

Zeitschrift: Bündner Seminar-Blätter
Band: 5 (1899)
Heft: 2

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: 09.07.2025

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

BÜNDNER SEMINAR-BLÄTTER

(Neue Folge.)

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

V. Jahrgang.

№ 2.

Dezember 1898.

Die „Seminar-Blätter“ erscheinen jährlich sechsmal. 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: Ueber Berücksichtigung der Kulturgeschichte im Geschichtsunterrichte der Volksschule. — Aus meinem Kritikbuch. — Recension.

Ueber Berücksichtigung der Kulturgeschichte im Geschichtsunterrichte der Volksschule.

Von *Pfarrer Bär* in Castiel.

I.

Nicht der Hader der Fürsten der Verlauf diplomatischer Handlungen und militärischer Aktionen oder die Heranbildung solcher Institutionen, welche dem Handel und Wandel die Bahnen vorzeichnen, sondern das ist das Wissenswürdigste, wie das Volk in Gemüt, Lebensgewohnheit und in seiner Thätigkeit gewesen ist, sich gewandelt hat und wie dadurch nicht nur sein Staatswesen, sondern seine ganze Existenz fortgebildet wurde. *Gustav Freytag.*

Als die schönste Frucht seines Dichtertalents, sagt Zehender in seinen »Litterarischen Abenden«, hat der Dichter Hauff der Nachwelt seinen »Lichtenstein« zurückgelassen. Es war dies in der neuern deutschen Litteratur der erste historische Roman. Auf welche Anregungen war dieses Produkt zurückzuführen? Derjenige, der die Gattung des historischen Romans zuerst mit besonderer Virtuosität behandelte und eine Zeitlang die ganze gebildete Welt dafür interessierte, war nicht ein Deutscher, sondern ein Schotte, W. Scott. Die Litteraturgeschichte hat wenige Beispiele einer so glänzenden Laufbahn aufzuweisen wie die W. Scotts. Aber worauf beruhte denn nur der Zauber, den seine Schöpfungen auf die Tausende der Leser in allen Zonen ausübte? W. Hauff untersucht die Frage in seiner Vorrede. Nachdem er gefragt, ob es denn an den hundert Bänden lag, die er über den Kanal sandte, oder

daran, dass die Berge Schottlands ein wärmeres Grün, seine Flüsse klarere Wellen als die Deutschlands hätten, oder daran, dass jenseits des Kanals die Frauen lebenswürdiger, die Mädchen schöner seien als die Töchter Deutschlands, und nachdem er das alles verneint hat, behauptet er, darin liege der Zauber, dass er auf historischem Grund und Boden gehe. An der Hand der Poesie ins Reich der Geschichte eingeführt zu werden, ist vielen Lesern unendlich willkommen. Abgesehen von dem Vergnügen, das die Darstellung bereitet, glaubt man zugleich, sein Wissen zu bereichern, und ist dem Erzähler für seine doppelten Verdienste doppelt dankbar. Wenn nun auch Scott mit der historischen Richtigkeit es durchaus nicht immer so genau nimmt, so weiss er doch die Illusion zu erwecken, als wäre es so, und zwar durch jene Kunst der Kleinmalerei, der genauesten Zeichnung des Einzelnen, die er aufs äusserste getrieben. Er weiss nicht nur, wie die alten Schlösser von aussen und von innen beschaffen waren, welche Trachten die handelnden Personen getragen, er weiss auch und erzählt, wie jeder Schrank, jeder Polsterstuhl, jeder Pokal, wie die Tapeten des Schlafgemachs ausgesehen haben, als hätte er schon alle die antiquarischen Landesmuseen studiert, die man jetzt überall mit so grossem Fleiss zusammenbringt.

Hauff begrüsst es lebhaft, dass der Romandichter sich auf historischen Grund und Boden stellt. Auch wir, ruft er aus mit warmem deutschem Selbstgefühl zu, hatten eine Vorzeit, die, reich an bürgerlichen Kämpfen, uns nicht weniger interessant dünkt als die Vorzeit der Schotten. »Darum haben auch wir gewagt, ein historisches Tableau zu entrollen, das, wenn es auch nicht jene kühnen Umrissse der Gestalten, jenen zauberischen Schmelz der Landschaft aufweist, ja wenn sogar unsere Farben matt, unser Crayon stumpf erscheint, doch eines zur Entschuldigung für sich haben möchte, die historische Treue.«

Das ist's nun, was der deutsche Dichter für sein Werk glaubt in höhern Anspruch nehmen zu können, die historische Treue. Aber dieser Ausdruck hat, auf den historischen Roman angewendet, seinen besondern Sinn. Wie man unter treuer Uebersetzung nicht eine buchstäbliche Uebersetzung versteht, sondern eine solche, die dem Geist und Gehalt eines Ausspruchs möglichst gerecht wird, so bedeutet Treue auf dem Boden des historischen Romans nicht buchstäbliche Richtigkeit aller angeführten Thatsachen — was hätte da die Poesie noch zu thun? — sondern eine treue, auf Forschung

gegründete Darstellung des Geistes, der Sitte und Denkart, man möchte sagen, des ganzen Kolorits und der ganzen Stimmung einer Zeit. Das soll, durch die Kunst der Poesie verklärt, aus dem Spiegel eines historischen Romans uns entgegenleuchten, nicht etwa ein Verzeichnis der Thaten, Schlachten und Siege eines grossen Helden, nicht ein Kapitel aktenmässiger Geschichtsschreibung. Darum werden auch gewöhnlich nicht grosse historische Personen zum Mittelpunkt gewählt; das Wirken und Walten derselben ragt mehr aus der Ferne herein, wirft sein Licht und seine Schatten auf das Gemälde; Mittelpunkt sind am besten solche Gestalten, die mitten im Strom der Ereignisse stehen, an denen der Geist der Zeit vorüberrauscht und vorüberflutet, und an denen zugleich der Dichter seine schöpferische Kraft üben kann, um an ihnen Träger allgemein menschlicher Geschehnisse zu gestalten.

Dabei ist es aber Pflicht des Dichters, sich durch das Studium der historischen Denkmäler einer Zeit gleichsam ganz in ihre Atmosphäre einzutauchen; das Kleinste, worin dieser Geist sich spiegelt, soll ihm nicht zu gering sein, Inschriften und Sprichwörter, Sagen und Lieder, Chroniken und Stammbäume, Volksfeste und häusliche Sitte bis herab auf Trachten, Waffen, auf Nahrung und Küchenszettel; denn das Leben besteht nicht nur aus grossen Thaten und Leistungen, sondern auch aus tausend Kleinigkeiten, und alles zusammen gibt erst ein reiches, sprechendes, fesselndes Bild einer interessanten Zeit. Das also ist's, was W. Hauff unter historischer Treue versteht. Er glaubt, sich in diesem Punkt mit W. Scott messen zu können, ja ihm es zuvor zu thun, und jedenfalls ist hierüber ein neuerer Meister des historischen Romans, J. V. Scheffel, ganz mit ihm einig. Denn wie W. Hauff mit grosser Gewissenhaftigkeit die Chroniken, den Volksgeist und die Naturwunder seines lieben Schwabenlandes studierte, ehe er seinen Lichtenstein schrieb, so mietete sich Scheffel monatelang am Fuss des Hohentwiel ein, um jeden kleinen Zug zu sammeln, der aus alter Zeit noch aufzutreiben war, ehe er seinen Ekkehard schrieb — und beiden ist wohl noch in höherem Masse, als ihrem berühmten Vorgänger, das Lob der historischen Treue zu spenden. So zeigt auch Donna Ottavia von Sprecher die eingehendste Vertrautheit mit den Sitten und Gebräuchen der Zeit von 1618 bis 1622, verbunden mit der genauesten Kenntnis aller Oertlichkeiten in Berg und Thal. Dadurch wird denn auch das Interesse des Lesers in so hohem Grade gefesselt und bewirkt in ihm einen so lebendigen

Eindruck des Gelesenen, dass er wähnt, von einem Augen- und Ohrenzeugen zu vernehmen, was erst zwei und ein halb Jahrhundert später auf Grund mühsamer und ernster Forschung entstanden ist.

