Zeitschrift: Bündner Seminar-Blätter

Band: 7 (1888-1889)

Heft: 8

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

Schweizerische Blätter
für
Erziehenden Unterricht.

Der „Bündner Seminarblätter“
VII. Jahrgang.

№ 8. 1888/89.

Redaktion: Seminardirektor Th. Wiget in Chur.

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

Über den Geschichtsunterricht.[1]

Mit besonderer Berücksichtigung der aarg. Bezirksschule, von J. Schächtler, Rektor.

Die vorliegende pädagogisch-methodische Skizze enthält eine Reihe von Betrachtungen, welche ich s. Z. im deutsch-historischen Kränzchen der aargauischen Bezirkslehrer zur Begründung einzelner Thesen über den Geschichtsunterricht an der Bezirksschule vorgetragen habe. Dieselbe macht durchaus keinen Anspruch auf erschöpfende Behandlung des Themas. Denn bekanntlich würde fast jede der behandelten Fragen oder Thesen Stoff für eine grössere Arbeit liefern.

Diese Gedanken und Wünsche sind einerseits das Resultat einiger im Unterricht gesammelten Erfahrungen, anderseits aber die Frucht des Studiums der Herbart-Zillerschen Bestrebungen, den Geschichtsunterricht fruchtbringender zu gestalten. Diese letztern sind u. a. aufgezeichnet im „Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik“, ferner in der „Theorie und Praxis des Volksschulunterrichtes nach Herbartischen Grundsätzen“ von Dr. *Rein*, vor allem aber auch in den „Bündner Seminarblättern“ (jetzt „Blätter für Erziehenden Unterricht“), welche neben den wirklich *ausgezeichneten* Gedanken über Geschichtsunterricht des schweizerischen Rechtslehrers Dr. *C. Hilty* in Bern auch die bahnbrechenden Arbeiten der beiden energischen Vorkämpfer für die wissenschaftliche Pädagogik in der Schweiz, *G.* und *Th. Wiget* enthalten.

Wie ich die Verhältnisse im Kanton Aargau kenne, kann es durchaus nichts schaden, wenn auf diesem Gebiete Anregungen und einige von

[1] Wissenschaftliche Beilage zum Programm der städtischen Schulen in Aarau. 1888/89.

der bisher landesüblichen Methodik abweichende Ansichten über Wesen, Stoff und Methode des Geschichtsunterrichtes mitgeteilt werden. Ich weiss sehr wohl, dass die Methodik allein keinen guten Lehrer bilden kann, und dass in der Schule drinnen, um mit Hilty zu sprechen, *Freiheit*, *Natur* und *Leben*, kurz ein selbständiger Geist mehr wert ist, als graue Theorie.

Anderseits darf aber nicht geleugnet werden, dass die Erziehung eben keine *Dilettantenarbeit* ist, die jeder versuchen kann; sondern dass gewisse Gesetze dieselbe bedingen, deren Studium unumgänglich notwendig ist, wenn der Erzieher mit Bewusstsein und Überzeugung arbeiten und die Methode in Einklang mit den Forderungen der Pädagogik — resp. der Psychologie — bringen will. Täglich lernen, heisst täglich weiser werden!

* * *

Die „Bildung des Menschen", sagt Lazarus, „würde eine sehr einseitige sein, wenn sie neben der intellektuellen Seite nicht zugleich auch das Gebiet des Gemütslebens und der Gesinnung umfasste." Und zwar muss diese Seite der Erziehung zum Mittelpunkte der gesamten Bildungsarbeit werden, wenn wir die Aufgabe der Schule recht erfassen wollen. „Der wahre Mittelpunkt, von wo aus die Pädagogik überschaut werden kann, ist der Begriff des sittlichen Charakters", sagt Herbart, und damit stellt er ebenfalls die sittlich-religiöse Erziehung in den Mittelpunkt des Wirkens in der Schule. Wenn die Erziehung keine Charaktere bildet, wenn sie nicht, wie Hilty[1] verlangt, dem jungen Menschen den Bestand einer sittlichen Weltordnung, die im grossen und kleinen gleiche Gesetze verfolgt, durch Lehre und Beispiel klar zu machen und den Wert und Vorzug der idealen Güter vor den bloss materiellen zur vollständigen Anschauung bringen kann, hat sie ihre Aufgabe nicht erfüllt und bringt mehr Schaden als Nutzen.

Dass vor allem ein guter Geschichtsunterricht dieses Ziel erreichen hilft, dass er vor allem den sittlichen Willen der Jugend stärkt, ist nicht zu bestreiten. Das Kind bringt ja allem, was erzählt wird, ein lebhaftes Interesse entgegen. Wenn es uns nun gelingt, alle die grossen Beispiele und Erfahrungen, welche in den weiten Hallen der Geschichte aufgehäuft sind, dem jungen Menschen in richtiger Weise entgegen zu bringen, so sind wir einer günstigen Aufnahme und eines guten Erfolges sicher. Die Geschichte allein, sagt Hilty, beweist die grosse Wahrheit, dass die

[1] Dr. *Hilty:* Über Geschichtsunterricht; Bündner Seminarblätter. 1883/84.

Weltordnung nicht auf einem blossen Spiel mechanischer Kräfte beruht, in welchem der Zufall oder List und Gewalt eine Hauptrolle spielt, sondern auf einem durchgehenden Gedanken der Gerechtigkeit und Wahrheit. Darum lehrt sie uns auch, dass derjenige Mensch der glücklichste ist, welcher sein eigenes Leben in beständiger Übereinstimmung mit den Gesetzen der sittlichen Weltordnung erhält.

Es ergibt sich aus diesen Betrachtungen, dass der Geschichtsunterricht, weil ein Teil des Gesinnungsunterrichtes, in erster Linie die Bildung des religiös sittlichen Charakters ins Auge fasst. Für unsere Stufe[1], wie für die Volksschule überhaupt, kommt vor allem die *gemütbildende* Kraft des Geschichtsunterrichts in Betracht. Er soll, wie die Herbart-Zillersche Schule mit Recht betont, darnach streben, dass das Herz des Schülers gross und voll werde, selbst da, wo keine schönen Familienverhältnisse, keine glückliche Jugendfreundschaft zu Hülfe kommen. Um das zu erreichen, muss der Schüler die Geschichte nicht nur hören, sondern auch sehen. Die handelnden Personen müssen ihm so lebhaft und anschaulich vorgeführt werden, dass er mit denselben denkt und fühlt, dass er sich in ihre Lage versetzt und mit ihnen gleichsam in Aktion tritt. „Hoffnung und Furcht, Freude und Leid“, sagt Pickel, soll der Zögling mit den Helden der Geschichte erfahren und durchleben.“ Wenn die Gesichter glühen vor Freude oder Begeisterung, oder wenn die Hand sich ballt aus Zorn über eine Ungerechtigkeit, kurz gesagt, wenn das Herz warm geworden ist, dann hat der Geschichtsunterricht seine Aufgabe erreicht. Denn aus der Erkenntnis dessen, was wahr und gerecht ist, aus der Begeisterung für das Edle und dem Hass gegen alles Unrecht folgt notwendig auch die richtige Gesinnung und der Wille, so zu handeln, wie es die Gesetze der sittlichen Weltordnung verlangen.

Natürlich muss der Geschichtsunterricht den Kindern jedes Volkes, und vor allem auch den Söhnen der Republik allmälig das Verständnis der Gegenwart, in der sie leben und wirken sollen, nahe bringen. Schon Diesterweg hat als wesentlichen Zweck der Geschichte hervorgehoben, dass dieselbe an den Tatsachen das Urteil des Lernenden bilde, ihn zum Selbstdenken über Menschen und Schicksale veranlasse. Der vielfach zum Schlagwort gewordene Satz des alten Seneca: „Non scholae sed vitae, nicht für die Schule, für das Leben“, gilt hier im besten Sinn des Wortes. Denn das Wissen der Vergangenheit hat, wie der gleiche Schulmann mit Recht betont, nur insofern Wert, als es den, der es

[1] Für den Eintritt in die aarg. Bezirksschule ist das 11. Altersjahr vorgeschrieben.

besitzt, zur Wirksamkeit in der Gegenwart stachelt und belebt. „Ohne Kenntnis der vaterländischen Geschichte ist alles Gerede von Patriotismus leeres Stroh!“ Wissen wir doch, dass gerade diejenigen, welche die Vergangenheit ihres Landes nicht oder nur oberflächlich kennen und von den Tugenden und Fehlern der Alten nichts gelernt haben, oft das grosse Wort führen und in ernsten Tagen dem Volke und dessen Leitern Ratschläge geben wollen, die dem Lande nicht zum Heile dienen.

Es folgt aus dieser Darlegung der Zwecke des Unterrichts, dass von einer rein *objektiven* Geschichte, für die man vielerorts schwärmt, auf der Stufe der niedern und höhern Volksschule nicht die Rede sein kann, abgesehen davon, dass überhaupt die Frage, ob es eine objektive Erkenntnis gebe, verschieden beantwortet werden kann. Eines ist sicher: Wenn der Lehrer der Geschichte den Erziehungszweck im Auge hat, so muss er dem Unterricht eine *subjektive* Färbung geben. Natürlich müssen wir vom Geschichtslehrer verlangen, dass er Wahrheit und Gerechtigkeit in der Darstellung erstrebe; das Weitere aber müssen wir ihm überlassen, in der Hoffnung, dass er diejenigen Eigenschaften besitze, welche dem Geschichtsunterricht die rechte Weihe geben und in der Erwartung, dass er nicht auf einseitigem Parteistandpunkt stehe, sondern dass er alle Bestrebungen und Tendenzen, welche zum Heile des Ganzen sind, kommen sie von rechts oder links, zu würdigen wisse und nur eines verdamme, den Egoismus.

Dieses letztere gilt vor allem für den Unterricht in der *Schweizergeschichte*, für die *nationale* Erziehung. Hier vor allem ist es nötig, nicht farblos den Geschichtsforscher zu spielen, nach allein seligmachender kritischer Beleuchtung zu trachten und schonungslos ehrwürdige und *nachahmungswürdige* Heldengestalten aus dem Tempel hinauszujagen, weil sie kein urkundenmässiges Existenzdiplom im Goller tragen, sondern im Vertrauen auf Tradition, Glauben und Treue unter ihren Zeitgenossen sich herumtummeln. Es hat ein bedeutender Schulmann behauptet, dass die Schweizergeschichte in der Volksschule nur von einem eingebornen oder von einem geistig nationalisirten Schweizer recht gelehrt werden könne. Jedenfalls ist es nötig, dass der Lehrer selber glühe für sein Vaterland, dass er sich freue, sich begeistere und zürne mit den Schülern, denen er die Vergangenheit des Vaterlandes schildert. Der Lehrer muss den Stoff *so* wählen, und ihn *so* behandeln, dass die patriotische Erziehung der Jugend als erstes Ziel ins Auge gefasst wird; er soll den *Jungen* diejenigen Tugenden vor Augen führen, welche im Lauf der Zeit dazu beigetragen haben, unsere *Alten* gross und glücklich zu machen. Zeige der Lehrer, dass unsere Väter weniger Theorie, aber mehr lebensvollen

Geist und praktische Betätigung auf politischem Gebiete kannten, als wir; dass alles was sie getan in den Ratsälen und auf den Schlachtfeldern, wie Hilty meint, die unvertilgbaren Spuren des Lebens und Handelns eines weit grösseren Geschlechtes trage. „Vergessen wir nicht", mahnt der schweizerische Rechtslehrer, „dass es unsere Aufgabe ist, wieder ein solches Geschlecht heranzubilden, das es versteht, unsere 600jährige Geschichte fortzusetzen." Wir müssen unsere Jugend befähigen, die Aufgabe der Schweiz auch für die Zukunft in richtigem Sinne ins Auge zu fassen. Wenn wir das nicht können und nicht wollen, so schliessen wir die Akten und prahlen nicht mehr mit den Lorbeeren der Väter. Übrigens soll ja nicht gesagt sein, dass der Lehrer nur einseitig der Vergangenheit alles Lob spenden und der Gegenwart allen Tadel aufsparen solle. Gerade wer die Wahrheit liebt und sie am rechten Orte ausspricht, nützt seinem Vaterland am meisten. Der Lehrer darf, bei aller Liebe zu seinem Lande, den Satz nie vergessen: „Gerechtigkeit erhöht ein Volk, aber das Unrecht ist der Leute Verderben." Also keine Schönfärberei, aber auch kein Pessimismus und keine dumpfe Resignation!

