Zeitschrift: Bündner Seminar-Blätter
Band: 8 (1890)
Heft: 6

Heft

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

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

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

Download PDF: 08.07.2025

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

Schweizerische Blätter
für
Erziehenden Unterricht.

Der „Bündner Seminarblätter"
VIII. Jahrgang.

Begründet und bisher herausgegeben von a. Seminardirektor Theodor Wiget
und nun fortgesetzt von
Institutsdirektor Gustav Wiget in Rorschach und Seminardirektor Paul Conrad in Chur.

№ 6. Frauenfeld, 15. April 1890. 1889/90.

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. — Insertionspreis der durchgehenden Petitzeile 30 Rp., für das Ausland 30 Pfg. — Abonnements nehmen alle Postanstalten und Buchhandlungen entgegen, sowie der Verleger J. Huber in Frauenfeld.

Verhandlungen der st. gallischen Reallehrerkonferenz über den deutschen Unterricht auf der Realschulstufe.[1]

Präsident Alge, St. Gallen. Unsere Diskussion hat sich zunächst auf die **Anordnung** des deutschen Unterrichts zu beziehen und speziell die Frage 1 zu erörtern:

Was ist besser: *Zerlegung des deutschen Unterrichtes in mehrere selbständige Unterrichtsgänge, z. B. für Lesen und Erklären der Musterstücke, für Grammatik, für Stilistik u. s w. oder Koncentration des deutschen Unterrichtes in der auf Seite 4 der Vorlage*[2] *vorgeschlagenen Weise?* Dort heisst es: Weil eine Zerstückelung des deutschen Unterrichtes in einen selbständigen, logisch-systematischen Grammatik-, Stilistik-, Poetik- und Literaturunterricht der Idee der Konzentration widerstreitet, dem Interesse schadet und den Encyklopädismus begünstigt, so ist dieselbe abzulehnen und es ist jenes Verfahren vorzuziehen, welches die Lektüre zum Mittelpunkt des deutschen Unterrichtes macht, poetische, rhetorische und metrische Belehrungen nur dann bietet, wenn solche zum Verständnis der Lektüre dienen, und Grammatik nicht in grösserem Umfange lehrt, als zum Sprachverständnis und Sprachgebrauch durchaus erforderlich ist.

---

[1] An der Versammlung in Rorschach, am 28. Dez. 1889. Dieselben erscheinen demnächst mit dem Protokoll des geschäftlichen Teiles separat.

[2] Theorie und Praxis des Realschulunterrichtes. 1889. Erstes Heft. St. Gallen. Huber & Cie.

G. Wiget. „Eh' ihr zum Schwerte greifet, Eidgenossen, lasst mich ein friedlich Wort noch zu euch reden.“ In dem Vorwort zur Diskussionsvorlage habe ich Sie gebeten, bei der Diskussion sich ja keinen Zwang anzutun, sondern frisch und fröhlich und rücksichtslos auf die Materie einzutreten. Ich habe diese Bitte ausgesprochen als Mitglied des Vorstandes, dem das Gelingen dieser ersten Disputationskonferenz am Herzen liegt und zugleich auch als Herausgeber der ersten Diskussionsvorlage, denn das Schlimmste, was einem Herausgeber passiren kann, ist, totgeschwiegen zu werden. Selbst eine Kritik voll Geringschätzung, die ja oft nichts anderes ist, als eine Schätzung durch einen Geringen, ist nicht so schlimm, als gänzlich ignorirt zu werden. Vor diesem Schicksal haben mich nun allerdings die Artikel in der Lehrerzeitung [1] bewahrt. Herr Professor Dr. Götzinger hat unserm ersten Diskussionshefte die Ehre erwiesen, drei längere Artikel darüber zu schreiben. Wenn diese auch nicht zu dem Besten gehören, was der Herr Professor geschrieben hat, so ist es vielleicht doch ihnen zu verdanken, dass die 200 Exemplare, die auf buchhändlerischem Wege verschleisst werden mussten, in wenigen Wochen bis auf ein Dutzend abgesetzt wurden. Mit Bezugnahme auf den in jenen Artikeln angeschlagenen Ton aber erlaube ich mir nun doch, Sie daran zu erinnern, dass es in dem Vorwort heisst: frisch und fröhlich und rücksichtslos auf die *Materie* einzutreten.

Da die Vorlage sich jeder Polemik enthält, so glaube ich, erwarten zu dürfen, dass auch die Diskussion nicht in eine solche ausarte, und da in der Vorlage nirgends mit verletzender Geringschätzung über abweichende pädagogische Ansichten losgezogen wird, so glaube ich zur Erwartung berechtigt zu sein, dass man auch uns mit trivialen Ausfällen auf „die Wissenschaft der Wissenschaftlichen“ verschone. Ich meine: nachdem Prof. Dilthey in seiner berühmten Rede vor der Berliner Akademie der Wissenschaften über die Frage: „Ist die Pädagogik eine Wissenschaft?“ der Pädagogik Herbarts mit so grosser Anerkennung Erwähnung getan hat, nachdem die philosophische Fakultät der Universität Jena mit vollem Bewusstsein der Bedeutung ihrer Wahl an den durch Stoys Tod verwaisten Lehrstuhl der Pädagogik einen Zillerianer, Prof. Dr. Rein berufen hat, nachdem der Direktor der Franckeschen Stiftungen in Halle, Prof. Dr. Frick, der Pädagogik Herbart-Zillers mit so grossem Erfolg Eingang verschafft hat in die Kreise der Gymnasial- und Realschulmänner, so wird man auch im Kanton St. Gallen bekennen dürfen, dass man seine pädagogische Bildung zum grössern Teil den Schriften dieser Männer verdanke, und wenn es in der Malerei, Musik und Dichtkunst, in der Philosophie, Theologie und Medizin keinem zur Schande gereicht, einer Schule anzugehören, so wird es wohl auch keinem zum Vorwurf gemacht werden können, wenn er sich in pädagogicis zu einer solchen bekennt.

Oder sollen wir denn Schelme werden und das, was wir unserm akademischen Lehrer Ziller verdanken, als die Ergebnisse unserer eigenen Gedankenarbeit ausgeben?

Ich glaube, ich rede im Sinne der Mehrzahl von Ihnen, wenn ich als Parole ausgebe: die Konferenz als solche verpflichtet sich auf kein pädagogisches System; aber sie schliesst auch keines von der Mitwirkung um die

[1] 1889. Nr. 38—40.

Hebung der Realschule aus. Und die meisten von Ihnen halten es gewiss mit dem wackern Reallehrer von Berneck, der in einer feucht-fröhlichen Kommissionssitzung gesagt hat: „Es steckt viel Ziller in der Vorlage; aber wovon wir überzeugt werden, dass es gut ist, das nehmen wir an, auch wenn es von Ziller ist, und wovon wir nicht überzeugt werden, dass es gut ist, das lehnen wir ab, trotz Ziller.“

Es ist noch eine Stelle der Vorrede missverstanden worden. Es heisst daselbst: „Die einem jeden gewährleistete Freiheit, in seiner Schule Lehrplan und Methode nach bestem Wissen und Gewissen einzurichten, ist gewiss auch ein „köstliches Gut“, um das uns viele beneiden, die unterm Joche von Lehrmittelmonopolen einen Lehrgang befolgen müssen, den sie innerlich verurteilen.“

Ich fügte aber hinzu, damit sei natürlich nicht gemeint, dass ein jeder tun und treiben könne, was ihm gerade einfalle. Freiheit bedeute auch hier so viel als Gebundenheit an die pädagogische Einsicht und unter pädagogischer Einsicht seien nicht die ersten besten Morgengedanken über Erziehung und Unterricht, die ersten besten subjektiven Erfahrungen eines einzelnen verstanden, sondern die Resulsate der pädagogischen Wissenschaft.

Dieser Stelle hat nun Herr Prof. Götzinger — allerdings nur in Form eines Bedingungssatzes — den Sinn untergeschoben, als verständen wir (?) unter der pädagogischen Wissenschaft nur „die Wissenschaft der Wissenschaftlichen“ und sprächen jedem, der sich nicht als ihr Anhänger bekennt, die Einsicht in pädagogischen Fragen ab.

Mit Unrecht! Es fällt uns gar nicht ein, die Herbartsche Pädagogik als *die* Pädagogik auszugeben. Für jeden Unbefangenen hat diese Stelle folgenden Sinn: Regulator der Praxis und Appellationshof in streitigen Fällen können nicht die Erfahrungen eines einzelnen, sondern nur die Resultate der Gesamterfahrung sein. Und es ist bei uns immer so gewesen, dass man die Reformvorschläge eines einzelnen, z. B. die Schrift des Nationalrates Planta: „Schule und Schablone“ oder des Bezirksschulrates Dr. Wagner: „Die Gebrechen der Volksschule“ oder des Gemeinderatschreibers Oesch: „Ansichten und Vorschläge“ geprüft hat an den mehr oder weniger allgemein gültigen Gesamterfahrungen. Die pädagogische Gesamterfahrung ist allerdings nicht so reich an Erkenntnisschätzen wie die naturwissenschaftliche; ihr Erkenntnisobjekt ist aber auch das sprödeste von allen: der Mensch selber. Indessen ist doch auch in der Pädagogik des Allgemeingültigen, das wir von den Philosophen und Pädagogen vergangener Zeiten geerbt haben, schon so viel, dass die Erfahrungen eines einzelnen weder quantitativ noch qualitativ sich damit messen können. Quantitativ nicht, denn was sind die Erfahrungen eines neunzigjährigen Lehrerlebens gegenüber den Erfahrungen ganzer Jahrhunderte, und qualitativ nicht, denn, was der einzelne so seine Erfahrungen nennt, sind näher betrachtet nur Erlebnisse, im günstigsten Falle Erfahrungsmaterial, aus dem allgemein gültige Erfahrungen erst abgezogen werden müssen. An solchen, d. h. an *wissenschaftlich bearbeiteten* Erfahrungen aber ist die Wissenschaft der Pädagogik reicher als selbst das reichste Lehrerleben. Darum muss *sie* die Führerin der Praxis sein. Auf andern Gebieten ist es ja auch so! Gewiss haben alle Lehrer der Naturwissenschaften unter Ihnen eine Wage spielen, Steine fallen, Rollen Lasten heben, Pflanzen welken und wieder erblühen sehen; aber die Kenntnis der *Gesetze* dieser Vorgänge

verdankt wahrscheinlich nicht ein einziger seiner *eigenen* Erfahrung, und er beruft sich auch nicht auf sie, sondern auf die wissenschaftlich erarbeiteten Resultate der Gesamterfahrung, auf dieses oder jenes als vorzüglich anerkannte Compendium seiner Fachwissenschaft. Aber auf pädagogischem Gebiet, da pocht man auf das, was man selber erfahren oder, richtiger gesagt, nicht erfahren hat. Denn es kann einer 50 Jahre lang Schule halten und seine Schüler weiss Gott wie viel auswendig lernen lassen, ohne ein einziges Gesetz der Association und Reproduktion der Vorstellungen auf Grund eigener Erfahrungen zu entdecken; hat doch die Wissenschaft selber Jahrhunderte dazu gebraucht. — Es gilt daher auch von der pädagogischen Erkenntnis so gut wie von jedem andern Wissensgebiet und für den Gymnasiallehrer ebenso gut wie für einen Primarlehrer: „Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen."

Und wer dieses Erbe verschmäht und im Unterricht nur auf seine subjektive Erfahrung abstellt, der versündigt sich an der Jugend, er sei auch, wer er sei.

Vorsteher Schlaginhaufen in St. Gallen. Wenn ein Veteran der st. gallischen Lehrerschaft sich erlaubt, gleich anfangs das Wort zu ergreifen, so tut er dies der Einladung des Referenten zufolge. Ich habe die vielumfassende Arbeit des Herrn Wiget gelesen, und ich freue mich zu sehen, dass seine Endziele keine andern sind als die eines jeden einsichtigen Schulmannes, nämlich die, die Jugend zu tüchtigen, charakterfesten Gliedern der Menschheit erheben zu helfen. Auf dieser Bahn haben seit einem Jahrhundert grosse Pädagogen uns vorangeleuchtet, und die Erfahrung hat es bestätigt, dass der fleissige und treue Lehrer, ob er mit hohen oder bescheidenen Gaben ausgerüstet sei, stets wieder das Wort wahr findet: Dem redlichen Streben lässt's Gott gelingen.

In seinen Darlegungen gibt uns aber Herr Wiget eine so breite Basis und so weitgehende Ausführungen, dass ich mich immer wieder fragen musste: Woher nimmt Herr Wiget die Zeit? Wir sind verpflichtet, prüfend zu erwägen: Wie lange reicht die Zeit? An unserer Mädchenrealschule in St. Gallen haben wir in Klasse I und II je 4, in Klasse III je 3 Stunden für den Deutschunterricht und unsere Deutschlehrer haben jeder 3—5 Klassen. Die schriftlichen Arbeiten jeder dieser Klassen, die Aufsätze von 80—130 Schülerinnen müssen korrigirt werden. Das erfordert Zeit, viel Zeit, wenn es gründlich geschehen soll, und es muss die Korrektur gründlich durchgeführt werden. Unmöglich können nun auf Grund dieser tatsächlichen Verhältnisse an unserer Anstalt all' jene von Herrn Wiget aufgestellten Uebungen Erledigung finden. Sollen wir die Hausaufgaben vermehren? Dies geht nicht an. Täglich ist eine Stunde gestattet, und das ist für Mädchen, die doch bereits schon der Mutter an die Hand gehen sollen, vollauf genug. An dieser einen Stunde aber partizipiren dann alle Fächer. Wie viel kann also täglich auf den Deutschunterricht entfallen? Bei weitem nicht genug, um den von Herrn Wiget gestellten Anforderungen Genüge zu leisten.

Und dann, meine Herren! wie wichtig ist das Lesen! Wir sollten nicht wissen, wie viel es braucht, eine grössere Klasse zum richtigen, verständnisvollen Lesen und zum schönen Vortrage zu bringen! Dazu braucht's viel Zeit, andauernd viel Zeit. Das Lesen in der Schule ist aber einer der

wichtigsten Massstäbe, nach denen der Zustand einer Schule bemessen wird. Aus diesen und mehrfachen andern Gründen finde ich es deshalb angemessen, alle Votanten anzuweisen, bei ihren Ausführungen nicht ausser Acht zu lassen, welches Mass von Zeit eine Realschule dem Deutschunterricht zuzuwenden im Falle ist.

Dr. Valer, St. Gallen. Ich habe meine Befriedigung auszusprechen darüber, dass die zu diskutirende Vorlage frühzeitig genug in unsern Händen war, um dasselbe studiren zu können; es ist dies entschieden von Gutem. Vor allen Dingen kann man sich auf eine Diskussion viel besser vorbereiten als sonst. Zwar werden natürlich auf diese Weise die Stegreifredner etwas zu kurz kommen; allein ich möchte dieselben auf den zweiten Akt vertrösten. Diese Diskussionsart ist historisch; sie war in der Reformationszeit üblich bei den grossen theologischen Disputationen.

