

Zeitschrift: Bündner Seminar-Blätter
Band: 6 (1900)
Heft: 1

Heft

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 20.08.2025

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

BÜNDNER SEMINAR-BLÄTTER

(Neue Folge.)

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

VI. Jahrgang.

№ 1.

November 1899.

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: Rückblick auf den pädagogischen Ferienkurs in Jena vom 2. bis zum 15. August 1899. — Eine neue Anleitung zur Behandlung deutscher Gedichte. I.

Rückblick auf den pädagogischen Ferienkurs in Jena

vom 2. bis zum 15. August 1899.

Als mir im Frühjahr 98 der Vorlesungsplan der Ferienkurse in Jena zugestellt wurde, bedauerte ich es sehr, dass ich durch die Arbeit an den bündnerischen Lesebüchern verhindert war, den pädagogischen Teil jener Kurse mitmachen zu können. Doch aufgeschoben ist nicht aufgehoben, dachte ich und vertröstete mich auf später. Glücklicherweise flog mir auch dies Jahr wieder ein bezügliches Programm ins Haus, und da war ich bald entschlossen.

Was mich besonders nach Jena zog, das war das pädagogische Universitätsseminar mit Prof. Rein an der Spitze, den ich schon lange als schneidigen Kämpen für die Herbart-Zillersche Pädagogik kannte. Aus dessen Vorlesungen über allgemeine Didaktik, wie aus denjenigen seines Oberlehrers, des Herrn Lehmsick über spezielle Didaktik und den Probelektionen, die dieser ankündigte, hoffte ich einmal, den gegenwärtigen Stand der Herbart-Zillerschen Pädagogik genauer kennen zu lernen. Wenn man, wie ich, jahrelang in einem abgelegenen Winkel, fern von den Centren der Wissenschaft lebt, könnte einem doch mancher wichtige Fortschritt entgehen, und wenn man die einschlägige neuere Litteratur auch möglichst fleissig studiert. — Ist unterdessen die wissenschaftliche Pädagogik in wesentlichen Punkten fortgebildet oder

umgestaltet worden? Hat man die alten Lehren vielleicht durch neue Gründe zu stützen gesucht oder sie zum Teil ganz aufgegeben? Folgt man in der Unterrichtspraxis noch den Regeln, die im Zillerschen Seminar auf Grund jahrzehntelanger gewissenhafter Versuche aufgestellt wurden, oder glaubt man, seither in manchen Dingen wieder bessere und naturgemässere Wege aufgefunden zu haben? Diese und ähnliche Fragen hatten mich schon lange beschäftigt, und auf sie glaubte ich in Jena teils in den Vorlesungen, den Probelektionen und den sich anschliessenden Debatten, teils auch im mündlichen Verkehr mit Prof. Rein und Oberlehrer Lehmsick ausreichende Antwort zu erhalten. Das Resultat musste dann entweder eine Bestätigung und Kräftigung oder auch eine Umgestaltung und Vervollkommnung meiner pädagogischen Anschauungen sein, voraussichtlich auch beides.

Zum andern war ich im Laufe der Zeit auf so manche pädagogische Frage gestossen, worüber ich mir nicht volle Klarheit zu verschaffen vermochte. Wie leicht kann dies, so sagte ich mir, durch unmittelbaren Gedankenaustausch mit den Männern der Wissenschaft geschehen! Sie werden dich direkt belehren, dann aber namentlich dir auch Quellen bezeichnen, woraus du Wahrheit wirst schöpfen können.

Die zahlreichen neuen Gedanken, die so ohne Zweifel in mir geweckt würden, müssten sich endlich aber auch als kräftig wirkendes Ferment äussern. Eine nachhaltige Anregung und Aufreizung zu freudigem Weiterarbeiten auf dem Gebiete der wissenschaftlichen Pädagogik erschien mir geradezu als die schätzenswerteste Frucht der Teilnahme an einem solchen Kurse.

In Jena sollte sich mir aber auch die beste Gelegenheit bieten, einen Blick über den Zaun hinüber in ein anderes Lager zu thun und zwar unter der weisen Führung von Prof. Ziehen, einer anerkannten Autorität auf dem Gebiete der physiologischen Psychologie. Schon lange hatte ich das Bedürfnis und die Pflicht gefühlt, mich auch mit den Ergebnissen dieser mächtig aufstrebenden Wissenschaft bekannt zu machen. Sie konnten ja derart sein, dass sie eine Modifikation oder Umgestaltung der Psychologie und Pädagogik, wie ich sie bis jetzt gelehrt hatte, notwendig machten. Da ich mich aber bisher immer wieder durch die Schwierigkeiten hatte abschrecken lassen, die das selbständige Eindringen in eine neue Wissenschaft einem Mann bietet, der durch seinen Beruf schon vollauf in Anspruch genommen ist, war

ich noch nicht einmal zu einer sicheren Beherrschung des ABC der physiologischen Psychologie vorgedrungen. Wie verlockend erschien es mir deshalb, mich jetzt einem Meister zu Füßen zu setzen und mich durch seinen klaren und lebendigen Vortrag über die Hauptfragen dieser Wissenschaft aufklären zu lassen. So konnte ich mir gleichsam spielend wenigstens die Anfangsgründe aneignen und mir dadurch die zur selbständigen Weiterbildung unerlässliche Apperceptionsfähigkeit erwerben. In dritter Linie waren es die Vorlesungen von Hofrat Prof. Gärtner über Schulhygiene, die gleichfalls auf meinen Entschluss einwirkten. Es lag mir dieses Fach zwar infolge naturwissenschaftlicher Studien und meines Unterrichts in Schulgesundheitslehre bei den Seminaristen sehr nahe, und ich glaubte auch ordentlich darin zu Hause zu sein. Aber gerade deshalb kannte ich auch die schwierigen Fragen und die strittigen Punkte zu genau, als dass ich nicht gern einen Fachmann von anerkannter Tüchtigkeit darüber gehört hätte.

Endlich winkten auch die Vorlesungen von Direktor Trüper über schwachsinnige Kinder, diejenigen von Dr. Steinhausen über deutsche Kultur und noch so manche andere, die ich zwar nicht alle hören, worunter ich aber doch auswählen konnte — und da war's um mich geschehn.

Wenn ich nun jetzt nach Abschluss des Kurses daran gehe, einen Blick rückwärts zu thun und dessen Resultat mit dem frühern Ausblick in die Zukunft zu vergleichen, so bekenne ich hier schon freudig, dass ich meinen Entschluss auch keinen Augenblick bereut habe, indem ich das Erwartete in reichem Masse fand. Eine genauere Darlegung des Gehörten und Gelernten wird das beweisen und hoffentlich noch manchen anspornen, hinzugehen und desgleichen zu thun.

Ich kann natürlich nicht über alles berichten. Aus der reichen Fülle des Gebotenen werde ich einlässlicher die Lektionen des Herrn Lehmsick besprechen, weil sie sich zu einer Betrachtung in einem Blatte, das der speziellen Methodik dienen soll, am besten eignen. Ausserdem gedenke ich dann, namentlich auf die Vorlesungen *Reins über allgemeine Didaktik und Ziehens über physiologische Psychologie* näher einzugehen.

I. Probelektionen des Oberlehrers Lehmsick.

Die erste Lektion verfolgte den Zweck, den Zuhörern die **Anschauungsstufe im Religionsunterricht** zu zeigen. Als Gegenstand hierzu wählte der Praktikant einen Abschnitt aus dem *Propheten Jesajas*.

Die Propheten nehmen im Religionsunterricht der akademischen Seminarübungsschule eine hervorragende Stellung ein. Sie bilden neben dem ersten Teil des Lebens Jesu einen Hauptunterrichtsgegenstand des V. Schuljahres. Herr Professor Rein und sein Oberlehrer begründen dies mit dem reichen sittlichen Gehalt dieser Schriften. Die Propheten führten einen entschiedenen Kampf gegen alles Schlechte und riefen dadurch eine tiefe sittliche Bewegung hervor. Sie verdienen deshalb auch eine eingehende unterrichtliche Behandlung in der Volksschule.

Jedermann, der die Propheten kennt, wird jedoch gleich Bedenken dagegen erheben, die sich auf die Schwierigkeit des Stoffes beziehen. Diesen weiss aber Herr L. von vornherein zu begegnen durch eine fein ausgedachte und originelle Bearbeitung des Stoffes.

Die Stelle aus Jesajas, die er sich zur Behandlung ausgewählt hatte, bestand in allgemeinen Betrachtungen über die Uebervorteilung des Volkes durch Reiche, Kaufleute, Handwerker und über die Not, worein es dadurch geriet. Die Zuhörer, an die der Prophet seine Worte einst direkt richtete, verstanden diese gewiss sehr gut, weil sie die Zustände, welche die Veranlassung zu dieser Rede bildeten, aus eigener Erfahrung zur Genüge kannten. Unsere Schüler befinden sich aber in einer ganz anderen Lage. Sie wissen nicht, wie das jüdische Volk betrogen und bedrückt wurde, und wie es in solchen Verhältnissen litt. Deshalb würden sie auch jene Prophetenworte kaum halb verstehen, wollte man sie ihnen ohne weiteres bieten. Durch weitschweifige, ermüdende Erklärungen könnte man ihnen die Sache wohl einigermaßen klar machen, aber gewiss nicht die Wärme des Gefühls erzeugen, die eine notwendige Vorbedingung des Interesse ist. Schaffen wir also, so sagte sich Herr L., bei unsern Schülern zuerst die Voraussetzungen, die den Juden die Auffassung jener Prophetenworte ermöglichten; bringen wir auch ihnen in erster Linie deutliche Anschauungen von den obwaltenden sozialen und sittlichen Zuständen in Israel bei. Die Grundregel alles Unterrichts lautet ja: von Anschauungen zu Begriffen, und hier sollten wir auf einmal den umgekehrten Weg einschlagen, uns und unsern Schülern zur Qual?

Wollen wir aber jene Anschauungen bei den Kindern erzeugen, so ist es mit einigen allgemeinen Redensarten wie: die Reichen übervorteilten die Armen, die Kaufleute gaben schlechtes

Gewicht, der Müller behielt mehr Mehl zurück, als er von Rechts wegen gedurft hätte etc., nicht gethan, sondern es müssen ihnen bestimmte konkrete Fälle von Betrug und Uebervorteilung vorgeführt werden. Herr L. hatte denn auch auf Grund des biblischen Textes wirklich einige packende Erzählungen, Sittengemälde aus der damaligen Zeit könnte man sie nennen, selbst erfunden, und zwar war das mit einem solchen Grade von Sachkenntnis und psychologischem Takte geschehen, dass jene Bilder so gar nicht nach etwas Gemachtem aussahen, sondern auf jeden den Eindruck des Natürlichen machten, das sich wirklich damals so zugetragen haben musste. Man sah es denn auch den Schülern ordentlich an, namentlich in ihrem Eifer, den Faden der Erzählungen selbstständig weiterzuspinnen, wie sehr sie durch den Stoff gepackt wurden.