Ich komme zur *Auswahl des Stoffes*. Wenn ich die Gemeindeschule kurz berühre, so tue ich es nur, um zu bemerken, dass es sich auf dieser Stufe nur um vaterländische Geschichte handeln kann. Unsere zukünftigen Bürger, welche berufen sind, einst an den Schicksalen unseres Landes tätigen Anteil zu nehmen, sollen ihr Heimatland und die Entwickelung der politischen und sozialen Verhältnisse desselben kennen, nicht nur, damit sie in den Rekrutenprüfungen, dem modernen Gradmesser ihrer Kenntnisse, bestehen, sondern viel mehr, dass sie fähig sind, den Anforderungen, welche der Staat an seine Bürger stellt, gerecht zu werden. Das scheint so selbstverständlich zu sein, dass man kein Wort darüber verlieren sollte. Wenn es aber noch schweizerische Lesebüchlein gibt, in welchen die Schüler durch die Verfasser eingeweiht werden in die Lebensverhältnisse eines Cyrus und Themistokles, so kann es nicht schaden, diese Enzyklopädisten auf den Zweck und die Aufgabe der Elementarschule hinzuweisen. Ich brauche kaum hinzuzufügen, dass diese Forderungen nicht den Sinn haben, als ob die Geschichte der Nachbarvölker nicht berührt werden müsse. Keine Grenze, sei sie künstlicher oder natürlicher Art, kann den Verkehr zweier Nachbarvölker aufheben; es finden beständig Wechselwirkungen zwischen beiden statt, die sich auf alle Gebiete des materiellen und geistigen Lebens derselben erstrecken. Dass die Schweiz infolge ihrer zentralen Lage und ihrer ethnographischen Entwickelung in ihrem Tun und Handeln vielfach durch

die Geschicke der Nachbarvölker beeinflusst wurde, ist sicher, und manche Epochen der Schweizergeschichte können nur durch einen Ausblick auf die vorausgehenden oder gleichzeitigen Fakten der Weltgeschichte klar gemacht werden. Aber hier heisst es: Mass halten! Was nicht zum Verständnis unserer Geschichte absolut notwendig ist, soll unbedingt weggelassen werden.

Wie sieht es nun in der *Bezirksschule* aus, von der ich speziell sprechen will? Ich wäre nicht abgeneigt, das über die Primarschule Gesagte (mit Gewährung einiger Latitude) auch auf die höhere Stufe der Volksschule anzuwenden. Ich will mich aber an die realen Verhältnisse, resp. an die Lehrpläne halten und auf Grund derselben meine Vorschläge machen. Der alte Lehrplan verlangt für die I. Klasse Schweizergeschichte, für die II. Klasse Erzählungen aus der Weltgeschichte, für die III. Klasse Schweizergeschichte und für die IV. Klasse wieder Weltgeschichte. Dieser Gang des Unterrichtes hat mir nie einleuchten können, weil die zusammengehörenden Partien nutzlos auseinandergerissen werden und nirgends etwas Rechtes aufgebaut werden kann. Es ist freilich hiebei auf eine Behandlung des Stoffes nach *konzentrischen Kreisen* abgesehen, die III. Klasse soll die I. und die IV. die II. Klasse ergänzen; aber wie diese Methode gehandhabt wird und gehandhabt werden kann und was sie für Nutzen bringt, ist bekannt. Weit vernünftiger scheint mir die in einigen Bezirksschulen eingeführte Anordnung, gemäss welcher in den zwei untern Klassen ausschliesslich Vaterlandskunde mit Berücksichtigung der wichtigern Fakten der Weltgeschichte, und in den zwei obern Weltgeschichte mit Berücksichtigung der schweizerischen Verhältnisse, behandelt wird. Mein Vorschlag geht nun dahin: I. Klasse Vaterlandskunde, 3—4 Stunden; II. Klasse Geschichte der Griechen und Römer, 2 Stunden; III. Klasse Mittelalter, Entstehung und Ausbildung der 13örtigen Eidgenossenschaft, 2 Stunden; IV. Klasse Neuere Zeit, die alte Eidgenossenschaft bis zum Untergang, Reorganisation derselben, 2 Stunden.

Ich möchte für diese Anordnung nur kurz folgende Gründe anführen. Der Unterricht in der Vaterlandskunde (Geschichte und Geographie der Schweiz), der in der Volksschule eine Hauptrolle spielen muss, wird schon in den oberen Klassen der Gemeindeschule, besonders in der V., aus welcher die Schüler in die Bezirksschule übertreten können, erteilt und in der I. Klasse der Bezirksschule fortgesetzt. Dies mag für eine elementare Behandlung vorderhand genügen. Setzen wir aber den Unterricht in der Schweizergeschichte auch noch in der II. Klasse fort, so wird vor allem die *neuere* Schweizergeschichte in Behandlung gezogen.

Dieselbe ist aber zu schwierig für diese Stufe; denn je näher wir der Gegenwart kommen, um so verwickelter und komplizirter werden die Verhältnisse. Für die Behandlung der Weltgeschichte bleibt dann die III. und IV. Klasse; also zwei Jahre, und das ist zu wenig Zeit für ein so grosses Gebiet, wenn man sich auch nie in Details verliert. Es ist zu wenig Zeit, weil eben der Lehrer der Weltgeschichte, wenn er ein Schweizer ist und sein Land liebt, eine Erfahrung macht, die ihn zwingt, in der Behandlung der Weltgeschichte langsamer vorwärts zu gehen. Er bemerkt nämlich, wenn er zur Behandlung des Mittelalters kommt, dass die Schüler die gleichzeitigen Ereignisse aus der Schweizergeschichte, die sie in der I. Klasse behandelten, oft zum grossen Teil vergessen oder bei ihrem damaligen geistigen Horizonte nicht recht verstanden und nicht gewürdigt haben. Daher fühlt der Lehrer sich verpflichtet, diese schweizerischen Verhältnisse neu zu beleuchten und er tut dies gerne, weil die Schüler auf dieser Stufe der Sache mehr Verständnis entgegenbringen, aber er verliert Zeit für die Behandlung der allgemeinen Geschichte. Ich füge noch hinzu, dass die Partien der Schweizergeschichte erst im Zusammenhang mit der Weltgeschichte zum rechten Verständnis kommen. Es ist daher von Vorteil, wenn die ausschliessliche Behandlung der Schweizergeschichte auf die oberen Klassen der Gemeindeschule und der I. Klasse Bezirksschule beschränkt wird. Die II. Klasse würde sich dann an den Erzählungen aus der Geschichte der Griechen und Römer erbauen. Die III. Klasse würde das Mittelalter behandeln und in den Rahmen desselben die Entstehung der 13 örtigen Eidgenossenschaft hineinfügen. Der IV. Klasse endlich wäre die neuere allgemeine Geschichte vorbehalten in Verbindung mit den betreffenden Partien aus der Geschichte der Eidgenossenschaft. Dass das Lehrbuch der Weltgeschichte, wenn man ein solches für notwendig hält, eine bedeutende Änderung erfahren müsste, liegt auf der Hand. Die gleichzeitigen Ereignisse im Schweizerlande müssten eine besondere ausführliche Behandlung erfahren, aus den weltgeschichtlichen Fakten besonders hervorgehoben und es müsste überall, wo es möglich und notwendig, der kausale Zusammenhang derselben mit den letztern angedeutet werden. Dieser Versuch ist bekanntlich durch Herrn Vorsteher Schelling in St. Gallen gemacht worden. Sein Lehrbuch der Geschichte verbindet die Schweizergeschichte mit der Weltgeschichte, ob in ganz gelungener Weise, will ich hier nicht erörtern — denn ich will nur Anregungen machen; jedenfalls ist seine Arbeit ein verdienstvoller Versuch, eine neue Anordnung des geschichtlichen Stoffes zu stande zu bringen.

Diesen Vorschlägen gegenüber will Seminardirektor Keller dem Lehrplan für Geschichte folgende Fassung geben, die, wie er selbst betont,

von meinen Anträgen nicht sehr stark abweicht. Für die I. und II. Klasse stellt er die gleichen Anträge, wie ich; dagegen wünscht er für die III. Klasse *Schweizergeschichte* und im pragmatischen Zusammenhang damit Weltgeschichte bis zur Reformation; für die IV. Klasse *Schweizergeschichte* und damit im Zusammenhang Weltgeschichte bis auf die Gegenwart. Diese Vorschläge finden sich auch im neuen Lehrplanentwurfe niedergelegt. Beide Vorschläge haben das Gemeinsame, dass sie Schweizergeschichte und Weltgeschichte in den zwei oberen Klassen miteinander verbinden. Keller stellt die Schweizergeschichte in den Vordergrund und schliesst die Weltgeschichte an dieselbe an, während ich die Schweizergeschichte in den Rahmen der Weltgeschichte einschliessen möchte. Die Anträge Kellers und der Revisionskommission verdanken ihre Entstehung dem Gefühle und der Überzeugung, dass es sich bei unsern Vorschlägen darum handle, ob Weltgeschichte und *nebenbei* Schweizergeschichte, oder umgekehrt, zur Behandlung komme. Wenn diese Ansicht richtig ist, woran ich aber doch zu zweifeln wage, dann muss ich dem Kellerschen Antrag, der ja von dem meinigen nicht bedeutend abweicht, den Vorzug geben; denn ich wünsche auch, wie schon früher bemerkt worden, dass in den oberen Klassen die Schweizergeschichte in richtiger Form und nicht *nebenbei* behandelt werde. Ob sie nun zum Zentrum gemacht wird, von dem aus der Lehrer Ausblicke auf die Begebenheiten der Weltgeschichte gewährt, oder ob man versuche, die Schweizergeschichte durch vorausgehende Behandlung der notwendigen Partien der Weltgeschichte zum besseren Verständnis zu bringen: das ist von nicht so grosser Bedeutung; die Hauptsache ist, dass sie in intensiver Weise behandelt wird, und das wird nach beiden Vorschlägen geschehen.

Um allen Ansichten gerecht zu werden, muss ich hinzufügen, dass im Bezirkslehrerkränzchen, in welchem aber nur eine geringe Anzahl Schulen vertreten waren, gegen die vorgeschlagene kombinirte Unterrichtsweise sich Bedenken erhoben. Man betonte, das Kind lerne nur dann sicher, wenn es gleichzeitig nur in *einem* Gebiet herumgeführt werde und deshalb einigte man sich dahin, dass Geographie und Geschichte in der I. Klasse getrennt bleiben sollen. Die Forderung der neuern Pädagogik, verwandte Fächer und Stoffe in innere Verbindung miteinander zu bringen und so eine richtige Einheit herzustellen, fand keinen rechten Anklang[1]. Es mochten dazu wohl auch vielfach persönliche und lokale Verhältnisse, nämlich der Studiengang und die Verteilung der Fächer, beitragen. Mancher Lehrer, der Philologie und historische

[1] Die Idee der Konzentration fordert auch nur eine innere Beziehung, nicht aber eine Verschmelzung der Fächer, wie wir sie beispielsweise in der sogenannten Vaterlandskunde finden. (Red.)

Fächer studirt, lässt die Geographie bei seite und die Übung gewinnt hie und da Boden, den geographischen Unterricht dem Lehrer der Naturwissenschaft zuzuweisen. Die Pädagogik muss eben immer noch hinter der Fachwissenschaft zurückstehen und der Lehrer hinter dem Gelehrten, während, zum mindesten für alle Stufen der Volksschule, die beiden Begriffe sich decken sollten. Das wird dann besser werden, wenn an der Universität nicht nur philologische und historische, sondern auch tüchtige pädagogische Seminarien vorhanden sind.

