

**Zeitschrift:** Bündner Seminar-Blätter  
**Band:** 2 (1896)  
**Heft:** 6

**Heft**

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **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. [Voir Informations légales.](#)

### **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. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 22.05.2025

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

# BÜNDNER SEMINAR-BLÄTTER

(Neue Folge.)

Herausgegeben von  
Seminar­direktor **P. Conrad** in Chur.

---

II. Jahrgang.

№ 6.

April 1896.

---

Die „Seminar-Blätter“ erscheinen jährlich acht Mal. Preis des Jahrganges für die Schweiz Fr. 2.—, für das Ausland 2 Mk. Abonnements werden angenommen von allen Buchhandlungen des In- und Auslandes, sowie vom Verleger Hugo Richter in Davos.

---

**Inhalt:** Immanentes Memorieren. — „Die Friedensidee in der Schule.“ — Anmerkung des Herausgebers.

---

## Immanentes Memorieren.

Von *Johann Adam Hug* in Unterstrass.

In der üblichen Einteilung des Memorierens in absichtliches und unabsichtliches liegt eine unglückliche Bezeichnung. In einem ordentlich geführten Unterricht ist alles Memorieren absichtlich. Neben dem Lehrplan, der in öffentlichen Schulen vom Staate aufgestellt wird, gibt es nämlich noch einen Lektionsplan, dessen Ausgestaltung Sache des Lehrers ist. Die Grundlinien dieses Lektionsplanes sind die Monats- und Wochenziele und die Detailzeichnung erhält er in den schriftlichen Präparationen. Ein wohl artikulierter Unterricht thut keinen unabsichtlichen Schritt. Man lege es uns nicht falsch aus, wenn wir behaupten, die Arbeit eines Lehrers, der im allgemeinen nie zu begründen im stande ist, warum er in einer bestimmten Stunde gerade den und nicht einen andern Stoff behandle, besitze keinen durchdachten Plan. Ist ein solcher da, so ist es ein Leichtes, jeden Hauptakt der methodischen Führung zum voraus anzugeben, d. h. doch eben nichts anderes, als jedem Unterrichtsmomente liege eine Absicht zu Grunde. Bald soll es psychologisch, bald ethisch wirken. Zu diesen Hauptakten gehört aber jedenfalls das Memorieren, dessen beide eben angedeutete Arten man jedoch passender unmittelbares und mittelbares Memorieren heissen würde. Letzteres tritt offenbar dann ein, wenn es der psychologische Gang des Unterrichts unbedingt erfordert, wie dies beim Wiederholen und Ueben der Fall ist, während ersteres mehr in der Willkür des Lehrers liegt.

Freilich ist dies, wie beim Prüfen, keine absolute Willkür; denn auch das Repetieren und das Examinieren werden durch allerlei vom Lehrer und Schüler unabhängige Umstände mitbestimmt. Am deutlichsten scheint es uns zu sein, wenn man das mittelbare Memorieren *immanentes*, das andere *periodisches* nennen würde. Wir wollen unseren Vorschlag gleich ein wenig näher beleuchten, zum bessern Ueberlegen aber vorher das Schema unserer Einteilung des Memorierens aufstellen:

Das *Memorieren* zerfällt in

I. *immanentes* und II. *periodisches*.

1. *Wiederholen*.

- a) Abfragen;
- b) Selbständige zusammenhängende sprachliche Darstellung;
- c) Auswendiglernen.

2. *Ueben*.

- a) Erfragen;
- b) Selbständige zusammenhängende sprachliche Darstellung;
- c) Deklamieren etc.

3. *Prüfen*.

a) Repetieren; b) Examinieren.

- a) Ausfragen;
- b) Zusammenhängende sprachliche Darstellung;
- c) Deklamieren etc.

A. Das *periodische Memorieren* tritt, wie dies schon sein Name sagt, nur zu gewissen Zeiten auf, am Ende eines eben durchgearbeiteten grösseren Stoffganzen, wie z. B. als vorläufiger Abschluss der Zinsrechnungen, der Burgunderkriege u. s. w., oder am Ende eines Schulquartals oder Halbjahres. Zuerst wird repetiert und nachher examiniert; jeder Repetition folgt also ein Examen. Aus diesen Examina heben sich für solche, welche der Schule ferner stehen, *das halbjährliche und das Jahrexamen* besonders hervor. Ob dieselben sich in ein festliches Gewand zu kleiden haben, ist Nebensache. Aber schon die kleinen Examen im Laufe des Jahres sind Stunden eigener Art, wenn schon nur Lehrer und Schüler anwesend sind; sie können den letzteren doch den Eindruck machen, dass diese Unterbrechungen des gewöhnlichen Unterrichtes für sie in einer Weise entscheiden. Und es wird dies um so eher der Fall sein, je mehr die Kinder nach Zielen zu arbeiten gewöhnt worden sind. Um so wichtiger ist dann auch das halbjährige und das Jahrexamen. Feiert man

im gewöhnlichen Leben den Abschluss eines erreichten Teilzieles, so darf man etwas Aehnliches auch im Schulleben machen. Darum sind wir der Meinung, dass die eben genannten Examina ein *festliches Aussehen* erhalten sollen. Schulhaus und Schulzimmer werden daraufhin frisch gescheuert und alles schön in Ordnung gestellt. Lehrer und Schüler erscheinen in sonntäglicher Kleidung. Solche äussere Festlichkeit ruft einer entsprechenden Gemütsstimmung. Wer christlich gesinnt ist, wird diesem Schulfeste auch nach der religiösen Seite hin ein sonntägliches Gepräge zu verleihen suchen, wenigstens für den Anfang und den Schluss desselben. Den Hauptteil des Examens unterbrechen Gesangs- und Deklamationsvorträge, wobei der Lehrer durch einige Worte anzuzeigen hat, in welcher Beziehung dieselben zum Unterrichte stehen und bei welcher Gelegenheit sie gelernt wurden, falls solches sich nicht unmittelbar aus ihrem Auftreten ergibt. Unter solchen Umständen kann die Gesangsaufführung am Schlusse wegfallen und durch ein *wirkliches* Singexamen ersetzt werden. Während des Examens zeigt der Lehrer seine gewinnendste Seite, wenn er eine solche hat, womit ja nicht gemeint ist, er habe das anwesende Publikum und die Schüler zu unterhalten. Das wäre kein Examen. Der Lehrer muss die Schüler in den Vordergrund stellen und nicht mit seiner Liebenswürdigkeit und seinem Wissen glänzen wollen, wovon die Schüler das Jahr hindurch vielleicht sehr wenig spüren. Er hat ausser seiner vorhin beschriebenen Thätigkeit nur kurz auf die Zusammenhänge aufmerksam zu machen und dafür zu sorgen, dass möglichst alle zum Wort kommen. Ist dies grosser Klassen wegen nicht möglich, so darf man auch an einzelne Schüler nur einzelne Fragen stellen, oder man lässt ein auswendig gelerntes Stück im Chor aufsagen. Es ist selbstverständlich, dass das Examen nicht der Ort ist, die Kinder in harter Weise anzufahren. Eine öffentliche Beschämung wirkt selten bessernd. Auch wenn sie verhältnismässig günstig verläuft, hinterlässt sie einen geheimen Stachel gegen ihren Urheber. Man kann alles Störende zu vermeiden suchen und doch den Eindruck ehrlicher und ungeheuchelter Arbeit machen. Für diese Examen kann das Zensieren wegfallen. Sollten sich jedoch wirkliche Lücken im kindlichen Wissen zeigen, so müssen dieselben auch hier für eine nicht zu verschiebende Nachbesserung gemerkt werden. »Das Wachen über den geistigen Besitzstand des Schülers ist eine unerlässliche Pflicht des Lehrers, welche freilich weniger anziehend erscheint

als der Lehrvortrag; in Wahrheit aber ist es doch auch eine lohnende Aufgabe, den Kern wohlgeordneter Kenntnisse in seiner geschlossenen Gestalt vor Zersetzung zu bewahren<sup>(\*)</sup>).

