Zeitschrift: Bündner Seminar-Blätter
Band: 6 (1900)
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: 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. № 2. Dezember 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. II. — Eine neue Anleitung zur Behandlung deutscher Gedichte. II.

Rückblick auf den pädagogischen Ferienkurs in Jena

vom 2. bis zum 15. August 1899.

II.

Vorlesungen über allgemeine Didaktik von Prof. Dr. W. Rein.

Wenn ich daran gehe, über diese Vorlesungen zu referieren, so geschieht es nicht etwa in der Meinung, auch nur ein annähernd getreues Bild des kunstvoll gefügten Gedankengebäudes bieten zu können, das Prof. Rein in 12 Stunden vor unserm geistigen Auge entstehen liess. Dazu ist die Fülle des Stoffes viel zu reich. Aber gerade weil ich in diesen Vorlesungen des Interessanten so viel hörte, glaube ich, wenigstens einzelnes auch für die Leser der Bündner Seminarblätter herausgreifen zu müssen, damit auch sie sich daran erfrischen und zu neuer freudiger Arbeit behufs Vertiefung ihrer pädagogischen Anschauungen angetrieben werden. Mehr wie Bruchstücke darf man allerdings nicht erwarten.

Nach einer kurzen Einleitung über die Hauptstufen in der Entwicklung der Pädagogik untersucht Rein die Voraussetzungen dieser. Sie liegen in den Begriffen der Entwicklung und der Möglichkeit des Eingreifens in die psychische Entwicklung.

Es ist nicht zu leugnen, so führt der Vortragende aus, dass die Menschheit in der Kulturentwicklung eine aufsteigende Richtung einhält. Auch in sittlicher Hinsicht ist sie nach der Anschauung

grosser Denker trotz der Perioden scheinbaren Stillstands und Verfalls im Fortschreiten begriffen. Freilich beweisen lässt sich dieser Fortschritt nicht. Er ist bloss Gegenstand des Glaubens. Eine befriedigende Weltanschauung ist aber ohne jenen Glauben nicht möglich. Immerhin darf die Entwicklung nicht als Notwendigkeit angesehen werden. Eine solche Anschauung müsste zum Quietismus führen. Das unablässige Fortschreiten ist vielmehr als eine Aufgabe zu betrachten, die der menschliche Geist lösen oder verfehlen kann.

Wird der Fortschritt in diesem Sinne zugegeben, so ist auch die Stellung der Erziehung bestimmt; sie ist dann eine willkürliche Hilfe, jene Aufgabe zu lösen. Die Erziehung greift ein in den Werdegang der Menschheit und damit auch der Unterricht als wichtige erziehende Thätigkeit. Diese Auffassung von Erziehung und Unterricht zeigt sich auch im Volksbewusstsein, besonders in Zeiten politischen Niederganges. Nach der unglückseligen Schlacht bei Jena wurde der Blick nach innen gerichtet und besonders vom Freiherrn von Stein gefordert, dass die Erziehung zur Hebung des Volkes mithelfe.

Es muss jedoch vor einer Ueberschätzung der Macht von Erziehung und Unterricht gewarnt werden. Eine Beförderung der Menschheitsentwicklung durch die Erziehung ist nämlich nur unter der Voraussetzung möglich, dass ein willkürliches Eingreifen in die psychische Entwicklung auch Erfolg hat. Nun behaupten allerdings Plato, Friedrich der Grosse, Dante und Fichte: die Erziehung kann alles. Die neuern Forschungen auf psychischem Gebiet mahnen aber zur Vorsicht. Sie weisen deutlich auf die Schranken hin, die Erziehung und Unterricht in der Eigenart der geistigen Natur finden. Daraus ergibt sich jedoch nicht etwa, dass man die Hände in den Schoss legen und auf Erziehung verzichten solle; vielmehr liegt die Forderung gründlichen psychischen Studiums darin, damit man jene Schranken deutlich erkennen lerne.

Da die allgemeine Didaktik ihre Grundlage in der Teleologie hat, untersucht der Vortragende nun den Erziehungszweck, um nachher das Unterrichtsziel daraus ableiten zu können.

In der Geschichte der Pädagogik zeigen sich hinsichtlich der Bestimmung des Erziehungsziels eine ganze Anzahl von Strömungen, so der Utilitarismus, der kirchlichreligiöse, der politische und der rein menschliche Standpunkt. Dieser hinwieder tritt uns als

humanistische, als realistische, als ästhetische und als moralische Richtung entgegen.

Jeder dieser Standpunkte hat etwas Berechtigtes. Der Vortragende weist aber überzeugend nach, dass mit Ausnahme des moralischen, der den sittlichen Charakter als die dem Zögling zu gebende bleibende Gestalt bezeichnet, kein anderer das oberste Ziel der Erziehung für sich allein bestimmen darf.

Denn das in der Welt schlechthin Achtungswerte ist: sittliche Reinheit des Willens, wahrhafte Lauterkeit unserer Gesinnung. Verstand, Schönheit, Reichtum, Ehre, alles das ist nur von Wert, wenn es im Dienst eines sittlich geläuterten Willens steht. (Standpunkt des Christentums, Kants, Herbarts.) Hierin liegt zugleich etwas Versöhnendes in Mitte der trennenden Unterschiede in Besitz, Stand und Bildung. Echte Bildung ist Herzensbildung. Sie kann sich bei dem schlichten Mann, der ein in sich gefestetes, klares, sittliches Urteil besitzt, ebenso finden wie bei dem Hochgestellten, der ihn an Weite des Blickes und an Umfang des Wissens überragt. Auf der Linie des Moralismus liegt also das Höchste, was der Mensch erreichen kann und soll, eine alte Wahrheit, die aber nicht verschüttet werden darf. Vor allem muss sie die Erziehung hoch heben, indem sie ins Erziehungsziel aufgenommen wird.

Was sodann die Zweckbestimmung von diesem Standpunkt aus anbelangt, so ist es sehr wesentlich, von was für ethischen Grundanschauungen man sich dabei leiten lässt. Es können gegenwärtig in der Ethik zwei Hauptrichtungen, die relative und die absolute Ethik, unterschieden werden. Jene hat von der Naturwissenschaft unserer Tage den Begriff der Entwicklung entlehnt und ihn auf das ethische Gebiet angewendet. Sie behauptet danach, dass auch das Sittliche in steter Veränderung begriffen sei, und verfährt rein descriptiv, indem sie bloss den Fluss der Entwicklung darstellt, ohne feste Normen aufzuzeigen. Damit ist aber die grosse Gefahr verbunden, dass die sittliche Ueberzeugung ins Wanken gerät, und wirklich kann man gegenwärtig auch vielfach eine grosse Verwirrung der sittlichen Anschauungen beobachten.

Die absolute Ethik gibt zwar die Entwicklung auf sittlichem Gebiet zu, stellt aber fest, dass es doch auch gewisse unumstössliche Normen gibt, die, nachdem man sie einmal erkannt hat, ewige Gültigkeit haben. Deshalb kann für die Erziehung auch nur sie massgebend sein; denn der Charakter kennzeichnet sich durch

Gleichmässigkeit und Konsequenz der Entschliessung, und eine solche ist ohne feste sittliche Massstäbe nicht möglich.

Welches sind nun aber die Normen auf sittlichem Gebiet? Die Antworten auf diese Frage sind verschieden, weil die Vorstellungen, die sich die Menschen vom Lebensziel machen, wechseln. Während der eine den Genuss eines möglichst hohen Masses von Lust als einzig würdiges Ziel menschlichen Lebens bezeichnet, erblickt der andere die Lebensaufgabe darin, die Kultur auf eine möglichst hohe Stufe zu bringen, die geistigen Fähigkeiten, besonders den Verstand, immer weiter auszubilden und immer mehr Wissen anzuhäufen. Jenen Standpunkt, den man auch als Hedonismus bezeichnet, können wir deshalb nicht billigen, weil er sich als durchaus egoistisch erweist. Wenn auch die Wohlfahrt anderer angestrebt wird, was der Hedonismus thatsächlich verlangt, so geschieht es doch nur, um dadurch selber glücklicher zu werden. Auch die Kulturrichtung befriedigt uns nicht, indem der einzelne darin verschwindet und nur als Glied in einer Arbeitskette gewertet wird. Von diesem Standpunkt aus konnte Aristoteles z. B. die Sklaverei befürworten.

Eine dritte ethische Richtung bezeichnet die Liebe des Menschen zum Menschen, wie sie das Christentum fordert, als Ziel des Lebens. Der natürliche Egoismus des Menschen muss gebrochen werden, und der Altruismus soll herrschen. Mit Recht behaupten die Vertreter dieser Richtung, Kant und Herbart, dass der Mensch nur bei einer solchen Gesinnung sich innerlich befriedigt fühlen könne.