Die Verbindung der Schweizergeschichte mit der Weltgeschichte fand mehr Freunde, aber schliesslich siegte auch hier das Prinzip der Trennung und man entschied sich dafür, dass den beiden ersten Klassen Schweizergeschichte, den beiden obern Klassen Weltgeschichte zugewiesen werden solle.

Über *Methode* ist schon viel geschrieben worden und es ist sehr richtig, wenn Keller in seinen „Gedanken über Geschichtsunterricht" bemerkt, dass bis jetzt keine Methode dieses Unterrichtszweiges sich als unfehlbar gezeigt habe und daher allgemein gültig sein könne; es führen auch hier viele Wege nach Rom. Jede Methode hat sich nach der Auffassung Kellers über folgende Punkte auszuweisen: 1) Wird der oberste Bildungszweck berücksichtigt? 2) Entspricht die Methode der Fassungskraft der Kinder? 3) Werden die Winke, die der jeweilige Lehrstoff selbst gibt, befolgt, und zwar so, dass dieser im Kinde gleichsam neu geboren wird? Das sind drei Punkte, die jede Methode voll und ganz berücksichtigen muss. Im weiteren Freiheit für den Lehrer. Diese Freiheit ist aber insofern eine beschränkte, als er obige Forderungen nicht aus dem Auge lassen darf und deshalb bei der *Anordnung des Stoffes* diejenige Methode wählen muss, welche ihn am besten zum Ziele führt. Ich will die in diesem Punkt herrschenden Ansichten kurz berühren.

Eine grosse Anzahl Lehrer und Verfasser von Lehrbüchern huldigen der *biographisch-chronologischen* Methode; die Herbart-Zillersche Schule verwirft die Biographie in der Geschichte und behandelt den Stoff nach der *Causalmethode*, wie ich sie nennen möchte; andere ordnen den Stoff nach den sog. *konzentrischen* Kreisen. Ich will diese letzten zuerst berühren. Das Wesen derselben besteht nach Dr. Bartels darin, dass der Unterrichtsgegenstand ein organisches Ganze ist, das auf verschiedene Schuljahre verteilt wird, so dass derselbe Weg mehr als einmal gemacht wird; jede Stufe bildet einen Kreis, der von Jahr zu Jahr weiter wird. So wird z. B. in dem Lehrbuch von Spiess und Berlet, sowie in demjenigen von Cüppers, der Stoff der Weltgeschichte auf drei konzentrische

Kreise verteilt. Der Schüler muss nun jedes Jahr die Weltgeschichte von Anfang bis zu Ende durchlaufen und bekommt jedesmal von allem etwas. Eine ähnliche Anordnung befolgt Rüegg in seinem Lehrbuch für das IV., V. und VI. Schuljahr in Bezug auf die Schweizergeschichte. Ich will die Gründe, welche für und gegen diese Methode sprechen, nicht weiter ausführen; wer diese Frage studiren will, den verweise ich auf die Arbeit von *G. Wiget*, Bündner Seminarblätter 1885/86, Nr. 5 und 6 und auf einen Vortrag von Dr. *K. Just:* Konzentration oder konzentrische Kreise, Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1888. Soweit ich durch die Erfahrung belehrt worden bin, muss ich diese Methode verwerfen. Sie ist eine Danaidenarbeit ohne den rechten Gewinn. Durch diese bruchstückweise Behandlung des Stoffes wird der natürliche Zusammenhang der Tatsachen zerrissen und der Schüler kann kein rechtes Verständnis von irgend einer Geschichtsperiode bekommen.

Der Lehrer, der den pädagogischen Forderungen nachkommen will, ist gezwungen, auch die übrigen Partien hereinzuziehen, um einen vernünftigen Zusammenhang herzustellen, daher dann die leicht erklärliche Tatsache, dass an Schulanstalten, wo solche Lehrbücher im Gebrauch sind — ich denke an Spiess und Berlet — die Schüler schon auf der ersten Stufe mindestens Band I und II in Händen haben, um im I. Band den Cäsar und im II. den Pompejus zu suchen. Statt die ganze Bahn mehrmals sprungweise zu durcheilen, ist es gewiss besser und psychologisch gerechtfertigter, den Schülern einen wichtigen Zeitraum anschaulich vor Augen zu führen und dann zu einem andern überzugehen. Wir begreifen, dass Lehrer von Gesamtschulen oder von solchen Anstalten, an denen die Klassen kombinirt werden müssen, den konzentrischen Kreisen einige Gunst erweisen; wo aber der Lehrer nur einen Jahrgang gleichzeitig zu unterrichten hat, da bringt dieselbe mehr Schaden, als Nutzen.

Was für einen Sinn hat nun die *biographische* Methode, welche dem Namen nach wenigstens vielfach die herrschende ist und sich einer grossen Beliebtheit erfreut? Wir bemerken zum voraus, dass diese Methode mit oder ohne konzentrische Kreise zur Anwendung kommt. Das Wesen derselben — ich spreche von der milderen Observanz, denn Fanatiker gibt's überall — besteht darin, dass sie die Begebenheiten an einander reiht, wie sie im Laufe der Zeiten geschehen sind und dass sie die Ereignisse so viel als möglich um grosse Persönlichkeiten zu gruppiren sucht, in der Überzeugung, dass das Kind sein Interesse mehr grossen Männern, als einem ganzen Volke zuwende. *Waitz* sagt in seiner allgemeinen Pädagogik zu Gunsten dieser Methode folgendes: „An einem Volke lassen sich dem Kinde nächst der charakteristischen äusseren

Erscheinung desselben nur einige Hauptzüge seiner Sitten und Lebensweise deutlich machen, während gerade die wesentlichsten Eigentümlichkeiten des Nationalcharakters nebst den politischen Einrichtungen und sozialen Verhältnissen völlig unverständlich bleiben müssten. Daher werden einzelne Männer herausgehoben und abgesondert dem Kinde vor Augen gestellt, Männer, deren Taten, Charaktere und Schicksale leicht verständlich, unmittelbar ansprechend und so beschaffen sind, dass durch sie Leben, Taten und Schicksale eines ganzen Volkes charakterisirt werden." Von der Herbartschen Schule tritt neben *Waitz* noch *Miquél* für diese Methode ein. Dieselbe findet ferner u. a. Anwendung bei Spiess und Berlet, Cüppers etc., den Anhängern der konzentrischen Kreise, ferner ohne die konzentrischen Kreise in den Lehrbüchern von Dietschi, Welter und Grube.

Gegen diese Methode spricht sich nun der grössere Teil der Herbart-Zillerschen Schule mit grosser Entschiedenheit aus. Die an dieser Methode gerühmten Vorzüge: 1) Sie sei dem jugendlichen Alter vorzugsweise angemessen, 2) mit und an den Personen können die Hauptbegebenheiten am anschaulichsten vorgeführt werden, 3) die Personen seien die eigentlich treibenden Kräfte in der Geschichte, werden von ihren Gegnern verneint. „Unsere Erfahrung", sagt Wiget[1], „spricht eher dafür, dass das Interesse und folglich auch das Verständnis für die Tatsachen der Geschichte ein primäres, dasjenige für die Personen ein sekundäres ist." „Das Verständnis bedeutender Persönlichkeiten", sagt Biedermann[2], „erfordert einen hohen Grad geistiger Reife, Schärfe und Klarheit. Ohne ein solches Verständnis sind biographische Schilderungen wenig geeignet, den jugendlichen Geist wirklich in die Geschichte einzuführen, weit eher ihn zu verwirren und auf Abwege zu leiten; denn entweder erhält der Schüler ein ganz unbestimmtes allgemeines Bild von seinen Helden, oder es werden ihm bloss einzelne Seiten einer solchen Persönlichkeit vorgeführt, weil man ihm nicht das ganze, oft höchst verwickelte Getriebe eines historischen Charakters klar machen kann: dann erhält er eine falsche einseitige Vorstellung von den Personen, die er nicht so bald wieder los wird."

Aus diesen Gründen stellt Biedermann einen Plan auf, der das kulturgeschichtliche Element in den Mittelpunkt rückt und zwar so, dass jedesmal eine bestimmte Kulturepoche der Geschichte in ihrer ganzen Breite, nach allen wesentlichen, für die Jugend fassbaren und wissenswerten Beziehungen des *Staats-* und *Volkslebens*, vor den Augen

[1] *G. Wiget:* „Über die biographische Form des Unterrichts"; Bündner Seminarblätter, IV. Jahrgang.

[2] *Biedermann:* Der Geschichtsunterricht in der Schule.

des Schülers auseinander gelegt wird, so dass dasselbe ein möglichst deutliches Bild dieser Kulturepoche erhält[1]. Der Schüler ist dann, nach den Ausführungen Biedermanns, nicht an den Faden der Erzählung gebunden, sondern wird frei von Höhepunkt zu Höhepunkt, von einer Epoche in die andere geführt, so dass er, immer von regem Interesse beseelt, den Unterschied der einzelnen Epochen beachtet und den causalen Zusammenhang zu erforschen sucht. So teilt er nun die deutsche Geschichte in zwölf grosse Kulturbilder ab, die der Lehrer dem Schüler nach den oben erwähnten Beziehungen vorführen soll. (S. Rein, V. Schuljahr.) Die Vorteile dieses Verfahrens sollen sein: 1) Grössere Anschaulichkeit des Lehrstoffes, weil der Schüler statt einer blossen Reihenfolge von Ereignissen eine Anzahl abgerundeter Bilder erhält; 2) Erleichterung für den Schüler, weil bei diesem Verfahren leichter das Wesentliche vom Unwesentlichen geschieden wird; 3) leichteres Verständnis des inneren Zusammenhanges der Tatsachen; 4) grössere Beteiligung der eigenen Selbsttätigkeit des Schülers. Wir sehen also, dass *Biedermann* nicht die ganze Breite der historischen Begebenheiten durchwandern, sondern sich auf die Höhenpunkte der Geschichte oder, wie *Th. Wiget* sagt, auf die Hauptepochen beschränken, diese aber für sich nach allen Beziehungen und im Zusammenhang mit den andern Epochen behandeln will. *Th. Wiget* hat in seiner Arbeit über Geschichtsunterricht im I. Jahrgang der „Bündner Seminarblätter", der mir leider nicht vorliegt, für die Schweizergeschichte solche Hauptepochen aufgestellt. Nur ist bei ihm, wie bei *Ziller*, eine Abweichung von *Biedermann* zu konstatiren. Sie behalten nämlich den Biedermannschen Gedanken bei: das Fortschreiten von einem Hauptmomente der Geschichte zum andern mit jedesmaliger retrospektiver Ergänzung. Aber sie gehen noch weiter. Die chronologische Reihenfolge, welche *Biedermann* noch festhält, muss dem wichtigen Gesichtspunkte weichen, dass nicht die Chronologie das massgebende Prinzip für den Fortschritt der Entwicklung sein kann, sondern vielmehr die Forderung, dem innern Zusammenhang der einzelnen Perioden nachzugehen und hiernach — nach der innern Verknüptbarkeit der einzelnen Epochen — die Gruppirung des Geschichtsstoffes zu bestimmen. Indem der Unterricht diesen Zusammenhängen nachgeht, springt er in auf- und absteigender Linie von einem Schauplatz zum andern über und regt dadurch die spekulative Betrachtungsweise an[1].

Wir sehen, dass diese Methode sich weniger um den chronologischen Zusammenhang der Begebenheiten kümmert, als um den causalen und

[1] *Rein,* V. Schuljahr. Geschichtsunterricht.

daher die chronologische Reihenfolge so oft unterbricht, als sie es für nötig findet. Ich füge noch bei, dass die Zillersche Schule mit Recht darauf hält, dass der Unterricht sich an die Heimatkunde, also an die lokalen Verhältnisse anschliesse.