Hauffs Lichtenstein erschien 1826. Doch schon vorher waren die vergangenen Zeiten wieder aufgeweckt worden. Als gegen Ende des vorigen Jahrhunderts nüchterne Aufklärungssucht viele Kreise beherrschte und den Sinn für das Tiefe und Ahnungsvolle in Kunst und Leben zu ertönen drohte, als zugleich viele den Zug in sich fühlten, aus der von Kriegsgeschrei erfüllten Welt sich in ein stilles Reich der Träume zu flüchten, da lenkte die Romantik die Begeisterung vieler wieder auf das Mittelalter. Zu den Menschen und Bräuchen der Feudalwelt haben wir ein natürliches Mitgefühl und Verwandtschaft; diese Menschen waren unsere Vorfahren; von diesen Bräuchen her überkamen wir unsere eigenen; die Gräber der ritterlichen Väter heiligen noch jetzt unsere Kirchen; die Trümmer ihrer Burgen dräuen noch jetzt auf unsere Thäler herab; in ihren Kämpfen für Recht können wir den Keim unserer heutigen Institutionen nachweisen, und in den Elementen ihres gesellschaftlichen Zustandes sehen wir den Ursprung unseres eigenen. Der nationale Gedanke, der seit der Reformation und durch die Zeiten der Renaissance vielfach zu einem Scheitern verblasst war, hat fast unmittelbar nach den deutschen Befreiungskriegen eine kräftige Auferstehung erlebt auf Gebieten, die ihm lange verschlossen waren, auf dem Gebiete der Dichtung und der Wissenschaft. Denn das Wesen der echten romantischen Dichtung ist doch in erster Linie die Betonung des Vaterländischen, und der Beginn der eingehenden Erforschung und der Darstellung vaterländischer Geschichte fällt in jene Zeit. Dank besonders den Anregungen Herders und Johann von Müllers nahm die Geschichtsforschung einen neuen Aufschwung, und treffliche jüngere Gelehrte, die jetzt wieder zu den Alten gehören, wie z. B. Friedrich von Raumer, Varuhagen von Ense, Leopold Ranke legten weiteren Kreisen die Ergebnisse ihrer Forschungen vor.

Für uns Schweizer ist Johannes von Müllers »Geschichte der Schweizerischen Eidgenossenschaft« immer noch von der grössten Bedeutung. Das, was diesem Werke einen bleibenden und unsterblichen Wert gibt, ist nicht bloss die beispiellos gründliche Quellenforschung, die ihm zu Grunde liegt, und der ergreifende, altertümlich kraftvolle Stil geschichtlicher Darstellung, sondern das historische Gemüt und das vaterländische Herz des Geschichts-

schreibers selber. Und dieses Vaterland, für das sein Herz so warm schlug, war ihm auch genau bekannt. Es ist ein beschränktes Lokal; aber alles in der Geschichte hängt daran. In den glücklichen Jugendjahren, wo das meiste seines Werkes gearbeitet ward, hinderte ihn nichts, sich diese Kenntniss zu verschaffen. Er brauchte deshalb nicht erst Reisen wie Polybius zu machen; kurze Wanderungen reichten hin; auch kannte er den Schauplatz seiner Geschichte wie Homer den seiner Iliade. Es war Sitte bei ihm, die Geschichte der einzelnen Teile immer dann zu schreiben, wenn er sie gesehen hatte. »Seit meinem letzten Brief habe ich Kyburg und die alten Baronen geschildert. Thun, Burgdorf, Winterthur haben nun ihre Historie; bei Rapperswil bin ich auf eine Anhöhe gestiegen, habe das schöne Grüningerland übersehen; heute habe ich Gaster eingenommen; übermorgen ziehe ich ins Rheinthal; dann schiffe ich auf dem Konstanzersee, lande im Thurgau, dann wieder den Untersee herab, den Rhein herunter zu den Rheinfällen; und da kommt die Historie von Schaffhausen.«

Es war keine leichte Aufgabe, die der Geschichtsschreiber der Schweizerischen Eidgenossenschaft übernommen hatte. Der Staat, dessen Geschichte er behandeln wollte, hatte nicht die politische Einheit grosser Monarchien oder Republiken. Es war ein Aggregat verbündeter Staaten, nicht auf einmal, sondern allmählich entstanden, selbst ohne bleibende Zentralregierung für die gemeinschaftlichen Angelegenheiten, die einzelnen Glieder dieses Bundes sich höchst ungleich, in ihren Verfassungen, wie in ihrem Umfange, aber auch nicht weniger in ihren Verhältnissen. Des Allgemeinen war wenig, des Besondern desto mehr. Das Studium musste also notwendig von dem Einzelnen ausgehen. Eben darum aber war hier der Stoff so ganz dazu geeignet, den Geschichtsforscher zu bilden, indem er allmählich Herr darüber wurde. Historisches Studium findet seine eigentliche Nahrung in dem Studium des Einzelnen. Je tiefer es eindringt in dieses, desto mehr Befriedigung. Wer ohne dieses sich befriedigt fühlt, ist kein Geschichtsforscher, wenn gleich auch der Geschichtsforscher bald die Grenzen erblickt, über die er nicht hinausgehen kann. Von der Erforschung des Einzelnen zur Ansicht des Allgemeinen zu erheben, ist die Sache des Genies; wer mit dem Allgemeinen anfängt, erbaut ein Gebäude ohne Grund: Wahrheiten, wie es scheint, jedem von selbst einleuchtend; aber bedürfen nicht gerade die einleuchtendsten Wahrheiten gegenwärtig am meisten der Wiederholung?

Mit der Einzelforschung musste sich mit Notwendigkeit die Kulturgeschichte entwickeln. Sie ist ein jüngerer, aber in neuerer Zeit mit besonderer Vorliebe gepflegter Zweig der allgemeinen Geschichtsschreibung und wird so genannt im Gegensatz zu der früher schlechthin als Weltgeschichte bezeichneten politischen oder Staatengeschichte. Politische Geschichte ist Staaten- oder Staatsgeschichte. Ihren Inhalt bilden allezeit diejenigen Ereignisse und Handlungen, die sich auf die staatliche Gemeinsamkeit beziehen, entweder in ihrer innern Entwicklung oder in ihren Verhältnissen nach aussen. Aber der Mensch hat nicht bloss ein staatliches Sein, sondern lebt in der Gesellschaft, in der Familie als Individuum; er ist nicht bloss Mitglied einer politischen Genossenschaft, sondern auch Glied einer religiösen Gemeinschaft, einer Berufsklasse, und die Entwicklung aller dieser und vieler andern Richtungen der menschlichen Existenz will die Kulturgeschichte in ihre Kreise ziehen.

Zwischen der Geschichte eines Volkes und der Kulturgeschichte desselben besteht eigentlich gar kein Unterschied. Die Geschichte eines Volkes muss das gesamte Volksleben umfassen, das politische, materielle, geistige etc. Alle Seiten des Volkslebens müssen untereinander im engsten Zusammenhang stehen; eine bedingt die andere, fördert oder hemmt sie. Erscheinungen auf dem einen Gebiete haben solche auf einem andern zur Voraussetzung oder zur Folge. Die Kulturgeschichte sucht, mehr in das innere Leben der Zeit zu dringen und von innen heraus die Geschehnisse als Folgen eines natürlichen Entwicklungsvorganges zu erklären und zu verstehen. Der Mensch ist bei ihr nicht das unbedingt freie Wesen, sondern ein Produkt seiner Zeit, der Arm und das Sprachrohr des Zeitgeistes selber, in einem solchen Grade, dass er gewöhnlich mit seinen Mitmenschen in Konflikt gerät, sobald er aus dieser bestimmten Kulturepoche heraustritt oder seiner Zeit voraussetzt. Auch der Grösste ist in ein allgemeines Schicksal mit eingeflochten, in einer allgemeinen Ordnung der Dinge mit eingereiht. Was Luther vollbrachte, konnte Huss nicht vollbringen, wenn er auch derselbe Mann gewesen wäre; Marius konnte nicht Augustus, Dumouriez und Carnot konnten nicht Bonaparte werden, auch wenn sie es gewollt hätten; denn die Zeit und das Glück und der Keim, der grade in der Stunde liegt, worin das Leben und die Kraft des Einzelnen zufällig geworfen werden, entscheiden und entwickeln jedes, wie es eben wird. Dieses Eindringen in den Entwicklungsgang der Geschichte fordert somit ein Hinausgehen über die schriftlichen und

künstlerischen Denkmäler der Zeiten und eine Vertiefung in das gesamte soziale Leben, in Wohnungsart, Hygiene, Kleidung, Möbel und Geräte, Lebensweise, Ernährung, Sitten und Gebräuche, Glauben und Aberglauben der einzelnen Epochen.