Der psychische Grund für diese Dreiheit der Anschauungen liegt darin, dass sich die Seele auf drei Weisen äussert: sie denkt, sie fühlt, und sie will. Und so kann es auch in dem Bestreben, das geistige Leben zu steigern, drei Hauptströmungen geben; bei der ersten liegt der Schwerpunkt im Gefühl, bei der zweiten im Intellekt und bei der dritten im Willen. Bei der ersten hat man es auf eine Steigerung des Gefühlslebens (Hedonismus), bei der zweiten auf eine Vertiefung der Verstandesbildung (Kulturrichtung) und bei der dritten auf Entwicklung des Willens (Moralismus) abgesehen.

Für die Forderung, dass das Hauptgewicht auf den Willen zu legen sei, können wir gleichfalls einen psychischen Grund angeben: er liegt darin, dass im Willen auch Denken und Fühlen zusammenkommen. Der Verstand bezeichnet dem Willen ja die

Mittel und Wege, und das Gefühl regt ihn an. Der Wille bildet also die höchste geistige Thätigkeit.

Es gibt auch einen schönen dichterischen Beweis für die Richtigkeit des letztgenannten moralischen Standpunkts; das ist der Göthesche Faust. Faust zeigt uns in typischer Weise die Entwicklung eines nach Beseligung ringenden Menschen. Er versucht es zuerst auf dem Wege der Lust, wendet sich aber bald mit Ekel davon ab. Es folgt der Versuch, sein Glück durch ausserordentliche Entfaltung des Intellekts zu begründen. Der Wissensdrang treibt ihn in die tiefsten Tiefen. Tag und Nacht sinnt er dem Rätsel des menschlichen Daseins nach. Doch auch hier stellt sich die ersehnte Befriedigung nicht ein. Am Schlusse aber, wo er sieht, wie er dem Meere Land abgewinnen und dadurch Millionen seiner Nächsten ein glückliches Dasein schaffen kann, wo er also die reine Nächstenliebe bethätigt, da ruft er beseligt aus: «Zum Augenblicke dürft' ich sagen: verweile, du bist so schön!»

Da die höchste innere Befriedigung also auf dem dritten Gebiete, auf dem des edlen Willens, zu suchen ist, muss auch die Hauptaufgabe des Erziehers in der Bildung des Willens, in der Entfaltung einer sittlichen Persönlichkeit liegen.

Damit ist unsere Frage nach den Normen auf sittlichem Gebiete etwas enger begrenzt worden, und sie lautet jetzt so: welche Normen gelten für den Willen? Herbart stellt sie auf in seinen bekannten Ideen, deren er je fünf für das Einzelleben und für die menschliche Gesellschaft unterscheidet.

Zur Frage der Entwicklung in sittlicher Hinsicht stellt sich Rein so: es hat in der ethischen Erkenntnis eine Entwicklung stattgefunden. Nachdem aber die sittlichen Ideen einmal erkannt sind, können sie an sich nicht mehr überboten werden. In ihrer Anwendung jedoch findet thatsächlich ein Fortschritt statt. Denken wir z. B. nur an die Nächstenliebe. Die Juden beschränkten sie auf die Stammesgenossen. Durch die evangelische Ethik wurden diese Grenzen eingerissen, was einen gewaltigen Fortschritt bedeutet. Eine Entwicklung über die allgemeine Menschenliebe hinaus ist dagegen nicht mehr möglich. Wohl kann die Nächstenliebe aber in immer weitern Kreisen angewendet werden. So herrschte z. B. bisher die Ansicht, dass das Wirtschaftsleben besondern Gesetzen folge. Die neuere Nationalökonomie aber lehrt: die sittlichen Ideen haben auch für das wirtschaftliche Leben Gültigkeit.

Eine Fortentwicklung soll sodann auch stattfinden, wie früher schon erwähnt wurde, hinsichtlich der Sittlichkeit, d. h. des sittlichen Zustandes des Volkes. Und an diesem Fortschritt soll die Erziehung eben mitarbeiten, indem sie die sittlichen Ideen ins Menschenleben hineinarbeitet. Unmittelbar beeinflusst der Erzieher nur den einzelnen. Durch die Einwirkung auf diesen soll sie aber auch die Gesamtheit zu heben suchen, wie Pestalozzi nach Lienhard und Gertrud durch die sittliche Hebung der einzelnen auch in der Gemeinde bessere Zustände herbeizuführen strebte, ein Wink, dass man nicht nur von Individual- und auch nicht nur von Sozialpädagogik sprechen darf, sondern dass diese miteinander zu verbinden sind, wenn man nicht einseitig werden will.

Wenn gegen die von Rein gegebene Fassung des Erziehungszweckes etwa der Einwand erhoben werden sollte, dass die Forderung der Religion darin fehle, so erwidert er: der ethische Erziehungszweck hat auch die religiöse Bezogenheit in sich. Ein moralischer Charakter ist ohne religiöse Weltauffassung gar nicht möglich, indem der Mut und die Sicherheit des Auftretens und Handelns nur aus der Ueberzeugung einer moralischen Weltordnung fliessen können. Auch ist das genannte Erziehungsziel derart, dass jede religiöse Richtung, jede beliebige Konfession damit verbunden werden kann.

Die Frage, wie kann unser Erziehungsziel verwirklicht werden, ist, soweit sie ihre Erledigung in der allgemeinen Didaktik finden kann, gleichbedeutend mit der andern: wie hängt das Unterrichtsziel mit dem Erziehungsziel zusammen, oder worin besteht jenes? Die landläufige Antwort lautet: der Unterricht hat den Zöglingen in den verschiedenen Fächern ein Wissen mit Fertigkeiten beizubringen. Es gibt aber eine doppelte Art des Wissens, einmal ein totes Wissen, das der Persönlichkeit gleichgültig ist und diese kalt lässt, dann auch ein solches, das vielerlei Beziehungen zum Innern des Menschen hat, das mit angenehmen Gefühlen verbunden ist und darum die Person anreizt, die vorhandenen Gedankenkreise weiter zu verfolgen und zu ergänzen. Diesen geistigen Zustand bezeichnen wir als Interesse. Er ist der Entstehung des Willens günstig. Wer Interesse hat, der will auf diesem Gebiete auch. Wo das Interesse auf das Gute gerichtet ist, da ist der Mensch auch gut. Daraus ergibt sich als Ziel des Unterrichts: suche, Interesse zu erzeugen. Früher hiess es: unterrichte interessant, damit die Schüler etwas lernen, jetzt: unter-

richte so, dass die Schüler Interesse gewinnen, damit sie dann selbständig weiter arbeiten.

Das zu pflanzende Interesse muss aber vielseitig sein. Wird der Interessenkreis früh eingeschränkt, indem man allzubald auf die Erziehung für einen bestimmten Beruf hinarbeitet, erzeugt man Engherzigkeit, die überall missfällt. Aus der Vielseitigkeit heraus lässt sich ferner die Berufswahl am leichtesten bestimmen. Endlich hat die Vielseitigkeit auch eine grosse soziale Bedeutung. Gegenwärtig verstehen sich die verschiedenen Kreise der menschlichen Gesellschaft nicht mehr. Es zeigt sich das nicht nur im Verhältnis des Arbeiters zum Arbeitgeber, sondern auch bei Studierten. Der Gymnasiallehrer wertet z. B. die Arbeit des Volksschullehrers nicht richtig und umgekehrt. Die soziale Frage konnte nur aus dieser Verständnislosigkeit für das, was die andern treiben, entstehen. Eine vielseitige Bildung würde ihre Lösung wesentlich befördern, weil sie eine richtige Wertung erleichtert.

Es ist deshalb auch Aufgabe des Unterrichts, ein vielseitiges Interesse im Sinne Herbarts zu pflanzen, und zwar soll es nicht ein mittelbares Interesse sein, wobei der Schüler nur um eines äussern Zweckes willen arbeitet und zum Egoismus verleitet wird, sondern ein unmittelbares, das sich durch ein freiwilliges Thun aus Liebe zur Arbeit kennzeichnet. Es muss darum namentlich alles vermieden werden, was den Egoismus, den Ehrgeiz etc. anstachelt, wie das Setzen nach den Leistungen, das Erteilen von Orden und Prämien für Fleiss, gute Führung und tüchtige Fortschritte.

Damit ist das Unterrichtsziel der Erziehungsschule endgiltig bestimmt. Es besteht in der Entwicklung eines vielseitigen unmittelbaren Interesse.