Auch der Hauptzweck, dem sie dienen sollten, wurde durch diese konkreten Sittenbilder glänzend erreicht. Als nämlich im Anschluss daran die einschlägige Bibelstelle gelesen wurde, konnten die Schüler jeden Ausspruch, ja jedes Wort mit einer Sicherheit und Deutlichkeit erklären, die über deren Verständnis keinen Zweifel mehr übrig liess. Nun verbanden sie mit den Prophetenworten wirklich die entsprechenden Gedanken. Sie konnten dem Propheten und seinen einstigen Zuhörern nachdenken und nachfühlen und hatten in sittlicher Hinsicht eine reiche Förderung erfahren.

So und nur so muss und darf es gemacht werden, wenn man ähnliche Prophetenstellen im Volksschulunterricht behandeln will — mit dieser Ueberzeugung schloss ich mein Notizbuch. Möchte nur Herr L. sich dazu entschliessen, seine Sittenbilder drucken zu lassen, damit sie weiteren Kreisen zugänglich werden; denn das verhehle man sich nur nicht: es hat nicht jeder die Sachkenntnis, den Schwung der Phantasie und die psychologische Durchbildung und Feinfühligkeit, die zur Erfindung solcher Erzählungen unerlässlich sind.

Musste ich also dem Praktikanten hinsichtlich der Hauptmassnahmen zur Ermöglichung und Erleichterung des Apperceptionsprozesses durchaus beistimmen, so kann ich mich mit der Form der Darbietung des Neuen gar nicht einverstanden erklären und noch weniger mit dem grundsätzlichen Standpunkt des Herrn Praktikanten in dieser Angelegenheit, wie er ihn in der Selbstkritik und in der Debatte näher kennzeichnete.

Herr L. trug nämlich jene selbst gedichteten Erzählungen fast durchwegs im Zusammenhang vor. Nur wenn sich die Schüler besonders ungestüm zur Teilnahme meldeten, liess er sie in den Gang der Darstellung auch eingreifen. Zu meiner nicht geringen Ueberraschung stellte er in der darauf folgenden Selbstkritik dies letztere noch als Fehler dar. Die einzig richtige Darbietungsform in der biblischen Geschichte — ob es auch auf die Profangeschichte ausgedehnt wurde, ist mir nicht mehr recht erinnerlich — sei der zusammenhängende Vortrag des Lehrers. Dieser führe rascher zum Ziel als das entwickelnd darstellende Verfahren; zudem kommen die Schüler auch später häufig in die Lage, die Gedanken anderer auf Grund längerer ununterbrochener Rede aufzufassen zu müssen. Die Schule habe die Pflicht, sie dazu zu befähigen. Deshalb zusammenhängender Vortrag von seiten des Lehrers auf der II. Stufe des biblischen Geschichtsunterrichts.

Ich unterliess es nicht, in der Diskussion die Vorzüge des entwickelnden und des darstellenden Unterrichts auch für erzählende Stoffe scharf zu betonen. Diese Darbietungsformen ermöglichen uns einmal viel sicherer als die vortragende von Schritt zu Schritt die Aufmerksamkeit der Kinder zu prüfen und anzuregen. Sie nötigen die Schüler ausserdem, sich ganz genau in Verhältnisse, Zustände und Handlungen hineinzusetzen. Wie könnten sie sonst selbst mitarbeiten an der Zeichnung des konkreten Bildes? Es werden deshalb in den meisten Fällen auch ihre Vorstellungen viel deutlicher und lebhafter sein, als wenn sie nur den Worten des Lehrers folgen müssen, weil dies nur zu oft bloss mit halber Aufmerksamkeit geschieht. Wenn dabei etwas mehr Zeit darauf geht, so wird dieser Verlust durch den höhern Wert der gewonnenen geistigen Bilder reichlich aufgewogen. Was sodann die Gewöhnung der Schüler an die Auffassung eines zusammenhängenden Vortrages betrifft, so kann diesem Ziele auch bei Anwendung des darstellenden und des entwickelnden Unterrichts noch genügend Rechnung getragen werden. Es verlangt ja niemand, dass diese Formen der Darbietung bei irgend einem Stoffe rein auftreten sollen. Jedermann weiss vielmehr, dass stets manches durch das Wort des Lehrers einfach gegeben werden muss, oft in einem, oft auch in mehreren Sätzen hintereinander. Zudem darf man ja wohl auch in oberen Klassen, wenn man es aus dem angegebenen Grunde wirklich für nötig hält, hie und da eine Geschichte im Zusammenhang erzählen. Als Hauptprinzip aber sollte für alle

Unterrichtsstoffe, wobei keine direkte sinnliche Anschauung möglich ist, die Darbietung des Neuen durch entwickelnden und durch darstellenden Unterricht gelten.

Eine Einigung in dieser Frage erfolgte nicht. Zu meiner Beruhigung stimmte mir aber Rein, dem ich die Frage bei der nächsten Gelegenheit vorlegte, durchaus bei und sprach sich für Anwendung des darstellenden und des entwickelnden Unterrichts aus, wo immer es ohne unnatürlichen Zwang geschehen könne. Dazu hatte ich wenige Tage später in der *Anstalt für Schwachsinnige auf Sophienhöhe* Gelegenheit zu sehen, was für ein herrliches Unterrichtsverfahren der entwickelnde Unterricht gerade auch für erzählende Stoffe bildet. *Herr Lehrer Landmann* behandelt mit einer kleinen Abteilung mehr oder weniger abnormaler Zöglinge: *wie Robinson auf die Jagd ging*. Durch kluge Benutzung dessen, was die Schüler schon wussten, durch Hinweis auf das, was Robinson hörte und sah etc., wusste der Lehrer die Reproduktionen bei den Kindern so zu leiten, dass diese fortwährend die Finger streckten und von Schritt zu Schritt selbst angaben, was Robinson dachte, wollte und that. Manche wurden so ganz gefesselt durch die Darstellung, dass sie es kaum oder auch nicht erwarten mochten, bis sie selbst wieder etwas beitragen durften. Sogar der durchaus apatisch aussehende H., der während der Lektion aufstand, um seine Nachbarn am Rocke zu zupfen, und dann auf die Seite gestellt werden musste, wies sich glänzend darüber aus, dass auch bei ihm durch die geschickten Fragen und Winke des Lehrers die Hauptgedankenbewegungen hervorgerufen worden waren. Konnte er doch während des Abschlusses der Lektion das Gelernte in einem Bilde an der Wandtafel deutlich darstellen. Nur der eine Fehler passierte ihm, dass ihm nämlich Robinson und der Jäger in 2 Personen auseinander fielen. Vielleicht konnte er sich nach seinen Erfahrungen auch einen Jäger ohne einen Treiber gar nicht denken.

Diese Lektion musste jeden Anwesenden von der Vortrefflichkeit des entwickelnden und des darstellenden Unterrichts auch für erzählende Stoffe überzeugen, und ich wurde durch sie in meinen bisherigen Anschauungen wesentlich bestärkt.

Der Anschauungsstufe folgt, sofern überhaupt etwas Allgemeines aus dem Stoff gewonnen werden kann, die **Abstraktion**. Deshalb führte uns Herr L. in der zweiten Probelektion auch diese Stufe vor. Freilich wählte er dazu wieder einen neuen

Gegenstand und sogar ein anderes Fach. In der **Geschichte** waren die beiden ersten Stufen der Einheit über *Chlodwig* behandelt worden. Die Probelektion nun sollte aus dem dort und in frühern Einheiten gewonnenen Stoff einige allgemeine Sätze gewinnen. Sie nahm ungefähr folgenden Verlauf:

Abstraktionsziel: was die deutschen Völker dem Frankenkönig Chlodwig zu verdanken haben.

Abstraktion:

A. Was wir ihm nicht zu verdanken haben.

Er hat viel Böses gethan:

1. Den römischen Statthalter aus Westrom geholt und enthauptet,
2. seinen Bundesgenossen bekämpft und ihm selbst den Kopf abgeschlagen,
3. Sigberts Sohn töten lassen,
4. Sigbert ermordet.

Für alles das verdiente er keinen Dank. Das waren Schlechtigkeiten.

B. Was wir ihm zu danken haben:

1. Er gründete das Frankenreich. (Es wird angegeben, welche Staaten er vereinigte, und welchen Umfang das Frankenreich hatte.) Das kann als ein Verdienst Chlodwigs betrachtet werden; denn wenn in Deutschland Römerinseln bestehen geblieben wären, hätte sich das deutsche Volk nie einigen können.
2. Er hat das Königtum eingeführt. Das war von Vorteil, weil so der Krieg gegen Feinde in der Zukunft leichter wurde.
3. Er hat das Lehenswesen eingeführt. Dies diente auch zur Kräftigung des Reiches; denn die Lehensleute mussten dem König im Kriege helfen.
4. Chlodwig führte das Christentum ein, und deshalb verdanken wir ihm auch, dass wir Christen sind.

Aus diesen vier Leistungen Chlodwigs sollte der allgemeine Gedanke gewonnen werden, *dass er die Einheit geschaffen habe*. Da es der Praktikant jedoch unterliess, die Schüler zur Abstraktion dieses Satzes aus dem vorliegenden Material anzuleiten, reagierten sie nicht in der gewünschten Weise, und er wusste sich nicht anders zu helfen, als dass er ihnen jenes Resultat: Chlodwig hat die Einheit geschaffen, selber vorsagte, und die Schüler dann auf-

forderte, den Nachweis seiner Richtigkeit zu erbringen. Dies geschah, jedoch in höchst mangelhafter Weise.

Die Abstraktion schritt dann weiter. Auf bezügliche Winke des Lehrers brachten die Schüler:

Vor der Völkerwanderung war keine Einheit möglich wegen der Uneinigkeit der Deutschen, der Eifersucht der Führer und der Freude am Fremden.

Während der Völkerwanderung war auch keine Einheit möglich; denn die Völker waren zerstreut, änderten öfters ihre Wohnsitze, und manche kämpften gegeneinander.

Nach der Völkerwanderung erst wurde die Einheit möglich und zwar deshalb, weil sie die Völker von der Notwendigkeit eines Führers im Krieg und im Frieden überzeugte, und weil viele durch die Völkerwanderung auch das Christentum kennen lernten.

Ergebnis: die Wanderjahre der Deutschen waren ihre Lehrjahre.

Zum Schlusse kam man noch einmal auf den Ausgangspunkt zurück und setzte fest, dass man Chlodwig eigentlich keinen Dank schuldig sei; er habe ja doch nur das Böse gewollt; wenn dann das Gute daraus hervorgegangen sei, so habe man das nicht ihm zu danken, sondern *dem lieben Gott, der die Menschen geführt habe.* Damit schloss die Lektion ab.