So beginnt, um ein Beispiel anzuführen, *Rein* bei der Durcharbeitung des Stoffes in Klasse V anschliessend an die Heimatkunde von Eisennach mit Heinrich I. dem Sachsenkaiser, auf welchen in chronologischer Reihe sein Sohn *Otto* I. folgt; beide kämpfen gegen die Ungarn. Mit Otto I. ist ein Höhepunkt in der Geschichte erreicht. Nun folgt die Frage: Waren immer so mächtige Kaiser in Deutschland? Und wie ist das Christentum zu den Sachsen gekommen? Dies führt zurück auf *Karl* den Grossen, welcher nach allen Richtungen behandelt wird. Von Karl dem Grossen führt die Frage: Wie kam das Christentum zu den Franken auf *Chlodwig* und die weitere Frage: wie kam das Christentum zu den Thüringern (Eisennach) auf *Bonifazius*. Die letzte Frage endlich: Wie mag es denn noch früher, zur Zeit Christi, also zur Zeit der Römer (welche die Kinder aus der Behandlung des Lebens Jesu kennen) in Deutschland ausgesehen haben? So kommt der Lehrer auf *Hermann* den Cheruskerfürsten zu sprechen. Zum Schlusse folgt nun allerdings eine Anordnung resp. Repetition des verarbeiteten Stoffes in *chronologischer* Reihenfolge.

Ähnlich geht auch *Th. Wiget*[1] vor in seinem Lehrplan für *Geschichte*. So z. B. geht er vom Zeitalter der *Kreuzzüge* resp. der *Blütezeit des Rittertums* über zum Verfall desselben, zum *Faustrecht* und dann zum Kaiser, der wieder Ordnung schafft, zu *Rudolf von Habsburg* und im Anschluss daran zum *Bund der Waldstätte*. Auf die Übermacht des Papsttums folgt dann die Erschütterung desselben durch die *Reformation*, wobei die chronologische Reihenfolge nicht direkt verletzt wird. Von der Reformation führt aber die Frage nach der Ursache dieser geistigen Bewegung auf das *Zeitalter der Erfindungen* und *Entdeckungen*, und weiter zurück auf den Untergang Ostroms. Von hier schlägt er nun eine Brücke von der allgemeinen Geschichte zur *politischen Spezialgeschichte*. Er knüpft an Maximilian I. den Schwabenkrieg und die faktische Ablösung der Schweiz vom Reiche, die *13 alten Orte*, und behandelt nun chronologisch die Ausbildung der 13örtigen Eidgenossenschaft vom Bunde von 1291 bis zur Aufnahme Appenzells und dann die Schicksale dieses Bundes bis zur *Revolution;* auf diese folgt dann die *Invasion* und die *neue Schweiz*. Auch hier wird nach dieser

[1] Bündner Seminarblätter, IV. Jahrg. Nr. 2.

freien Behandlung der Einheiten, d. h. der Epochen immer die chronologische Reihenfolge wieder hergestellt.

Was mir an dieser Methode gefällt, ist, dass sie den causalen Zusammenhang der Ereignisse ins Auge fasst und dass sie dem Schüler abgerundete Kulturbilder vor Augen führt, die sein reges Interesse herausfordern. Dagegen hört man bisweilen den Vorwurf, dass das Weglassen der chronologischen Reihenfolge die Gefahr in sich trage, einen gelinden Wirrwar zu erzeugen in den Köpfen der Jugend. Bisweilen scheine der Causalnexus etwas künstlicher Natur zu sein und es frage sich, ob bei dem Biedermannschen Verfahren: Kulturbilder (Höhenpunkte) mit Beibehaltung der chronologischen Reihenfolge, der causale Zusammenhang nicht auch so viel als möglich berücksichtigt werden könne. Eins ist sicher: das Zillersche Verfahren wirkt sehr anregend und zwar auf Lehrer und Schüler; es verlangt aber auch, da es der individuellen Behandlung vielen Spielraum lässt, vom Lehrer bedeutende Geistesfrische, Tätigkeit und Vorarbeiten; es verlangt ferner eine andere Anordnung des Lehrstoffes in den Lehrbüchern und natürlich auch eine Änderung der Lehrpläne. Bis dieses geschieht, wird an öffentlichen Anstalten der Einführung dieser Methode manches Hindernis im Wege stehen. —

Was nun die *Sichtung des Stoffes* anbetrifft, ergibt sich aus dem bisher Gesagten, dass ich dem Herbartschen Wort voll und ganz zustimme: „Perioden, die kein Meister beschrieb, deren Geist auch kein Dichter atmet, sind für die Erziehung wenig wert. Nur was Spuren zurückgelassen im Volksleben oder in der Literatur, ist würdig, in der Schule behandelt zu werden.“ Es sollen also, wie schon früher bemerkt, die Hauptepochen dem Schüler vor Augen geführt werden. Ein Sichverlieren in Details, die nur dem einzelnen grübelnden Geschichtsforscher wichtig sind, hat keinen Wert. Ob irgend ein längst vergessener Graf in den Mussestunden, deren er täglich vielleicht 24 hatte, sich der Jagd oder dem Minnegesang gewidmet, ob seine verwitwete Gemahlin dem benachbarten Kloster ein oder zwei Weinberge geschenkt, das kann für die nationale Geschichte ziemlich gleichgültig sein und frommt dem Vaterlande wenig. Nicht als ob ich den grossen Wert und die Aufgabe der Geschichtsforschung unterschätzen möchte, aber für den *Geschichtslehrer* sind solche Spezialitäten nicht gerade von grossem Nutzen. Dieser muss, wie Hilty sagt, eine Übersicht über den ganzen Stoff haben, die Hauptsachen recht klar und deutlich wissen und nicht in Detailforschungen glänzen wollen; denn die Schüler gewinnen dabei nichts. Weltbewegende Epochen, Männer, die ihren Stempel dem Jahrhundert aufgedrückt, die

in Poesie und Prosa verherrlicht worden: das ist Stoff, wie die Pädagogik ihn braucht. —

Aus dieser Darlegung ergibt sich auch für den *Unterrichtsgang* die Forderung, dass der Stoff in erster Linie nach dem Gesetze der Apperzeption an Bekanntes angeknüpft, an gegebene Verhältnisse angeschlossen werde. Es ist für jedes Fach wichtig, dass neue Vorstellungen an gegebene ältere angeknüpft werden; dies gilt auch für den Geschichtsunterricht. Solche Anknüpfungspunkte bilden: Schulreisen (z. B. für Schweizergeschichte), ferner literarische Denkmäler, Gedichte, Dramen, Sagen, Urkunden und Bilder. Das eine oder das andere dieser Hülfsmittel und oft auch mehrere zugleich (aber in passender Reihenfolge) bieten dem Lehrer Anknüpfungspunkte und Mittel, das Interesse der Schüler für den Stoff zu wecken und zu beleben. Die Zillersche Schule hält sich streng an diese Regel und schlägt in ihrer Praxis z. B. vor, als Grundlage der Behandlung Kaiser Heinrich I. drei Gedichte und zwei Sagen, bei Otto dem Grossen zwei Gedichte, bei Karl dem Grossen fünf und noch mehr Gedichte zu lesen und zu erklären, um das Bild des Mannes und seiner Zeit zu bekommen, und zwar sollen diese Sachen teilweise im Geschichtsunterricht behandelt, teilweise an den deutschen Unterricht abgetreten werden. Ob die Zeit dies Verfahren in einer öffentlichen Schule erlaubt und bis zu welchem Grade, muss und wird jeder Lehrer selbst finden. Es ist der Vorschlag, dass der Ausgangspunkt für die einzelnen Abschnitte ein bezügliches Gedicht historischen oder sagenhaften Inhalts bilde, sehr beachtenswert. Das Interesse wird geweckt; die Gedichte historischen Inhalts bringen eine Reihe von Tatsachen, die wieder eine reiche Perspektive eröffnen, nach den Seiten, die im Gedichte nicht speziell berührt sind[1]. *Herbart* sagt: „Immer bleibt die Poesie nötig, um die entfernten historischen Subjekte näher zu rücken, um sie gleichsam zu verklären.“

Dass der Unterricht, auf solcher Grundlage erteilt, den Stoff dem Kinde eher zum Eigentum macht, als der blosse Vortrag, eben weil das Kind den Stoff sich selbst erarbeitet, ist klar. Geschichte, meint Hilty, muss man zunächst sehen und nicht mit dem Gedächtnis blosse Namen und Zahlen, oder allgemein lautende Phrasen, die man „übersichtliche Darstellung der Ereignisse“ zu nennen pflegt, erfassen.

Vor allem möchten wir hier aufmerksam machen auf die zeitgenössischen Nachrichten oder *Urkunden* als Hülfsmittel, den Unterricht recht verständlich zu machen. Vielfach bekamen unsere Schüler

[1] Rein, V. Schuljahr.

früher in den schweizerischen Volksschulen einen Leitfaden in die Hand, dessen Inhalt sie nebst den hinzugefügten Erläuterungen des Lehrers sich einprägten. Wie viele bekamen auf diesem Wege eine genauere Kenntnis von den eidgenössischen Bünden? Und doch sprechen dieselben eine so klare, überzeugende und öfters recht imponirende Sprache. Gleich alten Denkmälern — dauernder als Erz — stehen sie heute da, wenn wir sie vergleichen mit allem dem, was in unsern Tagen auf politischem Gebiete in den Ratssälen und ausserhalb derselben zu Tage gefördert wird. Es lebte ein anderes Geschlecht als heute, das seine grossen Tugenden und auch seine Fehler hatte. Und dieses alte Geschlecht sollen wir der Jugend auch in der alten Tracht vorführen, wie es lebte und strebte. Lese man einen Bundesbrief von 1291, oder einen der Freiheitsbriefe, den die Urner und Schwyzer von den Hohenstaufen erhielten. Lebhaft stehen sie vor uns, jene kräftigen Gestalten, die in „Gottes Namen" sich Hülfe zusagten, innerhalb der Täler und ausserhalb und keine fremden Richter duldeten, die ebenso klug als freiheitslustig waren und nicht vergassen, den rechten Moment zu benützen, um durch des heiligen römisches Reiches Gunst von landgräflicher Gewalt befreit zu werden. Das Gleiche gilt von den eidgenössischen Abschieden. „Urkunden", sagt Hilty, „haben nicht nur eine merkwürdige, überzeugende Kraft, sondern sie haften auch unauslöschlich in der Erinnerung." Durch die Lektüre derselben bekommt unsere schweizerische Jugend eine Ahnung, dass unsere Väter mitunter sehr vernünftige Beschlüsse fassten, mitunter aber auch gewaltige Fehler machten, die wir nun, durch Erfahrung belehrt, vermeiden sollten. Wenn wir in unserm Volke das lebendige Interesse an der Geschichte der Väter nicht verschwinden lassen wollen, müssen wir dasselbe mit den Männern der Vergangenheit fühlen und denken lassen. Jedermann weiss, mit welchem Eifer unser Volk sich beteiligt, wenn irgendwo im Lande alteidgenössische Begebenheiten zur Aufführung kommen. Ein anderer Geist ist in das Volk gefahren, würde Uhland sagen. Ich erinnere an die Sempacher Feier und besonders an die Aufführung der Schlacht am Stoss, welche in den letzten Jahren zweimal von den Bewohnern der st. gallisch-rheintalischen Residenz und den zugewandten Ortschaften mit einer grossen Korrektheit in der Darstellung der Personen und Kostüme etc. in der Nähe des Schlachtortes selber ausgeführt wurde. Das war mehr als ein Schauspiel, das sich damals entfaltete von dem Landgemeindeplatz im Städtchen bis zu den Höhen des Stoss, wo Österreicher und Appenzeller — wie einst — im heissen Kampfe rangen. Die Rheintaler und ihre befreundeten Nachbaren aus den Appenzellerbergen waren um einige Jahrhunderte zurückversetzt,

in eine glorreiche Vergangenheit; so fühlten Tausende und Tausende von Zuschauern, als sie — ein erhebender Moment — bei der Eröffnung der Landsgemeinde ehrfurchtsvoll ihre Häupter entblössten. r solche Augenblicke miterlebt hat, bekommt eine Ahnung, wie man a . besten Geschichtsunterricht erteilen und im Volke, das im Kampf ums Dasein gern die patriotischen Schwingen sinken lässt, Teilnahme und Liebe für unser Land und seine Geschichte beibringen könnte. Das Volk zehrt lange an solchen Erinnerungen und die Jugend hat — ich erinnere an Erlebtes — noch Jahre lang Stoff zu sehr wackern Beschäftigungen für die freien Tage des Jahres. Mit Recht rühmt Hilty den alten Brauch und die Sitte, gemäss welchen die eidgenössischen Bünde von Zeit zu Zeit öffentlich vorgelesen und von allem Volk, selbst von den Knaben bis zum 14. oder sogar bis zum 12. Altersjahr herunter, neu beschworen wurden. Und er beklagt sich mit demselben Rechte, dass heute die eigentlichen Urkunden, trotz des modernen Schulzwanges, unbekannter werden als vor Zeiten, obwohl sie mehr politische Weisheit und Erfahrung in sich bergen als die modernen Verfassungen. Es ist darum an der Zeit, dass diese altehrwürdigen Briefe hervorgezogen und so weit sie für die betreffende Stufe verwendbar sind, als gesunde patriotische Nahrung der Jugend dargereicht werden. Dr. Oechsli hat durch Herausgabe seines „Quellenbuches zur Schweizergeschichte“ auf diesem Gebiete einen wackern Schritt getan und sich den Dank der Lehrer und Schüler erworben.