Der wesentliche Unterschied zwischen Kultur- und Staaten-geschichte besteht bisher darin, dass letztere eigentlich nur das Geschehene registriert und von einem festgesetzten, subjektiv-modernen Standpunkt zu erklären sucht. Sie stellt den Einfluss einzelner Persönlichkeiten auf die Geschicke der Völker und selbst der Gestaltung des intimen Lebens derselben in den Vordergrund. Sie artet gar leicht in Heroenkultus oder Parteilichkeit aus und vernachlässigt das Studium nach ihrem sozialen und geistigen Zustand, als ob es sich bei ihnen um willenlose, nach jeder Richtung lenkbare Massen handelte, deren Auge und Verstand in der Regierung allein verkörpert wären, und denen fast alle Individualität abginge. Für eine solche Auffassung der Geschichte (Personengeschichte) mag in den Anfängen der Kultur eine gewisse Berechtigung liegen, sofern wirklich die meisten Völker mit Zuständen in die Geschichte eintraten, in denen sie von einzelnen begabten Personen gelenkt und einer höhern Kultur entgegengeführt werden mussten. Ihre Schwäche zeigt sich aber in der Schilderung derjenigen Perioden, in denen die Völker sich zu fühlen beginnen und geistige Bewegungen die Oberhand gewinnen, die von innen heraus zu Reformen führen, oder in denen die Völker selbst ihre Geschicke in die Hand nehmen. Den Reiz der Geschichte jener andern Zeiten erkauft man um den niederschlagenden Preis, dass die Völker neben jenen grossen Einzelnen ganz unthätig waren, dass sie nur den Stoff abgaben, in dem die leitenden Männer des Tages nach Gutdünken wirkten.

Dagegen in unserer Gegenwart bewegen sich, wie im 16. Jahrhundert, die Völker selbst in Massen und in allen Teilen und Schichten. Und dies ist die eigentümliche Grösse dieser Zeit. Der hervorragende Rang der grossen Begabung ist in Abnahme; aber die Zahl der mittlern Begabungen ist in desto grösserer Zunahme begriffen; nicht die Qualität, nicht die Höhe der Bildung der Einzelnen macht den Ruhm dieser Zeit aus, sondern die Quantität, die Weite, die Ausbreitung der Bildung unter den vielen; es ist im einzelnen nicht Grosses und Erhabenes geschehen aber im ganzen ist dies wahrhaft eine grosse und erhabene Wendung in der Gestalt öffentlichen Lebens, dass die Geschichte dieser Zeit nicht bloss Biographien und Fürstengeschichten zu er-

zählen hat, sondern Völkergeschichte. Nie sind der Zusammenhang aller Erdteile vollständiger, die Mittel der Verbindung vielfältiger, der Verkehr rascher und allgemeiner, die Kenntnisse ausgedehnter, die Bildungsmittel zugänglicher, die Allfertigkeit der Menschen zu jeder Thätigkeit grösser, Wohlstand, Behaglichkeit, Genuss und Leichtigkeit des Lebens allgemeiner verbreitet, nie aber auch allgemeiner begehrt und angestrebt gewesen als heute. Die Regsamkeit in allen Richtungen des häuslichen Lebens hat sich auch in dem öffentlichen Leben geltend gemacht. Und auch hier sind es die Massen, die die Politik zu machen beginnen. Mit der Sicherheit, die dem Instinkte der Menge eigen ist, formulieren sie ihre Forderungen, unverblüfft von dem Besserwissen der Doktrin, genau nach ihrem Vorteil und Bedürfnis, und bestehen auf ihnen mit der einfachen Folgerichtigkeit des wohlverstandenen Interesses, unerschreckt von dem Widerstand und den zeitweisen Siegen der Gegner. Ihre Forderungen aber gehen dahin, dass der Staat das Wohl der vielen endlich seine Sorge sein lasse und nicht das der wenigen und einzelnen. Und sie stützen sich, diese Forderungen, täglich mehr auf einen den Klarsichtigen einleuchtenden, den Verblendeten drohenden Grund, den schon die grossen Calvinistischen Staatslehrer gepredigt hatten: dass es Staaten gebe ohne Fürsten, aber nicht ohne Volk.

Die Kultur der Vorfahren zu ermessen und daraus ein scharfes Bild ihres privaten Seins und ihres innern Werdens als Volk zu gestalten, hat sich die neuere Geschichtsschreibung zum Ziele gesetzt. So schreibt z. B. der Heidelberger Professor Georg Weber in der Vorrede zu seinem Lehrbuch der Weltgeschichte: »Soll der Geschichtsunterricht seine Aufgabe lösen, so muss er möglichst umfassend sein. Er muss Kultur und Litteratur berücksichtigen, muss Religionswesen und Staatsverfassung in sein Bereich ziehen, muss Sitten, Denkweise und Lebenszustände darstellen und würdigen; er muss die Lebensthätigkeit der nach Völkern gesonderten Menschheit in ihrer Totalität auffassen. Nicht als ob ich verlangte, dass diese Seite des geschichtlichen Lebens erschöpfend behandelt werden sollte; solche Forderungen würden eine gänzliche Verkennung des jugendlichen Fassungsvermögens und der Bestimmung einer Lehranstalt beurkunden; ich meine nur, dass man die Geschichte als ein lebendiges Ganze erfasse, dass, wie wenig man auch ins Einzelne eingehen mag, doch jede Aeusserung des geistigen und praktischen Nationallebens gewürdigt werde. Ich verlange nur, dass man die

Geschichte nicht als Sache des blossen Gedächtnisses betrachte, sondern als eine wirkende und schaffende Welt, in der sich die Thaten und Bestrebungen, die Meinungen und Denkungsarten vergangener Geschlechter abspiegeln, und wo der Lebende Belehrung und Unterweisung finde für alles, was in der Gegenwart seinen Geist beschäftigt, seine Wissbegierde reizt; dass der geschichtliche Inhalt nicht als ein geschehener, sondern als ein geschehender sich darstelle, an dem sich das Herz erwärme, der Charakter bilde, die Urteilskraft schärfe; denn nur dann, wenn das jugendliche Gemüt das Grosse und Erhabene der geschichtlichen Thaten und Erscheinungen mitfühlt, an dem Schlechten und Gemeinen Abscheu empfindet, wirkt die Geschichte bildend.»

Auch die neuern Darsteller der Schweizergeschichte haben ihr Augenmerk auf die verschiedenen Partien der Kulturgeschichte gerichtet und der schweizerischen Eigenart in der Gestaltung des bürgerlichen, wie des politischen Lebens Rechnung zu tragen gesucht. So schreibt Dändliker in der Einleitung zu seiner dreibändigen Schweizergeschichte: «Ich habe mich bemüht, aus allen Jahrhunderten anschauliche Kulturbilder zu bieten, um tiefer in die Werkstätten der Geistesarbeit hineinzuführen und um die Fortentwicklung geistigen Schaffens klar hervortreten zu lassen. Um einige neu besonders wichtigen Kulturschilderungen und Darstellungen von Kämpfen und Schlachten Kolorit zu geben, habe ich klassische Orte selbst besucht und deren Beschreibung in den Text aufgenommen (z. B. Avenches, Basel-Augst, Morgarten, Sempach, Näfels u. a.) Als unerlässliches Mittel, möglichst lebendig zu schildern, betrachtete ich es auch, überall auf die Quellen zurückzugehen; oft habe ich die alten Schriftsteller selbst reden lassen: ihr naivanschaulicher, gemüthlicher Ton führt uns stets am unmittelbarsten in Sinn und Geist der Vergangenheit hinein.

Neben dem Bemühen, eine gewissenhafte Detailschilderung zu geben, fand ich aber auch als dringend erforderlich das Bestreben, überall die allgemeinen Gesichtspunkte, die aus der historischen Entwicklung sich ergeben, scharf hervorzuheben. Ich wollte den Blick des Lesers stets vom Einzelnen aufs Ganze zu lenken suchen.»

Den Forderungen, welche Weber und Dändliker an den Geschichtsschreiber stellen, dürfen wir wohl folgendes hinzufügen: «Wie eine Wahrheit, so kann es streng genommen nur eine Geschichte geben, die in breitem und tiefem Bette dahinflutet und

Kunstgeschichte, Litteraturgeschichte, Kirchengeschichte, Geschichte der Wissenschaften, Handelsgeschichte, und wie die Flüsse und Bächlein alle heissen mögen, in sich aufnimmt. Alles Kulturleben verläuft im Staate und häufig unter dessen unmittelbarem Einflusse, sowie auch jede Thatsache der politischen Geschichte in ihren letzten Gründen nur aus Volk und Zeit heraus, wo sie geschehen, erklärbar ist. *Wenn schon in der Wissenschaft eine Trennung beider Disciplinen (der Staatengeschichte und der Kulturgeschichte) oder beider Behandlungsweisen nicht möglich ist, so noch weniger in der Schule.*“

Aus meinem Kritikbuch.

