

Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 6 (1896)
Heft: 4

Artikel: Der erziehende Unterricht
Autor: Stucki, G.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-789237>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 22.05.2025

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

Der erziehende Unterricht.

Korreferat, gehalten am Lehrertag in Genf, 14. Juli, von G. Stucki. *)

I. Wenn man heute von „erziehendem Unterricht“ sprechen hört, so pflegt man fast allgemein an jenes wohlgefügte System psychologischer, pädagogischer und methodischer Begriffe zu denken, das unter dem Namen „wissenschaftliche“ oder „Herbart-Zillersche Pädagogik“ bekannt ist. Es ist dies insofern zutreffend, als durch die eben bezeichnete pädagogische Schule die Idee, dass aller Unterricht der Volksschulstufe lediglich als Erziehungsmittel, nicht aber als Selbstzweck zu betrachten sei, schärfer formuliert, konsequenter durchgeführt und vor allem wissenschaftlich tiefer begründet worden ist, als dies irgend ein Pädagoge vor Herbart getan hat. Immerhin ist zu betonen, dass auch derjenige, dem die sog. wissenschaftliche Pädagogik fremd geblieben wäre, oder der sie als System nicht anzuerkennen vermöchte, nichtsdestoweniger aus voller Überzeugung beistimmen kann, wenn betont wird: Die Volksschule hat durch ihren Unterricht nicht diesen oder jenen beruflichen Interessen zu dienen, sie darf sich nicht begnügen, ein Wissen und Können, das im praktischen Leben gute Dienste leistet, zu vermitteln, sondern sie muss den ganzen werdenden Menschen in seiner Gesamtheit erfassen; sie muss die jungen Geister klarer und urteilsfähiger, die Herzen wärmer und reiner empfindend, die Willenskräfte stärker und edler machen! Die Verkörperung dieser Idee sehen wir in Pestalozzi, und jeder, in dem das Wirken und Lehren dieses Mannes Kraft und Leben gewonnen hat, muss es empfinden, dass er ein armseliger Handwerker, aber nimmermehr ein Erzieher wäre, wenn er sich als Lehrer damit begnügen wollte, zu sorgen, dass seine Schüler am Ende des Jahres mit einem gewissen Masse von Wissen und Können bereichert worden sind. Wir

*) Dieser Aufsatz beansprucht keine selbständige Geltung, sondern ist lediglich aufzufassen als Ergänzung zu dem Referate des Herrn Seminardirektors Guex in Lausanne.

wissen und empfinden das alle seit Pestalozzi; aber in unserer materialistischen Zeit, wo alles auf bare, handgreifliche Werte hindrängt, muss es uns immer und immer wieder ins Bewusstsein gerufen werden, dass das Beste unserer Arbeit nicht in der glänzenden Ernte liegt, die etwa bei Prüfungen eingeheimst wird, sondern dass es das verborgene Nachwirken der ausgestreuten Saat in den Herzen der Kinder, das durch diese bewirkte, nicht Schritt für Schritt kontrollierbare Besser- und Tüchtigerwerden des Kindes ist, was uns den Anspruch auf das Attribut des guten Lehrers gibt.

Schauen wir uns nach den Mitteln und Wegen um, die dazu führen, dass das Kind wahrhaft erzogen und nicht nur äusserlich gebildet oder gar bloss abgerichtet werde, so bietet sich allerdings ein richtig geleiteter Unterricht als das richtigste dieser Mittel dar. Man kann die Bedeutung des Unterrichts für das Ganze der Erziehung nicht höher schätzen, als dies durch die Herbart-Zillersche Schule geschieht, und es ist gut, wenn durch ihre pädagogischen Lehren in vielen Lehrern der Glaube erweckt oder doch gekräftigt worden ist, dass sie tatsächlich mit ihrem Unterricht, sofern sie ihn richtig erteilen, einen massgebenden Einfluss auf den gesamten Wert, den zahlreiche Menschenleben für sich und für die Gesellschaft haben werden, ausüben. Denn je höher man von seiner Aufgabe und der Bedeutung ihrer richtigen Lösung denkt, desto mehr wird man sich angeregt fühlen, die ganze volle Kraft des Herzens und des Geistes in ihren Dienst zu stellen. Und da wäre denn wohl manchem unter uns noch eine höhere Wertschätzung seiner Aufgabe wohl zu wünschen. Dennoch kann ich nicht umhin, hier zu betonen, dass auch der besterteilte Unterricht die junge Seele nicht immer nach Wunsch und Willen zu formen vermag. Selbst dann wäre dies nicht der Fall, wenn wir wirklich durch das, was wir den Schüler lehren und wie wir es ihm lehren, sein ganzes Vorstellungs- und Gedankenleben in die Gewalt bekommen könnten, was niemals eintritt. Lange, bevor der Unterricht einsetzen kann, ist das Wesen der jungen Seele schon zu einem Teile bestimmt durch die physische Disposition und durch all die Strebungen, die schon vor jeder Einwirkung des Vorstellungslebens in jedem Organismus vorhanden sind. Dazu kommen all die Einflüsse, welche wir während und nach der Schulzeit von aussen unterstützend oder hemmend auf die Ziele der Schularbeit einwirken. Ist die Erkenntnis von der hohen Bedeutung des Unterrichts für die Erziehung, wie diese der Herr Referent sehr treffend beleuchtet hat, geeignet, uns Lehrer zur Anspannung der besten Kräfte im Dienste unsrer Aufgabe zu begeistern, so hat dagegen die Einsicht in die Grenzen der Wirksamkeit des Unterrichts den Wert,

dass sie vor Überhebung bewahrt, gegenüber erzieherischen Misserfolgen das Gewissen des Ängstlichen entlastet und festen Stützpunkt bietet bei ungerechten Anklagen gegen die Schule.