Dieser Aufgabe muss freilich zunächst *das Repetieren* gerecht werden. Dieses geschieht, sagt Herbart, um das Wissen zu verstärken und zu verbessern. Wo genügend repetiert worden ist, da können im Examen wohl bei einzelnen Schülern, nicht aber bei ganzen Klassen merkbare Schäden zum Vorschein kommen. Es ist Sache des Lehrplanes und der Lehrbücher, dem Repetieren die nötige Zeit zu gewähren. Wenn die Forderungen in Bezug auf die Quantität des Stoffes zu hoch sind, so ist es dem Lehrer unmöglich, die psychologischen Forderungen voll zu berücksichtigen. Dass er sich nicht ohne Ursache aufrege, so hat er stets daran zu denken: Repetieren ist nicht Examinieren. Oft tritt der Lehrer in die Repetitionsstunde mit der Erwartung, jede Frage werde ihm beantwortet, jede grössere Leistung gefertigt — und wenn's nicht so kommt, so haben die Schüler böses Wetter. Das ist ein ungerechtes Verlangen. Man darf den Kindern nicht zumuten, sie hätten alles behalten sollen, »was, genau genommen, nicht einmal beim Examen gefordert wird«. Dazu ist ja eben das Repetieren da, die immer und immer wieder erscheinenden schadhafte Stellen aufzufrischen. Dann muss man aber bei dieser Arbeit bleiben und nicht seine Liebhabereien für dieselbe wegleitend sein lassen; sonst wird man blind für die Frage: Wo fehlt's? Gar schön sagt Herbart im »Umriss pädagogischer Vorlesungen«: »Die Anregung der Schüler zum Repetieren muss in der Regel von solchen Punkten ausgehen, die ihnen geläufig sind. Nachgibigkeit gegen ihren Gedankenlauf muss hinzukommen; der repetierende Lehrer darf keinen ganz festen Plan verfolgen; denn die nötigen Berichtigungen erfordern einige Verweilung. Das Berichtigte muss oft einen neuen Anknüpfungspunkt abgeben, von wo aus man sich orientiert. Manchmal muss den Schülern freistehen, selbst anzugeben, wo zu repetieren ihnen am nötigsten scheine. Dadurch übernehmen sie eine Art von Verantwortung wegen des Uebrigen und sind um so mehr aufgefordert, nachzulernen, was fehlte.«

B. Das *immanente Memorieren* arbeitet dem periodischen nicht nur vor, es steht ihm auch zur Seite. Das periodische Memorieren ist von dem Lehrgange der formalen Stufen unabhängig, es tritt

---

<sup>\*)</sup> W. Willmann, Didaktik etc. Zweiter Band (1889), S. 325.

nicht innerhalb einer methodischen Einheit auf; das immanente dagegen gehört ganz in den Rahmen derselben hinein. Ohne sorgfältigstes immanentes Memorieren ist ein ordentlicher Verlauf des psychischen Assimilationsprozesses gar nicht denkbar. Es hat die appercipierenden Vorstellungen zu wecken, für die Einprägung der neuen Anschauung zu sorgen, für die Abstraktion das nötige Material herbeizuschaffen und den mannigfaltigen Anwendungsübungen die wünschenswerte sachliche und formale Klarheit und Durchsichtigkeit zu geben. Bald erscheint es als Wiederholen, bald als Ueben; bald ist es zurückgehend (rekurrierend), bald einprägend. *Zurückgehend* ist es dann, wenn der Apperception wegen früher erarbeitete Anschauungen und Begriffe wieder ins Gedächtnis zurückgerufen werden müssen. Für diesen Zweck ist es empfehlenswert, wenn in der Schule gut geführte Ergebnis- (System-)hefte vorhanden sind. Das rekurrierende Memorieren veranlasst unterrichtliche Arbeiten der verschiedensten Art: Man will üben, und dabei stellt sich heraus, dass die alten, jetzt notwendigen Uebungsreihen nicht mehr stark genug sind, — sie müssen von neuem geübt werden; für die Darbietung sind alte Anschauungen ganz oder teilweise zu reproduzieren, ebenso für die Vergleichung; man muss früher Gelesenes wieder lesen; das Ergebnisheft ist für diesen oder jenen Punkt nachzuschlagen u. s. w. Das zurückgehende Memorieren muss dem *einprägenden* stets vorangehen; denn es bewirkt das richtige Verständnis, ohne welches die Gedächtnisarbit erschwert und vielfach illusorisch gemacht wird. Verbinden sich aber diese beiden Arten des Memorierens innigst miteinander, so wird zugleich auch der Anwendung, die Späteres mit Früherem verknüpft, ein Dienst geleistet und so auch am besten für das Behalten und die Reproduktionsfähigkeit gesorgt. In der Präparation hat darum der Lehrer jede Stelle gewissenhaft aufzusuchen, wo rekurrierend zu wiederholen oder zu üben ist. Das einprägende Memorieren befasst sich mit der Wiederholung und Uebung des eben in Arbeit stehenden neuen Unterrichtsstoffes. Immanent aber sind beide, das zurückgehende und das einprägende Memorieren, weil sie durch den psychologischen Fortschritt von der Anschauung zum Begriff und vom Begriff zum Können gefordert werden; das periodische Memorieren hat nur dem Können nachzuhelfen, indem es dasselbe untersucht, prüft. Vorausgesetzt ist, dass das Können vorhanden sein sollte, aber der menschlichen Schwachheit wegen immer und immer wieder der Anregung bedürfe.

1. Um die Stellen zu bezeichnen, wo *das zurückgehende immanente Memorieren* in Kraft tritt oder treten kann, ist es am besten, wenn wir uns den Verlauf einer methodischen Einheit nach den formalen Stufen vergegenwärtigen.

Die Aufgabe der ersten Stufe ist, die appercipierenden Vorstellungen aus dem Gedächtnis in das Bewusstsein des Schülers zu heben, sie zu klären und zu ordnen. Die psychologische Begründung dieser Aufgabe darf hier als bekannt vorausgesetzt werden; sie selbst ist nur dadurch zu lösen, dass der Unterricht in den schon erworbenen Vorstellungsbestand zurückgreift, um aus demselben diejenigen Elemente auszuwählen, welche bei der Aneignung eines neuen Stoffes die geeignetsten Helferdienste zu leisten imstande sind. Zu diesem Zwecke werden sie einer immanenten Wiederholung unterworfen. Dazu fordert schon die richtige Zielstellung auf. Wenn die biblische Geschichte den Kindern erzählt, wie David seinen Freund Jonathan beklagte, so muss der Unterricht, um den Eindruck des Trauerliedes so tief als möglich zu machen, vorher den freundschaftlichen Verkehr beider ins Gedächtnis zurückrufen. Oder wenn die neutestamentliche Erzählung: »Wie in Joppe eine Jüngerin mit Namen Tabea — eine wohlthätige Frau — stirbt« an die Reihe kommt, so ist ihre Wirkung auf das Gemüt doch offenbar grösser, wenn der Lehrer in der Analyse die Schüler von den Wohlthaten, die eine barmherzige Frau üben kann, berichten lässt, namentlich wenn sie eine solche schon aus dem bisherigen Unterricht oder noch besser aus der Wirklichkeit kennen. Es ist sehr gut, wenn dieselben ethisch-religiösen Verhältnisse den Kindern in den mannigfachsten konkreten Gestaltungen vorgeführt und sie auf das Gemeinsame aufmerksam gemacht werden. Dazu dient besonders auch die Verbindung der heilsgeschichtlichen Stoffe mit den profangeschichtlichen auf der Stufe der Vergleichung. Man darf darin nicht eine Entwürdigung der ersteren sehen; es ist im Gegenteil geradezu als ein Fehler zu betrachten, wenn nicht schon die Schule ihre Angehörigen lehrt, die sittliche Auffassung menschlichen Thuns von der Religionsstunde her auf sog. weltliche Geschichten überzutragen. Von dieser Form des immanenten Memorierens werden wir jedoch später noch reden. Wie im Gesinnungsunterrichte so ist in allen übrigen Fächern im Anschluss an das Ziel Gelegenheit zu einer rekurrierenden Wiederholung, die nach den Forderungen der Psychologie gemacht werden muss. So wenn es im Zeichnen heisst:

»Ihr habt jetzt das Epheublatt zu zeichnen!« — Wie sieht denn dieses Blatt aus? Oder wenn der Gesang ein im Deutschen besprochenes Lied zur musikalischen Behandlung herbeizieht, u. s. w.

Am seltsamsten mag es erscheinen, von einem Memorieren während der Darbietung zu reden. Und doch ist dieses nicht nur möglich, sondern es bietet auch noch viele Vorteile. Auffällig ist nur, dass man dieses Memorieren so spät entdeckte, da doch die historische und poetische Litteratur, sowie der Volksmund in mannigfachen Fällen darauf hinwies. Wenn 1. Mos. 24, 34—48 genau dasselbe steht wie in den Versen 3—24 desselben Kapitels, — wozu braucht da der Lehrer die Geschichte nochmals selbst zu erzählen; könnte nicht ein Schüler als Elieser den Inhalt der betreffenden Stelle produzieren! Sind nicht die von den antiken Historikern ihren Helden in den Mund gelegten Reden in gewissem Sinne ebenfalls immanentes Memorieren? Selbst in den Volkssagen und Volksmärchen finden sich Momente, die den Methodiker auf dieses Kunstmittel hätten aufmerksam machen können. Ich denke hier zunächst an das Märchen vom Dornröschen, das in der Schilderung des Einschlafens und des Erwachens den Tropus der Distribution stilistisch und pädagogisch so meisterhaft handhabt; aber auch die Geschichte vom Sneewittchen u. a. bieten für unsere Zwecke lehrreiche Abschnitte. An all' diesen Orten haben wir die immanenten Wiederholungen im Dienste der Darbietung nicht als methodische Forderung aber als Vorbild. Wenn sie im Unterrichte durch die Schüler gemacht werden, sind sie darum von besonderer Wichtigkeit, weil sie den zu rekapitulierenden Stoff unter neuen Verhältnissen auftreten lassen und für Verbindungen sorgen nach dem Gesetze der innern Verwandtschaft, was das Vergessen erschwert; überdies sind derartige immanente Wiederholungen für den Schüler leichter und gewähren ihm das Gefühl des Fortschreitens, da bei ihnen der Unterricht nicht still steht, sondern sie nur als Mittel gebraucht. Diese Vorteile hat das rekurrierende immanente Memorieren auf allen Stufen. Folgende Beispiele mögen seine Anwendung als Glied der Synthese zeigen\*).