Wenn die Herbart-Zillersche Pädagogik Anspruch machen kann auf ein bleibendes Verdienst, so ist es das, dass sie Verbindung und Verknüpfung fordert nicht bloss zwischen den einzelnen Fächern, sondern auch in diesen selbst. In einer Zeit, wo der Wissensstoff ins Ungeheure angewachsen ist, also die Fachbildung durchwegs nötig wird, da ist es notwendig, dass wir konzentriren. Die Auswahl der Stoffe für die Primar- und Realschulstufe ist schwierig geworden, so dass wir recht sehr eine Reform des Unterrichtsplanes nötig haben. Wenn es vor 30 Jahren eine allgemein gültige Methode gegeben hätte, so würde sie sich heute überlebt haben, weil sich die Sachgebiete ganz verändert haben, und deshalb ist es meines Erachtens sehr zu begrüssen, wenn gerade nach dieser Richtung ein frischer Anlauf zu reformatorischen Bestrebungen gewagt wird. Ich bin keiner von denen, die da glauben, dass die Methode alles ausmache; aber zu dieser Ansicht braucht man auch nicht zu kommen, wenn man nach der Zillerschen Methode unterrichtet. Schreibt die Methode denn alles vor? Man hört oft den Vorwurf, die Herbartsche Schule mache alles zur Schablone. Warum nicht gar! Sie gibt, wie jedes andere System, nur die allgemeinen Normen für eine zielbewusste klare Methode. Es ist gewiss hohe Zeit, dass man endlich von jenem Standpunkte ablässt, der sich prinzipiell gegen jede Methode richtet.

Im Anschluss an diese allgemeinen Aeusserungen glaube ich zu Diskussionspunkt 1 bemerken zu dürfen, dass sich gerade aus diesem der Hauptgrund für die richtige Konzentration des Unterrichtes ergibt. Wir verlieren viel zu viel Zeit mit der Teilung des Deutschunterrichtes in Aufsatz, Grammatik u. s. w. Herr Schlaginhaufen hat mit Recht an die Spitze seiner Ausführungen die Forderung gestellt, dass wir mit der Zeit rechnen müssen. Machen wir die Lektüre zum Mittelpunkt des Sprachunterrichtes, dann haben wir Zeit gewonnen, dann fällt uns das Material für die Aufsätze, für die Grammatik, die Poetik u. s. w. von selbst zu. Die Konzentration gerade bringt reichen Zeitgewinn.

Meli, Sargans: Ich bin mit der auf Seite 4 niedergelegten Idee im Prinzip einverstanden, nur im Detail habe ich eine etwas abweichende Ansicht. Ich nehme jedes Jahr in der 2. Klasse mit Vorliebe Schillers „Wilhelm Tell“ durch. Nun aber gebe ich den Schülern vorgängig einen sprachlichen Vorkurs, damit sie sich später in gewissen Dingen besser orientiren können. In meinem Lesebuch finden sich meist als Titelangaben Ausdrücke ohne Er-

klärungen, wie z. B. „Prosaischer Teil“, „Ethische Lesestücke“, „Poetischer Teil“, „Lyrische Gedichte“, „Epische Dichtung“ u. s. w. Es treten mir die Bezeichnungen Hyperbel, Personifikation, Jambus, Trochäus, Daktylus etc. entgegen. Nun ist es mir stets unangenehm, wenn die Schüler 2 Jahre lang ein Buch herumschleppen müssen, ohne diese Ausdrücke zu verstehen. Ich verwende deshalb 10—12 Stunden zu einem zusammenhängenden Vorkurs. In demselben treibe ich nicht reine Theorie, sondern veranschauliche alle Erklärungen durch passende Beispiele, bei deren Auswahl ich sehr sorgfältig vorgehe. Wenn die Redefigur „Euphonie“ an die Reihe kommt, so wähle ich die Stelle aus Schillers „Räuber“: „Wass heisst du ehrlich? Reichen Filzen ein Dritteil ihrer Sorgen vom Halse schaffen, die ihnen nur den goldenen Schlaf verscheuchen, das stockende Geld in Umlauf bringen, das Gleichgewicht der Güter wieder herstellen, mit einem Wort, das goldene Zeitalter wieder zurückrufen, das heiss ich ehrlich sein, das heiss ich ein würdiges Werkzeug in der Hand der Vorsehung abgeben.“ Das ist ein recht interessantes Beispiel einer Euphonie, wo die Beschönigung für die Schüler in die Augen springt. Ich habe daher die Meinung, es lassen sich gewisse Sprachformen an gut gewählten Beispielen ebenso gut behandeln, wie in der zusammenhängenden Lektüre, wo sie nicht immer voll ausgeprägt erscheinen.

In diesem Vorkurs kann ich das Interesse der Schüler konzentriren. Wenn ich 2—3 Redefiguren behandelt habe, so ist das Interesse schon geweckt und wenn ich auf den folgenden Tag, eine neue in Aussicht stelle, so ist das Interesse noch wach. Warte ich aber einige Wochen, so ist dasselbe bereits wieder eingeschlafen. Ich möchte mir demnach die Freiheit gewahrt wissen, bestimmte Sprachformen in einem besonderen Unterrichtsgange durchzunehmen, immerhin in dem Sinne, dass ich nicht reine Theorie treibe, sondern dass ich stetsfort eine sachliche Unterlage gebe. Im grossen und ganzen gehe ich daher einig mit Herrn Wiget; denn wenn ich dann an die Lektüre komme und die besprochenen Formen sich wiederfinden, so ist damit ein willkommener Anlass zur Repetition geboten. Ich stelle deshalb den Antrag: „Sofern man in der Realschule sprachliche Formen, die der Poetik und Metrik entnommen sind, in den Deutschunterricht aufnehmen will, so ist es pädagogisch statthaft, dieselben nicht bloss im Anschluss an die Lektüre, sondern auch in einem besondern Unterrichtskurse zu behandeln, immerhin in dem Sinne, dass Veranschaulichung durch Beispiele erfolgt.“

Schlaginhaufen: Der vorgeschlagenen Konzentration des deutschen Unterrichtes kann ich nicht unbedingt beipflichten. Warum? Die Grammatik bei Seite zu stellen und das Sprachgefühl allein ausbilden, das reicht nicht aus. Man soll zum Sprachbewusstsein vordringen; nur dieses gibt Sicherheit in der Beherrschung der Sprachformen und der Interpunktion. Becks Grammatik stellt den Forscher auf sichere Füsse. Wursts Grammatik ist zwar zur Drillmaschine geworden; aber vergessen wir nicht, dass sich Wurst grosse Verdienste erworben hat um die Gestaltung eines rationellen deutschen Sprachunterrichtes. Ein Lehrverfahren nach seinem Sinne einfach als „Wurstiade“ zu bezeichnen, erscheint mir denn doch als Unrecht. Wir wollen den grammatischen Unterricht soweit möglich an das Lesebuch anschliessen, und dies ist es ja eben, was Herr Wiget auch will. Der Sprechende hat sich vor Jahren schon dieser Lehrweise zugewandt; aber sie hat ihn nicht voll be-

friedigt. Der Lehrstoff bot oft das nicht, was er haben sollte, dafür manchmal ein Uebermass von ungeeignetem Material. Da entschloss er sich, auf eigene Faust ein ihm zweckdienlich erscheinendes Lehrverfahren einzuschlagen. Er begann, Beispiele aufzusuchen und zu sammeln und an diesen die Unterscheidung der Wortarten und der Satzkonstruktionen zu üben, die Regeln der Wort- und Satzlehre und einer grundsätzlichen Interpunktion festzustellen. Hiefür wurden eigene Lehrstunden anberaumt, nebenbei aber auch die Lektüre zur Unterstützung herbeigezogen und benutzt. Ganz gleich ist es mir ergangen mit der Verslehre. Es war mir immer zuwider, bei der Behandlung von Dichtungen von der Poetik zu sprechen, wenn mein Herz von schönen Empfindungen voll geworden war, voll von Gefühlen, die auch auf die Schülerinnen übergingen. Warum soll man denn nicht in eigener Lehrstunde von Versmass, Versarten, Reimform u. s. w. reden dürfen, wenn passende Sprüche die Erklärungen begleiten? Dass diese Behandlung der Poetik entbehrt werden könne, dass dem Lesebuch alles überlassen bleiben soll, leuchtet mir nicht ein. Mir ist es zum Bedürfnis geworden, eine kleine Mustersammlung anzulegen, welche besonders die Arten der lyrischen Poesie vertritt, denen Herr Wiget nach meinem Dafürhalten keine ausreichende Beachtung zu schenken scheint. Erst auf dieser Grundlage kann mir das Lesebuch so recht Mittel zur Verstandes- und Herzensbildung werden. Ich habe dann goldene Fäden, die überleiten zu ganzen Gesetzen. Die Aufsatzübungen dürfen in der Auswahl des Stoffes nicht auf das Lesebuch beschränkt bleiben. Da muss Freiheit walten, Freiheit in einem vernünftigen Lehrverfahren überhaupt. Ich stelle den Antrag:

„Die Lektüre sei Mittelpunkt des deutschen Unterrichtes, aber in dem Sinne, dass Grammatik, Metrik und Aufsatz nur bedingt davon abhängig sind und nach Bedürfnis auch in eigenen Lehrgängen erteilt werden können.“

Oberholzer, Wil. Es geht mir, wie Herrn Schlaginhaufen. Ich kann mich mit dieser Konzentration auch nicht vollständig befreunden. Es wird vom Herrn Referenten vorgeschlagen, grammatikalische Belehrungen, Aufsatzübungen, kurz alles an einem und demselben Lesestücke vorzuführen. Ich glaube, es sei erspriesslicher, wenn man die Sache auseinanderhält. Ich fürchte nämlich, dass durch diese Konzentration in den Köpfen der Jungen ein Durcheinander, ein Wirrwarr entstehe. Bald Satzlehre, bald Wortlehre, bald Poetik, bald Interpunktion und Orthographie, und dies alles an einem Stücke! Das ist für unsere Jungen nicht am Platze. Es muss in den Köpfen ganz wirr werden. Am Ende müssen die Resultate doch geordnet und zusammengestellt werden, und das muss schriftlich erfolgen. Es muss alles in ein System gebracht werden, sonst verliert man sich. Wenigstens ist's mir so ergangen, womit aber nicht gesagt sein soll, dass es allen so ergehe. Bald eine Konjugation, bald eine Deklination, bald eine Satzform, bald wieder eine Wortart! Dabei kommen ja die Leute nie ins rechte Geleise. Ich will damit nicht behaupten, dass man nicht an Lesestücken die Sache treiben soll, aber ich empfehle aus vieljähriger Erfahrung, dass man diese Gebiete getrennt halte. Es kommen auch gar viele Dinge in der Grammatik vor, die im Lesestück gar nicht zu finden sind. Der Herr Referent schlägt vor, die Sache an einem Drama zu erklären, wie z. B an „Herzog Ernst von Schwaben“, „Wilhelm Tell“ oder an „Hermann und Dorothea“. Ich fürchte, dass dadurch

diese herrlichen Dichtungen den Schülern endlich zum Ueberdruss werden. Tagtäglich, vielleicht sogar ein Jahr lang mit dem gleichen Lehrstoff sich herumschlagen, das muss verleiden. Man bedarf eines Lesebuches, das Abwechslung bietet und wir haben Lesebücher in Menge, die dieser Forderung entsprechen, und wenn die gebrauchten nicht dienen, so mache man ein neues, das unsern Bedürfnissen entspricht; aber ich will diesen Gedanken nicht weiter ausführen, sondern beschränke mich vorläufig auf Punkt 1 und halte dafür, dass eine Trennung des Deutschunterrichts in selbständige Gänge für Grammatik, Stilübungen und Lesen notwendig ist. Dann muss auch ich auf die Zeit aufmerksam machen. Gewiss, die wenigen Stunden, die wir für den Deutschunterricht zur Verfügung haben, reichen nicht aus, die Lehrstoffe so ausführlich zu behandeln, wie Herr Wiget dies vorschlägt. Da muss vor allem das Lesen geübt werden; denn unsere Realschüler sind in Bezug auf diese Fertigkeit noch nicht so weit, dass man von fleissiger Uebung des Lesens Umgang nehmen könnte. Die Lesefertigkeit muss oft an Stoffen geübt werden, auf deren Inhalt man wegen Zeitmangels nicht näher eintreten kann.

Freund, Rapperswil. Durch die erste These stellt uns der Herr Referent gerade mitten in den Kampf hinein, und wenn wir da hinüber sind, so wird das übrige weit schneller erledigt sein. Es ist Konzentration vorgeschlagen. Ich fasse das Wort in vielleicht etwas anderm Sinne auf, als manche von Ihnen. Die Aufmerksamkeit des Schülers, sein Interesse, seine geistige Kraft sollen auf einen Punkt konzentrirt werden. Nun fürchte ich, dass dadurch, dass in den Leseunterricht alle möglichen Fäden aus allen Fächern hinübergezogen werden, also nicht bloss aus Grammatik, Stilistik und Poetik, sondern auch aus den Realien u. s. f., die Konzentration im Geiste des Schülers, die Sammlung seines Interesses auf einen bestimmten Punkt, nicht erreicht, vielmehr zurückgedrängt wird. Ich glaube, wir müssen den Gegenstand, der den Schülern jeweilen zum vollen Verständnis gebracht werden soll, isoliren und deshalb bin ich auch der Ansicht, dass sich der systematische Grammatikunterricht noch nicht überlebt hat. Ich muss ihm heute noch das Wort reden. Auch der Herr Referent wird ihm in seinem Unterrichte wohl kaum die Türe weisen. Er lässt zwar immer nur grammatikalische Erörterungen zwischenhineinfliessen, aber er wird am Ende die Ergebnisse für Grammatik und Poetik systematisch ordnen. Die Sache ist an und für sich dieselbe: Er macht es „vorzu“, wir besorgen das vorher. Wir wählen das unumgänglich Notwendige aus der Grammatik und prägen es sicher ein, damit es der Schüler im übrigen Sprachunterrichte, bei stilistischen Uebungen u. s. w. stetsfort zur Verfügung habe. Man wird auch von der Poetik nicht ganz Umgang nehmen können. Herr Wiget scheint da sehr wenig zu verlangen. Dass z. B. von einem Pentameter u. s. w. nichts gesagt werden dürfe, finde ich etwas hart, besonders wenn sich solche Formen im Lesebuche finden. Ich finde es auch ganz am Platze, die Schüler auf die formellen Schönheiten des Distichons, des Sonetts u. s. w. aufmerksam zu machen. Herr Wiget tut's zwar auch, aber nachher. Dass das besser sei, bezweifle ich ein wenig. Ich nehme ein Gedicht und habe die erste Strophe zu behandeln. Da braucht's Sacherklärungen. Der Referent schliesst daran noch grammatikalische und Reimerläuterungen etc. Ich aber bin recht froh, wenn ich das Interesse des

Schülers auf das Sachliche zu konzentriren vermag, und das Wenige, das ich in Grammatik und Poetik bereits durchgenommen habe, kann ich nun leicht und sicher anwenden. Das sind auch Fäden herüber und hinüber. Ich fasse also das Wort Konzentration in einem andern Sinne auf als der Herr Referent und befinde mich gut dabei.

