Zeitschrift: Jahresbericht des Bündnerischen Lehrervereins
Herausgeber: Bündnerischer Lehrerverein
Band: 1 (1883-1884)

Artikel: Verhandlungen der kantonalen Lehrer-Konferenz
Autor: [s.n.]
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-731672

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: 16.12.2025

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

I.

Verhandlungen

der

kantonalen Lehrer-Konferenz.

Die kantonale Lehrerkonferenz versammelte sich den 10. November 1883 in Malans. Der Besuch war befriedigend. Es waren hundert und einige Mann, Lehrer, Geistliche, Schulfreunde aus den Bezirken Lanquart, Plessur, Imboden und aus dem St. gallischen Oberlande. Die entferntesten Punkte des Konferenz-Rayons waren Ilanz, Almens, Klosters. Mit um so grösserem Befremden bemerkte man — besonders angesichts der günstigen Witterung, der angebotenen Gastfreundschaft der Malanser und des Umstandes, dass der folgende Tag ein Sonntag war — die Abwesenheit der näher wohnenden Kollegen am Vorder- und Hinterrhein. Die Konferenz wurde mit gemeinschaftlichem Gesange eröffnet. Hierauf begrüsste der Jahrespräsident, Herr Schulinspektor *Gillardon*, die Versammlung mit herzlichen Worten, und nach der Verlesung des Protokolls der vorjährigen Konferenz erhielt Herr Seminardirektor Wiget das Wort zu seinem Vortrage über

Die formalen Stufen des Unterrichts.*)

M. H.! Als der diesjährige Vorstand unserer Konferenz dem Sprechenden das Referat für die heutige Versammlung übertrug, gab er zugleich den Wunsch zu erkennen, es möchte eine methodische Streitfrage der Gegenwart auf die Tagesordnung gesetzt werden, damit auch hier, wie schon so oft, der Streit der Meinungen, ernsthaft geführt, einen Niederschlag wohl erwogener Wahrheiten ergebe. Und zwar wies sein Vorschlag auf die gegenwärtig viel umstrittene Pädagogik *Zillers* und innerhalb dieser auf die Form des Lehrens, auf die Durcharbeitung des Unterrichtsstoffes.

Der Referent akzeptirte ein in dieses Gebiet einschlagendes Thema um so lieber, als ein solches nicht nur diejenige Partie der

*) Anm. Derselbe erscheint hier in etwas erweiterter Form.

Ziller'schen Lehre beschlägt, welche in den herrschenden Lehrverfahren am meisten Anknüpfungspunkte findet, sondern auch diejenige, welche, als eine blosse *Form* an keinen Stoff gebunden, am leichtesten in die Praxis übergeführt werden kann, während *Zillers Stofftheorie*, die Lehre von den kulturhistorischen Stufen und von der Konzentration des Unterrichts, zwar wichtigere, aber auch schwierigere Fragen bietet und an den herrschenden Lehrplänen und den gebräuchlichen Lehrmitteln schwer zu überwindende Hindernisse findet.

Die Frage, ob und wie weit die Ausbildung der Lehre von den formalen Stufen eine originale Leistung *Zillers* sei, bleibe hier unerörtert, dem praktischen Bedürfnis liegt sie ferner; dieses verlangt in erster Linie Auskunft darüber: Ist sie wahr, ist sie falsch? Soll sie Einfluss auf die Gestalt unseres Unterrichts gewinnen, oder soll ihr der Eingang in die Schule verwehrt werden?

Es ist zwar keineswegs eine überflüssige Arbeit, den Anteil der Geschichte an *Zillers* Werk zu untersuchen. Aber es ist im Interesse einer fruchtbaren Diskussion geboten, den *Wert der Sache* und das *Verdienst des Mannes* scharf auseinander zu halten. Die Bestimmung des ersteren ist eine psychologisch-methodische, die Würdigung des letzteren eine historische Frage. Wer diese zum Gegenstand seiner Untersuchung machen will, der darf die Aufgabe, wie schon wiederholt bemerkt worden, nur nicht zu leicht nehmen. Denn so viel Gemeinsames die formalen Stufen mit den herrschenden Praktiken haben mögen — und sie haben deren sehr vieles — daraus ergibt sich noch kein sicherer Schluss über die geschichtliche Bedeutung Zillers. Denn seine Arbeit datirt nicht von gestern, und wenn mancher Lehrer seinen Namen und seine Lehre heute zum ersten Mal vernimmt und mancher Seminarist auch heute noch nichts davon hört, so schliesst das nicht aus, dass sein Hauptwerk schon vor einem Vierteljahrhundert und dasjenige *Herbarts* vor 8 Dezennien erschienen sei und seitdem gewirkt habe.

Anderseits ist zu erwägen, dass die gebräuchlichen methodischen Mittel und Kunstgriffe nicht autochthon in jedem, der sie praktizirt, entstanden sind. Es wird doch keine Verletzung der Standesehre sein, wenn man behauptet, dass unter den Pädagogen gerade so gut wie in den andern Berufsklassen die originalen Köpfe nicht die Regel, sondern die Ausnahme sind, dass folglich die Zahl derer, welchen die Geschichtsschreibung Erfindungsschutz zu gewähren verpflichtet ist, eine geringe, und die Behauptung, jeder Lehrer müsse sich eine eigne Methode schaffen, eine Phrase ist, gleichbedeutend mit dem Satze, jeder Lehrer müsse ein Genie, ein schöpferischer Geist sein, leicht verwechselt mit dem Satze, die Originalität *sei* das Gattungsmerkmal der Pädagogen, und dann dazu angetan, im Lehrerstande Dünkel und Schlendrian gross zu ziehen. Die Mehrzahl der Menschen, in welchem Gebiete es auch sei, bricht sich nicht neue Bahnen, sondern wandelt die Pfade, die bevorzugtere Geister erschlossen. Es ist wohl nicht zu viel behauptet, wenn man sagt, dass das Gros der Lehrer in seiner

pädagogischen Richtung durch die Seminare bestimmt wird; es sollen Ausnahmen sein, welche nachher noch ernsthaft methodischen Studien obliegen, Zeiten des Kampfes und Streites ausgenommen. (In dieser Anregung beruht eben der Wert des Streites.) Die Lehrer der Pädagogik sind aber auch nicht lauter Erfinder und Originalpädagogen, sondern öfter darauf angewiesen, ein Ragout aus andrer Schmaus zu brauen. Wenn nur der Schüler auch die Quellen kennen lernt, woraus ihn jene speisen. Wenn es aber nicht geschieht, dann hört er zwar etwas Geschichte der Pädagogik, hört von allen namhaften Pädagogen etwas, ausserdem aber ein System der Pädagogik, welches das Originalprodukt seines Lehrers zu sein scheint. Er verlässt das Seminar und schwört nicht höher als seinen Seminardirektor, und so kommt es denn, dass sich in unseren kleinen Verhältnissen Fraktionen der Lehrerschaft nach ihren Seminardirektoren benennen; im kleinen Kreis verengert sich der Sinn.

So sehr auch die persönliche Anhänglichkeit zu schätzen und zu pflegen ist, der Schüler muss angeleitet werden, sich von seinem Lehrer geistig zu emanzipiren; er muss an die Quellen geführt werden, aus welchen sein Meister sein System abschöpfte, damit er in den zusammengeleiteten Wassern die Färbungen der Urströme wohl zu unterscheiden wisse.

So kommt zum systematischen Wissen der historische Sinn, und so lernt er im Neuen den wirklichen Fortschritt erkennen. Jedes System, das auf Neuheit Anspruch macht, muss in seine Elemente zerlegt und jedes derselben an der vorhandenen *Literatur* gemessen werden. Und zwar kommen dabei die Lehrbücher, welche didaktische, nicht wissenschaftliche Zwecke verfolgen, nicht in Betracht, die Originalwerke der grossen Methodiker sind ausschlaggebend.

Auf diesem allerdings etwas umständlichen Wege allein kann die Frage der Neuheit zuverlässig entschieden werden. Indes ist die historische Beurteilung *Zillers* dem sich Interessirenden wesentlich erleichtert durch *Ziller* selbst, der in seinem pädagogischen Hauptwerke, in der *Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht* (2. Aufl. 1884), überall die geschichtlichen Zusammenhänge angibt, und ausserdem durch eine Reihe aus der von ihm gegründeten Schule stammender Arbeiten. Was insbesondere das Verhältnis der Lehre von den formalen Stufen zu *Pestalozzi* anbelangt, so verweisen wir auf die Arbeit*) Dr. *Justs* im XIV. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik und auf die Bündner Seminarblätter, I, No. 6.

Das geschichtliche Verdienst eines Mannes, das sich bei einer solchen Untersuchung ergibt, kann ein verschiedenes sein. Er kann überlieferte Wahrheiten vertieft, zerstreute gesammelt, anerkannte Maximen erweitert, andere eingeschränkt haben. Hätte er auch nichts *absolut* Neues geliefert, wäre nicht das schon ein Verdienst?

*) Vrgl. dazu Prof Hunziker, Pestalozziblätter IV. Jahrgang, No. 2.

Wäre es nicht auch verdienstlich, vergessene Wahrheiten wieder aufgedeckt und mit Energie an ihrer Realisirung gearbeitet zu haben? Vom erkannten Prinzip zu seiner Verwirklichung ist ein weiter Weg, und ihn finden ist oft keine geringere Tat als die Verkündung der Idee.

Ist es endlich nicht auch eine Förderung der Erkenntnis, was das Genie in seinem Drange instinktiv ergriffen, nachträglich mit den Gründen des Verstandes zu stützen und zu sichern und so den Kepler'schen Gesetzen die Dienste eines Newton zu leisten?

Durch diese Bemerkungen wollen wir dem Resultate einer historischen Schätzung der Lehre *Zillers* nicht vorgreifen. Aber in dem Wirrwarr der Meinungen wollten wir einen Standpunkt markiren, von welchem aus Licht in die Nebel fällt.

Ehe wir uns der systematischen Darstellung der formalen Stufen zuwenden, haben wir noch eine Vorfrage zu erledigen. *Wornach soll der Wert einer Methode beurteilt werden?* Die Antwort liegt nahe: An den Früchten werdet ihr sie erkennen. Aber der Erfolg bietet kein sicheres Kriterium. Sucht man ihn in dem tätigen Interesse, in der geistigen Regsamkeit, die der Unterricht erzeugen soll, so ist er eine unmessbare Grösse. Schaut man auf die Menge positiver Kenntnisse, so lässt sie sich allerdings bestimmen; aber jedermann weiss, dass Examenresultate bona oder mala fixe mit verwerflichen Mitteln erzeugt werden können.

Endlich kann der Versuch immer nur feststellen, dass ein gewisses Lehrverfahren die und die Erscheinungen im Gefolge gehabt habe, nicht aber, dass es sie haben *musste*. Die *Notwendigkeit* bestimmter geistiger Resultate aus bestimmten methodischen Einwirkungen lässt sich auf empirischem Wege nicht nachweisen. Die Möglichkeit bleibt immer offen, dass andere, unkontrolirte oder unkontrolirbare Umstände von mitbestimmendem Einflusse gewesen seien. Bei einem Experimente wie der Unterricht, wo ausser der absichtlichen Einwirkung des Lehrers noch so viele unberechenbare Faktoren — Körperkonstitution, Entwicklung der Sinnesorgane, geistige Anlage, Bildungsniveau der Familie, Umgang, Beschäftigung ausser der Schule — mit ins Gewicht fallen und allem Anscheine nach *so schwer* ins Gewicht fallen, da können Resultate von mehr als subjektiver Gewissheit gar nicht festgestellt werden, da muss man sich immer sagen: der Erfolg wäre vielleicht auch *ohne*, sei vielleicht *trotz* des eingeschlagenen Lehrverfahrens entstanden. Die Methodik wird zu einem blossen Pröbeln.

Einem solchen aber stellt sich schon die Rücksicht auf das Material entgegen, welches ihm als Objekt dienen soll; es ist unstatthaft, die Kinder einem Lehrverfahren auszusetzen, für welches nicht schon zum vornherein, *vor jedem Versuche*, gewichtige Gründe sprechen. Daraus folgt, dass der Wert einer Methode in erster Linie beurteilt werden muss nach dem Gewicht ihrer Gründe; das führt uns vor eine andere Instanz, die *Theorie*. Die Naturgesetze

der Funktionen des Gedächtnisses, der geistigen Verdauung, des Denkens, der Phantasie, sie liefern den Massstab, mit welchem jedes Lehrverfahren, das auf diese Geistestätigkeiten gestaltenden Einfluss gewinnen will, gemessen werden muss. Wenn es gelingt, die Uebereinstimmung eines Lehrverfahrens mit den psychologischen Gesetzen des Geistes nachzuweisen, so wird es derjenigen objektiven Wahrheit teilhaftig, deren menschliche Erkenntnis überhaupt fähig ist; denn es gibt für unser Denken nichts Zwingenderes als logische Folgerichtigkeit.

Demnach möchte es scheinen, die Theorie sei nicht nur das zuverlässigste, sondern das einzige Kriterium der Richtigkeit einer Methode. Aber bei einem so komplizirten Geschäfte wie der Unterricht sind mancherlei Erwägungen anzustellen: die rein theoretische Betrachtung ist der Gefahr ausgesetzt, der einen zu viel, der andern zu wenig Raum zu geben. Die Praxis kann ein Korrektiv dafür werden, sie vermag die Statik der Prinzipien abzuändern. Die allgemeinen Geistesgesetze stehen ferner nur relativ fest: soweit die bisherige Erfahrung reicht. Die Praxis kann Erfahrungen machen, welche zur Wiedererwägung auffordern.

Wir kommen also zu dem Resultate: Der Erfolg allein gibt keine Gewähr für die Richtigkeit eines Verfahrens, aber er muss die Theorie bestätigen, Theorie und Praxis müssen übereinstimmen. Eine mislingende Praxis (wie z. B. auffallend geringe Resultate bei Prüfungen, die einige Jahre nach dem Schulaustritt vorgenommen werden) sollte in erster Linie nicht den Ruf nach Verlängerung der obligatorischen Schulzeit wecken, sondern nach methodisch-kritischen Untersuchungen. Man müsste sich fragen, ob die eingeschlagene Praxis wirklich der anerkannten Theorie entspricht; wenn nein, die Uebereinstimmung herstellen; wenn ja, die Theorie selbst der Kritik unterziehen. Aus dem Umstande, dass das nicht geschieht, müssen wir schliessen, dass man im allgemeinen die herrschenden Lehrverfahren für verbesserungsbedürftig nicht hält. Wo es dennoch zu Diskussionen kommt, will es uns scheinen, dass man zu sehr geneigt sei, alles auf den Erfolg abzustellen, und die theoretische Untersuchung unterschätze. —

Unsere Aufgabe wird es nun sein, zu versuchen, die Lehre von den formalen Stufen theoretisch zu begründen.

Eine Methode ist ein Mittel. Das Mittel muss dem Zwecke dienen. Der unmittelbare **Zweck des Unterrichts** ist ein Wissen; auch die höheren Ziele desselben setzen Kenntnisse voraus. Die Merkmale, welche dem Wissen, ganz abgesehen von seinem Inhalte, zukommen sollen, lassen sich vielleicht am besten auf negativem Wege bestimmen.

„*Man sieht den Wald vor lauter Bäumen nicht.*“ Wenn wir dieses Wort auf jemanden anwenden, so gilt dasselbe nicht dem Quantum seines Wissens; er mag sehr viele und mannigfaltige Kenntnisse haben. Aber an seinem Wissen haftet ein grosser

Mangel. Der Mann geht in den Einzelheiten unter; er vermag sich nicht auf einen höheren Standpunkt zu erheben, von dem aus er die Mannigfaltigkeit übersehe, das Einzelne zum Ganzen ins Verhältnis setze, nach seiner Eigenart erkenne, nach seiner Bedeutung schätze. Er wandelt in der Fülle von Einzelheiten nicht wie ein Sehender, sondern wie ein Blinder: „*Anschauungen ohne Begriffe sind blind.*“ Dieses Wort des Philosophen gibt dem Gedanken nicht nur eine bestimmtere Fassung, es nennt auch das ordnende Prinzip, den *Begriff*.

Es ist notwendig, «Anschauung» und «Begriff» scharf auseinander zu halten. Bleiben wir bei dem Beispiele der angeführten Redensart. Wir wollen die Anschauung von einem Baume von dem Begriffe Baum unterscheiden.

Hier ist schon ein Unterschied im sprachlichen Ausdrucke zu bemerken. Wir sagen die Anschauung von *einem* Baume, es kann also mehrere, viele Anschauungen von Bäumen geben. Wir sagen aber nicht der Begriff von einem Baume, sondern der Begriff Baum; es gibt also nur einen solchen Begriff. Die Anschauung ist das geistige Bild von einem bestimmten Baume, man kann also so viele Anschauungen haben, als man Bäume gesehen hat; der Begriff dagegen will das Wesen aller Bäume in sich begreifen. Während sich die Anschauung immer auf einen einzelnen Gegenstand bezieht, ist der „*Umfang*“ des Begriffs viel grösser, er umfasst die Gattung.

Offenbar muss aber das Einzelbild von der Linde vor meinem Hause viel reichhaltiger sein als der Begriff Baum. Während ich bei der Definition des letzteren nur diejenigen Merkmale anführen darf, welche sich an jedem Baume finden, kommt bei der Zeichnung des ersteren zu jenen noch eine Reihe von Eigenschaften hinzu, welche ihm allein eigentümlich sind. Uebertrifft der Begriff die Anschauung an Umfang, so ist hinsichtlich ihres „*Inhalts*“ das Umgekehrte der Fall.

Zwischen der Anschauung von einem Baume und dem Begriffe Baum liegen mehrere Zwischenstufen. Denke ich die Begriffe Holzapfelbaum, Apfelbaum, Kernobstbaum, Obstbaum, Laubholzbaum, Baum, so nimmt der Umfang von Begriff zu Begriff zu, während die Zahl der Merkmale in dem gleichen Verhältnisse abnimmt, bis der Begriff Baum in weitestem Umfange die Gesammtheit der Bäume umfasst, aber seinem Inhalte nach auf die dürftigen Merkmale Wurzel, Stamm und Krone zusammenschrumpft.

Wie verhalten sich nun Anschauung und Begriff zu den Dingen der Wirklichkeit? Die Anschauung von dem Lindenbaume im Hofe ist ein geistiges Bild desselben (wenn auch nicht ein Abbild im eigentlichen Sinne des Wortes); diesem muss also, vorausgesetzt, dass es richtig sei, ein bestimmtes Objekt in der Aussenwelt entsprechen. Ist das nicht der Fall, so muss es durch die Tätigkeit der Sinne so lange korrigirt werden, bis Anschauung und Objekt sich decken. Wie verhält es sich nun mit den Be-

griffen? Gibt es in der Natur ein Ding, das nur Baum, weder ein Laubholz-, noch ein Nadelholz, weder Apfel-, noch Birnbaum, weder ein grosser, noch ein kleiner, weder ein schlanker, noch ein knorriger Baum wäre? In der Natur sind Individuen, keines kann die Darstellung des reinen Gattungsbegriffes sein, jedes enthält ausser den allgemeinen noch spezifische Merkmale. Daraus ergibt sich eine wichtige Folgerung: Die Anschauung ist ein Produkt der Sinneswahrnehmung, der Begriff, da er nicht unmittelbar aus den Sinnen kommen kann, ein Produkt des *Denkens*. Eine Denkoperation ist es, welche in der Menge verwandter Anschauungen das Allgemeine vom Besondern scheidet und die abgezogenen Merkmale zum Begriffe verbindet; je mehr wir den Begriff erweitern, je mehr wir ihn inhaltlicher Bestimmungen entkleiden, desto mehr erheben wir uns von der *konkreten* Wirklichkeit, die sich in der Anschauung widerspiegelt, in die Sphäre des *Abstrakten*, dessen Ausdruck der Begriff ist.

Das Wort Anschauung hat indes in der pädagogischen Sprache nach und nach eine erweiterte Bedeutung angenommen, welche wir zuerst feststellen müssen. Es bedeutet mehr als bloss Gesichtswahrnehmung; wir brauchen es auch für Wahrnehmungen der andern Sinne; aber auch mit dem Begriffe Sinneswahrnehmung deckt es sich nicht. Unsere Lesebücher sprechen auch von einem «erzählenden Anschauungsunterricht.» Die Sinnesempfindung kann sich dabei nur auf den gelesenen Buchstaben, auf den gehörten Laut beziehen; das sind aber nicht die Anschauungen, welche der erzählende Anschauungsunterricht bilden will; sie beziehen sich vielmehr auf den durch Schriftzeichen und Laute vermittelten Inhalt des Gelesenen, Gehörten; von dem Helden der Erzählung, von seinen Taten und Gesinnungen soll der Schüler Anschauungen bekommen. In diesem Sinne spricht Pestalozzi von Anschauungen des Gemüts*) und spricht schon Comenius von einem Anschauen mit dem geistigen Auge.

Aber auch diese Anschauungen geistiger Art beziehen sich wie die Sinneswahrnehmung auf etwas Konkretes, sie sind nicht etwa ein Abstraktes wie der Begriff. Es ist ein grosser Unterschied, ob ich den Spruch vorsage: «siehe, wie fein und lieblich ist es, wenn Brüder etc.», oder ob ich eine bestimmte Tat der Friedfertigkeit erzähle; ob ich sage: die Nächstenliebe ist schön, oder ob ich den Opfertod Wilhelm Tells oder der Johanna Sebus erzähle; ob ich die Zeit des Faustrechts, das Raubrittertum in allgemeinen Zügen schildere, oder ob ich das Leben eines solchen Abenteurers, gar eines heimatlichen, mit seinen individuellen Zügen male. Also auch die geistige Anschauung steht in demselben Gegensatz zum abstrakten Begriff wie die Sinneswahrnehmung. Ob ich mit dem Auge eine Pflanze betrachte, mit dem Ohr eine Melodie vernehme, mit Geschmack, Geruch und Tastsinn ein Mineral untersuche, oder

*) Vrgl. Praxis der schweizer. Volks- und Mittelschule, I, „Ein ABC sittlich-religiöser Anschauung".

ob ich — allerdings auf Grund des gelesenen oder geschriebenen Wortes — die Wirksamkeit eines grossen Mannes, den Tod eines Helden im Geiste vorstelle, den Wert oder Unwert einer Tat oder Gesinnung empfinde: in allen Fällen handelt es sich um etwas Konkretes, um ein Einzelbild — *eine Anschauung*.

Dass man sich das Fortschreiten von den engeren zu den allgemeineren Begriffen wirklich unter dem räumlichen Bilde eines Sicherhebens, eines *Aufsteigens* vorstellt, geht schon aus dem Sprachgebrauch hervor, welcher den allgemeineren den *über*geordneten, die zugehörigen engeren die *unter*geordneten Begriffe nennt; man spricht von einem Begriffs*gebäude* und denkt sich dieses als ein pyramidenförmiges Gewölbe, die breite Basis bildet die Mannigfaltigkeit der Anschauungen, das erste Stockwerk mit engerem Durchmesser bilden die untersten Artbegriffe, Holzapfelbaum, Borsdorfer etc., darüber erheben sich die weiteren, Apfelbaum, Birnbaum, Tanne, Buche, über diese die nächsten allgemeineren, Kernobst-, Steinobst-, Flügelfruchtbaum etc., bis der Bau in dem Allgemeinbegriff Baum seine Spitze findet.

So werden die Dinge unter den Begriff, die Beispiele unter die Regel, die Erscheinungen unter das Gesetz subsumirt. Begriff, Regel, Gesetz, sie sind das zusammenfassende und zugleich *ordnende Prinzip*, sie bringen *Uebersichtlichkeit* in die Menge des Wissens, sie erleichtern die richtige Taxirung und Auffassung des einzelnen, man weiss, «wo man es hintun soll.» Wo man aber sein Besitztum wohlgeordnet hat, da hat man es, wenn man es braucht, auch schnell bei der Hand; so wird uns der geistige Besitz auch präsent und disponibel. Das führt uns auf ein zweites Merkmal, welches der Unterricht dem Wissen verleihen möchte.

Wir wollen *kein totes Wissen*.

Man weiss, was dieser Ausdruck bedeutet. Kenntnisse, mit denen man nichts anzufangen weiss, die wie ein anorganischer Körper im Geiste liegen, keine neuen Ziele stecken, zu keiner Anwendung drängen. Wir wollen ein Wissen, das wie die Pflanze Schosse treibt, von innen heraus wächst, Interessen erzeugt, ein produktives, oder wie man bezeichnend sagt, ein lebendiges Wissen. Einer zweifachen geistigen Bewegung muss der Zögling fähig werden. Er muss bald das Besondere unter das Allgemeine subsumiren, bald einen Begriff, eine Regel, einen Grundsatz auf einen besonderen Fall anwenden lernen.