In der Geschichte Josephs heisst es (1. Mos. 42,9): »Und Joseph gedachte an die Träume u. s. w.« — An welche Träume? Erzählt mir sie! — Woran wird er auch noch gedacht haben? Aber auch die Brüder erinnerten sich an das Verbrechen, das sie an Joseph begangen hatten. Schon im Interesse der Selbstthätigkeit

\*) *Just*, Praxis der Erziehungsschule, 1887, Seite 74.

wird der Lehrer die Schüler 1. Mos. 42, 21—22 selbst darstellen lassen. In der Biographie des Zürcher Bürgermeisters Hans Waldmann lässt sich die immanente Wiederholung an mehreren Stellen anbringen, so bei seiner Gefangennehmung. Hat der Lehrer vorher bis zu dem Punkte erzählt, wo es etwa heissen könnte: »Würdevoll erinnerte Waldmann im Ratssaal an die Dienste, die er der Stadt geleistet, an die Treue, die er in Gefahr gezeigt habe«, so ist dies eine sehr wenig wirkungsvolle Darstellung. Schon im Interesse der Anschaulichkeit wird also dieser Vorfall umständlicher darzustellen sein. Das Beste dabei kann aber der Schüler selbst thun. Wenn der vorausgegangene Unterricht rechter Art war, so kann ihn der Lehrer jetzt auffordern, mitzuteilen, was denn Waldmann etwa gesagt haben werde. Er wird gerne bereit sein, von dem zu erzählen, was Waldmann als städtischer Bauherr, als Obristzunftmeister und als Bürgermeister der Stadt Gutes gethan habe. Dies ist zugleich eine vorzügliche sprachliche Uebung, da die Reproduktion statt der dritten Person die erste verlangt. Auch in andern Fächern sind die Gelegenheiten für derartige immanente Wiederholungen gar nicht selten; man braucht bloss darauf aufmerksam gemacht zu werden, um selbst Anwendungen zu finden. Es sei z. B. in der Geographie vom Kanton Uri die Rede, so wird dabei auch von der Lebensweise der Bewohner erzählt. Diese sind Hirten und Jäger, denen lange Winterabende zu freier Verfügung stehen. Was werden sie in dieser Zeit thun? Spielen? Sie könnten sich auch Geschichten erzählen, wie dies im Hause des Vaters der Frau Stauffacher im Schwyzerlande der Fall war. Sie könnten sich also über Gessler, Wilhelm Tell u. s. w. unterhalten, oder es machen, wie der alte Attinghausen: »Wenn's Feiertag ist, dann reden wir auch von des Lands Geschäften«. Also was könnten sie sich erzählen, von welcher Art Geschäfte sprechen? — An einer anderen Stelle des Unterrichtes heisst es: »Jetzt zogen die Eidgenossen 20,000 Mann stark vor Zürich.« Damit kann man sich begnügen, wenn man will. Man kann aber auch im Sinne einer immanenten Wiederholung den Schüler ergänzen lassen: »Dabei mussten sie von Greifensee weg zunächst nach Nordwesten ziehen, hierauf mussten sie die Glatt überschreiten und dann kamen sie über den Zürichberg nach Zürich.« — Auch auf höheren Schulstufen wäre es z. B. in der Mathematik für manchen Schüler eine Erleichterung des Verständnisses, wenn der Lehrer, bevor er zur Entwicklung eines neuen Satzes schreiten würde, die schon be-

handelten, jetzt als bekannt vorauszusetzenden Sätze einer immanenten Wiederholung unterwerfen wollte. Am natürlichsten macht man das schon auf der Vorbereitungsstufe ab; aber es lässt sich die betreffende methodische Arbeit auch so denken, dass man unmittelbar vor dem Anwendungspunkte auf das erklärende Alte zurückgeht. — Selbst auf Spaziergängen, die zur Gewinnung neuen Anschauungsmaterials gemacht werden, kann man immanente Wiederholungen veranstalten, die sehr zur Vertiefung des der Exkursion zu Grunde liegenden Zieles beitragen\*).

Es ist vorhin schon angedeutet worden — bei dem Beispiel aus der Geschichte Waldmanns, — dass die rekurrierende immanente Wiederholung als Glied der Synthese bisweilen in das Gebiet der Uebung hinüberspiele. Es kann dies bei reiferen Schülern noch in weit höherem Masse geschehen. Ich nehme zunächst wieder einen Fall aus dem Gesinnungsunterricht, den ich mir so anschaulich als nur möglich erteilt denke. Der Lehrer erzählt, die Schüler sind Aug und Ohr. Plötzlich hält er inne, er ist an einem Wendepunkte im Leben des Helden angelangt. Was wird dieser nun thun? Wird er den richtigen Weg einschlagen? Das sind Fragen, die für den Schüler im Vordergrund stehen, die er sich wohl schon beantwortet hat. »Der geneigte Leser denkt vielleicht: Jetzt wird der Franzos den Husaren zusammenhauen.« — Der Lehrer könnte alle diese Erwartungen mit einem Worte lösen, aber er thut es nicht. — »Wir wollen uns unseren Helden noch einmal ansehen, um aus seinem bisherigen Verhalten schliessen zu können, wozu er sich entscheiden möchte!« Dabei bleibt der Lehrer mit den Schülern möglichst bei den ihnen mitgeteilten Thatsachen stehen. — »Nun wollen wir auch mit dem Helden überlegen, was der liebe Gott und das menschliche Gesetz in seiner Lage von ihm verlangen!« Dadurch wird der Schüler veranlasst, aus seinem schon erworbenen Wissen herbeizutragen, was zur Lösung dieser Aufgaben dienen könnte. Er muss im Sinne einer richtigen Uebung gewisse Vorstellungsreihen aufstellen, diese in ihren Gliedern und unter sich abwägen, um den möglichen Entschluss des Helden zu erhalten. Derartige Aufgaben stellten nach L. Uhland (Schriften zur Geschichte der Dichtung und Sage I, S. 354) schon die alten

---

\*) Ein hübsches Beispiel dieser Art lieferte *C. Wanner-Burckhardt*: „Betrachtung auf einer Schulwanderung auf dem Zürichberg. Zugleich als Vorbereitung auf Geibels Gedicht: Aus dem Walde.“ — Schweiz. evang. Schulblatt, 1894, Nr. 3.

Volkssänger an ihre Zuhörer, freilich mehr in rhetorischer Weise, als um von diesen die entsprechenden Ausführungen zu erwarten. Und was will J. P. Hebel anders, wo er sich an den geneigten Leser wendet, als diesen auffordern, das eben Gelesene im Geiste zu rekapitulieren, um einen vorläufigen Blick auf das Kommende zu thun, wenn er beides nicht ohne dies schon gethan hat? — Soll ich noch Beispiele aus andern Fächern beibringen? Jeder wahrhaft darstellende Unterricht ist in seinen einzelnen Teilen und als Ganzes dem rekurrierenden immanenten Ueben beizuzählen. Aus älteren Vorstellungen und Vorstellungsreihen baut sich eine neue Anschauung auf.

Dass die Arbeit auf der dritten Stufe des immanenten Memorierens bedarf, ist ohne weiteres klar. Man kann nicht abstrahieren, wenn das Mehrere, das dazu gehört, in seinen Einzelheiten nicht anschaulich vor der Seele des Schülers steht. Dass dieses aber der Fall sei, sobald man nur die Namen der früher behandelten Dinge nenne, glaubt niemand. Darum vollzieht sich die Arbeit auf der Stufe der Assoziation in folgenden Schritten: 1) Zusammenstellung der früher gewonnenen Anschauungen mit der eben erworbenen, 2) immanente Wiederholung der ersteren, 3) Vergleichung und 4) Abschöpfen der gemeinsamen Merkmale zur Bildung des Begriffes. Es wird je länger je mehr zweifelhaft, ob bei dieser das System vorbereitenden Thätigkeit die wissenschaftliche Gliederung als ideales Ziel im Auge zu behalten sei, oder ob man, wenigstens für die Volksschule, nicht von vornherein davon absehen und eine mehr für das praktische Leben wertvolle Anordnung erstreben soll. Es ist keine Frage, dass die Wissenschaft Gebiete trennt, die für eine nicht theoretische Weltanschauung durchaus nicht getrennt sein dürfen. Die Idee der Lebensgemeinschaft ist nach dieser Richtung hin als ein bedeutender Fortschritt zu bezeichnen. Noch besser gefällt uns der Gedanke, die menschliche Arbeit in den Mittelpunkt des Unterrichtes zu stellen. Nach solchen Gesichtspunkten sind die Assoziationen vorzunehmen und die für sie notwendigen immanenten Wiederholungen. Vor allem dürfen dabei die Beziehungen des Gesinnungsunterrichtes zum realistischen Unterrichte nicht fehlen, geschweige denn diejenigen zwischen der Heilsgeschichte und Profangeschichte. Wer als Erzieher mit dem naturkundlichen Stoffe auszukommen behauptet, der stellt sich selbst ein Armutszeugnis aus, aber auch derjenige, der mit biblischen Geschichten viel, mit profangeschichtlichen

Stoffen gar nichts anzufangen versteht. Es weist dies auf einen nicht durchgebildeten ethisch-religiösen Gedankenkreis hin, dem es zwar ausgemacht ist, was Gott gehört; aber das »Gebet dem Kaiser, was des Kaisers ist« wird davon nicht beeinflusst — oder umgekehrt. Die biblische Geschichte und die profangeschichtlichen Stücke müssen schon auf der Stufe der Assoziation, noch mehr aber auf der fünften Stufe, durch immanente Wiederholungen aufs innigste miteinander verbunden werden.