II.

Darbietung des Neuen.

1. Darstellender Unterricht statt des Vortrags. Mit der V. und VI. Klasse war in der Geographie das Münsterthal zu behandeln. Praktikant B. bot das Neue zum grössten Teil in der Weise dar, dass er selbst vortrug. So sagte er den Schülern z. B. vor: „Im Norden des Thales ist ein hoher Gebirgszug. Das Klima des Münsterthals ist mild; im untern Teile des Thales gedeihen Getreide und Obstbäume; im obern gibt es vorwiegend Wiesen und Weiden. Die wichtigsten Ortschaften sind Münster, St. Maria, Valcava und Cierfs etc. etc.“

Der Vortrag von seiten des Lehrers war hier um so weniger am Platze, als es sich um körperliche Dinge handelte. Will man von solchen durch das Mittel blosser Wörter deutliche Anschauungen erzeugen, so muss man sie so wählen, dass sie die Kraft haben, schon vorhandene Vorstellungen zu reproduzieren. Soll das aber geschehen, so muss man direkt auf ähnliche oder entgegengesetzte Dinge hinweisen, die den Schülern aus eigener Erfahrung oder aus dem frühern Unterricht genau bekannt sind; kurz, man wendet den darstellenden Unterricht an. Dieser musste also auch bei der Behandlung des Münsterthals das Hauptdarbietungsmittel bilden. B. hätte bei Besprechung des Klimas und der Produkte etwa so verfahren sollen: L.: „Das Klima im untern Teil des Münsterthals ist dem des Domleschgs oder des Vorderprätigaus ähnlich.“ Sch.: „Der untere Teil des Münsterthals besitzt ein mildes Klima.“ L.: „Was wächst da etwa?“ Sch.: „Da wachsen Obstbäume, Gerste und Roggen.“ L.: „Im obern Teile des Münsterthals ist es aber nicht so.“ Sch.: „Da ist das

Klima weniger mild.“ L.: „Grund?“ Sch.: „Weil es höher liegt.“ L.: „Das Klima ist hier ähnlich wie das des hintern Schanfiggs in der Gegend von Langwies. Was wird da also wohl wachsen?“ Sch.: „Da gibt es hauptsächlich Wiesen und Weiden und nur wenige und kleine Aecker.“ L.: „Es ist auffällig, dass der untere Teil des Münsterthals ein so mildes Klima hat; denn er liegt noch etwas höher als Klosters im Prätigau.“ Sch.: „Er liegt also etwa 1250 m ü. M.“ L.: „Worin wird dieser Klimaunterschied wohl seinen Grund haben?“ Bringen die Schüler nichts oder doch nicht das Richtige, so fährt der Lehrer fort: „Im Norden des Münsterthales ist etwas Aehnliches, das die rauhen Winde abhält, wie im Oberland.“ Sch.: „Da ist ein hoher Gebirgszug.“ — In ähnlicher Weise musste alles dargeboten werden, und so ist es in der Geographie überhaupt. Um die Schüler im Kartenlesen zu üben, müssen sie hauptsächlich in den obern Klassen daneben freilich auch angehalten werden, das Neue so weit als möglich der Karte zu entnehmen, so Richtung und Beschaffenheit der Gebirgszüge, Bergpässe, Ortschaften etc. Dagegen der Vortrag von seiten des Lehrers findet nicht nur in der Geographie, sondern im Volksschulunterricht überhaupt keinen oder doch einen sehr beschränkten Platz. Nur im Gesinnungsunterricht darf er etwa angewendet werden, weil Handlungen nach der Darstellung durch Wörter leichter aufzufassen sind als Körper, wie schon Lessing in seinem Laokoon auseinandergesetzt hat. Doch auch da liegt es im Interesse der Klarheit des Vorstellens und der Selbständigkeit der Schüler, wenn man sie durch Erinnerung an verwandtes Bekanntes oder durch den Hinweis auf kausale Beziehungen sich recht viel selbst an der Erarbeitung des Neuen beteiligen lässt.

2. Beobachtung und Vorweisung des Gegenstandes statt des Vortrags. Praktikant C. will es nach seiner Präparation für die Behandlung der Amsel ähnlich machen wie B. bei Besprechung des Münsterthals. Er doziert ebenfalls zu viel. So trägt er den Schülern kurzerhand vor: „Die Amsel wird 36 cm lang; das Männchen ist schwarz gefärbt, das Weibchen braun. Die Amsel singt fri, fri, qui, quick.“ Ob er dabei voraussetzt, dass die Kinder den Gesang der Amsel schon gehört haben, und ob er bei seinen Worten über Grösse und Farbe eine Amsel vorzuweisen gedenkt, sagt er uns nicht. Sollte dies nicht geschehen, so hätten wir genau einen Unterricht nach dem Beispiel von B. bei Behandlung des Münsterthals, und er müsste aus den gleichen Gründen verurteilt werden. Trägt er aber trotz sinnlicher Anschauung der Schüler selbst vor,

so beeinträchtigt er wenigstens ihre Selbstthätigkeit in hohem Grade und unterlässt es, sie zu genauem Beobachten und Anschauen zu erziehen.

Das richtige Verfahren ist dieses: C. beobachtet zuerst mit den Schülern die Amsel im Freien; er lässt sie ihre Farbe und Grösse im Vergleich zu andern Vögeln merken und macht sie auch auf ihren Gesang und dessen Aehnlichkeit mit den Tönen einer Flöte aufmerksam. Im Unterricht selbst benutzt er diese Vorstellungen auf der Analyse. Zur Befestigung und Ergänzung der Vorstellungen weist er ausserdem noch je ein ausgestopftes Exemplar von Männchen und Weibchen vor, stellt das neu Beobachtete dann aber nicht selbst dar, sondern die Schüler müssen dies thun. Sie haben auch durch eigenes Messen zu bestimmen, wie lang der Vogel ist, wenn man sich nicht mit dem Vergleich mit andern, z. B. mit der Taube und dem Finken, begnügen will, was wohl meistens vorzuziehen ist. Was den Gesang anbelangt, entbehrt dessen Umsetzung in die oben bezeichneten Silben jeder Aehnlichkeit und Anschaulichkeit und hat deshalb gar keinen Sinn. Da wäre es am besten, wenn Schüler im Freien angeleitet werden könnten, ihn durch Pfeifen möglichst genau nachzuahmen, und das hätte dann auch im Unterricht an die Stelle leerer Sprachlaute zu treten. Andernfalls begnügt man sich mit dem Hinweis auf das Flötenartige im Gesange der Amsel. Nur muss dann auch dafür gesorgt werden, dass die Kinder das Flötenspiel wirklich schon gehört haben.

3. Missbrauch der Frage bei Erarbeitung des Neuen. Im Gesinnungsunterricht der III. und IV. Klasse sollte der Bau der „Zwing Uri“ behandelt werden. Praktikant F. wollte dabei besonders hervorheben, dass die Urner dem Vogt das Schloss selber bauen mussten, und dass das keine kleine Leistung war. Er hatte sich auch richtig gemerkt, dass er nicht vortragen, sondern den darstellenden und den entwickelnden Unterricht anwenden sollte. Das einzige Mittel, das er dabei benutzte, waren aber Fragen, und wenn die Kinder darauf nicht antworten konnten, sagte er die Sache selbst vor. So hiess es z. B.: „Was für Leute brauchte es denn beim Burgbau noch mehr?“ Da die Kinder darauf nichts brachten, sagte er selbst vor: „Es brauchte auch noch Zimmerleute und Dachdecker.“ Ein andermal fragte er: „Wer baute denn die Burg?“ und gab nach einigen vergeblichen Versuchen selber die Antwort: „Der Vogt baute die Burg nicht selbst, sondern das Volk musste es thun.“

Im ersten Fall war die bezeichnete Frage zunächst ganz am Platze, da anzunehmen war, dass die Kinder nach ihren Erfahrungen

und dem innern Zusammenhang das Richtige bringen. Da dies aber doch nicht geschah, musste er ein anderes Mittel anwenden, um die Vorstellungen der Schüler ins Bewusstsein zurückzurufen, statt des wiederholten Fragens und des langweiligen Vorsagens. Er hätte z. B. sagen sollen: „Es brauchte auch noch Handwerker, welche die Balkenlagen herstellten, worauf die Böden kommen, und das Holzgerüst, welches das Dach zu tragen hat.“ Da hätten die Schüler, wenn die nötigen Beobachtungen auf Zimmer- und Bauplätzen stattgefunden hätten, was vorausgesetzt werden muss, sofort antworten können: „Es brauchte auch noch Zimmerleute. Diese mussten etc.“ Auf die Dachdecker konnte er sie leicht durch die Bemerkung führen: „Ferner waren auch Handwerker nötig, die den Teil des Schlosses herstellten, der Schnee und Regen abhält.“