Das erinnert an eine Stelle in *Lessings* Abhandlungen über die Fabel (V, Von einem besondern Nutzen der Fabeln in den Schulen). Dort heisst es:

«Warum fehlt es in allen Wissenschaften so sehr an Erfindern und selbstdenkenden Köpfen? Diese Frage wird am besten durch eine andere Frage beantwortet: Warum werden wir nicht besser erzogen? Gott gibt uns die Seele, aber das *Genie* müssen wir durch die Erziehung bekommen. Ein Knabe, dessen gesamte Seelenkräfte man so viel als möglich beständig in einerlei Verhältnissen

ausbildet und erweitert, den man gewöhnt, alles, was er täglich zu seinem kleinen Wissen hinzulernt, mit dem, was er gestern bereits wusste, in der Geschwindigkeit zu vergleichen und acht zu haben, ob er durch diese Vergleichung nicht von selbst auf Dinge kömmt, die ihm noch nicht gesagt worden; den man beständig aus einer Szienz in die andere hinübersehen lässt; den man lehrt, *sich ebenso leicht von dem Besondern zu dem Allgemeinen zu erheben, als von dem Allgemeinen zu dem Besondern sich wieder herabzulassen: der Knabe muss ein Genie* werden, *oder man kann nichts in der Welt* werden.»

In diesen Worten liegt eine ganze Methodik; uns interessirt aber in erster Linie der durch den Druck hervorgehobene Passus. Was wir uns hier unter *Genie* zu denken haben, geht aus dem Eingang der Stelle hervor; es ist ein selbstdenkender, selbstfindender Kopf. Einen solchen zu bilden, sei die Aufgabe des Unterrichts.

Dem produktiven Vermögen kommt aber, ganz abgesehen von seinem Inhalte, ein Wert zu, welcher es mit der obersten Absicht des Unterrichts, *der erzieherischen*, verknüpft. Die Erziehung will den *Charakter* bilden. Der Unterricht soll dazu beitragen — durch seinen Stoff, durch seine Form. Wirkt er durch jenen mitbestimmend auf die *Richtung*, bestrebe sich diese, seine *Kraft* zu mehren.

Dadurch wird die methodische Frage unter den Gesichtspunkt des erzieherischen Zweckes alles Unterrichts gerückt. Nach ihrer Fähigkeit, die geistige Kraft, die Selbsttätigkeit des Zöglings zu erhöhen, muss der erzieherische Wert der Methode gemessen werden. Darum muss der Unterricht ein logisch geordnetes, produktives Wissen erzeugen.

Das ist vielleicht nur eine neue Wendung für einen alten Gedanken: der Unterricht soll nicht nur ein Wissen, sondern auch ein Können erzeugen. Zweifel über die Identität der beiden Fassungen sind aber nicht ausgeschlossen. Wenn man, wie es hie und da geschieht, unter dem Können die Fertigkeiten des Lesens, Schreibens, Zeichnens, Singens versteht und einigen Fächern die Pflege des Wissens, andern die Pflege des Könnens zuweist, so meinen wir nicht dasselbe. *Pestalozzi*)* fordert, dass Wissen und Können sich verhalten, wie Quelle und Bach; das weist also auf die Einheit des Stoffes für Wissen und Fertigkeit. Wenn man aber den Satz so wendet: Die Aufgabe des Unterrichtes ist ein Wissen, *in welchem ein Können wurzelt*, so dürfte der Pestalozzi'sche Gedanke richtig wieder gegeben sein. In welcher Weise ihn *Ziller* weitergebildet, wird sich im Verlauf der folgenden Darstellung ergeben.

Jetzt wird es sich darum handeln, die zur Erreichung dieses Unterrichtszweckes geeignetsten *Mittel* darzulegen, das **Unterrichtsverfahren** anzugeben, durch welches ein solches Wissen erzeugt werden soll.

---

*) Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, XII.

Der naive Empirismus in der Pädagogik dachte sich die Sache sehr einfach: die Begriffe, die der Zögling kennen soll, werden ihm geboten; das System, das erstrebt werden soll, fix und fertig überliefert. Der Botaniker begann mit der Definition des allgemeinsten Begriffes seiner Wissenschaft, des Begriffs Pflanze, schritt von da zu den nächst untergeordneten, Phanerogamen und Kryptogamen, und weiter zur Charakteristik der Klassen, Ordnungen, Familien, um endlich zur Beschreibung der konkreten Pflanze zu gelangen. Der Geometer begann mit der Definition der Allgemeinbegriffe Punkt, Linie, Fläche, Körper und schritt vorwärts zu den wirklichen Flächen und Körpern. Der Gesanglehrer begann mit der Einübung der Skala der Töne und liess darauf wirkliche Lieder folgen. Der Lehrer der Literaturgeschichte schilderte den Charakter einer Literaturperiode in ästhetischer und philosophischer Hinsicht, ohne dass die Schüler die Literatur*produkte* gelesen hatten.

Heutzutage betrachtet man diesen *systematischen Gang*, in der Theorie wenigstens, ziemlich allgemein als einen überwundenen Standpunkt. Die Kritik desselben darf daher kurz sein.

Was denkt sich der Schüler bei einem diktirten, oder aus dem Buche gelernten Begriffe? «Das (ebene) Dreieck ist eine von 3 Geraden eingeschlossene Fläche.» — «Zur Ordnung der Hülsenfrüchte gehören holz- und krautartige Pflanzen mit einfachen, dreizähligen oder gefiederten Blättern und mit Blüten, welche meist unregelmässig sind. Das einzige Fruchtblatt bildet sich zur ein- oder mehrsamigen Hülse aus; an der Bauchnaht sitzen die Samen.» — «Nach einem kurzen Vokal wird der darauffolgende Konsonnant verdoppelt.» — Es sind für ihn leere Worte. «Anschauungen ohne Begriffe sind blind,» sagte *Kant*; er fügte hinzu: «*Begriffe ohne Anschauungen sind leer.*»

Angenommen auch, der Zögling vermöchte sich dabei etwas Vorstellbares zu konstruiren, wie soll er ein Bewusstsein davon bekommen, dass die gelernte Definition, die Regel wirklich Begriffe, d. h. Inbegriffe, Zusammenfassungen der gemeinschaftlichen Merkmale einer Klasse von Individuen seien, wenn er sie nicht zuvor an einer Reihe von Dreiecken, von Hülsenfrüchtlern, an einer Reihe von Einzelfällen konstatirt hat? Es ist also eine Illusion, wenn man glaubt, einen Begriff, für welchen die Anschauungen fehlen, unmittelbar auf einen Menschen übertragen zu können.

Das hat man auch schon lange erkannt oder wenigstens gefühlt, und man fing an, zur Regel einige Beispiele hinzuzufügen. Das Mittel half natürlich; nachdem der Schüler die Beispiele gesehen, verstand er die Regel. Aber wenn er sie erst *nach* den Beispielen versteht, warum sie diesen *voran*stellen? Schon Ratke soll das zur Zeit des dreissigjährigen Krieges als einen Umweg bezeichnet haben: Regel — Beispiel — Regel; die Aufstellung der Regel am Anfang der Untersuchung kann man sich ersparen.

Also das Beispiel, die Anschauung muss der Ausgangspunkt

des Wissens sein. «Nichts ist im Verstande, was nicht zuvor in den Sinnen gewesen wäre.» (Comenius.)

Ein anschauungsloses Wissen ist endlich nicht nur ein hohles, sondern auch ein totes Wissen. Ohne Anschauung kein selbsttätiges Streben, sagte Pestalozzi (vrgl. Just, in der angeführten Abhandlung und Bündner Sem.-Blätter I, 63). Und Lessing hebt in den schon erwähnten Abhandlungen über die Fabel (Abschnitt *Batteux)* hervor, dass besonders in der Sittenlehre von der Anschauung ausgegangen werden müsse, weil die anschauende Erkenntnis einen weit grösseren Einfluss auf den Willen habe, als die abstrakte.

Das ist auch der Gang, den der erste Mensch einschlagen musste, der sich Begriffe aneignete. Lehrbücher, Leitfäden und Tabellen wuchsen nicht an den Bäumen. Gegeben waren nur die konkreten Dinge und Erscheinungen. Begriff und Regel waren das Werk seines Geistes. Der Gang, durch welchen er dazu gelangte, ist bestimmt durch die Natur seines Geistes. Es ist also im Gegensatz zum logischen oder systematischen Gange, welcher vom Allgemeinen zum Besonderen fortschreitet, ein *psychologischer* Gang. Die Darstellung desselben wird, das lässt sich voraussehen, in zwei Hauptteile zerfallen müssen: *die Gewinnung der Anschauung — die Ableitung der Begriffe.* Daran könnte sich die Frage anschliessen: Sind zur *Ueberführung des Wissens in ein Können* noch besondere Veranstaltungen nötig? Wenn ja, welche? —

Die **Anschauung** ist der nächste Gegenstand unserer Betrachtung.

Unter Anschauung verstehen wir also ein konkretes Einzelbild. Ein solches Einzelbild ist aber nicht etwas Einfaches, sondern es erweist sich bei näherer Betrachtung als etwas *Zusammengesetztes.* Die Anschauung von diesem Stück Kreide besteht aus einer Reihe von Elementen, aus der Vorstellung von seinem Volumen, von seiner Farbe, seiner Härte, seiner Struktur, seinem Geschmack etc. Die Anschauung von einer Pflanze, einem Tiere, von einem Erdteil besteht aus einer Menge von Elementarvorstellungen. So ist es mit geschichtlichen Anschauungen, mit dem Lebensbild Karls des Grossen, der Vorstellung von den Burgunderkriegen, von einer einzelnen Schlacht in denselben, von der Barmherzigkeit des Samariters, so mit den ästhetischen Anschauungen von einem Liede, einem Gemälde, einer Statue. Die Anschauung bezeichnet also etwas Konkretes, etwas Besonderes; aber sie ist immer ein Zusammengesetztes.

Wie gelangen wir zu Anschauungen? Einen Fingerzeig erhalten wir, wenn wir unsere neugewonnenen Vorstellungen auf ihre Klarheit und Deutlichkeit prüfen. Wir haben auf dem Spaziergange eine Pflanze beachtet; wir wollen sie nachher dem Botaniker beschreiben, um ihren Namen zu erfahren.

«Wievielblättrig war die Blüte? Waren die Staubfäden mit den Blütenblättern verwachsen?»

Wir bleiben die Antwort schuldig. Und doch haben wir die genannten Teile gesehen, vor unserm Auge sind sie gestanden. Aber in unserem geistigen Bilde fehlen diese Züge. Würde uns eine Anzahl Pflanzen vorgelegt, worunter auch die in Frage stehende, wir würden sie vielleicht erkennen: «Das ist sie, nicht jene.» Wir vermögen sie von andern zu unterscheiden, aber doch nicht vollständig aus dem Gedächtnisse zu charakterisiren.

Aber «ich ging im Walde so für mich hin, und nichts zu suchen, war mein Sinn.» Die flüchtige Skizze kommt auf Rechnung der Absichtslosigkeit, die vorsätzliche Aufmerksamkeit hätte ein besseres Resultat geliefert.

Ein besseres? Gewiss. Aber ein vollkommenes? Wir betrachten manche Pflanze, manche Maschine, manches Gebäude, manches Relief mit Ernst und Aufmerksamkeit und sind dennoch nicht im stande, uns selbst oder anderen nachher genaue Rechenschaft von dem Gesehenen zu geben. Das vollkommene Bild gelingt nicht auf den ersten Wurf. So ist es mit andern Vorstellungen auch. Wir haben auf eine Melodie begierig gelauscht, wir summen und pfeifen sie nach; aber eine Stelle ist vergessen und kein Besinnen ergänzt die Lücke. Wir haben die Geschichte des siebenjährigen Krieges gelesen und sind einen Moment nachher nicht fähig, die Schlachten desselben lückenlos aufzuzählen; im Lebensbilde Karls des Grossen fehlt uns eine genaue Vorstellung von der Aufeinanderfolge der Sachsenkriege und der übrigen Feldzüge; von der Beute zu Murten sind uns einige Stücke entfallen, und wenn uns auch nur ein Name, eine Jahreszahl fehlt, welche zum Ganzen gehört — die Anschauung ist nicht vollkommen.

Der erste Eindruck hat in der Regel etwas Skizzenhaftes.

Aber die Skizze lässt sich ausarbeiten. Jeder tut es mit mehr oder weniger Bewusstsein auf die nämliche Weise. Man nimmt die Pflanze, das Buch, das Gemälde noch einmal vor, man lässt sich die Melodie noch einmal singen oder sieht nach den Noten — und richtet nun seine ganze Aufmerksamkeit auf die fehlenden Teile. Genügt ein einmaliges Zurückkommen auf den Gegenstand nicht, so beschliesst man ein zweites, bis das Resultat befriedigt.

Der Gesammtauffassung folgt die Vertiefung ins Einzelne. So *wächst* die Anschauung. Bald geschieht es unwillkürlich durch zufällige Wiederholung des Eindrucks, bald durch Anstrengung und Ausdauer; manchmal in wenigen Stunden, öfters nach Jahren. Aber das Tempo ändert nichts an der Artikulation des Vorganges: *Totalauffassung — Vertiefung ins Einzelne — Wiederbesinnung auf das Ganze*, das sind seine Stufen.

Wie sollen nun im Schüler Anschauungen erzeugt werden? Sollen wir versuchen, die lückenhafte, rohe Totalauffassung zu umgehen, indem wir uns von Anfang an ins Einzelne vertiefen? Oder

sollen wir den natürlichen Gang nachahmen und *durch Nachahmung begünstigen und beschleunigen?*

Comenius entscheidet sich für das letztere. Er fordert, dass der Blick des Schülers zuerst den ganzen Gegenstand überschaue, dann die Teile einzeln mustere und bei jedem Teile so lange verweile, bis er deutlich aufgefasst sei. (Grosse Unterrichtslehre, Cap. XX, 13.) Und *Pestalozzi* ist der nämlichen Ansicht. (Vrgl. Dr. Just, a. a. O.) Auf dieses Verfahren darf wohl, da es sich auf einen psychischen Vorgang stützt, das Prädikat *naturgemäss* im eigentlichen Sinne des Wortes angewendet werden. Setzen wir einen konkreten Fall; es soll im naturkundlichen Unterrichte die Kartoffel behandelt werden. Der Schüler weiss schon manches über ihre Verwendung als Menschen- und Schweinenahrung, die Zeit des Steckens und der Ernte und über das Aussehen des Krautes. Er hat also eine Vorstellung von der Pflanze, aber, so nehmen wir an, eine lückenhafte; einige wesentliche Merkmale der Blüte und Frucht sind ihm noch nicht zum Bewusstsein gekommen, wenigstens nicht zum deutlichen Bewusstsein. Was hat nun der Lehrer zu tun, wenn er den vorhin bezeichneten psychologischen Gang einschlagen will? Er muss von der Totalauffassung ausgehen. Also muss er feststellen, was der Schüler von der Kartoffel schon weiss; er muss ihn also veranlassen, sich darüber zu äussern; es wird auch zweckmässig sein, was die Schüler mitteilen in eine bestimmte Ordnung zu bringen, welche der Natur des Gegenstandes entspricht.

Nun kommt das zweite Geschäft, die Vertiefung. Die Knollen sind von den Kindern als die «Frucht» der Pflanze bezeichnet worden, die Vorstellungen von der Blüte waren undeutlich. Nun werden Exemplare verteilt. «Schaut euch jetzt die Blüten noch einmal an!» So wird das Einzelne betrachtet (wofern es von Wichtigkeit ist) und hernach die Skizze vervollständigt: Totalauffassung, Vertiefung, Besinnung.

Oder: es wird in der Beschäftigungs-Stunde oder -Halbstunde eine Geschichtserzählung zur Lektüre aufgegeben. «Lasst sehen, was ihr behalten habt!» heisst es dann, wenn die Reihe des mündlichen Unterrichts an die betreffende Klasse kommt. Die Wiedergabe des Inhalts wird mehr oder weniger lückenhaft sein. Drum folgt die Vertiefung, das Ausgelassene wird namhaft gemacht und ergänzt, falsche Auffassungen werden korrigirt.

Für diesen Gang der Betrachtung sprechen im besonderen folgende Gründe.

1) Ein Schüler habe das Wort «Erläuterung» falsch geschrieben: Erl**e**uterung. Welche Korrektur ist wirksamer, «Erläuterung schreibt man *E-r-l-ä-u-t-e-r-u-n-g.*» Oder: «Erläuterung schreibt man mit **ä**u?» Man wird sich wohl für die zweite Art entscheiden (dabei allerdings hinzufügen: denn es hommt von l*a*ut). Und man hat auch einen Grund dafür. Man sagt sich: wenn man das ganze Wort wie eine Tirailleurkette entfaltet, so wird die Auf-

merksamkeit von einer Reihe von Gliedern in Anspruch genommen; im zweiten Falle dagegen konzentrirt sie sich auf das *ä* in *äu*; bei konzentrirter Aufmerksamkeit fasst man aber schärfer und bestimmter auf als bei geteilter, das ist eine alte Erfahrung. Einer solchen schärferen Auffassung ist aber gerade das *äu* bedürftig. weil darin der Sitz des Fehlers war, während die übrigen Laute richtig geschrieben wurden.

Nun die Anwendung auf die obigen Beispiele. Werden die fehlenden Züge im Bilde des Kartoffelkrautes oder der gelesenen Geschichte schärfer aufgefasst werden, wenn man sie, wie es die systematische Beschreibung mit sich bringt, mit dem schon Bekannten vermengt auftreten lässt, so dass jetzt etwas Bekanntes, jetzt etwas nicht Gewusstes, jetzt wieder etwas Bekanntes besprochen wird — oder wenn man das Bekannte zuerst erledigt, dann auf eine Weile aus dem Vordergrunde des Bewusstseins entlässt und nun seine Aufmerksamkeit dem Fehlenden zuwendet, dieses für sich fest macht und dann erst zum Ganzen fügt?

Gewiss im zweiten Falle. Also auch mit Rücksicht auf die Aufmerksamkeit und die gründliche Einprägung: Totalauffassung — Vertiefung. Und zwar werden wir den Uebergang vom Alten zum Neuen nicht etwa zu verdecken und unmerklich zu machen suchen, sondern im Gegenteil sehr deutlich markiren: «Nun wollen wir sehen, wie es sich mit der Frucht des Kartoffelkrautes verhält,» «Schaut euch jetzt die Blüte einmal genauer an.» — «Da heisst es: ««Ihm glänzte die Locke silberweiss; die Locke?»» — ««Süsser Wohllaut schläft in der Saiten Gold; schläft?»» — ««Nicht blind mehr waltet der eiserne Speer;»» was bedeutet das?» —

Und nun prägen wir diese Ergänzungen und Erläuterungen zuerst für sich ein: «Wer kann mir nun noch einmal sagen, was wir eben gelernt haben?» Und dann fügen wir es, jedes an seiner Stelle, in das Alte ein: «Nun wollen wir das Ganze noch einmal sagen, aber dabei nicht unterlassen, was wir eben gefunden haben, hinzuzufügen.» So entsteht die Anschauung.

Man könnte zwar glauben, wenn man das Wort buchstabire und die Pflanze systematisch beschreibe und im Gedichte die Ausdrücke der Reihe nach erkläre, so kommen ja auch nicht alle Teile zumal zur Behandlung, sondern ein Glied nach dem andern; es sei also der Aufmerksamkeit Gelegenheit genug geboten, sich zu konzentriren. Aber abgesehen davon, dass die momentane Isolirung des Unbekannten bei dem obigen Verfahren doch eine grössere ist, so darf man auch Folgendes nicht übersehen. Die Gemütsverfassung ist eine andere, wenn man Bekanntes hört oder reproduzirt, und wenn man etwas Neues erfährt. Wenn man nun Neues und Altes in so raschem Wechsel mengt, so riskirt man, entweder das Alte im Tone des Neuen zu behandeln — dann wird man langweilig; oder das Neue im Tone des Bekannten — dann wird es nicht tief genug eingeprägt. Die Totalauffassung aber absolvirt das Bekannte als solches, und der Schüler weiss, es

geschieht zu einem bestimmten Zweck, das macht auch das Bekannte interessanter. Und die Vertiefung erzeugt nun ungestört die Stimmung, welche für die Aneignung des Neuen die erspriesslichste ist. Also Trennung der beiden Tätigkeiten.

2) Der Unterricht will, wo er kann, die Selbsttätigkeit des Zöglings fördern, um dadurch dem erzieherischen Zwecke zu dienen. Nun ist das Ziel der unterrichtlichen Behandlung der Kartoffel ein geistiges Bild dieser Pflanze, welches der Zögling zu beschreiben vermöge, auch wenn er den Gegenstand nicht vor sich hat. Werden wir nun dem Prinzip der Selbsttätigkeit mehr gerecht, wenn wir den Schüler zuerst darstellen lassen, was er sich schon angeeignet, wenn wir ihn veranlassen, frei zu erzählen, was er über den Gegenstand in Haus und Feld schon gelernt hat, und erst dann die Pflanze vorlegend zur Vertiefung übergehen — oder wenn wir ohne Notiz von dem zu nehmen, was er aus sich allein leisten könnte, das Kraut betrachten und beschreiben lassen? Die Antwort kann nicht zweifelhaft sein. So ist es beim Lesestück. Wir wollen erst sehen, wie viel sich der Schüler aus der Lektüre selbst zu erarbeiten vermag, und ihm erst dann mit unsern Winken und Erklärungen zu Hülfe kommen.

Die Nachahmung des natürlichen Fortschrittes von der Totalauffassung zur Vertiefung empfiehlt sich uns also bis jetzt aus zwei Gründen: 1. Sie sichert dem Bekannten und dem Neuen die rechte Art und Stärke der Aufmerksamkeit; 2. sie fördert die Selbsttätigkeit des Schülers. Sie empfiehlt sich endlich aus einem dritten Grunde.

3) Denken wir uns zwei Besucher der Maschinenhalle in der Landesausstellung. Der eine ist ein Laie und wandert von Maschine zu Maschine, überall will er was sehen und lernen, und wenn er nach einer Stunde den Raum wieder verlässt, wie gross ist der Bildungszuwachs, den er erhalten? Das Gemüt ist ergriffen durch die glänzende Entfaltung menschlicher Intelligenz und Arbeitskraft, aber der Verstand hat wenig gewonnen. Ihm ist von alledem so dumm, als ging ihm das Getriebe in seinem Kopf herum. Er sah Walzen sich drehen, Räder ineinandergreifen, Hebel emporschnellen, und es hämmert und klappert und brauset und zischt — aber die die Zahl der *klaren* Eindrücke ist gering; er erinnert sich, wie *eine* Hand an der Stickmaschine ein Dutzend Desseins zugleich anfertigt; er denkt an die unheimliche Intelligenz der Maschine, die mit der Unregelmässigkeit der Willkür die glatten Nägel ergreift und zwischen eisernen Fingern das fertige Schraubengewinde in die Schale gleiten lässt. Aber wie steht es mit dem Verständnis? —

Anders der Techniker. Der Monteur, der die Stickmaschinen, der Eisenbahningenieur, der die Waggons besichtigt, der Mechaniker, der die Turbinen untersucht, er hat in derselben Zeit mehr gesehen, und in seinem Notizbuch verzeichnet er einen wirklichen Gewinn. Vieles ist ihm bekannt, vieles hat er selbst schon gemacht, jetzt sieht er mit *gesteigertem Interesse und Verständnis* an

jeder Maschine das *Neue*. Seine schon erworbenen Kenntnisse und Erfahrungen erleichtern und beschleunigen das Verständnis für neue Leistungen in seinem Fache, ja, sie machen es, wie man am Laien sieht, erst möglich. «Wer da hat, dem wird gegeben»; wer aber nicht hat, vermag auch das nicht zu ergreifen, was sich ihm darbietet. *Verwandte ältere Vorstellungen bedingen die Aufnahme des Neuen.*

Nun die Nutzanwendung auf die Methodik.

Aus diesem Gesetze ergibt sich in erster Linie eine Weisung für die Auswahl des Lehrstoffes: er darf nie absolut neu sein, er muss stets so gewählt und angeordnet werden, dass er im kindlichen Wissen Verwandtes vorfinde. Die weitere Ausführung dieses Gedankens gehört aber nicht zu unserm Thema. Die zweite Folgerung dagegen bezieht sich auf die Form der Bearbeitung. Die Totalauffassung bereitet den Boden für die Aufnahme des Neuen. Wenn wir das, was der Schüler bereits über den Gegenstand weiss, zuvor ins Bewusstsein heben und ordnen, wie es bei der Totalauffassung geschieht, so werden die Ergänzungen und weiteren Ausführungen um so schneller und besser *verstanden*. So wird die Totalauffassung die vorhandene skizzenhafte Vorstellung eine Stufe der *Vorbereitung* auf das Neue.

Aber da zeigt sich eine Schwierigkeit. Wenn wir die Kartoffel behandeln wollen, so fällt die Vorbereitung auf das Neue zusammen mit dem, was die Schüler von ihrer Verwendung und botanischen Eigenart schon wissen. Wenn wir aber ein Gedicht besprechen wollen, so ist die Frage, ob nicht die Totalauffassung, welche sich die Schüler aus der Lektüre erarbeiten sollen, selbst vorbereitet werden müsse, und wie?

Angenommen, das Gedicht *Johanna Sebus* werde behandelt. Von der Handlung desselben ist den Kindern nichts bekannt. Wovon soll da eine Skizze entworfen werden, welche die Auffassung vorbereite?