Wie Herr L. in der *Kritik* ganz richtig hervorhob, hätte die Lektion jedenfalls einen wesentlich günstigeren Verlauf genommen, wenn er die Bedeutung Chlodwigs nicht für unsere, sondern für seine Zeit gesucht und also das Ziel so gestellt hätte: was die Leute Chlodwig *damals* zu verdanken hatten. Denn sonst konnte es nicht ausbleiben, dass Schüler des V. Schuljahres sich öfters mit leeren Worten loszukaufen suchten, indem ihnen z. B. eine Einsicht in die Bedeutung des Lehenswesens für unsere Tage natürlich fehlen musste. Auch wären dann manche oberflächliche und schiefe Urteile wie z. B.: sonst wären wir noch Heiden, gar nicht aufgetreten.

Ein anderer Hauptfehler, der oben schon angedeutet wurde, lag in der Gewinnung des ersten allgemeinen Satzes. Herr L. kehrte hier das auch von ihm als richtig anerkannte Verfahren gerade auf den Kopf. Statt vom Besondern zum Allgemeinen, also induktiv fortzuschreiten, verfuhr er deduktiv, indem er das Allgemeine selbst gab, und die Schüler es im Einzelnen nachweisen liess. Und wie leicht wäre hier doch der richtige Weg zu finden gewesen. Was bedurfte es weiter, als die 4 schon genannten Punkte noch einmal durchzugehen und nachzuweisen, dass in jeder

Hinsicht von nun an Einheit bestand, und dann dieses Gemeinsame und sich überall Wiederholende in einem Satz zusammenzufassen? Kurz hätte sich dann die Abstraktion etwa so gestaltet:

1. Das jetzige Frankenreich gehörte früher zum Teil zu diesem, zum Teil zu jenem Reiche, nämlich — Es bestand also bisher Vielheit der Reiche auf dem Boden, der jetzt den Franken gehörte. Von nun aber bildeten alle diese Gebiete nur *ein* Reich. Es bestand also jetzt und in Zukunft Einheit.

2. Früher gab es auf diesem Gebiete auch viele selbständige Fürsten, nämlich —. Also auch in dieser Hinsicht Vielheit. Von nun an regierte nur mehr ein Fürst über das ganze Land, der fränkische König. Es herrschte also zur Zeit Chlodwigs und nach ihm auch hinsichtlich der Fürsten Einheit.

3. Zwar gab es noch Herren neben dem König. Diese mussten aber alle Chlodwig dienen. Sie bekamen Land von ihm als Lehen und mussten ihm dann in den Krieg folgen. Es gab also im ganzen Lande auch nur einen obersten Lehensherrn, den König — also auch in dieser Hinsicht Einheit.

4. Bisher waren manche Bewohner des Landes Christen, andere Heiden gewesen. Dadurch, dass Chlodwig das Christentum zur Staatsreligion erklärte, bewirkte er, dass es nach und nach im ganzen Lande nur mehr *eine* Religion gab, das Christentum. Folglich begründete er auch hinsichtlich der Religion die Einheit.

Es gab also von den Alpen bis zur Nordsee, vom Atlantischen Ocean bis zur Fulda nur noch *ein* Reich, *einen* selbständigen Fürsten, *einen* obersten Lehensmann, *einen* Glauben. Alles das hatte Chlodwig erreicht. Es lässt sich also kurz sagen: er hat in seinem Reiche die Einheit geschaffen.

Ein weiterer Mangel der Lektion, der übel auffiel, war der, dass das Verhältnis der drei allgemeinen Sätze zu einander nicht klar hervortrat. Alle bezogen sich eigentlich auf den gewaltigen Fortschritt, den die Regierungszeit Chlodwigs mit sich brachte. Das eine Mal wurde dieser aber als Leistung Chlodwigs, das andere Mal als ein Ergebnis der Völkerwanderung und dann wieder als eine Folge der gnädigen Führung Gottes hingestellt. In allem liegt ja etwas Richtiges; aber die Beziehung der einzelnen That-sachen hätte schärfer markiert werden sollen, zunächst schon durch die Art der Ueberleitung von dem einen Gedanken zum andern, dann aber auch noch am Schlusse durch die richtige Zusammenfassung der allgemeinen Ergebnisse, etwa in der Weise:

Wir haben also folgendes gelernt: *Chlodwig hat in seinem Reiche die Einheit geschaffen.* Das wäre aber nicht möglich gewesen, wenn die Deutschen während der Völkerwanderung nicht gelernt hätten, wie notwendig ein mächtiger König in Krieg und Frieden sei. *Die Wanderjahre der Deutschen waren also ihre Lehrjahre.* Die Völkerwanderung war mithin von Segen für die Deutschen. Aber schliesslich war es doch *Gott, der die Geschicke lenkte, dass sie zum Heile des Volkes führten.* So, glaube ich, hätten auch die Schüler den innern Zusammenhang der systematischen Ergebnisse eingesehen, während sie ihnen sonst notwendig als innere Widersprüche vorkommen mussten. Ob es übrigens von Vorteil ist, in der Profangeschichte bei jeder Gelegenheit auf den Finger Gottes hinzuweisen? Diese Frage nur beiläufig.

Am Schlusse meines Berichtes über diese Lektion mag auch noch ein Fehler seine Stelle finden, der sich in den meisten Lehrstunden wiederholte. Es ist die gänzliche Vernachlässigung der Einprägung. Herr L. steht zwar in dieser Hinsicht, wie sich in den Debatten zeigte, theoretisch vollständig auf dem Zillerschen Standpunkte, dass hinsichtlich alles Wissens, handle es sich um Konkretes oder um Abstraktes, nicht nur ein Klassenbewusstsein ausgebildet werden dürfe, sondern dass alle Schüler es beherrschen müssen, und dass es deshalb durch zusammenhängende mündliche Wiederholung von seiten der Schüler auch einzuprägen sei. Ja er verstieg sich im Privatgespräch sogar zu der Behauptung, die Zillerianer hätten die Einprägung vernachlässigt; an der Uebungsschule zu Jena werde sie viel sorgfältiger betrieben. Wenn man nur von dieser Sorgfalt auch in den Probelektionen etwas hätte spüren können. Hier sprach man aber z. B. bei der Abstraktion über Chlodwig die 4 Hauptleistungen dieses Königs ganz ausführlich unmittelbar nacheinander durch. Kein Punkt wurde für sich auch nur zusammengefasst. Erst am Schlusse sollte ein Schüler eine Zusammenfassung des Ganzen bieten. Diese lieferte in ihrer Oberflächlichkeit und Lückenhaftigkeit dann aber auch den glänzendsten Beweis dafür, wie notwendig es gewesen wäre, jeden Abschnitt für sich mindestens einmal wiederholen zu lassen, und zwar unmittelbar, nachdem sein Inhalt festgestellt war. Wäre dies geschehen, so hätte auch der folgende Teil der Lektion, der sich auf den ersten stützte, einen viel glattern Verlauf genommen. Schon aus diesem Grunde sollte man auch in Probelektionen die so notwendige Einprägung nicht überspringen; dann aber auch des-

halb nicht, um solche, die durch die Lektion eine bestimmte Methode kennen lernen wollen, nicht irre zu führen. Sie erhalten sonst ein ganz falsches Bild des Unterrichtsverfahrens und lassen sich dadurch unter Umständen selbst zu groben Fehlern verleiten. So wäre es hier thatsächlich geschehen, wenn nicht schon nach der ersten Lektion in der Debatte die Notwendigkeit der Einprägung scharf betont worden wäre; denn weitaus die Mehrzahl der Zuhörer waren Neulinge in der Herbart-Zillerschen Methodik und wollten diese auch in ihrer praktischen Anwendung möglichst genau kennen lernen. Es ist also nicht zu rechtfertigen, wenn der Herr Praktikant, um einen Unterrichtsakt, hier die Abstraktion, dort die Darbietung, möglichst vollständig zu zeigen, andere wichtige methodische Massnahmen gänzlich ausser acht liess. Er sollte es sich zur Regel machen, jede Probelektion so viel als möglich nach jeder Seite hin zur Musterlektion zu gestalten. Nur so erhalten die Zuhörer eine richtige Anschauung vom Wesen der Methode. Und so sollte es in allen Probelektionen gehalten werden, spielen sie sich vor Lehrern oder Seminaristen ab. Wenn ja einmal eine Abweichung vom regelmässigen Gang als unerlässlich erscheint, so vergesse man ja nicht, an Ort und Stelle schon oder dann namentlich bei der Besprechung scharf darauf hinzuweisen.

Nun habe ich aber genug getadelt, und die Gerechtigkeit will's, dass ich auch noch anerkenne, was ich aus der Geschichtslektion des Herrn L. gelernt habe.

Um gleich bei der Einprägung anzufangen, sei in erster Linie zugegeben, dass die Jenenser dabei einen neuen wichtigen Akt unterscheiden und unter gewöhnlichen Verhältnissen wohl auch in der Praxis ausführen, der in der Zillerschen Schule bisher nicht ausdrücklich markiert war. Sie nennen ihn die *Uebersicht*. Die Einprägung vollzieht sich nach dem Schema: *Ueberschrift, Uebersicht, Zusammenfassung*. Die Uebersicht besteht nach den Erklärungen Herrn L.'s in der kurzen Aufzählung der Hauptpunkte eines Abschnittes in Stichwörtern. Sie stellt also nichts anderes dar, als einen sehr ins einzelne gehenden Plan. Die Kinder hätten also z. B. beim ersten Abschnitt der Erzählung über den Schwarzen Bund (VI. bündnerisches Lesebuch S. 13) nicht nur die Ueberschrift: die «Lage der Leute im Schamserthal» zu merken, sondern auch noch etwa die Stichwörter: freie und unfreie Leute im Schamserthal, harte Behandlung der Freien durch die Grafen von Werdenberg, Feindseligkeiten, Beitritt der Schamser zum Oberrn

Bund. Diese Stichwörter würden die Uebersicht des Abschnittes bilden, und erst nach Feststellung dieser hätte die Zusammenfassung zu erfolgen.

Es unterliegt keinem Zweifel, dass durch eine derartige Uebersicht die Einprägung wesentlich erleichtert wird. Sie ist darum für längere und schwierigere Abschnitte entschieden zu empfehlen. Es ist unter solchen Umständen gewiss auch jeder Lehrer selbst schon etwa auf dieses Auskunftsmittel verfallen. Weil es aber bloss etwa im Drange der Verhältnisse und instinktiv geschah, bediente er sich seiner dann in manchem Falle wieder nicht, wo es gleichfalls eine grosse Erleichterung geboten hätte. Man thut deshalb jedenfalls gut, die Aufstellung einer Uebersicht als notwendiges Glied der Einprägung zu betrachten. Allerdings muss auch hierbei, wie schon angedeutet wurde, der Stoff mit in Betracht gezogen werden. Sind ganz kurze oder leichte Abschnitte einzuprägen, so gelingt die Zusammenfassung ohne weiteres, und es wäre Zeitverlust, wollte man da neben den Ueberschriften noch besondere Stichwörter merken lassen.

