1] Die *Technik des Erzählens* erstreckt sich wie überall in der Didaktik auf *Darbietung* und *Einprägung*. Wir können auf diese Technik nicht eingehen, da sie überhaupt nichts Lehrbares ist. Nur das allgemein giltige Verfahren kann uns hier beschäftigen.

Die Darbietung muss eine psychologisch begründete sein. Wie in unserer Seele selbst erst allmählig eine klare und wohlgeordnete Anschauung entsteht, so muss man sie auch allmälig in der Seele des Schülers

---

[1] 4. Heft. August 1885. S. 100 ff. — *Wiget*, die formalen Stufen.

werden lassen. Viele meinen freilich, wenn die Kinder beim Erzählen ganz »Aug' und Ohr« sind, die Darbietung habe jetzt Alles getan, was ihr zu leisten obliege, und sie merken nicht, dass sie dann bei der Einprägung nachholen müssen, was die Darbietung versäumt hat. Die gespannteste Aufmerksamkeit bedingt niemals das sofortige, allseitige Erfassen des Dargebotenen. Niemand unter uns wird sich aus seinem Leben an einen Fall erinnern können, wo er beim Anhören eines Vortrages oder bei der Lektüre eines Buches auf *einmal* das Verständnis erhalten hat. Es müsste denn sein, dass Vortrag und Buch ihm nichts Neues dargeboten hätten. Wer über sein eigenes geistiges Werden nachdenkt, wird bei der Entstehung vollkommener Anschauungen folgende Hauptentwicklungsstufen erkennen.

Durchs erste Anhören oder Lesen erhalten wir von dem Dargebotenen nur ein *allgemeines Bild.* Die Phantasie ist zwar dabei sehr lebhaft betätigt, aber gerade ihr darf die Ausführung dieses Bildes nicht überlassen werden, wenn es wenigstens ein der Tatsache entsprechendes Bild werden soll. So sehr wir auf ihre Hilfe bei der Ausgestaltung der Anschauung angewiesen sind, so kann sie doch dann erst ein dem objektiven Tatbestande angemessenes Bild schaffen, wenn unsere Seele alle realen Elemente für ein solches Bild besitzt. Daraus folgt freilich, dass eine *vollkommene* Anschauung einer vergangenen Handlung gewöhnlichen Menschenkindern unerreichbar ist; aber es folgt daraus nicht, dass wir nicht nach ihr zu streben die Pflicht haben. Deswegen ist der zweite Schritt, dass wir das Ganze, soweit wir es jetzt in dem allgemeinen Bild besitzen, nach seiner allgemeinsten *Gliederung* in's Auge fassen. Wir suchen die Disposition des Dargebotenen herauszufinden, um dann unter jeden einzelnen Dispositionspunkt die *Einzelheiten* aufsuchen und einreihen zu können, so viel uns davon in unserer Quelle zugänglich sind. Die Vertiefung in diese Einzelheiten ist der dritte Schritt. Durch diese Vertiefung entsteht aber gleichzeitig wieder eine *engere Verbindung unter den Elementen:* die Nebel in den Tälern weichen. Freilich ist mit dieser entstehenden und wachsenden Klarheit ein Übel verbunden: Die Phantasie trägt gerne fremde Elemente in das werdende Bild, die möglicherweise sofort, bisweilen erst nach Jahren, oft auch gar nicht mehr ausgeschieden werden können. Aber nicht immer ist das, was die Phantasie in die werdende Anschauung hineinträgt, auch der Sache wirklich fremd. Mit dem *tieferen Verständnis* entsteht auch, was wir »zwischen den Zeilen lesen« heissen, d. h. es wird möglich, selbst in der Quelle nicht dargebotene aber für die Vollständigkeit des Bildes durchaus berechtigte Elemente ausfindig zu machen: der Inhalt der Quelle wird reicher. Je mehr dies geschieht, um so grösser ist auch die *innere Teilnahme* an den in der Erzählung dargestellten Personen, an ihrem Schicksal, an ihren Freuden und Leiden. Wer mit den Personen der Vergangenheit,

wie mit seiner Gegenwart verkehren kann, der allein besitzt auch das wahre *Interesse,* denn Interesse heisst »Heimisch sein«. Nur ein solches Interesse wirkt auch wieder zurück auf das persönliche Leben, bald zum Vorteil und bald zum Nachteil desselben. Viele von den Humanisten wurden aus diesem Grunde antike Heiden. Darum darf bei aller liebevollen Versenkung in geschichtliche Ereignisse oder in dichterisch dargestellte Handlungen die Beziehung auf unser gegenwärtiges, wirkliches Leben nicht fehlen, und die gewonnene geschichtliche Anschauung muss von *unserem* christlichen Standpunkte aus wieder in die richtige Ferne treten.