In der sich anschliessenden einlässlichen Charakterisierung der verschiedenen Schulgattungen vom Kindergarten bis zur Universität kommt Prof. Rein unter anderm auch darauf zu sprechen, dass die Fortbildungsschulen, die zwar mancherorts jetzt schon für das 14.—16. Altersjahr mit 4—6wöchentlichen Unterrichtsstunden obligatorisch seien, bis zum Beginn der Militärpflicht ausgedehnt werden sollten.*)

Bei den höheren Schulen zeige sich gegenwärtig ein Wettkampf zwischen Realschule und Gymnasium hinsichtlich der Be-

*) Es wäre die Pflege dieser Schulen jedenfalls auch bei uns als ein vorzügliches Mittel zur Erzielung besserer Resultate in den Rekrutenprüfungen dringend zu empfehlen.

rechtigung zur Vorbereitung auf die Universität. Ein Ausgleich im Sinne der Gleichberechtigung sei zu erwarten. Der Entlatinisierungsprozess, der durch die erste deutsche Vorlesung, welche Thomasius im Jahre 1687 an einer deutschen Universität, in Leipzig, hielt, eingeleitet wurde und sich seither immer weiter ausbreitete, lasse dies mit Sicherheit erwarten. Es sei zwar richtig, dass eine Schulgattung den historischen Zusammenhang mit der lateinischen Sprache festhalte, aber keineswegs nötig, dass alle gelehrten Berufe an dieses Studium gebunden seien. Ein grosser Mangel bestehe in der Mädchenbildung, sobald diese sich über die Volksschule erheben wolle. Der Staat habe da bis jetzt so gut wie keine Fürsorge getroffen. Und doch läge das Bedürfnis dazu vor.

Von 5 Millionen unverheirateten deutschen Frauen seien 4 Millionen auf den Erwerb angewiesen. Manche von diesen möchten auch als Kindergärtnerinnen, als Lehrerinnen, auch an Lehrerinnenseminarien, wirken; andere wenden sich mit Vorliebe dem ärztlichen Berufe zu. Man könne diesen Bestrebungen auch die Berechtigung nicht absprechen, indem z. B. nach weiblichen Aerzten thatsächlich ein Bedürfnis vorliege. Dann habe der Staat aber auch die Pflicht, für das weibliche Geschlecht die nötigen Bildungsstätten zu schaffen oder ihm die schon bestehenden, z. B. die Universitäten, zu öffnen. Letzteres sei allerdings in Deutschland allerwärts schon geschehen. Nur Jena mache noch eine unrühmliche Ausnahme.

Um sein Ziel zu erreichen, muss der Unterricht einen bestimmten Stoff auf eine bestimmte Weise darbieten. Die folgenden Vorlesungen Reins bezogen sich deshalb auf diese beiden Gegenstände, auf den Lehrstoff und auf das Lehrverfahren. Die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes oder, was dasselbe heissen will, die Aufstellung des Lehrplans erscheint Rein wichtiger als die Art der Behandlung des Stoffes. Merkwürdigerweise wurde aber auf dem Gebiete des Lehrverfahrens weit mehr gearbeitet als auf dem des Lehrplans. Es lässt sich dies nur so erklären, dass jene Arbeit die leichtere ist. Beim Lehrplan macht sich einmal die Staatspädagogik geltend, indem sie bestimmte Richtlinien und Ziele festsetzt. Es herrscht hier also nicht dieselbe Freiheit wie hinsichtlich der Behandlung des Stoffes. Dann setzen Lehrplanarbeiten auch eine viel genauere Beherrschung der Bildungselemente voraus.

Innerhalb des Lehrplans sind zwei Seiten zu unterscheiden, das Nacheinander und das Nebeneinander der Stoffe. Die Auswahl und Anordnung des Stoffes hat ausserdem nach zwei Prinzipien zu geschehen, nach dem Formal- und nach dem Materialprinzip. Jenes ist schon seit Pestalozzi, ja sogar seit Ratich und Comenius bekannt. Es besteht darin, dass man die Stoffe so auswählt und anordnet, dass sie jeweilen der Fassungskraft der Schüler entsprechen. Thut man das, so erreicht man das Unterrichtsziel am sichersten; denn das Interesse wird leicht durch die Vorstellungen geweckt, die mit den schon vorhandenen grosse Verwandtschaft besitzen. Eine übertriebene Berücksichtigung dieses Prinzips führte dazu, dass bei den Philanthropisten der Unterricht zum Spiel wurde.

Hinsichtlich des Materialprinzips, das die Auswahl der Stoffe auch von deren Wert abhängig machen will, waren bisher meist gewisse Zeitströmungen herrschend. Eine Zeitlang wurde der Schwerpunkt auf den Religionsunterricht, dann auf das im Leben Brauchbare, später auf möglichst einlässliche Pflege der Fachwissenschaften gelegt u. s. f.

Sichern Boden gewinnen wir in dieser Frage nur, wenn wir uns an das Ziel der Erziehung erinnern. Dieses liegt bekanntlich im sittlichen Charakter. Zu einem solchen gehört notwendig die Bethätigung in der Gegenwart, und dazu hinwieder ist ein Verständnis des jetzigen Kulturinhalts erforderlich. Der Unterricht hat also, nach der materiellen Seite hin, den Zögling mit den Richtungen der Kultur, die in der Gegenwart zusammenlaufen, bekannt zu machen. Da erhebt sich aber sogleich die Schwierigkeit, dass unsere gegenwärtige Kultur das Ergebnis einer Jahrtausende langen Entwicklung ist. Die Gegenwart jedes kultivierten Volkes zeigt darum sehr verwickelte Verhältnisse. Sie ist mithin auch von unsern Zöglingen zunächst gar nicht zu verstehen. Wir kommen also auf diese Weise in Widerspruch mit dem formalen Prinzip der Auswahl und vereiteln damit die Erreichung des Unterrichtsziels, die Pflanzung des unmittelbaren Interesse. Um dies zu vermeiden, behalten wir zwar das Hauptziel, Kenntnis der Gegenwart, bei, suchen es aber dadurch zu erreichen, dass wir mit der Vergangenheit beginnen und die Entwicklung der gegenwärtigen Kultur zeigen. So werden wir beiden Prinzipien gerecht, dem formalen, indem wir den Schülern zuerst Kulturzustände vorführen, die ihnen zwar zeitlich fern, dafür aber psychisch nahe liegen, weil sie einfach

und durchsichtig sind, dem materialen, weil die Schüler eher befähigt werden, die gegenwärtige Kulturstufe zu verstehen und an ihrer weitern Entfaltung mitzuarbeiten, wenn sie deren bisherige Entwicklung kennen lernen.

Auch aus einem andern Grunde empfiehlt sich dieser Gang. Das kindliche Interesse richtet sich nämlich nicht auf das Fertige, sondern auf das Werdende. Das Kind wird zwar z. B. zuerst durch die Neuheit seines Spielzeuges gefesselt; aber bald zerlegt es dieses, um es, wenn möglich, aus seinen Teilen wieder zusammenzusetzen. Im Kinde wiederholt sich die Werdelust und Werdekraft des Volkes.

Entsprechend den genannten zwei Prinzipien, haben wir also für die Aufstellung eines Lehrplans zwei Vorarbeiten nötig: die erste, eine psychologische, besteht in der Festlegung der normalen Entwicklung des Kindes oder in der Aufdeckung seiner Apperceptionsstufen, die zweite, eine historische, in der Bestimmung der normalen Entwicklung der Kultur oder in der Festsetzung der Kulturstufen. Aufgabe des Didaktikers sodann ist es, diese beiden Reihen zusammenzustimmen.

Was die Apperceptionsstufen anbelangt, so sind diese bei weitem noch nicht gehörig untersucht. Zwar hat sich im Laufe unseres Jahrhunderts eine besondere Wissenschaft, die Kinderpsychologie, entwickelt, die mit der Zeit in dieser Richtung gewiss schätzenswerte Resultate liefern wird. Einstweilen ist sie aber über das Stadium der Beobachtung und Vergleichung noch kaum hinausgekommen. Für die Zusammenfassung und Erklärung genügt das gesammelte Material noch nicht. Der Schulunterricht kann aber nicht aufgehoben werden, bis diese psychologischen Arbeiten abgeschlossen sind. Wir müssen uns deshalb auch jetzt schon bemühen, rationelle Lehrpläne aufzustellen. Dabei halten wir uns an die wichtigen Wendepunkte, die wir jetzt schon in der Entwicklung des Kindes deutlich erkannt haben, und nehmen dann bei weitern Fortschritten der Kinderpsychologie bereitwillig die erforderlichen Korrekturen vor.

Beim Durchblicken der Hauptstufen in der kindlichen Entwicklung drängt sich der Gedanke auf, dass auch in der Entwicklung des Volkes dieselben Stufen hervortreten, dass also ein Parallelismus zwischen der Einzel- und der Gesamtentwicklung besteht. Es lässt sich dieser übersichtlich so darstellen:

Entwicklung.