Was mir ausserdem in der Geschichtslektion und der sich anschliessenden Debatte besonders interessant und lehrreich erschien, war die Behandlung der Abstraktions- oder Fachziele. Es ist dies wieder ein Gegenstand, dem erst in neuerer Zeit die gebührende Aufmerksamkeit geschenkt wird. Bei Ziller wurde wohl das Hauptziel, das eine Einheit eröffnen sollte, mit aller Sorgfalt gewählt und ein System von Regeln darüber aufgestellt.*) Auch die einzelnen Teilziele suchte man so weit als möglich so zu gestalten, dass sie Aufmerksamkeit und Streben weckten. Gewiss wurde wohl auch selten eine Abstraktion ohne irgendwelche einleitende Bemerkung, die zur Not als Ziel hätte angesehen werden können, unternommen. Etwas anderes als: wir wollen jetzt sehen, was wir aus dieser Geschichte lernen können, oder: wir wollen diese Personen oder ihre Handlungen, diese Pflanzen, diese Tiere etc. miteinander vergleichen, wird man aber selten gesagt haben, und solche Ziele mussten die Schüler notwendigerweise langweilen. Sie verrieten es ja zu sehr, dass die nachfolgende Arbeit sich wieder auf die schon bekannten Dinge beziehen werde. Der kindliche Geist verlangt aber stets nach Neuem oder doch nach neuen Seiten des ihm Bekannten.

*) Allgem. Pädagogik, II. Auflage, S. 163 ff.

Nun liegt es ja in der Natur der Sache, dass beim Abstraktionsprozess nicht neue konkrete Dinge auftreten können. Man muss hier einmal mit dem alten den Schülern geläufigen Material arbeiten. Aber gerade deshalb ist es so wichtig, dass man die sich darauf richtende Beschäftigung durch das Ziel unter einen interessanten Gesichtspunkt rückt. Es muss durch das Ziel auf eine neue, den Schüler fesselnde Untersuchung hingewiesen werden. Dann werden die Gedanken in Bewegung gesetzt, die zu den abstrakten Ergebnissen hinführen; dann ist man auch der gespanntesten Aufmerksamkeit und der freudigen Selbstthätigkeit der Schüler sicher. Besonders nötig macht sich die Aufstellung eines Fach- oder Abstraktionszieles auch deshalb, weil man sonst leicht den Fehler begeht, von einem Fach in das andere überzugreifen und ganz beliebige Assoziationen anzustellen. Wie oft konnte man z. B. in Präparationen über den deutschen Unterricht schon Assoziationen über religiöse Dinge finden. Das Arbeiten nach Fach- oder Abstraktionszielen hätte davor bewahrt. Es sind deshalb solche Ziele auch nicht etwa nur im Geschichtsunterricht, sondern in allen Fächern aufzustellen,*) wenn sie sich auch hier von den bisher üblichen Ein- und Ueberleitungen oft nur wenig unterscheiden werden. Abstraktionsziele, die den genannten Anforderungen vollauf entsprechen und deshalb zur Nachahmung hier Platz finden sollen, sind:

Für Chlodwig: was die Deutschen Chlodwig damals zu verdanken hatten.

Für den Sempacherkrieg: das Verhalten und das Schicksal der Personen und Parteien in diesem Kriege ist sehr verschieden. Untersuchen, wie das kommt.

*Für Schlesien:**)* wie kommt es, dass Schlesien ein so reich bevölkertes Land ist?

Für die Rose:

Erstes Fachziel: bei welchen andern Pflanzen fanden wir ähnliche Blüten?

Zweites Fachziel: wie schützen sich andere Pflanzen?

Drittes Fachziel: die Rosenblütler haben recht verschiedenartige Früchte. Wieso?

*) Vergl. Just, Praxis der Erziehungsschule, VIII. Bd. S. 43 ff.: Zur Theorie der Formalstufen von Just, ferner den Artikel Formalstufen von Just in Reins Encyklopädischem Handbuch der Pädagogik S. 282 ff.

**) Abstraktionsziele, wie sie Herr L. nach einem Bericht im Mecklenburger Schulblatt No. 45, 1897, im Ferienkurs in Jena vor 2 Jahren aufstellte.

Beispiele guter Abstraktionsziele finden sich auch in Menge bei Just, Märchenunterricht, so für *Frau Holle*: ob die beiden Schwestern einander ähnlich waren? *Für Hühnchen und Hähnchen*: warum musste das Hühnchen einen so schlimmen Tod erleiden? *Für den Wolf und den Fuchs*: der Wolf war der Herr und der Fuchs war sein Diener. Ihr sollt mir nun noch sagen, was für ein Herr war der Wolf und was für ein Diener der Fuchs? *Für die Bremer Stadtmusikanten*: sind denn nun die 4 Gesellen nach Bremen gekommen, wohin sie wollten? *Für den Zaunkönig und den Bären*: man hätte denken sollen, der Bär hätte den Krieg gewinnen müssen gegen den Zaunkönig. Weshalb denn?

Im Gesinnungsunterricht, wo der eigentlichen Abstraktion in der Regel noch eine Vertiefung in den Inhalt vorausgehen muss, hat sich auch sie dem Abstraktionsziel unterzuordnen. Dieses wird also aufgestellt, bevor man mit der Vertiefung beginnt. Es hat dazu überzuleiten. Bei Besprechung des Sempacherkrieges würden sodann in der Vertiefung, anschliessend an die im Ziel genannten Begriffe: Verhalten und Schicksal der Personen und Parteien, der Hochmut der Oesterreicher, das treue Ausharren des Herzogs Leopold von Oesterreich, das einträchtige Zusammenhalten der Eidgenossen, ihr Mut und ihre Tapferkeit charakterisiert, beurteilt und auch nach ihren Folgen untersucht. Durch Herbeiziehen ähnlicher Beispiele und Aufsuchen des Gemeinsamen darin würde man dann auf der Stufe der Abstraktion zu den allgemeinen Sätzen emporsteigen: Hochmut kommt vor dem Fall. Besser ein Tod in Ehren als ein Leben in Schande. Die Eidgenossen errangen infolge ihrer Einigkeit, ihres Mutes und ihrer Tapferkeit einen glänzenden Sieg.

Die Fassung des letzten Satzes erinnert mich an einen neuen Gewinn, den mir die Geschichtslektion des Herrn L. indirekt gebracht hat. Es ist eine alte Forderung, dass der Geschichtsunterricht nicht etwa bloss Moralunterricht sei, und deshalb nicht nur sittliche Wahrheiten in seinen Systemen stehen dürfen. Er habe vielmehr auch ein *geschichtliches* Wissen in allgemeiner Form auszubilden. Die Stufe der Abstraktion im Geschichtsunterricht müsse sogar vorwiegend auf allgemeine Wahrheiten in dieser Richtung hinarbeiten. Es wurde auch untersucht, was für Sätze da etwa abgeleitet werden könnten. So gibt uns Bodenstein in seiner Arbeit »Zum System im Geschichtsunterricht« (Päd. Studien von Rein, XII. Jahrgang, III. Heft) folgende Beispiele: kein Staat soll

Glaubens- und Gewissenszwang ausüben. Die Kultur schreitet nicht sprungweise vorwärts; grosse Ereignisse müssen von langer Hand vorbereitet werden. Die grossen Reformer haben ihre Vorläufer. Der Erfolg hängt nicht nur von den einzelnen grossen Männern, sondern auch davon ab, wieweit das Auftreten dieser Männer im Volke vorbereitet ist. Wer den Besten seiner Zeit genug gethan, der hat gelebt für alle Zeiten. Religiöse Bewegungen haben Einfluss auf die Politik. Eine neue Lehre findet um so eher Eingang, je mehr sie mit der alten verwandt ist. Es erben sich Gesetz und Rechte wie eine ew'ge Krankheit fort. Wo rohe Kräfte sinnlos walten, da kann sich kein Gebild gestalten.

Wie dürftig scheint da aber die Ausbeute zu sein! Wir finden jedoch sofort Material die Fülle, wenn wir dem Rate folgen, den Herr L. in der seiner Lektion vorausgehenden Vorlesung, wie in der sich anschliessenden Debatte sowohl für das ethische, wie auch für das historische System und *mutatis mutandis* auch für die andern Fächer erteilt. Es gibt, so führte er aus, allgemeine Wahrheiten, die den Zusammenhang mit den zu Grunde liegenden Anschauungen äusserlich gänzlich abgestreift haben und darum in ganz abstrakter Fassung erscheinen, wie der Satz: unrecht Gut gedeihet nicht. Daneben finden wir auch solche, die in ihrer Form noch deutlich das Konkrete erkennen lassen, dem sie entstammen. Solche wären etwa: wehe denen, die wie die Juden Haus an Haus reihen, oder: Chlodwig hat in seinem Reiche die Einheit begründet. Das Merken der Sätze in ganz abstrakter Form führt leicht dazu, dass die Schüler sich der zu Grunde liegenden Anschauungen später nicht erinnern und nur mit Worten aus der Tasche spielen. Zudem geht die Verallgemeinerung oft auch viel weiter als das konkrete Material dazu berechtigt, so wenn aus dem Verhalten der Eidgenossen am Morgarten und bei Sempach der Satz abgeleitet wird: Einigkeit macht stark.