Allgemeine Totalauffassung, allgemeinste Gliederung derselben, Aufsuchen der unter diese Glieder gehörenden Einzelheiten, Vertiefung in diese Einzelheiten, Besinnung auf ihre Zusammengehörigkeit und auf das Ganze, das sind die Entwickelungsstufen, die wir bei der Bildung einer klaren und wohlgeordneten Anschauung in uns selbst beobachten können. Wie wir sie aber selbst empfangen, so müssen wir sie auch in der Seele unserer Schüler zu bilden suchen. *Frick*[1] gibt dafür folgende Winke:

»Räume von vorneherein hinweg, was die freie Aufnahme des Stoffes hindern kann, durch Ausscheidung des Unwesentlichen, Unbedeutsamen, Gehaltlosen, Unfruchtbaren: *Erzähle einfach.*«

»Suche nach möglichst vielen Anhalts- und Stützpunkten (Apperzeptionshilfen) durch stete Anknüpfung an den bereits erworbenen Erfahrungskreis der Schüler und bereite dadurch der allgemeinen Totalauffassung den Boden: *Erzähle fasslich.*« Mache eine gute Vorbereitung.

Gliedere die Darbietung gut, dem Stoffe entsprechend und berechnet für die Fassungskraft der Schüler: *Erzähle übersichtlich und durchsichtig,* damit bei den Tatsachen der Schüler hinreichend verweilen kann. *Vertiefung* und *Besinnung* sind das Atmen der Seele und notwendig zur Erlangung eines *lebendigen Geistes.*

»Lege mit besonderer Klarheit *Örtlichkeit* und *Zeit* fest, zeichne mit besonderer Sorgfalt die *Situationen (Situationsgemälde),* hebe den *Scenenwechsel,* die *Einführung neuer Personen* als Marksteine und Zuwachs der Handlung deutlich hervor, betone das *Charakterische* und wähle von vornherein in dem grösseren Ganzen ein *Einzelbild,* in dem Einzelbild einige *Einzel-Momente* (Höhepunkte), bei deren Schilderung man mit besonderer Liebe verweilt, und bei deren Betrachtung man dadurch auch die Schüler festhält: *Erzähle anschaulich und plastisch.*« Erzähle auch so, dass jeder Schritt den Zöglingen als ein Fortschritt deutlich zum Bewusstsein kommt.

»Leite durch rechte Beleuchtung die Schüler an, in die *inneren Stimmungen der handelnden Personen* sich hinein zu versetzen, mit Teil-

---

[1] A. a. O., S. 107.

nahme vor allem auch ihr *ethisches Leben* mit zu durchleben, und schaffe dadurch, dass sie die Handlungen nicht nur anschauend in die äussere und innere Anschauung, sowie in die Phantasie, sondern auch an sich erfahrend und erlebend in das *Gemüt* hineinnehmen, in dem Schüler zur alten eine neue, gehaltvolle, *äussere* und *innere Erfahrungswelt* als das fruchtbarste Mittel alles *Bildungszuwachses: Erzähle lebendig, dramatisch, mit innerer Beteiligung und Wärme.*« Was von Herzen kommt, dringt wieder zum Herzen.

Der Erzähler leite den Schüler auch an, »aus einer Scienz in die andere hinüberzublicken«, Vor- und Rückblicke zu tun. Es darf auch in keiner Geschichtsstunde die betreffende Länderkarte fehlen. Was während der Erzählung an geographischem und naturkundlichem Material nicht in Kürze zu bewältigen ist, muss vorher abgemacht, jedenfalls aber für die notwendigste Behandlung zur sofortigen Erledigung den betreffenden Unterrichtsfächern zugewiesen werden. Es gehört dies zur allseitigen Behandlung und ist in der Forderung der Anschaulichkeit mit eingeschlossen. Überdies verlangt es auch die Idee der Konzentration.

Endlich vernachlässige das *Wiedererzählen durch die Schüler* nicht. Wir erwarten davon sehr viel, besonders auch in sprachlicher Beziehung. Nichts bildet das Sprachgefühl in der Jugend besser, als gute Erzählungen. Das laute Wiedererzählen seitens des Schüler schärft das Gehör für den Wohlklang und den rhytmischen Bau der Sätze, was mehr wert ist, als alle grammatischen Übungen zusammen. Zu gleicher Zeit prägt sich damit die Geschichte dem Gedächtnis ein, und das ist nötig; denn in der Schule wird nicht bloss zum Zeitvertreib erzählt.