Im zweiten Falle war von vornherein keine Frage am Platze. Woher sollen denn die Schüler wissen, dass der Vogt die Burg im Frondienst bauen liess? Es wurde den Kindern hier etwas zugemutet, was sie nicht leisten konnten. Um dies zu vermeiden und sogleich das gewünschte Ergebnis zu erzielen, musste er etwa sagen: „Der Vogt baute die Burg aber nicht selbst. Auch liess er sie nicht durch seine Ritter aufführen. Er dachte vielmehr, die Urner seien seine Knechte, diesen könne er befehlen, was er wolle. Wen liess er da wohl die Burg bauen?“ Auf diese bestimmten Angaben und Winke hin konnten die Schüler leicht das folgende selbst angeben: „Die Urner mussten dem Vogte die Burg erstellen. Einige mussten die Keller graben. Andere hatten Sand und Steine herbeizuschaffen u. s. f.“

Demselben Fehler, wie bei F., begegneten wir bei M. in der Naturgeschichte der nämlichen Klasse. Er redete über die Ziege und bediente sich sowohl auf der Analyse, als auf der Synthese auch keines andern Mittels, um den Vorstellungen der Schüler zur Reproduktion zu verhelfen, als der Fragen, und zwar wurde sogar dieselbe Frage für das gleiche Ding mehrmals wiederholt. Nur ein Beispiel: Praktikant wollte die Schüler lehren, dass man aus dem Fell der Ziege auch Leder bereite. Zu diesem Zwecke stellte er wiederholt die Frage: „Wozu wird das Fell noch mehr verwendet?“ und gab die Antwort dann selbst. Wie leicht hätten hier die Schüler das Richtige gefunden, wenn er etwa gesagt hätte: „Aus dem Felle der Ziege macht der Gerber noch etwas,“ oder: „Das Fell der Ziege wird auch ähnlich benutzt wie die Häute der Kühe und der Ochsen.“ Letzteres kennen die Schüler nämlich aus Erfahrung.

Wenn man bei Feststellung des Neuen lediglich das Fragen anwendet, so hat dies verschiedene bedenkliche Folgen. Sollen die

Schüler nur auf Grund dieses Mittels das meiste selber herausbringen, so müssen unbedingt solche Fragen gestellt werden, die ihnen die Antworten in den Mund legen; vom eigenen Denken ist dann in vielen Fällen kaum die Rede. Trotzdem gelangen sie zur Ueberzeugung, dass sie alles selbst gewusst und dass sie eigentlich nichts Neues gelernt haben; das muss dann bei den einen zu Ueberhebung und Dünkel, bei den andern zur Interesselosigkeit, bei manchen auch zu beidem führen. Vermeidet der Lehrer aber jene katechetischen Fragen, und muss er deshalb erfolglos mehrmals die gleiche Frage stellen und die Antwort dann doch selbst geben, so wird bei den Schülern das drückende Gefühl, dass sie nichts wissen, erzeugt, und das entmutigt und lähmt.

Deshalb wende man statt des ausschliesslichen Fragens bei Erarbeitung des Neuen vorwiegend andere Mittel an. Man nenne bestimmte Merkmale oder Eigenschaften des neuen Gegenstandes oder weise auf gleichartige bekannte Dinge hin, wie in den angegebenen Beispielen gezeigt worden ist, kurz, man gebrauche den darstellenden Unterricht. Unsere Praktikanten wollten dies wohl auch thun; sie erinnerten sich aber nicht dieser wesentlichen Mittel unseres Unterrichtsverfahrens. Sie meinten, mit Fragen und Antworten sei es gethan. Vor dem blossen Erfragen des Neuen hat aber schon Pestalozzi gewarnt, indem er darauf hinwies, dass selbst der Habicht und der Adler den Vögeln keine Eier aus den Nestern nehmen, wenn diese noch keine hineingelegt haben¹⁾.

4. Bieten von passenden Ausdrücken und Wendungen bei der sprachlichen Vorbereitung von Aufsätzen. Praktikant G. hatte mit der V. und VI. Klasse einen Aufsatz vorzubereiten über das Puschlav. Der Stoff war festgesetzt, und es handelte sich nun darum, diesen nach einem Plane in derjenigen sprachlichen Form anzugeben, worin er nachher geschrieben werden sollte. Zwar werden auf dieser Stufe die Sätze nicht mehr in einer bestimmten Reihenfolge und Form eingeprägt. Es muss der individuellen Ausdrucksweise freier Spielraum gelassen werden. Zur Ausbildung und Verfeinerung des Ausdrucks und des Stils und zur Befestigung der richtigen grammatischen Formen ist es aber doch nötig, im Anschluss an die sachliche Besprechung des Aufsatzes, diesen auch in eine richtige und schöne sprachliche Form kleiden zu lassen. Bei G. kam dabei aber namentlich *ein* Fehler vor. Die Schüler erzählten z. B. so: „Das Puschlav liegt von Chur aus im Südosten. Chur

¹⁾ Wie Gertrud S. 30.

liegt vom Puschlav aus im Nordwesten; das Puschlav liegt im südöstlichen Teil von Graubünden.“ Dies wollte Praktikant ruhig passieren lassen, obwohl sich in drei aufeinanderfolgenden Sätzen das gleiche Zeitwort dreimal wiederholte.

Da musste er sie zuerst auf diesen stilistischen Fehler aufmerksam machen, und wenn sie selbst die nötige Abwechslung nicht herausbrachten, hatte er ihnen Hilfen zu bieten, etwa in der Weise: „Fangt den ersten Satz so an: Wenn man von Chur nach dem Puschlav reisen will, . . . Braucht im letzten Satze das Wort einnehmen.“

Aehnlich war es später bei Bezeichnung der Grenzen. Da hiess es mehrmals hintereinander: „Das Puschlav (oder es) grenzt etc.“

Hier musste der Praktikant, wenn ein Hinweis auf die unzulässige Wiederholung nicht genügte, etwa sagen: „Braucht statt grenzt: die Grenze bilden, stossen an, in dieser Richtung liegt, wird abgeschlossen etc.“ Die Schüler mussten dann unter Benutzung dieser Ausdrücke die betreffenden Sätze selbst bilden.

Auch wo es sich nicht gerade um Wiederholungen handelte, hätte Praktikant bei der sprachlichen Vorbereitung des Aufsatzes die Schüler öfters anhalten sollen, einen Gedanken in verschiedener Form auszudrücken, vor allem dann, wenn die erste Ausdrucksweise nicht gut oder nicht bezeichnend war. So wird einmal ihr Schatz an Wörtern und Wendungen bereichert, und sie gewöhnen sich an eine schöne und gewählte Sprache. Sie werden sich dann bei spätern Arbeiten viel eher besinnen, wie sie einen Gedanken am besten ausdrücken können, statt zu reden und zu schreiben, wie ihnen der Schnabel gewachsen ist.

Man benutze deshalb die sprachliche Vorbereitung des Aufsatzes gewissenhaft zu solchen Umprägungen.

Anschauung und Anschaulichkeit.

1. Vorweisen der Dinge, statt vorzusagen. In der Naturkunde des I. und II. Schuljahres handelte es sich um die Unterschiede zwischen Tanne und Lärche. Als die Kinder keine solchen mehr anzugeben wussten, sagte Praktikant R. selbst noch vor: „Die Lärche verliert ihre Nadeln im Herbst, die Tanne aber nicht.“

Damit verstieß er gegen das Prinzip der Anschaulichkeit. Es war zwar möglich, dass die Schüler, wenigstens einzelne unter ihnen dieses verschiedene Verhalten unserer Bäume im Herbst schon aus eigener Erfahrung kannten. Aber auch dann war das Verfahren

nicht am Platze, sondern der Praktikant hätte etwa den Wink geben sollen: „Im Abfallen der Nadeln liegt noch ein Unterschied.“ Dadurch hätte er die Kinder leicht auf das Fehlende bringen und so ihre Selbstthätigkeit fördern können. Wahrscheinlich fehlte aber vielen Schülern die sinnliche Anschauung von dem erwähnten Unterschied. Sie hatten vielleicht wohl gesehen, dass die Tannen immergrün sind; es war ihnen aber noch nie aufgefallen und zum Bewusstsein gebracht worden, dass die Lärchen im Winter kahl dastehen. Da war denn das Verfahren des Praktikanten noch verwerflicher. Er hätte, da die Lärchen jetzt ihre Nadeln schon abgeworfen haben, mit den Schülern vor Besprechung jenes Unterschiedes hinausgehen und sie in der freien Natur bei einer Anzahl Bäume darauf aufmerksam machen sollen. Und da er dies nun einmal versäumt hatte, musste er in seiner Lektion erklären: „Einen weitem Unterschied will ich euch auf dem nächsten Spaziergange zeigen. Wir wollen da einige Lärchen und Tannen noch genauer ansehen.“ Bei diesem Verfahren hätten sich die Schüler dann wirkliche Vorstellungen von Sachen angeeignet, während sie sonst leere Worte nachplappern lernten. — Aehnlich war es bei M. Er redete mit den Schülern über das Gebiss der Wiederkäuer. Einer behauptete: „Auf den Backenzähnen haben sie eine Schmelzleiste.“ Praktikant korrigierte: „Nicht *eine* Schmelzleiste, sondern Schmelzleisten,“ und der Schüler musste es nachsagen.