Aus diesen Gründen ist es ganz besonders auf untern Schulstufen notwendig, den systematischen Sätzen eine Form zu geben, die den konkreten Untergrund noch deutlich durchschimmern lässt. Oft können Ergebnisse dieser Art später dann benutzt werden, um ganz allgemeine Wahrheiten daraus abzuleiten. Bei diesem Verfahren ist man denn auch der Sorge um geeignetes historisches Material für die Abstraktionsstufe ein für allemal überhoben. Und das hat nicht nur den Vorteil, dass man seine Präparationen leichter entwirft, sondern dass auch das historische Wissen der Schüler

wesentlich vertieft wird. Sie lernen so die Kernpunkte historischer Ereignisse kennen. In dem oft so komplizierten Gewebe von Ursachen und Wirkungen werden ihnen die Hauptfäden aufgezeigt, und so gelangen sie auch auf diesem Gebiete zu wirklichen Erkenntnissen. Es wird genügen, wenn ich zum Beweise noch einige Sätze, wie ich sie nach den Ausführungen Herrn L.'s aus den einschlägigen Abschnitten des Gesinnungsunterrichts ableiten würde, nenne:

Der Betrug Siegfrieds und Gunthers auf dem Isenstein hatte eine Reihe böser Thaten zur Folge (noch nicht etwa: das ist der Fluch der bösen That, dass sie fortzeugend Böses muss gebären). Die Vögte in den Waldstätten waren selbst schuld, dass es ihnen so schlecht ging, weil sie die Leute hart behandelten (nicht: allzu straff gespannt, zerspringt der Bogen, oder: nicht hoffe, wer des Drachen Zähne sät, Erfreuliches zu ernten.). Der Mord Kaiser Albrechts hatte für die Thäter nicht die gewünschten Folgen (nicht: Rache trägt keine Frucht). Die Drei Waldstätte errangen die Freiheit durch treues Zusammenhalten (noch nicht: Eintracht macht stark). Die Alemannen bevorzugten die christliche Geistlichkeit vor den übrigen Staatsangehörigen. Die Klöster waren in der ersten Zeit für die Welt und ihre Bewohner von grossem Wert. Karl dem Grossen hat seine Zeit im Gerichtswesen, im Landbau, in Bildung und Religion grosse Fortschritte zu verdanken. Die Kreuzzüge beförderten die Freiheit, den Handel und Verkehr und die Wissenschaft. Die freien Reichsstädte konnten ihre Vorrechte nur durch harte Kämpfe erringen oder behaupten. Für die Eidgenossen wurde der Gegensatz zwischen den Städten und den Ländern oft verhängnisvoll. Der alte Zürichkrieg war ein Kampf um die Selbständigkeit der Kantone und die Macht des Bundes. Durch den Ausgang dieses Krieges wurde entschieden, dass kein Ort nach Willkür handeln und eigenmächtig mit fremden Staaten Bündnisse schliessen dürfe. Die Burgunderkriege waren nicht nur eine schweizerische, sondern eine Weltangelegenheit, an der ganz Mitteleuropa beteiligt war. Die 3 Jahre der Burgunderkriege sind die ruhmreichsten der ganzen Schweizergeschichte.*) Dieser Kriegsrühm gab der Schweiz eine europäische Stellung. Der Burgunderkrieg hatte aber für die Sittlichkeit des Volkes schlimme Folgen etc. Beim Studium grösserer historischer Werke, wie z. B.

*) Natürlich erst nach Behandlung der ganzen Schweizergeschichte abzuleiten.

der Geschichte der Schweiz in 3 Bänden von Dändliker, drängen sich einem diese allgemeinen Wahrheiten geradezu auf. Oft spricht sie der Geschichtsforscher auch in den einleitenden oder in den abschliessenden Betrachtungen deutlich aus, wenn auch nicht gerade in der für Volksschulen passenden Form.

Durch die letzte Lektion sollte das Wesen des **darstellenden Unterrichts** erläutert werden und zwar speziell in der **Geographie**. Dazu wählte Herr L. die Behandlung des Riesengebirges.

Um die nötige Unterlage für die Beurteilung zu gewinnen, muss ich auch hier in erster Linie den Gang der Lektion, soweit meine Notizen und mein Gedächtnis reichen, skizzieren.

Ziel. Lehrer: einen Teil der Sudeten besprechen und zwar diesen hier (der Lehrer zeigt ihn auf der Karte) —. Schüler: das Riesengebirge.

Anschauungsstufe. Durch Hinweis auf die bisher behandelten Berge wird festgesetzt, dass ein Gebirge von 3 Seiten aus betrachtet werden kann. Daraus gewinnt man sodann die Teilziele für die Besprechung des Riesengebirges: wie sieht das Riesengebirge aus,

1. wenn man *vor* dem Gebirge steht,
2. wenn man *auf* dem Gebirge steht,
3. wenn man *im* Gebirge ist?

Nun beginnt man gleich mit der Beantwortung der ersten Frage:

Was sieht man vom Riesengebirge, wenn man davor steht?

Zur Lösung dieser Aufgabe wird der Name des Gebirges benutzt. Er könnte einmal herrühren von der grossen Länge des Gebirges. Diese wird nach der Karte bestimmt und nicht aussergewöhnlich gefunden. Anders steht es mit der Höhe. Die Schüler wissen schon, dass die Schneekoppe 1600 m hoch ist. Der Lehrer fügt hinzu, dass die Kammhöhe 300 m weniger beträgt, und lässt sie dann die Höhe der Berge und der Thalsole bei Jena angeben. Dass die Thalsole im Norden des Riesengebirges 300 m hoch liege, sagte er wieder selber vor. Die Schüler berechnen, dass der Kamm des Riesengebirges 1000 m, der der Jenenser Berge 250 m über den Thalgrund emporragt. Hierauf müssen sie her austreten, nach einem nahen Berge hinsehen und mit den Händen zeigen, wie hoch hier das Riesengebirge etwa reichen würde.

Den ersten Grund für den Namen Riesengebirge erblickt man also in seiner bedeutenden Höhe. Eine zweite Erklärung

finden die Schüler in den Sagen von den Riesen, die dort gehaust haben sollen, und sie erhalten die Aufgabe, zu Hause im Buch nachzulesen, was sich die Leute darüber erzählen.

Um den Schülern eine Vorstellung von der Form der Berge des Riesengebirges beizubringen, wird ihnen ein grosses Bild gezeigt. Sie sehen daraus, dass die Berge alle oben abgerundet erscheinen. Es werden hierbei gleich eine Menge Namen vom Bilde abgelesen. Deren Erklärung gibt zum Teil neue Merkmale für die Form der einzelnen Erhebungen.

Es folgt die 2. Frage: *Was sieht man auf dem Gebirge?* Da wird von der Vegetation, vom Anbau des Landes und von der Bevölkerung gesprochen. Zur Vervollständigung des Bildes in dieser Hinsicht benutzt der Lehrer hauptsächlich die Vorstellungen, die die Schüler anlässlich einer Harzreise vom Brocken gewonnen haben. Sie geben an, wie sich dort die Vegetation von unten nach oben ändert. Dann setzt sich der Unterricht so fort: L.: unten am Riesengebirge sieht es ebenso aus wie unten am Brocken. Es sind da auch grosse Laubwälder. Dann folgt gemischter Wald, dann — Schüler: Nadelwald. Lehrer: zuerst findet man grössere, weiter oben kleinere Bäume. — Hinsichtlich der Bebauung des Bodens schliessen die Schüler aus der grossen Höhe des Gebirges, dass es oben keine, am Abhang wenige Fruchtfelder geben und dass deshalb auch die Dichtigkeit der Bevölkerung gering sein werde. Die Leute werden sich mehr mit Viehzucht als mit Ackerbau beschäftigen.

Zum Schlusse folgte noch ein peinliches Kreuzverhör über die Entstehung des Gebirges. Ob dies auch noch einen Teil der 2. oder ob es die Beantwortung der 3. Frage bilden sollte, ist mir nicht klar geworden. Nur so viel sah ich mit vielen andern Kollegen sofort ein, dass man dabei über leeren Wortunterricht nicht hinauskam, trotz des geschrumpften Apfels, an den man erinnerte. Solche Betrachtungen gehören im günstigsten Fall ins 8., aber nicht ins 5. Schuljahr.

Doch, ich wollte nun, wie ich es auch draussen bei der Besprechung der Lektion aus voller Ueberzeugung gethan habe, zuerst loben und dann erst schelten.

Was an unserer Lektion besondere Anerkennung verdient, ist einmal die Benutzung von sinnlichen Anschauungen, die die Schüler in der Heimat oder auf Schulreisen gewonnen haben, zur Erzeugung der Vorstellungen vom Fremden und Entlegenen. Da-

mit hängt der weitere Vorzug zusammen, dass nämlich die Schüler bei der Feststellung des Neuen intensiv mitarbeiten mussten. Der Lehrer hielt keinen zusammenhängenden Vortrag, sondern nötigte die Schüler, das Neue selbst zu finden, teils indem er auf ähnliches Bekannte oder auch auf die Namen hinwies, teils indem er die kausalen Beziehungen benutzte. Endlich ist nicht zu vergessen, dass die hier vorgeführte Geographie auch nicht bloss eine Verteilung von Namen und Zahlen auf andere Namen und Zahlen darstellte, sondern dass sie lebensvolle Bilder erzeugte. Die Schüler mussten sich nicht nur Namen, Höhe und Richtung des Gebirges und der Berge merken. Sie erfuhren auch Genaueres über deren Form, Bewachsung und Bevölkerung, und so schwebt ihnen das Gebirge jetzt nicht nur als dürres Gerippe oder als hässliche Raupe auf der Landkarte vor, sondern in seiner wirklichen Form und belebt mit bestimmten Pflanzen, Tieren und Menschen.

Freilich, der strenge Kritiker fand auch an dieser Lektion manche schwache Seite, und ich muss, wenn mein Bericht anders einen Wert haben soll, sie auch hier blosslegen, zum Teil noch weiter, als es in der Debatte, die sich stets im Zeichen grossen Zeitmangels vollziehen musste, geschehen konnte.

Zunächst bezweifle ich, ob die Schüler das 2. und das 3. Teilziel, *auf* dem Gebirge und *im* Gebirge, deutlich auseinander hielten und namentlich den Sinn des letzten genau erfassten. Ich wenigstens fand nicht heraus, wie die dritte Frage gemeint sei.

Der Hauptmangel jedoch lag in der Anwendung des darstellenden Unterrichts. Wie schon erwähnt, sollte die Lektion gerade das Wesen dieser Darbietungsform an einem bestimmten Beispiel zeigen. Wer aber den Begriff des darstellenden Unterrichts scharf fasst und ihn als besondere Art dem entwickelnden Unterricht an die Seite stellt, fand in der ganzen Lektion fast ausschliesslich diesen und nur in wenigen Fällen auch jenen. Als entwickelnden Unterricht bezeichne ich nämlich den grössten Teil der Belehrungen über die Form des Gebirges und der einzelnen Berge, sowie diejenigen über die Bebauung des Bodens und seine Bevölkerung, weil hier zur Anregung der nötigen Reproduktionen bei den Schülern meist das Verhältnis von Ursache und Wirkung, Grund und Folge benutzt wurde. Nur bei der Besprechung der Vegetation und bei einigen Höhenangaben verfuhr Herr L. in gewissem Sinne darstellend; denn hier wies er

wirklich auf bekannte ähnliche Dinge hin, damit sich die Kinder das Fremde danach vorstellen können. Freilich hätte es dabei auch nicht vorkommen sollen, dass der Lehrer die fremden Höhen selbst angab und die Vegetation des unbekanntes Gebirges selbst schilderte; das mussten beides die Schüler thun; nur dadurch gewann man die Gewähr, dass sie sich das Neue auch wirklich richtig vorstellten, abgesehen davon, dass so auch ihre Selbstthätigkeit wesentlich gesteigert werden konnte. Hinsichtlich der Höhen wäre ich etwa so verfahren: L.: die Thalsohle auf der Nordseite des Riesengebirges ist ungefähr 100 m höher als diejenige bei Jena. Sch.: sie liegt also 300 m über Meer. L.: der Kamm des Riesengebirges ragt 4mal so weit über jene Thalsohle empor als die Jenenser Berge über das Saalthal. Sch.: er reicht also 1000 m über die Thalsohle empor.