Wie man erzählen muss, hängt selbstverständlich auch davon ab, *wem man erzählen soll.* Man erzählt Gymnasiasten anders als Volksschülern, und im Kindergarten wird wieder anders erzählt als in der »grossen« Schule, in Mädchenschulen anders als in Knabenschulen. Dass von dem »Wem?« auch das »Was?« abhängig ist, leuchtet ein. Die Frage: »Wem soll erzählt werden?« muss also, wenn sie bestimmt beantwortet wird, durch diese bestimmte Antwort auf Stoff und Methode modifizirend einwirken, wobei natürlich an eine wesentliche Umgestaltung nicht gedacht werden kann. Aber *Alter, Geschlecht, Individualität, Vorbildung* und *Ort* verlangen Berücksichtigung. Es ist eine alte Forderung, beim Unterricht die natürlichen Entwickelungsstufen des geistigen Lebens der Schüler zu beachten. Mit ihr verbunden lesen wir auch stets die andere: Erforsche vor Beginn deines Unterrichtes den Standpunkt der geistigen Bildung deiner Schüler. Der Grad dieser Bildung wird aber stets abhängig sein von der Individualität, der Vorbildung und dem Ort. Dass man das Lokale im Unterrichte so wenig berücksichtigt, scheint uns ein grosser Fehler zu sein. Und doch

ist die Forderung nicht neu. Wenn *Luther* in der Einleitung zu seinem Katechismus fordert: »Insonderheit treibe das Gebot und Stück am meisten, das bei deinem Volke am meisten not leidet,« so werden wir diese Worte auch auf die Geschichte anwenden dürfen, umsomehr, da wir keinen abgetrennten Katechismusunterricht kennen, sondern diesen in innigste Verbindung mit dem geschichtlichen Unterricht zu bringen suchen. Der Grad der Vorbildung hängt häufig auch von lokalen Verhältnissen ab. In historisch berühmten Gegenden mit lebendiger Tradition wird sich der Unterricht anders zu gestalten haben als in einsamen Örtlichkeiten, und hier wird er dann einer ganz besonderen Sorgfalt bedürfen. Wir können uns auf Einzelnes nicht einlassen. Wer genauere Auskunft wünscht, greife zu Spezialarbeiten, z. B. zu *Zillig's* »Geschichtsunterricht in der elementaren Erziehungsschule« oder zu *Lange's* »Über Apperzeption.«

Es ist bis auf diesen Punkt immer vom Erzählen die Rede gewesen, und zwar vom *mündlichen Erzählen.* Dieses nötigt uns noch, unsere Stellung zum *darstellenden Unterricht* und zum *Lesen* zu erörtern. Vom ersteren versprechen wir uns für den Geschichtsunterricht in der Volksschule nichts. Diese zusammenstellende und zusammenlesende Form scheint uns eher für höhere Stufen zu passen, wo sie gewiss unter Umständen mit Vorteil verwendet werden kann. Auch kommt es uns vor, was *Herbart* darstellender Unterricht heisse, sei etwas ganz anderes, als der darstellende Unterricht bei *Ziller.* Im fünften Kapitel von Herbarts »Allgemeiner Pädagogik« lesen wir: »Ihrer Natur nach hat diese Lehrart nur ein Gesetz: so zu beschreiben, dass der Zögling zu sehen glaube.« Damit stehen Herbarts spätere Äusserungen über diese Lehrform nicht im Widerspruch. Wir glauben im Sinne Herbarts zu reden, wenn wir jede wahrhaft epische Darstellung, in welcher jenes innige Verbinden des Unbekannten mit dem Bekannten keine Nebensache ist, als darstellende Form ansehen. Dazu stimmt dann die Forderung, sich an Mustern naiver Darstellung zu bilden. Am besten charakterisirt in unseren Augen Goethe-Mephistopheles die darstellende Form:

„Es ist mit der Gedankenfabrik
Wie mit einem Webermeisterstück,
Wo *ein* Tritt tausend Fäden regt,
Die Schifflein herüber, hinüber schiessen,
Die Fäden ungesehen fliessen,
Ein Schlag tausend Verbindungen schlägt.“

Den Ziller'schen darstellenden Unterricht möchten wir lieber als eine vierte, sehr berechtigte Form den bisherigen Unterrichtsformen koordiniren. Freilich dem Zweck und Wesen nach stimmen Herbart und Ziller überein: der darstellende Unterricht ist hier wie dort ein Zusammenfliessen vorbereitender und darbietender Momente. Da aber Herbart ganz deutlich

beides vom Lehrer erwartet, Ziller dagegen die Hauptsache vom Schüler fordert, ist hier eine Trennung geboten, wenn man wenigstens Missverständnisse verhüten will. Für den erzählenden darstellenden Unterricht in der elementaren Erziehungsschule ziehen wir den Herbart'schen vor, wie wohl es von Zeit zu Zeit ganz angenehm sein kann, nach Ziller'scher Weise den Stoff zu verarbeiten. Beide Richtungen sind ihrem Wesen nach stets auf eine selbständige Bearbeitung durch den Lehrer angewiesen, so bald sie auf einen konkreten Stoff Anwendung finden sollen, und darum kann dabei von einem direkten Schöpfen aus einem Buche nie die Rede sein.