Mag nun das System, d. h. die nach und nach entstehende Anordnung des schülerhaften Wissens diesem oder jenem Einteilungsprinzip folgen, so wird unter allen Umständen die Ein- oder Anreihung eines neuen Gliedes in oder an die schon vorhandenen Glieder einer immanenten Wiederholung der letzteren rufen. Ohne eine solche lässt sich die Arbeit auf der Stufe des Systems gar nicht denken.

Ganz unübersehbar sind die Gelegenheiten für rekurrierendes immanentes Memorieren im Anschluss an die methodischen Uebungen. Diese selbst haben die Aufgabe, das Wissen in die Fertigkeit, in den Takt überzuführen. Das neu gewonnene begriffliche Material wird auf schon bekannte konkrete Fälle angewendet. Je zahlreicher und mannigfaltiger die Uebungen und Uebungsreihen sind, desto besser ist dies für den beabsichtigten Erfolg. Aber diese konkreten Fälle müssen unter Umständen aufgefrischt werden, bevor der Schüler die Aufgabe zu verstehen und zu lösen imstande ist. Namentlich sollte man auf keiner Stufe eine schriftliche Arbeit geben, z. B. auch nicht als stille Beschäftigung, wenn sich der Lehrer nicht vorher noch, wenigstens bei den Schwächeren, von der Möglichkeit einer relativ ordentlichen Ausführung überzeugt hat. Nur Aufgaben stellen, damit solche gestellt sind, ist gewissenlos. Empfehlenswert ist es, wenn man die Schüler veranlasst, sich gegenseitig Aufgaben zu geben\*). Sie kommen dabei auf

---

\*) Dieses Mittel kann auch beim periodischen Memorieren angewendet werden. Man könnte freilich entgegnen, dass derartige Uebungen wertlos seien, weil die Schüler selbstverständlich ihre Schwächen absichtlich oder unabsichtlich umgehen. Dem ist aber nicht so. Ist der Lehrer seiner Sache sicher und ist er selbst ein ehrlicher Mann, so sind derartige Wiederholungen und Uebungen für Lehrer und Schüler sehr lehr- und erfolgreich. *Wilhelm Harnisch* sagt in seiner jetzt noch lesenswerten Abhandlung: „Die Lehrerbildung“ (1836) Seite 119: „Selbst im Seminar haben die Seminaristen noch mehrfache Gelegenheit, ihr Lehrtalent auszubilden, indem nicht allein im Schreiben, Zeichnen, Geigen, Klavierspielen und in den Anfängen des Generalbasses einzelne als Hilfslehrer gebraucht, sondern auch in den Klassen die Wiederholungen öfter so angestellt werden, dass einer den andern fragen muss.“

Gebiete, die der Lehrer vielleicht übersehen hätte, die ihrem Interesse aber am nächsten liegen, und die auch für die immanenten Wiederholungen einen besondern Reiz haben. Sie zeigen dem Lehrer, wo die Stärke und auch die Schwäche seiner Schüler liegt. In guten Schulen kommt es sogar vor, dass die Schüler die notwendigen unterrichtlichen Schritte von sich aus angeben und gerade das besonders hervorheben, was für sie zunächst der Pflege bedarf. Da heisst es etwa: »Wir sollten jetzt noch das und das machen (z. B. eine Vergleichung, eine Berechnung u. s. w.); aber wir wissen nicht mehr viel davon, wir kennen die näheren Umstände, die genaueren Verhältnisse nicht mehr.« — Gibt es günstigere Veranlassungen zu rekurrierenden immanenten Wiederholungen als solche Aeusserungen seitens der Schüler? Ein anderes Mal stellt es sich heraus, dass früher gewonnenes systematisches Material (z. B. das Einmaleins) zur Lösung einer Aufgabe nicht mehr geläufig genug ist, dass es vielleicht gerade in der Richtung der in Arbeit stehenden Aufgabe zu wenig geübt und eingepägt worden ist. Die Folge dieser Erfahrung ist eine rekurrierende immanente Uebung des betreffenden Unterrichtsstoffes. Man sieht, in wie mannigfachen Gestalten das immanente Memorieren auf der fünften Stufe auftreten kann. Und doch gibt es noch eine Form, die, wenn sie nicht zu häufig angewendet wird, gute Dienste thut, den Geist der Kinder lebendig macht — die Form des Rätsels; es müssen aber sogenannte Worträtsel sein, welche die wesentlichen Merkmale der von ihnen nicht genannten Objekte angeben, und keine Charaden, Anagramme\*) etc. Gute Wirkung haben schon eingestreute Rätselfragen, wie z. B.: »Wieviel Schritte macht der Sperling im Jahr?«

2. Abgesehen von den Stunden, welche für periodisches Memorieren vom Lehrer bestimmt werden, beginnt auch jede andere Lehrstunde eines sorgfältigen Unterrichtes mit der Wiederholung des Alten. Ich betrachte dies ebenfalls als immanentes Memorieren, weil ohne dasselbe die methodische Arbeit innerhalb einer Einheit nicht als gründlich bezeichnet werden kann. Vom rekurrierenden Memorieren unterscheidet sich dieses dadurch, dass es seine Aufgabe in der Einprägung des aufgefrischten und des neuen Vorstellungsmaterialies sieht, es ist das *einprägende immanente Memorieren*.

---

\*) Ganz aus der Schule verweisen möchte ich diese jedoch auch nicht. Wenn sie nicht zu schwer sind, können sie dem Sprachunterricht dienen.

Um die Einprägung in ein festes Geleise zu bringen, entsteht während des Unterrichtes an der Wandtafel das *Aufgabenbuch* (Ziller-Bergner, Materialien zur speziellen Pädagogik. 1886. S. 311). In dieses wird andeutungsweise alles Neue eingetragen, aber auch das, was von einzelnen Schülern aus irgend einem Grunde nachzuarbeiten ist. Es dient also gleichzeitig auch der Regierung. Im Aufgabenbuch muss deutlich auseinander gehalten sein, was schriftlich und was mündlich auf die nächste Stunde auszuführen ist. Es besteht demnach aus drei Abteilungen, von denen zwei für die ganze Klasse und eine für einzelne Schüler bestimmt sind. Was der ganzen Klasse gilt, haben die Schüler in ausgeführten Ueberschriften in ihre individuellen Aufgabenbücher einzutragen. Die mittlere Abteilung enthält die schriftlichen, die rechts davon die mündlichen Aufgaben und links stehen die Namen einzelner Kinder. Das Aufgabenbuch sieht an der Wandtafel etwa folgendermassen aus, z. B. am Schlusse einer Geschichtsstunde:

Jakob Ruh.	D. E. d. U.	1. D. F. d. K.
Wilhelm Gentsch.		2. D. S. b. M.
Anna Ita.		

Beim Beginn der nächsten Stunde wird es auf einen Wink des Lehrers, während dieser eben im Begriff ist, mit dem mündlichen Unterricht in einer Klasse abzuschliessen, von einem Schüler an die Tafel geschrieben. Da in den meisten Schulen zum mindesten zwei Wandtafeln vorhanden sind, lässt sich das sehr leicht machen. Zuerst wird das Ziel der Lehrstunde aufgestellt. Ist dieses wiederholt und eingepägt worden, so macht man sich an die Durcharbeitung des Aufgabenbuches. Zuerst kommen die J. R., W. G. und A. J. an die Reihe. Können sie jetzt ihre Sache, so werden ihre Namen ausgewischt; wer aber das Verlangte nicht leisten kann, bleibt bei der Polizei vorgemerkt. Die Buchstaben in der Mitte deuten an, dass der Inhalt eines Abschnittes (der Einfall der Ungarn) auf die betreffende Stunde zu schreiben gewesen sei. Der Lehrer sieht nach, ob die Hefte richtig geführt wurden. Fällt die Kontrolle zu Gunsten der Schüler aus, so verschwindet der betreffende Teil aus dem Aufgabenbuche. Wer aber unordentlich geschrieben oder die Arbeit inhaltlich nicht richtig gemacht hat, kommt mit seinem Namen auf die linke Seite der Tafel. Nun geht es zur mündlichen Wiederholung. Der Lehrer fordert einen Schüler auf zu sagen, was die Buchstaben rechts zu bedeuten hätten: »Wir haben von der neu begonnenen Geschichte zwei

weitere Abschnitte kennen gelernt: 1. die Fürsorge des Königs und 2. der Sieg bei Merseburg.« — Der Inhalt dieser Ueberschriften wird in bekannter Weise wiederholt. Jetzt ist das Aufgabenbuch fertig, und es beginnt die Erarbeitung eines neuen, soweit die Zeit noch reicht.