Wenn ich den Urkunden das Wort rede, möchte ich damit nicht gesagt haben — es erhellt das schon aus meiner früheren Darstellung — als ob ich nur das als wahr anerkennen möchte, was in den Urkunden niedergelegt ist. Die Tradition erhält uns oft Tatsachen, die nicht protokollirt worden, aber doch wahr sind, wenn sie auch in keiner Urkunde stehen und die für den Unterricht von grossem Nutzen sein können. Eine kritische Beleuchtung der Fakten in einer Volksschule entspricht nicht den Forderungen der Erziehung; sie lässt das Herz kalt und macht höchstens hochmütige Köpfe, die sich im Negiren üben, ehe sie recht denken können. Was unsern Vätern heilig war, soll auch uns, wenigstens relativ ehrwürdig sein und man kann in Schule und Haus in unsern Tagen nie zu viel tun, um das Pietätsgefühl im Herzen des Kindes zu befestigen.

Dass die vaterländische Geschichte, wenn sie so aufgebaut wird, mehr politischer Natur sein wird, ist richtig, aber kein Unglück. Wir Schweizer haben, wie Hilty treffend bemerkt, keine besondere *Kulturgeschichte*, aber eine besondere und in vielen Teilen grossartige *politische*

Geschichte und wir wollen unsere Jungmannschaft befähigen, dieselbe zu erhalten und fortzusetzen. Denn auf jene falschen Propheten wollen wir nicht hören, welche aus egoistischen Gründen oder in trauriger Resignation von höheren Interessen, von kulturhistorischer Zusammengehörigkeit sprechen und meinen, dass dieselbe über politische Unabhängigkeit gehe. Es tut einem weh, wenn man solche Sachen nur berühren muss. Wir halten es mit den alten Appenzellern und sagen: „Wir wollen nicht in dem Ding sein!“

Wenn übrigens die politische Geschichte auch in den Vordergrund tritt, wie das besonders an Knabenschulen der Fall sein soll, so ist damit die Kulturgeschichte durchaus nicht in den Hintergrund gedrängt worden. Ich halte dafür, die Fortschritte, die eine Nation macht, sind mit ihrem politischen Leben so eng verbunden, dass das eine nicht ohne das andere betrachtet werden kann. Manche Kriege, Revolutionen, bedingen eine solche Masse kulturhistorischer Erscheinungen, dass nur der Pedant an ihnen vorbeigehen kann, ohne anzuhalten, niemals aber der Erzieher, der in der Geschichte die Vervollkommnung des Menschengeschlechtes studiren will. Übrigens bieten ja die angeführten Grundlagen der Geschichte, seien es Urkunden, Chroniken, Gedichte oder Denkmäler etc. neben dem Material für politische Geschichte auch eine reiche Ausbeute für die kulturhistorischen Verhältnisse eines Landes.

Wird nun der Unterricht in der vorerwähnten Weise an Gegebenes angeknüpft, an eigene Beobachtungen des Schülers, oder an Literarisches, an ein Gedicht, eine Sage, ein Drama etc., so ergibt sich von selbst, dass der neue Stoff von den Schülern teilweise von selbst erarbeitet wird, indem er eben in der Form des sogenannten *darstellenden* Unterrichtes dargeboten wird. Es wäre bei dieser Behandlungsweise unmöglich, die bisher vielfach gebräuchliche Methode anzuwenden, bei der der Lehrer ausschliesslich vorträgt und die Kinder zuhören, um später das Ganze, wenn es gut geht, im Zusammenhang wieder zu erzählen. Letztere Art der *Darbietung* des Stoffes ist gewiss zum grossen Teil mit Schuld daran, dass manche Geschichtslehrer nie zur innern Zufriedenheit darüber kommen, dass ihre Mühe durch Erfolge belohnt wird. Was durch eigene Arbeit erworben ist, bleibt fest und der Schüler kann sich des Besitzes freuen; das gelingt beim *darstellenden* Unterricht gewiss am leichtesten. Die darstellende Form des Geschichtsunterrichtes steht einer zusammenhängenden Darstellung von seiten des Lehrers entgegen und ebenso einer zusammenhängenden Geschichtslektüre, deren Inhalt sich der Zögling anzueignen hat. Bei der darstellenden Form geht der Unterricht von dem aus, was der Zögling in Bezug auf den Gegenstand schon

weiss, oder es wird eine Reihe von Zügen aus einem Stoffe geschöpft, der *nicht* eine encyklopädische Übersicht[1] bietet, sondern *mitten hineinversetzt in die geschichtlichen Verhältnisse*, wie es also ein Gedicht tut, eine Sage, ein Drama, eine einzelne Darstellung von einem klassischen Stoffe. Aus einer solchen Darstellung „gewinnt der Zögling unter Leitung des Lehrers einzelne geschichtliche Züge und daraus, wie aus dem ihm schon Bekannten, schliesst er auf andere geschichtliche Züge. Was er dabei unrichtig geschlossen hat, an dessen Stelle wird das Richtige gesetzt; was unbestimmt geblieben war, an dessen Stelle tritt das Bestimmte ein. So kommt eine Reihe von Einzelzügen zusammen für jeden geschichtlichen Stoff, und aus diesen muss nun der Zögling eine zusammenhängende Darstellung zusammensetzen durch Verschmelzung der einzelnen Züge[2].“ Dass der Lehrer vielfach eingreifen muss, ist klar, und dass der freie Vortrag, der bei weiser Handhabung auf die Jugend wärmend und klärend wirkt, auch noch zu seinem Rechte kommt, ist nicht ausgeschlossen; aber der Schüler arbeitet mit und das ist wichtig.

Um den Unterricht auf diese Weise zu erteilen, muss auch das Lehr- oder Lesebuch unterstützend eingreifen. Hält man sich streng an die *darstellende* Form des Unterrichts, so ist weniger ein Lehr- als vielmehr ein gutes *Geschichtslesebuch* nötig, welches das Material enthält für den Unterricht: Gedichte, Sagen, Chronikabschnitte, Urkunden etc., das Ganze geordnet nach den betreffenden Zeiträumen und nach der Fassungskraft der Kinder. Wenn überall Deutsch und Geschichte in einer Hand wären, wenn ferner das deutsche Lesebuch gebührend Rücksicht nähme auf den Geschichtsstoff, so wäre die Sache noch einfacher. Immerhin soll die deutsche Stunde dem Geschichtsunterricht Material liefern können und umgekehrt. Das ist richtige Konzentration.

Wenn man sich aber auch nicht strenge an die Zillerschen Forderungen hält, sondern die Lehrform frei nach eigenem Ermessen fixirt, so muss dennoch ein gutes Lehr- oder Lesebuch in den Dienst des Unterrichts gestellt werden. Manche Lehrer dieser Richtung stimmen für einen schematischen Leitfaden als Repetitorium; dies kann in solchen Schulen geschehen, wo der Lehrer vom darstellenden Unterricht nichts wissen will, sondern seinen freien Vortrag in den Vordergrund stellt. Ist dieser Lehrer nun, wie Keller sagt, ein Sonntagskind, das die Gabe des Erzählens hat, darf er es wagen, mit seinem Vortrag einem gut geschriebenen Lehrbuch die Spitze zu bieten, dann mag ein Leitfaden viel-

[1] Wie unsere Leit- und Leidfäden für den Geschichtsunterricht (Red.).

[2] *Ziller*, Erläuterungen zum XIII. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

leicht genügen. Im allgemeinen aber sollte man nach einem historische Lehr- oder Lesebuch trachten, dessen Inhalt — besonders für allgemeine Geschichte — aus den hervorragendsten Geschichtsschreibern alter und neuer Zeit gezogen worden, zum mindesten aber nach einem Buche, das *gut* und *schön* geschrieben ist, das den Schüler hebt und bewegt und das durch die sprachliche Form auch für den deutschen Unterricht arbeitet. Mit einem solchen Buche in der Hand begeht der Schüler alsdann keine so grosse Sünde, wenn er — wie es an niedern und höhern Schulen geschieht, bei der Repetition den Text sich auch wörtlich zu eigen macht, vorausgesetzt, dass er für alles ein genaues Verständnis habe. Er hat dann eben nicht nur den historischen Stoff, sondern zu gleicher Zeit ein deutsches Musterstück erobert und in sprachlicher Hinsicht bedeutend gewonnen. Also ein gutes Lesebuch — nur keinen trockenen Auszug aus Auszügen. Für die vaterländische Geschichte möchte ich aber dringend verlangen, dass dem Schüler echtes episches Material geboten werde, Stoff, der belebt und haftet, Stoff, den der Schüler selbst nachlesen muss, um das Bild der betreffenden Epoche zu schaffen, wie Gedichte, Sagen und Urkunden. — Wenn der Schüler ein entsprechendes gutes Lehr- oder Lesebuch in der Hand hat, so wird er dasselbe lieb gewinnen; er wird es nicht in einen dunkeln Winkel des Hauses werfen und vergessen; sondern auch in spätern Jahren, wo er bereits des Lebens Ernst kennen gelernt hat und den Vätern des Landes zugezählt wird, nimmt er dasselbe gerne hervor, um daraus sich und den Seinigen vorzulesen von den Taten und Beschlüssen, von den Ansichten und Wünschen unserer Vorfahren.

* * *

Wenn ich die verschiedenen Anregungen und Wünsche zusammenfasse, ergeben sich folgende

Thesen:

1. Der *Geschichtsunterricht* ist ein Teil des *Gesinnungsunterrichtes* und muss als solcher die Bildung des religiös-sittlichen Charakters, das Endziel alles Volksschulunterrichtes, im Auge behalten. Daraus folgt:

a) Der Unterricht sei *gemütbildend.* (Der Schüler muss mit den Personen fühlen, sich begeistern und zürnen.)

b) Er soll den Kindern allmälig das Verständnis der Gegenwart nahe bringen.

2. Der Geschichtsunterricht darf daher auf der Stufe der niedern und höhern Volksschule nicht jenen objektiven Charakter tragen, der

farblos Tatsachen an Tatsachen reiht, sondern der Geist des Lehrers, der die Gerechtigkeit nicht aus den Augen lässt, soll sich auch in den Kindern wiederspiegeln.

Besonders soll der Unterricht in der Schweizergeschichte diejenige Tiefe und Wärme haben, welche unsere Jugend befähigt, nicht nur in neutraler Ergebenheit auf den Lorbeeren der Väter zu ruhen, sondern, eingedenk der Vergangenheit, die Aufgabe der Schweiz auch für die Zukunft in *richtigem* Sinne ins Auge zu fassen.

3. Die *Auswahl des Stoffes* für die Bezirksschule geschieht am besten in der Weise, dass in der I. Klasse Vaterlandskunde, in der II., III. und IV. allgemeine Geschichte in Verbindung mit der Schweizergeschichte gelehrt wird, und zwar in dem Sinne, dass im Rahmen der Weltgeschichte die einschlagenden Partien der *Schweizergeschichte* eine *spezielle, sorgfältige* Behandlung erfahren und so im Zusammenhang mit der Weltgeschichte zum rechten Verständnis kommen.