Lesen oder Erzählen — ist die andere Frage, die noch zu besprechen bleibt. Für die drei ersten Schuljahre kann nur letzteres in Betracht kommen, ebenso für den darstellenden Unterricht auf allen Stufen. Solange die Kinder nicht ordentlich lesen können, ist ein direktes Schöpfen aus dem Buche nicht empfehlenswert. Dieses wird so wie so nie eintreten können, wo die Darstellung im Buche nicht als Quelle oder klassische Bearbeitung derselben gelten kann. Letzteres ist aber nur spärlich anzutreffen, und wo wir sie noch finden, da scheint die Quelle oder ihre klassische Bearbeitung nur zufällig vorhanden zu sein, zur Auswahl, wie die andern Stücke auch. Wir sind nicht gegen das Lesen; aber unter gegenwärtigen Verhältnissen ist es nicht möglich. Der didaktische Materialismus, dem die Pädagogik noch so sehr huldigt, nimmt alle Zeit in Anspruch und duldet keinen Geist. Und zudem ist es uns, dass eine rechte Geschichtslektion mit Quellenlektüre ebenso sehr einen Herrn des Stoffes verlange, wie die kunstmässige Erzählung. So sehr wir auch mit *Zillig* (im XIV. Jahrbuch, S. 182 ff.) einig gehen, und so sehr seine Aufstellungen als erstrebenswerte hingestellt werden müssen, um der Schüler willen, so glauben wir doch um eben dieser Schüler willen, auch verlangen zu dürfen, dass sich der Lehrer in die Kunst des Erzählens hineinlebe, dass er von Zeit zu Zeit, um den Schülern auch in dieser Beziehung ein Vorbild zu werden, mit dem direkten Schöpfen aus der Quelle, seine *eigene mündliche Darstellung* abwechseln lasse. Wir fordern dies auch um des Lehrers selbst willen. »Rast' ich, so rost' ich.« Wir fordern es endlich, um der Familie willen. Wie schön ist es, wenn Vater und Mutter zu einer Erzählung die Kinder um sich versammeln! Wo sollen jene aber erzählen lernen, wenn nicht in der Schule? »Niemand lernt recht erzählen, er habe denn recht erzählen gehört.« Das Erzählen ist eine schwere Kunst.

Vademecum zum vaterländischen Lesebuch IV. Teil.

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

2.

Die unterrichtliche Behandlung des Geschichtsstoffes.

Hier ist die Hauptfrage: *Lesen oder Erzählen?* Bestimmter: Soll sich der Schüler die Geschichte aus der Lektüre erarbeiten, oder soll sie ihm zuerst erzählt und erst nachher im Buch gelesen werden? Die Frage ist in der voranstehenden Arbeit im Vorbeigehen berührt worden. Mit ihr hat sich vorigen Winter auch eine bündnerische Lehrerkonferenz beschäftigt. Die Meinungen waren hier geteilt. Für das Vorausgehen der Lektüre wurde geltend gemacht, wenn der Schüler den Inhalt des zu lesenden Stückes schon kenne, so könne er einen vernünftigen Zweck des Lesens (es sei denn, dass es sich bloss um die Steigerung der Lesefertigkeit handle) nicht einsehen; ferner müsse er, im Interesse seiner Fortbildung nach der Schulzeit, befähigt werden, Gelesenes aufzufassen und wiederzugeben.[1]

Gewiss ist der Hinweis auf die spätere Fortbildung des Schülers wohl zu beachten. Wenn es der oberste Zweck des Unterrichts ist, Fortbildungs*trieb* zu erwecken, so folgt daraus notwendig die Pflicht, auch für die Selbstbildungsfähigkeit des Zöglings zu sorgen, d. i. die Aufgabe, ihn zu lehren, die Bildungsmittel zu benutzen, die ihm nach seiner Entlassung aus der Schule zu Gebote stehen. Nur ausnahmsweise bleibt ihm noch der bequemere Weg offen, den Worten eines Vortragenden zu lauschen; in den meisten Fällen heisst es lesen, Bücher, Zeitschriften, Zeitungen lesen und aus dem stummen Buchstaben den lebendigen Geist schöpfen. Das will aber gelernt sein; es genügt nicht, es nur hie und da einmal zu üben, es muss zur Gewohnheit, zur *Fertigkeit* werden. Denn was in dem ersten Aufsatz der heutigen Nummer von den moralischen Fähigkeiten gesagt worden ist, das gilt auch von den intellektuellen: keine Fähigkeit ist ein gesicherter Besitz, so lange sie nicht zur Gewohnheit geworden ist.