Auch hier sollte zunächst etwa durch die Bemerkung: „Ist das richtig?“ oder: „Das ist nicht ganz richtig!“ geprüft werden, ob der Schüler die richtige Vorstellung besitze und sich nur falsch ausgedrückt habe, oder ob es an der Anschauung fehle. In diesem Falle mussten nochmals Gebisse mit Backenzähnen vorgewiesen und von den Schülern genau angeschaut werden. Wenn diese dann sagten: „Auf den Backenzähnen haben die Wiederkäuer Schmelzleisten,“ so war das der Ausdruck einer deutlichen, auf sinnlicher Wahrnehmung beruhenden Anschauung, während es sonst leere Worte waren.

2. Vorbereitung des Unterrichts durch Beobachtungen im Freien, in Werkstätten etc. Beobachtungsbuch. Praktikant B. gab in einer Naturgeschichtsstunde mit der V. und VI. Klasse den Unterschied der Gänseier von denen des Haushuhnes selber an.

In der Kritikstunde wird ihm vorgehalten, dass er den Schülern Gänseier neben Hühnereiern hätte vorweisen sollen. Er sucht sich damit zu rechtfertigen, dass gegenwärtig (im Monat Februar) keine

Ganseier erhältlich gewesen seien. Diese Entschuldigung gilt aber nicht. Der Lehrer muss eben wissen, was für Anschauungen er in den verschiedenen Wochen und Monaten braucht, und hat sich mit seinen Beobachtungen danach einzurichten. Der Lehrplan zeigt ihm, dass in den ersten Monaten des VI. Schuljahrs die Gans zu behandeln ist, und darum muss er im vorausgehenden Frühjahr oder Sommer die Schüler zu den erforderlichen Beobachtungen anhalten. Er hat, wenn irgend möglich, einen Ort aufzusuchen, wo sie die Gänse schwimmen, laufen und fliegen sehen können, und wo man ihnen auch deren Eier zeigen kann. Er sollte sich auf Grund des Lehrplans ein Beobachtungsbuch anlegen, worin er sich, nach Wochen oder doch nach Monaten geordnet, notiert, wann er gewisse Stoffe im Freien, in Werkstätten, auf Bauernhöfen etc. ansehen lassen muss, damit es seinem Unterricht nicht an den notwendigen Anschauungen fehle. Sonst ergeht es ihm eben wie B., dass er gern die nötigen Beobachtungen oder Vorweisungen machte, dass er aber das Material dazu nicht bekommen kann. Es ist also immer ein Zeichen grosser Nachlässigkeit oder doch des Mangels an Umsicht, wenn man schliesslich, ohne dass die Schüler die nötigen Erfahrungen gemacht haben, unterrichten muss.

Bei Behandlung des Gedichtes „Kind und Füllen“ im II. Schuljahr zeigte sich der nämliche Fehler. Die Kinder sollten das Springen und Scherzen des Füllens, überhaupt sein ganzes Gebaren im Freien darstellen; Praktikant brachte aber nichts Rechtes aus ihnen heraus. Begreiflich! Er hatte es auch unterlassen, sie im Frühling auf eine Wiese hinzuführen, wo sich ein Füllen neben der Stute tummelte. Hätte man sich bei Beginn des Schuljahres den Lehrplan genau vergegenwärtigt, danach einen Beobachtungsplan entworfen und sich dann auch daran gehalten, so hätten die Kinder aus dem Schatze ihrer eigenen Erfahrung das Treiben eines Füllens anschaulich schildern können. Der Unterricht hätte statt mit leeren Worten mit wirklichen Vorstellungen gearbeitet. Praktikant hatte freilich damit gerechnet, dass alle Schüler schon ein Füllen gesehen und beobachtet haben. Die Erfahrung, die er dann machte, wird ihn aber belehrt haben, wie wenig man sich auf dergleichen zufällige Beobachtungen verlassen kann. Endweder fehlen sie ganz, oder sie sind doch ungemein flüchtig und oberflächlich.

Im Deutschen des III. Schuljahres war ein Lesestück über den Rhein zu behandeln. Da zeigte sich ebenfalls, dass die nötigen Beobachtungen in der Heimat fehlten. Die Schüler sollten z. B. den

Satz erklären: „Der Rhein hat die Grenze zwischen St. Gallen und Oesterreich wohl behütet.“ Dabei stellte sich jedoch heraus, dass sie keine rechte Vorstellung, geschweige denn einen Begriff von einer Grenze hatten.

Es war eben versäumt worden, sie vor Behandlung des Lesestücks an den Rhein bei Haldenstein und etwa auf die Grenze zwischen Chur und Ems oder zwischen zwei beliebigen Grundstücken hinzuführen. Am Rhein hätte man trefflich Gelegenheit gehabt zu zeigen, dass auf dessen einer Seite Haldenstein, auf der andern Churer Gebiet liegt, dass er also dieses von jenem trennt. Nach Beobachtung anderer Grenzen, die nur durch Steine oder Pfosten gebildet werden, hätten sie dann leicht eingesehen, dass Uebergriffe von der einen Seite auf die andere durch Menschen oder Tiere besser durch einen grossen Fluss abgehalten werden als durch solche künstliche Zeichen. Bei diesen Beobachtungen und Besprechungen im Freien mussten dann natürlich auch die Ausdrücke „Grenzen“ und „grenzen an“ in der richtigen Verbindung und Beziehung gebraucht werden. Nach einer solchen Vorbereitung hätten die Wörter jenes Satzes leicht die richtigen Sachvorstellungen reproduziert. Sie hätten beim Lesen schon Sinn und Bedeutung gewonnen, während den Schülern sonst irgend ein Satz aus dem Koran wenig fremdartiger vorgekommen wäre.

In dem Lesestück über die Kampfspiele der alten Deutschen (von G. Freytag) ist unter anderm auch von einer Keule die Rede. Praktikant vermutete, dass die Schüler davon keine Vorstellung haben könnten, und sagte deshalb bei der Erklärung des bezüglichen Abschnittes, droben im Museum sei eine Keule zu sehen, wer sie schon gesehen habe.

Die verneinenden Antworten bewiesen wieder, dass man dergleichen Beobachtungen nicht den Schülern überlassen darf. Es ist Zufall wenn einer sie selbst anstellt, und wenn es geschieht, so fehlt es an Genauigkeit und Schärfe; gerade charakteristische Merkmale werden leicht übersehen. Praktikant hätte die Schüler also selbst hinführen und ihnen die Keule zeigen oder auch in einer Zwischenstunde mit ihnen eine herstellen und die Schüler auch anregen sollen, sich selbst welche zu verfertigen. So wäre die Anschaulichkeit noch grösser gewesen als beim blossen Ansehen einer vorhandenen Keule, weil sich mit der Anschauung durch das Auge die Arbeit und dadurch also auch die Tast- und die Muskelempfindung verbunden hätten.

Bei Besprechung des Haushuhns im II. und III. Schuljahr behauptete ein Schüler, es scharre mit dem Schnabel. Andere wussten wohl, dass es die Füße dazu brauche, konnten aber auch das Scharren nicht beschreiben.

Ein Spaziergang nach dem Hühnerhofe des Herrn C. und eine längere Beobachtung und genaue Besprechung daselbst hätte die Schüler leicht zu der richtigen Vorstellung davon geführt, und sie hätten die Sache dann auch sprachlich darstellen können. Es war also ein grosses Versäumnis, dass jene Exkursion der unterrichtlichen Behandlung nicht vorausging.