Seminardirektor Balsiger: Sie werden es wohl nicht als Unbescheidenheit auffassen, wenn auch ich mich in Ihrer Mitte ausspreche über ein Fach, das ich selbst lehre und durch dessen Führung ich gerade die nächste Fühlung mit der Realschule habe. Es sind nun schon verschiedene Urteile über die Betriebsweise des Deutschen gefällt worden, und sie zeigen, wie verschiedenartig der Unterricht in diesem Fache erteilt wird. Meine Beobachtungen am Seminar gehen dahin, dass von der einen Realschule und von der andern sprachlich gut vorgebildete Schüler in die Anstalt eintreten. Da, wo der grammatikalische Unterricht eine Beschränkung erfuhr, wurde mehr getan für eine sachlich klare Auffassung des Inhaltes und auf diesem Wege gute Resultate erzielt. Bei Schülern, denen man anmerkte, dass sie einen systematischen Kursus in der Grammatik erhalten hatten, war manchmal des theoretischen Wissens nur zu viel, der Uebung und der Sicherheit in der Beherrschung der Sprache etwas zu wenig. Bei der Mehrzahl aber machte ich die Beobachtung, dass ein sicheres grammatisches Wissen durchaus vereinbar ist mit der Gewandtheit im Sprachgebrauch, dem Verständnis sowohl als dem Ausdruck derselben.

Nun meine eigenen Ansichten über den Betrieb des Deutschunterrichtes. Ich stehe grundsätzlich auf dem gleichen Boden, wie der Herr Referent und es freut mich, das hier konstatiren zu können. Die Lektüre sei das Zentrum, verlangt er, das Lesebuch Grundlage und Mittelpunkt des Sprachunterrichtes. Damit bin auch ich einverstanden, und ich stimme ebenso mit der nächsten Folgerung überein, dass die Formbelehrungen so viel als immer möglich ihren unmittelbaren Anschluss an den Lesestoff zu finden haben. Bei solchem Anschluss eignen sich diese Belehrungen am besten zur praktischen Verwertung und erlangen am ehesten Bestand im Geiste des Schülers. Sie haben eben eine sachliche Unterlage, direkte Beziehungen zum Stoffgebiete. Sinn und Form erschliessen sich gleichzeitig, und mit dem Sachinhalt prägt sich zugleich die Sprachform dauernd dem Gedächtnis ein. — Aber eine Gefahr ist bei dieser Unterrichtsweise vorhanden, und Herr Oberholzer hatte recht, als er erklärte, man sei der Gefahr ausgesetzt, sich zu zersplittern, da und dort Stückwerk zu behandeln, dem Schüler aber nirgends eine klare Einsicht in den Aufbau seiner Muttersprache zu verschaffen. Meine eigenen Beobachtungen haben mich zur Erkenntnis dieser schwachen Seite geführt. Aber das Uebel kann gehoben werden. Wenn wir auf analytischem Wege das Material der Formenlehre gewonnen haben, dann müssen wir es ordnen und müssen durch bestimmte Repetition die Sammlung und Sichtung dessen erzielen, was der Schüler wissen soll, was er wirklich besitzen muss. Wir müssen Revue halten und uns immer wieder versichern, dass der Schüler ein bestimmtes reales Wissen sich erworben hat. Ich gehöre nicht zu denjenigen, welche die Grammatik als etwas Unnötiges und für die Bildung nicht Zuträgliches ansehen, sondern ich habe den Wert grammatikalischer Belehrungen kennen und schätzen gelernt, und da muss ich nun hervorheben, dass ich mit einigen Behauptungen des Herrn Referenten nicht ganz einig gehe. Auf Seite 3 des

Diskussionsheftes steht geschrieben: „Da wird aufs neue die Wort- und Satzlehre durchgenommen, wie wenn in der Primarschule nie davon die Rede gewesen wäre.“ Ich bin durchaus nicht der Ansicht, die Realschule habe sich nicht mehr um das zu bekümmern, was bezüglich Sprachunterricht in der Volksschule behandelt worden sei. Das ist meist noch sehr notwendig, und die HH. Reallehrer werden mir dies aus ihrer Praxis gerne bestätigen. — Wenn sodann gesagt wird: „Eine Unterscheidung der Modi und anderes mehr wird erst durch den fremdsprachlichen Unterricht zur Notwendigkeit“, so begreife ich den Referenten, weil ich weiss, was er eigentlich damit meint. Der fremdsprachliche Unterricht macht nämlich diese Modi erst recht klar; aber dem muss doch entgegengehalten werden, dass es immer wieder Personen gibt und zwar gar nicht so selten, die vollständig korrekt sprechen, ohne eine fremde Sprache zu kennen; also verhelfen nicht erst die fremden Sprachen zum Aufschluss über die Modi. Und warum? Wir haben Gesetze in unserer Sprache über die Möglichkeitsform, den Indikativ und den Imperativ; die Modi sind in der deutschen Sprache selbst innerlich begründet. Demnach soll der Realschüler auch über sie Aufklärungen erhalten. — Des weitern erklärt der Herr Referent: „Viel Zeit und Kraft wird an die schwache und starke Deklination, an die starken und schwachen Verben, an die verschiedenen Arten von Nebensätzen und an die Satzgefüge und Satzverbindungen verschwendet, obwohl diese sogenannte Sprachlehre die Sprachkraft der Schüler nicht stärkt und sie auch nicht denken lehrt.“ In der allgemeinen Fassung kann ich das unterschreiben; aber in einer speziellen Beziehung auf die Sprachlehre muss ich es bestreiten. Durch eine bestimmte Behandlung eines Satzgefüges, einer Satzverbindung u. s. w. wird der Schüler entschieden klarer über die Form und Fügung der Satzteile und ebenso über den sachlichen Inhalt. Durch eine richtige Darlegung der Satzfügungen werden sowohl im Aufsatz wie im mündlichen Ausdruck der Schüler bedeutende Abklärungen gewonnen. Wenn sachlich und formell dem Schüler in einfacher präziser Weise erklärt wird, wie diese Fügungen sich gestaltet haben, so gewinnt er unbedingt etwas für sein Denken und sein sprachliches Können. — Herr Wiget stellt uns mit Frage 1 im Diskussionsplan die Alternative, uns so oder anders zu entscheiden. Die aufgeworfene Frage kann aber nach meinem Dafürhalten weder mit Ja noch mit Nein beantwortet werden. Hingegen dürfte eine Lösung derselben vielleicht in nachstehend beantragter Form liegen:

„Mittelpunkt und Grundlage des deutschen Unterrichtes auf der Realschulstufe ist der Lesestoff. Die Formenlehre, soweit sie für diese Stufe erforderlich wird, ist im Anschluss an den Lesestoff und unter Beiziehung geeigneter Musterbeispiele analytisch zu gewinnen und synthetisch zu ordnen.“

Alge: Es ist die Hauptsache, über die ich mich verbreiten wollte, bereits hinreichend erörtert worden. Wenn ich noch einige Bemerkungen beifüge, so sind es eben nur noch Gedankenspäne. Ich habe mich einigermassen an dem Ausdruck „erziehender Unterricht“ gestossen. Dieses Epitheton kehrt in der Vorlage recht oft wieder. Nach meiner Ansicht ist aber aller Unterricht erziehend, und sollte er es nicht sein, so ist er eben kein Unterricht im richtigen Sinne des Wortes. Man braucht uns also nicht zu sagen, der Unterricht müsse erziehend sein und dies um so weniger, als es ein pädagogischer Aberglaube ist, wenn man wähnt, das Ziel der Erziehung könne

durch den Unterricht ganz erreicht werden. Dann scheint es mir, es sei zu wenig betont worden, dass einzelne Sachen gar nicht an die Lektüre angelehnt werden können z. B. gewisse sprachliche Uebungen. Das Material für dieselben bieten oft nur besondere Aufgabenbücher. Es liegt noch eine andere Gefahr nahe. Auf S. 2 erklärt Herr Wiget: „Losgelöst von der Lektüre büsst der Unterricht in Grammatik, Stilistik und Poetik an Interresse ein.“ Ich glaube aber, mit Metrik und Poetik könne man an den meisten Landrealschulen ganz abfahren. Warum also sie überhaupt aufnehmen und den Lehrer veranlassen, sie auch noch in die Lektüre einzubeziehen? Ich kann mich eines Gedichtes freuen und die Freude an demselben bei den Schülern wecken, ohne dass ich etwas Wesentliches über die Form desselben sage. Im andern Verfahren aber liegt die Gefahr, dass wenn die Grammatik um jeden Preis angelehnt werden soll an die Lektüre, diese selbst verliert.

Flury, St. Gallen. Ich stimme mit meinem Vorredner vollständig damit überein, dass formelle Uebungen in der Sprachlehre unabweisbar notwendig sind. Utzinger bietet eine treffliche Sammlung solcher Uebungen. Man braucht bei der Anwendung derselben keineswegs einen streng systematischen Gang einzuhalten, aber man darf sie nicht wegfallen lassen. Die Kenntnis der Sprachformen genügt für den Schüler noch lange nicht. Dieselben müssen durch planmässige Uebung in Fleisch und Blut übergehen, damit sie im mündlichen und schriftlichen Sprachausdruck ungehindert praktisch angewandt werden können.

G. Wiget. Ich will zunächst einige Missverständnisse zu heben suchen, zuvor aber noch einen Vorwurf ablehnen. Man hat sich gestossen an dem Ausdruck „Wurstiade“; derselbe stammt aber nicht von mir, sondern ist ein Zitat aus Grimm. Es fällt mir auch nicht ein, Wursts praktische Tätigkeit zu schmälern; hat ja doch kein st. gallischer Schulmann einen solchen Erfolg erzielt, wie dieser Seminardirektor zu St. Georgen, dessen Sprachlehre in 150,000 Exemplaren gedruckt worden ist.

Der verehrte Herr Vorsteher Schlaginhaufen hat uns ermahnt, wir möchten auch mit der Zeit rechnen und bei unsern Vorschlägen in Betracht ziehen, wie viel Stunden uns wöchentlich zur Verfügung ständen.

Ich habe das auch getan; meine Vorschläge gründen sich auf unsere Praxis, und die Präparation zu „Tell“ ist geradezu aus der Praxis herausgewachsen.

Ich will auch das „Geschäftsgeheimnis“ mitteilen. Es heisst: Anordnung des Unterrichts nach der Idee der Konzentration und Durcharbeitung des Unterrichtsstoffes nach den formalen Stufen.

Es ist die Befürchtung ausgesprochen worden, es entstehe infolge der Konzentration ein Wirrwarr. Gerade das Gegenteil ist der Fall. Aber wir treiben auch nicht, wie von einem Vorredner gesagt worden ist, alles an *einem* Lesestück. Wir halten die Erfassung des Inhalts und die Betrachtung der Form hübsch auseinander und sorgen dafür, dass die im Anschluss an die Lektüre gewonnenen Kenntnisse aus der Metrik und Poetik oder die im Anschluss an die Aufsatzkorrektur abgeschöpften grammatikalischen oder stilistischen Regeln fortwährend geordnet, eventuell zu begrifflichem Wissen weiter ausgebildet werden.

Wir haben für die Reihenbildung und für die Systematisirung ja besondere Stufen: die Association und das System.

Vielleicht wäre das Missverständnis: wir treiben alles an *einem* Stück und in *einer* Stunde, gar nicht aufgekommen, wenn ich auf Seite 4 erläuternd hinzugefügt hätte: wir verwerfen bloss die gesonderten *Lehrgänge*, nicht aber die gesonderten *Lehrstunden* für die einzelnen Teile des deutschen Unterrichtes.

Ich hoffe, wenn wir zur Kritik der Präparationen kommen, Ihnen deutlich beweisen zu können, wie trotz der Konzentration eine säuberliche Trennung der verschiedenen Zweige des deutschen Unterrichtes und trotz der Trennung ein inhaltlicher Zusammenhang zwischen ihnen stattfindet.

Ein Missverständnis ist es ferner, zu meinen, wir treiben Grammatik an Dramen; wir tun das nicht einmal an Lesestücken, sondern an den stilistischen Uebungen. Früher trieben wir sie auch an Lesestücken, noch zur Zeit, als ich am Zillerschen Seminar war; aber wir machten dieselbe Erfahrung, wie Herr Schlaginhaufen. Die einzelnen Lesestücke boten zu viel oder zu wenig, alles und nichts. Die Lesestücke nach den grammatikalischen Fortschritten auszuwählen, ging nicht an; man darf den Formenunterricht nicht zum Herrn und den Sachunterricht zum Diener machen. Da kam Professor Ziller auf die glückliche Idee, den Grammatikunterricht auf die Stilübungen aufzubauen, wie ich das auf Seite 41 u. f. auseinandergesetzt habe. Dass man auch in der Volksschule nicht gänzlich auf grammatikalische Erörterungen verzichten könne, ist dort ebenfalls gesagt. Dass Herr Balsiger grundsätzlich sich auf den gleichen Boden stellt wie ich, freut mich sehr, und ich bin ihm dankbar dafür, dass er dies ausdrücklich konstatirt hat. Was nun den angezogenen Satz auf Seite 3 anbetrifft, so hat er nicht den Sinn, den ihm Herr Balsiger beigelegt hat. Ich bin keineswegs der Meinung, dass man sich auf der Realschule nicht um das bekümmern solle, was die Primarschule dem Schüler an grammatikalischen Kenntnissen bereits beigebracht hat. Ich bin im Gegenteil der Meinung, dass man das tun müsse, und auf Seite 42 verlange ich auch ausdrücklich, dass man genau feststelle, was die Schüler ganz oder nur halb oder gar nicht wissen, und tadle daselbst, dass man vielerorts mit dem Grammatikunterricht wieder ganz von vorne anfange und die Arbeit der Primarschule gänzlich ignorire; ich nannte das einen methodischen Schnitzer und einen Verstoss gegen die den Primarlehrern schuldige Kollegialität. Damit ist der Herr Seminardirektor gewiss einverstanden.

Der selbständige, systematische Grammatikunterricht hat zwei Fürsprecher gefunden. Da wird es mir wohl gestattet sein, auch zwei Advokaten *gegen* einen gesonderten, nach Paragraphen fortschreitenden Grammatikunterricht anzuführen. Zunächst bitte ich ums Wort für Herrn *Rektor Dr. Werder* in Basel. Derselbe hat ein Büchlein geschrieben: „Vom Unterricht in der Muttersprache, mit besonderer Rücksicht auf die Mittelschule.“[1] In demselben deckt er aufs gründlichste den Ballast unseres landläufigen Grammatikunterrichtes auf.