Wenn nun auch die Forderung, dass die Methode des Unterrichts die Methode der Selbstbildung sei, um so dringender wird, je näher das Ende der Schulzeit heranrückt, so ist nicht einzusehen, warum nicht schon in mittleren Klassen, sobald ein genügender Grad von Lesefertigkeit erreicht worden ist, in der Benutzung des Lesebuchs ein Verfahren eingeschlagen werden sollte, welches die grössere Selbständigkeit des Schülers zum

---

[1] S. IV. Jahresbericht des bündn. Lehrervereins.

Zwecke hat — vorausgesetzt, dass der Lesestoff, hinsichtlich seiner Verständlichkeit der Altersstufe entspreche. Aus dieser Voraussetzung folgt allerdings nicht, dass ein Lesestück keine dem Kinde *unbekannten* Ausdrücke und Begriffe enthalten dürfe. Wozu wäre denn der Lehrer da? Von einem Lesebuch wird ja vorausgesetzt, dass es unter der Anleitung eines Lehrers gelesen werde. Und es soll auch seinerseits dazu beitragen, den Begriffs- und Sprachschatz des Schülers zu vermehren. Es wäre daher eine bequeme, aber keineswegs zulässige Art der Kritik, einfach die in einem Lesebuche vorkommenden dem Kinde unbekannten Ausdrücke und Begriffe zusammenzustellen. Aber dass die neuen Begriffe für die betreffende Altersstufe *erklärbar* seien, das muss verlangt werden.

Aber auch wenn diese Voraussetzung erfüllt ist, können sich methodische Schwierigkeiten einstellen, nämlich dann, wenn neue, und der Erklärung bedürftige Begriffe *gehäuft* werden. In dieser Hinsicht ist gerade das erste Stück der Tschudischen Chronik: »Die Waldstätte beschwerten sich ob der östreichischen Amtleute und baten den Kaiser um einen Reichsvogt« — eines der schwierigsten. Da finden wir die dem Kinde unbekannten Begriffe: Herzöge von Östreich, deren Amtsleute von Luzern, Blutbann, Blutgericht, Reichsvogt, Römisches Reich. Einzeln genommen bietet keiner derselben Erklärungsschwierigkeiten, wie wir unten sehen werden. Aber ihre Vereinigung in einem verhältnismässig kurzen Abschnitte ist lästig. Bei jedem Satz wird eine lange Einschaltung vonseite des Lehrers notwendig, die Auffassung der Handlung wird dadurch jeden Augenblick gehemmt, der Unterricht schreitet bei solchen Digressionen in die Breite langsam vorwärts, und das Kind findet die Geschichte schwer und wird der Sache müde. Gibt es kein Mittel, diese Schwierigkeit zu umgehen? Die Verfasser hatten es in der Hand, die ganze Geschichte zu umschreiben und zu erweitern; aber dann war es nicht mehr die Darstellung der alten Chronik, von der sie ohne Not nicht abweichen wollten.

Einen Ausweg böte vielleicht das Verfahren, welches in der eingangs erwähnten Konferenz als unzulässig bezeichnet worden ist: zuerst erzählen und dann lesen. Die mündliche Behandlung des Stoffes hätte durch die Verbindung von Erzähl- und Gesprächsform volle Freiheit, zu umschreiben und zu erweitern, die verwandten Vorstellungen des Kindes je an der geeigneten Stelle heranzuziehen, Schritt für Schritt den Boden für die Aufnahme des Neuen vorzubereiten, die schwierigen Begriffe so einzuleiten, dass sie nicht mehr als schwierig erscheinen, und endlich könnte es nach voller Aneignung des *Inhalts* doch noch einen Sinn haben, auch für das Kind noch einen Sinn haben, die *Form* kennen zu lernen, in welcher der Glarner Landammann vor 350 Jahren die Sache erzählt hat. Die nachstehende Präparation soll eine Antwort auf diese Fragen sein.