4. Bei der *Anordnung des Stoffes* verdient diejenige Methode den Vorzug, welche die Fassungskraft und den geistigen Horizont des Schülers streng berücksichtigt und demselben ein klares und richtiges Bild von der zu behandelnden Geschichtsepoche entwirft. Dieser Forderung kommt das Zillersche Verfahren, welches vor allem den innern Zusammenhang der Ereignisse ins Auge fasst, entschieden am meisten entgegen und verdient daher alle Beachtung, kann aber in den öffentlichen Schulen aus verschiedenen Gründen noch nicht zur vollständigen Anwendung kommen.

Die konzentrischen Kreise sind, weil sie zu sehr einer bruchstückweisen Behandlung rufen und verschiedene Übelstände zur Folge haben, zu verwerfen.

5. Das Wort Herbarts: „Perioden, die kein Meister beschrieb, deren Geist auch kein Dichter atmet, sind für die Erziehung wenig wert“, hat seine volle Berechtigung. Nur was Spuren hinterlässt im Volksleben und in der Literatur, ist würdig, in der Schule behandelt zu werden.

6. Der *Unterrichtsgang* soll derart sein, dass das Neue immer an Bekanntes angeschlossen, an gegebene Verhältnisse angeknüpft wird; es wird der Stoff so viel als möglich aus literarischen und künstlerischen Denkmälern geschöpft (Gedicht, Sage, Drama, Urkunden und Bilder).

Die kritische Behandlung der geschichtlichen Entwicklung eines Landes, ohne Berücksichtigung dessen, was Sage und Tradition uns hinterlassen, ist für die Volksschule aus psychologischen Gründen unrichtig.

Eine zu starke Bevorzugung der *Kulturgeschichte* ist bei der Behandlung der vaterländischen Geschichte, namentlich an Knabenschulen, nicht zu empfehlen.

7. Bei der Darbietung des Stoffes soll der freie Vortrag mit dem *darstellenden* Unterricht abwechseln, und zwar soll letzterer vorherrschen.

Dem Schüler soll ein gut geschriebenes Buch in die Hand gegeben werden, welches nicht nur ein paar Skizzen in sich schliesst, sondern so beschaffen ist, dass es, in Berücksichtigung der vorausgehenden Thesen, eine rationelle Grundlage des Unterrichts bildet.

Zur Methode des Formen- und Zeichenunterrichts.

Von Seminarlehrer Meyer in Schiers.

(Fortsetzung.)

Die methodische Behandlung

einer Einheit ist deshalb folgende:

Ziel: Vorzeigen und Betrachten eines Erzeugnisses der Kunstindustrie, das die zu behandelnde Zierform in möglichst anregender, bestrickender Art an sich trägt oder eventuell: Anschauen des an der Wandvorlage oder Wandtafel ohne Angabe irgend welcher Verhältnisse oder Hilfslinien schön vorgezeichneten Ornaments. „Das sollt ihr zeichnen."

Indem der Schüler das Kunstwerk einige Zeit betrachtet und verweilend geniesst und es auf ihn einen Eindruck macht (Totaleindruck), arbeitet er, da er das Ziel kennt, mit Interesse und Zielbewusstsein.

I a. *Vertiefte Betrachtung.* Angabe der Schüler, wo sie die Zierform schon gesehen, was sie wissen über deren Namen; über die Art und Weise der Verwendung; der Gliederung; über ihre Teile, Gestalt, Grössenverhältnisse; über die Schönheit und allfällige Mängel; über den Unterschied von schon Gezeichnetem; über die Art der technisch-räumlichen Benützung und der Ausführung.

I b. *Reproduktion* (Darstellung) *in materiellem Stoffe,* wo sie sich ungezwungen anschliesst.

II. *Zeichnerische Reproduktion:* 1. Aufsuchen der Grössenverhältnisse der Flächenform und der Ebenmasslinien, die dem Ornament (als Füllung) zu Grunde liegen (Grundfigur). 2. Aufsuchen der Konstruktionsweise der geometrischen Flächenform und der nötigen Diagonalen (entsprechend den Ebenmasslinien). 3. Herstellungsweise (Arbeitsweg) der ornamentalen Form (genetische Entwicklung). 4. Darstellung von seiten der Schüler unter Aufsicht und Korrektur des Lehrers; im Anschluss daran: Zeichnen allfälliger anderer, ähnlicher Figuren von verschiedener Schwierigkeit ab Vorlageblättern; Episoden für Begabtere.

III. *Vergleichender Überblick* bereits bekannter oder gezeichneter Ornamentformen; die veränderte Stellung, alternirende Reihung, Richtung und Grössenverhältnisse; die einzelnen Flächen und Winkel, aus denen sich die Figuren zusammensetzen. Vergleichung der verschiedenen Herstellungsweisen des soeben und früher Gezeichneten. Nachweis des Gesetzmässigen, der Eigenschaften, wie sie sich durch die Konstruktion und genetische Entwicklung ergeben haben.

IV. *Zusammenstellen* der in der Einheit gewonnenen *neuen Ergebnisse und Gesetze.*

Einzeichnen der geometrischen Grundform mit den zur Konstruktion hinleitenden nötigen Hilfslinien ins „Merk- (System-) Heft“; ebenso Einzeichnen und Benennung des charakteristischen Verzierungsmotivs, sofern ein solches vorhanden.

V. *Anwendung.* a) Andere (für Vorgerücktere reichere) Ausstattung der gezeichneten Zierform; b) neue Kombination des Verzierungsmotives mit Hilfe der Phantasie und mit Rücksicht auf gegebene Raumgestaltung („Idealzeichnen“); c) neue Teilung und Verteilung der geometrischen Grundform nach ästhetisch-rhythmisch-symmetrischen Grundsätzen; d) Auswendigzeichnen der geometrischen und der Zierform; e) plastische Darstellung des Ornaments (Handfertigkeit): Ausschneiden aus Karton und Papier; Aus- und Einschneiden in Holz; Modelliren in Thon; Ausnähen mit Faden auf Papier, Stramin oder durchstochenem Blech. Anwenden und Verwenden dieser Technik auf Gegenstände des Gebrauchs in Karton, Thon, Metall und gewobenem Stoff.

Bezüglich der Forderung, die Zierformen an materiellem Stoffe vorzuzeigen oder vorzubilden, möge man noch folgendes beherzigen:

I. Was uns in den andern Fächern, in welchen wir volkstümliche Kunst (Poesie, Gesang) betreiben, selbstverständlich erscheint, das sollte uns bei dem volkstümlichen Teil der bildenden Kunst, also bei der Ornamentik, nicht als unberechtigte oder übertriebene Forderung erscheinen.

Wie jeder Schüler oder doch unter ungünstigen Verhältnissen jeder Lehrer eine passende Sammlung klassisch-volkstümlicher Gedichte und Lieder mit ihren Melodien in den Händen hat, ebenso muss der Lehrer (oder an dessen Stelle die Schulbehörde) für Sammlung mustergiltiger Erzeugnisse der Industrie oder sonstiger Veranschaulichungsmittel sorgen. Zu diesem Zwecke muss er eben die Augen offen halten und darnach trachten, alles, was für den Unterricht dienstbar gemacht werden kann, herbeizuziehen oder sich wenigstens merken, wo es im Ernstfalle zu besichtigen oder zu beziehen ist.

Geometrische Ornamente finden sich namentlich in industriellen Ortschaften, wo man nur die Augen hinwenden mag. Wir treffen solche als Ausstattung an Geländern, Schutzlehnen, Fussböden, Parquet- und Fliesenböden, Holzgetäfel, Wänden und Decken, Türen, Tischen, Sesseln, Gestellen, Gitterwerk, Gartentüren, -Zäunen und -Häuschen, an Rampen, Säulen, Schränken und Kästchen, Büchsen, Leuchtern, Lampen, Kacheln, Gefässen, Schmucksachen, Uhren, Lederarbeiten, Harztüchern, Teppichen, Decken, Buchdeckeln etc. Geometrisch-symmetrische Objekte, in der Natur und an grössern Gebäuden vorhanden, werden ebenfalls verwertet, z. B. künstliche Kreuzstöcke, Denkmäler, Kirchenfenster, Bienenwaben, Schneesterne.

Vorzügliche Hilfsmittel für den Unterricht sind auch gemalte Vorlagen-Sammlungen, in welchen gewöhnlich mehrere auf eine geometrische Grundform bezügliche Zierformen mustergiltig, also zum Vorzeigen geeignet vorhanden sind. Noch besser aber, und auch billiger zu verschaffen sind vom Lehrer selbst verfertigte, gemalte Wandvorlagen, insbesondere diejenigen, auf welchen die Zierformen aufgeleimt, also erhaben und plastisch dargestellt sind. Und welcher Lehrer hätte bei gutem Willen nicht die Zeit und die Fertigkeit, die zum Formenunterricht unentbehrlichen Lehrmittel mit überall zur Verfügung stehenden Mitteln selbst anzufertigen; welcher unter ihnen sollte nicht im stande sein, mit allen ihm zu Gebote stehenden Hilfsmitteln die schönsten vorkommenden Zierformen mit passender Eingrenzung halbmetergross auf ein Blatt zu konstruiren und dann zu koloriren oder ausgeschnitten auf eine andere Fläche aufzuleimen? Abgesehen davon, dass er durch solche Kunstprodukte ungleich mehr Kunstverständnis und -Genuss, Interesse und Liebe für die technische Kunst und das Zeichnen erreicht, erspart er sich dadurch, dass er die Vorlagen aufhängt oder in seiner Mappe aufbewahrt, für immer die zeitraubende, jährlich wiederkehrende Mühe, die Zierform voll und ganz an die Wandtafel entwerfen zu müssen. Eine dargestellte Form bleibt an geeigneter Stelle des Schulzimmers so lange aufgehängt, bis eine folgende methodische Einheit vorgenommen wird.

Ein Sammlerfleiss ist namentlich in industriearmen und abgelegenen Gegenden oder Schulkreisen, also in Gebirgsgegenden und Bergdörfern von nöten, wo an mustergiltigen Kunstformen noch so wenig vorhanden ist, weil die Befriedigung der notwendigen Bedürfnisse, die angestrengte Verfolgung und Beschaffung des Notwendigen und der Mangel äusserer, sogenannter Glücksgüter dem Menschen entweder den Luxus einer künstlerischen Ausstattung seiner Wohnung, Möbel und Gerätschaften, eine zweckfreie Betätigung nicht erlaubt oder ein Bedürfnis hiezu nicht

vorhanden ist, weil ein ästhetisches Bewusstsein zur Zeit erst im Erwachen begriffen ist. Denn gerade in diesen ländlichen und künstlerisch-ärmlichen Verhältnissen, wo andere Einflüsse und Anregungen nicht vorhanden sind, und wo selbst die noch vorhandenen wenigen Einflüsse und Anregungen aus Mangel an Verständnis und Sinn wirkungslos bleiben, ist es die Schule allein, die in ästhetischer Hinsicht erfolgreich die Hebung des Volkes vom Ungeschmack durch das Tor des ästhetischen Interesses zur ästhetischen Gefühls- oder Geschmacksbildung heraufzuheben und -zubilden vermag. Ästhetisches Interesse kann aber nicht durch Worte und Striche erzeugt werden, sowenig als ästhetische Vorstellungen durch Worte allein sich mitteilen lassen; da kann nur beharrliche Versinnlichung oder Veranschaulichung des Kunstwerkes selber erfolgreich wirken.

Selbstverständlich muss im Unterricht statt von fremden, abstrakten und idealen Formen, in erster Linie von dem ausgegangen werden, muss dasjenige nutzbar gemacht werden und zur Reproduktion gelangen, was in den speziellen örtlichen Verhältnissen den Schönheitssinn des Volkes gebildet hat, was dem Schüler im Leben begegnet und insbesondere, was an historischen Kunsterzeugnissen im Lande, in der Heimat noch vorhanden ist; Objekte, die dem Kinde bei steigender Würdigung und Wertschätzung nicht nur etwas zu denken geben, sondern bei richtiger Anknüpfung an heimatliche und historische Erinnerungen auch seinem Gemüte nahe gebracht werden.