In der Naturgeschichte des III. und IV. Schuljahres konnten die Kinder über den Schaden der Ziege nur mangelhafte Angaben machen. Namentlich fehlte es ihnen an den richtigen Vorstellungen über die nachteiligen Folgen des Abfressens der Gipfel und der Rinde an jungen Bäumen.

Da hätten eben auch vorher im Walde ausgiebige Beobachtungen gemacht werden sollen. Wenn man in unserer Gegend auch wohl kaum Bäumchen findet, wo die Ziegen Rinde oder Gipfel abgefressen haben, so kann man doch solche sehen, die auf andere Weise beschädigt worden sind. Man findet etwa junge Stämmchen, deren Rinde beim Holzfällen auf einer Seite weggerissen wurde, oder denen sie böse Buben zum Teil mit dem Messer abgeschält haben. Da ist denn auch leicht zu beobachten, dass die betreffenden Bäumchen entweder ganz abgestorben oder doch in ihrem Wachstum zurückgeblieben sind. Auch Tännchen oder kleine Lärchen, die infolge abgebrochener Spitzen entweder abgestorben sind, kränkeln, mehrere neue Gipfel treiben statt eines oder auch krumm wachsen, könnten im Walde gefunden werden. Diese Erscheinungen hätten zum voraus beobachtet werden sollen. Die dabei gewonnenen Anschauungen hätten dann eine fruchtbringende Besprechung des Schadens der Ziege ermöglicht.

Auch über die Verwendung des Ziegenleders fehlten den Kindern die nötigen Vorstellungen. Keines wusste etwas Brauchbares darüber anzugeben. Um auch in diesem Falle für die erforderliche Anschaulichkeit des Unterrichts zu sorgen, musste Praktikant, statt den Schülern das Nötige einfach vorzusagen, vorher mit ihnen bei Handwerkern Erkundigungen einziehen und Erfahrungen sammeln. Beim Sattler hätte er sie Ziegenleder ansehen und betasten lassen sollen, damit sie seine Eigenschaften wahrnehmen. Auch musste er ihnen zeigen, wie der Sattler damit Schellriemen und

andere Dinge verziert. Der Buchbinder hätte ihnen gezeigt, wie er mit Ziegenleder Bücher einbinde, der Schuhmacher, dass er es zur Anfertigung feiner Schuhe und zum Füttern von Schuhen gebrauche. Wenn der Lehrer auf solche Weise den Gesichtskreis der Schüler rechtzeitig erweitert hätte, so würden sie später die Verwendung des Ziegenfells selbst gründlich dargestellt haben, während der Unterricht sonst einem Spiel auf einem saitenlosen Instrumente glich.

3. Vorweisen der wirklichen Dinge statt ihrer Vertreter. Praktikantin T. wollte zur Gewinnung der Zahlbegriffe zwischen 40 und 50 zunächst 1, 2, 3 Rappen etc. zu 40 Rappen zuzählen lassen bis auf 50. Sie hatte es aber unterlassen, das nötige Anschauungsmaterial mitzubringen, und musste deshalb, sobald sich Schwierigkeiten ergaben, zu den Kügelchen des Zählrahmens greifen.

Die Kügelchen dürfen wohl etwa für andere Dinge eingesetzt werden, wenn diese nicht ins Schulzimmer gebracht werden können oder sich sonst zur Veranschaulichung nicht eignen. Das war aber hier, zumal bei unserer kleinen Klasse, nicht der Fall. Hätte Praktikantin den Kindern 4 Zehnrappenstücke und 10 Einer auf einem Brettchen oder auf einem Buchdeckel vorgehalten, so hätten es alle bequem sehen können, und das Rechnen damit hätte ihnen mehr Freude gemacht, als wenn sie wieder mit den langweiligen Kügelchen operieren mussten.

4. Wiederholung der Anschauung. Im Leseunterricht der V. und VI. Klasse wurde das Stück über die Schwalben im II. Eberhard behandelt. Da zeigten die Schüler bei der Wiederholung des Gelesenen grosse Unsicherheit in Bezug auf das Aussehen der Schwalben. Eine Schülerin gab die Farbe der Hausschwalbe ganz falsch an, eine andere die Stellung der Zehen beim Spyr. Praktikant korrigierte, indem er selbst das Richtige vorsagte. Er hatte es sogar unterlassen, das nötige Anschauungsmaterial, ausgestopfte Exemplare der im Stücke auftretenden Schwalbenarten, auch nur mitzubringen; er glaubte, sich damit entschuldigen zu können, dass letztes Jahr eine Rauchschalbe ins Zimmer geflogen und dann genau betrachtet, dass die Hausschwalbe im Freien beobachtet und der Spyr im Museum angesehen worden sei.

Damit ist sein Verfahren aber durchaus nicht gerechtfertigt. Es ist zu lange her, als dass die damals gewonnenen Vorstellungen noch bei allen Schülern die nötige Frische und Schärfe haben könnten. Er hätte es daher nicht unterlassen sollen, ausgestopfte Schwal-

ben mitzubringen und sie vorzuweisen, sobald sich Lücken und Mängel im Wissen der Schüler zeigten. Selbst wenn die Schwalben kurze Zeit vorher in der Naturkunde behandelt worden wären, hätte er sich durch Mitbringen der betreffenden Vögel die Möglichkeit schaffen sollen, mangelhafte Vorstellungen über das Aussehen durch Zurückgehen auf die sinnliche Anschauung zu verbessern. Und so ist es in allen Fällen. Das Anschauungsmaterial sollte nicht nur bei der Neubehandlung eines Gegenstandes in dem betreffenden Fache, z. B. in der Naturkunde, vorliegen, sondern auch bei Wiederholungen, und wenn er in einem andern Fache weiter betrachtet wird.

Es empfiehlt sich, sogar dann die Dinge nochmals vorzuweisen, wenn die Schüler sich auch befriedigend darüber aussprechen können. Die Vorstellungen werden doch durch die abermalige sinnliche Wahrnehmung geklärt und gewinnen deshalb auch an Dauer. Es muss darum auch als Fehler bezeichnet werden, dass S. beim Abhören der Aufgabe über das Kaninchen nicht noch einmal alle beschriebenen Teile von allen Schülern genau ansehen liess, und dass es B. bei der Wiederholung über Hörner und Gebiss der Gemse nicht ebenso machte. Nur die wiederholte sinnliche Wahrnehmung erhält die geistigen Bilder frisch.

5. Benutzung der Karte im Geschichtsunterricht. In der Geschichtsstunde des Praktikanten R. ergaben sich Meinungsverschiedenheiten über die Lage von Greyerz. R. schlichtete den Streit durch eigenen Machtspruch, dem sich die Schüler fügen mussten.

Wieviel natürlicher und wirksamer wäre es gewesen, wenn er sie hätte an die Karte heraustreten und Greyerz aufsuchen lassen. Er hätte schon am Anfang der Stunde daran denken und die Karte aufhängen sollen. So ist es in jeder Geschichtsstunde zu halten. Die Karte muss hier so gut bereit stehen wie in der Geographie, weil man es fast in jeder Stunde mit Oertlichkeiten zu thun hat, deren Lage durch das Bild viel genauer aufgefasst und fester eingepägt werden kann als durch das Wort.

6. Anschauung für alle Schüler. Den Gegenstand einer Lektion des Praktikanten C. bildete der Rhein in Deutschland samt seinem Nebenflusse, dem Main. Dabei benutzte er eine Wandkarte von Europa. Er liess aber jeweilen, wenn etwas Neues von der Karte abgelesen wurde, nur *einen* herauskommen und angeben und zeigen. Die andern hatten es dann nachzusprechen. Selbst sehen konnten sie es nicht.

Praktikant trieb also für die meisten Schüler den reinsten

Wortunterricht. Er hätte bei Beginn der Synthese alle in einer bestimmten Ordnung, die kleinern vorn, die grössern hinten, vor der Wandkarte aufstellen sollen, so dass alle das zu Lernende selbst genau ansehen konnten, oder er musste es ihnen dadurch ermöglichen, dass er ihnen die Karte näher brachte. Kurz, in irgend einer Weise musste dafür gesorgt werden, dass allen die Gewinnung einer deutlichen Anschauung möglich war.

7. Untersuchung eines Gegenstandes mit mehreren Sinnen.

Praktikant P. besprach mit der VI. Klasse im Rechenunterricht die metrischen Gewichte. Als Anschauungsmittel benutzte er auch Gewichtssteine, wie man sie beim Krämer und in Apotheken sieht. Sie wurden der Grösse nach geordnet und ihr Unterschied in dieser Hinsicht mündlich angegeben.