Das Memorieren nach dem Aufgabenbuch muss jedoch vorbereitet werden. Die Schüler würden als Eröffnung einer neuen Lehrstunde das Alte nicht zu wiederholen imstande sein, wenn nicht schon während der Entstehung des Aufgabenbuches versucht worden wäre, die einzelnen Teile desselben einzuprägen. Das häusliche Memorieren darf die Schüler nicht zu stark in Anspruch nehmen. Jeder Schritt, den das Lehren vorwärts thut, muss darum mit einer genügenden Wiederholung abschliessen. Das analytische Material der Vorbereitung ist zu ordnen und einzuprägen, bevor es dem Aufgabenbuch übergeben werden darf. Besondere Sorgfalt ist in dieser Beziehung der Arbeit auf der Stufe der Darbietung zu widmen. Eine verkehrte Methode verlangt nach einmaliger Vorführung des neuen Stoffes vom Schüler sofortige Wiederholung desselben\*). Das kann unter Umständen angehen; aber man darf es sich nicht zur Regel machen. Regel ist: Die Erzählung wird vom Lehrer noch einmal erzählt, der angeschaute Gegenstand wird noch ein- oder zweimal angeschaut, ein Experiment wird wiederholt u. s. w., ehe der Unterricht die mündliche Darstellung des Gehörten, des Gesehenen etc. durch den Schüler fordern kann. Und auch dann noch muss der Lehrer allerlei Hilfsmittel (die Gegenstände in natura, Bilder, Modelle, führendes Abfragen u. a.) zur Hand haben, bis die zusammenhängende mündliche oder schriftliche Wiederholung genügt. Erst nach dieser Vorarbeit werden die einzelnen Abschnitte der Darbietung ins Aufgabenbuch aufgenommen. Ich rede hier nur von dem gesetzmässigen Gang des Memorierens. Selbstverständlich können auch Punkte im Aufgabenbuche stehen, die, dem Prinzipie der Selbstthätigkeit folgend, dem Schüler zuzumuten, etwas voraus zu thun, was im Unterrichte noch nicht erörtert worden ist.

Jeder unterrichtliche Schritt hat sein bestimmtes Ziel, das zum mindesten dem Lehrer klar vor der Seele schweben muss.

---

\*) Wenn die Mehrzahl der Schüler das Dargebotene wiederholen kann, so liegt gar kein Grund vor, dass der Lehrer selbst die Sache noch einmal darbiete. Es wäre dies im Gegenteil eine Beeinträchtigung der Selbstthätigkeit der Schüler. Die Anschauung kann ja auch bei der Wiederholung durch die Schüler wiederholt werden.

Darum dürfen auch die Assoziationen der dritten Stufe nicht als zufällige Einfälle erscheinen. Eine Schule macht dann stets den traurigsten Eindruck, wenn die Arbeit des Lehrers so oberflächlich planlos ist, dass er nicht nur unmittelbar vor der Stunde, sondern selbst während des Lehrens nicht weiss, was er eigentlich will. Der methodische Gang der Assoziation will wohl überlegt sein. »Sie muss wertvolle Zusammenhänge stiften, sei es solche, die um der Repetition willen notwendig sind, sei es solche, die zur weiteren Ausbildung der Begriffe hinführen,« oder die zu Uebungen auf der fünften Stufe befähigen. Vor allem ist dabei das ethische und praktische Leben des Schülers zu berücksichtigen. Wird gesucht, die Zusammenhänge nach diesen Richtungen hin herzustellen, dann müssen sie mit den dazu gehörenden Uebungen wiederholt und eingepägt werden, wenn auch, nachdem das Begriffliche einmal erarbeitet und relativ geläufig geworden ist, der Hauptsache nach mit diesem operiert wird, und die zu Grunde liegenden konkreten Einzelheiten höchst selten ins Gedächtnis zurückgerufen werden müssen. Dies hat später nur dann zu geschehen — die Repetitionen und die Examen ausgeschlossen, — wenn der Lehrer spürt, dass dem Begrifflichen der reale Boden verloren gegangen ist. Bald ist dies für ganze Klassen, bald nur für einzelne Schüler nötig. Dem Visitator zeigt den bezüglichen Thatbestand das Aufgabenbuch an der Wandtafel. Dass das systematische Material eines längern einprägenden immanenten Wiederholens und Uebens bedarf, das liegt in Lessings bekanntem und anerkanntem Wort, nur der Schüler werde ein selbstdenkender Kopf, den man lehre, sich ebenso leicht vom Besondern zum Allgemeinen zu erheben, als von dem Allgemeinen zu dem Besondern sich wieder herabzulassen.

Das Memorieren auf der fünften der formalen Stufen ist vorzugsweise einprägendes immanentes Ueben, das den Zweck hat, das Wissen aus dem Banne der Reihenfolge zu befreien, in der es der Schüler hat lernen müssen, es für alle Fälle disponibel zu machen. Diese Uebungen sind um so mannigfaltiger, je grösser das Wissen der Kinder ist. In den ersten Schuljahren können sie darum häufig ganz wegfalien; jedenfalls sind sie meistens bald abgemacht. Je höher aber der Unterricht steigt, desto mehr bietet die Anwendungsstufe Gelegenheiten zu mündlichen und schriftlichen Uebungen und Wiederholungen. Bei manchen Uebungen ist es vielleicht nicht notwendig, dass sie wiederholt werden, bei anderen

dagegen ist dies durchaus erforderlich, und dies ist um so mehr der Fall, je planmässiger ihre Auswahl ist, d. h. je mehr der Lehrer dabei Rück- und Vorschau hält über den gesamten Aufbau des für das Leben berechneten Wissens seiner Schulstufe.

Ich bin am Ende meiner Arbeit angelangt. Bevor man den Schlusspunkt macht, denkt man noch einmal an den Anfang zurück. Ob ich durch meinen Aufsatz den Beweis geleistet habe, dass durch ein gut organisiertes Memorieren dieses wenigstens viel von den ihm nachgerühmten Schrecknissen verliere, das muss ich dem Urteile der geneigten Leser und demjenigen der Praxis überlassen. Ich hoffe zwar, dass meine Mühe nicht ganz umsonst sein werde, wenn ich auch nicht erwarte, dass meine Auffassung dieses Gegenstandes allgemeine Anerkennung finde. Zum Abschied möchte ich noch auf die von Ziller empfohlenen *Memorier-Tabellen* aufmerksam machen, aus denen ersichtlich ist, wann, wie oft und ob immanent oder periodisch ein Unterrichtsstoff ins Gedächtnis zurückgerufen worden ist. Welcher Vorteil in der Führung solcher Tabellen liegt, das mag sich jeder Lehrer selbst sagen.

---

### „Die Friedensidee in der Schule“.

Unter diesem Titel veröffentlichte Herr *J. R. Riedhauser*, Lehrer in St. Gallen, in den letzten beiden Nummern der »Bündner Seminarblätter« einen Aufsatz, der sich gegen mein Schriftchen »Schule und Friedensbestrebungen« und speziell gegen die darin enthaltene Ablehnung der Lehre von den kulturhistorischen Stufen wendet. Von dritter Seite wird mir bedeutet, das erste sei nur eine Folge des letzteren, d. h. die skeptische Haltung meiner Schrift und der Friedensidee gegenüber sei nur bedingt durch jene Kritik der kulturhistorischen Stufen. Ich kann dieser Vermutung nicht Raum geben, sondern traue Herrn R. zu, dass er seine Stellung gegenüber einer die ganze Menschheit betreffenden Frage, wie die Friedensidee dies ist, nicht abhängig mache von einer solchen Zufälligkeit. Die Hauptsache ist übrigens, dass dieses Thema wieder einmal in einer pädagogischen Zeitschrift Raum gefunden hat, die Art und Weise, wie es behandelt wurde, ist zunächst Nebensache; denn seitdem ich am Lehrertag in Zürich meinen Vortrag gehalten habe, und seitdem ich an der Spitze einer Sektion der internationalen

Friedensliga stehe, habe ich auch schon die Erfahrung machen können, dass der Widerspruch der Anfang ist zu einer ernsthaften und anteilnehmenden Beschäftigung mit den Zielen der Friedensfreunde. So könnte ich getrost das Weitere der Zukunft überlassen und von einer Verteidigung meines Standpunktes abstehen, wenn nicht Herr R. aus meinem Schriftchen Dinge herausgelesen hätte, die nicht darin stehen.