A. Intellektuelle (Theoretische).		B. Sittliche (Praktische).	
I. Einzel-Entw.	II. Gesamt-Entw.	I. Einzel-Entw.	II. Gesamt-Entw.
1. Phantasie.	1. Mythische Stufe in prähistorischer Zeit. Epische Dichtung (Homer).	1. Blinde Unterwerfung unter eine äussere Autorität. Gebundenheit.	1. Heldenzeitalter, patriarchalische Zeit. Einer im Mittelpunkt, blinde Unterwerfung unter diesen.
2. Das Thatsächliche spielt die Hauptrolle.	2. Historische Stufe. Geschichtsschreibg. (Herodot).	2. Willige Unterwerfung.	2. Staatenbildung, Gesetze.
3. Reflexion, Denken über das Thatsächliche.	3. Hervortreten der Philosophie.	3. Moralische Unterwerfung. Autorität ins eigene Innere verlegt. Herrschaft der eigenen sittlichen Grundsätze.	3. Durchbildung des staatlichen Lebens nach dem Gesichtspunkte der Zweckmässigkeit.

Die für die Gesamtheit angegebenen Entwicklungsstufen haben auch, wie der Vortragende nachweist, volle Gültigkeit für das deutsche Volk.

Aufgabe des Lehrplans ist es nun, Stoffe zu wählen, die diesen Stufen kongenial sind. Nach einer kurzen Besprechung der bezüglichen Versuche von Pestalozzi, Herbart und Ziller legt Rein seinen Lehrplan für eine 8klassige thüringische Volksschule vor. Die Gesinnungsstoffe sind die gleichen wie bei Ziller, in der heilsgeschichtlichen Reihe die biblische Geschichte, in der profangeschichtlichen Grimmsche Märchen, Robinson, deutsche Sagen und Geschichte. Den vorausgehenden Darlegungen entsprechend, möchte Rein aber auch in den übrigen Fächern mit der Anwendung des historisch-genetischen Prinzips auf die Auswahl des Stoffes Ernst machen. Ueberall, wo der kulturhistorische Fortschritt überhaupt erkannt ist, soll dieser das Nacheinander des Stoffes bestimmen.

Im Zeichnen z. B. sollen die Schüler die verschiedenen Stilarten kennen lernen, damit sie sich in der Fülle der Kunstschöpfungen zurechtfinden, statt darin unterzugehen. Ein volles Verständnis erlangen sie aber erst, wenn man sie die Entwicklung dieser Dinge erleben lässt. Man behandle also nacheinander die romanische, die gothische Periode und die Renaissance. Für jede richte man einen Anschauungs- und einen Darstellungskursus ein.

Der Gesang nimmt durch den Inhalt der Lieder auf die verschiedenen Kulturstufen Rücksicht, indem z. B. die Lieder so gewählt werden, dass sie der Stimmung eines Zeitabschnitts, des 30jährigen, des 7jährigen Krieges, der Freiheitskriege etc., Ausdruck geben.

Der Sprachunterricht hat keinen selbständigen Gedankenkreis auszubilden. Er folgt den Bewusstseinsinhalten, die im Sachunterricht angeschlagen wurden, und bekommt dadurch in gewissem Sinn gleichfalls eine kulturhistorische Richtung. Das Gesetz der Entwicklung soll hier ausserdem in der Weise berücksichtigt werden, dass das beliebte Lesen- und Schreibenlernen nicht ins erste, sondern erst ins zweite Schuljahr aufgenommen wird. Im ersten soll dafür neben dem Sach- und Rechenunterricht besonders das Zeichnen gepflegt werden. Dadurch wird man der Thatsache gerecht, dass das Schreiben erst nach dem Zeichnen errungen wurde. Dann liegt auch im 2. Schuljahr noch gar kein Bedürfnis nach der Fertigkeit im Lesen und Schreiben vor. Diese braucht man erst im dritten zur Einprägung. Endlich fällt das Lesen- und Schreibenlernen im 2. Schuljahr auch bedeutend leichter als im ersten, und man braucht darum hier die Kinder weniger mit leeren Formen zu plagen.*)

In Geographie und Naturkunde will Rein das historisch-genetische Prinzip in der Weise anwenden, dass er die Schüler durch die Reihe der Entdeckungen und der Arbeitsprobleme hindurchführt. Doch gibt er die Schwierigkeiten namentlich für die Naturkunde zu, ebenso, dass man in der Mathematik über Versuche noch nicht hinausgekommen sei.

Immerhin spricht er sich zum Schlusse noch einmal dahin aus, dass das historisch-genetische Prinzip in dieser Richtung fruchtbar gemacht werden könne, und dass man dadurch einen festen Rückhalt und eine geordnete Auswahl bekomme. Besonders wertvoll erscheint ihm jenes Prinzip ferner deshalb, weil es uns auch den nötigen Anhalt für ein richtiges Nebeneinander der Lehrstoffe gebe.

Damit kommt der Vortragende auf das schwierige Problem der Konzentration zu sprechen. Ein historischer Rückblick zeigt alle mög-

*) In diesem letzten Umstande liegt meines Erachtens der Hauptgrund für die Verlegung jenes Unterrichts um ein Jahr. Immerhin könnte ich dieser Neuerung für mehrklassige Schulen kaum beistimmen, da die Schreibübungen doch ein treffliches Mittel zur stillen Beschäftigung bieten, die hier den Hauptteil der Unterrichtszeit ausfüllen muss.

lichen Konzentrationsbestrebungen. Erst Ziller brachte brauchbare Vorschläge für die Verbindung der Lehrstoffe und -Fächer. Als unanfechtbare leitende Gedanken für eine richtige Konzentration stellt Rein fest:

1. Die Konzentrationsidee verlangt die Normalität des Lehrplans; denn um ein vielseitiges Interesse zu bilden, brauchen wir einen mannigfachen Bildungsstoff.

2. In erster Linie sind schon innerhalb eines Faches die verschiedenen Gebiete miteinander zu verbinden, damit die Einheitlichkeit des Gedankenkreises befördert werde, im Sprachunterricht z. B. Lesen, Grammatik und Aufsatz, in Religion biblische Geschichte, Katechismus und Kirchenlied. Jedes Lehrfach muss also ein einheitliches Ganze bilden.

3. Ferner müssen Sach- und Sprachunterricht und ebenso Sach- und Formenunterricht miteinander verknüpft werden.

4. Dem Geschichtsunterricht oder dem Gesinnungsunterricht überhaupt ist eine führende Stellung einzuräumen. Ihm schliesst sich die Geographie eng an, und von dieser kann oft die Naturkunde die nötige Wegleitung erhalten. Vor einer bloss äussern Konzentration ist zu warnen. Fingerzeige für eine innere Konzentration gibt uns, wie oben schon angedeutet, die kulturgeschichtliche Richtung des Unterrichts. Die Aufgaben der verschiedenen Fächer schliessen sich von selbst aneinander an, wenn der Unterricht sich bestrebt, Kulturbilder zu entwerfen.

Es ist nicht nötig, dass jedes kleine Stück irgendwo eine Verbindung finde; aber grössere Gruppen müssen sich zusammenschliessen. Ein Beispiel einer richtigen, innern Konzentration, wie sie die Kulturidee ermöglicht, aus dem V. Schuljahr ist dieses: die Geschichte beschäftigt sich mit den Franken, das Zeichnen mit der romanischen Kunst, die Geographie mit dem Schauplatz der Geschichte, die Naturkunde mit der Zeit des ersten Ackerbaus und der ersten Bergwerke, und die mathematische Belehrung entnimmt ihren Stoff gleichfalls aus jener Zeit. So liefert jedes Fach eine Farbe zu einem Kulturgemälde.

In Schulen, wo die einzelnen Unterrichtsfächer in verschiedenen Händen liegen, sind im Interesse der Konzentration Monats- und Wochenziele in Form von Konzentrationstabellen dringend nötig.

Für die Behandlung des Lehrverfahrens, das auch einen wesentlichen Gegenstand der allgemeinen Didaktik bildet, blieben dem Vortragenden nur noch 25 Minuten Zeit übrig. Er musste sich

deshalb kurz fassen und auf eine knappe Darlegung und Begründung der Formalstufen beschränken, um dann mit diesen Worten zu schliessen: die Gesetze des Geistes sind unveränderlich, deshalb auch die Methode. Es ist eine ganz dumme Behauptung, jeder Lehrer müsse seine eigene Methode haben. Der einzelne darf sich nur durch eine besondere Manier oder Technik, eine besondere Auslegung und Ausprägung der einen Methode von andern unterscheiden.