Erinnern wir uns zunächst der Vorstellungen, an welche wir anknüpfen können bei einem Schüler, der den Lehrplan, welcher die Voraussetzung des »vaterländischen Lesebuches« ist (Nr. 1 dieses Jahrgangs), bereits durchlaufen hat. Er weiss, dass es ein deutsches Reich gibt, dessen Kaiser, Wilhelm, in Berlin residirt, dass Deutschland in verschiedene monarchische Staaten zerfällt, deren einige an den Bodensee grenzen (Siehe Länderkarte von Europa im letzten Jahrgang der Sem.-Blätter). An den Bodensee grenzt auch Östreich, welches der Schauplatz eines Teils der Nibelungensage war. Im Süden der Schweiz ist Italien, mit der Hauptstadt Rom. Die Römer beherrschten Palästina zur Zeit, da das Christkindlein geboren wurde (bekannt aus den Weihnachtserzählungen). — Den Schülern ist bekannt, dass es bei uns vom Volke gewählte Behörden gibt; sie kennen den Namen des Gemeindevorstehers, Gemeindammanns, Stadtpräsidenten oder wie die lokalen Bezeichnungen sonst lauten; sie wissen, dass die Wahlen stattfinden an einer Gemeindeversammlung oder »B'satzig«, oder dass die Väter und erwachsenen Brüder zur Abstimmung gehen, an einem bestimmten Ort Stimmzeddel abgeben. Dass es Gerichte gibt, welche Verbrecher bestrafen, dass schwere Verbrecher auch mit dem Tode bestraft, gehenkt, geköpft werden oder in früherer Zeit worden sind, dass bei den Juden auch die Kreuzigung vorkam. Das sind die »apperzipirenden« Vorstellungen, an welche wir uns anlehnen können, und es handelt sich nun darum, das Ziel so zu formuliren, dass sich die Reproduktion der Vorstellungen, die wir brauchen, aus demselben leicht ergebe. Nach diesen orientirenden Bemerkungen können wir nun die **erste Art** der Behandlung des Geschichtsstoffes kurz skizziren.

Ziel: Wie es den ersten Schweizern ergangen ist, als sie noch zum deutschen Reich gehörten.

I. Analyse. Zum deutschen Reich! Vom deutschen Reich wisst ihr etwas: darüber herrscht ein *Kaiser,* Wilhelm, sehr alt, wohnt in Berlin. Das Reich zerfällt in mehrere Länder, die ihre besonderen Fürsten haben. Einige dieser Länder grenzen an den Bodensee, die Städte Lindau, Friedrichshafen, Constanz gehören je zu einem derselben; Lindau zu Bayern, dessen König kürzlich in einem See ertrunken; Friedrichshafen zu Würtemberg, auch von einem König regiert; Constanz zu Baden, Grossherzogtum.

II. Synthese. Einst gehörten auch 3 Länder unseres Vaterlandes zu Deutschland: Uri, Schwyz und Unterwalden.[1] Determination ihrer Lage. Wenn der deutsche Kaiser *Krieg* führte, mussten sie ihm helfen. (Wie

[1] Im Verlaufe des Unterrichts wird sich herausstellen, dass noch andere Teile der Schweiz zum Reich gehörten. Sie jetzt zu nennen, wäre eine Antizipation. „Vom Unbestimmten zum Bestimmten“ (Herbert Spencer, Nr. 2 dieses Jahrgangs).

sie sich im Kriege verhielten, davon wird später die Rede sein, S. 7: »das tapfere, namhafte Volk«). Aber sonst konnten sie frei schalten in ihrem Lande. Sie hatten ihre eigne Obrigkeit, *wie wir*: kein Kaiser mischt sich bei uns darein, wenn z. B. der Gemeindevorstand gewählt wird. Schilderung einer Landsgemeinde nach den lokalen Eigentümlichkeiten. Sie hatten auch ihre eignen Richter. So *auch wir:* wenn einer stiehlt, wird er vom Gericht bestraft, eingesperrt (wo?), längere oder kürzere Zeit, je nachdem . . . . Schwere Verbrecher, z. B. Mörder, werden in manchen Ländern mit dem Tode bestraft, bei den Juden wurden sie gekreuzigt, z. B. . . . Unsere Richter sind Leute aus unserem Lande (z. B.?); da kommt nicht etwa ein Östreicher, um hier Recht zu sprechen, oder ein Abgesandter des Kaisers Wilhelm u. s. w. *So war es auch bei den Schweizern in den 3 Ländern*: sie hatten zu Richtern Leute aus dem eigenen Volke. Aber etwas war *damals anders*: Wenn ein Urner, Schwyzer oder Unterwaldner einen andern schwer verletzt oder getötet hatte, so wurde er nicht von Männern seiner Heimat gerichtet; nicht Landsleute waren es, welche untersuchten, ob er schuldig oder unschuldig sei, und je nach dem Befund ihn bestraften oder freisprachen, sondern da *schickte der Kaiser einen Richter,* der richtete an des Kaisers Statt, denn der Kaiser selbst konnte nicht überall selbst zugegen sein. War nun in einem der 3 Länder ein schweres Verbrechen vorgekommen, so berichtete man dem Stellvertreter des Kaisers. Dann kam dieser ins Land, hielt das *Blutgericht* und ging wieder. Denn sonst wohnte er nicht in den Waldstätten. Manchmal kam der *Reichsvogt* nicht einmal selbst, sondern beauftragte einen angesehenen und unparteiischen Schweizer aus den 3 Ländern, statt seiner das Gericht zu halten. Das war den Schweizern natürlich lieber.