Bei der Darstellung des Pflanzenwuchses am Riesengebirge sodann musste der Lehrer schon nach der ersten Bemerkung: unten am Riesengebirge ist es mit dem Pflanzenwuchs ähnlich wie unten am Brocken, Halt machen und von den Schülern die Beschreibung verlangen, und so auch in den folgenden Fällen. Der Lehrer sagt also nur: es verhält sich ähnlich, beinahe so, entgegengesetzt wie bei dem und dem, das ihr kennt, und Sache der Schüler ist es, auf Grund der dadurch reproduzierten Vorstellungen das Neue selbst darzustellen. Wer bürgt uns sonst dafür, dass sie mit den Worten des Lehrers auch die richtigen Gedanken verbinden?

Der Unterrichtsgegenstand wäre aber sehr geeignet gewesen, den darstellenden Unterricht auch noch an andern Stellen mit Vorteil anzuwenden. So hätte alles das, was sich an Karte und Bild anschloss, auf diesem Wege gewonnen werden können und sollen. Der Lehrer hätte z. B. sagen können: das Riesengebirge ist so lang wie von hier bis da und da hin. Die Berge gleichen in ihrer Form dem und dem euch bekannten Berge. Dadurch wären bei den Schülern wieder die verwandten stellvertretenden geistigen Bilder ins Bewusstsein zurückgerufen worden, und sie hätten sich das Neue danach vorstellen können. Da der Lehrer statt dessen von vornherein Karte und Bild benutzte, blieben jedenfalls viele, wenn nicht alle Schüler bei den Figuren auf dem Papier stehen, ohne sich zu fragen, wie das Gebirge nun auch an sich aussieht. Es wird auf diese Weise die mit Recht so berühmte Papiergeographie gepflegt. Es war mir überhaupt ganz

neu, dass man beim darstellenden Unterricht auch irgendwelche äussere Hilfsmittel benutzen dürfe. Das einzige Mittel, dessen sich der Lehrer dabei bedienen darf, ist nach meiner Ansicht immer das Wort. Bild und Karte leisten allerdings zum Schlusse, weil sie die Zusammenfassung der einzelnen Vorstellungen in ein Gesamtbild erleichtern, treffliche Dienste. Während der Darstellung des neuen Gegenstandes schaden sie mehr, als sie nützen.

In andern Fällen war nun freilich der entwickelnde Unterricht, wie ihn Herr L. angewendet hat, vollständig an seinem Platze, und ich bin weit davon entfernt, zu verlangen, es hätte die ganze Lektion im darstellenden Unterricht, so wie ich ihn auffasse, gehalten werden sollen. Aber eben deswegen hätte auch die Lektion als ein Beispiel für den darstellenden *und den entwickelnden* Unterricht angekündigt werden sollen.

Ist es aber nicht eitel Spitzfindigkeit, diese beiden Unterrichtsverfahren in der Theorie auseinanderzuhalten, wenn sie doch in der Praxis in derselben Lektion nebeneinander auftreten? Gerade die in Frage kommende Lektion hat mich wieder überzeugt, wie notwendig diese Unterscheidung ist. Herr L. hat, wie schon nachgewiesen, entschieden zu wenig direkt die auf sinnlicher Anschauung beruhenden Vorstellungen der Schüler benutzt. Und so geht es immer, wenn sich der Lehrer nicht beständig gegenwärtig hält, dass man einmal wohl die kausalen Beziehungen der Dinge, zum andern aber auch ihre Gleichartigkeit benutzen kann und soll, wenn man Bilder von Gegenständen erzeugen will, die ihren Sinnen nicht zugänglich sind. Diese Unterscheidung geschieht aber sicherer, wenn man sie auch durch die zwei besondern Namen, entwickelnder und darstellender Unterricht, stützt. Sonst geht es einem eben leicht wie Herrn L., dass man das Neue hauptsächlich erschliessen, statt auf Grund ähnlicher heimatkundlicher Dinge darstellen lässt, und doch liefert das letztere Verfahren die bei weitem lebhaftern Bilder, weil ja unmittelbar an das Selbsterfahren erinnert wird. Also hauptsächlich, um einer Vernachlässigung der direkten Benutzung des Selbstgesehenen und -Erlebten vorzubeugen, ist es unbedingt erforderlich, den darstellenden und den entwickelnden Unterricht in der Theorie scharf zu unterscheiden. Es könnte dazu noch der Grund hinzugefügt werden, dass es auch notwendig verwirren muss, wenn man jetzt das, was früher ganz richtig als entwickelnder Unterricht bezeichnet wurde, einfach als darstellenden Unterricht erklärt.

Die Lektion des Herrn L. gab auch Anlass zur Erörterung der schon oft besprochenen Frage vom Verhältnis der Analyse zur Synthese im darstellenden Unterricht. Es wird etwa behauptet, der darstellende Unterricht könne der Analyse entbehren, da er ja von Punkt zu Punkt das Neue ausdrücklich aus Teilen des Alten zusammensetze und deshalb diesem schrittweise, wo immer das Bedürfnis dazu vorliege, direkt zur Evolution ver helfe. Es sei darum unnötig, von vornherein eine Angabe des alten Bekannten zu verlangen. Diesen Standpunkt vertritt auch Herr L. In seiner Vorlesung erklärte er geradezu, der darstellende Unterricht *bestehe* darin, dass dabei Analyse und Synthese vermischt werden. Nun, Analyse und Synthese miteinander vermischen kann ich auch beim vortragenden Unterricht, auch wenn ich den Schülern einen Gegenstand zur unmittelbaren Anschauung vorlege, im Notfalle sogar beim Lesen. Andererseits sind selbst für den Fall, dass man jenes Verhältnis von Analyse und Synthese für unsere Unterrichtsform zugeben wollte, die oben (S. 21) ange deuteten Kennzeichen für sie viel wichtiger als dieses. Man kann also höchstens davon sprechen, dass beim darstellenden Unterricht die Analyse wegfallen dürfe oder müsse, keineswegs aber sein Wesen in dieser Stellung zur Analyse suchen, die füglich auch gerade entgegengesetzt sein kann. Ja, ich glaube sogar, überzeugend nachweisen zu können, dass zum richtigen Gelingen des darstellenden Unterrichts eine Analyse mindestens so notwendig ist wie bei jeder andern Darbietungsform.

Wie schon bemerkt, setzt der darstellende Unterricht das Neue unmittelbar aus Teilen des schon bekannten Gleichartigen zusammen, oder ganz genau gesagt, er nötigt die Schüler durch Hinweise auf Aehnliches oder Entgegengesetztes, das sie schon kennen, dies selbst zu thun. Unerlässliche Voraussetzung dazu ist vollständige Vertrautheit mit dem einschlägigen Alten, grosse Deutlichkeit und Regsamkeit der bezüglichen Vorstellungen. Dass diese Bedingung erfüllt sei, davon kann mich nur eine ausdrückliche Reproduktion dieser Gedanken überzeugen. Sollen die Schüler also die Vorstellungen von der Höhe, der Form und der Bewachsung schon gesehener Berge dazu benutzen, um sich auf Grund davon ein Bild eines fremden und entlegenen Gebirges zu schaffen, so müssen sie ihnen vollständig klar und geläufig sein, und um dafür die nötige Sicherheit zu erlangen, muss ich sie sich darüber aussprechen lassen. Ich muss sie also aus-

drücklich, um bei unserm Beispiel zu bleiben, über die Jenenser Berge und über den Brocken reden lassen.

Nun kann dabei allerdings noch verschieden verfahren werden. Herr L. flocht z. B. mitten in die Besprechung der Höhen des Riesengebirges eine Wiederholung über Jenenser Berg- und Thalhöhen ein, und später liess er an einer Stelle auch einige Angaben über den Brocken einschieben. Seine Praxis entsprach also der Theorie vollauf: schöner kann man ja die Vermischung gar nicht haben, als dass man jetzt von Höhen im Riesengebirge, dann von bekannten Höhen bei Jena und zum Schlusse nochmals von Höhen des Riesengebirges spricht. Jedermann muss aber auch gleich den grossen Nachteil entdecken, den dieses Verfahren mit sich bringt. Die Aufmerksamkeit wird so notwendigerweise zersplittert. Sie sollte sich, damit der neue Gegenstand scharf erfasst werden könne, ganz auf diesen richten. Statt dessen wird sie wiederholt auf andere bekannte Dinge gelenkt. Darunter muss die Klarheit und Deutlichkeit des Vorstellens zum mindesten leiden, wenn die Schüler nicht ganz in Verwirrung geraten. Wie viel sauberer, reinlicher und übersichtlicher gestaltet sich der Unterricht doch, wenn man zum voraus eine Darstellung des Bekannten, hier also einiger Gebirge, soweit man es bedarf, verlangt. Da braucht nachher durch die Schüler vom Bekannten direkt gar nicht mehr gesprochen zu werden. Der Lehrer muss es allerdings kurz nennen und seine Aehnlichkeiten und Abweichungen dem Neuen gegenüber hervorheben; die Schüler aber übertragen diese Vorstellungen ohne weiteres auf den fremden Gegenstand und werden so nicht abgelenkt und nicht verwirrt.

Also ist es gerade auch beim darstellenden Unterricht durchaus erforderlich, Analyse und Synthese scharf zu trennen. So viel ist allerdings wieder zuzugeben, dass hier wie bei jeder andern Art der Darbietung diese beiden Stufen von Abschnitt zu Abschnitt mit einander *abwechseln* können, was aber keineswegs ein Vermischen derselben bedeutet. Ich hätte also z. B. wenig dagegen einzuwenden gehabt, wenn zunächst nur das bekannte Material zusammengestellt worden wäre, das sich auf die erste Frage bezog, dann nach vollständiger Erledigung dieser wieder das auf das zweite Teilziel Bezügliche u. s. f., wenn mir auch bei dem geringen Umfang des Gegenstandes keine Nötigung dazu vorzuliegen scheint, weshalb ich in diesem Falle eine vollständige Trennung der zwei Stufen vorgezogen hätte, da sie eben der Aufmerksamkeit, Klarheit und Uebersichtlichkeit günstiger ist.

Eine neue Anleitung zur Behandlung deutscher Gedichte.*)

I.