Damit ist mein kurzes Referat über diese Vorlesung zu Ende. Wie ich einleitend bemerkte, sollte mir mein Aufenthalt in Jena in erster Linie genauen Aufschluss geben über die gegenwärtige Entwicklungsstufe der wissenschaftlichen Pädagogik und deren Verhältnis zu Herbart und Ziller. Die Lektionen Lehmensicks und die Vorlesungen Reins überzeugten mich nun, dass an den Angelpunkten der Herbart-Zillerschen Theorie und Praxis trotz mannigfacher Angriffe nach wie vor treu festgehalten wird. Als Schüler und eifriger Anhänger Zillers freute ich mich darüber aufrichtig. Anderseits konnte ich zu meiner grossen Befriedigung auch deutlich erkennen, dass Rein sich nicht damit begnügt, den überlieferten Schatz zu hüten und ihn seinen Schülern im günstigsten Lichte zu zeigen, sondern dass er auch unablässig auf dessen Vermehrung sinnt. Als solche bezeichne ich es, wenn er manche Frage etwas freier, manche wohl auch tiefer erfasst als Ziller. Ich weise in dieser Hinsicht z. B. auf die Ausführungen Reins über die Entwicklung auf ethischem Gebiet und auf seine Darstellung der Kulturstufentheorie und der Konzentration hin. Ich bin zwar noch keineswegs überzeugt, dass sich die Stoffe in allen Fächern kulturgeschichtlich anordnen lassen, und befürchte sehr, man verfalle dabei in Künstelei oder leere Phrase. Die Idee ist aber gross; sie verdient darum ein genaues Studium, und dieses wird sicherlich zur Klärung und Vertiefung der ganzen Frage führen. Stetige Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik auf Herbart-Zillerschem Boden, das scheint mir überhaupt die Signatur der pädagogischen Thätigkeit an der Universität Jena zu sein, und es darf deshalb jeder Freund dieser Pädagogik voll Hoffnung in die Zukunft blicken.

Bemerkung zu meinem Referat in No. 1. Mit Befriedigung nehme ich davon Notiz, dass sich Herr Lehmensick auch als Freund des darstellenden Unterrichts für Geschichtliches erklärt und die Darbietung der Propheten durch Erzählung als Ausnahme betrachtet.

Eine neue Anleitung zur Behandlung deutscher Gedichte.

II.

Einen weitern Mangel der Foltzschen Ziele erblicke ich darin, dass mitunter *nicht direkt an deren Lösung gegangen wird,* so in den meisten Fällen, wo sie, wie es bei Zillerschen Zielen ja sein muss, fast oder ganz am Anfang stehen. Dem Zillerschen Ziel: wir wollen ein Rätsel von einer merkwürdigen Schlange lösen, schliesst sich unmittelbar die Frage (das Foltzsche Ziel) an: welche Schlange mag das sein? Dann folgt aber ohne einen für die Schüler erkennbaren Zusammenhang eine einlässliche Betrachtung über Aufenthalt, Bewegung, Biss der Schlange und Schutz davor, also die Analyse. Erst mit dem Lesen des Rätsels beginnt die Lösung der Frage, und diese wird vorher nicht einmal wiederholt, was allerdings als Versehen zu erklären sein dürfte. Aehnlich ist es noch in andern Fällen, z. B. bei Behandlung des Glockengusses zu Breslau. Da lässt der Lehrer die Schüler nach einigen einleitenden Sätzen die Frage aufwerfen: wie ist es gekommen, dass das Meisterstück eines Glockengiessers zur Sünderglocke wurde? Dann geht er wieder nicht direkt an die Beantwortung der Frage, sondern spricht mit den Schülern vorher noch ausführlich über Aufenthaltsort und Bestimmung der Glocke und über ihre Herstellung, was gewiss eine ganz passende Vorbereitung bildet. Vor dem Lesen des Gedichts wird dann hier die zu beantwortende Frage, das Ziel, auch wiederholt; aber die vorausgehende Vorbesprechung vermochten die Schüler doch nicht in Zusammenhang damit zu bringen.

Was nützt es denn nur, fragt man verwundert, so rasch auf jene Fragen hinzudrängen, da man sie dann doch alsbald wieder aufgibt und links liegen lässt bis am Ende der Analyse? Einen bestimmten Wert dieses Verfahrens kann ich mir nicht denken, wohl aber einen ganz bedeutenden Nachteil. Jene Fragen wecken das Verlangen nach einer Antwort. Die Bereitwilligkeit zur Apperception wird damit in hohem Grade wachgerufen. Wird diese aber nicht sofort benutzt, werden vielmehr die Erwartungsvorstellungen durch anderweitige Besprechungen, deren Bedeutung die Schüler nicht erkennen, zurückgedrängt, so entstehen bei ihnen Unlustgefühle, Unzufriedenheit darüber, dass man ihnen etwas in Aus-

sicht stellt und es ihnen dann doch verweigert, ein geistiger Zustand, der der Aufmerksamkeit und der Auffassung durchaus ungünstig ist. Wieviel vorteilhafter ist es doch, wenn jene Fragen den Uebergang zum Neuen bilden, wie es bei Foltz allerdings in manchen Fällen auch geschieht und ebenso in meinen Physikpräparationen. Da erleidet die Apperception keine Hemmung, weil hier direkt zur Lösung des Problems geschritten wird. Ich halte es also schon aus diesem Grund für einen Fehler, jene Fragen an die Spitze zu stellen, wenn man nicht gleich Betrachtungen anschliesst, die auch den Schülern als Beitrag zu deren Lösung erscheinen können. Ferner glaube ich auch, dass in vielen Fällen jene Fragen vor der Analyse doch nur ein Produkt der Gedankenbewegung des Lehrers und nicht derjenigen des Schülers sind. Sie müssen diesem mehr oder weniger octroyiert werden, was natürlich ihren Wert auch bedeutend heruntersetzt.

Es steht also mit dieser Neuerung ähnlich wie mit der andern. Sie ist mit erheblichen Nachteilen verbunden, ohne erkennbare Vorteile zu bieten. Ich möchte deshalb raten, in dieser Hinsicht beim alten zu bleiben. Die Behandlung gestaltet sich dann so:

I. Nennung eines Zieles im Zillerschen Sinn.

II. Analyse, d. h. Reproduktion darauf bezüglicher Vorstellungen.

III. Fragen, die sich daraus ergeben, oder Ziel im Foltzschen Sinne.

IV. Behandlung des Inhalts des Gedichts.

Da ich die Analysen, die Foltz der Darbietung des Neuen jeweilen vorausschickt, im ganzen für durchaus gelungen und zweckentsprechend halte, gehe ich nach der Betrachtung des Ziels gleich zu der Behandlung des Inhalts der Gedichte über.

II. Darbietung des Inhalts.

Mit Bezug auf diesen Punkt der Behandlung eines Gedichts bespricht Foltz im theoretischen Teil seines Werkes der Reihe nach eine Anzahl verschiedener Methoden.

1. *Der Lehrer liest oder trägt zuerst das ganze Gedicht vor.* Dieses Verfahren, das sich auf die Annahme stützt, es könne so das Interesse der Schüler am nachhaltigsten erregt und der Erfolg des Unterrichts am besten gesichert werden, bekämpft Foltz mit

mehreren Gründen: die Wirkung eines Gedichts beruht zum Teil auf seinem Inhalt, zum Teil auf seiner Form. Ist dem Schüler nun beides völlig neu, so soll er gleichzeitig seine Aufmerksamkeit auf diese und auf jenen richten. Dabei kommen aber Inhalt und Form zu kurz. Das Kind kann der Form nicht recht froh werden, weil sein Hauptinteresse doch auf den Fortschritt der Handlung gerichtet ist. Es kann sie aber auch nicht ganz unbeachtet lassen, weil sie sich beim ausdrucksvollen Lesen des Lehrers durch sinnliche Wahrnehmung Geltung verschafft. Deshalb wird auch der Inhalt nicht gründlich erfasst. Die poetische Form beeinträchtigt also die Wirkung des Inhalts und dieser die Erfassung und die Wirkung jener. Daraus folgt, dass der Eindruck schlechterdings nicht so gross sein kann, als man erwartet.

Und selbst vorausgesetzt, es gelänge bei manchen Gedichten, schon durch das erste Lesen einen tiefgehenden Eindruck zu erzielen, so wäre dies nicht einmal wünschenswert. Denn unmittelbar nachher folgt ja die eingehende Betrachtung des Inhalts und der Form, direkt nach dem Vergnügen also die Arbeit, und dazu wird man die Kinder ebenso wenig als die Erwachsenen sogleich bereit finden. Es ist für die geistige Frische und Schaffensfreudigkeit viel günstiger, wenn der Eindruck von Anfang an allmählich zunimmt und erst am Ende seinen Höhepunkt erreicht. Darum soll der Lehrer das Gedicht allerdings gut vorlesen und vortragen, aber erst zum Schlusse der Behandlung, wenn die Schüler schon ein Verständnis davon erlangt haben.