„Man sehe einmal nach, wie wir zumeist den Grammatikunterricht erteilen. Da werden Pronomina, Konjunktionen, Präpositionen, Konstruktionen memorirt, als ob der einzelne, wo es nötig ist, das verlangte Binde-, Für- und Fügewort ohne Lexikon nicht augenblicklich zur Verfügung hätte, z. B. *unser* sagte, wo *mein* gefordert wird, als ob nicht jeder, eben weil es die Muttersprache ist, von Beginn an wüsste: ich erbarme mich *des* Nächsten, ich denke an

[1] Basel 1878. Bahnmaiers Verlag.

den Bruder. Da werden Befehl-, Wunsch-, Bitt- und Fragesätze gebildet, als ob einer ohne diese Instruktion fehl ginge, beispielsweise im Imperativ spräche, wo er mit demütiger Bitte etwas erlangen will. Da werden in Lesestücken die Adverbialbestimmungen des Ortes, der Zeit herausgesucht, und umgekehrt wieder Sätze konstruirt, die mit solchen Dingen zu beladen sind, als verstände der Mensch die Worte: Geh heute noch! nur, wenn er wüsste: „heute" ist Temporalbestimmung oder vice-versa: als ob, wer dieses Urteil sagen will, bei sich den Zwischengedanken entwickeln müsste: halt doch, hier habe ich eine Adverbialbestimmung nötig. Derlei stückweises, stammelndes Erlernen mag für eine fremde, nicht aber für die Muttersprache taugen.

Warum sich stellen, als hätte man für letztere alles neu zu finden, neu zu erdenken, als flösse einem das alles nicht von selber zu? Sie ist ja ein Erbe, das von Geschlecht zu Geschlecht geht. Aber gegenüber diesem Erbe stellen wir uns so, als wäre es nicht vorhanden, als wäre unser Schüler ein armer Kerl, dem sein Vater nicht einen roten Heller hinterlassen hat. Nun wird er in dem öden Steingefilde der Grammatik herumgetrieben, soll Laut um Laut, Wort um Wort erwerben, zusammenstellen und dabei — denken lernen!"

Und an einer andern Stelle sagt Dr. Werder: „Man erwartet von der Grammatik wahre Wunder. Wer ihre Unterscheidungen und Termini beherrscht, der ist ein guter Schüler, der wird sich immer richtig, ja geschickt ausdrücken. So das gewöhnliche Urteil; wie besteht es vor der Untersuchung?

Es ist Tatsache, dass wir Urteile bilden, aussprechen, kombiniren, ohne zuvor den Gedankenprozess durchzumachen: Aha, das wäre das Prädikat, die Apposition, das Attribut, und wer hätte nicht schon Männer angetroffen, die im mündlichen Verkehr und im schriftlichen gewandt und sicher waren, ohne dass sie von unserer schulmässigen Grammatik einen Deut vernommen hätten?

Man kann sagen, das seien Ausnahmen! Zugegeben; aber eines würde doch daraus folgern: die sprachliche Gelenkigkeit hat nicht zum unbedingten Fundamente die übliche Grammatik. Aber hievon abgesehen, so folge eine andere Frage: Welcher Lehrer wüsste nicht von Schülern, die mit grosser Schnelligkeit auf alle Fragen der Grammatik nach Prädikatsbestimmung, Objekt, Attribut, Finalsatz zutreffenden Bescheid wüssten, die aber einen Gedanken aufzufinden, zu ersinnen, wieder herzubringen, weiter zu entwickeln, sich ganz und gar unfähig zeigten? Was folgt hieraus? Doch wohl das: Genaue Bekanntschaft mit unserer Grammatik ist nicht ein unfehlbares Hilfsmittel für richtige Gedankenbildung und in zweiter Linie für die Befähigung, sich sprachlich auszudrücken."

Dr. Werder kommt zu dem Resultat: „Es ist verkehrt zu glauben, die Grammatik sei sich selber Zweck; sie ist nur Mittel und nicht einmal das einzige und beste Mittel."

Gänzlich abschaffen will auch Dr. Werder die Grammatik nicht. Einmal nicht um ihres Vorteils für die fremden Sprachen willen, sodann auch nicht wegen des Dienstes, den sie bei der Aufsatzkorrektur leistet. „An der Hand der alten Termini und Kategorien kann der Schüler leicht und mühelos auf die Fehler und ihre Heilung aufmerksam gemacht werden."

Mein anderer Advokat ist *Professor von Arx in Solothurn.* Er hat ein

Büchlein geschrieben über den „deutschen Unterricht in unsern Bezirksschulen.“ [1] Ich will daraus nur zwei Stellen mitteilen. Sie lauten: „Lange hielt ich fest daran: zum Verständnis des Gelesenen sei die Grammatik, zumal die Syntax notwendig. Das erste grosse Fragezeichen trat mir entgegen, seitdem ich als Primarschulinspektor alle die Mühe kennen gelernt hatte, welche im vierten bis sechsten Schuljahr auf die Grammatik verwendet wird, und damit die Resultate verglich, die sich zeigten, als ich dieselben Schüler im siebenten und achten Schuljahre erhielt und sah, wie trübselig es um wirklich feste grammatikalische Kenntnisse, und zwar bei einem sehr grossen Teil der Schüler, stehe. — — Wir alle sind zum Betrieb der Grammatik gekommen durch den vorgeschriebenen Lehrplan und weil wir — ohne alle methodische Anleitung in die Schulstube versetzt — eben nachzwitscherten, was uns einst selber vorgezwitschert wurde. Weil es so war, glaubten wir, es müsse notwendig so sein.“

Und nun wirft von Arx die Frage auf: „Wie steht es denn mit dieser Notwendigkeit? Welcher grammatikalischer Uebungen bedarf es, um das Ziel des Sprachunterrichtes, Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck, zu erreichen?“ Und die Antwort? Das wirkliche Bedürfnis, sagt er, stehe mit der landläufigen Praxis nicht in Uebereinstimmung. Die grammatischen Fehler in den Aufsätzen seien im Durchschnitt bald gezählt: der Nominativ wird etwa mit dem Accusativ verwechselt, weil der Dialekt zwischen beiden Casus nicht unterscheidet; bei den Ausnahmen in Konjugation und Deklination herrsche nicht die gehörige Sicherheit; die Anwendung der Tempora sei eine unsichere, einzelne Schwierigkeiten zeigen sich im Gebrauch der Pronomina, Konjunktionen, Präpositionen; aber das sei auch alles.

Dagegen helfe nun die wohl paragraphirte Schulgrammatik wenig. Wir selber nehmen ja auch nicht unsere Zuflucht zu ihr, wenn wir einem Schüler, der z. B. in seinem Aufsatz geschrieben hat: „Ich sah *ein* Mann“, klar machen wollen, was er gefehlt habe. Wir helfen uns durch das laute Vorsprechen des Satzes mit besonderer Hervorhebung des verfehlten Teiles, um ihn auf die Hässlichkeit des Klangbildes aufmerksam zu machen und dem Klangbild des Ohres folge er sofort.

Von Arx bezeichnet es als eine schulmeisterliche Pedanterie, wenn man deutsche Schüler zwinge, sämtliche Präpositionen zu lernen, welche den Genetiv regieren, und er weist an einem weitverbreiteten Lehrbuch der Grammatik nach, wie wenig diese Leitfäden dem wirklichen Bedürfnis des Sprachunterrichtes zu Hilfe kommen, und wie viel Ballast sie dagegen mitführen.

Ich habe mir auch die Belege zusammengeschrieben, um zu beweisen, dass auch der von der Lektüre losgelöste Unterricht in der Stilistik viel Ballast mit sich führt und dem wirklichen Bedürfnis dagegen nicht entgegen kommt. Aber ich will das jetzt nicht ausführen, sondern den Beweis zu leisten suchen, dass die *Koncentration eine Folgerung ist aus dem Erziehungszweck.* Dazu veranlasst mich auch eine Bemerkung des Herrn Professor Götzinger. Derselbe vermisst in der Vorlage die Zweckbestimmung des deutschen Unterrichtes. Er sagt: „Mich dünkt, eine wissenschaftliche Pädagogik hat in erster Linie nach etwas ganz anderem als dem Mittel des Unterrichtes zu fragen, nämlich nach

[1] Solothurn, Gassmann 1884.

dem Unterrichte selber, seinem Wesen und Ziel, seiner innern Bedeutung, nach dem, was er soll und will."

Der Herr Professor hat ganz recht, und eine wissenschaftliche Pädagogik tut das auch. Ja, sie geht noch über die Anforderungen des Herrn Götzinger hinaus. Sie bestimmt nicht nur den Zweck des deutschen Unterrichtes, sondern des Unterrichtes überhaupt, und nicht nur des Unterrichtes, sondern auch der Erziehung, von welcher jener ja nur ein Teil ist. Noch mehr! Sie untersucht, ob Erziehung überhaupt möglich ist, und wenn möglich, ob auch berechtigt. Es gibt ja philosophische und religiöse Lehren, welche beides bestreiten.

Noch mehr! Eine wissenschaftliche Pädagogik bringt auch die vielerlei Zwecke, die beim Erziehungsgeschäfte dem Erziehenden vorschweben, in ein System von Zwecken und die verschiedenen Mittel zu ihrer Erreichung in ein System von Mitteln, damit sie sich gegenseitig nicht hemmen oder gar aufheben. Das alles hat schon Herbart getan, zum erstenmal im Jahre 1806, und Ziller hat seine pädagogische Tätigkeit ebenfalls mit einer Untersuchung über diese Fragen begonnen. Aber nicht bloss das pädagogische System nach Herbart-Ziller besitzt einen solch grundlegenden Teil, auch jedes andere System, das auf Wissenschaftlichkeit Anspruch erhebt. Diese allgemeinen Erörterungen z. B. finden sich auch in der „Pädagogik in übersichtlicher Darstellung" von Rüegg und zwar in solcher Uebereinstimmung mit Herbart und Ziller, dass man hinsichtlich der Zweckbestimmung der Erziehung uns Rüeggianer nennen dürfte, wenn es nicht richtiger wäre, da doch Herbarts und Zillers Schriften früher erschienen sind, Rüegg in diesem Punkte (von Seite 1—24) zu den Herbartianern zu zählen.

Aus allem dem folgt aber noch nicht, dass auch die Diskussionsvorlage mit diesen prinzipiellen Erörterungen hätte anheben sollen. Man darf sie auch voraussetzen, sich darauf berufen. Und besonders in diesem Falle, wo es sich um eine Diskussionsvorlage für st. gallische Reallehrer handelte, durfte man doch gewiss den st. gallischen Lehrplan zum Ausgangspunkt der Untersuchung wählen. Wozu also ab ovo anfangen? Dann wäre die Vorlage noch um einen Bogen stärker geworden, und gewissen Leuten sind diese sieben schon ein Greuel. Unsere st. gallische Verfassungskommission wird bei ihrer Revisionsarbeit wohl auch nicht bei den Gesetzen des Minos anfangen, sondern die bisherige Verfassung zum Ausgangspunkt ihrer Beratungen machen. Gerade so machen wir es auch. Wir sind ja auch ein Verfassungsrat; nur handelt es sich nicht um eine Staatsverfassung für die Erwachsenen, sondern um eine Unterrichtsverfassung für die sekundarschulpflichtige Jugend. Uebrigens habe ich auch nicht unterlassen, in der Vorrede einen festen Standpunkt anzugeben, in welchem Zweck und Umfang des deutschen Unterrichtes implicite enthalten sind. Indessen will ich jetzt die vermisste Zweckbestimmung noch nachholen. Und da ist es ein Gebot der Höflichkeit, zuerst den Herrn Professor Götzinger zu hören. Derselbe sagt (Seite 308): „Dieser Zweck ist offenbar ein doppelter, in erster Linie ein besonderer, nämlich *Erzielung von Fertigkeit in der Handhabung der Muttersprache*, und in zweiter Linie ein allgemeiner: *Bildung des Geistes und Gemütes,* soweit diese Funktion nicht den speziellen Schulfächern zufällt. Von jenem Ziel trägt der Unterricht den Namen Sprachunterricht, dieses ist Gymnastik des Geistes und Gemütes; jenes berührt sich am nächsten mit dem Unterrichte in den fremden Sprachen, dieses mit demjenigen in

Religion und Moral; um jenen recht zu erteilen, verlange ich vom Lehrer solide sprachliche Bildung, um diesen zu erteilen, ein reines und warmes Gemüt.“ Sachlich habe ich gegen diese Zweckbestimmung nichts einzuwenden, formell dagegen verstösst sie einigermassen gegen die Logik. Es liegt ihr eine falsche Gegenüberstellung zu grunde. Erzielung von Sprachfertigkeit und Bildung des Geistes und Gemütes sind keine sich gegenseitig ausschliessende Gegensätze. Der Sprachunterricht im engern Sinn kann auch geistbildend sein, man denke nur an Professor Maurers Programmarbeit, und gemütbildend, man denke nur an Hildebrands „Vom deutschen Sprachunterricht“.

Indessen tut das nichts zur Sache. Dagegen sollte diese Zweckbestimmung des deutschen Unterrichtes doch aus dem obersten Erziehungszweck abgeleitet werden. In einem wissenschaftlichen System muss eben alles hübsch ineinandergreifen. Ich will nun diese Ableitung kurz zu geben versuchen.

Was sollen wir als obersten Zweck setzen? Offenbar etwas, dessen Allgemeingültigkeit wir alle, wenn wir objektiv prüfen, anerkennen müssen, und nicht nur wir, auch der Zögling, sobald seine Einsicht hoch genug steht. Es darf nicht so sein, dass unser Zögling ihn dereinst verfluchen dürfte, wie in „Kabale und Liebe“ (I, 7) Ferdinand das Erziehungsziel, wenn man so sagen darf, seines Vaters verflucht. Er kann deshalb kein anderer sein als derjenige Zweck, den die Ethik als den höchsten, allgemeingültigen und notwendigen für den Menschen überhaupt aufstellt, und dieser ist: sich zum Ideal der Persönlichkeit zu erheben, mit andern Worten: ein sittlicher Charakter zu werden, oder noch besser, weil die Kraft zum Guten nicht aus der Ethik, sondern aus dem Glauben an eine sittliche Weltordnung kommt: *ein sittlich-religiöser Charakter zu werden.* Das ist der begriffliche Ausdruck des sittlich-religiösen Bewusstseins unseres Volkes. Das ist ein allgemein gültiges Ziel, das in den Konfessionen wurzelt und doch auch über ihnen steht. Es ist auch das höchste und notwendigste Ziel. Denn ein Künstler, ein Pfarrer, ein Lehrer, ein Staatsmann, ein Dichter, ein Sänger, ein Zeitungsschreiber zu werden, ist nicht jedermanns Beruf; aber ein braver Mensch zu werden, dazu ist jedermann verpflichtet, und wer das nicht ist und es auch nicht zu werden sucht, der muss doch — wenigstens innerlich — die Grösse und Hoheit dieses Zieles anerkennen. Wenn nun das höchste Ziel des Menschen ist, ein sittlich-religiöser Charakter zu werden, so muss das oberste Ziel der Menschen*erziehung* die *Bildung* des sittlich-religiösen Charakters (wenigstens der Anfänge dazu) sein. Ich denke, das ist klar. Aber zur Verstärkung will ich doch noch eine Stelle aus Rüegg zitiren. Dort heisst es Seite 19: „Die praktische Tüchtigkeit im gewöhnlichen Sinne des Wortes hört zwar auf, Selbstzweck zu sein, verliert aber nichts von ihrer wahren Bedeutung; denn es gibt keine praktische Tüchtigkeit im Gegensatz zur Sittlichkeit. Kenntnisse und Fortschritte haben nur insofern sittlichen Wert, als sie im Dienst unserer höchsten Lebensaufgabe stehen.“

Nun muss man aber einen Zweck nicht bloss aufstellen, sondern man muss ihm auch nachstreben, zum mindesten muss man sich vergewissern, dass man auf dem rechten Wege ist.