Dies genügte zu einer deutlichen Anschauung jedoch nicht. Die verschiedene Grösse der Gewichtssteine veranschaulichte allerdings auch ihren Unterschied in der Schwere. Dieser wäre aber noch deutlicher hervorgetreten, wenn man sie auch auf den Sinn hätte einwirken lassen, womit man Gewichtsunterschiede direkt wahrnimmt, auf den Tastsinn. Er musste deshalb die Schüler nacheinander Gewichtssteine von 1 kg, $\frac{1}{2}$ kg, 200 g, 100 g, 40 g, 10 g, 1 g etc. in die Hand nehmen und dabei angeben lassen, welcher ihnen leichter und welcher ihnen schwerer erscheine. Und zwar genügte es nicht, dass dies bei einem oder zwei Schülern geschah. Vielmehr mussten diese Wahrnehmung alle machen. Bei grössern Klassen empfiehlt es sich, die Schüler solche Versuche in den Zwischenpausen, natürlich unter Aufsicht des Lehrers, machen zu lassen.

In der Naturgeschichtsstunde der II. Klasse wies Praktikant einen ausgestopften Papagei vor. Bei der Beschreibung des Vogels gaben die Schüler unter anderm an: „Der Schnabel des Papageis ist am Grunde dick und vorn spitz. Seine Krallen sind gebogen und spitzig.“

Diese Urteile gründeten sich aber lediglich auf die Wahrnehmungen der Schüler mit dem Gesichtssinn. Praktikant hatte es unterlassen, sie den dicken, spitzen Schnabel und die gebogenen und spitzen Krallen auch betasten zu lassen. Jeder hätte mit seinen Fingern auf diese scharfen Spitzen drücken sollen. Dadurch wären einmal ihre Vorstellungen bedeutend klarer geworden, und es hätte zugleich ihre Aufmerksamkeit erhöht nach dem bekannten psychischen Gesetz: die Aufmerksamkeit wird durch starke sinnliche Ein-

drücke hervorgerufen. Darum sollte man auch in andern Fällen, wo es irgend geht, einen Gegenstand auf verschiedene Sinne einwirken lassen. Auch die Zähne und die Krallen des Maulwurfs, des Marders etc., die Blätter der Wiesensalbei, den Stengel der Taubnessel, die Flächen des Bergkrystalls u. s. f. müssen die Schüler nicht nur ansehen, sondern auch betasten und dann erst beschreiben.

8. Mimische Bewegungen. Bei Behandlung des Gedichtes „Vom dummen Hänschen“ wies Praktikant auch einen Hobel vor und liess einiges über dessen Aussehen und Gebrauch angeben.

Das Hobeln selbst hätte er die Schüler vorher bei einem Schreiner ansehen lassen sollen, und im Unterricht mussten sie dann alle die Bewegung des Hobelns nachmachen. Jeder hatte seinen Federkasten zur Hand zu nehmen und damit über den Tisch zu fahren wie der Schreiner mit dem Hobel über das Brett. Das hätte zwei wichtige Vorteile gehabt: einmal stellten sich die Schüler die Sache dann genauer vor; zum andern wirkte es infolge des neuen sinnlichen Eindrucks belebend auf die Aufmerksamkeit ein. Aus diesen Gründen sind solche mimische Bewegungen überall anzuordnen, wo man nur mit reproduzierten Vorstellungen arbeiten muss, und wo sie überhaupt ausführbar sind. So musste Praktikant G., als er das Brotbacken besprach, die Kinder das Kneten mit ihren Händen auf dem Tische nachahmen lassen. Als bei C. vom Ritterschlag die Rede war, hatte sich ein Schüler vor dem Lehrer auf ein Knie niederzulassen, und dieser gab ihm dann mit einem breiten Lineal drei leichte Schläge auf die rechte Schulter. Den Schwur Siegfrieds, dass er sich Kriemhilden gegenüber nie der Ueberwindung Brunhildens gerühmt habe, mussten die Schüler dadurch sinnlich darstellen, dass sie die Schwurfinger in die Höhe hielten und dabei die Worte Siegfrieds in direkter Redeweise wiederholten.

9. Kein stummes Vorweisen von Gegenständen. Praktikant C. besprach mit der V. und VI. Klasse die Amsel. Als er zur Synthese über das Aussehen kam, ging er mit einem ausgestopften Exemplar von Bank zu Bank und hielt es jedem Schüler einige Augenblicke vor. Gesprochen wurde dabei kein Wort, weder vom Lehrer, noch von den Schülern. Die Unrichtigkeit dieses Verfahrens trat sofort dadurch zu Tage, dass kein Schüler etwas Rechtes anzugeben wusste, als er eine Beschreibung der Amsel verlangte.

Wie konnte es auch anders sein? Einmal wussten die Schüler gar nicht, welchen Körperteil sie besonders ins Auge zu fassen hatten, und zur genauen Betrachtung aller fehlte es an Zeit. Aber auch, wenn er sie vorher aufgefordert hätte, etwas Bestimmtes, z. B. den Schnabel oder die Füße, zu betrachten, so hätte ein stummes Herumreichen des Vogels kaum ein besseres Resultat erzielt. Die Kinder hätten nicht gewusst, auf welche Merkmale es ankomme, und nur einen dunkeln Totaleindruck gewonnen. Deshalb musste Praktikant beim Vorweisen des Vogels zunächst nur einen bestimmten Teil, z. B. den Schnabel, ansehen lassen und sie dabei noch auf die wichtigsten Eigenschaften hinweisen, damit sie sie nicht übersehen.

Er konnte das durch Fragen und bestimmte Aufforderungen thun z. B.: „Wie verhält es sich mit der Dicke des Schnabels? Vergleich ihn in dieser Hinsicht mit dem des Sperlings. Wie ist der Schnabel vorn? Wie verhält es sich mit seiner Richtung? seiner Farbe etc.“ Die Schüler hatten dann den Schnabel nach diesen Gesichtspunkten zu betrachten und das Wahrgenommene gleich auszusprechen, z. B. „Der Schnabel ist dünner als der des Sperlings; er ist vorn etwas gebogen und spitzig etc.“ Das mussten zuerst diejenigen der ersten Bank thun, dann die der zweiten u. s. f., und dabei zeigte einer die verschiedenen Merkmale, während ein anderer sprach. Hatten dann alle die Sache genau angesehen, so folgte die zusammenhängende mündliche Beschreibung des Schnabels. In derselben Weise wurde hierauf ein anderer Körperteil, z. B. die Füße, betrachtet und beschrieben. Wie in diesem, so ist auch in andern Fällen aus denselben Gründen ein stummes Vorweisen des Anschauungsmaterials durchaus zu verwerfen; stets müssen die Schüler auf das zu Merkende aufmerksam gemacht werden und sich durch mündliche Angaben auch darüber ausweisen, dass sie es aufgefasst haben.

Recension.

C. Führer, Notizkalender für Schüler und Schülerinnen an den Oberklassen der Volksschule, an Sekundar-, Real- und Bezirksschulen, an Seminarien, Kantonsschulen und Instituten. 1899. IV. Jahrgang. St. Gallen. Verlag von Alfred Ehrat & Cie. Preis Fr. 1. 20.

Der Schülerkalender von Führer enthält neben dem uötigen Papier für Stundenpläne, für die Aufzeichnung der Einnahmen und Ausgaben, für Tagesnotizen, für Mitschüler- und Bücherverzeichnisse etc. einige Preisrätsel, eine Beschreibung des Schweizerischen Landesmuseums samt Bild, eine von zahlreichen trefflichen Ansichten unterbrochene Schilderung des Bodensees und seiner Umgebung, Belehrungen über das elektrische Glüh- und Bogenlicht in Briefform, Album- und Stammbuchverse, Verse für Ansichtspostkarten, „Kurzweiliges Allerlei und allerlei Kurzweil“, ein Verzeichnis der gebräuchlichsten Abkürzungen, eine kurze chronologische Uebersicht der Welt- und Schweizergeschichte, eine Anzahl statistischer Tabellen, Uebersichten des Tier- und des Pflanzenreichs, Formeln zur Inhaltsberechnung von Flächen und Körpern u. s. w.

Der Schüler höherer Schulstufen findet mithin in unserm Kalender nicht nur ein sehr praktisch eingerichtetes Notizbuch, sondern auch mannigfache Belehrung und ein treffliches Mittel zum Nachschlagen. Der Ankauf des Notizkalenders verdient auch aus dem Grunde empfohlen zu werden, weil die Verlagshandlung einen Teil des Reinertrags der neugegründeten Lehrerwaisenstiftung des Schweizerischen Lehrervereins zufließen lässt.