Man wird gegen diese Widerlegung Foltzens nicht wohl etwas Stichhaltiges vorbringen können. Die Sache liegt thatsächlich so: das, was man durch das Vorlesen des ganzen Gedichtes am Anfang bezweckt, ist in den meisten Fällen unerreichbar, und wäre es zu erlangen, so würde es sich bei näherer Betrachtung als negativer Gewinn herausstellen. Das Vorlesen des ganzen Gedichts bei Beginn der Behandlung ist deshalb zu verwerfen.

2. *Man zerlegt das Gedicht in Abschnitte, die einzeln gelesen und besprochen werden.* Foltz bezeichnet dieses Verfahren von vornherein als dasjenige, das sich in vielen Fällen empfehlen dürfte. Es berücksichtigt wohl auch am besten die Thatsache der Enge des Bewusstseins und den geringen Grad der Fassungskraft unserer Schüler, sowie die Notwendigkeit, den Eindruck allmählich zu steigern. Aus diesen Gründen kann es auch als das herrschende

Verfahren bezeichnet werden und bedarf daher keiner weitern Rechtfertigung.

Eine Frage, die Foltz aufwirft, besteht aber darin, *ob der Lehrer oder die Schüler lesen sollen.* Gegen ein *lautes* Lesen der Schüler macht er geltend, dass sie nicht schön, nicht einmal sinngemäss, sondern vielfach mit schlechter Betonung lesen würden. Die häufigen Verbesserungen von seiten des Lehrers würden die Auffassung des Inhalts erschweren, und das Hinnehmen eines so mangelhaften Lesens wäre nicht statthaft, weil man dadurch das Kunstwerk entstellte und herabwürdigte. Er spricht sich deshalb gegen ein lautes Lesen der Schüler aus. Gegen das abschnittsweise gute Vorlesen des Lehrers bringt er eigentlich nichts vor, als dass dieser dann das Gleiche zweimal thun müsste. Er würde jetzt das Gedicht in einzelnen Teilen und dasselbe schliesslich auch als Ganzes vorlesen. Um dieser Wiederholung auszuweichen, entscheidet sich Foltz für das *stille* Lesen der Schüler.

Ich muss gestehen, dass ich mich bloss auf diese Begründung hin noch nicht für eine solche Art der Darbietung des Stoffes entscheiden kann. Was schadet es denn, wenn der Lehrer zuerst das Gedicht abschnittsweise und schliesslich auch noch im Zusammenhang vorliest? Hat es nicht vielmehr den Vorteil, dass die Kinder den Hauptinhalt rascher und vollständiger erfassen als bei dem andern Verfahren? Ich würde also bei der weit verbreiteten Methode des abschnittsweisen Vorlesens durch den Lehrer bleiben und jeden Abschnitt sofort auch noch durch einen Schüler lesen lassen, damit sie sich den Inhalt besser aneignen. Immerhin lege ich dieser Frage keine allzu grosse Wichtigkeit bei.

3. *An das Lesen jedes Abschnitts schliesst sich eine Besprechung an, die eine genaue Auffassung des Thatsächlichen bezweckt.* Foltz gibt drei Formen dafür an:

a. «Das Kind liest still für sich die erste Strophe. Nun entspinnt sich sogleich ein Gespräch zwischen dem Lehrer und den Schülern.» So lesen wir in der theoretischen Anweisung. Sehen wir dagegen die Präparationen an, so zeigt sich, dass er vor diesem Gespräch oft ausdrücklich auch eine Reproduktion des Gelesenen durch die Schüler verlangt. Oft freilich fehlt der Hinweis auf diese rohe Totalauffassung gänzlich, und es folgt die erläuternde Besprechung dem Lesen scheinbar direkt. In der theoretischen Anleitung heisst es aber am Schlusse des Abschnittes noch: «Der wesentliche Inhalt jeder Strophe ist ihnen auch nicht

abgefragt worden, sondern sie haben ihn gleich im Zusammenhang wiedergegeben. Unverständliche Ausdrücke wurden vor der zusammenhängenden Darstellung des Inhalts kurz erklärt, womöglich durch einen Schüler. Endlich erhielt der Abschnitt des Gedichts eine Ueberschrift.» Danach hat man sich von dem Verfahren etwa folgendes Bild zu machen:

1. Lesen einer Strophe.
2. Erklären unverstandener Ausdrücke.
3. Angeben des Gelesenen im Zusammenhang.
4. Vertiefende Besprechung des Inhalts, nachdem sich die Schüler so das Thatsächliche eines Abschnitts angeeignet haben.

b. Strophe um Strophe wird gelesen und ohne weitere Besprechung auch gleich erzählt, bis ein zusammengehöriges Ganze erledigt ist (beim Glück von Edenfall z. B. die ersten 4 Strophen). Dann folgt die eingehende Besprechung des Inhalts aller Strophen des Abschnittes.

c. «Der Lehrer liest das ganze Gedicht vor und verzichtet zunächst auf eine Wiedergabe des Inhalts durch die Schüler; er sucht diese vielmehr vorher zu veranlassen, sich in den Inhalt zu vertiefen.»

Foltz gibt dem Verfahren unter a den Vorzug. Gegen die Methode c sprechen einmal Gründe, die oben bei der Frage des Vorlesens schon erörtert wurden; «auch lässt es die Selbstthätigkeit nicht so energisch hervortreten, wie das Verfahren a.» — «Die Form a ist von seiten des Lehrers am schwersten zu handhaben, fordert vom Schüler die grösste Anstrengung des Denkens, erzielt aber auch, wie wir glauben, den grössten geistigen Gewinn und das regste Interesse. Die Form b setzt den Schüler am leichtesten der Gefahr aus, dass er sich langweile; langweilig zu sein, ist aber die ärgste Sünde des Unterrichts.»

Vor die Frage gestellt, welchem der drei Verfahren ich den Vorzug geben würde, müsste ich mich wohl für das zweite entscheiden und zwar hauptsächlich aus dem Grunde, weil die Schüler hier vor aller Erklärung doch Gelegenheit haben zu zeigen, wieweit ihre Auffassung reicht. Dadurch werden einmal an ihre Selbstthätigkeit bedeutende Anforderungen gestellt, und zum andern gewinnt man so auch deutliche Fingerzeige für die Erklärung, während man sonst leicht Verstandenes besprechen und Unverstandenes unbeachtet lassen könnte. Ganz einverstanden könnte

ich mich aber mit keinem der drei Verfahren erklären. Auffällig erscheint es mir schon, dass Foltz nur von einem strophenweisen und von einem Lesen des ganzen Gedichts im Zusammenhang spricht. Gegen letzteres brauche ich wohl gar nichts mehr vorzubringen. Aber auch das Gliedern der Darbietung des Gedichts nach Strophen kann nicht gebilligt werden. In weitaus den wenigsten Fällen bringt jede Strophe einen Gedanken auch nur zu einem relativen Abschluss. Die meisten Strophen wecken mehr Fragen, als dass sie sie beantworteten. Was haben wir deshalb anders als eine Hemmung der Apperception, wenn dem Lesen jeder Strophe sich unmittelbar die Reproduktion oder gar noch eine eingehende Besprechung anschliesst? Eine solche lähmt aber die Aufmerksamkeit und beeinträchtigt damit auch die Schärfe der Auffassung. Ich fordere also im Gegensatz zu Foltz in erster Linie: *Gliederung des ganzen Gedichts in Abschnitte*, wovon jeder ein *abgerundetes Ganze* bildet, und *Darbietung jedes Abschnitts auf einmal* und nicht nur einzelner Strophen, sofern diese nicht einen Gedanken zum Abschluss bringen. So würde ich z. B. im Glück von Edenhall mindestens die zwei ersten Strophen, statt sie zu trennen wie Foltz, in einem Zuge als einzigen Abschnitt darbieten, ebenso die 3.—5. Strophe. In seinen Präparationen lässt Foltz allerdings bei manchen Gedichten auch mehr Strophen auf einmal lesen, so z. B. beim Erkennen von Vogl. Aber es wäre dies in andern Fällen ebenso nötig. Wenn Foltz dagegen einwenden sollte, dass er dann auch weniger Gelegenheit hätte, die Schüler Erwartungen und Vermutungen aussprechen zu lassen, so gebe ich dies gern zu, entgegne aber zugleich, dass bei jedem einigermassen geweckten Schüler solche doch von Schritt zu Schritt aufsteigen werden und dann auch sofort ihre Erledigung finden, während das bei dem andern Verfahren erst nach einer kürzern oder längern Unterbrechung geschieht.