Was kann nun der Unterricht tun zur Bildung des sittlich-religiösen Charakters? Sehr viel! Er muss den Gedankenkreis bilden, wodurch die Richtung und Richtigkeit des Charakters zum guten Teil bestimmt wird. Genauer: er muss die Einsicht in das Sittliche bilden und die Zucht muss dann für die

Unterwerfung des Willens unter die sittliche Einsicht sorgen. Wie aber kann der Unterricht sittliche Einsicht bilden? Nun, indem er die Einsicht, welche die Schüler bereits besitzen, erweitert und läutert. Auf welche Weise? Nun, indem er zu dem wirklichen Umgang zu Hause, in der Schule und auf der Gasse noch einen andern, idealern hinzufügt: den Umgang, d. h. die innige Vertrautheit mit Gestalten der Geschichte, der heiligen und profanen, und der nationalen Dichtung. Wenn wir unsere Schüler sich einleben lassen in die Geschichte der Patriarchen, Moses' und der Richter, in die Zeit der Könige bis zum Untergang der beiden Reiche und dann in die Geschichten des neuen Testamentes, in die Wirksamkeit und Lehre Jesu Christi, wenn wir ihnen die Hauptwendepunkte in der Entwicklung unseres Volkes und die Hauptepochen der Weltgeschichte mit aller Lebendigkeit, Anschaulichkeit und konkreten Fülle, so gut es auf dieser Stufe möglich ist, vor Augen führen, wenn wir endlich mit ihnen die ethisch so gehaltvollen Gedichte Uhlands und Schillers, wenn wir „Tell" und „Hermann und Dorothea" mit ihnen nicht nur lesen, sondern uns mit ihnen in den Inhalt, die Handlung und die Charaktere vertiefen, so erhalten unsere Schüler eine ganze Menge gemütlicher Eindrücke, noch mehr: eine Fülle ethischer Anschauungen, aus denen sich gerade so gut ethische Maximen abschöpfen lassen, als Naturgesetze aus der Fülle von Naturbeobachtungen. Dieser Umgang ist allerdings nicht so wirksam als der wirkliche, aber viel reiner und reichhaltiger als jener. In wie viele Lebenslagen wird der Schüler durch diesen idealen Umgang versetzt, als Zuschauer mitfühlend und mithoffend, mitüberlegend und miterbebend, die er in seinem wirklichen Umgang nicht kennen lernen würde, und an wie vielen Helden der Wahrheitsliebe und Ueberzeugungstreue, des Mutes, der Nächstenliebe, der Demut und der Feindesliebe kann sich sein Herz erwärmen, die er in der Wirklichkeit, in Gemeinde, Kanton und Bund nicht so bald, jedenfalls nicht in der Reinheit und Grösse vorfinden würde! Oder wer von uns hat seinen Schülern schon ein Beispiel heroischer Nächstenliebe vorgelebt?

Der deutsche Unterricht ist also wie der Religions- und Geschichtsunterricht *Gesinnungsunterricht*, und um dieser von dem obersten Erziehungszweck ihm auferlegten Aufgabe gerecht zu werden, muss er Stoffe bieten, die einen sittlich-religiösen Gehalt, einen sittlich-religiösen Nährwert haben. Herr Professor Götzinger hat daher ganz recht, wenn er sagt, dass das Ziel des deutschen Unterrichts sich einerseits berühre mit demjenigen in Religion und Moral; nicht recht aber hat er, wenn er zu dessen richtiger Erteilung nur ein warmes Gemüt verlangt. Man muss auch reine und warme Stoffe verlangen, die der Lehrer mit reinem und warmem Gemüt auslegen und an denen sich das Gemüt des Schülers reinigen und erwärmen kann. Nicht umsonst haben unsere Volksschullesebücher einen ethischen Teil.

Doch weiter! Die Stoffe sind da; man muss sich nur umsehen unter den Erzeugnissen der klassischen Literatur. Um sie aber aufzunehmen, um die in ihnen enthaltene Geistesnahrung „aufzusaugen", bedarf der Schüler des *Sprachverständnisses*, für Schillers Wallenstein mehr als für Grimmsche Märchen. Ferner! Der Zögling muss auch selber der Darstellungsmittel der Sprache mächtig sein. Wer nicht reden und schreiben kann, kann gar nicht wirken, wie er sollte und möchte, auch für das Reich Gottes nicht. Ohne Sprache liessen sich die Verschmelzungen unter den Vorstellungen: die Begriffe, nicht

fixiren; ohne Begriffe und begriffliches Denken aber würde ein Chaos in der Seele entstehen. Also müssen wir nicht nur für Sprachverständnis, sondern auch für *Sprachfertigkeit* sorgen.

So postulirt eines das andere. Der oberste Erziehungszweck setzt dem Unterricht seinen Zweck, dieser wiederum dem Gesinnungsunterricht, wovon der deutsche Unterricht ein Träger ist, und die Erreichung dieses Zweckes postulirt wiederum Sprachverständnis und Sprachfertigkeit, aber diese letztern nicht als Selbstzweck, sondern als Mittel zu einem höhern Zweck. Da haben wir ja das System von Zwecken. Sehen wir uns um nach einem entsprechenden System von Mitteln!

Auf Seite 4 der Vorlage steht es gesperrt gedruckt. Indem der deutsche Unterricht den Schülern gehaltvolle Stoffe zur Lektüre bietet, erfüllt er seine Aufgabe als Gesinnungsunterricht, und indem er sie anleitet, deren Inhalt zu erfassen und schriftlich und mündlich zu reproduziren, fördert er das Sprachverständnis und die Sprachfertigkeit. Und wenn wir die Lektüre in den Mittelpunkt stellen und grammatische, poetische, rhetorische und metrische Belehrungen nur dann bieten, wenn es zum Verständnis der Lektüre dient und zum richtigen mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch erforderlich ist, so stehen auch die Mittel in demselben Verhältnis wie die Zwecke.

Die Ableitung aus dem obersten Zweck der Erziehung kommt also hinsichtlich der Anordnung des deutschen Unterrichtes zu demselben Resultate, wie die nach rein psychologischen Gesichtspunkten angestellte Untersuchung in der Vorlage: zur Konzentration des deutschen Unterrichtes. Diese Uebereinstimmung der verschiedenen Untersuchungsweisen dürfte doch als ein Beweis angesehen werden, dass wir mit unserem Konzentrationsvorschlag auf dem rechten Wege sind.

Nüesch, Berneck. Die Idee Zillers, wie ich sie früher verstanden, dass nämlich der gesamte Unterricht sich um ein Zentrum zu drehen habe, leuchtete mir nicht ein und fand auch meinen Beifall nicht. Als ich aber unsere Diskussionsvorlage erhielt und die ersten Seiten las, da dachte ich mir: „Das ist etwas anderes und nach meiner Ansicht auch das Richtige.“ Als vielgeplagter Lehrer an einer Realschule habe ich nicht Zeit, vielen Problemen nachzugehen und neue Details zu studiren; diesmal aber ist der Stoff gegeben; ich will's einmal probiren. Ich fasste den festen Entschluss: „So gut ich es verstehe, will ich mich an die Sache wagen nach der Anleitung des Herrn Wiget, um dann ein selbständiges und etwelchermassen richtiges Urteil fällen zu können.“ Nun bin ich mit dem, was ich bis jetzt erfahren habe, vollständig zufrieden und habe mich entschlossen, so fortzufahren. Einige Zusätze zu These 1 muss ich aber doch machen. Der Aufsatzunterricht soll sich zum Teil an die Lektüre anschliessen, aber nicht ganz. Die Lektüre bietet mir nicht genug, und dann finde ich in der Gemeinde so vielen lebensvollen Stoff, dass ich es vorziehe, oft ein Thema aus dem Leben zu wählen.[1] Ich gebe gern ein Thema, bei dem ich nichts dazu zu sagen brauche; dann kommen allmälig selbständige Arbeiten zum Vorschein. Ich behalte mir also vor, den Stoff auch auswärts zu suchen. Wenn man nach der Anleitung des Herrn Wiget die Lesestücke behandelt, so kommt man sehr langsam vorwärts. Für das mechanische Lesen

[1] Das verlangt auch die Vorlage. p. 36. Red.

kommt zu wenig Stoff zur Uebung, und da ist es nötig, mehr herbeizuziehen. Wir erhalten oft Schüler, die im Lesen noch sehr zurück sind, und da ist es notwendig, dass man die Leseübungen recht häufig betreibt. Man muss dem blossen Lesen viele Stunden widmen, um eine hinreichende Fertigkeit zu sichern. Also auch in dieser Beziehung muss ich mir eine Abweichung vorbehalten. Im übrigen schliesse ich mich dem von Herrn Wiget Gesagten an. Poetik und Metrik, soweit wir sie brauchen, fällt uns von selbst in den Schoss. Nur müssen die Lesestücke eben so gewählt werden, dass sie das enthalten, was wir wollen. Dann kristallisiren sich die Formen heraus; mühelos erschliessen wir den Schülern die Formenlehre. Bezüglich der Grammatik kann man verschiedener Ansicht sein. Ich glaube auch, dass viel von der für den Deutschunterricht verfügbaren Zeit abhängt. Wenn im Stundenplan nur 3—4 Stunden für dieses Fach angegeben sind, dann ist es schwierig, die Sache nach dem Vorschlag des Herrn Wiget zu gestalten. Wenn aber der Lehrer frei über die ganze Unterrichtszeit verfügt, so hat er Gelegenheit, in allen Fächern Sprachlehre zu treiben, je nach Bedürfnis. Die Schüler sollen in allen Fächern selbst reden; dann wird Sprachübung und Sprachgewandtheit erzielt. Der Lehrer muss die Schüler reden lassen, und geschieht dies konsequent, so erhalten die Schüler im mündlichen und indirekt auch im schriftlichen Ausdruck eine ganz bedeutende Sicherheit, die eine Frucht des gesamten Unterrichtes ist. In der Grammatik habe ich bei der Lektüre nichts zu tun. Wenn ich die Aufsätze zurückgebe und sie bespreche, einen nach dem andern, dann ist die Gelegenheit da, von Grammatik zu reden. Ich habe mir ein Schema zurechtgelegt, und die Fehler werden nun nach den dort aufgeführten Regeln behandelt. Was einzelne Partieen der Grammatik anbelangt, so muss man nicht vergessen, dasjenige, was auf beide Sprachen Bezug hat, auch auf das Französische zu beziehen; solche Verbindungen ergeben sich nicht schwer. Wenn ich in der Fremdsprache zum Konjugiren komme und die Sache bespreche, dann erwacht in den Schülern das Bewusstsein: Wir können auch nicht deutsch konjugiren. Das muss nun gelehrt werden, sonst komme ich auch im Französischen nicht fort damit. Natürlich sind die nötigen Modifikationen einzuschalten; aber das geht nach meiner Ansicht und Erfahrung ganz gut.

Professor Dr. *W. Müller,* St. Gallen. Ich kann mich nicht auf eine längere persönliche Erfahrung berufen, möchte aber doch meine volle Uebereinstimmung mit dem Herrn Referenten ausdrücken. Ich muss mich an die Psychologie halten. Sie ist das Ergebnis einer ganzen Menge von Erfahrungen seit Jahrhunderten, die sie verglichen und konzentrirt hat, um das Allgemeingültige herausheben zu können. Für die Konzentration sprechen zwei Lehren der Psychologie, erstens die: So lange eine Vorstellung, ein Gedanke nicht in Verbindung getreten ist mit einer ganzen Reihe von andern Vorstellungen und Gedanken, so lange er isolirt im Gedächtnis haftet, läuft er Gefahr, wieder gänzlich aus dem Bewusstsein zu schwinden. Gedanken aber, die in reicher Beziehung stehen zu andern, werden auf alle mögliche Weise reproduzirt und bleiben so dem Geiste erhalten. Zweitens: Das Interesse an Formen ist ein abgeleitetes, sekundäres; so ist z. B. auch das Interesse an mathematischen Formen kein ursprüngliches. Das Kind bringt den von ihrem Inhalt losgelösten Formen im Beginne kein Interesse entgegen; erst allmälig erwacht dasselbe. Bei der Lektüre des Büchleins von Hildebrandt (vom deutschen Sprachunterricht)

ist mir eine Stelle aufgefallen, die dieser psychologischen Tatsache mit aller Präzision Ausdruck verleiht; sie lautet: „Wie viel lernt ein Kind Formelles an einem einzigen Liede oder Gedichte, wenn es eines ist, das ihm wirklich in die Seele wachsen kann mit voller Klarheit; die Wärme, die dann das Ganze durchzieht, erstreckt sich auch bis in die äusserste Schale, in die grammatischen Formen; die Lust, mit der sie dann wiederholt von selbst an das Ganze denken, nietet auch die Formen in der Seele fest."

Ich habe ausserdem noch zwei Punkte zu berühren. Zu der ersten Bemerkung gibt mir Anlass die Stelle auf Seite 3: „Eine Unterscheidung der Modi etc. wird erst durch den fremdsprachlichen Unterricht zur Notwendigkeit. Ihr Sinn ist doch wohl, im Widerspruch zu der Auffassung des Herrn Seminardirektor Balsiger, folgender:

So lange man nur muttersprachlichen Unterricht erteile, so lange könne man sich im allgemeinen auf das Sprachgefühl des Schülers verlassen; man komme erst dann in die Notwendigkeit, bestimmte Regeln über den Gebrauch der Modi auszubilden und zu formuliren, wenn der Schüler in die in Bezug auf diesen Punkt oft von der Muttersprache abweichende Fremdsprache einzuführen sei. Das ist doch gewiss richtig. Besonders wir, deren Muttersprache die deutsche mit ihrer keineswegs starren Konsequenz, dürften oft sicherer durch das Sprachgefühl geleitet werden (oder wie man den Takt nennen will, der ohne grammatische Ueberlegung das Richtige findet), als durch eine so oder anders formulirte Regel, die kaum je die reiche Wirklichkeit unter sich begreift. Rüegg tut in seinen Sprachbüchlein für die Primarschule in dieser Beziehung entschieden des Guten zu viel. So enthält das Sprachbüchlein für die sechste Klasse die Lehre vom einfachen und zusammengesetzten Satze. Bei der Betrachtung des zusammengesetzten Satzes werden sogar die einzelnen Arten der Nebensätze besprochen. Der Konjunktivus wird in demselben Büchlein kurzweg als Modus der Möglichkeit eingeführt. Unter den dort beigebrachten Beispielen findet sich der Satz: „Man meldet dem Fuhrmann, dass der Wagen angespannt sei." Hat hier der Konjunktivus irgend eine Beziehung zu einer Möglichkeit, d. h. wird der Schüler in diesen Beispielen den Konjunktivus als Ausdruck einer Möglichkeit erkennen? Ich glaube nicht, dass einem Primarschüler die mannigfache Bedeutung des Konjunktivus im Deutschen zum klaren Verständnis gebracht werden könne, und ich fürchte, dass da eitel Verbalismus getrieben werde. Vermutlich ist es jener alte feste Glaube an die Wunder wirkende Beschäftigung mit grammatischen Formen, der zu dieser Ausdehnung der grammatischen Theorien Veranlassung gibt, ein Glaube, der mit Rücksicht auf die Volksschulstufe sicherlich immer zu Schanden wird.