Der Zeichenstoff ist also, wie auch im Sachunterricht, in Schulen der Berggemeinden im grossen und ganzen ein anderer, als derjenige in Städten; während der Städter die schönsten geometrischen dekorativen Symbole findet auf Parquet- und Fliesenböden, Gartentüren und Geländern, sieht sie der Bergbewohner eingesägt in Holz an Lauben, Türen, Kästen etc. Die Methode hingegen ist, mit mehr oder weniger Einschränkung, dennoch überall dieselbe.

II. Auch der Forderung betreffend die Ausführung der geometrischen Flächen und des geometrischen Ornaments durch stoffliche Mittel durch die Hand der Schüler (Formenarbeiten) lässt sich bei gutem Willen leicht nachkommen.

So lassen sich ohne grössere Vorbereitungen ausführen:

a) Die geometrisch-symmetrischen Figuren: Ausschneiden derselben aus Papier, Holz, Blech; Darstellen des Sechseckes (und sechsstrahligen Sternes) durch zwei übereinander gelegte und an die Wandtafel befestigte gleichseitige Kartondreiecke; ebenso das Achteck durch zwei Quadrate; Bilden eines gleichseitigen Dreiecks durch Zusammenstellen von 4 oder 9 gleichseitigen Dreiecken; eines Quadrats durch 4 oder 8 gleichschenklig-

rechtwinklige Dreiecke; eines Sechsecks durch 6 gleichseitige Dreiecke oder 3 Rauten; Darstellen eines Kreises durch rechtwinkliges-doppeltes Falten eines Blattes und Ausschneiden eines Viertelkreises.

b) Darstellen der verschiedenstrahligen Sternfiguren, Banddurchschiebungen und Schleifen (als Zugverzierungen aufgefasst) durch Aufzeichnen und Einritzen in Holz, Durchpausen auf Papier, Webstoffe, Stramin und Ausnähen mit farbigen Fäden; Darstellen derselben durch verschieden gefärbte gekniffene Papierstreifen.

c) Ausschneiden oder -sägen aus Holz, Blech, Papier, Karton; ebenso als Einlagearbeit nach Art der Technik der Intarsia, nämlich: Aufeinanderlegen und unverschiebbares Befestigen verschiedenfarbigen Stoffes; Ausscheren, -stemmen, -sägen oder -schneiden der aufgezeichneten Zierform, dann Auf- oder Zusammenleimen, sogar Kombiniren der so erhaltenen, verschiedenfarbigen Ausschnitte auf passende Unterlage.

d) Zusammenstellen farbiger Flächenmuster durch farbige Täfelchen und Kartonstreifen; Bildung von Parallel- und Sternfiguren durch Ineinanderschieben farbiger Täfelchen von geometrischer Grundform, ebenso durch Kartonstreifen.

e) Aufzeichnen auf Holz, dann Auskerben und Ausgründen.

Die mustergiltigen, durch Handarbeit der Schüler so geschaffenen Zierformen sammelt der Lehrer, verziert die Schulräume und bewahrt sie auf, weil sie ihm in folgenden Jahren beim Zeichen- und Formenunterricht als Anschauungsmaterial treffliche Dienste leisten.

Da die im Ornamentzeichnen vorkommenden Zierformen ohne Ausnahme auf die einfachen, geometrischen Elementarformen sich gründen, so ist es selbstverständlich, dass wir zu gleicher Zeit durch besondere unterrichtliche Pflege die Erkenntnis der Flächengebilde fördern, d. h. dass wir

Elementare Flächengeometrie

betreiben. Zwar ist schon beim Ornamentzeichnen und -formen und bei den hiezu nötig werdenden Konstruktionen Gelegenheit geboten, nähere Bekanntschaft mit den geometrischen Flächengebilden und ihren Eigenschaften zu machen. Und zwar geschieht das um so eher, wenn solche Verzierungsfiguren gewählt werden, welche die Teile, die symmetrischen und geometrischen Verhältnisse der geometrischen Fläche hervorzuheben geeignet sind. Allein dieses Darstellen geometrischer Ornamente, das zunächst andere Zwecke verfolgt, bietet nicht Anlass, alles über die Flächenformen zu wissen Nötige erfahren zu können; denn

die Erfahrungsgeometrie und in unserm speziellen Falle die Flächenlehre (Planimetrie) besteht aus einer Summe von Erfahrungssätzen, die nicht beim Formen und Zeichnen allein, sondern auch beim Ausmessen kleinerer und grösserer Flächen, beim Abstecken derselben, bei ihrer kartographischen Aufnahme, beim Bauen etc. ihre Veranlassung und ihren konkreten Hintergrund haben. Es müssen deshalb noch andere praktische, konkrete Aufgaben aus dem Leben herbeigezogen und gestellt werden, Fragen, Aufgaben und Probleme, welche weitere Kenntnisse über Konstruktion, Messung, Berechnung und Planzeichnen notwendig fordern, aber auch Gelegenheit geben, die unbedingt verlangten notwendigen Kenntnisse zu vermitteln.

Bieten Zeichnen und Handarbeit (Handfertigkeit) im Dienste des Ornaments das Bedürfnis und die Gelegenheit, hauptsächlich die Konstruktion und Eigenschaften der geometrischen Flächen kennen zu lernen, so ist namentlich die Untersuchung der Dimensionen von grossen Oberflächen und Feldern und das Abstecken solcher Flächen nach gegebenen Formen- und Grössenverhältnissen (Feldmessen) geeignet, das nötige Wissen über Messungen, Planzeichnen, Inhalt und Inhaltsberechnungen der vorkommenden Flächen oder Felder zu vermitteln. Da hiebei hauptsächlich die Masse, Massverhältnisse und Inhaltsberechnungen zur Sprache kommen, so verbinden wir diesen Teil der Flächenlehre oder Planimetrie, sofern uns keine besondern Stunden für Formenunterricht und Grössenlehre zusammen zur Verfügung stehen, mit dem Rechenunterricht. Wir betreiben also auf dieser Schulstufe, wie überhaupt in der Erziehungsschule, nicht Geometrie als ein besonderes Fach; trennen nicht Formdarstellung und Formlehre, sondern lehnen die letztere an die erstere an; lehnen sie an Zeichnen, Flächendarstellung und Rechnen (Feldmessen) als den formellen Ausdruck der Grössenverhältnisse an. Das nötige Wissen wird also auf dieser Stufe (V. und VI. Schuljahr) teils im Zeichen- und Formenunterricht (Handfertigkeit), teils im Rechenunterricht (mit Einschluss des Feldmessens) oder, was um so besser ist, in beiden Fächern zugleich und zu gleicher Zeit erworben. Diese geometrischen Kenntnisse sind nämlich folgender Art:

1. Konstruktionsweisen, 2. Eigenschaften und Gesetze, 3. Längen- und Flächenmasse, 4. Messungs- und Berechnungsweisen der geradlinigen Flächen und teilweise des Kreises.

Selbstverständlich vermitteln wir diese Kenntnisse erst innerhalb eines längern Zeitraumes, so dass z. B. die Berechnung des Flächeninhaltes der Vielecke im V. Schuljahr noch kaum an die Reihe kommt. Auch wird es ratsam sein, im VI. Schuljahr den Kreis mehr nur nach

seiner konstruktiven Seite zu behandeln und die endgiltige Besprechung über die Kreisverhältnisse und -Inhalte für das VII. Schuljahr zu versparen, wo alsdann beim Zeichnen des vegetabilen Ornaments und der dabei häufigen und wichtigen Anwendung des Kreises neues Licht auf die Kreisverhältnisse fällt.

Es wird sich noch fragen, welche künstlichen Veranstaltungen vorzunehmen sind, damit der Schüler das Bedürfnis fühlt und sich in die Notwendigkeit versetzt sieht, geometrische Erfahrungen zu sammeln, oder mit andern Worten, welche konkrete Aufgaben und Probleme dem Schüler gestellt werden sollen, dass er mit Interesse an deren Lösung arbeitet und damit unvermerkt spekulatives und theoretisches Interesse an geometrischen Arbeiten zeigt.

Es ist früher davon die Rede gewesen, welcher Art die vorbildlichen dekorativen Symbole sein müssen, damit der Schüler mit Lust und Interesse an die Reproduktion derselben geht. Hiebei erwirbt er sich durch Erfahrung und tätige Anschauung die vorläufig notwendigen Kenntnisse über die Eigenschaften und Unterscheidungsmerkmale der einzelnen geometrischen Flächen. Veranlassung, das Messen und Berechnen, sowie das Konstruiren (Abstecken) hauptsächlich grösserer Flächen kennen zu lernen, ist aber hier dem Schüler schwerlich geboten. Es werden eben grössere Flächen und Felder nicht oder wohl nur selten zum Zwecke der Ornamentation (als Dekorationsfelder) konstruirt (gebaut) oder begrenzt und berechnet; sehr häufig aber verlangen andere menschliche Zwecke das Abstecken, Ausmessen, planmässiges Aufzeichnen und Berechnen von Flächen oder Feldern.

Und wie mannigfaltig sind diese Zwecke oder Ursachen! Grundstücke werden: gekauft, verkauft, vererbt, versteuert, umgetauscht, geteilt, zusammengelegt, umgeformt, eingezäunt, eingemauert, begrenzt, geschützt, eingemarkt, umgegraben, drainirt, bebaut, angepflanzt, bearbeitet, abgeerntet, überschwemmt, beschädigt, verwüstet, bedeckt, ausgegraben, ausgefüllt, verschönert, überbaut, bekieset, bepflastert, überdeckt, überlegt etc. und alle diese Vorfälle oder Arbeiten können mehr oder weniger die Kenntnis der Grössenverhältnisse der Grundstücke, also das Ausmessen ihrer Dimensionen, oder das Abstecken nach gegebenen Formen, Bestimmungsstücken und Massen verlangen, sei es, dass ein Wert, ein Ertrag, ein Schaden, die Grösse einer Arbeitsleistung, eines Arbeitslohnes, einer Formveränderung ermittelt werden soll; oder dass ein Quantum von zu verwendendem oder zu beseitigendem Material, ja selbst der Kostenpreis des benötigten Materials zu bestimmen ist. Und ebenso vielseitig erweist sich das Bedürfnis nach geometrischem Wissen

im Umgange mit den verschiedenartigen Flächen von Flach- und Vollkörpern.

Damit sind nun auch die verschiedenen und mannigfaltigen konkreten Verhältnisse angedeutet, in welche hinein der Schüler durch künstliche Veranstaltung versetzt werden muss; es ist das Gebiet bezeichnet, aus welchem die geometrischen, konkreten Aufgaben zu entnehmen sind, an deren Lösung der Schüler mit Interesse und Lust sich betätigen wird.

Man wird also im Rechenunterricht, wie bisher immer üblich, sich mit geometrischen Rechnungs- und Berechnungsaufgaben zu befassen haben, jedoch mit dem Unterschied:

1. dass die Aufgabe immer eine konkrete, interesseerweckende ist, dass sie deshalb

2. immer mit Rücksicht und im Anschluss an das Leben, an den übrigen Unterricht und hauptsächlich auf das im Formenunterricht (durch Formendarstellung) schon Gelernte, gewählt wird;

3. dass die Masszahlen des zu Berechnenden nicht gegeben werden, sondern vom Schüler durch eigene Messung zu erlangen sind; und dass

4. die gemessene und zu berechnende Fläche (z. B. Turnplatz, Garten) auch entweder nach den erhaltenen Masszahlen und Bestimmungsstücken zu konstruiren oder nach einem gegebenen Massstab zu reduziren und graphisch zu fixiren ist.