Das Gedicht behandelt eine Episode aus einer Ueberschwemmung. Die Geschichte selbst, die hier erzählt wird, kennen die Schüler freilich nicht, aber von Hochwassern, Rüfen, Dammbrüchen und den damit verbundenen Gefahren haben Kinder unserer Gegenden genug gehört. Wird nun die Auffassung des Gedichtes rascher und sicherer von statten gehen, wenn man das Kind veranlasst, sich zuvor auf alles das zu besinnen, was es von solchen Naturereignissen, von ihren Verheerungen und Schrecknissen, von dabei abgelegten Proben des Mutes schon gesehen und gehört hat — oder wenn man sofort mit der Lektüre beginnt? Wenn wir an den Maschinentechniker in der Ausstellung denken, so werden wir die erste Frage bejahen: das Alte dient zur Apperzeption des Neuen.

Aber die Analogie ist nicht vollständig. Der Ingenieur hat sich ja nicht zuvor hingesetzt, das Kinn in die Hand genommen und überlegt: was weiss ich jetzt schon von den Stickmaschinen? Er trat ohne eine solche willkürliche Sammlung hinein ins volle

Maschinenleben, die alten, apperzipirenden Vorstellungen regten sich beim Anblick des Neuen von selbst und die Aufnahme desselben ging mühelos von statten.

Das kann ja auch beim Kinde der Fall sein, also nur frisch ans Neue herangetreten, an die Lektüre des Gedichtes! Wohl, wenn das Kind auch ohne Vorbereitung für das Gedicht so vorbereitet ist, wie in seinem Fache der Techniker, dann bedarf es der Vorbereitung von seiten des Lehrers nicht mehr. Und wenn das in allen Disziplinen des Unterrichts zutrifft, wenn sein Gedankenkreis, wie derjenige des Technikers in seinem Fache, überall so geordnet, sein Wissen so präsent ist, dass es ihm jederzeit zu Gebote steht, dann wird die Methode sehr vereinfacht werden! Wenn aber diese Voraussetzung nicht zutrifft, wenn die Erfahrung lehren sollte, dass das Durchschnittskind ohne Winke und Leitung diese Arbeit nicht besorgt, oder nur sehr mangelhaft besorgt, dass es häufig an die verwandtesten Dinge gar nicht denkt, ohne darauf geführt zu werden, was wird dann die Folge der ungenügenden Vorbereitung des Neuen sein? Ein mattes Bild!

Und wir glauben, dass jene Voraussetzung wirklich nicht zutreffe, denn beim *Beginn* des Unterrichts darf man sein *Ziel* nicht schon voraussetzen. Darum muss dem Gedichte jene Vorbereitung vorausgehen, welche die apperzipirenden Vorstellungen sammelt.

Und dennoch lässt sich diese Forderung vielleicht umgehen. Man kann die nötigen Erinnerungen und Hinweise ja einschalten, das wird für die Aneignung des Stoffes genügen. Wenn sich nur nicht wieder ein neues Bedenken entgegenstellte! Ob es der Lebhaftigkeit der Auffassung nicht doch Eintrag tue, wenn man die Erzählung, den spannenden Gang der Handlung durch solche Erörterungen unterbricht? Mehr Lernfreude muss es erwecken, wenn nach der nötigen Vorbereitung die Aneignung des Neuen in einem Zuge vor sich gehen kann. Also doch Vorbereitung!

So erweitert sich die Aufgabe der Totalauffassung. Nicht nur *eine*, ein ganzer Komplex von Vorstellungen wird aufgefrischt und in Erinnerung gebracht, um dem Neuen die Aufnahme in die ihm zugehörige Gedankensippe zu sichern. Es wird tief geackert, damit die Wurzeln tief gehen. Aber der ursprüngliche Prozess der Anschauung wird nicht verändert. Wir gehen aus von einem skizzenhaften Vorstellungsganzen und vertiefen uns in eine Sphäre desselben.

Bei manchen Gegenständen werden beide Arten der Vorbereitung anwendbar sein, man wird zuerst an verwandte Dinge erinnern und daran anreihen lassen, was die Kinder von dem zu behandelnden Gegenstande selbst wissen. Es soll z. B. der *schwarze Nachtschatten* zur Behandlung kommen, nachdem derselbe (wie es überhaupt im botanischen Unterricht wünschbar ist) zuvor auf einem Spaziergange an seinem natürlichen Standort aufgefuuden worden ist. Die Vorbereitung wird folgenden Gang einschlagen: a) die Schüler geben die charakteristischen Merkmale der ihnen schon

bekannten Kartoffel an, b) sie stellen zusammen, was sie vom schwarzen Nachtschatten behalten haben. Nun kommt erst der zweite Akt, das Eintreten auf das Neue, wobei natürlich immer auf die Kartoffel Bezug genommen wird. So behandelte P. Conrad (in der «Erziehungsschule», herausgegeben von Dr. Barth in Leipzig, III, No. 3.) Waldziest (Stachys), Sumpfziest, Brunelle, weichen, stechenden und bunten Hohlzahn (Galeopsis) miteinander, indem er auf die schon besprochenen Pflanzen Taubnessel, Günsel und Gundermann hinwies. Er liess zuerst diese letzteren nach ihren Hauptmerkmalen beschreiben und schloss daran die auf dem Spaziergang gewonnene Totalauffassung der neu zu behandelnden Arten, welche sich auf die Erklärung der Namen, die Hervorhebung des Standorts und einiger hervorstechender gemeinsamer und besonderer Merkmale bezog. Jetzt erst folgte unter Vorweisung der Exemplare die Vertiefung in die mangelhaften Partien der Anschauung. So knüpft der zoologische Unterricht die Betrachtung von Gemse, Reh, Hirsch an die Vorstellung von der Ziege; diejenige der fremden Wiederkäuer (Kameel, Renntier) an die einheimischen; Feldmaus, Murmeltier an die Hausmaus; Fuchs und Wolf an den Haushund; Zobel, Wiesel, Iltis, Fischotter, Dachs an den Marder; Luchs, Löwe, Tiger an die Hauskatze. (S. *Florin*, Präparationen zur Naturkunde an Winterschulen, Bündner Sem.-Bl. I).

Daraus erhellt die Bedeutung der *heimatkundlichen* Beobachtungen und Erfahrungen der Kinder als Vorbereitung auf das Fremde. Dies wird uns darauf führen, auch in Geographie und Geschichte die heimatlichen Repräsentanten geographischer Begriffe (Fluss, Quelle, Mündung, Delta, Wasserfall, Berg, Pass, Bergsturz, Tunnel, Schlucht etc.), heimatliche Sagen und historische Reminiszenzen zur Vorbereitung auf das Fremde zu benutzen.

Die Beziehung zur Heimat bringt das Neue aber nicht nur dem Intellekte, sondern auch dem *Gemüte* näher. Das kann dem Lernen nur förderlich sein. Diese gemütliche Teilnahme kann auch durch Veranstaltungen des Lehrplanes begünstigt werden. Daraus ergeben sich dann auf der Vorbereitungsstufe wieder wertvolle Anknüpfungspunkte für das Neue. Wenn es gelänge, den Lehrplan so einzurichten, dass z. B. die Geographie immer in Beziehung zur Geschichte stände, so gewönne der geographische Stoff an Interesse. Dem Menschen und seinen Schicksalen bringt das Kind natürliche Sympathie entgegen. Durch die Verknüpfung mit jenem rückt auch der Schauplatz der Ereignisse in die wärmere Zone seines Interesses. Wo eine solche Verknüpfung möglich ist, wird in der Geographiestunde die vorbereitende Totalauffassung darin bestehen, dass die geographischen Vorstellungen aus den einschlägigen Geschichtsabschnitten gesammelt werden: für die *Alpen*, was die Schüler von verschiedenen historischen Uebergängen wissen; für die *Donau*, was sie aus der Nibelungensage, aus den Einfällen der Hunnen und Ungarn und aus den Kreuzzügen kennen; für die *Urkantone*, was bei der Vertreibung der Vögte, für die *westlichen*

Kantone, was in der Geschichte der Königin Bertha, für *Amerika*, was bei Columbus, für *Palästina* was in der biblischen Geschichte schon vorgekommen ist. Aber eine Klippe droht dieser Art der Vorbereitung. Sie zu umgehen erfordert Nachdenken und Präparation von seiten des Lehrers; eine Methode aber, welche ihm dies ersparte, ist unsers Wissens noch nicht erfunden worden.

Man kann sich bei dieser Reproduktion verwandter Gedankengruppen gar leicht verlieren, sei es, dass die Schüler bei der Beschreibung der angezogenen bekannten Pflanzenfamilien zu ausführlich werden, sei es, dass sie in der Geographie die ganze Geschichte in ihrer Weite und Breite erzählen. Darum muss der Lehrer zum voraus wissen, was er will, und was er etwa erwarten darf, und wo der Schüler auf Nebenwege gerät, durch einen Wink eingreifen; sonst kommt der Unterricht nicht vom Fleck. Wenn z. B. die Urkantone behandelt werden sollen, darf nicht die ganze Geschichte vom Rütlischwur, vom Tell, von der Vertreibung der Vögte wiederholt, sondern das Geographische muss herausgeschält werden: Altorf, Bürglen, Steinen, Küsnacht — Vierwaldstättersee, Reuss, Schächen — Urirotstock, Axenberg etc., sei es nun, dass man dabei zuerst dem chronologischen Gang der Geschichte folge, sei es, dass man gleich geographische Kategorien zu Grunde lege: «von *Bergen* kennen wir schon . . ., von *Gewässern* . . ., von *Ortschaften* . . .»

Aber bei der Aufzählung dieser geographischen Namen muss ihre geschichtliche Bedeutung kurz berührt werden: *Altorf*, wo die Stange mit dem Hute aufgepflanzt war, wo die Burg Zwing-Uri gebaut wurde, der *Schächenbach*, worin Tell bei der Errettung eines Kindes ertrank, der *Urirotstock*, von welchem es in dem Gedichte heisst:

> Als kracht' in seinem Grunde des Rotstocks Felsgestell,
> So schallt's aus einem Munde: der Tell ist tot, der Tell!

Diese kurzen Determinationen genügen, um dem Neuen einen stimmungsvollen Hintergrund zu geben. Sie dienen auch noch einem andern Zwecke. Sie sind eine Repetition des früher Gelernten, aber eine abgeänderte Wiederholung, welche Langeweile ausschliesst. Je mehr es gelingt, die Unterrichtsfächer unter einander zu verknüpfen, desto mehr bietet sich Gelegenheit zu solchen *immanenten* Repetitionen auf der Vorbereitungsstufe.

Die richtige Art der Vorbereitung ist also zu vergleichen einer chemischen *Analyse*, welche den Magen eines Verstorbenen auf Arsenik untersucht; was sie für ihren Zweck nicht braucht, lässt sie beiseite liegen. So will die methodisch-psychologische Analyse — das Wort ist sehr bezeichnend — aus dem kindlichen Vorstellungsschatze, was sie für das Neue braucht, *herauslösen*. Wenn das geschehen ist, folgt die psychologische *Synthese*, der Zusatz, der ein neues Gebilde erzeugen soll.

«*Vom Bekannten zum Unbekannten*,» so lautet eine alte methodische Formel. Sie hat nur den Fehler, dass sie etwas zu vag ist.

Es ist auch ein Fortschreiten vom Bekannten zum Unbekannten, wenn nach dem einen Kanton sein Nachbar, nach Lied Nr. 27 — Nr. 28, nach dem einen Lesestücke das folgende, nach den Burgunderkriegen die Schwabenkriege behandelt werden. Dass das Neue durch *eine Analyse aus dem Gedankenvorrate des Schülers* vorbereitet werden müsse, darf man wohl eine Vertiefung jenes Grundsatzes nennen.

Wir haben schon oben bemerkt, dass wir statt *Anschauung* meist richtiger *Anschauungskomplex* sagen würden; wir behielten den Ausdruck bei, weil der Prozess des Anschauens, psychologisch genommen, sich immer gleich bleibt. Doch haben wir auf einige Fälle aufmerksam zu machen, wo diese Unterscheidung nicht ohne Folgen für den methodischen Gang ist.

Es sei ein **Lesestück** — bleiben wir bei dem Gedichte «Johanna Sebus» — zu behandeln. Da es ein konkretes Einzelbild ist, dehnen wir den Begriff *Anschauung* auf dasselbe aus («Erzählender Anschauungsunterricht»). Aber hier sind nun mehrere Dinge zu unterscheiden, worauf sich die Anschauung beziehen kann. Wir können eine Anschauung von dem *Inhalte* gewinnen, eine Anschauung von den *sprachlichen Formen*. Das sind zwei ganz verschiedene Dinge. Wir werden daher, eingedenk des Gesetzes von der Konzentrirung der Aufmerksamkeit, gut tun, sie im Unterrichte aus einander zu halten, den Prozess der Anschauung zweimal ablaufen zu lassen, einmal zu Gunsten des Inhalts, das andere Mal zu Gunsten der Sprachform (Orthographie, Satzlehre, Verslehre, Stilistik etc.) Und zwar empfiehlt es sich, die sachliche Anschauung vorauszuschicken, dann wird das Interesse der Kinder am Gegenstande auch noch den sprachlichen Erörterungen zu gute kommen. Also werden wir zwei Analysen und zwei Synthesen unterscheiden müssen.

Inhaltliche Anschauung.

Analyse: Ueberschwemmungen etc. (s. oben).

Synthese: Lektüre und Besprechung des Inhalts.

Sprachliche Anschauung.

Vorbereitung: Bekannte Versmasse und poetische Ausdrucksweisen.

Das Neue: Vorliegende neue Formen der Metrik und Stilistik.

Ist es ein Prosastück von ethisch und ästhetisch gleichgültigem Inhalte, so werden auch grammatische Belehrungen, namentlich über Orthographie und Interpunktion, darangeknüpft. An poetische Darstellungen sollen solche Betrachtungen nicht angeschlossen werden*). Aber man lässt sich ja den Inhalt angeben, man verarbeitet die sachliche Anschauung zu einem Aufsätzchen. Dieses ist in der Regel kein klassisches Kunstwerk mehr und mag grammatische Erörterungen wohl vertragen. Ja, es fordert sie; es werden Fehler gemacht, diese müssen korrigirt und besprochen

*) S. Bündn. Sem.-Bl. I, 27.

werden; so entsteht eine Synthese über Orthographie und Zeichensetzung. Aber der Aufsatz muss vorbereitet werden, man will lieber Fehlern vorbeugen, als sie korrigiren; man erinnert daher zum voraus an die Schreibweise schwieriger Wörter, an Regeln der Rechtschreibung und Interpunktion, soweit sie in dem projektirten Aufsatze vorkommen könnten; am besten, man gibt in der Stunde ein Diktat über diese Dinge, dann sieht man, was noch aufzufrischen und zu befestigen ist; und dann erst folgt die Anfertigung des Aufsatzes. In der nämlichen Weise kann die grammatische Synthese vorbereitet werden, wenn sie sich unmittelbar an einige im Lesestücke vorkommende Schreibweisen oder Interpunktionsfälle anschliessen, d. i. diese erklären und einprägen will.

Aber bei der Behandlung des Inhalts ist noch eine Unterscheidung zu machen. Es handelt sich nämlich nicht nur um Auffassung des *Tatsächlichen*, sondern auch um die Beurteilung der handelnden Personen und ihrer Gesinnungen nach *ethischen* Gesichtspunkten, damit sich an solchen Urteilen das moralische Gefühl des Zöglings bilde. Der ethischen Vertiefung muss aber die Aneignung des Tatsächlichen vorangehen. Also ist das Schema für die sachliche Behandlung:

Sachliche Anschauung.

I. Stufe: wie oben.

II. Stufe: *a)* Aneignung des Tatsächlichen.
b) Beurteilung der Gesinnungen. (Vrgl. zum Ganzen *G. Wiget*, Präparation zu Schillers Wilhelm Tell; Bündn. Sem,-Bl. II, 3.)

Wenn wir an dem Lesestücke nichts neues Sprachliches zu lernen haben, so fällt natürlich der sprachliche Teil weg; wenn es geographische und naturkundliche Beschreibungen, aber nicht Gesinnungen enthält, so fällt natürlich auch deren Beurteilung weg. Für letztere wird hauptsächlich Raum sein bei den Anschauungen, welche Geschichte und Religionsunterricht bieten. Beispiele findet man bei *Staude*, Präparationen zum biblischen Geschichtsunterrichte. Ein solches ist in d. Bündner Sem.-Bl. II, 1, mitgeteilt.

Anschauung: Davids Grossmut gegen Saul.

Analyse: Das bisherige Verhältnis zwischen David und Saul. Erwartungen und Vermutungen über Möglichkeit und Ausgang eines etwaigen Zusammentreffens in der Wüste.

Synthese: *a)* Darbietung der Geschichte (das Tatsächliche).
b) Die Handlungsweise Sauls, Davids.

Wird nun in der Geschichte oder im Religionsunterrichte so eine Erzählung gelesen, statt erzählt, so kann hier natürlich nur von einer sachlichen Vorbereitung und Vertiefung die Rede sein. Denn diese zwei Fächer haben nur in soweit der sprachlichen Bildung zu dienen, als dabei auf korrekte Ausdrucksweise gehalten wird. Dagegen ist es sehr wohl tunlich, dass dasselbe Stück,

welches im geschichtlichen oder religiösen Sachunterrichte nach seinem Inhalte behandelt worden ist, nachträglich in der Sprachstunde für sprachliche Belehrung verwendet werde. Dann fällt dem Sachunterrichte die sachliche, dem Sprachunterrichte die sprachliche Anschauung zu. Dass die beiden Disziplinen dadurch in engere Beziehung zu einander treten, wird weder der einen, noch der andern zum Schaden gereichen. —

Werfen wir einen Blick auf die Anschauungen, mit welchen das **Rechnen** zu tun hat. Das erste Schuljahr behandelt die Zahlvorstellungen 1—10. Sehen wir zu, was es braucht, um eine solche Vorstellung zur Anschauung zu erheben. Man möchte meinen, wenn man dem Kinde 6 Aepfel zeige, oder 6 Kügelchen am Zählrahmen, so sei die Sache abgetan. Das ist aber erst eine rohe Totalauffassung, bei der kein Lehrer stehen bleibt. Sondern man verdeutlicht die Vorstellung, indem man sie auf verschiedene Arten entstehen und vergehen lässt. $6 = 1 + 1 + \ldots = 2 + 2 + \ldots$ etc. $6 - 1 - 1 \ldots = 0$, $6 - 2 - 2 \ldots = 0$ u. s. f. Aber noch ist der Vertiefung nicht Genüge geschehen, 6 ist ja auch 6 *mal* 1 und 3 *mal* 2 und kann durch Division wieder zerlegt werden. Im vorliegenden Falle empfiehlt sich auch eine Zweigliederung des Prozesses; erste Anschauung: Addition und Subtraktion; zweite Anschauung: Multiplikation und Division. Erst nachdem alle 4 Spezies innerhalb des Zahlenraumes von 6 durchgenommen sind, hat das Kind eine *Anschauung* von der Zahl (soweit sie nämlich die Volksschule bieten kann, der Mathematiker wird sie noch mehr vertiefen) und nun erst sollte zur Zahl 7 fortgeschritten werden.

Warum Addition und Subtraktion vorausgehen müssen, braucht wohl nicht begründet zu werden. So bildet, wenn die Anschauung von der Multiplikation entstehen soll, die Zusammensetzung der 6 durch Addition die *Vorbereitungsstufe;* der Zusatz, den dann die 2. Stufe bringt, ist die Vorstellung des Faktors, des Malnehmens.

So kann überhaupt eine vom Kinde selbstgefundene, wenn auch umständliche Lösungsart die Vorbereitung auf das zu lehrende kürzere und präzisere Verfahren sein. Es soll die Multiplikation eines Bruches mit einer ganzen Zahl gelehrt werden, $^3/_5 \times 4$. Wenn wir den Bruch benennen, $^3/_5$ Franken mal 4, so ist eine Art der Lösung im Bereich des kindlichen Wissens, wir brauchen nur daran zu erinnern, dass man die Bruchfranken in Rappen verwandeln kann. $^1/_5$ F. = 20 Rp., $^3/_5$ F. = 60 Rp., mal 4 = 240 Rp. = 2 F. 40 Rp. = $2\,^{40}/_{100}$ F. = $2\,^4/_{10}$ F. = $2\,^2/_5$ F. Damit ist die Analyse abgeschlossen. Die Synthese beginnt mit der Verwandlung des Resultats in Fünftel, $2\,^2/_5$ F. = $^{12}/_5$ F. Nun vergleichen wir damit die ursprüngliche Grösse, $^2/_5$. «Der Nenner ist der gleiche geblieben, $^3/_5$, $^{12}/_5$; aber der Zähler ist gewachsen, $^3/_5$, $^{12}/_5$. Er ist 4 mal so gross als vorher, grad so viel mal grösser, als die Zahl, mit der wir multipliziren sollten. Also hätten wir die Sache kürzer machen und einfach den Zähler mit 4 multipliziren können. Rechnen wir's nun noch

einmal auf diese Weise! $4 \times {}^3/_5$ F. sind ${}^{12}/_5$ F. $= 2\,{}^2/_5$ F.» Daran schliesst sich die Erklärung aus der Natur des Bruches, und die Anschauung ist gewonnen.

Lehren wir im Anschluss daran die Multiplikation durch Division des Nenners ${}^3/_4 \times 2 = {}^3/_2$, so wird die Auflösung nach der ersten Art zur Analyse für die neu zu lehrende.

Aber wie steht es mit der Vorbereitungsstufe für die Addition bei 6? Wir haben gesehen, dass diese auf die Multiplikation vorbereitet; aber sie selbst bedarf wohl auch einer Vorbereitung, und sie findet sie in der Addition bis 5. Aber bei der ersten Zahl, mit der wir den Unterricht beginnen, der Zahl 3, ist eine arithmetische Vorstufe nicht mehr möglich. Wer nun seinen Unterricht mit unbenannten Zahlen beginnt, für den gibt es hier keine Analyse mehr. Wer aber mit benannten Zahlen operirt, der wird auf *sachliche* Zusammenhänge geführt. In der Erfahrung des Kindes kommen keine nackten Zahlen vor, sondern überall gezählte *Dinge*. Diese bringen wir ihm in Erinnerung und lösen daraus die Zahlvorstellung ab. Wir gehen von einer konkreten Dreiheit aus; der eine Junge hat 3 Brüder, des andern Vater 3 Kühe, der dritte 3 Bälle. «Wir wollen einmal mit den Kühen von Tonis Vater rechnen». Der Toni, oder wer von seinen Spielkameraden sie kennt, beschreibt die Kühe. «Wir haben 3 Kühe; sie heissen «Dogga», «Rosi», «Fuossi»; zunächst an der Wand steht die «Dogga», dann kommt «d'Rosi», dann «d'Fuossi». Er gibt von jeder ein unterscheidendes Merkmal an.

«Jetzt wollen wir die Kühe zählen, wenn sie von der Weide in den Stall hineingehen. Zuerst geht die «Dogga» hinein, jetzt ist **1** Kuh drin. Dann kommt die «Rosi», jetzt sind **2** Kühe drin, 1 Kuh und noch 1 Kuh sind 2 Kühe. Jetzt geht die «Fuossi» auch noch hinein, jetzt sind alle **3** Kühe drin, 2 Kühe und noch 1 Kuh sind 3 Kühe! — Jetzt wollen wir sehn, wie sie herauskommen, u. s. f.»

So wird die arithmetische Vorstellung, die wir brauchen, aus dem Erfahrungskreis des Kindes herausgelöst, aber sie behält einen sachlichen Hintergrund. Der Anknüpfungen gibt es natürlich viele. Die Zahl 3 fällt auf den Anfang des Schuljahres. Ungefähr gleichzeitig behandelt ein anderes Fach die Familie. Man könnte also auch von einer dreiköpfigen Familie oder von der im erzählenden Anschauungsunterricht behandelten Geschichte einer solchen ausgehen. Dann gewährt uns die Analyse die beim Anschluss der Geographie an die Geschichte und beider an die heimatlichen Vorstellungen genannten Vorteile. Dieser Vorteile bemächtigen wir uns auch, wenn wir Grössenverhältnisse aus dem geographischen und naturkundlichen Unterricht in das Rechnen hereinziehen können.

Darum werden wir solche Anknüpfungen nicht nur als einen Notbehelf für diejenigen Fälle, wo wir keine arithmetische Analyse haben, betrachten, sondern sie auf allen Stufen des Rechenunterrichts nach Kräften aufsuchen und benutzen. Wenn von Arbeits-

löhnen, Lebensmittelpreisen, Stoff zu Kleidern, Miete, von Gewinn und Verlust, Rabatt, Zins und Kapital die Rede ist, so sollte von konkreten und wirklichen Verhältnissen ausgegangen werden. Solche Erörterungen haben nicht nur den methodischen Vorteil, dass sie das formale Rechnen interessanter machen; sie haben einen bleibenden Wert als Vorbildung für das soziale und praktische Leben des Zöglings. Darum wird man auch auf späteren Stufen neben der arithmetischen eine sachliche Analyse anstellen. Häufig wird die Analyse sogar nur sachlicher Art sein, nämlich dann, wenn in formaler Hinsicht nichts Neues gelernt werden soll, wenn mit schon gelernten Operationen an ganzen Zahlen und Brüchen ein neues Sachgebiet, die Hohlmasse, die Gewichte, die Zinsverhältnisse, bearbeitet werden soll. Die Bearbeitung der Sachgebiete ist eine noch sehr vernachlässigte Seite des Rechenunterrichtes. Doppelt empfehlenswert ist daher das Studium einer Präparation von *P. Conrad* über die Zinsrechnung in der Praxis der schweizerischen Volks- und Mittelschule, III, 1 u. 2.