Zweitens möchte ich den Ausdruck „erziehender Unterricht" rechtfertigen. Wenn man sagt, aller Unterricht müsse erziehend wirken, so gebraucht man den Begriff „erziehend" in einem viel grösseren Umfang, als wir das tun, oder man vergisst den Unterricht, wie ihn im Gegensatze zu unsern allgemeinen Bildungsanstalten die Fachschulen mit ihren auf ganz bestimmte berufliche Zwecke gerichteten Unterweisungen erteilen. Wenn wir von einem erziehenden Unterrichte sprechen, so verstehen wir darunter einen Unterricht, der seinen obersten Zweck nicht in gewissen Kenntnissen, sondern in der Anleitung zu einem bestimmten *praktischen* (ethischen) Verhalten erblickt. Durch den erziehenden Unterricht versucht man das Wollen, die aktive Seite des Menschen

zu determiniren. Der Fachunterricht hat ganz andere Zwecke; „durch ihn soll der Lernende nicht zugleich erzogen werden; er soll bloss dahin gebracht werden, dass er etwas weiss und kann.“

Präsident *Alge*. Da sich niemand mehr zum Worte meldet, so schreiten wir zur Abstimmung.

Zünd, Altstätten. Ueber die eingebrachten Vorschläge sollte nicht abgestimmt werden. Praktischen Wert hat eine solche Abstimmung durchaus keinen, entscheide sich die Versammlung so oder so. Ein Zwang kann ja doch nicht ausgeübt werden. Unterlassen wir also die Abstimmung; sie ist nur Zeitverlust!

Lareida. Ich glaube denn doch, es wäre massgebend für den einen und andern, wenn er wüsste: Die Mehrheit hält dieses oder jenes für gut und nur eine Minderheit das andere. Deshalb wünschte ich Abstimmung. Inhaltlich gleichbedeutende Anträge sollten aber verschmolzen oder durch Zurückziehen hinreichend reduzirt werden.

G. Wiget. Mir persönlich kann es gleichgültig sein, ob man abstimme oder nicht; aber man anerkennt sonst allgemein den Grundsatz, dass in wissenschaftlichen Dingen nicht Stimmenmehrheit, sondern die bessern Gründe ausschlaggebend seien. Ich habe noch nie gehört, dass unsere naturwissenschaftliche Gesellschaft oder der historische Verein wissenschaftliche Kontroversen durch Abstimmung zum Austrag bringen. Zudem ist eine Abstimmung durchaus zwecklos. Jeder handelt nach wie vor nach seiner Ueberzeugung. Hat er diese auf Grund der vorangegangenen Debatte geändert, so wird er auch seine Praxis dementsprechend gestalten; ist dies nicht der Fall, so wird ihn auch ein Mehrheitsbeschluss nicht auf andere Gedanken bringen.

Die Abstimmung wird mit grosser Mehrheit abgelehnt.

Präsident *Alge*. Zur Diskussion kommt jetzt die Auswahl des Lesestoffes. Hiebei handelt es sich hauptsächlich um zwei Fragen:

1) Sind die auf Seite 4 aufgestellten Forderungen richtig oder nicht?[1]

2) Sind die auf Seite 5—8 gemachten Vorschläge anzunehmen oder zu verwerfen?

Wenn Sie nichts dagegen haben, so eröffne ich die Diskussion über beide Punkte zugleich.

Flury. Mit den Forderungen *a*, *b* und *c* kann ich mich einverstanden erklären; sie bieten nichts Neues. Punkt *d* können wir uns anschliessen, wenn unter den einheitlichen Stoffen nicht Jahresganze verstanden werden. Auf dieser Stufe darf die Behandlung auch eines grösseren Lesestückes höchstens zwei Monate in Anspruch nehmen, wofern die Schüler nicht ermüdet werden sollen.

---

[1] Sie lauten:

a. Die Hauptstoffe müssen einen sittlich-religiösen Gehalt haben.
b. Sie müssen dem Schüler geistesverwandt sein.
c. Sie müssen von bleibendem Wert sein.
d. Es müssen einheitliche Stoffe sein, die das Interesse der Schüler gefangen nehmen und festhalten.
e. Sie müssen auch mannigfache Beziehungen zu den übrigen Wissensgebieten und dem Erfahrungskreis der Schüler enthalten.

Dabei müssen es durchaus nicht gerade klassische Stoffe sein, die nur für Erwachsene geschrieben sind, wie z. B. die vorgeschlagenen; es gibt auch Klassiker der Jugend, wie Chr. Schmid, Horn, Hoffmann, Spyri etc. Die Forderung *e* ist nun speziell zillerisch und tief einschneidend. Die Idee der Konzentration, d. h. der Verknüpfung verwandter Fächer mit dem Gesinnungsunterricht, welcher bei Wiget dem deutschen Unterricht zufällt, hat diesen Punkt veranlasst. Herr Wiget gibt aber Seite 5 zu, dass die ideale Lösung dieses Problems noch in unabsehbarer Ferne liege; somit ist die glückliche Wahl eines Gesinnungsstoffes, welcher Beziehung zu fast allen Fächern hat, beinahe unmöglich. Und dennoch heisst es etwas prahlerisch,[1] die bisherigen Pädagogen seien an diesem Punkte ahnungslos vorübergegangen. Wozu sind denn in allen Lesebüchern Stoffe aus Geschichte, Geographie und Naturkunde? Ist es denn nötig, dass solche Hauptstoffe, wie sie Punkt *d* verlangt, Beziehungen zu allen Realfächern haben? Besorgen die nötige Verknüpfung nicht viel besser die sogenannten Begleitstoffe, d. h. die Lesestücke realistischen Inhalts? Der wunde Punkt liegt nur darin, dass man keine Lesebücher hat, deren realistische Lesestücke mit den Jahrespensen in dem betreffendem Fache übereinstimmen, und dies wird leider auch nicht möglich sein, bis nicht wenigstens in unserm Kanton hierin in allen Realschulen eine gewisse Einheit herrscht. Haben wir einmal Einheit in den Jahrespensen der Realien, so kann man auch ein Lesebuch machen, welches die Idee der Fächerverknüpfung durchführen lässt, aber nicht so, dass um des Gesinnungsunterrichtes willen die andern Fächer verstümmelt werden, was zwar Herr Wiget nicht ausspricht, aber aus andern Zillerschen Schriften zur Evidenz erhellt. Aber auch diese Begleitstoffe sollen nicht Abfälle sein, wie sie Herr Wiget inkonsequentermassen vorschlägt, sondern abgerundete Ganze,[2] wieder nicht für Erwachsene, sondern für die Jugend geschrieben: Grube, Herm. Wagner, Rossmässler etc. liefern genügende Stoffe.

Sollen wir das Gesagte in Form von Anträgen wiederholen, so mögen sie vielleicht folgendermassen lauten:

Punkt *a* ist zu ersetzen durch: Die Hauptstoffe müssen in erster Linie Träger einer sittlichen Idee sein.

Punkt *b* und *c* können unverändert angenommen werden. Für Punkt *d* schlage ich folgende Fassung vor: Es müssen einheitliche Stoffe sein, deren Behandlung im ersten und zweiten Schuljahr höchstens je zwei Monate in Anspruch nimmt.

Die absolute Notwendigkeit des Punktes *e* bestreiten wir und setzen dafür: Die im Lesebuch enthaltenen Begleitstoffe, welche auch die Aufgabe haben, die Verknüpfung der Realfächer mit dem Deutschunterrichte herzustellen, sollten notwendigerweise jeweilen mit dem Jahrespensum des betreffenden Faches übereinstimmen.

---

[1] Die Stelle lautet wörtlich: „Man wird also darauf halten müssen, dass die Stoffe der deutschen Lektüre unter sich und mit denen des fremdsprachlichen Unterrichtes und mit dem gleichzeitigen Unterricht in Geschichte oder Naturkunde oder Geographie in inhaltlicher Beziehung stehen — ein Problem, an dem man bis jetzt ahnungslos vorübergegangen und dessen *ideale* Lösung noch in unabsehbare Ferne gerückt ist. *Red.*

[2] Die Vorlage spricht ausdrücklich von „*grösseren* Abschnitten und von *grösseren* Auszügen.“ *Red.*

G. Wiget. Ich habe in der Vorlage versprochen, einzelne der gemachten Vorschläge mündlich zu begründen und mich auch über die Durchführung der Konzentration näher auszusprechen.

Wenn es Ihnen recht ist, will ich mein Wort jetzt einlösen, eh' sich die Missverständnisse häufen.

Ich beginne mit *Herzog Ernst* von Uhland. Dass durch die ganze Uhlandsche Dichtung eine männliche, edle Sittlichkeit hindurchgeht, der es auch an wahrer, tiefer Religiosität nicht gebricht und dass Uhland recht eigentlich der Dichter der modernen Jugend ist, dies alles hat bereits Prof. Dr. Müller in No. 2 der schweizerischen Blätter für erziehenden Unterricht kurz auseinandergesetzt. Ich kann mich also darauf berufen und brauche nur nachzuweisen, dass „Herzog Ernst" den (Seite 4) aufgestellten Forderungen entspricht.

Also erstens: Hat „Herzog Ernst" einen sittlichen Gehalt? Und was für einen! Treue um Treue in Not und Tod, das ist die sittliche Idee, die aus dem Stück gewaltig zu der Jugend spricht. Man hat darum mit Recht „Herzog Ernst" das Hohelied der Freundestreue genannt.

Der edle Schwabenherzog lässt von dem Freunde nicht, ob es ihn auch sein Herzogtum und sein Leben kostet. Gleich im ersten Akt wird seine Treue auf die Probe gestellt. Der Kaiser verlangt, dass er eidlich sich verpflichte, seinen treuen Werner als einen Geächteten zu verfolgen, d. h. dass er denjenigen mit Untreue lohne, der ihm allein von allen Treue gehalten. Das geht gegen sein Gewissen, und mit der Beredsamkeit eines seiner guten Sache wohlbewussten Menschen lehnt er die unbillige Zumutung ab. Aber der Kaiser beharrt auf der Forderung. Er droht. Es handelt sich nicht bloss um Verlust der Freiheit und des Herzogtums; es handelt sich um die Acht des Reiches und den Bann der Kirche.

Und jetzt bist du
Gemahnet. Jetzt antworte mit Bedacht:
Beschwörst du die Bedingung oder nicht?

Aber Herzog Ernst braucht sich nicht zu bedenken.

„Die Luft des Kerkers, die ich lang gehaucht,
Hat abgespannt die Sehnen meiner Kraft.
Wohl bin ich mürbe worden, doch nicht so
Bin ich herabgekommen, nicht so ganz
Zerbrochen und zernichtet, dass ich den
Verriete, der mir einzig Treue hielt." I. 2.

Da wird er des Herzogtums verlustig erklärt; der Kaiser spricht die Acht, der Bischof den Bann aus. Grausig, zerschmetternd fallen die Worte des Fluches nieder auf sein Haupt; aber die Treue hält Stand.

„Hin fahr' ich, ein zwiefach Geächteter,
„An meine Fersen heftet sich der Tod,
„Und unter Flüchen krachet mein Genick.
„Vom Werner lass' ich nicht!" I. 2.

Ist das nicht prachtvoll? Da lernen unsere Schüler den Standpunkt der absoluten Wertschätzung in seiner ganzen Schönheit kennen. Und sie lernen auch solche Menschen kennen und — verachten, für welche die Treue nur einen bedingten Wert hat, die gar nicht begreifen können, wie man für einen Vasallen ein Herzogtum opfern, Acht und Bann auf sich laden kann.

Der geächtete Flüchtling wird von Odo von Champagne mit höhnischen Vorwürfen überhäuft und seinem Schicksal überlassen.

Der Standpunkt der relativen Wertschätzung hat noch einen Vertreter: Mangold. Die Ehrsucht hat ihn verleitet, am Tage zu Ulm den Herzog zu verlassen. Er ist dadurch am kaiserlichen Hofe zu Ehren gekommen; aber der bessere Mensch ist doch nicht ganz in ihm erstickt. Er fühlt doch noch die Hässlichkeit der Untreue.

„Wie selig könnte dieser Tag mir sein,
Der schönste meines Lebens, wenn ich treu
Geblieben wäre!“

klagt er I. 2. und zürnt dem Oheim, auf dessen Rat er vom Herzog gewichen ist.

Noch einer fehlt: Werner, der deutsche Pylades! Ernst und Werner treffen sich in der höchsten Not und — vergessen ist alles Leid. Arm in Arm ruhen die Freunde unter einem Eichbaum und erheben Herz und Sinn bei der gemeinsamen Erinnerung an das Grosse und Schöne, was sie zusammen erlebt. Und hingerissen von der Grösse des Opfers, das Ernst ihm gebracht, huldigt Werner seinem Herzog.

„O wahrlich, nie in deinem Fürstenglanz
Erschienst du mir so herrlich, so erlaucht,
So würdig jeder tiefsten Huldigung,
Als wie du jetzt in freierkorner Schmach,
In deiner Selbstverbannung vor mir stehst!“

Liegt in dieser Huldigung nicht ein Sieg des ewig Guten und Schönen über weltliche Klugheit und Erdenmacht?

Ich denke, es braucht keines weitern Beweises mehr, dass „Herzog Ernst“ einen grossen ethischen Gehalt hat.

Ist er aber den Schülern auch geistesverwandt, d. h. berühren sich die hier verkörperten Gefühle und Strebungen mit denen eines 13-jährigen Jungens? Ist die hier vertretene Weltanschauung auch die seinige? Wird er sich begeistern für die Helden, innigen Anteil nehmen an ihrem Schicksal, Furcht und Rührung empfinden?

Ich sage: ja. Diese gute Kameradschaft, diese Männertreue, diese Tapferkeit bis in den Tod müssen einem gesunden Knaben die Seele mit Bewunderung erfüllen und seinen Sinn gefangen nehmen. Für den Schweizerknaben kommt noch ein besonderer Reiz hinzu.

Der frühere Kampf des Herzogs Ernst gegen die kaiserliche Allgewalt war moralisch und politisch vollkommen berechtigt. Die kaiserliche Gewalt war noch nicht rechtsgiltig festgesetzt. Das Recht des Kaisers wurde vielmehr damals erst festgestellt und zwar nach dem Recht des Stärkern, wobei die Macht den Ausschlag gab.