Zum andern würde ich aus den schon erwähnten Gründen dem Lesen eines Abschnittes unmittelbar eine Reproduktion durch die Schüler folgen lassen, wie es in Zillerschen Kreisen üblich ist, und daran erst eine ergänzende, berichtigende und erklärende Besprechung schliessen. Der Umfang dieser «Vertiefung», wie sie Foltz nennt, ergibt sich leicht aus dem Zwecke, den man damit verfolgt. Sie soll offenbar dazu dienen, den Kindern zu einer klaren Anschauung des Thatsächlichen, der im Gedichte dargestellten Handlung, der geschilderten Gefühle und Zustände etc.

zu verhelfen. Das Lesen und Erzählen hat ein Bild in groben Zügen erzeugt. Die nachfolgende Besprechung soll dies im einzelnen genau ausarbeiten. Es genügt darum in manchen Fällen eine Erklärung unverstandener Ausdrücke nicht, sondern es ist oft auch auf die psychischen Vorgänge, die den wahrnehmbaren Erscheinungen zu Grunde liegen, einzutreten. Es muss nach den Gefühlen, den Wünschen und Absichten der handelnden Personen, nach den innern Gründen der verschiedenen Verhaltungsweisen gefragt werden. Bei Foltz geschieht dies in ausgibiger Weise, und er glaubt, dadurch in Gegensatz zu treten zu Ziller und vielen seiner Schüler. Wirklich lautet hier die theoretische Forderung, dass die Betrachtung der psychischen und ethischen Verhältnisse der Vertiefung, die erst auf die Behandlung des Thatsächlichen des ganzen Gedichts folgt, zuzuweisen sei. In der Praxis aber glaube ich doch, dass jeder denkende Schulmann unter Berücksichtigung des oben bezeichneten Zweckes der erklärenden Besprechung darauf kommen musste, auch die psychischen Verhältnisse dort schon zu berücksichtigen, selbst ein Zillerianer striktester Observanz. So finden sich z. B. in meiner Präparation über die Versöhnung*) unter den Erklärungen zahlreiche Stellen, die dies beweisen, so auf S. 129 oben, S. 132 unten und S. 133 oben. Der Gegensatz zwischen Foltz und den direkten Schülern Zillers ist also in dieser Hinsicht höchstens gradueller Art. Foltz wird nämlich die psychischen Vorgänge oft noch genauer verfolgen als wir, so dass sie in der spätern Vertiefung dann gar keiner Berücksichtigung mehr bedürfen. Da dies nur dazu dienen kann, die Auffassung des Thatsächlichen zu klären und zu vertiefen, sehe ich dies viel lieber als eine ängstliche Beschränkung und rate darum, man möge sich Foltz hinsichtlich des Umfanges der Erklärungen zum Muster nehmen.

Neben dem Lesen empfiehlt Foltz aber noch eine andere Form der Darbietung bei der Behandlung von Gedichten, den *entwickelnd-darstellenden Unterricht.* Das Buch bleibt zunächst geschlossen. «Das Gespräch, das auf der ersten Stufe begann, wird fortgesetzt . . . So bietet man den Kindern zuerst nur den *Inhalt* des Gedichts dar, aber nicht in der Form einer zusammenhängenden Erzählung, sondern . . . so, dass sie alles erraten und erschliessen, was von dem Gange der Handlung, von den Beweg-

*) Bündner Seminarbl. N. F., IV. Jahrg., Nr. 6.

gründen, Gedanken, Neigungen, Wünschen und Leidenschaften der handelnden Personen sich erraten und erschliessen lässt. Sobald die fortschreitende Handlung zu einem gewissen, wenn auch nur vorläufigen Abschluss gelangt ist, lässt man die entwickelte Gedankenreihe von den Kindern zusammenfassend darstellen und den also erarbeiteten Abschnitt mit einer Ueberschrift versehen. Das geht so fort, bis die Schüler endlich imstande sind, die ganze Erzählung im Zusammenhang vorzutragen. Damit sind die Kinder einem ersten Höhepunkt des Interesse zugeführt.»

Der erste Abschnitt aus dem Lied vom braven Mann wird z. B. so dargeboten: «L.: einst war ein sehr starker Frost eingetreten. Wie zeigte sich das an der Etsch? Sch.: sie war zugefroren. L.: was kannst du von der Eisdecke sagen? Sch.: sie war sehr dick. L.: da schlug das Wetter plötzlich um. Sch.: es trat plötzlich Tauwetter ein. L.: der Tauwind kam aus dieser Richtung (zeigen!). Sch.: er kam aus Süden vom Mittelländischen Meer her. L.: was kannst du deshalb von ihm sagen? Sch.: es war ein warmer, feuchter Wind. L.: welchen Anblick pflegt der Himmel an solchen Tagen darzubieten? Sch.: der Himmel ist mit Wolken bedeckt. L.: inwiefern bemerkte man das Wirken des Windes an den Wolken? Sch.: sie flogen rasch am Himmel dahin und zwar in der Richtung von Süden nach Norden. L.: in den Wäldern hörte man hin und wieder ein Krachen. Sch.: es stürzten Bäume zusammen. L.: was folgt daraus? Sch.: der Wind muss sehr heftig gewesen sein; es war ein Sturm. L.: welche Veränderung bewirkte der Tauwind an den Abhängen der Alpen? Sch.: an den Abhängen der Alpen schmolz der Schnee. L.: man hörte dort noch etwas ausser dem Brausen des Windes. Sch.: das Wasser rauschte von den Bergen nieder. L.: die Etsch? Sch.: die Etsch schwoll an; die Eisdecke zerbrach, und der Fluss riss mächtige Eisschollen mit sich fort etc. etc.

Als Foltz vor bald 12 Jahren dieses Verfahren in einer Sitzung des Eisenacher Herbartkränzchens entwickelte und am «Postillon» von Lenau erläuterte, fand er eine eher kühle Aufnahme. Auch der Recensent schüttelte den Kopf ob diesem gewaltsamen Eingriff in die wohlbegründete Methode, die er bisher bei der Behandlung von Gedichten befolgt hatte. Meine Bedenken richteten sich allerdings weniger gegen die Art und Weise der Darbietung des Neuen an sich, als gegen ihre Alleinherrschaft. Einer solchen könnte ich auch heute namentlich aus dem Grunde

nicht beistimmen, weil die Kinder durch den Unterricht doch auch befähigt werden sollen, sich ganz selbständig durch eigenes Lesen den Inhalt eines Gedichts anzueignen, und dieses ist ohne ausgibige Uebung nicht möglich. Foltz dachte aber jedenfalls selbst nie daran, sein neues Verfahren auf alle Gedichte anzuwenden, und betont auch in der vorliegenden Anleitung ausdrücklich, dass dies nicht geschehen solle. «Wir verlangen nicht, dass der darstellende Unterricht bei allen Gedichten zur Anwendung komme, sondern wünschen nur, dass man ihn als eine wohlberechtigte, mit eigentümlichen Vorzügen ausgestattete Form der Darbietung des Neuen auch im deutschen Unterricht (neben andern Formen) anerkenne. Er eignet sich besonders zur Entwicklung einer reichen, bewegten, spannenden Handlung (Der blinde König, Der Graf von Habsburg, Die Bürgschaft u. a.) oder zur Behandlung solcher Gedichte, die in Andeutungen sich ergehen und den Leser geradezu einladen, sich das Dargebotene auszumalen und die Lücken, die der Dichter gelassen hat, auszufüllen (Das Erkennen, Die wiedergefundenen Söhne u. a.). Wer wird aber z. B. daran denken, den Inhalt des Gedichts von Schwab «Das Gewitter» entwickeln zu wollen? Gewiss, es lässt sich machen, wir zweifeln durchaus nicht daran; allein es könnte dabei wohl geschehen, dass die Kunst des Lehrers in Künstelei ausarte, und das muss vermieden werden. Lyrische Gedichte lassen eine ungezwungene Anwendung des darstellenden Unterrichts nur in seltenen Fällen zu.»