Fassen wir jetzt kurz zusammen, was der Kaiser in den 3 Waldstätten zu befehlen hatte: 1) er durfte von den Schweizern Hülfe im Kriege verlangen; 2) er hatte das Recht, den *Blutbann* auszuüben.

Überschrift: Was der deutsche Kaiser in den Waldstätten zu befehlen hatte.

b. Zu jener Zeit gehörte zu Deutschland noch ein anderes Land, das jetzt auch ein Reich für sich bildet: Östreich. *Jetzt* ein Kaiserreich, Hauptstadt Wien, Bodenseestadt Bregenz (den 4 Städten Bregenz, Lindau, Friedrichshafen, Constanz entsprechen ebensoviele Staaten: Östreich, Bayern, Würtemberg, Baden); fährt man von Ragaz an den Bodensee, so hat man jenseits des Rheins eine kurze Strecke weit das Fürstentum Lichtenstein, dann folgt Östreich. Auch durchs Engadin gelangt man ins Östreichische. Der Inn, der das Engadin durchfliesst, mündet bei Passau in die Donau. Der Donau entlang reisten Chriemhild und später ihre Brüder und Hagen mit den Burgunden. Von Passau an der Mündung des Inn kamen sie nach

Wien und von da, immer der Donau folgend, nach Ungarn zu König Etzel. Jetzt ist Östreich ein grosses Reich, ungefähr wie Deutschland. *Damals* viel kleiner, Ungarn gehörte nicht dazu — nur ein Herzogtum.

Aber einst wurde der Herzog von Östreich zum Kaiser von ganz Deutschland gewählt. Gewählt?! Das kommt *jetzt* in Deutschland nicht mehr vor; wenn der Kaiser stirbt, folgt sein ältester Sohn auf dem Trone; wenn dieser stirbt, dessen ältester Sohn u. s. f.; das ist so ausgemacht: der älteste Sohn *erbt* die Kaiserkrone. *Damals* nicht: der Kaiser wurde gewählt. Von wem wohl? Vom Volk? Landsgemeinde? Wäre kaum möglich gewesen in einem so grossen Reich. Sondern die Fürsten wählten ihn. Der Kaiser Wilhelm ist 1870 auch noch von den deutschen Fürsten gewählt worden, vom König von Bayern, vom König von Würtemberg, vom Grossherzog von Baden u. a.; aber von jetzt an bleibt die Krone in seinem Hause erblich. Damals aber konnte einmal der Bayernfürst zum Kaiser gewählt werden, nach dessen Tode vielleicht ein Herzog von Östreich, nach dessen Tode wieder ein anderer, wenn die Fürsten es wollten.

So wurde wirklich einmal ein Herzog von Östreich, Namens Albrecht, zum Kaiser gewählt. Da sagte er zu seinen Söhnen: Jetzt muss ich das ganze deutsche Reich regieren, im Lande herum reisen, um Ordnung zu halten und Recht zu sprechen; jetzt könnt ihr für mich das Herzogtum Östreich regieren. — So war der Vater Kaiser von Deutschland, und die Söhne waren Herzöge von Östreich.

Überschrift: Herzog Alb. von Östreich wird deutscher Kaiser.

c. Nun ging es den Waldstätten nicht gut. Die Herzöge wollten die 3 Länder auch östreichisch machen. Sie besassen am Vierwaldstättersee schon eine Stadt, Luzern; da regierten die Herzöge selbst oder ihre Amtsleute. Sollte nun in den Waldstätten ein Blutgericht abgehalten werden, so kamen *östreichische* Richter aus Luzern. Das wollten sich die 3 Länder nicht gefallen lassen. Sie klagten beim Kaiser: die Herzöge von Östreich haben uns nicht zu befehlen; vom Kaiser wollen wir Richter annehmen, aber nicht von den Herzögen; sonst meinen diese am Ende noch, unser Land gehöre auch zu Östreich, wie Luzern. Und der Kaiser? Was hätte er sagen sollen? . . . Das tat er nicht, er half seinen Söhnen. Ihm war es ganz recht, wenn die Waldstätte östreichisch wurden. Jetzt hatten diese einen schweren Stand; wir werden später sehen wie es ihnen weiter erging.

Überschrift: Östreichische Richter kamen ins Land.

Was ist nun aber von der Handlungsweise des Kaisers zu halten? Er handelte ungerecht aus Ländersucht. Solange die Schweizer zum deutschen Reich gehörten, mussten sie ihre Pflichten als Untertanen des Kaisers erfüllen und tun, *was von Alters her Brauch war.* Aber die Eingriffe der Herzöge brauchten sie sich nicht gefallen zu lassen. Niemand, auch nicht

der Kaiser, war berechtigt, gegen ihren Willen einen neuen Brauch einzuführen.