Man sollte glauben, es läge durchaus kein Bedürfnis nach einer Vermehrung der methodischen Schriften über die Behandlung von Gedichten vor. Wir besitzen deren eine Menge, neben veralteten und minderwertigen auch neue, die dem in der Praxis stehenden Lehrer gute, zum Teil vorzügliche Dienste leisten. Nichtsdestoweniger wird jeder, der sich nicht in einem alten Geleise festfahren hat und darum noch neue Wege einzuschlagen vermag, die Anleitung von Foltz lebhaft begrüßen; denn er findet darin reiche Anregung zur Verbesserung seines Unterrichts. Die neue Erscheinung verdient deshalb auch in diesem Blatte eine eingehende Würdigung. Wenn dabei neben warmer Anerkennung in manchen Punkten auch andere Anschauungen ausgesprochen werden, so möchte ich dadurch nur zur genauern Prüfung anregen.

Das erste Kapitel des theoretischen Teils behandelt die *Elemente der Poetik*. In einem besonderen Abschnitt weist der Verfasser nach, dass eine Handlung den Inhalt jedes guten, auch des lyrischen Gedichts bildet, dass Menschen im Mittelpunkt aller poetischen Darstellungen stehen, und dass uns der Dichter durch deren Reden und Handeln, Mienen und Geberden auch mit ihrem Innenleben, ihrem Denken und Streben, Wünschen und Verlangen, Hoffen und Bangen, Hassen und Lieben etc. bekannt macht und so unser Interesse weckt. Besonders seien es Mitgefühl, Wohlgefallen und Missfallen, die durch die interessante Handlung in uns wachgerufen werden. Schildere der Dichter das Wahre, Gute und Schöne, so komme er den Wünschen, Neigungen und Interessen der Schüler entgegen und helfe so die Liebe zum Guten entwickeln, also erziehen.

Bei Besprechung der Komposition des Gedichts betont er besonders, wie wichtig es ist, die Erwartung des Lesers zu wecken, und welcher Mittel sich der Dichter dazu bedient.

*) **Foltz, Anleitung zur Behandlung deutscher Gedichte** auf der Oberstufe der Volksschule und in Mittelklassen höherer Lehranstalten. *Teil I: Elemente der Poetik und Theorie des Lehrverfahrens.* Preis Mk. 1.20. *Teil II: Präparationen.* Preis Mk. 2.80. *Dresden, Bleyl u. Kämmerer.* 1898.

Ich will es nicht unterlassen, bei dieser Gelegenheit noch auf einige andere sehr empfehlenswerte neue Erscheinungen aus dem Verlage von Bleyl u. Kämmerer aufmerksam zu machen. Es sind u. a. folgende: *Dr. Staude*, Präparationen zu den *biblischen Geschichten* des A. T. und des N. T.; *Dr. Staude u. Dr. Göpfert*, Präparationen zur *deutschen Geschichte*; *Dr. Thrändorf*, *der Religionsunterricht* auf der Oberstufe der Volksschule und in den Mittelklassen höherer Schulen; *Ackermann*, *Pädagogische Fragen*, 2 Reihen.

Der dritte Abschnitt enthält eine Zusammenstellung des Wichtigsten über Reim, Rhythmus, Bilder und Figuren. Dabei spricht der Verfasser auch von dem innigen Zusammenhang zwischen Inhalt und Form, indem er z. B. in besondern Abschnitten den ästhetischen Wert von Reim und Rhythmus auseinandersetzt. Die ganze Poetik, wie kurz sie auch ist, unterscheidet sich überhaupt sehr vorteilhaft von ähnlichen Schriften, indem sie nicht ein leeres Gebäude dürerer Begriffe bietet, sondern überall den Inhalt in den Vordergrund stellt und zeigt, wie alles poetische Schaffen nur dazu dient, diesen recht wirkungsvoll zu gestalten.

An den Abriss der Poetik schliesst sich im zweiten Kapitel eine einlässliche Anleitung zur *unterrichtlichen Behandlung der Gedichte* an. Darin hält sich Foltz der Hauptsache nach an die Zillerschen Formalstufen, »da sie den psychologischen Gesetzen der Apperception und der Abstraktion entsprechen.«

Im einzelnen weicht er allerdings von dem von Ziller und seinen Schülern bisher geübten Lehrverfahren mehr oder weniger ab.

I. Die Zielangabe.

Das Ziel wird in Zillerschen Kreisen allgemein und in allen Fächern bei Beginn der Einheit, das Teilziel am Anfang der Lektion gestellt, und es besteht darin, das man den zu behandelnden Gegenstand in einer packenden Form nennt, so dass er interessant erscheint. Am liebsten gibt man ihm, um das Streben sicherer zu wecken, die Form einer Frage, eines Problems, eines Rätsels, einer Aufgabe. Statt bloss zu sagen: wir wollen ein Winterlied singen, heisst es etwa: wir lernen ein Lied, das man am besten hinter dem Ofen singen könnte. Ebenso wird für die Behandlung des Maulwurfs und des Barometers nicht nur die Besprechung dieser Gegenstände als Ziel hingestellt, sondern wir kündigen sie etwa mit den Worten an: wir wollen sehen, ob der Bauer recht daran thut, den Maulwurf zu verfolgen — und: wir wollen untersuchen, ob das Barometer ein guter Wetterprophet ist.

Mit dieser letztern Form der Zielangabe befinden wir uns mit Foltz in vollständiger Uebereinstimmung. Nur geht er darin bedeutend weiter als wir. Während wir uns mit der bescheidenen Forderung begnügen, dem Ziel *so viel als möglich* die Form einer Frage, eines Problems etc. zu geben, lässt er wenigstens für die Behandlung von Gedichten unter allen Umständen nur Fragen als Ziele gelten, und dazu müssen diese noch von den Schülern selbst

gestellt werden. Dies hat dann notwendig auch eine Abweichung mit Rücksicht auf den Ort oder die Zeit, wo das Ziel auftritt, zur Folge. Die Kinder können jene Fragen, die die Foltzschen Ziele darstellen, natürlich nicht am Anfange schon nennen, sondern erst, nachdem ihnen der Lehrer den Gegenstand des Gedichtes bezeichnet hat, oder nachdem durch eine Vorbesprechung einige Hauptgedanken des Gedichtes klar gelegt wurden. Zwei Beispiele aus dem praktischen Teile der Foltzschen Anleitung mögen die Sache erläutern.

Die Behandlung der *Tabakspfeife von Pfeffel* beginnt er so: in einem Gedichte wird uns erzählt, wie ein deutscher Husar eine Türkenpfeife wie ein Heiligtum bewahrte. Welche Fragen ergeben sich für euch aus dieser Mitteilung? Schüler: *wie ist der deutsche Husar zu der Tabakspfeife gekommen? Warum bewahrt er sie wie ein Heiligtum?*

Die durch den Druck hervorgehobenen Fragen stellen nach Foltz das Ziel dar. Bei Ziller würde es etwa gelautet haben: ein Gedicht von einem deutschen Husaren lesen, der eine Türkenpfeife wie ein Heiligtum aufbewahrte.

Bei dem Gedicht *Das Erkennen* von *Vogl* folgt das Ziel erst nach einer langen, eine Druckseite umfassenden Analyse. Die Behandlung beginnt nämlich ohne irgendwelche Zielsetzung so:

L.: ihr habt vor kurzem das Gedicht *Schlaraffenland* kennen gelernt. Wie heisst der Dichter? Sch.: Hans Sachs. L.: Beruf? Sch.: Hans Sachs war ein Handwerker, und zwar ein Schuhmacher. L.: welche Stufen hatte er als Handwerker durchlaufen? Sch.: zuerst war er Lehrling, dann Geselle, dann Meister . . . So hat man den Anlass zu eingehenden Betrachtungen über das Leben wandernder Handwerksburschen gefunden, und diese folgen denn auch wirklich. Dann fährt die Analyse fort:

L.: wir wollen nun ein Gedicht von einem solchen Handwerksburschen lesen, der nach jahrelanger Abwesenheit in sein heimatliches Städtchen zurückkehrte. Das Städtchen konnte man für jene Zeit eine kleine Festung nennen. Sch.: es war von einer Mauer umgeben . . . Daran schliessen sich Auseinandersetzungen über die Thore, den Zöllner, den Schlagbaum, über Personen, nach deren Befinden der heimkehrende Handwerksbursche neugierig war, alles Dinge, die die Auffassung des Neuen ohne Zweifel wesentlich erleichtern. Das Ziel steht dann erst am Schlusse der Analyse. Dort heisst es nämlich:

Ziel: was wollen wir nun mit dem Wanderburschen erfahren?
Sch.: *wie geht es seinem Freunde, seiner Braut und seiner Mutter? Leben sie noch? Werden sie ihn wiedererkennen?*

Zur Beurteilung dieser Behandlung des Zieles übergehend, ist es zuerst lebhaft zu begrüßen, dass Foltz der Darbietung des Neuen bestimmte Fragen voranstellt, die sich auf dessen Inhalt beziehen. Solche Fragen wecken bei den Kindern Erwartungen über die im Gedicht enthaltenen Handlungen und Zustände. Es werden schon von vornherein damit im Zusammenhang stehende Vorstellungen geweckt, so dass sich dann die Auffassung des Neuen ohne Mühe vollzieht. Erwartung ist ja nichts anderes als Bereitschaft zur Apperception. Sie erhöht deshalb auch die Aufmerksamkeit. Es entsteht unter ihrem Einflusse ein mächtiges Streben nach dem Neuen hin, der günstigste Zustand, den wir im Unterricht überhaupt schaffen können.

Diese Bedeutung der Fragen und der dadurch geweckten Erwartungen hat man auch schon lange eingesehen. So schreibt Ziller in seiner allgemeinen Pädagogik: «Soll die Apperception recht energisch sein und tief genug in das Neue eindringen, so muss es durch die Anordnung der Konzentrationsreihe, durch die neben dem Unterricht hergehende Einwirkung auf die Erfahrung und den Umgang des Zöglings, durch die analytische Vorbetrachtung dahin gebracht sein, dass dem Neuen *Erwartungen* entgegenkommen Immer muss der Zögling Fragen auf dem Herzen haben, auf die er eine Antwort wünscht; er muss sich Möglichkeiten in Bezug auf das denken, was als wirklich dargestellt werden soll.» Diese allgemeinen Sätze haben Schüler Zillers auch in der Praxis zu verwerten gesucht, so Just. Er beginnt z. B. die Besprechung des Haushuhns im ersten Schuljahr*) nach einem kurzen Hinweis auf das Märchen vom Hähnchen und vom Hühnchen mit den Fragen: warum auf einem Bauernhofe die Hühner nicht fehlen dürfen, und woran man unter den Hühnern sogleich den Hahn erkennt? und beantwortet dann eine nach der andern.

Die Besprechung von Schnee, Reif und Eis im VI. Schuljahr**) eröffnet er mit den Hauptfragen: warum wir uns freuen, wenn es schneit und das Wasser gefriert, und woher Schnee und Eis kommen? Während deren Beantwortung tauchen dann noch

*) Praxis der Erziehungsschule von Just I. Band 2. Heft S. 63 ff.