Denken wir endlich an die Behandlung eines **Liedes** in dem Liederbuch. Da ergiebt sich auf den ersten Blick, dass man die Behandlung des Textes von der musikalischen Behandlung zu unterscheiden hat.

Der Text ist ein Gedicht. Wenn er etwas taugt — und wenn er nichts wert ist, wird man das Lied nicht wählen — so wird er nicht nur mechanisch eingeprägt, sondern zur lebendigen Anschauung gebracht werden müssen; davon hängt ja auch das musikalische Verständnis gar sehr ab. Der Gang der Behandlung ist oben angegeben. Es ist auch nicht einzusehen, warum die sachliche Anschauung nicht in manchen Fällen dem deutschen Unterrichte, und wenn es ein historischer Text ist (wie das Sempacherlied, das Rütli, Jung Sigfrid), dem Geschichtsunterricht, wenn ein religiöser («Nun danket alle Gott», «Befiehl du deine Wege») dem Religionsunterrichte zuzuweisen wäre. Es könnte weder dem Geschichts- und Religionsunterrichte schaden, wenn sie sich auch die verwandten Stoffe aus dem Gesangunterricht assimilirten und namentlich dieselben in die wirksamsten Zusammenhänge brächten, noch dem Gesangunterrichte, wenn er sich ganz seiner musikalischen Aufgabe widmen könnte.

Diese selbst ist noch zusammengesetzt genug. Da sind vor allem zwei heterogene Dinge zu unterscheiden, der Rhythmus und die Melodie; als drittes kann sich anreihen die Dynamik und als viertes die Harmonie.

Es handle sich zuerst um die Aneignung des Rhythmus, und zwar nicht des Rhythmus im allgemeinen, sondern der im Liede vorliegenden konkreten Form desselben, also um eine Anschauung. Eigentlich um zwei; denn die Bewegung des Liedes entsteht durch den Takt und durch den Wechsel der Notenwerte.

Ist die vorgezeichnete *Taktart* bekannt, so ist nichts vorzubereiten und nichts zu lernen. Ist sie neu, z. B. $^4/_4$-Takt und der

$^2/_4$-Takt bekannt, so erinnert die Analyse an diesen: «Ihr kennt schon den $^2/_4$-Takt, schlagt ihn mir vor!» Und die Synthese lehrt den neuen: «hier wird der $^2/_4$-Takt verdoppelt, aber bei der Wiederholung wird der erste Schlag etwas abgeschwächt, also **1**, 2, 3, 4, und man schlägt ihn so».

Damit ist die erste Anschauung gewonnen; nun kommt die zweite. Das Lied enthält halbe, Viertel- und Achtelnoten. Die ersten zwei *Werte* seien bekannt, der dritte neu — also Analyse und Synthese wie oben.

Aber es seien alle drei Werte bekannt; bietet nun das Lied nichts Neues? Doch; ihre Aufeinanderfolge ist anders als in den bisherigen Liedern und muss darum eingeübt werden, wie jeder Lehrer weiss. Aber die Aneignung des Neuen kann vorbereitet werden. Wir schreiben eine halbe, eine Viertel-, eine Achtelnote an die Wandtafel, lassen die Schüler ihre Werte bezeichnen, stampfen darauf mit dem Fuss den vorgeschriebenen Takt und lassen sie die mit dem Lineal gezeigten Noten in einer gegebenen Tonhöhe auf die Silbe *la* singen und dazu den Takt schlagen. Dann treten wir an das Lied heran und singen es in derselben Weise auf *la, la* — nun geht die Aneignung rasch und sicher von statten.

Dritte Anschauung, die *Melodie*. Sie ist eine Folge von Intervallen (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 oder ut, re, mi, etc.) Die sieben Intervalle sind bekannt, neu ist die vorliegende Reihenfolge derselben; der Fall ist der nämliche wie bei den Notenwerten. Wir wollen die Aufnahme der neuen Melodie vorbereiten; es wäre ja schade und würde den ästhetischen Eindruck beeinträchtigen, wenn man lange daran herumdoktern müsste. Wir rufen also die Tonfolgen, besonders die schwierigeren Sprünge, die im Liede vorkommen (mi-la, si-sol-re etc.) dem Schüler ins Gedächtnis, indem wir sie singen lassen; mancher Lehrer ahmt den Notenplan mit den Fingern der linken Hand nach und kann also mit der rechten zeigend jede beliebige Tonfolge singen lassen. (Andere Zeichen s. Jahrbuch für wissenschaftl. Pädagogik X). Nun folgt das Singen der Melodie.

So wiederholt sich der Prozess bei jedem eigenartigen Objekte: Taktart, Notenwerten, Melodie und eventuell Harmonie, dynamischen Zeichen. Das scheint eine sehr komplizirte und zeitraubende Geschichte. Zu beschreiben, ja. Aber in praxi viel kürzer. Die Erinnerung an die bekannten Taktarten, das Singen einiger bekannten Notenwerte und Tonfolgen ist das Werk weniger Minuten; dafür gelingt aber nach dem Gesetz der Apperzeption die Aneignung des Neuen um so sicherer und in einem Zuge. Das letztere kommt namentlich bei Stoffen, wie Lieder und Gedichte, die eine Wirkung auf das Gemüt haben sollen, sehr in Betracht.

Totalauffassung — Vertiefung, Analyse — Synthese, das ist die respirationsartige Doppeltätigkeit, welche Anschauungen erzeugt.

Es bliebe nun noch zu überlegen, welche besondere Form Analyse und Synthese anzunehmen haben, ob die Totalauffassung abzufragen sei, ob die Synthese allein vom Lehrer vollzogen werden müsse, oder ob der Schüler an der Erarbeitung des Neuen sich beteiligen solle. Diese Fragen sind für die Erziehung durch den Unterricht, namentlich aus dem Gesichtspunkt der Selbsttätigkeit wichtig, aber zur Lehre von den formalen Stufen gehören sie dem Begriffe nach nicht. Wir lassen sie daher hier unerörtert und beschränken uns auf einige literarische Verweisungen, nämlich Bündn. Sem.-Bl. I, 17, die *Disputationsmethode;* Florin, in der «Praxis» II, 4, und Rein, das I. Schuljahr, 2. verbesserte Aufl., p. 37, über die *katechetische Lehrform.*

Dagegen müssen wir auf eine andere Frage eintreten, nämlich die Frage nach dem Impulse, durch welchen der oben beschriebene Mechanismus in Bewegung gesetzt werden soll. Es kann natürlich auf verschiedene Arten geschehen, aber nicht alle sind gleich zwekmässig. Wir können z. B. so beginnen:

«Joggeli, was hand'r gester z'Nacht g'ha?» — «Herdöpfel.» — «Und z'Mittag?» — «Au Herdöpfel.» — «Und z'Morge?» — «Au Herdöpfel.» — «So. Wozu braucht man die Kartoffel?» — «Wer kann das Kraut beschreiben, an dem sie wächst?» — «Wann werden sie gesteckt und geerntet?» — Auf diese Weise werden wir die Totalauffassung der Kinder unzweifelhaft zu Tage fördern. Wir können aber auch so anfangen:

Zur Zeit der Ernte: «Wir wollen jetzt die Frucht behandeln, welche gegenwärtig geerntet wird, nämlich? — Aber zuerst sollt ihr mir alles sagen, was ihr schon von der Kartoffel wisst.» Oder: «Ihr habt heute jeder ein Kartoffelkraut mitbringen müssen, da werdet ihr schon erraten etc.» — Wenn in der Geschichte die Entdeckung Amerikas, in der Geographie die Seewege behandelt werden: «Eine Pflanze, welche aus den neu entdeckten Ländern zu uns gebracht worden und seither ein unentbehrliches Nahrungsmittel geworden ist, nämlich . . .» —

Ein anderes Beispiel. Es soll der schwarze Nachtschatten besprochen werden. Der Unterricht beginnt so:

«Wer kann mir das Kartoffelkraut beschreiben?» — «Wer weiss schon etwas vom schwarzen Nachtschatten?» Diese Fragen werden beantwortet und es folgt die Vertiefung.

Oder: «Wir werden jetzt einen Bruder der Kartoffel betrachten, nämlich . . . . Eventuell mit dem Zusatz: «den wir gestern, vorgestern da und da gesehen haben.» Erzählet, was ihr von den beiden Pflanzen wisset.

Drittes Beispiel. Es soll «Johanna Sebus» gelesen werden. «Wer hat eine Rüfe, eine Ueberschwemmung gesehen, davon gehört?» — Dabei hat man auch Gelegenheit, seinen Mut zu erproben; wer weiss, wie?» —

Oder: «In dieser Stunde werden wir von einer Heldentat lesen, welche bei einer Ueberschwemmung ausgeführt wurde. Schreibt

mir, bis ich komme (während der stillen Beschäftigung) auf eure Tafeln, was für Unfälle bei einer Ueberschwemmung vorkommen können.» —

In allen diesen Fällen, das muss zugestanden werden, werden zwei Zwecke der ersten Stufe erreicht — die Isolirung des Neuen durch Abhebung des Bekannten und die Sammlung des Bekannten als Vorbereitung auf das Neue. Aber der dritte, die Förderung der Selbsttätigkeit? Darin unterscheidet sich in den drei Beispielpaaren je die erste Form von der zweiten. Der Gang der Betrachtung ist zwar in beiden derselbe, z. B. beim Nachtschatten 1) die verwandte Kartoffel, 2) Totalauffassung vom Nachtschatten. Aber der grosse Unterschied ist der: im zweiten Fall weiss der Schüler, *warum* dieser Gang eingeschlagen wird, er geht ihn *bewusst*, er betrachtet ihn als das *Mittel* zu einem bestimmten *Zwecke*; aber Zwecke setzen und zu seiner Erreichung dienende Mittel ergreifen — das ist eine Schule des Willens. Im ersten Falle geht er den Weg, wie ein Blinder; wer aber mit verbundenen Augen ans Ziel geführt wird, der geht der erzieherischen Wohltat bewussten Wählens verlustig.

Aber der Selbsttätigkeit genügt am Ende auch der erste Fall, der Schüler sagt ja alles, was er weiss, selbst. Wenn nur das der Sinn des Wortes ist, dann stehen wir hier wieder vor einer Vertiefung eines alten Gedankens. Nicht nur, dass der Schüler, was er im Unterrichte selbst leisten kann, selber leiste, sondern, dass er es *in der Absicht auf einen bewussten Zweck* selber tue — das ist das Prinzip der Selbsttätigkeit.

«Kleinigkeiten!»

Nun ja, wenn die Schule und ihr Hauptgeschäft, der Unterricht, an wirksamen Mitteln zur Zucht des Wollens als psychischer Kraft so überaus reich ist, so lassen wir diese Subtilitäten beiseite.

«Aber das Prinzip zugegeben, die Zielangabe kann ihm ja diametral zuwiderlaufen, indem sie das Neue antizipirt.»*)

Kann? Gewiss. Aber muss? Welches Prinzip könnte nicht unrichtig angewandt werden! *Wenn* das Ziel Resultate vorwegnimmt, welche der Schüler selbst erarbeiten sollte, so ist es eben *falsch*. In dieser Hinsicht scheint uns auch das Ziel zu «Johanna Sebus» in den Semin.-Bl. I, p. 14, vorzugreifen, indem es die Charakterzüge Johannas selbst angibt; wir ziehen deshalb die hier gegebene Form vor.

Uebrigens ist nicht zu vergessen, bei der Analyse ist nicht nur *ein* Prinzip zu berücksichtigen, es sind deren drei. Man könnte vielleicht finden, dass die Zielangabe zum Nachtschatten seine Verwandtschaft mit der Kartoffel antizipire. Vielleicht haben sie aber die Schüler auf dem Spaziergang selbt gefunden, dann fällt das Bedenken natürlich dahin. Aber angenommen, es habe ein Spaziergang gar nicht stattgefunden, vielleicht nicht stattfinden können;

*) Dieses Bedenken wurde in der Diskussion geäussert.

nun ist es doch eine Antizipation. Das ist es, aber eine Erwägung ist noch anzustellen, ehe wir es verwerfen: Wird die Einbusse an Selbsttätigkeit durch einen Gewinn auf einer andern Seite aufgewogen oder nicht? Etwa dadurch, dass das Wort «Bruder der Kartoffel» mit einem Schlage tausend Fäden regt, gerade die Vorstellungen wach ruft, welche eine rasche und sichere Auffassung des Unterrichts bedingen, namentlich bei den schwächeren Schülern bedingen? Ueberwiegt der Vorteil, so bleibt das Ziel bestehen; wenn nicht, dann nicht.

Bei der Aufstellung des Zieles muss der Lehrer in erster Linie selber wissen, was er will. Er muss auf den rechten Knopf drücken, damit die gewollte Klingel ertöne. Das Ziel muss die Verbindung zwischen dem Neuen und Alten herstellen. Wir wollen den Nachtschatten behandeln, wir erinnern an die Kartoffel; wir wollen den Aarelauf verfolgen, wir erinnern an Burgund; die Urschweiz, wir erinnern an die Vögte; die Zahl 3, wir erinnern an «Rosi», «Fuessi» und «Dogga».

Es fordert Ueberlegung, das Ziel so zu wählen, dass es diese psychische Funktion in ergiebiger Weise versehe.

Die unterrichtliche Behandlung eines Lehrobjektes wird aber häufig in einer Lektion nicht beendigt. Wohin die nächste Stunde führe, lässt sich vielleicht voraussehen. Dann werden wir nicht ermangeln, am Schlusse der heutigen Stunde darauf hinzuweisen, und in der folgenden werden sich die Schüler, sobald der kontrolirende Blick des Lehrers über die Klasse schweift, durch Handaufheben zur Angabe des bevorstehenden Arbeitspensums melden. So erweckt und befriedigt der Unterricht von Stunde zu Stunde Erwartungen. Die weitere Ausführung dieses Gedankens gehört indes nicht zu unserm Thema, wir brechen daher ab.

Aber die Frage wollen wir noch aufwerfen: Ist der Anschauungsunterricht ein Fach? *Darf* er ein Fach sein, d. i. darf ein Fach es bei blossen Anschauungen bewenden lassen? Das führt auf die schon erörterte Notwendigkeit der Begriffe; ein Unterricht, welcher bei den Anschauungen stehen bleibt und nichts dafür tut, sie in begriffliche Ordnung zu bringen, genügt weder seiner wissenschaftlichen, noch der erzieherischen Aufgabe. Aber davon abgesehen, es ist unlogisch, eine Disziplin nach einem Merkmale zu benennen, welches sie mit allen andern, die ein Wissen erzeugen sollen, gemein hat. Anschauungsunterricht ist kein Fach, sondern ein Prinzip, es bedeutet einfach den Fortschritt von der Totalauffassung zur Vertiefung. (Vrgl. hiezu die Arbeit von Seminarlehrer *Hug*, Bündn. Sem.-Bl. II, 2).

Der Gang des Unterrichts ist also, soweit die bisherigen Betrachtungen reichen, folgender:

Das *Ziel* verkündet das neue Objekt, das in einer oder mehreren Lektionen behandelt werden soll. Es setzt es zugleich in Beziehung zum bisher (in oder ausser der Schule) erworbenen Wissen des Schülers.

Die *Analyse* geht dieser Beziehung nach und fördert die sachbezüglichen Vorstellungen zu Tage, ordnet sie und prägt sie, wenn nötig, fester ein.

Die *Synthese* vollendet durch die Vertiefung ins Einzelne die Anschauung.

Zur Erleichterung der Kontrole und Weiterführung dieser Darlegungen durch den Leser verweisen wir zum Schlusse auf die einschlägige Literatur und zwar:

Für die Totalauffassung im Interesse der *Selbsttätigkeit* auf *Ziller*, Vorlesungen über allgemeine Pädagogik, Abschnitt: «Bildung des Willens durch den Unterricht».

Für die Totalauffassung zum Zwecke der *Isolirung des Neuen* auf das nämliche Werk, Abschnitt: «Die ursprüngliche Aufmerksamkeit».

Für die Totalauffassung als *Vorbereitung* des Neuen auf *K. Lange*, Ueber Apperzeption.

Der **Begriff** ist die höhere Wissensform, in welche die Anschauungen übergeführt werden sollen. In der Natur der Begriffe liegt schon ein Hinweis auf *ihre Entstehung*. Wer nur *eine* Rose, *ein* Dreieck gesehen hat, bei dem kann vom Begriffe Rose, vom Begriffe Dreieck keine Rede sein; wer erst *einen* Fall der Pluralbildung auf *s* (le père, les pères), *einen* Fall der Femininform auf *a* (buono, buona) kennt, der kann noch kein Bewusstsein von der Regel, wer nur *eine* Wirkung der Anziehungskraft wahrgenommen hat, kein Bewusstsein vom Gesetze haben. Begriff, Regel, Gesetz können nur aus einer Mehrheit von Beispielen, von besonderen Fällen abgeleitet werden.*) Da sie der Ausdruck des Allgemeinen und Allgemeingültigen sein sollen, so wird es sich immer darum handeln, in der Menge verwandter Dinge oder Erscheinungen *durch Vergleichung* das Gemeinsame vom Besonderen zu scheiden. Dieser Abstraktionsprozess vollzieht sich aber nicht immer unter dem Einflusse des Willens, sondern häufig, wie die Berichtigung und Vervollständigung unserer Vorstellungen, absichtslos und zufällig. Wir müssen daher die oben geäusserte Behauptung, dass die Begriffe ein Produkt des Denkens seien — wofern man unter Denken eine willkürliche Tätigkeit versteht — vorläufig als ungenau wieder in Frage stellen. Denn schon das Kind eignet sich vor allem Unterricht und ohne absichtliches Nachdenken eine Menge begriffartiger Gemeinbilder an. Wenn es die grosse Dogge und den kleinen Spitz, das schlanke Windspiel und den kurzbeinigen Dachs als *Hunde* bezeichnet («Schau dort, das Hündchen?» — «Flieh, ein Hund kommt!»), so beweist es dadurch, dass die Rubrik *Hund* in seinem Geiste vorhanden ist, und dass es die einzelnen Individuen in dieselbe einzuordnen versteht. Der psychische Vorgang, welcher seinen Begriff mechanisch erzeugte, liegt auf der Hand. Bei jedem

*) Vrgl. B. Sem.-Bl. I, 15, Konferenz in Somvix.

neuen Hunde, den es erblickte, wiederholte sich der Eindruck der «Hundheit»; wenn es zehn Hunde gesehen hat, so wiederholte sich die Wahrnehmung des Gemeinsamen zehn mal, während das Besondere eines jeden Hundes nur je einmal auftrat. Wenn einer ein gleichseitiges, ein gleichschenkliges und ein ungleichseitiges Dreieck gesehen hat, so nahm er die Gleichseitigkeit, die Gleichschenkligkeit und Ungleichseitigkeit je einmal, die Dreiseitigkeit oder Dreieckigkeit aber dreimal wahr. Es ist daher begreiflich, dass die wiederholte Wahrnehmung dessen, was das Dreieck ausmacht, dessen, was den Hund als solchen erkennen lässt, sich tiefer einprägt und eine lebhaftere Vorstellung erzeugt, als es die besonderen Merkmale zu tun vermögen, und dass man allmälig dazu kommt, diese zu übersehen oder nur flüchtig und oberflächlich an sie zu denken. Dieses Uebergewicht des Allgemeinen über das Besondere gibt sich unverkennbar dadurch kund, dass man den Sultan und den Spitz, den Leo und das Finettchen mit dem gemeinsamen Namen Hund bezeichnet, und dass man, wo sich auch die Dreiseitigkeit zeige, in Holz, Papier oder Tuch, recht-, spitz- oder stumpfwinklig, urteilt: Das ist ein Dreieck.

So gelangt das Kind schon vor der Schule zu den Begriffen Mann, Frau, Kind, Mensch; Pferd, Vogel, Fisch, Wurm, Tier; Rose, Tulpe, Blume, Blatt, Wurzel, Baum, Gras, Pflanze und vielen andern.

Wenn man aber diese auf dem Wege des psychischen Mechanismus entstandenen Begriffe untersucht, so wird man dieselbe Beobachtung machen, wie bei der Sichtung der zufällig erworbenen Anschauungen: die psychischen Begriffe sind in der Regel mangelhaft, roh; wenn einer es nicht ist, so ist es Zufall, wie überhaupt der psychische Begriff ein Werk des Zufalls ist. Die einen enthalten *nicht alle gemeinsamen Merkmale*. Das Kind ist nicht im stande, den Begriff Hund zu definiren, wie die Zoologie es tut; ausser den allgemeinen Contouren denkt es vielleicht nur an das Bellen und Beissen und würde daher ohne Zaudern auch den Wolf, wenn es ihm zum ersten Mal begegnet, als einen Hund bezeichnen. Der Fisch ist ihm das schwimmende, der Vogel das fliegende Tier, drum bringt es unter den ersten Begriff auch den Walfisch, wenn er ihm im Bilde gezeigt wird, unter den zweiten die Fledermaus, die in der Dämmerung flattert. Oder der Begriff enthält *Merkmale, welche nicht dazu gehören*. Mit dem Begriffe Frucht verbindet man gern das Merkmal der Geniessbarkeit, daher die oben berührte irrige Auffassung der Kartoffelknollen. Gras bezeichnet uns anfänglich nur das auf den Wiesen wachsende Futter des Viehes, Traube die Frucht der Rebe.

In beiden Fällen haftet am psychischen Begriffe noch ein anderer Mangel: das Allgemeine ist mit den besonderen Formen zu sehr vermengt. Statt an die Merkmale zu denken, stellt man sich Individuen vor, woran sie haften. Begreiflich, denn auf dem bezeichneten Wege der zufälligen Begriffsbildung sind zwar einzelne

Merkmale durch die Wiederholung immer deutlicher geworden, aber eine bewusste Ablösung von den etwas verdunkelten besonderen Merkmalen hat nirgends stattgefunden.

Darum müssen die psychischen Begriffe, sollen sie ein sicheres Wissen abgeben, revidirt und verbessert werden. Man fragt sich bei jedem einzelnen Merkmale: Ist es auch allen Individuen, denen auch die übrigen Merkmale zukommen sollen, eigentümlich? Und: Sind alle Dinge inbegriffen, für die ihre Gesamtheit charakteristisch ist? Inhalt und Umfang des Begriffes werden untersucht und nach der Prüfung abgeändert oder ausdrücklich anerkannt. Der Begriff Hund wird präzisirt, vom Begriffe Frucht das Merkmal der Geniessbarkeit ausgeschieden, zum Begriffe Fisch die besondere Art der Atmung und Fortpflanzung, welche den Walfisch von seinem Umfang ausschliesst, hinzugefügt; das Gemeinbild Gras erweitert sich zum botanischen Begriff der Gräser, Traube zur Bezeichnung einer bestimmten Stellung der Stile.

Dabei kommt es auch zur Ablösung, zur *Abstraktion* des Begrifflichen.

Wenn ich mich frage: Also, was für Merkmale kommen jedem Hunde zu? Welche Merkmale machen den Begriff Dreieck, Fisch, Traube, Frucht aus? — so werden diese Dinge isolirt gedacht. Die *systematische Zusammenfassung* veranlasst die Ablösung des Allgemeinen von den Individuen. Diese gelingt indes nur bis zu einem gewissen Grade. Wir sind unfähig einen reinen Begriff zu denken; z. B. den Begriff Dreieck, ohne ein gleichseitiges, oder ein gleichschenkliges, oder ein ungleichseitiges, ohne ein recht-, stumpf- oder spitzwinkliges, ein grosses oder kleines, mit Dinte auf Papier oder mit Kreide auf die Wandtafel gezeichnetes vorzustellen, immer mischen sich konkrete Züge ein. Wir vermögen es nur dahin zu bringen, dass wir uns dieser psychischen Unfähigkeit bewusst werden, dass wir uns sagen: Alle diese besonderen Formen sind Dreiecke, aber zum Begriffe gehört keine derselben; ich *sollte* mir die Dreiseitigkeit ohne diese Bestimmtheiten denken.

Die Verifikation des psychischen Begriffes nach seinem Umfange, nach seinem Inhalte, die Ablösung des Begrifflichen vom Individuellen, das ist nun allerdings nicht mehr das Werk eines unwillkürlichen psychischen Vorganges, es ist eine Arbeit, oft eine anstrengende Arbeit, die Vorsatz und Ausdauer erheischt. Nun kommen wir auf den beanstandeten Satz zurück, um ihm eine bestimmtere Fassung zu geben: die verifizirten, die *logischen* Begriffe sind *Produkte des Denkens*.

Der Weg, auf welchem das Denken die logischen Begriffe schafft, ist aber, genau besehen, nicht wesentlich verschieden von dem Vorgange, welcher die psychischen Gemeinbilder erzeugt. Der psychische Begriff setzt eine Mehrheit gleichartiger Anschauungen voraus, so ist es auch beim logischen Begriff — aber während der psychische Mechanismus die *zufällig* zusammengekommenen Anschauungen kritiklos zum Gemeinbild verarbeitet, untersucht

das Denken zuerst, ob die im Bewusstsein vorhandenen Anschauungen auch alle zum Begriffe gehören und ob alle dahergehörigen vertreten seien (es sichtet den Umfang).