Man wird also, um das Interesse für die Sache wach zu erhalten, in einer der Zeichenstunde nachfolgenden Rechenstunde, mit Benutzung der gefundenen Resultate, in einer neuen Besprechung, welche ebenfalls durch tätige Anschauung auf die Erkenntnis geometrischer Naturgesetze abzielt und hinleitet, von einem solchen praktisch-konkreten Arbeitszweck oder -Problem aus dem Leben als neues, kräftig treibendes Anregungsmittel ausgehen; von einem Problem, das die Bekanntschaft mit der Konstruktion (Abstecken, Aufbauen) oder mit der Berechnung (Umfang-, Durchschnitts-, Inhalts- und Kostenberechnung) zum Bedürfnisse macht. Wir nehmen bei der Wahl solcher Aufgaben nicht mehr eine Trennung von Flächen und Körpern vor, reissen also zum Teil die Grenzen zwischen Planimetrie und Stereometrie nieder, d. h. wir ziehen nicht nur Seiten von Schmalkörpern, sondern als zweckmässige und notwendige *Vorbereitung für die zukünftige Körperlehre* auch durch Kanten begrenzte Vollkörper, insofern sie Interesse erwecken können, und das Körperliche in den Hintergrund tritt, zur Betrachtung, Berechnung und Zeichnung (projektiv) heran.

Da die Betrachtung und hauptsächlich die Umwandlung und Berechnung der Flächen ihre *kartographische Aufnahme* (Plan, Grundriss,

Aufriss) nötig werden lässt, so stellt sich das Bedürfnis ein, die nötig werdende Verkleinerung der Zeichnung ins Netz, oder des Modells von Holz, Pappe etc. nicht willkürlich, sondern nach einem verjüngten Mass vorzunehmen.

Durch dieses Arbeiten, als ein neues Erfahrungsgebiet, das man gewöhnlich als besondern Teil der Elementargeometrie unter dem ungenügenden Namen „Feldmessen" bezeichnet, erhält der Schüler nach und nach Einsicht in die Grössenverhältnisse, Berechnungsarten und neuen Konstruktionsweisen (Planzeichnen) der gewöhnlich vorkommenden geometrischen Flächenformen.

Unsere Planimetrie besteht nur aus konkreten sachlichen Aufgaben und deren Lösung. Die formale Durcharbeitung einer methodischen Einheit (Aufgabe) ist nun im grossen und ganzen[1] folgende;

Ziel: Angabe einer sachlich-geometrischen Aufgabe aus dem Individualitätskreise des Schülers. Die Lösung dieser Aufgabe hat nun der Schüler unter Anleitung des Lehrers zu versuchen und auszuführen.

I. *Kurze Betrachtung und Erörterung* der sachlichen und geometrischen Verhältnisse an Ort und Stelle, sowie *Analyse* der zur Lösung der Aufgabe im Gedankenkreise des Schülers schon vorhandenen und bekannten Hilfen.

II. Die *Lösung der Aufgabe* wird durch den Schüler möglichst selbsttätig und selbständig an Hand des realen Objekts, des nachgeformten abstrakten Modells oder der planimetrischen Zeichnung versucht, und wird ermöglicht entweder

a) schon durch blossen Augenschein;

b) durch die bei der tätigen Anschauung, also beim plastischen Modelliren, planimetrischen Zeichnen oder Konstruiren, gemachten Erfahrungen;

c) durch einen künstlich veranstalteten experimentalen Versuch;

d) durch genetische Entwicklung, d. h. durch Erzeugen der in Frage stehenden räumlichen Form aus schon bekannten Formen durch Abtrennung, Verschiebung, centrische und axiale Drehung;

e) durch Messen und Berechnen.

III. *Vergleichung* der gemachten Erfahrung, der gefundenen Lösung mit andern und solchen im Darstellen der Ornamente schon erkannten, um das neu Gefundene, eine Eigenschaft, eine Regel, ein Gesetz, ein Konstruktions-, Messungs- oder Berechnungsverfahren, auf seine Allgemeingültigkeit zu prüfen.

---

[1] Nach Pickel im „Achten Schuljahr", pag. 146.

IV. *Herausheben*, *Formuliren* und *Einordnen* des durch die Untersuchung und Besprechung sich ergebenden *Begrifflichen* (Eigenschaft, Regel, Gesetz etc.) mit Berücksichtigung des durch die Formdarstellung schon früher Erhaltenen und ins Merk- (System-) Heft Eingetragenen.

(Forts. folgt.)

REZENSIONEN.

Comenius, ein Systematiker in der Pädagogik. Eine philosophisch-historische Untersuchung. Inauguraldissertation zur Erlangung der Doktorwürde an der philosophischen Fakultät der Universität Jena. Von *Walter Müller* in St. Gallen. Dresden 1887. Preis 2 Fr.

Karl von Raumer ist der erste, welcher Comenius einen seiner Bedeutung entsprechenden Platz in einem Werke über Geschichte der Pädagogik angewiesen hat. Seither gibt es in diesem Fache kaum mehr einen Leitfaden, welcher der Persönlichkeit des C., seiner Hingabe an die Sache der Menschheit, seiner Dienstbereitwilligkeit, wo immer sein Rat und Beistand verlangt wurde, nicht gebührende Anerkennung zollte und eine grössere oder kleinere Blumenlese aus seinen Werken als Probe seines pädagogischen Genies böte. So ist C. nach und nach allgemein bekannt geworden als der Begründer zahlreicher noch heute giltiger methodischer Grundsätze, am bekanntesten wohl dadurch, dass er schon 1½ Jahrhundert vor Pestalozzi nicht nur die Anschauung als das Fundament aller Erkenntnis erklärt, den Wortunterricht der Scholastik bekämpft, die Anlehnung der Sprachbildung an den Sachunterricht gefordert, sondern auch die psychologische Entstehung von Anschauungen durch das Fortschreiten von der rohen Totalauffassung der Dinge zur Vertiefung ins einzelne klar und bestimmt angegeben hat. Diese Dinge sind es indessen nicht, welche den eigentlichen Gegenstand der vorliegenden Schrift bilden; Wirksamkeit und Lehre des C. werden als mehr oder weniger bekannt vorausgesetzt. Der Verfasser untersucht vielmehr, *wie* C. Pädagogik treibe. Er will nicht zeigen, welche Methode C. für die Schulen empfehle, sondern welche Methode dieser dem Aufbau seiner Erziehungslehre selbst zu grunde lege, und er liefert den höchst interessanten Nachweis, dass wir es bei C. mit nichts Geringerem als einem für seine Zeit grossartigen Versuche einer *wissenschaftlichen* Pädagogik zu tun haben; die Didactica magna erweist sich, für sich und im Zusammenhang mit den übrigen Werken des C. betrachtet, nicht als eine blosse Sammlung von Rezepten und Ratschlägen, sondern als ein pädagogisches ***System.*** Daher der Titel der Schrift, welcher in der bestimmtesten und knappsten Form ankündigt, was durch die Untersuchung bewiesen werden soll.

„System“ ist ein auch der Volksschulmethodik wohl bekannter Begriff. Es bedeutet die begriffliche Ordnung des jeweiligen kindlichen Wissens in einem Fache. Es bedeutet auch in der Botanik, der Zoologie oder einer andern Wissenschaft die logische Anordnung der gesamten zur Zeit vorhandenen fachwissenschaftlichen Erkenntnisse. Demnach verlangt man auch von einem System der Erziehung, dass es, gleich jenen, drei Anforderungen entspreche, 1) dass es sich über das ganze Gebiet der Erziehung erstrecke, 2) dass seine Teile und Lehren in logischem Zusammenhang stehen, ein Ganzes bilden, 3) dass die Elemente des Wissens einzeln wissenschaftlich feststehen.

Aus der Volksschulpraxis ist uns auch schon der Gedanke geläufig, dass Systeme der Veränderung unterworfen sind. Der Erfahrungskreis des Schülers erweitert sich; einzelne Begriffe, ganze Einteilungen werden im Laufe der Schuljahre umgestaltet; das System der IV. Formalstufe ist jeweilen nur für den augenblicklichen Standpunkt der Klasse berechnet, der jederzeit nur ein Durchgangspunkt ist. Ganz so

sind die Systeme der Wissenschaften von den Fortschritten der Wissenschaften abhängig. In dem Masse, als die Erfahrungen sich mehren, als bessere Hilfsmittel bessere Erkenntnisse ermöglichen, werden wissenschaftliche Systeme bereichert, teilweise umgestaltet, gänzlich über Bord geworfen, wobei nicht ausgeschlossen ist, dass einzelne festgegründete Bestandteile derselben in neue Gedankenzusammenhänge, neue Systeme aufgenommen werden.

Aus dem Gesagten folgt, dass ein System einmal nach dem jetzigen Stande der Wissenschaft beurteilt werden kann. Von diesem Standpunkte aus ist von vornherein zu erwarten, dass die psychologische Begründung der schwächste Teil der Comenianischen Erziehungslehre sein müsse. Indessen beweist doch die bereits erwähnte Analyse des Anschauungsprozesses, dass C. trotz seiner Analogien aus der Pflanzen- und Tierwelt das Ziel vorschwebte, die Methodik auf die Gesetze des *geistigen* Geschehens zu gründen. Was dagegen die erste Anforderung an ein System, die Vollständigkeit, anbetrifft, so weist Verfasser nach, dass C. mit bewunderungswürdiger, seiner Zeit weit vorauseilender Universalität des Geistes nicht nur fast alle grundlegenden Fragen der Pädagogik, sondern auch die spezielle Methodik, Fragen der Schulorganisation und Verwaltung in den Bereich seines Denkens gezogen hat. Hinsichtlich des zweiten Punktes, der inneren Widerspruchslosigkeit, muss das System natürlich an sich selbst gemessen werden. Bei dieser immanenten Kritik bekundet Verfasser nicht geringeren Scharfsinn, als gründliches Quellenstudium und es gelingt ihm, manchen scheinbaren, bisher unerklärten Widerspruch auf die allgemeine religionsphilosophische Weltanschauung des C. zurückzuführen. So zeigt uns die *philosophische* Untersuchung den Denker C. in seiner vorbildlichen Bedeutung, vorbildlich, abgesehen von den bleibenden Resultaten seiner Denkarbeit, schon dadurch, dass er in einer wissenschaftlichen, d. h. umfassenden und widerspruchsfreien Erziehungs*theorie* die Grundbedingung einer wirksamen und planvollen Erziehungs*kunst* erblickte.

Neben der philosophischen Untersuchung geht die *historische* einher, welche einerseits die Einflüsse nachweist, die auf C. eingewirkt haben, anderseits alle seitherigen bedeutenderen Erziehungssysteme (Niemeyer, Schleiermacher, Schwarz, Beneke, Rosenkranz, Palmer, Bain, Spencer) hinsichtlich ihrer Auffassung des Begriffs *„System“* betrachtet und zu C. in Beziehung setzt. Ein Anhang bietet eine Geschichte der Wertschätzung des C. von seinen Lebzeiten bis auf unsere Tage; er beweist die vollständige Beherrschung der Comeniusliteratur von seite des Verfassers und zeigt zugleich, dass der systematische Charakter der Comenianischen Erziehungslehre zwar schon verschiedentlich erkannt, hier aber zum ersten mal streng wissenschaftlich nachgewiesen worden ist. Der gelehrte Zweck der (leider ziemlich druckfehlerreichen) Abhandlung bringt es mit sich, dass die Belegstellen aus C. alle in der Sprache des Originals zitirt sind, weshalb die Schrift beim Leser einige Kenntnis des Lateinischen voraussetzt. Da wir aber den Verfasser, nunmehrigen Lehrer der Philosophie und Pädagogik am Gymnasium und der Lehramtsschule in St. Gallen, zu unserm ständigen Mitarbeiter rechnen dürfen, so wird vielleicht für unsere Leser noch manche Frucht seines Comeniusstudiums in seinem geliebten Deutsch abfalllen.

T. W.

Anzeige.

Zur Vermeidung von Missverständnissen machen wir unsere geehrten Abonnenten darauf aufmerksam, dass wir die illustrirten Beilagen zu Nr. 6 und 7 als Äquivalent für den fehlenden zweiten Bogen in Nr. 7 betrachtet haben.

Nr. 9 erscheint programmgemäss am ***15. September.***

Redaktion und Verlag.

Inhalt: Über den Geschichtsunterricht. — Zur Methode des Formen- und Zeichenunterrichts. — Rezension.

J. HUBER'S BUCHDRUCKEREI, FRAUENFELD