Man kann also ganz wohl Ernst und Werner als Kämpfer für Freiheit und Recht auffassen, und nun urteilen Sie selbst, meine Herren, ob man schöner vom Dienst der Freiheit reden kann, als es Werner tut, da er Mangold dafür werben will:

„Der Dienst der Freiheit ist ein strenger Dienst:
Er trägt nicht Gold, er trägt nicht Fürstengunst,
Er bringt Verbannung, Hunger, Schmach und Tod.
Und doch ist dieser Dienst der höchste Dienst;
Ihm haben unsre Väter sich geweiht,
Ihm hab' auch ich mein Leben angelobt,
Er hat mich viel gemühet, nie gereut.“ IV. 2.

Den dritten und vierten Massstab darf man füglich nur pro forma anlegen. „Herzog Ernst“ ist ein klassischer und einheitlicher Stoff. Bleibt also noch die fünfte Anforderung: Enthält „Herzog Frnst“ auch vielfache Beziehungen zu den übrigen Fächern? Da richten wir unsern Blick zuerst auf die Geschichte. Wenn da die deutsche Königsgeschichte behandelt wird, so ist auch die Rede von den fränkischen Kaisern. So erwähnt Schellings Lehrbuch, das man wegen seiner Verbreitung wohl als Typus zitiren kann, Konrad II. und seine Nachfolger Heinrich III., IV., V., ferner den letzten König von Neuburgund, Rudolf III., und den Herzog Ernst und den Grafen Werner.

Es wird, wenn wir in unserer Revisionsarbeit einmal zur Geschichte kommen, entschieden werden müssen, ob man, statt die ganze Reihe der Kaiser aus dem fränkischen Hause vorzuführen, nicht besser nur zwei herausgreife und an der Breite zusetze, was man der Länge abgewinnt: Konrad II. und Heinrich IV. Heinrich IV. wegen seines welterschütternden Streites mit dem Papste und Konrad II. wegen der grossen Bedeutung des Ausganges des Kampfes um Burgund für die Schweiz. Denn mit dem Sieg Konrads wurde das Schicksal der neuburgundischen Lande entschieden. Sie blieben dem deutschen Wesen erhalten; unser ganzes Land wurde wieder unter einem Herrn und Gebieter vereinigt und die Grenzen, die einst die burgundische und alamannische Schweiz scharf getrennt hatten, begannen sich zu verwischen.

Ich meine, das ist für uns eines der wichtigsten Momente in der deutschen Königsgeschichte, wichtig genug, um dabei zu verweilen. Was könnte uns da willkommener sein als ein Drama, das unsern Schülern jene Zeit in lebendigen Gestalten vorführt. Wem leuchtete nicht ein, dass durch diese Combination ein ungleich stärkerer Eindruck hervorgebracht wird, als wenn Deutsch und Geschichte eigene Wege gehen.

Das ist noch nicht alles. Die Geschichte gewinnt noch mehr.

Wer von uns könnte seinen Schülern eine deutsche Königswahl anschaulicher schildern, als es Uhland in der ersten Szene des zweiten Aktes Werner tun lässt? Was für einen ganz andern Eindruck als die schulmässige Definition von Acht macht die Achterklärung des Kaisers?

„Vom Frieden setz' ich dich in den Unfrieden,
Dein Lehen teil' ich, woher es rührt,
Dein eigen Gut gestatt' ich deinen Erben,
Erlaube männiglich dein Leib und Leben,
Dein Fleisch geb' ich dem Tier im Walde preis,
Dem Vogel in der Luft, dem Fisch im Wasser.
Ich weise dich hinaus in die vier Strassen
Der Welt, und wo der Freie wie der Knecht
Fried' und Geleit hat, sollst du keines haben.
Und wie ich diesen Handschuh von mir werfe,
Wie dieser Handschuh wird zertreten werden,
Sollst du verworfen und zertreten sein!“

Wie matt ist ferner die gewöhnliche Erklärung des Kirchenbannes gegenüber dem Bannfluch des Bischofs von Konstanz?

„Verflucht seist du zu Haus und auf dem Feld,
Auf offnem Heerweg, auf geheimem Pfad,
Im Wald, auf dem Gebirg und auf der See,
Im Tempel selbst und vor dem Hochaltar!
Unselig sei dein Lassen und dein Tun,

Unselig, was du issest, was du trinkst,
Und was du wachest, schlummerst oder schläfst;
Unselig sei dein Leben, sei dein Tod!
Verflucht seist du vom Wirbel bis zur Zeh'!
Verflucht sei der Gedanke deines Hirns,
Die Rede deines Munds, des Auges Blick,
Der Lungen Odem und des Herzens Schlag,
Die Kraft des Armes und der Hände Werk,
Der Lenden Mark, der Füsse Schritt und Tritt
Und selbst der Kniee Beugung zum Gebet.
Und wie ich dieser Kerzen brennend Licht
Auslösch' und tilge mit des Mundes Hauch,
So aus dem Buch des Lebens und der Gnade
Sollst du vertilget sein und ausgelöscht."

Ich will noch ein Moment hervorheben. Der Schauplatz des Dramas und noch mehr derjenige seines historischen Hintergrundes liegt uns viel näher, als es nach dem Titel den Anschein hat. Ein Stück jenes burgundischen Reiches, auf welches Herzog Ernst berechtigte Ansprüche geltend zu machen sucht, ist unsere *französische Schweiz;* seinen ersten Einfall macht er in der Gegend um *Solothurn*, und als er misslingt, setzt er sich in einer festen Burg ob *Zürich* fest, und von da aus macht er Raubzüge nach *Reichenau* und *St. Gallen*. Und als Kaiser Konrad, die Burgen brechend, Schwaben durchzieht, da leistet ihm die *Kyburg* drei Monate lang tapfern Widerstand und König Rudolf kommt ihm bis *Muttenz* entgegen.

Von *Basel* aus rückt der Kaiser im Jahre 1033 in Burgund ein und an den Festungen von *Murten* und *Neuenburg* bricht seine Macht. In der Kathedrale von *Genf* setzt er sich im Jahre darauf die burgundische Krone auf u. s. w., u. s. w.

Man darf wohl sagen, Uhlands „Herzog Ernst" von Schwaben liegt uns so nahe, als Scheffels Ekkehard.

Hiemit glaube ich, meinen Vorschlag theoretisch begründet zu haben. Wie macht sich nun die Sache in der Praxis? Da wäre es nun interessant, diejenigen zu hören, die wirklich Versuche angestellt haben. In der ersten Klasse meiner Anstalt ist „Herzog Ernst" wiederholt gelesen worden. Nach meinen Beobachtungen nun packt dieses Drama die Schüler nicht in dem Grade wie Tell oder Hermann und Dorothea. Es hat auch auf der Bühne nicht den Erfolg gehabt, den man ihm seines sittlichen Gehaltes wegen wünschen möchte.

Woran das wohl liegen mag? Einige meinen: an der Sprache. Diese ist allerdings kernhaft, aber enthält doch keine schweren, gewaltsamen Wortformen.

Vielleicht ist es das: Uhland selbst gestand, dass es ihm schwer falle, Gestalten, die er in begeisterten Momenten geschaut, ruhig auszumalen. Oder kommt es daher, dass das Stück zu viel Erzählung und Deklamation und zu wenig Handlung hat? Ich weiss es nicht. —

Ich gehe über zu den andern zwei Vorschlägen. Da fällt es mir nun gar nicht ein, sie in ähnlicher Weise wie „Herzog Ernst" zu begründen. Es hiesse das, offene Türen einstossen, denn *Wilhelm Tell* und *Hermann und Dorothea* werden ja bereits in vielen Realschulen gelesen. Dagegen will ich die (Seite 5) vorgeschlagene Verteilung auf die einzelnen Schuljahre zu rechtfertigen suchen. Dort setzte ich „Herzog Ernst" ins erste Schuljahr, wenn zugleich die deutsche Königsgeschichte, „Wilhelm Tell" ins zweite, wenn die

Gründung der habsburgischen Hausmacht und die Entstehung der schweizerischen Eidgenossenschaft, „Hermann und Dorothea“ ins dritte, wenn die französische Revolution durchgenommen wird. Diese Anordnung hat Herrn Professor Götzinger den Ausruf entlockt: „Armer Goethe.“ Dieses Mitleid ist ganz und gar überflüssig.

Denn gerade Goethe dachte an ein symphronistisches Studium von Geschichte und Literatur. Gerade ihm entspräche es, wenn z. B. sein „Götz von Berlichingen“ zum Übergang aus dem Mittelalter in die Neuzeit gelesen würde.[1]

In seinen Augen wäre es demnach auch kein Unsinn, wenn Schillers Tell im Anschluss an die Geschichte der Entstehung der Eidgenossenschaft gelesen würde. Ich hatte indessen für diesen Anschluss noch einen besondern Grund. In Schellings Lehrbuch der Weltgeschichte wird die Entstehung des Schweizerbundes zuerst historisch dargestellt. Dann heisst es:[2] „Sehr schön ist, was die Überlieferung über die Befreiung der Waldstätte der urkundlichen Geschichte noch hinzufügt.“ Und nun wird die Tellssage erzählt und dann gesagt: „Diese Sage lieferte den Stoff zu einer der schönsten Dichtungen der deutschen Sprache, dem herrlichen Schauspiele „Wilhelm Tell“ von Schiller.“

Ist es nun unvernünftig, vorzuschlagen, man solle, statt den Schülern bloss zu *sagen,* Schiller habe aus der Tellsage eine der schönsten Dichtungen gemacht, *diese herrliche Dichtung gerade mit ihnen lesen?*

Und weiter frage ich: Was kann „Hermann und Dorothea“ einbüssen, wenn man dieses Epos gerade dann liest, wenn auch dessen historischer Hintergrund in der Geschichte behandelt wird?

Kann das Gemälde, das der Dichter im sechsten Gesang von der Revolution entwirft, der geschichtlichen Auffassung schaden? Ich meine, jene künstlerische Darstellung kann ihr nur zu gute kommen. Und dem deutschen Unterricht und der poetischen Auffassung kann es meines Erachtens auch nicht schaden, sondern nur zu statten kommen, wenn der Schüler bei gewissen Stellen nicht nur die Worte hört, sondern sich auch etwas, ja gerade das Richtige dabei denkt. Ich meine Stellen, wie folgende:

„Es schien sich
Aufzulösen das Band, das viele Länder umstrickte,
Das der Müssiggang und der Eigennutz in der Hand hielt.“

oder

„Waren nicht jener Männer, der ersten Verkünder der Botschaft,
Namen den höchsten gleich, die unter die Sterne gesetzt sind?“

oder

„Um den Vorteil der Herrschaft
Stritt ein verderbtes Geschlechts, unwürdig, das Gute zu schaffen.“

oder

„Losgebunden erscheint, sobald die Schranken hinweg sind,
Alles Böse, das tief das Gesetz in die Winkel zurücktrieb.“

Ist nun der Schüler vom Geschichtsunterricht her im Besitze der entsprechenden Sachvorstellungen, so stellen diese sich nun ein — oft genügt die einzige Frage: an was mochte der Dichter bei diesem Ausspruch wohl gedacht haben — und erhalten unter dem neuen Gesichtspunkt selbst eine neue Beleuchtung.

---

[1] Ziller. Allg. Pädagogik p. 218.
[2] 100.

Hat der Schüler diesen sachlichen Untergrund zu den Worten des Dichters nicht, so können Sie die Stellen noch so schön vorlesen, mehr als Wort und Klangbilder werden Sie in der Seele der Schüler schwerlich erzeugen. Und dasselbe ist der Fall mit den auf die Revolution bezüglichen Stellen im „Lied von der Glocke.“ Ihr Zauber wird entschieden vermehrt, wenn dieselben im Bewusstsein der Schüler gerade jene Vorstellungen auslösen, die dem Dichter selber, freilich in grösserer Fülle, vorgeschwebt haben, als er die Worte niederschrieb.

Ich glaube, die Rücksichtnahme auf die wechselseitigen Beziehungen der deutschen Lektüre und der Geschichte ist so naturgemäss, dass man sich billig wundern muss, dass sich Leute noch darob verwundern können. Die Analysen zu „Johanna Sebus“ und zum „Sänger“ und den Anschluss des „Kampf mit dem Drachen“ an die Kreuzzüge sowie des „Graf von Habsburg“ an Rudolfs Königswahl und Krönung will ich später in einem andern Zusammenhang begründen; jetzt möchte ich noch etwas sagen über die vorgeschlagenen *Prosastoffe*.

Schon oft bin ich nach solchen gefragt worden von Kollegen, die mit dem Allerlei der Lehrbücher brechen und statt der vielen Geschichtlein und Gedichtlein lieber grössere, zusammenhängende und einheitliche Stoffe mit ihren Schülern lesen wollten. Aber prosaische Stoffe müssten es sein. Ihre Schüler, sagten sie, seien beim Eintritt in die Realschule noch so unbeholfen im Sprachgebrauch sowohl als auch im Sprachverständnis, dass sie an die Lektüre eines Dramas schon im ersten Schuljahr gar nicht denken dürften, sondern ihre Schüler zuerst an einem Prosastoff recht tüchtig schulen wollten.

Für diesen Fall habe ich die Vorschläge auf Seite 6 gemacht. Ich glaube indessen, dass man keiner besondern Prosastoffe mehr bedürfe, wenn die *Begleitstoffe* in genügender Anzahl vorhanden sind. Was damit gemeint ist, will ich näher auseinandersetzen.

Gewiss haben Sie alle, welche Geschichtsunterricht erteilen, schon oft, wenn Sie mit einem grössern Abschnitt zu Ende gekommen sind, das Gefühl gehabt: jetzt sollte ich den Schülern etwas zum Lesen bieten können, was ihnen den eben behandelten Zeitabschnitt so recht nahe brächte, Berichte von Zeitgenossen, die mitten drinn gestanden sind in der Bewegung oder als unbeteiligte Zuschauer daneben, Berichte, die dem Schüler erzählen, wie die grossen Ereignisse, die in der Geschichtsstunde ihm gleichsam nur als Wandtafelzeichnung, in groben Umrissen nur, entgegengetreten sind, eingegriffen haben in das Alltagsleben der kleinen Leute, in das Leben derjenigen, die keine Geschichte haben, die, wie wir alle, die Weltgeschichte nicht machen, sondern erleiden.

Wer das wirklich einmal getan hat, wer so einen Augen- und Ohrenzeugen in die Klasse gebracht und ihm das Katheder abgetreten, d. h. einen derartigen Bericht vorgelesen hat, z. B. die Erlebnisse des Stadtschreibers Frisius bei der Zerstörung Magdeburgs oder die Schicksale des Pfarrers Böhringer im dreissigjährigen Kriege, der hat gewiss auch erfahren, wie die Schüler, auch die teilnahmlosesten, aufhorchen, wie Freude und Schauer durch ihre Seele zieht und wie dankbar sie sind. Und wer es nicht probirt, der probire es einmal!