Der Mechanismus verstärkt durch Wiederholung des Eindrucks die allgemeinen Merkmale, das Denken tut dasselbe — aber es hebt sie durch bewusste und absichtliche Vergleichung hervor und isolirt sie von dem Konkreten, indem es sie für sich zusammenfasst (es definirt den Inhalt des Begriffes). Die Arbeit des Denkens ist dem Mechanismus gleichartig, aber gründlicher.

Nun die Anwendung auf die Methodik. Den Schüler Begriffe bilden lehren heisst also so viel, als ihn denken lehren. Aber ist er fähig, logische Begriffe zu denken, vermag es doch sein Lehrer nicht einmal? Darauf verzichten wir zum vornherein. Die Begriffe des Elementarunterrichts werden hinter den Anforderungen der Logik in mehr als einer Hinsicht zurückstehen. Es wird häufig nicht möglich sein, den Umfang zu erschöpfen, d. h. alle Anschauungen herbeizuschaffen, die zum Begriffe gehören. Dann wird natürlich auch der Inhalt nicht genau sein; so lange z. B. vom Walfisch nicht die Rede war, wird der Schüler auch das Merkmal der Vierbeinigkeit zum Begriff Säugetier rechnen. Zweitens wird das Kind noch viel weniger als der Erwachsene das Allgemeine abstrakt zu denken vermögen, sein Vorstellen wird immer an konkreten Trägern, an *Typen* haften.

Aber innerhalb der dem Zöglinge zugänglichen Anschauungen kann der Unterricht den Gang des Denkens einschlagen und dadurch den Mechanismus, dem das Kind sonst überlassen bliebe, *vertiefen* und *beschleunigen*. Er wird den Schüler anleiten, die gleichartigen Dinge mit Absicht und Aufmerksamkeit zu vergleichen und hernach die allgemeinen Merkmale ausdrücklich zusammenzustellen. *Vergleichung — systematische Zusammenfassung* — das ist die Artikulation des unterrichtlichen Abstraktionsprozesses.

Vielleicht wäre es am Platze, den Unterricht mit der Verifikation und Umbildung der zahlreichen rohen Begriffe zu beginnen, welche das Kind mit in die Schule bringt, und erst nachdem sein Erfahrungskreis logisch durchgebildet worden, seinen Geist durch neue Anschauungen zu bereichern. Aber es leuchtet ein, dass dieses Geschäft in den meisten Fällen nicht besorgt werden könnte, ohne auf die Anschauungen zurückzukommen, weil schon die Einzelbilder, aus welchen das Gemeinbild abgezogen werden soll, wie wir oben gesehen haben, mangelhaft sind. Aber angenommen, die Qualität der erworbenen Anschauungen liesse es zu, einen längeren Zeitraum ihrer Systematisirung zu widmen, so wäre es aus einem andern Grunde doch unstatthaft. Der Begriff bietet nichts stofflich Neues, seine Elemente sind alle bekannt, sie werden nur anders gruppirt; der Begriff Hund z. B. bietet keine neuen Elementarvorstellungen, sie werden nur aus den schon bekannten Anschauungen abgelöst und zu einer neuen Form verbunden. Ein Unterricht aber, der keine neuen Stoffe brächte, würde Lernlust

und Interesse gar bald abstumpfen. Beide Erwägungen sprechen also dafür, dass wir im Unterrichte Anschauungs- und Abstraktionsprozess mit einander alterniren lassen. Wenn wir neue Anschauungen erzeugt haben, so sorgen wir für ihre Vergleichung unter sich und mit den schon vorhandenen verwandten Vorstellungen und bringen dadurch sowohl das Alte als das Neue der begrifflichen Ordnung näher. Mit der neuen Anschauung eines bestimmten Hundes wird das Uebereinstimmende assoziirt, was die Kinder schon an andern Hunden wahrgenommen haben; so entsteht ein Gemeinbild von den Merkmalen, Eigenschaften, Gewohnheiten, welche allen Hunden zukommen, das jedenfalls vollkommener ist, als der psychische Begriff.

Der spätere Unterricht schliesst daran die Betrachtung des Fuchses und Wolfes. Aber er bleibt bei der Anschauung nicht stehen. Es folgt die *Vergleichung* des Fuchses, Wolfes und Hundes. Den Abschluss bildet die *Zusammenfassung* des Gleichartigen — die Familie der Hunde. Gilt eine spätere Unterrichtseinheit der Gruppe Marder, Iltis, Wiesel, Zobel, Fischotter, so ergibt die *Vergleichung* erstens den Begriff der Familie Marder; sie verdeutlicht ferner die beiden Familienbegriffe Marder und Hund durch den Kontrast, der das Unterscheidende hervorhebt; aber über den Gegensätzen erkennt sie das höhere Gemeinsame, den Ordnungsbegriff der Fleischfresser. Die *Zusammenfassung* des Allgemeinen erfolgt durch die Definition: «Die Fleischfresser haben alle die und die Merkmale; Fleischfresser sind die marder- und die hundeartigen Tiere; sie unterscheiden sich von einander — —.» Reiht sich daran die Behandlung der Katzen, so erzeugen die Stufen der Analyse und Synthese Anschauungen von der Hauskatze, dem Luchs, dem Löwen und Tiger. Die dritte Stufe vergleicht diese Arten unter sich, die Familienmerkmale mit denen der Marder und Hunde und konstatirt endlich auch an dem Katzengeschlechte die Ordnungsmerkmale der Fleischfresser.

Die *Vergleichung* der Anschauungen in Bezug auf ihre gemeinschaftlichen Merkmale und die *Zusammenfassung* dieser letzteren gehen in der Regel in einander über. Aber äusserlich wird die IV. Stufe markirt durch die Eintragung der Vergleichungsresultate in ein Heft, wofern man nämlich Gewicht darauf legt, sie nicht der Vergessenheit anheimfallen zu lassen, sondern sichere Stützpunkte für die Repetition zu gewinnen. Zur Eintragung genügen kurze Andeutungen, die Aufzählung der unter den neuen Begriff fallenden Tiere, die Angabe der charakteristischen Merkmale (Gebiss, Nahrung, Gang, Ergreifen der Beute etc.). Da der Lehrer zum voraus wissen muss, was für Systeme er im Laufe des Jahres entwickeln will, so kann er für eine entsprechende Einteilung des Raumes sorgen. Wenn z. B. in der ersten Einheit Stichworte über die hundeartigen, in der zweiten über die marderartigen Tiere eingetragen werden, so muss der nun auftretende Oberbegriff Fleischfresser mit seinen Merkmalen darüber noch Platz

finden, damit das logische Verhältnis auch äusserlich erkennbar sei. (Wo man ein passendes Lehrbuch hat, wird man auf der IV. Stufe das System nicht neu anfertigen, sondern im Buche nachschlagen und anstreichen.)

Anschauungs- und Abstraktionsprozess — Totalauffassung und Vertiefung, Vergleichung und Systematisirung, das sind die Stufen, welche zu einem begrifflichen oder begriffähnlichen Wissen führen. Da aber die Anschauungen die Basis des ganzen Baues bilden, da ferner auf einen einzigen Begriff eine ganze Menge Anschauungen fallen können, jeder Begriff wenigstens von mehreren Anschauungen getragen sein muss, so ist es klar, dass der grösseren Bedeutung der ersten zwei Stufen, welche der Anschauung dienen, auch der grössere Zeitaufwand entsprechen muss. Wenn für die Anschauungen vom Hunde, Wolf, Fuchs, Marder, Iltis, Wiesel etc. in genügender Weise gesorgt ist, so nehmen die III. und IV. Stufe wenig Zeit in Anspruch; die Familienmerkmale des Hunde-, Marder- und Katzengeschlechtes sind bald zusammengestellt, ihre Verwandtschaft als Fleischfresser wird durch wenige Sätze über Gebiss und Nahrung festgestellt. Die Abstraktion verläuft um so rascher, wenn die Vergleichung schon während der Anschauung vorbereitet worden ist.

Wir haben oben gezeigt, wie zur Vorbereitung auf den schwarzen Nachtschatten die bereits erworbene Vorstellung von der Kartoffel, als Analyse zu Wald-, Sumpfziest, Brunelle etc. die Vorstellungen von Taubnessel, Günsel und Gundermann aufgefrischt werden. Um so rascher wird auf der III. Stufe das Uebereinstimmende angegeben werden können. Aber schon während der Synthese werden augenfällige Aehnlichkeiten hervorgehoben. «Die sechs Pflanzen (Ziest, Hohlzahn etc.) haben Aehnlichkeit in der Blumenkrone; sie sind Lippenblütler, wie Taubnessel, Günsel. Gundermann, die Blüte besteht . . .» Anderseits wird an jeder das hervorgehoben, was sie von der andern unterscheidet.

Begünstigen Aehnlichkeit und Konstrast hier die *Apperzeption des Neuen*, so dienen sie später der III. Stufe, welche nun alle bekannten Lippenblütler, die allgemeinen Merkmale und die abweichenden Unterarten zum Zwecke der *Systematisirung* noch einmal aufzählen lässt. So ist es bei den zoologischen Präparationen. Da der Abstraktionsprozess nichts materiell Neues zu Tage fördert, so ist es vom guten, wenn man sich bei der III. und IV. Stufe nicht lange aufzuhalten braucht.

Die Familien und Ordnungen sind aber nicht die einzigen Kategorien, welche der botanische Unterricht kennt. Wurzel, Stengel, Blatt, Blütenstand, Frucht, Standort, Nutzen, sind auch Begriffe, welche aus der Menge des Konkreten ausgebildet werden sollen. Das gibt neue Vergleichungspunkte für die III. Stufe und auf der Stufe des Systems *zeichnen* wir unter die Rubrik Wurzel ihre verschiedenen Formen — sobald wir sie antreffen — die Pfahlwurzel, die faserige, knollige Wurzel und schreiben daneben die

Namen der Pflanzen, an denen wir sie gesehen. So lange wir nur den Weinstock, das Scharbockskraut, das Schneeglöcklein kennen, besitzen wir nur Anschauungen für den Begriff Wurzel. Kommt aber zum Weinstock der Sauerdorn, so erweitert sich die Anschauung von der Pfahlwurzel zum Begriffe, wie die Anschauung von der Wurzel des Schneeglöckleins sich zum Begriffe der faserigen Wurzel erweitert, wenn im Unterrichte auch das Leberblümchen und das Getreide vorgekommen sind. So entstehen nach und nach die untergeordneten Begriffe und so reift allmälig das vollständige System des Begriffes Wurzel. Analog wird es gehalten mit Stil und Stengel, mit Blüten- und Blattformen; von den Heilpflanzen, den Futterkräutern, den Sumpf-, den Wiesenpflanzen etc. werden Verzeichnisse angelegt, die im Laufe des Sommers und der Schuljahre, *wie wenig Zeit auch die einzelne Eintragung erfordert*, sich vervollständigen. So wächst das botanische Lehrgebäude auf allen Punkten, bald hier, bald dort ein wenig rascher.

Auf solche Weise ordnen wir den Besitz, so — *sichern* wir ihn. Die Gedanken verketten heisst sie vor Vergessenheit schützen, Assoziation der Vorstellungen ist die Bedingung des Gedächtnisses und die Verknüpfung nach ihrer *inneren Verwandtschaft* seine *beste* Stütze; denn was man denkend erfasst hat, behält man am sichersten. Nichts anderes bezwecken die Vergleichungen der III. Stufe. Sie sind Assoziationen der Anschauungen und niederen Begriffe nach logischen, d. i. ihr Wesen treffenden Gesichtspunkten. Unter dem Gesichtspunkte der Marder-Aehnlichkeit verknüpfen wir die Vorstellungen vom Iltis, Fischotter, Zobel, unter dem Gesichtspunkte der Fleischnahrung und entsprechenden Zahnbildungen die ganze Reihe der Anschauungen, welche in den Begriffen Marder-, Hunde-, Katzengeschlecht enthalten sind. Der Begriff Faserwurzel verknüpft Schneeglöcklein, Leberblümchen, der Begriff Pfahlwurzel Weinstock und Sauerdorn. Jede dieser Vorstellungen kann aber nach den Kategorien Blüte, Stengel, Nutzen etc. wieder neue Verbindungen eingehen. So erwächst aus Zettel und Einschlag ein Gedanken*gewebe*, in welchem das Einzelne festen Halt gewinnt. Das eine Wort *Wurzel* vermag die Vorstellung von ihren Unterarten und den subsumirten Individuen, das eine Wort *Carnivor* ein ganzes Heer von Vorstellungen zu erwecken. Aber sie stürmen nicht in wirren Haufen ins Bewusstsein; ein Impuls des Willens — und in gemessenem Paradeschritte defiliren die Bären, die Marder, die Hunde, die Katzen. «Offiziere vor!» — und die Mannschaft tritt ab, es stehn die Begriffe.

Assoziation ordnet den Besitz, sichert ihn, — macht ihn *disponibel*.

Assoziation liegt schon den psychischen Begriffen zu Grunde. Man weiss, gleichartige Bilder hängen sich aneinander, unwillkürlich erinnert eins an das andere. So schlingt das Gemeinschaftliche ein geistiges Band um die mannigfaltigen Anschauungen vom

Hunde, und wenn das Kind auf der Stufe der Analyse anfängt, vom Hunde zu erzählen, so reiht sich ein Zug an den andern. Aber manches ist ungenau, manches unwesentlich, anderes unklar. Das Denken und der Unterricht, der denken lehren will, arbeiten auch hier wieder gründlicher als der psychische Mechanismus. Jedes Glied wird zuvor auf seine Zugehörigkeit geprüft und im Falle der Zulassung zu voller Klarheit gebracht und ausdrücklich mit dem andern verknüpft. Zwischen *inhaltsverwandten* und *klaren* Vorstellungen feste Assoziationen zu stiften, welche unter ihnen ein logisches Abhängigkeitsverhältnis herstellen, das ist die eigentliche Aufgabe der III. Stufe.

In vielen Fällen reduzirt sich der Abstraktionsprozess auf die Vorstellungsverknüpfung und es kommt gar nicht, oder erst später, zur Ablösung des Begrifflichen; die Assoziation muss zuerst das Material für die Begriffsbildung sammeln. Die Setzung des Kommas fordert die Unterscheidung von Haupt- und Nebensätzen. Wir beginnen natürlich nicht mit der Definition der Satzarten, sondern wir merken uns die Bindewörter, vor denen regelmässig ein Beistrich steht — dass, damit, als, weil, wenn, welcher, der (wenn man dafür setzen kann *welcher)*. Finden wir in einem Lesestücke ein neues Wort, z. B. *obgleich*, so wird in der Synthese der sprachlichen Anschauung — nachdem die sachliche vorausgegangen — auf dasselbe aufmerksam gemacht, und die Assoziation verknüpft es mit den schon bekannten. Auf der Stufe der Systematisirung ist nichts zu thun, als das neue Wort in das Heft einzutragen. Denn wir bleiben ja vorläufig beim psychischen Begriffe stehen; wir beschränken uns darauf, seinen Umfang zu erweitern, und überlassen die präzise Definition einer späteren Stufe. Der Gang der sprachlichen Betrachtung wäre also folgender. *Ziel* (nach Absolvirung des Inhalts): Wir wollen in diesem Stücke einige neue Fälle aufsuchen, in denen ein Komma gesetzt wird. *Analyse:* Aber zuvor will ich sehen, ob ihr die alten noch wisst. Diktat. *Synthese:* Korrektur des Diktats und Aufsuchen des Neuen. *Assoziation:* Aufzählung der bekannten Nebensätze einleitenden Bindewörter. *System:* Eintragung. — Man sieht, die III. und IV. Stufe sind wieder in wenigen Minuten abgetan. So halten wir es mit allen Regeln; z. B. mit der Verdopplung der Konsonanten. Wir legen Verzeichnisse an für Wörter mit ll, mm, tt, ck, tz, indem wir jeder Reihe eine Zeile reserviren. Diese Assoziationen bilden das Sprachgefühl; denn dieses beruht auf dem psychischen Mechanismus. Wenn der Begriff endlich reif ist, so pflücken wir ihn, der Grund der Verdopplung wird erkannt, ck als kk und tz als zz aufgefasst. Nun ändert sich das System; wir brauchen nicht mehr den ganzen Umfang zu merken, ein Beispiel genügt. Der Begriff *entlastet.* Wir machen auf der IV. Stufe auf der Seite, welche für Orthographisches reservirt ist, eine neue Eintragung: *Verdopplung der Konsonanten;* darunter: brennen — sticken, sitzen.

Ob es später zum logischen Begriffe komme oder nicht — und auf der Elementarstufe wird häufig das letzere der Fall

sein — die demselben vorangehende Assoziation darf im Unterrichte nie fehlen; überall heisst es sammeln, nach logischen Rücksichten sammeln.

Wir sammeln Beispiele für den Doppelpunkt, den Ausruf, für th, y, ph, Silbentrennung, gleichklingende Wörter mit verschiedener Schreibweise (die Waise, die Weise, weise, weisse — wider, wieder — im, ihm — tot, Tod, todkrank; jedes in einer Verbindung, die seine Bedeutung deutlich erkennen lasse); Dichtungsarten, Rhythmus, Reime, bildliche Ausdrücke, Stilformen. Die einen pflegen das Sprach-, die andern das ästhetische Gefühl.*) — Sobald eine zweite Tonart auftritt, vergleichen wir sie mit der ersten und wir eröffnen im Heft eine Rubrik: «wo das *do* steht», zeichnen darunter einen Notenplan, notiren darauf eine Vorzeichnung nach der andern, wie sie im Unterrichte auftritt, und setzen dahinter eine Note auf die Stelle des Grundtons. Gerade wie oben die Wurzelformen, assoziiren wir im Gesange die Taktarten, die Notenwerte und Pausen, die dynamischen Zeichen, die «schön zusammenklingenden» Töne (do und mi — re und fa — do, mi und sol — sol, si und re), die Lieder als Wald-, Wander-, Vaterlandslieder. — Der Grossmut Davids gegen Saul stellt die Assoziation, die Grossmut Kaiser Ottos gegen seinen Bruder und das Beispiel, das Jesus am Kreuze gegeben, zur Seite und die Unversöhnlichkeit und Rachsucht Esaus und Chriemhildens gegenüber, wofern diese Stoffe, wie es in der Präparation (Sem.-Bl. II, 10) vorausgesetzt wird, bekannt sind. So entwerfen wir in der Geschichte Uebersichten über die Fälle, die für das Verhältnis zwischen Kaiser und Papst (Staat und Kirche) von Bedeutung sind (Karls des Grossen Schenkung, Krönung, Otto I., Heinrich IV.); über die Reiche, zu denen die Heimat gehört hat, zur Zeit Jesu, Karls des Grossen, des deutschen Kaiserreichs; die Eroberungs-, die Freiheitskriege; die Stufen des Wachstums unseres Vaterlandes (3, 8, 10, 13 Orte); die Untertanen-, die Verkehrsverhältnisse von ehemals und jetzt. — Die Assoziation gruppirt die Kantone nach ihrer Grösse, Einwohnerzahl, Sprache, Konfession, nach der Hauptbeschäftigung ihrer Bewohner, ordnet die

---

*) *Anm.* Noch viel notwendiger sind solche Kollektaneen an *romanischen Schulen,* wo das Deutsche Fremdsprache ist. Es müssen Verzeichnisse angelegt werden für die Deklination: Der Knabe, die Knab*en,* darunter die ähnlichen; das Kalb, die Kälb*er,* darunter die ähnlichen u. s. f. — *Der* gut*e* Mann, *ein* gut*er* Mann. Für die Konjugation: s*i*nge, s*a*ng, ges*u*ngen; tr*ei*ben, tr*ie*b, getr*ie*ben; dazu die ähnlichen, sobald sie in der Lektüre, im Gebrauche auftreten. Präpositionen: *bei dir* (zu, mit) — *gegen dich* (für, ohne, durch) — ich sitze *neben dir,* ich trete *neben dich* (an, in, auf) —. *Inversion:* Ich gehe heute, dagegen: heute gehe ich. *Rektion der Zeitwörter:* Ich sorge *für* ihn; ich bin *um* ihn besorgt. — Ich halte es *für* richtig, ich finde es richtig, ich erkläre es *als* richtig. *Rektion der Hauptwörter:* Liebe *zu,* Freude *an* einer Sache. *Nicht verwechseln:* Geld ausgeben — ein Buch *her*ausgeben; die Furcht lähmt — die Kraft erlahmt; die Vermutung erwahrt sich — die Treue bewährt sich. — Wenn man diese Arbeit für zu mühsam hält und zur Tagesordnung schreiten will mit der Motivirung, man habe bisher ohne so viele Umstände auch deutsch reden gelernt, so darf man mit der Frage antworten: Aber wie?

Länder nach ihrer Staatsform, Lage, Grösse: die Staaten, die an den Bodensee grenzen, die Uebereinstimmung der Sprachen in den benachbarten Ländern und den Grenzkantonen; die Flüsse, welche an der Gotthardgruppe entspringen; die Ströme, welche unsere Marken verlassen (ihr Verhältnis zu den übrigen führt auf den Begriff *Flussgebiet)*; die alten Pässe, die Alpenstrassen; die Berghöhen in graphischen Darstellungen.

Die Assoziation hält sich natürlich nicht nur innert der Grenzen des einzelnen Faches; wie bei der Analyse reichen ihre Fäden in andere Gebiete hinüber. Der deutsche Unterricht stellt auf der III. Stufe die Charakterzüge der Johanna Sebus, Wilhelm Tells zusammen. Aber der Religionsunterricht sollte die ethischen Momente des profanen Unterrichts sich nicht entgehen lassen, sondern in seine Assoziationen verweben. Wenn in der biblischen Geschichte Pharao, in der Geographie Aegypten genannt werden, so sollten im Deutschen die neuen Wörter mit den schon bekannten auf ph und y verbunden und in die Sammlung aufgenommen werden. Die nötige Belehrung über die Lage des in der Geschichte genannten Passes, über die Schreibung des in der Geographie erwähnten Wortes muss zwar sofort an Ort und Stelle gegeben aber nachträglich mit dem Fachverwandten, das Geographische mit dem Geographischen, das Geschichtliche mit dem Geschichtlichen, verbunden werden.

Dann muss offenbar von der Gesammtwirkung des Unterrichts am wenigsten verloren gehen, wenn jedes Fach die ihm eigentümlichen Vorstellungen, wo immer auf dem weiten Plan des Unterrichts sie auftauchen mögen, sammelt und *in sein System einreiht.* Die Veranlassung dazu kann in seinem eigenen Unterrichte liegen — wenn er nach abgeschlossener Synthese Umschau hält, welche Vorstellungen aus andern Disziplinen mit den eben gewonnenen Anschauungen auch verknüpft werden sollten (s. Davids Grossmut). Oder sie kann aus einem andern Fache kommen — wenn es sich darum handelt, ein in diesem vorgekommenes neues Beispiel in eine schon vorhandene Reihe aufzunehmen oder unter einen neuen Grundsatz zu subsumiren. Das geschieht am besten am Ende der Stunde: «Jetzt wollen wir noch das Wort eintragen, das in der letzten Geschichtsstunde vorgekommen ist (ph).». — «In der Geschichte der Königin Bertha ist ein neuer Fluss genannt worden; er gehört zum Flussgebiet des Rheins; wir wollen ihn einzeichnen.» — «Im Rechnen war letzthin von dem Spruch: «Jeder Arbeiter ist seines Lohnes wert» (Arbeitslöhne), oder: «Du sollst nicht stehlen!» (Wucher) die Rede. Wer will mir's noch einmal erzählen?» — Hernach wird im Stichwortheft unter die betreffende Rubrik eingetragen: Lohn des Arbeiters, Wucher. — Eine solche sorgfältige Inventarisirung alles Wissens bietet natürlich den schon bei der Analyse erwähnten Vorteil immanenter Repetition. Sie überträgt ausserdem den dreifachen Gewinn der Assoziation auf weitere Geistesgebiete: Je mehr solcher Verbindungen der Unterricht

schliesst, desto *geordneter*, desto *sicherer*, desto *gegenwärtiger* wird das *gesamte* Wissen.

Von der Assoziation gilt übrigens, was wir oben von der Vergleichung gesagt haben. Sie ist von der Stufe der Anschauung nicht etwa ausgeschlossen, sie soll hier vielmehr vorbereitet werden. Je mehr das geschieht, desto besser. «Otto I. wurde vom Papste gekrönt, wie vor ihm, ums Jahr 800, Karl der Grosse; er schenkte dem Bischof von Chur —.» «Der Tessin entspringt am Gotthard, gegenüber der Reuss; er fliesst —». «Die Ungarn zogen an der Donau herauf, wie schon vor ihnen die Hunnen; eine Abteilung kam auch nach St. Gallen —». «Pharao schreibt man mit Ph, wie Joseph, es bedeutet so viel als —». Assoziationen werden, wo sie sich leicht ergeben, schon in die Synthese eingeschaltet. Aber die III. Stufe nimmt sie wieder auf, vervollständigt und befestigt sie: Kaiser, welche vom Papst die Krone empfingen — das Flussgebiet des Rheins — die Donau als Völkerstrasse — die Flüsse der Gotthardgruppe — die Wörter mit ph. Die IV. Stufe fixirt das Erworbene.