»Erträumter Völkerfriede« — »Abrüstung« — das sind zwei Ausdrücke, mit welchen nur allzu häufig die Bestrebungen der Friedensfreunde bemitleidet werden. Auch Herr R. bedient sich derselben; er kann sie aber nicht als Citat hinstellen; denn die organisierte Friedenspropaganda braucht sie nicht. Was diese anstrebt, das ist ein internationales Schiedsgericht. Darum hat die interparlamentarische Konferenz, d. h. die 1500 Mitglieder zählende Vereinigung der Friedensfreunde in den verschiedenen Parlamenten auf ihrer Versammlung im Jahr 1895 einen Entwurf zur Errichtung eines Schiedsgerichtshofes durchberaten. Vor kurzem hat der Präsident dieser hohen Körperschaft, der belgische Senator Chevalier *Descamps* eine ausführliche Denkschrift über dieses Projekt den Mächten unterbreitet<sup>1)</sup>, und am 22. Februar haben alle Friedensgesellschaften der Welt eine übereinstimmende Resolution zu Gunsten des internationalen Schiedsgerichtes beraten und angenommen, um jenem Vorschlag die moralische Unterstützung zu leihen. Damit wird keineswegs etwas Neues verlangt, sondern nur die Verallgemeinerung von etwas schon Bestehendem. Seit 1815 sind 112 Fälle von schiedsrichterlichen Entscheidungen zwischen Staaten bekannt<sup>2)</sup>; vielen Verträgen ist eine Schiedsgerichtsklausel beigefügt, und zwischen mehreren Völkern bestehen eigentliche Schiedsgerichtsverträge. Wie man jetzt über den Krieg denkt, das zeigt am besten die Aufnahme, welche die neuesten Ereignisse gefunden haben. Die Röntgensche Entdeckung interessiert die Menschheit viel mehr als der abessinische Krieg, und die sichere Kunde von der Rückkehr Nansens würde lautere und reinere Freude erwecken als eine Siegesnachricht. Angesichts dieser Thatsachen entbehrt also die Einleitung des Herrn R., die zu dem Schlusse kommt, »heute scheinen wir von der Verwirklichung jenes idealen Gedankens so weit entfernt als je,« durchaus der reellen Grundlage.

<sup>1)</sup> Essai sur l'organisation de l'arbitrage international. Mémoire aux Puissances par le Chevalier Descamps. Bruxelles, 1896.

<sup>2)</sup> a. a. O. S. 15.

»Wer den Bürgern der guten Stadt Nürnberg vor 400 Jahren gesagt hätte: an derselben Stelle, wo der Thorwächter ins Land lugt, wo das Wasser des Wallgrabens flutet und die Stadtmauern sich dahinziehen, werden dereinst friedliche Anlagen sein, darinnen fröhliche Kinder spielen und erholungsbedürftige Menschen lustwandeln, fürwahr, der wäre als ein kurioser Prophet angeschaut worden. Und doch ist es so gekommen<sup>1)</sup>.» Ein idealer Standpunkt in dieser Frage ist also nicht nur berechtigt, sondern auch angezeigt, zumal für den Erzieher.

Der schweizerische Bundesrat hat dieses Jahr, wie früher, dem internationalen Friedensbureau eine Summe von 1000 Franken ausgesetzt: In unserem Lande sind also die Friedensbestrebungen staatlich sanktioniert; sie gehören auch aus diesem Grunde in die Schule hinein. Auf seinen Zickzackwegen kommt Herr R. übrigens dieser Ansicht gleich im Anfang für einen Augenblick nahe, indem er sagt, er könne sich mit einem Ideal, einem durch die Liebe zur ganzen Menschheit geläuterten Patriotismus, sehr wohl einverstanden erklären. Sofort macht er aber einen Seitensprung und verwirft die Mittel, durch welche dieses Ziel erreicht werden soll und zwar mit der sonderbaren Begründung, bei meinen friedensfreundlichen Reformvorschlägen für Unterricht und Erziehung scheine ich die Möglichkeit eines kommenden Krieges nicht genug berücksichtigt zu haben, worin ein Widerspruch und ein ungerechtfertigter Vorwurf liegen. Eben weil der Völkerfriede noch nicht gesichert ist, soll die Erziehung mithelfen, die Menschheit diesem Ideal näher zu bringen. Bei meinen Vorschlägen berücksichtigte ich die Möglichkeit eines Krieges sehr wohl: von Abrüstung steht in meinem Schriftchen nichts, vielmehr heisst es dort auf Seite 12 wörtlich: „*Wenn der Jüngling zum ernststen Manne heranwächst und die Pflichten eines Bürgers kennen lernt, dann soll er das Waffenhandwerk üben zum Schutze des Vaterlandes.*“ Ist das wirklich »der Standpunkt des nackten Egoismus,« Herr R.?

Die weiter oben angeführten Einwände enthalten auch den Vorwurf, Friedensliebe sei gleichbedeutend mit Feigheit. In der That gibt Herr R. dieser Deutung an einer anderen Stelle Ausdruck mit dem Citat, »es gibt auch eine Art von Friedensliebe, die blosser Feigheit ist.« Wenn damit den *schweizerischen* Friedensfreunden Mangel an Mut und Aufopferung vorgeworfen werden soll, so ist das ein vergiftetes Geschoss, dessen Gebrauch auch einem

<sup>1)</sup> Nach F. von Holtzendorff, Die Idee des ewigen Völkerfriedens. Berlin 1882.

Anhänger des Krieges nicht zusteht. Sollte je unser Volk zum Kriege schreiten müssen, so wäre es ein Kampf ums Recht, um die Selbständigkeit. Und fürs Recht zu kämpfen, das haben sich die Friedensfreunde gelobt. »Der wahre Mut, welcher im Stande ist, alles einzusetzen und alles zu opfern, kann sich nur entwickeln auf dem Boden des heiligen Rechtes.« (S. 10.) Ueberhaupt ist ja die Friedensfrage eine Rechtsfrage. Die Forderung, dass dem Schüler gezeigt werden solle, wie die Idee des Rechts sich allmählich entwickelt hat und wie in der Gegenwart auch zwischen den Staaten dieses anfängt zu entscheiden und nicht nur die Gewalt, bleibt auch von Herrn R. unbestritten, und er muss zugeben, dass Recht und Pflicht zum Verteidigungskampf in meinem Schriftchen Ausdruck gefunden haben. (S. 11, 12, 20.)

Um so unergründlicher ist es, wenn er Schiller, Gottfried Keller und Conrad Ferdinand Meyer, durch einige Citate, die — mit der einzigen Ausnahme der die Anschauungen einer vergangenen Zeit charakterisierenden Strophen aus der Braut von Messina — ganz das Gleiche sagen, zu Verherrlichern des Krieges an sich, d. h. des Blutvergiessens und zu Gegnern des Friedens stempeln will. Glücklicherweise kann wenigstens einer noch selbst dagegen protestieren. Von Conrad Ferdinand Meyer habe ich das schöne Wort: *„Aus innerster Ueberzeugung erkläre ich mich mit den Zielen jeder Friedensliga einverstanden, in gehorsamer Verehrung unseres erhabenen Meisters aus Nazareth.“*

Diejenigen, die für unser Vaterland und für seine Freiheit ihr Leben gelassen haben, sind in unseren Augen *wirkliche* Helden. Der Ausdruck »sogenannte Helden und Krieger« auf S. 17 meiner Schrift bezieht sich, wie das des genauesten ausgeführt wird, auf die grossen Eroberer, die vorschützten, der Welt den Frieden zu bringen, und sie überzogen mit ewigem Krieg, wie ein Cyrus, Alexander, Napoleon. Wenn nun Herr R. statt dieser Namen Tell, Winkelried und Bubenberg setzt und mir vorwirft, ich wolle das Heldentum unserer Ahnen aus dem Geschichtsunterricht entfernen, so ist das einfach eine Unterschlebung, eine Behauptung wider besseres Wissen. Diese Thatsache gibt mir das Recht, die Belehrungen aus dem Gebiete der Ethik, die Herr R. mir bieten will, nicht nur zurückzuweisen, sondern ihm diese Materie vorerst als Selbststudium zu empfehlen. Geradezu Verwahrung muss ich aber einlegen gegen die Art und Weise, wie Herr R. mit dem Gedanken, »es sei den Kleinen die Unmittelbarkeit des Gefühls

und die Reinheit der Empfindung zu lassen,« umspringt. Ein Mensch, der Mitleid empfindet mit den Müttern, deren Söhne im Kriege (z. B. also im abessinischen) gefallen sind, »existiere — so sagt es Herr R. — nur in der Phantasie« oder sei »eine Ausnahme.« Welch' herrliches Selbstbekenntnis legt in diesen Worten mein Widersacher ab!