Und wenn solche Stoffe aus erster Hand nicht erhältlich sind, so nimmt man sie aus zweiter. Damit meine ich klassische Darstellungen von Historikern und Schriftstellern, die an der Quelle geschöpft und den erhaltenen Eindruck schöner wiedergeben.

Von diesem Gesichtspunkte aus wollen Sie die Vorschläge auf Seite 6 und 7 beurteilen.

Einen bitte ich zu streichen: Das Tagebuch des Walafried Strabo. Dasselbe ist, wie mir von befreundeter Seite gesagt worden ist, eine Fälschung. Dagegen wollen Sie vielleicht einen neuen notiren: Die Schicksale der Schweizerregimenter in Napoleons I. Feldzug nach Russland 1812, von Maag.

Gesetzt wir haben mit unsern Schülern den russischen Feldzug in der Geschichtsstunde behandelt. Wir haben ihnen erzählt, dass auch 16,000 Schweizer haben mitziehen müssen.

Werden da in den Schülern nicht allerlei Fragen sich regen? „Wie ist es ihnen ergangen? Wie viele sind wieder zurückgekehrt? Hat keiner seine Schicksale niedergeschrieben?“ Auf alle diese Fragen findet sich die Antwort in dem Buche von Maag; man lese daraus vor, und man wird sehen, wie unvergesslich sich das den Schülern einprägt. Gestatten Sie mir, nur einen rührenden Zug anzuführen, damit Sie die Wirkung an sich selber ermessen können.

Es war an der Beresina, am Morgen des 28. November, da ging der Lieutenant Legler mit seinem Bataillonschef Blattmann am Saume eines Waldes, in dem sie die ganze Nacht auf Wache gestanden, auf und ab, beide durchdrungen von dem Ernst der Stunde. Da bittet Blattmann seinen Freund, ihm noch einmal sein Lieblingslied zu singen. Legler tut es; andere treten hinzu und stimmen mit ein. Und nun erscholl viel hundert, hundert Stunden vom lieben Vaterland entfernt, auf Russlands weiten Schneefeldern der heimatliche Gesang, gleichsam ein letzter Gruss an die Lieben in dem teuern Vaterlande, das die meisten von ihnen nicht wieder gesehen haben.

„Unser Leben gleicht der Reise
Eines Wandrers in der Nacht;
Jeder hat auf seinem Gleise
Vieles, das ihm Kummer macht.“ u. s. w.

Tief ergriffen stehen sie da. Da fliegt die erste Kanonenkugel über sie weg; ein Adjutant sprengt heran und bringt den Befehl vorzurücken. In diesem Augenblicke legen die Offiziere die Hände zusammen und geloben einander, treu bis zum letzten Mann und bis zum letzten Blutstropfen auszuharren, ohne sich um die Verwundeten zu bekümmern. Mit diesem Vorsatz rücken sie in die Schlacht. Zehn Stunden lang stehen sie im Feuer; achtmal gehen sie zum Bajonettangriff vor; erst die Nacht macht dem Kämpfen ein Ende. Aber die Überlebenden brauchen nicht mehr viele Wachtfeuer anzuzünden. Am Morgen hatten die vier Regimenter zusammen noch 1300 Mann gehabt, am Abend antworteten noch 300 beim Appell. In der Kompagnie Schaller waren nur noch sechs Mann im stande, die Waffen zu tragen; in der Kompagnie Landolt waren alle bis auf einen einzigen verwundet. Als man am andern Morgen für die Nachhut nicht mehr als 1500 Mann zusammenbrachte, da frug der kommandirende General verwundert, wo denn die Schweizer wären. Da wies man ihm das übrig gebliebene Häuflein und jener wandte sich ab, um seine Rührung zu verbergen. Und Sie glauben, dass Schweizerknaben dabei kalt bleiben?

Und was mussten diese Übriggebliebenen noch alles erdulden! Man friert im warmen Zimmer, wenn man liest, es sei so kalt gewesen, dass der Speichel

gefroren zu Boden fiel. Und es geht einem ans Herz, wenn man liest, wie einst der Lieutenant Hirzel, als er vor Erschöpfung nicht weiter konnte, seinen Begleiter um die Erlaubnis bat, sich eine Strecke weit am Riemen seines Tornisters halten zu dürfen, und dieser ihm die Bitte gewährte, aber als Entgelt verlangte, dass Hirzel den gekauten Tabak nicht fortspucke, sondern ihm zum Nachkauen ausliefere.

Doch ich breche hier ab. Aber nicht wahr, solche Begleitstoffe würden dem Geschichtsunterrichte einen ganz andern Reiz geben, als der landläufige Leitfadenunterricht? Wir werden nochmals von ihnen reden müssen, wenn die Methodik des Geschichtsunterrichtes auf der Traktandenliste steht. Heute muss nur ihr Wert für den deutschen Sprachunterricht hervorgehoben werden.

Und auch das ist nicht nötig; denn er liegt offen zu tage. Oder meinen Sie nicht auch, dass *unsere Schüler gerade an solchen Stoffen am allerbesten korrekt und schön, mit Ausdruck und Gefühl, lesen lernen und am zuverlässigsten ihr Sprachverständnis und ihre Sprachfertigkeit bilden würden?* Was wollen wir mehr? Wenn wir solche Begleitstoffe nur schon zusammengestellt und gedruckt hätten!

Ich bin etwas lange geworden; unendlich lang für diejenigen, die meinen, es komme ganz und gar nicht darauf an, was man mit den Schülern lese, wenn nur *schön* gelesen werde. Dieser Standpunkt aber kann meines Erachtens nicht nachdrücklich genug bekämpft werden.

Dr. *Valer.* Herr Flury verlangt Stoffganze, deren Behandlung nicht mehr als zwei Monate in Anspruch nimmt. Nun, wenn er passendere Stücke als die vorgeschlagenen kennt, dann mag er sie uns nennen; wir wollen sie dann prüfen und, wenn sie wirklich besser sind, auch acceptiren. Einstweilen aber erscheint uns die gebotene Auswahl als sehr zutreffend. Es ist nicht stichhaltig, wenn Herr Flury sagt, klassische Stücke, wie „Wilhelm Tell“ etc., seien nur für Erwachsene geschrieben worden. Wir alle wissen, dass ihnen die Schüler auf der Realschulstufe ein volles Interesse und bei richtiger Darbietung auch ein volles Verständnis entgegenbringen. „Herzog Ernst von Schwaben“ würde für unsern Lehrplan in der Stadt St. Gallen passen, indem die einschlägige Geschichte ebenfalls zur Behandlung kommt. Schillers „Tell“ wird auf die zweite Stufe gelegt; das freut mich; hier ist er am rechten Ort. Man wird sich fragen, ob dieser Stoff leicht genug ist. Gewiss! Leichter als manche Jugendstücke. Der Inhalt sitzt ja schon fest von dem geschichtlichen Unterrichte her. Also kann der Text des Dramas inhaltlich leicht erfasst werden und er wirkt erfahrungsgemäss tief auf den Schüler ein.

Nüesch. Ich fasse die vorgeschlagenen Stoffe so auf, dass man eine Auswahl treffen soll. Auch bin ich der Meinung, dass die Frage der Reihenfolge nur bei den Hauptstoffen eine offene ist; bei den Begleitstoffen ist der Anschluss durch den Inhalt bestimmt. „Herzog Ernst von Schwaben“ in der ersten Klasse zu behandeln, damit könnte ich mich als Lehrer an einer zweikursigen Realschule nicht einverstanden erklären. Was soll überhaupt das Pensum einer zweikursigen Realschule in dem Geschichtsunterrichte sein? Die Behandlung des Altertums ist sehr schön; aber auf der andern Seite bin ich der Ansicht, man sollte doch die neuere Zeit, die uns näher liegt, mehr berücksichtigen. Man sollte sich auf *den* Standpunkt stellen: Wir geben eine kleine Einleitung, beginnen dann mit der Schweizergeschichte und schliessen

daran die Weltgeschichte. Das Altertum dürfen wir ohne Gefährde weglassen. Wir finden des Schönen und Guten ohne dasselbe in jeder neuern Periode übergenug. Ein solches Vorgehen schulden wir auch unsern zukünftigen Bürgern, unserm Vaterlande. Beginnen wir also in der zweiklassigen Realschule mit der Gründung der Eidgenossenschaft und schliessen daran jeweilig die betreffenden Perioden der Weltgeschichte.

Flury. Für die erste Klasse scheint es mir nicht geraten, ein Drama zu wählen; ich tue dies nicht. Ich habe verhältnismässig gut vorbereitete Schülerinnen; aber mit einem Drama käme ich viel zu schwer an. Die Schülerinnen können eine leichte Erzählung reproduziren; aber den Inhalt einer Szene, oder zusammenfassend den Inhalt mehrerer Szenen, eines Aktes und schliesslich eines ganzen Dramas anzugeben, das ist zu schwierig. Daran haben sie am Seminar noch genug zu kratzen. „Herzog Ernst“ ist so wie so zu schwer, weil der historische Hintergrund sehr verwickelt ist; ihn auszufüllen, dazu braucht es einen Advokaten. Das Drama „Wilhelm Tell“ verlege man auf die dritte Klasse; dort ist es brauchbar und zur Durchführung geeignet.

Lareida. Da einzelne auch von mir getragene Bedenken bereits ausgesprochen worden sind, könnte ich auf das Wort verzichten; doch bleiben eben immer noch einzelne Punkte zu berühren. An unsern Realschulen haben wir es mit andern Leuten zu tun, als die gemachten Stoffvorschläge sie voraussetzen, oder unsere Leute müssen anderer Art sein. Mit meinen Schülern hätte ich seinerzeit die gegebenen Vorschläge nicht durchführen können. Auf dem Lande können die Schüler noch nicht fertig lesen, wenn sie in die Realschule eintreten. Sie verschlucken noch die Silben, sie lesen stossweise, sie färben die Vokale dialektisch, sie zerreissen die Begriffe durch falsches Pausiren, sie lassen den Redeton sinken an unrichtigen Stellen etc. Das sind nun elementare Sachen, die allererst abgewandelt werden müssen. Dazu eignen sich nicht Gedichte, und dazu eignet sich kein Drama. Aus dem einen Grunde schon ist es, wie ich glaube, absolut notwendig, dass man kleinere Prosastücke zur Verfügung hat, namentlich im ersten Schuljahr, damit das Nötige auf elementarem Boden ins Reine gebracht werden kann. Dann sind unsere Leute, wenigstens wie ich sie immer erhalten habe, selten imstande, eine Erzählung von 2—3 Seiten inhaltlich wiederzugeben. Nun will man hingehen und ihnen z. B. 400 Strophen und wenigstens ein Dutzend Charakterschilderungen bieten. Wie soll ein Knabe oder ein Mädchen dies bewältigen können? Dass es schön ist, wunderbar schön ist, daran zweifelt niemand. Aber ich glaube nicht, dass ein „Herzog Ernst“ für unsere Realschüler an der rechten Stelle ist. Dieses Drama ist zu gross und zu lang, und sein geschichtlicher Hintergrund ist wirklich ein heillos verwickelter. Wer aber ihn nicht los hat, der versteht die Sache einfach nicht. Der geschichtliche Hintergrund aber ist auch derart, dass der im Drama gegebene Ausgang nicht befriedigt. Ein ethischer Gehalt soll „Herzog Ernst“ zukommen; Herr Wiget hat dies sehr packend nachgewiesen; aber es empört das Gefühl des Kindes, wenn die Unschuld und das Recht unterliegen, die Gewalt aber siegt. Dies ist nun auf Grund der Geschichte der Fall, und ich glaube nicht, dass das so ausserordentlich gut und vorteilhaft auf den Schüler einwirken kann. Es kommen dann im Drama auch noch allerlei andere Sachen vor, von denen Herr Wiget nichts gesagt hat. Da erfährt der Schüler, dass die Edelgard die Braut von Ernst gewesen ist und dass sie aus Verdruss

und Verzweiflung ins Kloster gegangen ist. Da kratzt sich Ernst in den Haaren und sagt:

„Auch du hinab, du goldner Liebesstern,
Der meiner Jugend Pfade schön erhellt,
Der tröstend in mein Kerkergitter schien!
An dieses Weibes liebevoller Brust
Hätt' ich genesen können."

Ja, das soll etwas sein für unsere Buben von 13 und 14 Jahren! Ich liesse solche Dinge weg, aus guten Gründen. In dem Drama kommt auch ein Bischof vor, ein grundschlechter Kerl, der seinen Vetter Mangold verführt hat, und dieser Bischof kann nun ein Fluchregister herunterleiern, wie man es sich sonst kaum zu denken vermag. Wenn man jetzt hingeht und im Kanton St. Gallen eine solche Predigt in die Schulen einführt, dann gibt's einen zweiten „Stecklidonstig." Ich bin deshalb der Ansicht, dass wir aus formellen und materiellen Gründen „Herzog Ernst von Schwaben" als Unterrichtsstoff des bestimmtesten abweisen müssen.

Professor Dr. *W. Müller*. Sofern Herr Flury im Falle ist, eigene Stoffvorschläge zu machen, so möge er dieselben den Mitgliedern der Konferenz zustellen zum Zwecke der Einsichtnahme und Prüfung.

Flury. Geht es einmal an die Aufstellung eines eigenen Lesebuches für unsere st. gallischen Realschulen, dann werde ich nicht zögern, für dasselbe mir zweckdienlich erscheinende Materialien zu bezeichnen. Heute habe ich noch keine Vorschläge bereit.

G. Wiget. Die Frist ist leider abgelaufen und ich kann die Bedenken des Herrn Lareida nicht mehr zerstreuen. Wenn es ihm aber aufrichtig darum zu tun ist, zu erfahren, wie die Behandlung eines der vorgeschlagenen Dramen in der Praxis sich ausnimmt, so steht ihm unsere Anstalt offen.

Präsident *Alge*. Es ist 1 Uhr, und wir müssen hier abbrechen. Ich verdanke Ihnen die bewiesene Ausdauer und die rege Teilnahme an unsern Verhandlungen und erkläre damit den Schluss derselben.

Vorrätig in allen schweizerischen Buchhandlungen:

Deutsches

Lesebuch für höhere Lehranstalten der Schweiz.

Von **J. Bächtold.**

Erster Band: Untere Stufe. Preis: in Lwd. geb. Fr. 2. 40.
Zweiter Band: Mittlere Stufe. Preis: in Lwd. geb. Fr. 3. —.
Dritter Band: Obere Stufe. Preis: broschirt 4 Fr.
ganz in Lwd. geb. 5 Fr.

Violinen, Zithern, Flöten,

sowie alle anderen Musik-Instrumente bezieht man am besten und billigsten direkt von der Fabrik **Wilh. August Otto Markneukirchen i. Sachsen.**

Preisliste frei.

Auf die zweite Hälfte des Jahrganges dieser Blätter kann zu *Fr. 1. 50* abonnirt werden.

Inhalt: Verhandlungen der st. gallischen Reallehrerkonferenz über den deutschen Unterricht uf der Realschulstufe. — *Inserate.*

J. HUBER'S BUCHDRUCKEREI, FRAUENFELD