Wendet man also diese Darbietungsform nur auf Gedichte an, die sich zu einer entwickelnden und darstellenden Behandlung vorzüglich eignen, so können kaum triftige Gründe dagegen vorgebracht werden. Im Gegenteil liegen ihre Vorzüge auf der Hand. Einen wichtigen Vorzug des entwickelnd-darstellenden Verfahrens erblickt Foltz mit Recht darin, «dass man dabei von einer Trennung des Psychischen und des äusserlich Thatsächlichen absieht und das Psychische als das behandelt, was es in Wirklichkeit ist, als den wichtigsten und interessantesten Teil der Handlung. Im darstellenden Unterricht gehen äusseres und inneres Geschehen, Auffassung von Thatsachen und Erklärung dieser Thatsachen, d. h. Zurückführung derselben auf ihre Ursachen, stets Hand in Hand, und das dürfte wohl auch das einzig Richtige sein.» Betrachtet man das Psychische erst nach der Auffassung des äussern Geschehens, so fehlt den Kindern die rechte Lust dazu. Es erscheint ihnen den kennen gelernten Handlungen und Schick-

salen gegenüber oft ganz bedeutungslos. Gehen wir aber auf das Denken, Fühlen und Wollen der Personen inmitten der Darstellung der Handlung selbst ein, so folgen sie unsern einschlägigen Fragen und Winken bereitwillig und gelangen so auch zu einem tiefern Verständnis, weil der Verlauf der Handlung durch die innern Vorgänge wesentlich mit bestimmt wird. Ausserdem ist nicht zu vergessen, dass die geistige Mitarbeit der Schüler durch keine Unterrichtsform mehr gehoben werden kann als durch den entwickelnden und den darstellenden Unterricht. Es ist Foltz also unbedingt beizustimmen, wenn er schreibt: «So viel ist gewiss, der entwickelnde oder darstellende Unterricht gewährt der Selbstthätigkeit der Kinder den weitesten Spielraum, lässt das Psychologische immer da auftreten, wo ein Bedürfnis zu seiner Erörterung vorliegt, weiss nichts von einer Einprägung halbverstandener Gedankenreihen und kommt, wenn er geschickt gehandhabt wird, sicherlich nicht in die Gefahr, dem Kinde Langeweile zu bereiten.» Nicht minder richtig ist es freilich, dass diese Darbietungsform die grössten Anforderungen an den Lehrer stellt und die sorgfältigste Vorbereitung erheischt. Da das Neue Stück für Stück ausdrücklich aus den Vorstellungen des Schülers zusammengesetzt wird, ist vor allem eine genaue Kenntnis des Gedankenkreises der Kinder erforderlich. Dieser muss ausserdem, was mir Foltz zu wenig zu betonen scheint, oft noch speziell für die Behandlung dieses oder jenes Gedichtes durch willkürliche Beobachtungen auf Spaziergängen und Ausflügen erweitert werden. Und zwar kann das meist nicht den Kollegen im Sachunterricht, wenn man auch solche hätte, überlassen werden, sondern der Deutschlehrer hat hier oft selber die nötigen Vorbedingungen zu einer gedeihlichen Besprechung zu schaffen.

Endlich braucht es auch genaue Ueberlegungen, wie man den vorhandenen Vorstellungen am naturgemässesten zur Reproduktion verhelfen kann; man muss sich zum voraus vergegenwärtigen, wo und auf was für bekannte gleichartige Dinge man hinweisen will (darstellender Unterricht), wo die Vorstellungen durch eine Frage oder einen Wink nach dem Gesetze ursächlicher Beziehungen ins Bewusstsein gerufen werden können (entwickelnder Unterricht) u. s. f. Wer diese Arbeit scheut, wer nicht die nötige Umsicht und Energie besitzt, alles dies zur richtigen Zeit und am geeigneten Orte zu thun, wer lieber das Gelingen einer Lektion dem blinden Zufall und seinem Genie überlässt, der lasse auch ein Gedicht lieber lesen,

als dessen Inhalt zu entwickeln. Er wird dann sicherer zu einem einigermassen befriedigenden Ziele gelangen.

Seiner Theorie entsprechend, wendet Foltz im II. Teil seiner Anleitung, in den Präparationen, je nach der Eigenart eines Gedichts bald diese, bald jene Form der Darbietung an. Bei einer Reihe von Gedichten gewinnt er den Inhalt zuerst durch den darstellenden und den entwickelnden Unterricht und lässt dann auch noch die Besprechung folgen, die sich dem Lesen anschliessen würde. Der Lehrer mag nun wählen, was ihm am besten erscheint.

Für eine neue Auflage möchte ich den Verfasser nur noch ersuchen zu prüfen, ob es nicht besser wäre, von einem entwickelnden *und* einem darstellenden Unterricht zu reden, entsprechend meinen Auseinandersetzungen in Nr. 1 dieses Jahrgangs S. 20 ff. und meiner Arbeit über darstellenden und entwickelnden Unterricht im IV. Jahrgang der Seminarbl. No. 1 und 2. Nach meiner Auffassung herrscht nämlich in allen Foltzschen Präparationen der entwickelnde Unterricht bedeutend vor. Uebrigens verdient es schon Anerkennung, dass er nicht nur von darstellendem Unterricht schlechtweg, sondern meist von entwickelnd-darstellendem Unterricht spricht.

III. Die ästhetische Beurteilung des Inhalts.

Diese schliesst sich als zweiter Teil der Synthese der Auffassung des Inhalts unmittelbar an und fällt mit dem zusammen, was wir in der Zillerschen Schule als Vertiefung zu bezeichnen pflegen, mit der Einschränkung allerdings, dass sich Foltz hier auf die moralische Beurteilung beschränkt. Das Psychologische hat er ja schon bei der ersten Besprechung des Inhalts erledigt. Häufig fällt die ästhetische Beurteilung bei Foltz mit der Charakterschilderung der Personen zusammen. Der Lehrer leitet aber so dazu über, dass sie als natürliche Fortsetzung der Besprechung des Gedichts erscheint. Er sagt also nicht etwa: «Jetzt wollen wir den Charakter der Personen schildern,» sondern fragt etwa: «Was hat euch an dem Gedichte besonders gefallen? Welche Persönlichkeit hat euer Interesse am meisten angezogen?» In einem andern Gedichte ist zu untersuchen, warum das Schicksal einer Person einen so rührenden Eindruck auf uns macht. Bei lyrischen Gedichten muss den Kindern gezeigt werden, dass der Dichter eine einheitliche Stimmung zum Ausdruck gebracht hat.

Es ist nur zu wünschen, dass die Lehrer die durchwegs klaren und gründlichen Beurteilungen in den Foltzschen Präpa-

rationen studieren; denn gerade dieser Teil der Behandlung eines Gedichts kommt leider oft zu kurz weg. Statt alle wichtigen ethischen Momente sorgfältig zu untersuchen und zu würdigen, arbeitet man in den meisten Fällen auf den sogenannten Grundgedanken hin und versteht darunter häufig einen moralischen Satz, um dessetwillen das Gedicht geschrieben worden sei, und der durch seinen Inhalt veranschaulicht werden solle wie etwa durch eine Fabel, und doch lässt sich oft nur durch Künstelei so etwas darin finden, aus dem einfachen Grunde, weil der Dichter meist im entferntesten nicht daran dachte, durch sein Gedicht sittlich zu belehren, sondern bloss die Darstellung einer interessanten Handlung bezweckte. Die Grundgedanken in dieser Auffassung stehen auf einer Linie mit den Ideen, die manche Lehrer in jeder kleinen und grössern Dichtung wittern, der sie mit grossem Bemühen nachspüren, und wovon sie dann in hochtönenden Worten zu sprechen lieben. Denke man doch an Göthe, der, danach gefragt, welche Idee er in seinem Tasso niedergelegt habe, antwortete: «Idee? dass ich nicht wüsste» und nacher: «Die Deutschen machen sich durch ihre tiefen Gedanken und Ideen, die sie überall suchen und überall hineinlegen, das Leben schwerer als billig.»

Die letzten Kapitel der Foltzschen Broschüre handeln noch in Kürze von der *ästhetischen Beurteilung der Komposition und Sprache des Gedichts,* vom *Vorlesen,* von der *Einprägung* und der *Deklamation*, sowie von *Assoziation, System und Methode.* Der Raum gestattet mir nicht, auch noch darauf näher einzutreten; auch gehe ich mit seinen Darlegungen in diesen Abschnitten durchweg einig.

Wie schon erwähnt, bietet Foltz in einem zweiten bedeutend umfangreichern Teile ausführliche Präparationen zur Behandlung von 25 Gedichten. Die Auswahl ist sehr geschickt, indem sie sich auf Gedichte beziehen, die in den meisten Volksschulen behandelt werden, und von denen die wichtigsten auch in den bündnerischen Lesebüchern enthalten sind. Die Präparationen sind ebenso sorgfältig und gründlich ausgearbeitet wie der theoretische Teil. Von den schon gerügten Mängeln in der Behandlung des Ziels und der Fragen, die sich leicht beseitigen lassen, und einigen andern mehr untergeordneten Punkten abgesehen, müssen auch die Präparationen als sehr wohl gelungen und vorbildlich bezeichnet werden. Es ist deshalb zu wünschen, dass beide Bände des Foltzschen Werkes recht eifrig studiert und im Unterricht angewendet werden.

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