Es bleibt noch die Ablehnung der kulturhistorischen Stufen. Materiell wird dem dort entwickelten Gedankengang keineswegs entgegengetreten; Herr R. behilft sich — wie immer — mit Citaten und Autoritäten, deren im ganzen vier angeführt werden<sup>1)</sup>. Ich könnte ihm zu Hülfe kommen und weitere zwanzig Namen anführen<sup>2)</sup>. Aber was beweisen da Autoritäten? Ueber die jetzige Ausgestaltung der Lehre und über deren Anwendung beim allerersten Jugendunterricht liegt weder das Urteil eines Goethe, noch eines Kant oder Clemens von Alexandrien († 220 n. Chr.) vor. Es müssen vielmehr Beweise vorgebracht werden. Ein solcher ist nun der naturwissenschaftliche, welcher in der That existiert. Meine Worte von der falschen Anwendung einer naturhistorischen Tatsache gingen nicht in die Luft, wie Ihre Hiebe, Herr R. Der Philosophie-Professor Vaihinger schreibt: Das »biogenetische Grundgesetz« besagt nun, dass die Entwicklungsgeschichte eines einzelnen Individuums eine Rekapitulation des ganzen Stammes ist: d. h. jedes organische Lebewesen wiederholt in kurzen Zügen die ganze Formenreihe, welche die Vorfahren des betreffenden Individuums von Anfang an durchlaufen haben. Da nun auf dem Standpunkt des modernen Monismus zwischen somatischer und psychischer Entwicklung kein prinzipieller Unterschied gemacht wird, so gilt dasselbe Gesetz auch für die geistige Entwicklung. Die geistige Entwicklung der kindlichen Individuen wiederholt im Auszuge die Entwicklung des Stammes, dem sie angehören. An dieses tatsächlich nachweisbare organisch-geistige Entwicklungsgesetz hat nun die Erziehung d. h. die absichtliche und bewusste Leitung der geistigen Entwicklung nachahmend anzuknüpfen. Der weitere Verfolg dieser Gedankenreihe führt nun zu der Erkenntnis, dass in dem kulturgeschichtlichen Gang der Kulturmenschheit der Massstab der Erziehungsgeschichte des Einzelnen gegeben ist; m. a. W. wir

<sup>1)</sup> Darunter befindet sich auch Goethe — derselbe Goethe, welcher nachher als Friedensfreund bemitleidet wird!

<sup>2)</sup> Vaihinger, Naturforschung und Schule. Köln und Leipzig, 1889. S. 8 u. f. Päd. Studien von Rein. 1888. S. 93.

Die Neue Deutsche Schule von Göring. I. Jahrg. S. 33.

werden ein heranwachsendes Individuum nur dann auf die volle Kulturhöhe der Gegenwart zu erheben vermögen, wenn wir dasselbe im wesentlichen dieselben Kulturstufen durchlaufen lassen, welche die Kulturmenschheit, der es potentiell angehört und zu deren aktuellem Mitglied es erzogen werden soll, selbst durchgemacht hat. Wie ein organisches Individuum nur dadurch körperlich ausreift, dass es im embryonalen Zustande die Entwicklungsformen seiner ganzen tierischen Ahnenreihe wieder auszugsweise rekapitulierte, so kann es auch nur dadurch zur völligen geistigen Reife gelangen, dass es die früheren Kulturstufen seiner Kulturverfahren auszugsweise wiederholt<sup>1)</sup>.«

Trotzdem schon *v. Sallwürk* gegen diese Analogie geschrieben hatte<sup>2)</sup>, wird dieser Beweis von *Capesius* in seiner grossen Abhandlung, »Gesamtentwicklung und Einzelentwicklung<sup>3)</sup>«, wiederum aufgenommen, ebenso von *O. W. Beyer*<sup>4)</sup>. Wie reimt sich nun hiezu der Ausruf des Herrn R.: »Geradezu unrichtig ist es, wenn der V. behauptet, das mehrfach erwähnte naturwissenschaftliche Prinzip habe der Theorie von den Kulturstufen zur Stütze dienen müssen,« oder der weitere Satz: »Es ist nicht richtig, dass die Ergebnisse der naturwissenschaftlichen Forschung der Kulturstufentheorie zur Stütze dienen mussten?« — Herr R. macht sich ja den *Vaihinger'schen* Beweis selbst zu eigen, indem er fortfährt: »Wohl aber kann die Thatsache, dass Philosophie und Naturwissenschaft auf verschiedenen Wegen zu demselben Resultat gelangt sind, mit als Argument für die Richtigkeit des betreffenden Grundgesetzes gelten.« Es geht also auch ihn an, was *W. Preyer* an die Adresse *Vaihingers* gerichtet hat: »Eine so oberflächliche und verfehlte Analogie nur auszusprechen, ist ein Zeichen von Verlegenheit bei einem Versuche, Unhaltbares dennoch zu halten, Totes zu beleben<sup>5)</sup>.«

Hieraus wird niemand den Schluss ziehen können, »dass die Kulturstufen sich in meinen Augen gebessert hätten.« Herr R. täuscht sich oder will seine Leser täuschen, wenn er dies aus zwei dem Zusammenhang entrissenen Citaten herausliest und ausruft, es sei etwas, »obwohl zwei Seiten weiter vorn in Acht und Bann erklärt, in Gnaden wieder aufgenommen worden.« Die Forderung,

<sup>1)</sup> Die Neue Deutsche Schule. I. S. 31. Ausführlicher in Naturf. u. Schule. S. 4 u. f.

<sup>2)</sup> Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte. Langensalza, 1887. S. 88.

<sup>3)</sup> Jahrbuch des Vereins f. w. Päd. XXI. S. 155. Anm.

<sup>4)</sup> Päd. Studien 1888. S. 92.

<sup>5)</sup> Die N. D. Schule. I. S. 30.

dass in der Geschichte von dem jetzigen Leben der Völker ausgegangen werden solle, bezieht sich keineswegs auf die Aeusserlichkeit des chronologischen Fortschrittes, sondern auf die innere Behandlungsweise, was mit aller Deutlichkeit in den folgenden Worten ausgedrückt ist: »Wie wir von den fernen Ländern erst dann eine richtige Vorstellung erwecken können, wenn wir die geographischen Begriffe an der Heimat abgeleitet haben, so gelingt es auch nur dann, das Verständnis einer historischen Bewegung zu vermitteln, wenn wir sie auf die Gegenwart beziehen oder mit Vorgängen der Jetztzeit vergleichen. Ohne diese Einführung in den Geist und in den Inhalt ist die Geschichte reiner Gedächtniskram und entbehrt jedes bildenden Wertes.« (S. 16.) Wenn wir ferner im Geschichtsunterricht der obersten Klassen nicht nur einzelner Helden gedenken, sondern des ganzen Volkes und seine Lage vergleichen mit dem gegenwärtigen Leben, in das der Schüler vorher eingeführt worden ist, so ist das kein Hinuntertauchen ins Altertum, wohl aber dann, wenn ein ganzes Jahr lang nur eine Zeit oder Bewegung, z. B. mit Schülern von 8 Jahren die Nibelungen, behandelt wird und vieles andere, so Naturkunde (Bearbeitung von Eisen und Stahl, Edelsteine), Geographie (Rhein, Donau), Zeichnen (Spiess, Lanze, Schwert, Pfeil, Bogen, Schild, Helm, Burgen) auf dieselbe bezogen wird. So fängt der Schüler zu leben an in der Vergangenheit. — Logisch richtiger Weise hätte ein Anhänger der Kulturstufentheorie dies so begründen sollen, dass das Absicht sei, weil ja das Kind die geistige Entwicklung der Menschheit wiederhole und wiederholen müsse. Im Alter von acht Jahren denke und fühle es nicht wie ein moderner Kulturmensch<sup>1)</sup>, sondern sei etwa bei der Sinnesart eines Hagen oder einer Kriemhilde angelangt, und darum müssen denn die Nibelungen behandelt werden. Aber nichts von alle dem. Herr R. ist sich vielmehr der Schwäche der Kulturstufentheorie selbst bewusst und fühlt das Bedürfnis derselben im Unterrichte „vorzubeugen“ — heisst das nicht zugeben, was man bestreiten wollte — er sagt wörtlich: »Auch wir wollen den Zögling nicht »in das Altertum hinuntertauchen« und ihn drin versinken lassen. Dem beugen wir durch mehrere methodische Veranstaltungen vor: durch sittlich-religiöse Betrachtungen . . . , durch die Stufe der Vergleichung . . . und durch die Anwendungs-

---

<sup>1)</sup> Herr R. verlangt ja allen Ernstes, ich solle „den Beweis antreten, dass das kindliche Denken und Fühlen mit demjenigen der modernen Kulturmenschheit genauer übereinstimmt.“

stufe.« Und dadurch soll der Schüler — ein Kind von acht Jahren, das ja nicht einmal vergleichen kann zwischen einst und jetzt, weil ihm das jetzige Denken und Fühlen nach Herrn R. noch fremd ist — zur philosophischen Erkenntnis gehoben werden: »Hier könne die Menschheit nicht stehen bleiben.« — —

Wenn irgend jemand das Unhaltbare der Lehre von den kulturhistorischen Stufen blossgelegt hat, so ist es Herr Riedhauser selber.

Basel, 20. März 1896.

*Dr. Edwin Zollinger.*

---

### Anmerkung des Herausgebers.

Die vorausgehende Erwiderung beweist, dass die Herren R. und Z. in wesentlichen Punkten übereinstimmen: beide reden den internationalen Schiedsgerichten das Wort, weil sie in ihnen ein wichtiges Mittel erblicken, die blutigen Kriege zu vermindern, wenn ihnen nicht ganz vorzubeugen. Beide wollen die »wirklichen« Helden unserer Geschichte im Unterrichte behandelt sehen. Beide betonen, dass der Geschichtsunterricht bei den ältesten Zeiten beginnen und mit der Gegenwart schliessen müsse.