Wir wollen die im Unterricht aufgewendete Kraft des Lehrers und des Schülers möglichst fruchtbar machen; darum liegt uns so sehr daran, dass die Vorstellungen verbunden und die Assoziationen selbst oder ihre Resultate (Regel, Begriff) schriftlich fixirt werden. Dem gleichen Bedürfnis entspringt noch eine andere Art der Eintragung. Ein grösseres Stoffganze muss bekanntlich in Abschnitte zerlegt werden, die Abschnitte werden so gewählt, dass sie wieder kleinere Einheiten sind, deren Inhalt sich in einer Ueberschrift zusammenfassen lässt. Diese Ueberschriften bilden das Schema des Ganzen, an sie hängt sich der Inhalt; sie müssen daher aufgezeichnet werden, um der Repetition als Stütze zu dienen. Obwohl also das Produkt schon der Anschauungsstufe, werden sie in das Stichwostheftchen eingetragen. Z. B. zum I. Akt des *Wilhelm Tell*: Die Lieder und die friedliche Unterhaltung der Landleute — Tell rettet den Baumgarten — Gertrud gibt Stauffacher einen Rat — etc. *Der Vogt zu Fardün:* 1. Wie er die Leute bedrückte. 2. Chaldar erstach zwei Pferde des Vogts. 3. Er tötete den Vogt.

Wir haben noch einiges zu bemerken über die *Form der Eintragungen.* Wir haben sie *Stichworte* genannt; sie sollen also nicht die ganze Sache geben, sondern nur daran erinnern. Wir trugen darum nicht die Regel von der Verdopplung der Konsonanten ein, sondern nur drei Beispiele: brennen, sticken, sitzen. Täten wir das Umgekehrte, so liefen wir Gefahr, dass die Schüler die Regel behielten, aber kein Beispiel dazu wüssten. Dann wäre es aber für sie keine Regel mehr, sondern eine leere Formel. Sobald das Allgemeine den Zusammenhang mit dem Konkreten verliert, ist es ein nichtiges Schemen — «Begriffe ohne Anschauungen sind leer.» Darum hängen wir es an konkrete Typen, an *Musterbeispiele*, müssen dann aber allerdings dafür sorgen, dass

dem Musterbeispiele auch die reproduktive Kraft innewohne, d. h. wir müssen Beispiel und Regel assoziiren. Zu diesem Zwecke halten wir den Schüler an, das Beispiel so zu lesen: «Nach kurzem Vokal verdoppelt man den darauffolgenden Mitlaut, z. B. *bren-nen;* statt kk setzt man ck, z. B. *sticken*, statt zz setzt man tz, z. B. *sitzen.*» Haben wir bis zur Ableitung des Begriffes den Weg der Induktion eingeschlagen, so stellen wir jetzt die Regel voraus. So war es oben bei der Zusammenfassung des Systems der Fleischfresser. Wir diktiren nicht die Regel von der *Silbentrennung*, sondern wir notiren unter dieser Ueberschrift für jeden Fall einen Repräsentanten: 1. Pferd, 2. Va-ter, 3. Mut-ter (sticken, sitzen), 4. Ger-trud — gehorch-te, 5. Wand-uhr. Nach der Eintragung lesen wir, wie eben gezeigt wurde.

Diese Form der Eintragung ist besonders wichtig im *Rechnen.* Wie wir auf den vorausgegangenen Stufen die *Sach*gebiete von den *arithmetischen* Fachzielen unterschieden haben, so geschieht es auch auf der III. und IV. Stufe. In sachlicher Hinsicht notiren wir aus dem schon angegebenen Grunde in entsprechenden Kolumnen Arbeitslöhne, Kosten des Lebensunterhalts (Lebensmittelpreise, Kleidung, Miete), Masse, Rabatt-, Zinsverhältnisse. Anders verhält es sich mit den arithmetischen Resultaten. Die ganze Frucht der Abstraktion ginge verloren, wenn wir z. B. die Regel eintrügen: Ein Bruch wird mit einer ganzen Zahl multiplizirt, indem man den Nenner mit der ganzen Zahl dividirt oder den Zähler mit derselben multiplizirt.*) Wir halten gar nicht darauf, dass die Schüler diese Formel hersagen können.**) Nachdem wir auf der II. Stufe das Verfahren des einen Falles gezeigt und begründet haben (s. oben), lösen wir auf der Stufe der Assoziation eine Reihe ähnlicher Beispiele und konstatiren dabei die Gleichheit des Verfahrens. Darauf tragen wir (IV. St.) ein Musterbeispiel ein, am besten das, woran die Multiplikation gelernt worden ist: $^3/_5 \times 4$. Dieses Beispiel bedeutet dem Schüler aber jetzt mehr, als es ihm vor der Assoziation bedeutet hat. Jetzt haftet daran der Gedanke, dass eine Reihe von Rechnungen in der nämlichen Weise gelöst worden seien; es ist ihm mehr als nur ein Individuum, es ist ein — *Typus.* Ganz analog verfahren wir im zweiten Falle, $^3/_4 \times 2$. Nur hat hier die III. Stufe ein zweifaches Geschäft. Erstens muss durch ähnliche Aufgaben das Gefühl der Allgemeingültigkeit erzeugt werden. Zweitens müssen die beiden Verfahren einander gegenüber gestellt, durch den Kontrast verbunden werden. Der Grund, warum man den Nenner 4 durch die ganze Zahl 2 dividire, ist schon bei der Vertiefung angegeben worden. Aber dort handelte es sich um das Verständnis des Beispiels, hier soll der typische Gegensatz zum Bewusstsein gebracht werden. Nun folgt die Eintragung. Wir haben in einem Oktavheftchen oben an einer Seite

*) Auf diesen Punkt wurde in der Diskussion aufmerksam gemacht.

**) Vergl. *P. Conrad*, in der Einleitung zu seiner Präparation über die Zinsrechnung: „*Natürliche* Regeln“ — das ist die Stufe des pyschischen Begriffs.

die Haupt-Ueberschrift: *Gemeine Brüche*, doppelt unterstrichen. Darunter: I. Addition, II. Subtraktion, einfach unterstrichen, unter jedem Titel die Musterbeispiele. Dann trugen wir ein: III. Multiplikation, einfach unterstrichen: $^3/_4 \times 4$. Wir schrieben nicht dazu: *erster* Fall; denn der Schüler konnte nicht voraussehen, dass ein zweiter folge. Aber jetzt weiss er es, jetzt heisst es: Schreibt vor $^3/_5$ *erstens*, dahinter *zweitens:* $^3/_4 \times 2$.» Oder besser, ich schreibe an die Wandtafel:

1. $^3/_5 \times 4$. 2. $^3/_4 \times 2$.

Nun wird gelesen. Aber da wir auf die arithmetische Formel verzichten, genügt es uns, wenn der Schüler das Allgemeine an dem vorliegenden Falle darstellen kann. «Einen Bruch kann man mit einer ganzen Zahl auf zwei Arten multipliziren: 1. $^3/_5 \times 4$. Hier kann man den Nenner nicht ohne Rest teilen; 4 mal $^3/_5$ gibt 4 mal so viele Fünftel, $= {}^{12}/_5 = 2^2/_5$. 2. $^3/_4 \times 2$. Hier teile ich den Nenner durch $2 = {}^3/_2$; denn Halbe sind 2 mal so viel als Viertel.»

Analog wird die abgekürzte Multiplikation mit reinen Zehnerzahlen eingetragen, in Form eines durch Assoziation zum Repräsentanten der Art gewordenen Musterbeispiels:

```
1.  123        2.  123
     20             20
   ----           ----
   000            2460
  246
 ----
 2460
```

Wo graphische Darstellungen möglich sind, wird *gezeichnet*. Wir sammeln nicht die Beschreibungen und Namen der Wurzeln, Blütenstände, Hufe, Schnäbel. Wir widmen jedem dieser Begriffe eine halbe, eine ganze Seite, zeichnen die Formen und setzen den Umfang des Begriffs dahinter, soweit er bekannt ist. Unter den Rubriken Fläche, Viereck, Dreieck, Winkel in der Formenlehre steht die Zeichnung der betreffenden Figuren, weiter nichts. Im Singen wird keine Theorie diktirt. Unter der Rubrik Notenwerte stehen in einer einzigen Zeile die Noten selbst, soweit sie vorgekommen sind; der Schüler muss sie aus dem Kopfe benennen, ihre Namen begründen und ihre Dauer in den bekannten Taktarten angeben. (Denn das war auch eine Assoziation des Gesangunterrichts: wie lange dauert eine Viertel-, eine punktirte Viertelnote etc. im $^3/_4$-, $^3/_8$-, $^3/_2$-Takt?) Das System für die Tonarten ist oben angegeben; aber der Schüler liest in Sätzen: «Wenn nichts vorgezeichnet ist, steht *do* im dritten Zwischenraume, wenn ein Kreuz, auf der zweiten Linie u. s. f.», soweit die Beobachtung an gelernten Liedern reicht. — Analog ist in der Geographie das Eintragen der Länder-, Gebirgs-, Flusskarten ohne Hinzufügung der Namen. —

In dieser oder jener Form, die Eintragungen der IV. Stufe enthalten immer das *System des kindlichen Wissens*. Nun dürfte auch

die Bedeutung des Satzes, man müsse das System nicht darbieten, sondern allmälig *entstehen lassen*, deutlicher geworden sein. Das Lehrbuch enthält das *ganze* System, das Stichwortheft des Schülers nur die Ordnung seines konkreten Anschauungskreises. Im wissenschaftlichen Lehrbuche steht der *fertige logische* Begriff, der psychologische Unterricht lässt ihn reifen; die ersten Eintragungen erheben sich oft kaum über den psychischen Begriff, es sind nur Assoziationen. Die Zahl der Assoziationen ist anfangs beschränkt, deshalb enthält der Begriff Merkmale, die später ausgeschieden werden müssen (Vierfüssigkeit der Säugetiere). Der systematische *Gang* wird bestimmt durch das logische Verhältnis der Begriffe; er behandelt die Blattformen, die einfachen, die zusammengesetzten, erschöpfend; er schreitet zu den Blütenständen, von den traubigen zu den ährigen, doldigen, kopfigen; es folgen die Blüten-, die Fruchtformen u. s. f. So ist es beim Katechismusunterrichte der Geistlichen. In der Reihenfolge, in welche der Stoff im System gebracht wird, wird er von Anfang an behandelt, die systematische Ordnung ist im Gange des Unterrichts schon enthalten. Die Schulwissenschaft dagegen unterscheidet sich auch darin von der Fachwissenschaft, dass ihr Gang durch andere Rücksichten bestimmt wird. Sie wird von psychologischen Erwägungen geleitet. Sie folgt den Querzügen und Sprüngen des natürlichen Interesses, welches den Erscheinungen im Erfahrungskreise, den Jahreszeiten mit ihrer Flora und Fauna, ihren Feldarbeiten und ihrem Sport, oder Impulsen des gleichzeitigen Unterrichts nachgeht. Von den Haustieren zu den Futterpflanzen, von den Milch gebenden Wiederkäuern zur Milch und ihren Verarbeitungen, vom obenauf schwimmenden Rahm zum spezifischen Gewichte («Praxis» I, 191); mit den Entdeckern nach Indien und Amerika, mit den Kreuzfahrern ins gelobte Land, mit Karl dem Grossen von der Weser zum Ebro, von der Lombardei durchs Münstertal, mit dem Wachstum der Eidgenossenschaft von Kanton zu Kanton. — Der Religionsunterricht findet heute Beispiele der Menschen-, der Vaterlandsliebe, morgen der Friedfertigkeit, der Willensenergie, der Treue, des Gottvertrauens, eine Stütze für den Glauben an eine göttliche Weltordnung. — Aber die Assoziationen und die Eintragungen bringen jedes Neue an die rechte Stelle, so dass zuletzt in jedem Fache der Bau vollendet dasteht, der Katechismus, das System der Geographie, der Naturgeschichte, der Zoologie etc.; oder dass er wenigstens so weit gediehen und im Konkreten so fest gegründet ist, dass er eine begriffliche Belastung des Schülers zum Zwecke der Abrundung und Ergänzung (des Katechismus, der Flussnetze, der Pflanzenfamilien, der Formen der starken Konjugation, der Spezialgeschichte der Heimat, der Literaturgeschichte) wohl vertragen mag.

Das System der Fachwissenschaft, wenigstens eine Annäherung an dasselbe in qualitativer und quantitativer Hinsicht, das ist das logische Ziel. Ein Lehrgang, welcher, obgleich immer dem

Interesse folgend, doch nach und nach alle Hauptpartien des Faches in einem der Elementarschule angemessenen Grade erschöpfe, das ist der psychologische Weg zum Ziele. Aber dieser ist noch nicht gebahnt. Die Trassirung und der Ausbau desselben sind Arbeiten, welche ebensosehr des Methodikers als des Fachmannes bedürfen. Denn es handelt sich dabei um die doppelte Aufgabe, dem fachwissenschaftlichen Stoffe und der psychologischen Form gerecht zu werden. Die weitere Verfolgung dieser Frage würde uns auf die *Ziller*'sche Stofftheorie führen; wir brechen daher ab und fassen das Resultat der bisherigen Untersuchung zusammen.

An die Gewinnung der Anschauungen reiht sich das *logische Ordnen* derselben.

Dieses vollzieht sich in zwei Akten:

Die *Assoziation* verknüpft das Gleichartige, sei es zum Zwecke der Abstraktion des Begrifflichen, sei es zur Bildung geistiger Zentren.

Das *System* fixirt die Resultate der Assoziation durch Stichworte.

Vom Wissen zum Können, das ist der letzte Akt des Lernprozesses. Dass wir uns unter Können nicht nur eine physische, im besondern eine manuelle Fertigkeit zu denken haben, darauf ist schon an einer früheren Stelle hingewiesen worden. Jedes Wissen muss in ein Können umgesetzt werden; das heisst nichts anderes, als jedes Wissen muss zur Fertigkeit werden, es muss uns zu Gebote stehen, wo und wann wir es brauchen. Aber die Entstehung dieser Art geistiger Fertigkeit ist derjenigen manueller Fertigkeiten analog. Der Anfänger im Violinspiele vermag zwar die Tonleiter korrekt zu spielen, aber er spielt sie nicht geläufig und «fertig». Bei jedem Tone muss er ängstlich auf die richtige Arm- und Handhaltung, die Benutzung des richtigen Fingers und der richtigen Saite achten. Der «fertige» Spieler denkt gar nicht an diese Dinge. Kaum hat er die Absicht, den Ton A zu spielen, so vollziehen sich die dazu führenden Muskelbewegungen wie von selbst. Er bringt es dahin, dass er eine ganze Tonleiter, ein Musikstück in dieser Weise ausführt. Wenn nur die Anfangsvorstellung klar war — «ich will die A-Dur-Tonleiter, den Lauterbacher vortragen» — so spielt der ganze Mechanismus wie eine Weckeruhr, deren Zeiger das Glockenwerk in Gang setzt. Was der Anfänger mit dem vollen Bewusstsein jedes einzelnen Aktes tut, das vollzieht sich beim guten Spieler beinahe unbewusst. Das Mittel, das ihn dahin gebracht hat, heisst *Uebung*. Uebung verwandelt auch das Wissen in Können. Wiederholung macht die Gedankenbewegungen geläufig und sicher und verbindet die Glieder der Reihen so fest, dass sie anstosslos und fast unbewusst ablaufen, sobald ein Willensimpuls sie in Bewegung setzt. Am augenfälligsten ist das im Rechnen. Eine arithmetische Operation, die Auflösung einer Zinsrechnung, ist dem Anfänger ein Gegenstand des

Studiums, wobei er immer an die arithmetische Begründung denkt. Der Geschäftsmann vollzieht sie mechanisch. Die Uebertragungen von der Einer- in die Zehnerreihe, von dieser in die Hunderterreihe bei der Addition, die umgekehrte Operation bei Subtraktion und Division, das Multipliziren mit angehängten Nullen, das Kürzen der Brüche, das Aufsuchen des gemeinschaftlichen Nenners, das alles geschieht so rasch und sicher, dass er sich des Warum kaum bewusst wird. Wenn in einer Aufgabe mehrere dieser Operationen vorkommen, so geht es ihm wie dem Violinspieler, in dessen Piece bald ein Stück Tonleiter, bald ein Terzengang, bald ein Triller vorkommt. Die Operationen vollziehen sich mechanisch, nur ihre Anfangsglieder ragen in die Region des Bewusstseins und nur auf diese braucht sich der Geist zu konzentriren. Der Zeiger der Aufmerksamkeit schreitet vorwärts, während der Wecker ohne sein ferneres Dazutun abläuft. Durch die Fertigkeit wird daher geistige Kraft frei, die Aufmerksamkeit richtet sich nur auf den Gang des Stückes, auf den Fortschritt der Rechnung, ohne an der Evolution der untergeordneten Vorstellungsreihen zu ermatten. Die Uebung verleiht dem Buchhalter die nämliche Routine in den komplizirteren Rechnungsarten der Zins-, Zinseszins-, Rentenrechnung. Aber wie diese Operationen auf der Stufe der Anschauung und des Begriffes hinsichtlich ihrer Gliederung und ihrer Begründung bis ins einzelne in voller Klarheit vor der Seele gestanden, so vermag sie sich der gebildete Rechner auch auf der Stufe der Fertigkeit, so oft er nur will, zum Bewusstsein zu bringen, um sich über sein Tun Rechenschaft zu geben. Die Fertigkeit beruht auf Einsicht. Durch die Intelligenz zur Routine, das ist das Können, welches die V. Stufe zwar nicht zur Vollkommenheit zu bringen, aber anzubahnen hat. Daher die allgemein anerkannte Notwendigkeit von «Uebungsaufgaben» im Rechnen und auch im Sprachunterrichte. Die neu gelernten Formen einer fremden oder der Muttersprache, der Orthographie, Zeichensetzung, Plural-, Femininbildung müssen nicht nur erkannt und verstanden, sondern durch mündliche und schriftliche Aufgaben, Uebersetzungen und Diktate dem Zöglinge *zur zweiten Natur werden.* Und zwar wird es geraten sein, eine häusliche Aufgabe oder eine Aufgabe für die stille Beschäftigung, wobei der Schüler Zeit hat, zu überlegen, dem Diktat, welches eine raschere Gedankenbewegung erfordert, vorauszuschicken. Nachdem wir (siehe oben) «obgleich» als ein unterordnendes Bindewort kennen gelernt, Beispiele zur Verdoppelung der Konsonanten, oder später die allgemeine Regel gefunden, nachdem wir (an romanischen Schulen) den Plural «Kalb—Kälber», die veränderte Deklination des Adjektivs beim bestimmten und unbestimmten Artikel — «ich suche *ein* schön*es* Pferd», «ich sah *das* schön*e* Pferd» — bemerkt haben, geben wir zuerst eine Aufgabe zur Anwendung des Neuen und versuchen erst nachher, ob es dem Schüler nun so präsent sei, dass er auch in einem Diktate keine Fehler mache.

Durch die Kombination mit früher Gelerntem werden diese Uebungen zugleich zu immanenten Repetitionen. In der Hausaufgabe, im Diktate alterniren mit den neuen Formen die alten, welche noch grösserer Befestigung bedürfen; die neue Operation, die Multiplikation der Brüche oder die abgekürzte Multiplikation ganzer Zahlen, wird auf bereits durchgearbeitete Sachgebiete, Masse, Gewichte, Löhne, Preise etc. angewandt, oder umgekehrt, an dem neuen Sachgebiete der Zinsberechnung werden schon bekannte Operationen mit Brüchen, resp. mit gemischten Zahlen geübt. Durch diese Assoziationen erhält die Uebung ein neues Element und dadurch erhöhten Reiz für das Interesse. Anderseits wird dadurch die *freie Verwendbarkeit* des Gelernten begünstigt. Auf Disponibilität des Wissens haben zwar schon Assoziation und Systematisirung hingearbeitet. Während sie aber dort nur beiläufig gefördert wurde, ist sie die Hauptabsicht der V. Stufe. Mein Wissen ist noch nicht frei verwendbar, so lange es im Banne der Reihenfolge liegt, in der ich es gelernt habe. Es müssen daher Themata gestellt werden, die den Schüler üben, die Elemente seines Wissens aus den alten Zusammenhängen zu lösen und zu neuen Formen zu vereinigen; die *Ordnung* des Gelernten muss *abgeändert werden.*

Die Geschichte Heinrichs IV. ist behandelt worden: sein Streit mit dem Papste, der Gang nach Canossa, die Schlacht bei Hohenmölsen, die Empörung seines Sohnes; daran schloss sich ein Blick auf seine Jugendzeit, um vielleicht in seiner Erziehung die Erklärung einiger Züge seines Charakters zu finden. Das Ganze ist auf der IV. Stufe in chronologischer Ordnung eingetragen worden. Nun fordern wir als Anwendung des Gelernten eine biographische Skizze von Heinrich IV. Während zuvor der pragmatische Gesichtspunkt vorherrschte, soll jetzt der biographische die Stoffauswahl leiten. So ist es, wenn wir die Schüler auffordern, zu erzählen, was sie von Rudolf von Rheinfelden wissen. Nun können sie den Stoff nicht in der Form und Reihenfolge verwenden, in der sie ihn systematisirt haben; das Kristallisationszentrum bildet jetzt der Gegenkaiser. Ein solches Thema bildet ferner: die Rückwirkung dieser Kämpfe auf die Heimat (s. Sem. Bl. I. 35). Durch diese Uebungen werden neue Verbindungen unter den Gedanken geschlagen, das Gelernte wird dadurch befestigt, aber auch verwendbarer, und der Schüler ist dabei nicht nur reproduktiv, sondern *produktiv.* Wird durch ein solches Thema das System bereichert, wie z. B. durch eine Skizze der Heimatgeschichte in den behandelten Perioden der vaterländischen oder Weltgeschichte, so wird das Neugewonnene nachträglich noch in das Stichwortheft eingetragen.

Diese Uebungen sind natürlich da, wo der Schüler ein beschränktes Gebiet beherrscht, rasch abgemacht. Aber in dem Masse, als sich sein Wissen erweitert, wachsen die Anforderungen an seine selbständige Produktion. Der literaturkundliche Unterricht an höheren Schulen fordert die Bearbeitung von Thematen, wie

«das Wunderbare in der Poesie», «die Wertschätzung der Freundschaft durch unsere grossen Dichter», «Unsere Dichterheroen als Vorkämpfer geistiger Freiheit», welche dem Schüler Gelegenheit geben, Lektüre und Literargeschichte von Gottsched bis auf Schiller selbsttätig anzuwenden. — Haben wir bis jetzt den Zins von Kapitalien gesucht, die nur Franken enthalten, nehmen wir auf der V. Stufe auch solche mit Rappen. War die Zeit anfänglich immer ein Jahr oder ein Vielfaches von Jahren, so berechnen wir den Zins auf Bruchteile von Jahren, auf Monate und Tage. In beiden Fällen wird ein Musterbeispiel in das Stichwortheft eingetragen. (Vergl. die schon erwähnte Präparation von *Conrad*). — Bei der Behandlung der Milch war vom Brechen derselben und von den aus ihr dargestellten Nahrungsmitteln die Rede. Themate zur Anwendung des Gelernten: Was für Vorsichtsmassregeln sind bei der Aufbewahrung süsser Milch zu beobachten? Welche Veränderung erleidet die Milch, wenn ein Kalb sie trinkt (bekannt ist die Verwendung des Kälbermagens in den Sennereien)? Welche Veränderung wohl, wenn ein Mensch sie trinkt? — Was für Stoffe müssen wir essen, um die Milch zu ersetzen. (S. Präparation, «Praxis etc.» I. 191). — Mit den gelernten Buchstaben werden neue Wörter geschrieben. Phantasirte Reisen durch behandelte Ländergebiete sind bekannte Formen der Anwendung in der Geographie. Kennen die Schüler den Dreiklang, do, mi, sol (1, 3, 5), so finden sie die Oktaven selbst. Haben sie an einem neuen Liede die G-Dur-Tonart kennen gelernt, so ist es eine Aufgabe für die häusliche Arbeit oder die stille Beschäftigung, das Lied, oder einen Teil desselben in die kreuzlose Tonart umzusetzen.

Der Unterricht muss aber auch das Diszernirungs- und Urteilsvermögen der Schüler geschärft haben. Dieses auf die Probe zu stellen und zu betätigen ist auch eine Aufgabe der V. Stufe. Ein neuer Laut ist aus einem Normalwort, do, mi, sol aus einem Liede abgeleitet worden; der Schüler soll den ersteren in einem neuen Worte, das ihm der Lehrer vorspricht, letztere in anderer Tonhöhe und Aufeinanderfolge, wie sie ihm der Lehrer vorgeigt oder auf *la* vorsingt, wiederkennen. Die behandelten Pflanzen müssen aus der vorgelegten Menge herausgefunden, neue Spezies als Angehörige der bekannten Art bestimmt werden. Ebenso Rhythmus-, Reim- und Redeformen. Der Schüler sollte nun auch im stande sein, inhaltsverwandte Lesestücke oder Gedichte im Lesebuch ohne weitere Vorbereitung sich anzueignen.