III. und IV. Assoziation und System. Was wissen wir bis jetzt von Östreichs damaliger Macht im Schweizerland? Luzern war östreichisch, gehörte zum *Herzogtum* Östreich: die drei Waldstätte nicht, aber sie standen unter einem Kaiser, der zugleich Herzog von Östreich war und darauf ausging, sie seinen Söhnen zu unterwerfen. Widerstand der Waldstätte.

Das deutsche Reich war ein Kaiserreich. Kaiser wählbar, Wähler waren . . . . Damaliger Umfang des Reichs (Waldstätte, Luzern, Östreich), Rechte des Kaisers.

V. Anwendung und Erprobung des Gelernten. 1. Einst und jetzt in Bezug auf: das Verhältnis der Schweiz zu Deutschland; Östreich, Tronfolge im deutschen Reich. Skizze des Reichs von einst und jetzt nach der Robinsonkarte.

2. Analogie zwischen der Schweiz und Deutschland: mehrere Staaten (Kantone, z. B.), jeder mit eigner Regierung (Fürst, Regierungsrat), oberste Gewalt (Kaiser, Bundesrat in Bern).

3. Bestimmungen der Gemeindeverfassung betr. Wahl des Vorstandes (Lesebuch, S. 126).

4. Vor bald 600 Jahren begann der Streit zwischen den Waldstätten und dem Kaiser. Lange erbte sich die Nachricht davon im Volksmunde fort; die Alten erzählten den Jungen und diese wieder ihren Kindern, wie es den Waldstätten damals ergangen war. Erst etwa 250 Jahre später, also *vor ungefähr 350 Jahren* schrieb ein frommer und gelehrter Mann, Namens Tschudi, welcher Landammann in Glarus war, die Geschichte nieder, wie er sie gehört hatte. Jetzt wollen wir sie *lesen, wie er sie erzählt hat.* Das findet Ihr in eurem Lesebuch, S. 1. Schlagt auf! —

Kann nun die Lektüre des Lesestücks, welches den Kindern der Hauptsache nach bereits bekannt ist, für sie noch einen Sinn haben? Wir glauben ja, weil es für sie noch ein *Interesse* hat. Es braucht keine grosse Kunst vonseite des Lehrers, welcher den Abschnitt vorliest, um die Schüler in jene patriotisch-andächtige Stimmung zu versetzen, in welcher des edlen Ibergs Töchter, die Wolle spinnend, lauschten,

„Wenn bei dem Vater sich des Volkes Häupter
„Versammelten, die *Pergamente lasen*
„*Der alten Kaiser* und des Landes Wohl
„Bedachten in vernünftigem Gespräch“.

Und es ist für den weiteren Fortgang des Unterrichts günstig, dass gleich bei dem ersten Stück das antiquarische Interesse der Schüler geweckt und die Aufmerksamkeit, nach der Aneignung des Inhalts, auf die *Form* der Darstellung konzentrirt worden ist. Eben um dieses Interesse zu wecken,

musste die Eigenart der Tschudischen Darstellung möglichst gewahrt werden.

Die Verlegung der Lektüre auf die V. formale Stufe endlich lässt sich hier wohl rechtfertigen. Es ist gewiss eine Anwendung und Erprobung des Gelernten, wenn der Schüler mit Hülfe des erworbenen Wissens, die Schwierigkeiten einer fremdartigen und gedrängten Darstellung überwindet. Die noch zu erklärenden Ausdrücke: *anno domini* (im Jahre des Herrn), und *römisches Reich* (»vor Albrecht gehörte auch Italien zum Reich und die deutschen Kaiser wurden in Rom gekrönt«) hemmen den raschen Gang der Auffassung nun nicht mehr. Nachdem das Stück vom Lehrer vorgelesen worden, lesen es die Schüler, erzählen es mit eignen Worten, und das Systematische, die Jahreszahl 1304 und der Ausdruck »römisches Reich« wird dem obigen Résumé einverleibt. Endlich hindert uns nichts, in der folgenden *Sprachstunde* den Schüler zu lehren, die Erzählung mündlich und schriftlich umzuformen, »wie man heutzutage schreibt und spricht.«

(Schluss folgt.)

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.

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.

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.

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.

Inhalt: Die Kunst des Arbeitens. Von Prof. Dr. Hilty in Bern. — Das Erzählen im Unterrichte. Von Joh. Ad. Hug in Unterstrass bei Zürich. II. — Vademecum zum vaterländischen Lesebuch, IV. Teil (Fortsetzung). — Inserate.

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