**) Praxis, I. Band 5. Heft S. 164.

andere Fragen auf, so: wann regnet es? Wovon hängt es ab, dass die Schneeflocken zuweilen grösser, zuweilen kleiner sind? und andere.

In der Präparation über Die Auswanderer von Freiligrath*) lässt er zunächst in der Analyse die Fragen beantworten: wohin zogen die Leute, die aus unserer Heimat auswanderten? Und warum verliessen sie die Heimat? Daran schliessen sich ähnliche Fragen, die sich direkt auf den Inhalt des Gedichts beziehen, nämlich: welche Heimat verlassen die Auswanderer? Wohin ziehen sie? Und warum verlassen sie ihre Heimat? Das abschnittsweise Lesen und Erklären führt dann zur Lösung dieser Aufgaben.

Ich selbst werfe in der Präparation über Die Bestellung des Feldes,**) nachdem die Schüler ihre einschlägigen Erfahrungen angegeben haben, die Fragen auf: warum und in welcher Weise wechselt der Landmann mit den Kulturen ab? Zweck des Pflügens und des Eggens? — In meinen Physikpräparationen beginnt die synthetische Betrachtung fast durchweg mit der Beantwortung solcher Fragen, wenn sie auch nicht immer gerade in dieser Form hergesetzt sind. Z. B.: warum bewegt sich der Hammer über den Stil hinweg? (wenn man diesen gegen eine feste Unterlage schlägt. Die Trägheit, I. S. 25.)

Wie gross muss die Kraft in jedem einzelnen Falle sein, um eine Last durch Hebebaum oder Brecheisen fortzubewegen? Wie weit bewegt sich die Last jedesmal? (Die Hebel, I. S. 40.)

Wie kommt es, dass uns überhaupt ein Bild hinter dem Spiegel erscheint? Ist dessen Entfernung wirklich gleich der Entfernung des Gegenstandes von dem Spiegel, wenn ja, warum? Ist die Grösse des Bildes wirklich gleich der Grösse des Gegenstandes, wenn ja, warum? Warum verschwindet uns unser Bild, wenn wir aus der zur Spiegelfläche senkrecht stehenden Richtung heraustreten? Warum können wir von dieser Richtung nach links liegende Gegenstände sehen, wenn wir nach rechts treten, und umgekehrt? (Zurückwerfung des Lichts, II. S. 2) u. s. f.

Ebenso habe ich in einer Arbeit über die Erwartung***) speziell auch für die Behandlung von Lesestücken verlangt, dass von Abschnitt zu Abschnitt Fragen aufgeworfen werden, z. B. bei Besprechung des Gedichts Die Rettung die Fragen: was wird

*) Praxis VI. Band 3. Heft S. 90.

**) Jahrbuch des V. f. w. P., XVII. Jahrgang S. 176.

***) Bündner Seminarblätter, N. F. III. Jahrg. S. 44.

das Hündchen gethan haben, als es seinen Herrn nicht mehr sah? Was werden da die Mönche geantwortet und was wird da der Gerettete gethan haben?*)

Soweit befinde ich mich also mit Foltz in völliger Uebereinstimmung und erblicke in der strengen Durchführung des genannten Prinzips einen bedeutenden Vorzug seiner Anleitung vor anderen ähnlichen Erscheinungen. Auch dass er die Schüler anregt, diese Fragen selbst zu stellen, verdient warme Anerkennung; denn so dringen sie tiefer ein und wühlen ihren Gedankenkreis gründlicher auf. Es ist diese Forderung bisher zwar wohl auch gestellt und in der Praxis etwa befolgt worden, aber kaum mit der nötigen Konsequenz.

Ebenso mache ich Foltz keinen grossen Vorwurf daraus, dass er diese Fragen, abweichend von Ziller und seiner Schule, als Ziele bezeichnet, wenn ich auch den Grund dafür nicht recht einsehe und befürchte, dass eine solche Aenderung des Sprachgebrauchs zu Missverständnissen und Unklarheiten führen könnte. Im Grunde genommen ist es jedoch eine leere Etikettenfrage, der keine grosse Bedeutung zukommt.

Dagegen sind mir bei der Durchsicht der Foltzschen Präparationen doch zwei wichtige Nachteile seiner Zielbehandlung aufgefallen, und ich kann es nicht unterlassen, darauf hinzuweisen, um so weniger, als sie leicht zu vermeiden sind, ohne dass man deswegen genötigt wäre, die so wertvollen Fragen preiszugeben.

Als erster Mangel erscheint es mir, *dass bei Foltz in vielen Fällen das Ziel erst am Schlusse der Analyse auftritt*. Ausser in dem oben angegebenen Beispiel, Das Erkennen, geschieht dies noch in den Präparationen über Das Grab im Busento, Die Sonne bringt es an den Tag, Der Graf von Habsburg und manchen andern. Dass ein Foltzsches Ziel in vielen Fällen nicht an der Spitze der ganzen Besprechung erscheint, ist ja leicht erklärlich. Es ist dies, wie schon bemerkt, oft geradezu unmöglich, da sich bestimmte Fragen der Schüler häufig erst aus den durch die Vorbereitung geweckten Gedanken über die Sachlage ergeben können. Wie sich später zeigen wird, ist es sogar vorzuziehen, dass die *Foltzschen Ziele* erst unmittelbar vor der Darbietung des Neuen aufgestellt

*) Wenn diese Fragen in meiner Präparation über die Versöhnung (Bünd. Sembl. N. F. IV. Jahrg. No. 6) fehlen, so ist dies lediglich auf ein Versehen zurückzuführen, das sich aus dem Umstande leicht erklärt, dass ich durch jenes Beispiel hauptsächlich die Art der Sacherklärung und der sprachlichen Behandlung illustrieren wollte.

werden. Nichtsdestoweniger bleibt es ein Uebelstand, wenn die Betrachtung ohne Bezeichnung irgend eines Zielpunktes beginnt. Wo soll das nur hinaus? Wozu müssen wir das angeben? werden sich wenigstens die gewecktern Schüler verwundert fragen, wenn der Lehrer ohne irgend welche Einleitung mit einer ihnen unbedingt planlos erscheinenden Fragereihe über Schlaraffenland, Hans Sachs und wandernde Gesellen beginnt, oder wenn er anfängt: wie lautet die Schlussstrophe des Gedichts Das Schloss Boncourt, und, daran anschliessend, Näheres über die Sängler im Mittelalter angeben lässt (bei Besprechung des Grafen von Habsburg). Die Kinder sehen den Zweck dieser Reproduktionen ohne Zweifel nicht ein, können ihn nicht einmal ahnen. Sie werden ihnen darum auch keinen Geschmack abgewinnen und nur halb dabei sein. Es ist zudem kein interessanter Gegenstand genannt worden, der sie anregte, sich an der Vorbesprechung eifrig zu beteiligen, um bald dessen nähere Bekanntschaft machen zu können. Eine Beeinträchtigung der Aufmerksamkeit und des freudigen Arbeitens auf der Analyse muss also unbedingt die Folge davon sein, dass das Ziel erst am Schlusse der Vorbesprechung auftritt.

Und wie leicht liesse sich dem begegnen. Bleibe man doch bei der alten Uebung und stelle das Ziel in der bisherigen Weise und an dem bisherigen Orte auf. Sage man z. B. vor allem andern: wir wollen ein Gedicht lesen, worin uns erzählt wird, wie ein Wanderbursche aus der Fremde heimkehrt, oder: wir wollen lesen, was ein Sängler bei einer Königskrönung sang, oder mit Just in der vorerwähnten Präparation: ein Gedicht lesen, das uns von Auswanderern erzählt, die ihre Habe an den Bord des Schiffes bringen.

In einigen Fällen macht es Foltz auch wirklich so. Er beginnt z. B. mit den Bemerkungen: wir wollen ein Rätsel von einer merkwürdigen Schlange lösen. Wir wollen heute hören, wie das Meisterstück eines Glockengiessers unerwartet zur Sünderglocke wird. Da haben die Gedanken und das Streben der Schüler von vornherein einen Zielpunkt. Die Vorbesprechung hängt nicht mehr in der Luft. Sie hat Sinn und Bedeutung für sie. Deshalb folgen sie den dabei entwickelten Gedanken lieber und erfassen sie schärfer.

Warum stellt denn nur Foltz nicht immer solche Ziele? Sieht er deren Bedeutung nicht ein? Oder befürchtet er vielleicht gar Nachteile davon? Für seine Fragen ist nachher ja immer noch Raum, genau wie sonst. Ich rate also jedem, der die Foltzschen Präparationen benutzt, von beiden, von Foltz und von Ziller, das Gute zu nehmen, von jenem die konsequente Anwendung der Fragen der Schüler, von diesem die Voranstellung des Ziels.

In der unterzeichneten Verlagsbuchhandlung erschien und ist in allen
Buchhandlungen des In- und Auslandes zu haben:

Tell - Lesebuch für höhere Lehranstalten

von ANDREAS FLORIN, Professor an der Kantonsschule in Chur.

Preis gebunden Fr. 1.60

Die unterrichtliche Behandlung von Schillers Wilhelm Tell.

Ein Beitrag zur Methodik der dramatischen Lektüre.

Von ANDREAS FLORIN, Professor an der Kantonsschule in Chur.

Preis Fr. 2.—

**Präparationen zur Behandlung lyrischer
und epischer Gedichte**

nebst Einführung in die Methodik derselben

von ANDREAS FLORIN, Professor an der Kantonsschule in Chur.

Preis Fr. 2.80

**Quellenbuch der Kirchen-Geschichte bis
zur Zeit Konstantins des Grossen**

von D. A. LUDWIG, Pfarrer und Seminarlehrer in Schiers.

Zweite wohlfeile Ausgabe.

Preis Fr. 3.—

Neuer Jugend-Psalter

Sammlung von Gebeten, Liedern und Sprüchen für Schule und Haus
von JACOB CHRISTINGER, Pfarrer und thurgauischer Sekundarschul-Inspektor.

Preis gebunden Fr. 1.50

**Die Förderung der Talente auf der Stufe
der Volks- und Mittelschulen**

Vortrag, gehalten in der thurgauischen Schulsynode in Frauenfeld

von JACOB CHRISTINGER, Pfarrer und thurgauischer Sekundarschul-Inspektor.

Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage. — Preis Fr. 1.—

Aus der Geschichte des Schweizerlandes.

Ein vaterländisches Lesebuch für die Schweizerjugend.

Von Dr. WILHELM GOETZ, Oberlehrer in Waldenburg.

Zweite Auflage. — Preis gebunden Fr. 2.—

**Die Frage des Handfertigkeitens-Unterrichts
in der deutschen Schweiz**

von Dr. WILHELM GOETZ, Oberlehrer in Waldenburg.

Preis Fr. 2.40

Hugo Richter, Verlagsbuchhandlung
== in DAVOS. ==