Endlich haben wir noch eine besondere Art der Anwendung hervorzuheben, die Vorbereitung auf das praktische Handeln des Zöglings. Er soll angeleitet werden, die Maximen der Sittlichkeit und Lebensklugheit, welche an religiösen, geschichtlichen, poetischen Stoffen gewonnen werden, auf seine individuellen Verhältnisse anzuwenden. Die Geschichte von den Glaubensboten gestattet einen Ausblick auf das, was noch jetzt für die Ausbreitung des Christentums geschieht, und auf die jedem Einzelnen mögliche Förderung

dieser Bestrebungen (Mission). An der Geschichte Heinrichs IV. erkennen wir die Wohltat einer guten Erziehung; die Simonie führt auf die Grundsätze, nach welchen Aemter vergeben werden sollen, und auf die Pflichten des Bürgers, wo er selbst sich an deren Vergebung zu beteiligen hat. An die Beispiele von Nächstenliebe, Grossmut, Verträglichkeit, Vaterlandsliebe reiht sich die Nutzanwendung auf sich selbst. Der Zögling soll sich mittelst der Phantasie in solche Lagen versetzen, in denen er diese Maximen betätigen könnte. Er soll sich oft im Geiste nach Grundsätzen handeln sehen. Je öfter und lebhafter es geschieht, desto sicherer werden sie auch, wenn der phantasirte oder ein ähnlicher Fall wirklich eintritt, in seinem Bewusstsein gegenwärtig sein und sein Handeln leiten. Denn in jedem solchen Falle schafft die Phantasie Assoziationen zwischen konkreten Lebenslagen und den für diese gültigen Maximen; je fester und zahlreicher diese Assoziationen sind, desto grösser ist die Gewähr, dass die gewonnenen Grundsätze dem Zögling in Fleisch und Blut übergehen, dass sie auch unbewusst wirken. So entsteht, analog der Fertigkeit des Rechnens, eine Fertigkeit des Handelns — der *Takt*. Freilich seine Vollendung erreicht der Takt erst im Strom der Welt; aber in der Stille der Schule und des häuslichen Kreises muss das Talent dazu gebildet werden. Wenn wir das Wesen des Taktes genauer analysiren, so finden wir, dass er sich auf zwei Elemente zurückführen lässt: 1) Rasches Erkennen der Situation, des objektiven Tatbestandes, 2) Präsenz und richtige Abwägung der anzuwendenden Gesetze, ein rein subjektives Element. Die Ausbildung des ersteren fällt zum grösseren Teil der Schule des Lebens zu; dennoch wird es den praktischen Blick schärfen, wenn der Unterricht bei Bildern verweilt, welche, ob sie gleich von der Phantasie geschaffen sind, doch die Züge der Wirklichkeit tragen. Für die Ausbildung des zweiten Elementes aber ist dem Unterricht das weiteste Feld eröffnet. Denn für die Reproduktion und Abwägung der Maximen bleibt es sich gleich, ob man es mit einem wirklichen, oder mit einem gedachten Falle zu tun habe. So geläufig, wie die vier Spezies, müssen dem Zögling auch die Grundsätze des Handelns werden. Was dort zu Gunsten der Fertigkeit gesagt worden ist, muss hier zu Gunsten des Taktes wiederholt werden. Wir vermögen in jedem Augenblick nur eine beschränkte Zahl von Vorstellungen klar zu denken.*) Beim Handeln aber hat man in jedem Augenblick eine Menge von Dingen zu berücksichtigen. Müsste man sich jedes einzelne klar und deutlich zum Bewusstsein bringen, so geriete man jeden Augenblick ins Stocken, oder man würde zwar rasch zur Tat schreiten, aber bald dies, bald jenes übersehen. Darum muss Uebung hier das Nämliche bewirken wie beim Rechner; die Assoziationen müssen dafür sorgen, dass die Vorstellungen, auch ins Unbewusstsein zurückgesunken, in der Form des Gefühls

*) Vergl. Lazarus, das Leben der Seele, 2. Auflage, IV. Band.: „*Der Takt.*“

auf die Entschliessungen einwirken. Analog wie mit dem sittlichen, verhält es sich mit dem künstlerischen Takt. Es wäre eine physische Unmöglichkeit, dass Lessing beim Dichten seiner dramatischen Musterstücke an die Resultate seiner kritischen Studien einzeln gedacht hätte; sie wirkten in der Form des Taktes. So ist es mit dem pädagogischen Takt. Wer wäre sich in jedem Augenblicke des Unterrichtens der methodischen Regeln deutlich bewusst? Wo käme man hin, wenn man sich bei jedem Schritte zuvor über seine wissenschaftliche Begründung klar werden müsste? — Aber der Takt kann nicht unmittelbar, er kann nur auf Umwegen gelehrt werden. Die pädagogischen Grundsätze müssen zuvörderst zum klaren Bewusstsein gebracht werden, die Präparation auf die bevorstehende Lektion muss alle Eventualitäten ins Auge fassen und unter die richtigen Begriffe subsumiren, der angehende Lehrer muss sich im Geiste vor die Klasse stellen und sich handelnd sehen.*) Dann erst schreitet er zur Tat. Die Kritik ergänzt die Lücken, die sich gezeigt haben, und befestigt die Assoziationen; die Uebung endlich sichert ihre Wirksamkeit auch unter der Schwelle des Bewusstseins.

Wie verschieden auch die Gebiete sein mögen, das haben alle Formen des rationalen Taktes mit der Fertigkeit des Rechners gemein: sie wirken unbewusst, aber ihre Glieder haben alle den Weg durch das Bewusstsein genommen und können jeden Augenblick dahin zurückgerufen werden.

«Vom Wissen zum Können» bedeutet also so viel als vom Wissen zur Fertigkeit, zum Takt. Da unser Bewusstsein so enge ist, müssen wir dafür sorgen, dass die Vorstellungen, wenn sie daraus verdrängt werden, nicht ganz verloren gehen, sondern, «aufs Piket gestellt», jedes Winkes gewärtig bleiben. Aber auch ausserhalb des Bewusstseins muss ihre Rückwirkung auf unser Tun und Lassen spürbar sein. Sie müssen sich verhalten, wie ein Armeekorps, das nur ein kleines Detachement in der Feuerlinie (des Bewusstseins) entwickelt, aber trotz seiner verdeckten Stellung die Basis für die Operationen des letzteren bildet. Daraus erklärt sich das «Finderische des Taktes» (Lazarus). «Der gute Mensch in seinem dunklen Drange ist sich des rechten Weges wohl bewusst,» Wenn er vom Guten durchdrungen ist, wird ihn sein Gefühl auch in neuen Situationen richtig leiten. Und der Takt des *Genies* sieht mit dem Blicke des Sehers über die Gegenwart hinaus, er ahnt, er fühlt das Richtige und ergreift es instinktiv, während die Theorie langsam nachfolgend den Weg verbreitert und fundamentirt, den jenes im Fluge durchmessen hat.

Doch kehren wir zur Schule zurück, die es mit gewöhnlichen Menschenkindern und nicht mit Genies zu tun hat. Sollte man indessen in diesem Exkurse eine Abschweifung erblicken, so wolle man sie auf Rechnung Lessings setzen. «Der Knabe muss ein Genie werden, oder man kann nichts in der Welt werden.» So

---

*) Wie Macbeth II, 1.

hiess es am Ende des weiter oben zitirten Abschnittes aus den Abhandlungen über die Fabel. Nun können wir seinen Gedanken vielleicht so wiedergeben: Der Unterricht muss geistige Regsamkeit erzeugen, das Wissen in der mannigfaltigsten Weise verwendbar machen; der Zögling muss, durch Kombinationen und Schlüsse, oder durch Takt und Gefühl geleitet, produktiv selbst Neues finden.

Das Verhältniss zwischen Wissen und Fertigkeit ist nun auch klar. Die beiden Begriffe schliessen sich nicht aus, sondern jedes Wissen muss in Fertigkeit umgesetzt werden. Und jedes muss zur Anwendung des Gelernten, oder wie Pestalozzi sagt, zum Handeln drängen.

Anschauung — Begriff — Können; das sind die drei Hauptetappen des Lernprozesses. Die ersten zwei zerfallen wiederum je in zwei Akte, also haben wir im Ganzen fünf Stufen der Unterrichtstätigkeit. Und zwar sind es *formale* Stufen, von keiner Materie abhängig; sondern wo es sich darum handelt, ein geordnetes und produktives Wissen zu erzeugen, da ist der psychologisch vorgeschriebene Gang: Analyse — Synthese — Assoziation — Systematisirung — Anwendung. Hinsichtlich der Neuheit des Inhalts steht die V. Stufe zur Synthese in einem ähnlichen Verhältnis, wie Assoziation und System. Neue Rohstoffe liefert dem Geiste nur die Anschauung, die folgenden Stufen dienen der Verarbeitung des Rohmaterials. Um daher der Gefahr vorzubeugen, das Interesse des Schülers durch zu langes Verweilen bei einerlei Stoffe abzustumpfen, fordert *Ziller*, dass nach der Absolvirung der Synthese eine neue Einheit in Angriff genommen werde. Das ist so zu verstehen: Ist eine Rechnungsart oder ein Geschichtspensum zur Anschauung gebracht worden, so sollen in den folgenden Stunden eine neue Rechnungsart, ein neuer Geschichtsabschnitt begonnen, aber am Schluss jeder Lektion einige Minuten dazu verwendet werden, um die Vergleichungen, die Eintragung ins Systemheft, die Anwendungen der ersten Einheit nachzuholen. So bietet jede Stunde etwas Neues und das dadurch geweckte Interesse hält auch für die weniger interessanten Aufgaben der Abstraktion und des Uebens vor. Einige Schwierigkeit scheinen der Durchführung dieser Forderung *Gesamtschulen**) entgegenzusetzen. Dort ist die Zeit, die dem mündlichen Unterricht in jeder Abteilung zubemessen werden kann, so kurz, dass eine Zersplitterung der Tätigkeit nicht geraten scheint. Die Sache sieht jedoch anders aus, wenn man die «stille Beschäftigung» mit dem Unterrichte organisch verbindet. Aufgaben für dieselbe sind im Voranstehenden schon mehrmals angedeutet worden. Eine eingehendere Behandlung fand dieser Punkt in der Diskussion durch Herrn Musterlehrer *Florin*. Wir lassen seine Ausführungen hier folgen:

---

*) Darunter verstehen wir solche Schulen, in welchen *ein* Lehrer mehrere Abteilungen neben einander zu unterrichten hat.

«In allen diesen Schulen ist der Stoff für die *stillen Beschäftigungen*, die z. B. in der 6-klassigen Gesamtschule 80% des Schultages absorbiren, der brüllende Löwe, der unerbittlich Tag um Tag, Stunde um Stunde alles wegfrisst, was der geängstigte Lehrer etwa mündlich durchgearbeitet hat, und nie satt wird, bis der Gepeinigte ihm schliesslich den Magen mit Steinen füllt. Kurz, es fällt sehr schwer, immer Stoff in passender Auswahl und in geeignetem Umfang für die stillen Beschäftigungen parat zu haben, und doch ist der Erfolg des Unterrichtes in einer mehrklassigen Schule wesentlich von einer zweckmässigen stillen Beschäftigung abhängig, da ja dieser auch im günstigsten Falle die Hälfte des Schultages zufällt. —

Die Stoffauswahl für die stille Beschäftigung richtet sich dem *Inhalte nach: 1) auf die Uebung von Gelerntem*, z. B.: Memoriren eines erklärten Gedichtes, Lösung von Rechnungsaufgaben nach einer gewonnenen Regel u. s. f. *2) auf die selbständige Erarbeitung von etwas Neuem*, gestützt auf verstandene Maximen und — den eigenen, gesunden Verstand; es käme hier namentlich in Betracht das sog. Quellenstudium, bei welchem man sich die Kinder nicht etwa auf alten Dokumenten, alten Kirchen- und Landbüchern herumkriechend zu denken hat; eine Art Quellenstudium ist es schon, wenn das Kind z. B. neue Wörter aus dem Buche ohne weitere Besprechung sich mit richtiger Schreibweise aneignet; ein solches selbständiges Schöpfen aus einer Quelle ist es auch, wenn das Kind, nachdem es die Gotthardgruppe als Rheinquelle kennen gelernt hat, von seiner Karte herunter, *selbst* findet, dass diese Gruppe noch drei andere grössere Flüsse entsendet u. s. f.

Wie sollen nun aber diese zwei Hauptbedingungen für die Stoffauswahl: Uebung und Anwendung des Gelernten und selbständiges Erfassen von Neuem, erfüllt werden, wenn von der Durcharbeitung der mündlich behandelten Stoffe nicht zahlreiche Kanäle zu den stillen Beschäftigungen hinüberlaufen? Die stillen Beschäftigungen verlaufen dann eben in ein plan- und nutzloses Abschreiben u. drgl.; es fehlt dann der notwendige Zusammenhang zwischen den mündlichen Lektionen und der stillen Beschäftigung. Die Verbindungsfäden zwischen mündlicher und schriftlicher Arbeit werden nun gerade durch das etappenmässige Fortschreiten nach den entwickelten 5 Stufen vermehrt, ja erst geschaffen; denn ein verschwommener, die psychologischen Entwicklungsstadien, Anschauungen und Begriffe, durcheinander mengender Unterricht kann keine zielbewussten Ausläufer haben.

Wie der Aufbau des Stoffes nach deu entwickelten 5 Stufen die Wahl geeigneter Stoffe für stille Beschäftigung erleichtert, mögen Beispiele zeigen. Schon die *I. Stufe* — die Vorbereitung des Neuen — ist eine reiche Fundgrube zweckdienlicher Aufgaben.

Im *Deutschen* sei beispielsweise das Gedicht zu behandeln: «Ihr Matten lebt wohl, ihr sonnigen Weiden». — Die erste Stufe wird nun die Vorstellungen der Kinder über den Alphirten zu-

sammentragen — in den stillen Beschäftigungen wird dieses Material schriftlich verarbeitet, oder in vorgerückten Klassen wird es auch heissen können: Wir werden heute ein Gedicht über den Alphirten lesen; ihr wisst schon vieles vom Alphirten, schreibt es auf. Die I. Stufe wird in diesem Fall, wenigstens in rohen Umrissen, von den Schülern selbständig durchlaufen und die Aufgabe steht in inniger Beziehung zum *mündlichen* Unterricht, unterstützt und erleichtert denselben. Oder in der *Naturkunde* soll etwa, gerade anschliessend an das genannte Gedicht, Hirt und Alpenjäger, die *Gemse* behandelt werden. Schon vieles darüber liegt im Erfahrungskreise der Kinder. Nun lässt man sie nach dem Plan, der für die naturgeschichtliche Behandlung eines Tieres feststeht, über die Gemse aufschreiben, was sie wissen. Und so ähnlich in der Geschichte und anderen Fächern. Diese Quelle für geeignete stille Beschäftigungen fällt natürlich weg, wo die Vorbereitungsstufe fehlt, oder wo man, wie es oft geschieht, die Vorbereitung zur Aufnahme des Neuen absolvirt glaubt mit dem einfachen Hinweis: «Davon haben wir schon etwas gehört!» Nur ein Misverständnis ist hier zu verhüten. Man darf diese Aufzeichnung des Bekannten in den Beschäftigungsstunden nicht etwa verwechseln mit dem stummen Einlernen von naturkundlichen und geschichtlichen Darstellungen im Lesebuch, wobei es sich um *gedächtnismässiges* Merken von etwas *Neuem* handelt.

Die *II. Stufe* — Darbietung des Neuen — ist allen pädagogischen Richtungen gemeinsam. Eine reiche Ausbeute für die stillen Beschäftigungen bietet nun aber wieder die *III. Stufe* — die Stufe der Assoziation. In der *Geographie* sei z. B. die Tödikette, die Rhätikonkette, das Alpsteingebirge etc. behandelt worden, in den stillen Beschäftigungen werden nun die bekannten Gebirge *mit* Gletscherbergen und diejenigen *ohne* solche zusammengestellt, oder die bekannten Flüsse der Schweiz werden geordnet nach *Haupt-* und *Nebenflüssen*. In der *Naturkunde* seien beschrieben worden: der Apfel- und der Birnbaum und vielleicht noch andere Kernobstbäume. Die III. Stufe wird, wie wir aus dem Referat gesehen, auf Erzeugung des Begriffes Kernobst hinzielen. Die Kinder finden aber ohne weiteres schon manches Gemeinsame des Apfel- und Birnbaumes etc. heraus, und das geschieht in den stillen Beschäftigungen, die der *mündlichen* Vergleichung vorausgehen. Die *Geschichte* habe eben den *Schwabenkrieg* behandelt. Die III. Stufe wird unter anderm die den Schülern bis dahin bekannten Freiheitskämpfe der Eidgenossen zusammenstellen, nebst Angabe der Jahreszahlen und des Ausgangs etc. (Morgarten, Laupen, Sempach, Näfels, Burgunderkrieg, Schwabenkrieg — diese Gruppirung kann ebenfalls den stillen Beschäftigungen zugewiesen werden. Die *IV. Stufe* — Fixirung des Begrifflichen — ist theoretisch genommen für den Aufbau nach den 5 Stufen nicht kennzeichnend. Doch ist zu wünschen, dass mehr, als es zu geschehen scheint, in *allen* Fächern begriffliche Resultate, oder das Material, das nach

und nach gesammelt werden muss, um zu solchen zu gelangen, auch schreibend oder *zeichnend* fixirt werde.

Und nun die Hauptquelle geeigneter Stoffe zur stillen Beschäftigung ist die *V. Stufe*, die Stufe der Anwendung des Gelernten, «Nicht für die Schule, sondern fürs Leben soll gelernt werden», d. h. wohl: was die Schule lehrt, muss verwendet werden können auf dem Gebiete des Rechttuns und der materiellen Bestrebungen. Wie wird dies aber geschehen können, wenn die Schule selbst nicht mit aller Energie nach Anwendung des gewonnenen Wissens strebt? Die Stufe der *Anwendung* wird leider zu wenig gewürdigt. Das *Rechnen* ist das einzige Fach, wo sie durchlaufen wird. Da ist man überzeugt, dass es nicht genügt, Regeln zu abstrahiren, sondern dass dieselben auch an zahlreichen Beispielen *geübt* werden müssen. Und gerade deshalb fehlt es im Rechnen auch nie an geeigneten Aufgaben für die stille Beschäftigung. Ich beschränke mich auf Beispiele aus dem *naturkundlichen* Unterrichte. Es sei z. B., nachdem die stengellose Schlüsselblume (primula acaulis) ausführlich durchgearbeitet worden, das Katzenäugli (primula farinosa) nur in Bezug auf die *Unterschiede* von der stengellosen Schlüsselblume beschrieben worden. Auf der V. Stufe verlangt man nun eine *ausführliche* Beschreibung des Katzenäugli. Weiter: Der Charakter einer Pflanzenfamilie z. B. der Primulaceen sei aus mehreren Familiengliedern abstrahirt worden. Auf der Stufe der Anwendung werden nun Primeln vorgelegt, die noch *nicht* beschrieben worden, und die Kinder müssen sie als Angehörige der bekannten Familie erkennen. Alle diese Ausführungen können der stillen Beschäftigung zugewiesen werden. Ferner: Es ist das *Murmeltier* im mündlichen Unterricht behandelt worden; die Beschreibung desselben ist aber auch im Lesebuch enthalten. Auf der V. Stufe wird nun zunächst der Plan gesucht, nach welchem sich die Beschreibung im Lesebuch aufbaut; dies kann ohne Hilfe des Lehrers in der stillen Beschäftigung geschehen. Grossen Reiz muss ferner die Untersuchung für die Kinder haben, was das Lesebuch zum einen und anderen Punkt *mehr* hinzugefügt, als wir gesagt, und umgekehrt, wo wir ausführlicher geworden sind als das Buch. Das sind Antriebe zur aufmerksamen, denkenden Lektüre. Es ist für die Naturkunde sehr wichtig, dass von den angeschauten Gegenständen so viel als immer möglich *gezeichnet* werde; diese Anwendung des gewonnenen naturkundlichen Wissens kann wieder in den Beschäftigungsstunden erfolgen. Die Schüler zeichnen charakteristische Teile angeschauter und beschriebener Gegenstände aus dem Kopfe: die gespaltenen Hufe und die Afterhufe der Wiederkäuer, die Hörner der Gemse, den schon von der Wurzel an gekrümmten Schnabel des Steinadlers im Gegensatz zu dem gerade nach vorwärts verlaufenden und erst zuvorderst scharf gekrümmten des Lämmergeiers; die Teile einer Pflanze (Blätter, Wurzel, Querschnitt des Stengels u. s. f.). Die bessern Zeichner werden zu dem auf Varianten hingewiesen: z. B. auf das Zeichnen ganzer

Blüten, des Stengels mit Blättern, der ganzen Pflanze. Ueberhaupt wird man in der Naturkunde, wie in andern Fächern, bei sorgfältigem Durchlaufen der V. Stufe nie um Aufgaben verlegen sein, welche der Eigenart der Zöglinge entsprechen und diese Berücksichtigung der Individualität in den Aufgaben für stille Beschäftigung ist ein Kardinalpunkt bei der Führung mehrklassiger Schulen.»

Wir wollen noch mit einigen Worten darauf hinweisen, welche Förderung die *sprachliche Bildung* durch einen nach den formalen Stufen erteilten Unterricht erhält. Wir haben ihrer bis jetzt nur beiläufig gedacht, und wir müssen die Erklärung gleich vorausschicken: Die sprachliche Bildung ist uns nicht der oberste Zweck des Unterrichts. Denn die Aufgabe des Unterrichts ist, den Menschen denken zu lehren, nicht schwatzen; der Gedanke ist das Primäre, die sprachliche Form das Sekundäre. Zwar bedarf das Denken der Sprache, aber sie ist doch nur *Mittel* zum Zweck. Es ist also eine totale Verkehrung des richtigen Verhältnisses, wenn man die sachliche Bildung in den Dienst der sprachlichen stellt, *in dem Sinne*, dass nur deshalb angeschaut, erzählt, verglichen werden solle, damit man die sprachlichen Formen bereichere und übe. Das ist mittelalterliche Scholastik, so trieb man vor Zeiten das Studium der Klassiker — die ciceronianische *Phrase* war das Ziel des Unterrichts.

Aber wenn wir nicht zugeben, dass die sachliche Bildung *im Dienste* der Sprachbildung stehe, so verneinen wir damit nicht, dass sie ihr *dienen* solle; auch der Herr dient seinem Knechte. Ein Rückblick auf den dargelegten Gang von dunkeln Vorstellungen zu einem logischen Wissen und von diesem zur Anwendung zeigt, welche Fülle von Gelegenheiten zur Bildung der Sprachfertigkeit — ganz abgesehen von dem besonderen Sprachunterricht — sich auf diesem Wege darbietet, vom einfachen Sätzlein bis zur zusammenhängenden Darstellung im mündlichen und schriftlichen Ausdruck. Und diese Gelegenheiten sollen ausgenutzt werden, Ueberall soll konsequent auf korrekten mündlichen Ausdruck gehalten, allen Stufen des Unterrichts Stoff zu schriftlichen Arbeiten in der Beschäftigungsstunde oder zu häuslichen Aufgaben entnommen werden: Darstellungen aus dem Erfahrungskreise des Schülers zur Vorbereitung auf das Neue; Inhaltsangaben, Aufzeichnung der gewonnenen Kapitelüberschriften, Zusammenstellung der gleichen, der entgegengesetzten Merkmale verwandter Dinge, ausführliche Vergleichungen, Niederschreiben der Systemreihen aus dem Kopfe (Wörter mit ll, mit tz, mit ie, rhetorische Figuren, die Angehörigen eines zoologischen Begriffes, inhaltsverwandte Sprüche), nebst der Menge von Thematen der V. Stufe. Aber nirgends — das erste Lesen und Schreiben vielleicht ausgenommen — darf der Unterricht ausarten in ein blosses Wortemachen. Ueberall gilt es, einen *wertvollen Stoff* zu gestalten, zu befestigen.