Verschieden ist aber ihre Stellung zu den Zillerschen kulturhistorischen Stufen. Herr R. scheint ein Anhänger derselben zu sein, während ihnen Herr Z. jede Berechtigung abspricht. Es kann hier natürlich nicht die Rede davon sein, zu untersuchen, wer im Rechte ist. Es erfordert dies eine Arbeit für sich, und ich hoffe, den Lesern der Seminar-Blätter im nächsten Jahrgang eine bezügliche einlässliche Untersuchung bieten zu können. Einstweilen muss ich mich darauf beschränken, einige andere Streitpunkte näher zu beleuchten.

In erster Linie finde ich es sehr verdienstlich, dass Herr R. scharf betont und nachgewiesen hat, dass die Lehre vom kulturhistorischen Fortschritt im Unterricht *ursprünglich* mit der viel besprochenen naturwissenschaftlichen Anschauung gar nichts zu thun hatte und ganz unabhängig davon festgesetzt wurde. Herr R. hat ganz recht, wenn er annahm, dass durch die Darstellung des Herrn Z. der Schein erweckt werde, als sei die Theorie der kulturhistorischen Stufen aus dem genannten naturwissenschaftlichen Prinzip *abgeleitet* worden. Dem Wortlaut nach sagt zwar Herr Z. dieses nicht, indem er nur von einer

»Stütze« redet, und wirklich gibt es einige wenige Forscher, deren Kulturstufentheorie im biogenetischen Gesetze eine solche gefunden hat. Aber da er dabei die Priorität der Anschauung vom kulturhistorischen Fortschritt im Unterricht gänzlich verschweigt, bin ich überzeugt, dass mancher Uneingeweihte zu jener falschen Anschauung, die Herr R. widerlegt, gekommen ist.

Mit gutem Grunde erblickt Herr R. auch in der Forderung des Herrn Z., man müsse bei der Schilderung der Kultur unseres Volkes von der Vergangenheit ausgehen und zur Gegenwart fortschreiten, einen Widerspruch mit der zwei Seiten früher stehenden Forderung: Wir haben also nicht von der Vergangenheit auszugehen, sondern von der Gegenwart. — Der Widerspruch löst sich jetzt allerdings auf, indem Herr Z. erklärt, diese Stelle beziehe sich auf die »innere Behandlungsweise« etc. Aber wer liest das heraus, namentlich da jene Forderung in der Broschüre des Herrn Z. ausdrücklich in Gegensatz zum kulturhistorischen Prinzip Zillers gestellt wird, das sich doch auf das Nacheinander der Stoffe bezieht? Und weiter. Weiss denn Herr Z. nicht, dass auch die Zillersche Schule trotz der kulturhistorischen Stufen alles Fremde, alles räumlich oder zeitlich Entlegene durch die sinnlichen Wahrnehmungen der Kinder, also durch Erscheinungen und Vorgänge in der Gegenwart klar zu machen sucht? Es gibt keine pädagogische Richtung, die das Prinzip der Heimatkunde so scharf gefasst und so streng durchgeführt hat. Wir lassen die Heimatkunde als Fach fallen, verlangen aber, dass sie als methodisches Prinzip für alle Stufen und Fächer ausgiebige Berücksichtigung finde, d. h. in jedem Unterrichtsfache und jeder Klasse, muss bei Dingen, die der sinnlichen Anschauung nicht zugänglich sind, in der Heimat Aehnliches aufgesucht und beobachtet und zur Erzeugung der Vorstellung jener benutzt werden. In dieser Hinsicht verlangt die Zillersche Schule alles, was Herr Z. oben andeutete. Die Zurückweisung der kulturhistorischen Stufen mit der Forderung, man müsse von der Gegenwart ausgehen und nicht von der Vergangenheit, ist in der gegenwärtigen Auslegung, dass sie sich nämlich nur auf die »innere Behandlungsweise« und nicht auf die Reihenfolge der Stoffe beziehe, durchaus unlogisch und dann auch aus dem Grunde anzufechten, weil sie, so aufgefasst, den Schein erweckt, dass die Zillerianer nicht auch alles Fremde auf Heimat und Gegenwart beziehen.

Herr R. hat diesen Punkt in seiner Arbeit auch berührt, allerdings in aller Kürze. Herr Z. aber erblickt nun darin einen

Beweis für die Unhaltbarkeit der kulturhistorischen Stufen, als ob nicht bei jeder Anordnung des Stoffes stets das Fremde durch Heimatkundliches der Gegenwart klar gemacht werden müsste. Ein historischer Stoff mag der kindlichen Erkenntnisstufe noch so kongenial sein, so kann er doch nur durch stellvertretende Vorstellungen, die in der Gegenwart gewonnen wurden, aufgefasst werden. Wie könnte es auch anders sein, da ja der geschichtliche Unterricht fast ausschliesslich auf die Darbietung des Neuen durch Worte angewiesen ist, die Worte aber nur dann Verständnis finden, wenn sie imstande sind, die im Geiste des Kindes schon vorhandenen, durch sinnliche Anschauung gewonnenen Vorstellungen der Sache auszulösen? Durch scharfe Betonung dieser psychologischen Thatsache kann die Kulturstufentheorie nicht im mindesten erschüttert werden, und ich gebe deshalb auch nicht zu, dass Herr R. deren Schwäche blossgelegt habe. Damit soll keineswegs behauptet werden, dass gegen die Zillerschen Stufen nicht andere triftige Gründe vorgebracht werden können.

Ebenso auffallend ist die nachträgliche Interpretation einer andern Stelle. Herr Z. redet allerdings in seiner Broschüre unter den sogenannten Helden nur von Cyrus, Alexander dem Grossen und Napoleon. An der Spitze steht aber der allgemeine Satz: » . . . die Religionsstifter, die Dichter und Denker, die Erfinder und Entdecker (sollen wir preisen), nicht aber die sogenannten Helden, die Krieger.« Wie soll man denn darin etwas anders finden, als dass *keine* Helden behandelt werden sollen, auch nicht Winkelried, Fontana etc., oder sind das nicht Krieger? Sind es etwa Religionsstifter, Dichter, Denker, Erfinder und Entdecker? Nun, die Hauptsache ist, dass es nicht so gemeint war; aber Herr Z. hätte doch dem Angriffe vorbeugen können, wenn er sich hier und an andern Stellen etwas genauer ausgedrückt hätte.

Die Entgegnung des Herrn Z. ist auch nicht frei von Verdrehungen und falschen Verallgemeinerungen. Herr R. hat behauptet, es sei unnatürlich, dass ein Kind beim Anblick der Soldaten sich durch den Gedanken an den blutigen Krieg betrüben lasse. Was macht Herr Z. nun daraus? Herr R. behauptete: »Ein Mensch, der Mitleid empfindet mit den Müttern, deren Söhne im Kriege (z. B. also im abessinischen) *gefallen sind*, existiere nur in der Phantasie oder sei eine Ausnahme.«

An einer andern Stelle sagt Herr R., es gebe auch *eine Art* Friedensliebe, die blosser Feigheit sei; da schiebt ihm Herr Z. gleich

die Behauptung unter: Friedensliebe sei gleichbedeutend mit Feigheit. Unrichtig ist es endlich auch, dass Herr R. die Mittel zur Pflege der Friedensidee in der Schule verwerfe. Man lese doch einmal aufmerksam und ohne Voreingenommenheit den letzten Abschnitt seiner Arbeit, und man wird finden, dass er diese Mittel sehr wohl kennt und sie auch anwenden will. Freilich ist er frei von Einseitigkeit und verlangt eine *allseitige* ethische Beurteilung. Ich weiss nicht, ob diese Partie dem Herrn R. den Rat eingetragen hat, er möchte sich noch in die Ethik vertiefen. Meiner Ansicht nach dürfen sich seine Anschauungen wohl sehen lassen.

Damit erkläre ich in meinem Blatte in dieser Angelegenheit Schluss. Der Hauptzweck der Seminar-Blätter liegt ja im Ausbau der speziellen Methodik, und mancher Leser wird schon ungehalten sein, dass ich dieser Frage so viel Platz widmete. Ich bitte also diesfalls um Entschuldigung.



**C. G. Schuster jun.**  
(Carl Gottlob Schuster) — Gegr. 1824.  
(genau adressieren)

Markneukirchen Nr. 90

versendet direkt zu Fabrikpreisen seine anerkannt vorzüglichen

**Musik-Instrumente,**

sowie

**Spieldosen und mechanische  
Musikdrehwerke.**

Kataloge gratis und franko.

# Mus der Geschichte des Schweizerlandes.

Ein vaterländisches Lesebuch für die Schweizerjugend.

Zur Pflege nationaler Gesinnung herausgegeben

von

**Dr. Wilhelm Gök,**

Oberlehrer in Waldenburg.

2. Auflage. — Preis gebunden Fr. 2. —

**Hugo Richter, Verlagsbuchhandlung in Davos.**

Verlag von Hugo Richter in Davos. — Druck der Richter'schen Buchdruckerei in Davos.