Ein Ausdruck, dessen wir uns wiederholt bedient haben und dessen Bedeutung sich wohl aus dem Zusammenhange ergeben hat, muss zum Schlusse noch näher bestimmt werden, der Begriff der *methodischen Einheit.* Wenn wir ihn so definiren: Es ist ein solches Stoffganze, welches zur Anwendung der formalen Stufen Anlass bietet, so ist das nicht viel mehr als eine Tautologie. Wir werden aber der Sache wieder mit Hülfe negativer Bestimmungen näher kommen. Nicht jedes Lesestück, nicht jede Pflanze, noch jedes Lied ist Gegenstand einer «Einheit». Es enthält vielleicht nur eine neue Anschauung zu einem schon erworbenen Begriffe, es ist vielleicht nur die Anwendung der schon gelernten Takt- oder Tonart auf ein neues Lied, die Darstellung des gewonnenen Grundsatzes in dem Schüler näherliegenden Verhältnissen. Solche Beispiele finden wir in dem Glarner Lehrmittel für den Religionsunterricht in der Volksschule. Dort folgt z. B. der Geschichte von Abraham und Lot eine Erzählung, betitelt «Die guten Nachbarn», und eine Erzählung aus der Gegenwart, welche die Uneigennützigkeit illustrirt (Sem.-Bl. II, 32). Sie fallen unter denselben Begriff «Uneigennützigkeit» und gehören daher zu einer und derselben Einheit. So lesen wir im Anschluss an die Wiederkäuer auf der Stufe der Anwendung «Kutschpferd und Ackergaul» (I. Eberhard), «Der Esel als Schiedsrichter» (II. Eberhard), im Anschluss an «Johanna Sebus» «Das Lied vom braven Manne». Eine Einheit muss etwas *begrifflich Neues*, einen *Beitrag zum System* darbieten, dann ist die fünffache Gliederung nicht nur zulässig, sondern notwendig; denn das begrifflich Neue muss durch Anschauung und Vergleichung erzeugt und durch Uebung und Anwendung disponibel gemacht werden. Nachdem daher der Lehrplan im grossen und ganzen feststeht ist es die Aufgabe des Lehrers, ihn mit Rücksicht auf den systematischen oder begrifflichen Fortschritt in Einheiten einzuteilen. Diese Gliederung ist natürlich eine Arbeit, aber eine solche, welche sich lohnt; denn sie bietet die sicherste Garantie für die gründliche Durcharbeitung des Lernstoffes.

Wo es sich dagegen nicht um die Aneignung eines neuen, sondern um die Repetition eines durchgearbeiteten Stoffes handelt, da finden die formalen Stufen natürlich keine Anwendung, es sei denn, dass sich Lücken zeigen, welche zur Wiederaufnahme des Lernprozesses nötigen. Ist dies aber nicht der Fall, so geht die Wiederholung von den Stichworten aus und durchläuft den Stoff in systematischer Ordnung.

In Bezug auf die Zählung der formalen Stufen ist zu bemerken, dass bei *Herbart**) die ersten zwei derselben unter dem Namen «Klarheit» (= Anschauung) zusammengefasst sind. Die vorliegende Ausbildung des bei Herbart noch embryonischen Gedankens ist ausschliesslich die Arbeit *Tuiskon Zillers. Stoy* in Jena hat den Herbart'schen Gedanken nicht adoptirt.**)

---

*) Die V. Stufe nennt er „Methode" = Wegweisung. Prof. Vogt in Wien braucht statt dessen, um die Doppeldeutigkeit des Wortes Methode zu vermeiden, den Ausdruck „Funktion".

**) *Rein*, pädag. Studien, 1883, IV, S. 3.

Wir sind am Ende unserer Darstellung. Es bleibt uns nur noch übrig, einigen Missverständnissen und Einwänden zu begegnen. «Die formalen Stufen können zur *Schablone* werden.» Das *können* sie, wie jede methodische Vorschrift, wie überhaupt jedes Gesetz, das nur dem Scheine und nicht dem Geiste nach gehandhabt wird. Sie werden zur Schablone, wenn man, bloss um der Form zu genügen, ein «Ziel» aufstellt, welches keine oder nicht die rechten Vorstellungen weckt, wenn man in der Analyse auf Abwege gerät, wenn man dabei allerdings Bekanntes wiederholen lässt, aber die apperzipirenden Vorstellungen nicht heraushebt; wenn man Vergleichungen anstellt, denen kein sachlicher Wert zukommt; wenn man sich mit Uebungen begnügt, die nur eine Wiederholung, aber nicht eine Abänderung des Gelernten sind.

Aber in ihrer Natur liegt nichts, was ihre Schablonisirung als wahrscheinlicher erscheinen liesse, als diejenige irgend einer andern Methode, wohl aber mehr als ein Umstand, welcher einer gedankenlosen Formenreiterei entgegenwirkt. Die Forderung, das Neue an den Erfahrungskreis des Kindes anzuknüpfen und wieder darauf anzuwenden, von der *Individualität* des Kindes auszugehen und zu ihr zurückzukehren, muss dem Unterricht mit jedem Wechsel der Klasse oder des Wirkungskreises des Lehrers ein neues, erfrischendes individuelles Gepräge geben. Jedenfalls ist die Gefahr, einem geistlosen Mechanismus zu verfallen, da viel grösser, wo man *ohne* die geforderte individualisirende Durcharbeitung Jahr für Jahr dasselbe Pensum vordozirt, die nämlichen Lesestücke liest, die gleiche Aufgabensammlung durchrechnet.

Wie die Schablonisirung, so wird durch die genaue Durchführung der formalen Stufen auch die *Monotonie* des Unterrichts ausgeschlossen. Mannigfaltigkeit des Stoffes, aber nicht der Aneignungsform fordert die Natur des Geistes — wie der normale Magen nicht neue Verdauungsmethoden, sondern Abwechslung in den Gerichten verlangt. Jeder Organismus gedeiht am besten, wenn er nach den Gesetzen seiner Natur behandelt wird.*) So ist es mit dem kindlichen Geiste, und die Frage ist einfach die: entspricht der in den formalen Stufen vorgezeichnete Gang des Lernprozesses den psychischen Gesetzen unseres Geistes oder nicht? Wenn nicht, dann ist er eo ipso unhaltbar; wenn ja, so ist — die richtige Anordnung des *Lehrtstoffs* vorausgesetzt — die Befürchtung zum vornhinein ausgeschlossen, dass die strikte Innehaltung desselben irgend ein psychisches Misbehagen zur Folge haben könnte. Im Gegenteil, dann muss jedes *abweichende* Verfahren mit Naturnotwendigkeit ein solches erzeugen.

Vor dieser Frage muss auch das andere Bedenken zurücktreten, dass dadurch der Lehrer, resp. seine Individualität zu sehr hinter der objektiven Methode verschwinde. Nicht die Individualität des

*) Ein Berichterstatter über die Malanser Konferenz hat dieses Tertium comparationis merkwürdiger Weise nicht herausgefunden; wir haben es daher hier beigefügt.

Lehrers ist das höchste Prinzip in der Methodik, sondern das Naturgesetz; diesem muss sich die subjektive Willkür unterwerfen. Wenn das nicht der Fall ist, so hört vernünftiger Weise die Diskussion auf; denn diese hat nur unter der Voraussetzung objektiv gültiger Normen einen Sinn. In dem Masse, als man solchen seine Anerkennung versagt, um sich von Jahr zu Jahr mehr in seine Manier zu verlieben, wächst die Wahrscheinlichkeit des Schablonenwesens und schwindet die Befähigung zu einer wissenschaftlichen Diskussion über methodische Dinge, die nicht bei jedem Widerspruch das liebe Ich angegriffen sieht.*)

Wir schliessen wieder mit einigen Literaturangaben. Als Hauptquelle ist zu nennen: *Ziller*, Vorlesungen über allgemeine Pädagogik, § 24. Das Werk wird zu Ostern in 2. Auflage, herausgegeben von Dr. Karl Just, erscheinen.

Wer es aber bei der theoretischen Untersuchung nicht bewenden lassen, sondern die Gegenprobe in der Praxis machen will — wir erinnern an die einleitenden Bemerkungen über das Kriterium einer Methode — dem wird ein Buch vortreffliche Dienste leisten, das neben kurzen theoretischen Erörterungen die Bearbeitung des gesamten Lehrstoffes der Volksschule nach den eben entwickelten Prinzipien bietet. Es ist *Rein, Pickel und Scheller*, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbart'schen Grundsätzen. Ein theoretisch-praktischer Lehrgang für Lehrer und Lehrerinnen, sowie zum Gebrauch an Seminarien.

Corrigenda.

Seite 15, Zeile 3 von unten lies *lauter*, statt laut.
Seite 41, „ 18 „ „ „ Stichwortheftchen.

Die Diskussion

stimmte den Ausführungen des Referenten fast durchwegs zu, das Studium der *Herbart-Ziller'schen* Unterrichtsmethode wurde von verschiedenen Seiten warm empfohlen. Die *abweichenden* Ansichten sind im voranstehenden Referate angemerkt worden.

Geschäftliche Verhandlungen.

Die Gründung eines bündnerischen Lehrervereins wird angeregt, mit folgender Motivirung: Die mangelhafte Organisation der sog. kantonalen Lehrerkonferenz ist in den Konferenzen und in öffentlichen Blättern schon genugsam aufgedeckt worden. Eine grössere persönliche Beteiligung an den jährlichen Versammlungen

*) S. Sem.-Bl. II, Rabies pädagogorum.

ist in der nächsten Zukunft nicht zu erwarten; denn eine Staatssubvention zur Deckung der Reisespesen von Delegirten liegt nicht im Bereich der Wahrscheinlichkeit. Darum muss unser Augenmerk darauf gerichtet sein, unter der Lehrerschaft ein *geistiges* Band zu schaffen, welches im Grunde doch die Hauptsache ist. Zu diesem Zwecke sollen die Verhandlungen der kantonalen Lehrerkonferenz dem Drucke übergeben und zu möglichst billigem Preise jedem Einzelnen zugänglich gemacht werden. Dadurch wird die Diskussion über die auf der Kantonalkonferenz angeregten Fragen weit über den engen Kreis der persönlich anwesenden Zuhörerschaft hinausgetragen, jede Bezirks-, jede Kreiskonferenz, jeder Einzelne kann sich im Laufe des Winters daran beteiligen. Soll die Diskussion aber wahrhaft fruchten, so müssen die divergirenden Meinungen auch zusammengestellt und der Gesamtheit wieder zur Kenntnis gebracht werden. Die Debatten über das Konferenzthema, welche im Schoosse der Kreiskonferenzen stattfinden, sollten einem zentralen Vorstande zur Kenntnis gebracht werden, damit sie dieser in einer künftigen Publikation zu einem Resüme verarbeite. So wären die Bedingungen eines fruchtbaren Meinungsaustausches hergestellt: Von der kantonalen Lehrerkonferenz wird eine Frage aufs Tapet gebracht und die ganze Lehrerschaft beteiligt sich an ihrer Untersuchung und Beurteilung; die von den kleineren Konferenzen ausgehenden Geistesstrahlen werden im Brennpunkt, im Zentralkomite, gesammelt und das Bild der Diskussion in reduzirtem Massstabe wieder auf die Gesamtheit reflektirt. Das langsamere Tempo dieses geistigen Verkehrs wird mehr als aufgewogen durch die grössere Vielseitigkeit und Gründlichkeit der Betrachtung, welche kleinere Versammlungen vor grossen Meetings voraus haben.

Wenn aber einmal ein literarisches Organ geschaffen ist, so ist nicht einzusehen, warum die Anregungen nur von der kantonalen Lehrerkonferenz ausgehen müssten; es kann auch die umgekehrte Bewegung stattfinden. Von einer Kreiskonferenz, von einem Einzelnen wird ein Impuls gegeben, den der Zentralausschuss auf die Gesamtheit überleitet. Am besten ist's, die Kreiskonferenzen berichten im Frühjahr nicht nur über die gewalteten Besprechungen des Jahresthemas, sondern über ihre Tätigkeit während des vergangenen Winters überhaupt. Dann ist der Zentralvorstand in der Lage, einen resümirenden Generalbericht über das Konferenzleben im vergangenen Winter zur allgemeinen Kenntnis zu bringen. Der Kreislauf der Ideen wird geschlossen, und jeder neue Gedanke, komme er von der Zentralstelle oder von der Peripherie, wird zum Gemeingute aller.

Damit müssen wir uns vorläufig behelfen, bis einmal wieder neue Goldminen im Lande entdeckt werden und der hochlöbliche Grosse Rat durch eine grossmütige Subvention einen zahlreicheren persönlichen Besuch der Jahresversammlungen möglich macht.

Diese Anregung findet allgemeine Zustimmung und

der bündnerische Lehrerverein wird konstituirt.

Der Zentralvorstand wird bestellt aus den Herren Seminardirektor *Wiget*, Präsident, Lehrer *Mettier* in Chur, Aktuar, Schulinspektor *Gillardon* in Schiers, Lehrer *Fravi* in Zernez, Schulinspektor *Disch* in Disentis. Amtsdauer drei Jahre.

Mitglied des Vereins ist jeder bündnerische Schulfreund, der auf das Vereinsorgan, den „*Jahresbericht*", abonnirt. Von diesem liegt hier der erste Jahrgang vor. Er zerfällt in drei Teile:

Verhandlungen der kantonalen Lehrerkonferenz 1883.

Generalbericht über das Konferenzleben im Winter 1882/83.

Mitteilungen.

Der zweite Teil ist dieses Jahr natürlich nur pro forma erwähnt. Aber der II. Jahrgang wird hoffentlich über den Winter 1883/84 referiren können.

Die Kreiskonferenzen werden zu diesem Behufe eingeladen, für die Berichterstattuug an den Zentralvorstand besondere Korrespondenten zu ernennen, bezw. ein Mitglied ihres Vorstandes ausdrücklich damit zu beauftragen, damit die Sache nicht verbummelt werde.

Was die Berichterstattung selbst anbetrifft, so muss natürlich von der Inhaltsangabe der im Schosse der Konferenzen gehaltenen Vorträge, auch von einer gedrängten, Umgang genommen werden. Erwünscht ist dagegen das *Verzeichnis der Themate*, namentlich aber die Signalisirung von **Streitfragen**, welche diskutirt, und die kurze und präzise Skizzirung der *Gründe*, womit die sich bekämpfenden Ansichten gestützt worden sind.

Wie das Gedeihen des ganzen auf dem Prinzip der Freiwilligkeit beruhenden Unternehmens von der aktiven Teilnahme der Lehrerschaft, so hängt natürlich auch der Wert des «Generalberichts» zum grossen Teil von der Gründlichkeit dieser Korrespondenzen ab.

Das erste Geschäft, womit der Zentralvorstand betraut worden ist, betrifft die *Orthographiefrage*. In der schrecklichen Zeit des orthographischen Interregnums wird es als die beste Politik erachtet, sich in jeder Schule an die Rechtschreibung der eingefürten Lesebücher zu halten. Uebrigens soll der löbl. Erziehungsrat durch den Vorstand ersucht werden, den in dieser Hinsicht herrschenden Uebelständen seine Aufmerksamkeit zuwenden zu wollen.

Nächster Konferenzort: **Chur.**

Nach der ernsten Arbeit entwickelte sich beim gemeinsamen Mahle eine fröhliche Geselligkeit, welche namentlich durch den Trinkspruch des Herrn Pfarrer *M. Lutta* in Seewis nachhaltig angeregt wurde. Da der Humor dem Schulmeister fast ebenso wohl tut, als die Pädagogik, so lassen wir das Geschenk der heiteren Muse hier folgen.

Trinkspruch.

Der Präsident ist so erschöpft,
Dass er uns keinen Toast verklöpft
Und drum Erlaubnis gegeben hat,
Dass ich es tue an seiner Statt.

Geehrte pädagog'sche Herren!
Sie wollen sich nicht drob beschweren,
Wenn einer von der Geistlichkeit
Auf Ihren inneren Hausstreit,
Den mancher nun begraben glaubt,
Zurückzukommen sich erlaubt.
Zwar will den Streit ich nicht aufrühren,
Um mich am Anblick zu gaudiren,
Wie manchem flöh' der Appetit
So grausam bin ich nicht, ich bitt'!
Ich möchte nur den Eindruck schildern,
Den ich aus mannigfachen Bildern,
Die heut' an mir vorbeigegangen,
In meiner Seel' hab' aufgefangen,
Ich führt' darüber Protokoll;
Erscheint dasselbe etwas toll
Und läuft nicht alles sauber glatt,
So find't Entschuldigung wohl statt,
Da das Malheur mir ist passirt,
Dass, was ich hatte präparirt
Sich nun erweist als ganz misglückt
Und das Konzept total verrückt,
Da alles anders sich gemacht,
Als man es vorher hat gedacht.

Ihr Streit, so viel ich kann verstehn,
Scheint um Methoden sich zu drehn;
«Hüst!» ruft die eint', die andre: «hot!»
Sich zu entscheiden, bringt viel Not;
Doch muss es sein, denn friedlich wandern
Kann kaum die eine mit der andern;
's gäb' sonst in manchem Kopf Wirrwarr,
Fast ärger, als wo keine war.

Die grosse Schlacht ward angesagt
Auf heute, da Sie hier getagt.
Verkündigt ward's mit lautem Schall
Zu Stadt und Land, zu Berg und Tal;
Zum Streit lud mit Trompetenton
Der Vorstand durch Herrn Gillardon
Und Imhof rührte die Trommel dazu,

Um alle zu wecken aus ihrer Ruh.
Hei! Wie es zuckt durch alle Glieder!
Hei! Wie in Rhätiens Gauen wieder
Erwacht die alte Kampfeslust,
Wie sie durchwogt der Väter Brust!
Die Alten haben die Fähnlein gelüpft,
Die Jungen zum Streit sind herangehüpft,
Viel Kämpen erschienen von nah und fern
Mit Hellepart und Morgenstern.
Auch haben aus der Nachbarschaft
Sich ein'ge Pfarrer aufgerafft,
Sind auf dem Kampfplatz prompt erschienen,
Dem pastor loci beizudienen,
Wenn fallen sollten so viel Leichen,
Dass *eines* Kraft nicht könnt' ausreichen,
Jedwedem, dem der Schädel gespalten,
Eine kirchliche Leichenrede zu halten.

Ihr Streit, meine Herren, ist analog
Dem, der schon manchem Theolog
Viel Kopfzerbrechens hat gebracht
Und ihm sein Aemtchen sauer gemacht.
Wo Streit ist, kann man nicht in Ehren
Nur so in verba magistri schwören,
Muss selber prüfen, vergleichen, denken,
Wohin den Schritt man wolle lenken.
Ihr Streit hat sonst auch Aehnlichkeit
Mit dem, der oft die Geistlichkeit
In feindliche Lager hat getrennt,
Die sich bekämpften so vehement,
Dass «rabies theologorum»
Bis auf die Zeit dierum horum*)
Sprichwörtlich blieb, wie allbekannt.
Jetzt ist sie zwar in unserm Land
Fast ausgestorben, nur ganz rar
Find't sich davon ein Exemplar.
Doch wollte man (ich darf wohl hoffen,
Sie verzeihen, dass ich red' so offen) —
Man wollte nun behaupten gar,
Dass in der Pädagogen Schaar
Bei uns seit einer Reih' von Jahren
Ein solcher Streitgeist sei gefahren!

Drum schien es nicht unmöglich ganz,
Dass heut' im freundlichen Malans
In Ihrem Streit um die Methode,
Sich wiederhol', was der Synode

*) „unserer Tage".

Zu Ephesus wird nachgesagt,
Die im fünften Jahrhundert hat getagt,
Wo die Herren, als die Gründe ausgiengen,
Mit Fäusten und Stöcken zu kämpfen anfiengen.
— Jetzt kann man wohl darüber lachen,
Damals war's nicht zum Spässe machen. —

Doch zähmer ist jetzt unsre Zeit.
Wohl fehlt es ihr auch nicht an Streit
Um Grundsätz' und was drum und dran,
Doch kämpft man jetzt meist ganz human.
Sind alle Redepfeil' verschossen,
So wird die Diskussion geschlossen;
Dann geht's zum comunablen Schmaus,
Den Zorn lässt man am Braten aus,
Freut sich des Friedens um so mehr,
Je mehr bedroht er schien vorher.
Und, meine Herrn, bedroht schien er
Zum voraus heute allen schwer.
Man dachte, wenn der Referent
Mit seinem Vortrag wär' zu End',
Stünd' eine Kluft hier aufgetan,
Die man mit Schaudern nur säh' an.
Da wäre nicht Brücke, nicht bindender Steg,
Hinüberzuleiten zum früheren Weg;
Da hiess es nur: entweder — oder, aut — aut,
Tritt hieher zu uns, oder lass deine Haut!
Man dachte, Geschütz würd' aufgeführt
Und beiderseits also postirt,
Dass jeder müsst' sagen: Wenn's da losgeht,
Zuletzt kein Mann im Feld mehr steht.
Wie einstens auf dem Albula
Ein Jäger Bären kämpfen sah
Mit so furchtbarer Vehemenz,
Dass übrig blieben nur die Schwänz'!

Und siehe! Der Red' hat so still man gelauscht,
Dass man hört', wie der Wind in den Blättern rauscht,
Wie im nahen Gasthaus das Bratenfeu'r knistert.
Ganz leise mein Nachbar ins Ohr mir flüstert:
«Ei, ei, wer hätte doch das je gedacht,
Dass der Streit so glatt würd' zu Ende gebracht.»
«Sei ruhig,» flüstr' ich ihm wieder ins Ohr,
«Sei ruhig, mein Freund, und siehe Dich vor!
Der Kukuk möge der Sache jetzt trau'n,
Denn, Freund, was ich sehe, erwecket mir Grau'n.
Das ist nur die Stille, die Sturm uns verkündet,
Bald heisst's: Sauve qui peut! Pardon keiner findet!
Sieh doch, wie die Blicke so inhaltsschwer,

Sich kreuzen im Saale wild in die Quer!
Sieh, dort an der Diele, wie verloren,
Hängt einer, als wollte er sie durchbohren!
Wie finster starrt brütend der dort vor sich hin,
Fürwahr, der hat heute nichts Gutes im Sinn!
Und anderer Blicke in furchtbaren Reifen
Zornsprühend des Saales Räume durchschweifen.

So reden die Blicke. Und erst die Händ',
Wie die verraten, wie's innerlich brennt!
Manch einer fasst heimlich zurück nach der Lehne
Und greift dann wieder in die Mähne;
Der dort in der Eck' ein Papierchen zerknittert,
Und seine Hand ganz leise zittert.
Wie siegesbewusst hält sich jener das Kinn,
Als steckte die längste Rede drin;
Sein Nachbar verzweifelnd schier reibt sich die Stirn,
Dass phosphorescire sein Gehirn.
Wie oft putzt' sich jener nun schon seine Nas',
Wer weiss, der bringet auch noch was!
Und dort wieder einer am Schnurrbart zupft,
Hat manches Haar schon ausgerupft
— Der Schnurrbart, sonst sorgsamst gepflegt,
Sieht so den Träger aufgeregt,
Dass er sich schon hat drein ergeben
Und seufzt: Ade, mein jung, frisch Leben! —
Dort einer hält ganz krampfhaft fest
Den mittlern Knopf an seiner West!
Ihm ist's, als wollt der inn're Brast
Ihm seine West zersprengen fast.
O, was bei solchen wicht'gen Fragen
Sich reget unter manchem Kragen,
Wie's da oft siedet und wallet und kocht,
Hat auszusprechen noch keiner vermocht!
Da endlich bricht ein kühner Mann
Dem langverhaltnen Strome Bahn.
Weh, jetzt giebt's 'ne Ueberschwemmung,
Der keine Dämme bieten Hemmung!

Doch wie! Der Strom hat ruhigen Lauf.
Erleichtert atm' ich wieder auf,
Schau rechts, schau links, vor mich, zurücke,
Und nirgends treff' ich drohende Blicke.
Jetzt aller Augen unverwandt
Stehn nach den Rednern hin gespannt.
Vorüber ist die grosse Gefahr,
Die uns so nah' gewesen war.
Ohn' welche Störung, ganz ruhig und klar,
Fliesset der Reden Strom, öfters zwar

Wechselnd die Richtung, bald langsam, bald schnell,
Treibet vorüber Welle an Well',
Rauschend mit Kraft bald, bald sanft und leise,
Je nach des Redners Meinung und Weise.
Und es steuert der Präses mit sicherer Hand
Das wohlbehaltene Schiff ans Land.
Er zählt die Häupter seiner Lieben,
Gesund und munter sind alle geblieben,
Die seiner Leitung sich anvertraut.
Und die Pfarrer? — Der eint' auf den anderen schaut;
Dann spricht der älteste an Jahren:
«Die Leichenreden können wir sparen.»

Meine Herrn, ich wäre nun am Schluss;
Nur wen'ge Wort' noch erlauben mir muss.
Da ich nun einmal doch am Wort,
Darf ohne Toast ich nicht wohl fort.
Wem soll er gelten? Keiner Method'!
Ich wünsch' auch keiner baldigen Tod.
Solch' innerpädagog'sche Sachen
Die mögen Sie unter sich ausmachen.
Zwar, wie der Streit ward heute geführt,
Er jeden wohl sehr int'ressirt.

Prüf' jeder die Sache nach allen Seiten;
Mög' keiner das Neue, weil neu, bestreiten,
Mög' keiner das Alte, weil alt, verachten,
In seiner Weis' jeder nach Meisterschaft trachten.
Stets lernend bleib' jeder zum Lehren geschickt;
Wer ausgelernt hat, ist ein Schuster, der flickt
Nach nämlichen Leisten jeglichen Schuh
Und pfeifet das nämliche Liedchen dazu.
Streb' jeder nach Klarheit in dem, was er will,
Nur dann füllt mit Geist er die äussere Hüll'.
Verpönt sei vor allem jedwede Dressur,
Gleichviel, ob von Schiers sie komm', oder Chur!
Nie werd' die Methode zur blossen Schablone!
Wiss' jeder: *Der Treue gebühret die Krone.*
Die Treu' im Berufe, den jeder gewählt,
Mit wachsenden Zielen die Kräfte auch stählt.
«Dem Streben nach Klarheit, der Treu' im Beruf»
Darauf, meine Herren, mein *«Hoch!»* ich ruf!