II. Der Herr Referent hat in vortrefflicher Weise von dem Wesen und der Bedeutung des Interesses für die erzieherische Wirksamkeit des Unterrichts gesprochen. Ich stimme seinen Ausführungen gerne bei. Das eine ist klar: Wo der Schüler nur lernt, weil er die Strafe fürchtet, oder weil er beim Lehrer gut angeschrieben sein möchte, oder weil sein Ehrgeiz ihn antreibt, lieber vor andere sich zu stellen, als hinter ihnen zurückzustehen, oder aus irgend andern äussern Gründen, da wird er sich wohl nützliches Wissen und Können aneignen, aber er wird in seinem Empfinden und Willen nicht veredelt werden. Es wird niemals in unsere Macht gegeben sein, völlig zu verhindern, dass solche äussern Rücksichten einen Anteil haben an der mehr oder weniger intensiven Arbeit der Schüler. Aber Gewissenspflicht muss es uns sein, des ernstlichsten zu prüfen, ob es nicht in unsern Massnahmen als Erzieher oder in traditionellen Einrichtungen in unsern Schulen Dinge gibt, welche gerade jenen äussern materialistischen Interèssen der Schüler ungebührlichen Vorschub leisten auf Kosten jenes tiefern innern Interesses, welches erste Bedingung für die erzieherischen Erfolge des Unterrichts ist. Rangordnungen und Schulprämien oder Belohnungen irgend welcher Art, sofern sie nicht aus der Natur der Leistungen ohne weiteres sich ergeben, haben jedenfalls unter diesem Gesichtspunkte sehr bedenkliche Seiten, und es wird sich auch fragen, ob wir mit unserm landläufigen Zensurensystem durchwegs auf Wegen wandeln, welche vom alleinigen Standpunkt des erziehenden Unterrichts sich rechtfertigen lassen.

Je mehr wir aber Grund haben, uns in fortwährender Gefahr zu fühlen, unbewusst durch Einrichtungen oder Verhalten das äussere materialistische Interesse des Schülers zu fördern, desto energischer wird auf der andern Seite die Forderung sich Geltung verschaffen müssen, den Unterricht so zu gestalten, dass wir die Schüler durch diesen selbst lebendig ergreifen und unbewusst zwingen, um ihrer selbst willen bei der Sache zu sein.

Meine Geehrten! Wer von uns wäre nicht schon dann und wann mit jenem gehobenen Bewusstsein aus der Klasse geschritten, welches der unmittelbare innere Lohn für eine wohlgelungene Leistung ist! Was waren das für Stunden? Es war uns gelungen, die Kinder zu packen; sie waren ganz Auge und Ohr. Ihre Augen leuchteten, und ihre Gesichter zeigten innere Ergriffenheit. Sie urteilten und redeten besser als

gewöhnlich, weil ihre Seelen dabei waren in innerer Freudigkeit. Wir verliessen das Schulzimmer in dem kaum bewussten Gefühle, es werde lange nachwirken, was wir in dieser Stunde gesäet. Und wir werden uns hierin nicht getäuscht haben. Steigen doch in uns allen, die das Glück hatten, gute Lehrer zu haben, zeitweise in ernstesten Augenblicken Bilder auf von einer längst entschwundenen schönen Schulstunde. Wir sehen noch das ernstmilde Antlitz des verehrten Mannes, hören noch einzelne seiner Worte, und noch wirkt's in unserer Seele nach von jener Stunde her. Ja, es gibt solche Schulstunden, wo es ist, als ob der Geist Gottes durchs Schulzimmer schwebte, wo die Kindesseele rein und warm empfindet, wo des Kindes ganzes Wesen momentan rein und lauter ist und schöne Vorsätze unbewusst aus den Tiefen des Gemütes ins Bewusstsein treten. Das sind die Stunden des wahren erzieherisch fruchtbaren Interesses; nicht jene sind's, wo die lebendige Neugier ob dem Neuen und Ungewohnten die Seele des Kindes erfasst hat. Es ist alles vollkommen richtig, was der Herr Referent über die Bedeutung des Interesses und die Mittel, dasselbe zu erwecken, ausgeführt hat. Wir wissen es: Der Lehrer muss selber mit lebendigem Interesse, d. h. mit innerer Lust bei der Sache sein; er muss den Stoff beherrschen, damit er aus dem Vollen schöpfen kann und nicht ein Gerippe hinstellt statt eines lebendigen Ganzen mit Fleisch und Blut. Er muss den Stoff richtig auswählen, und dieser darf dem Kinde weder völlig fremd, noch völlig bekannt sein. Die apperzipirenden Vorstellungen müssen geweckt sein; der Schüler muss das Gefühl bekommen, dass er die Sache zu erfassen vermag und dass sie würdig ist, von ihm erfasst zu werden, weil sie den Geist mit wertvollem Inhalt bereichern wird. Darum muss auch der dargebotene neue Stoff nicht ein unbedeutendes Bruchstück, sondern in beschränktem Sinne ein Ganzes sein. Eine ruhige, gesammelte Gemütsstimmung muss in der Klasse herrschen u. s. w. Wir kennen alle diese Regeln und noch mehrere dazu, und wir können sie zu jeder beliebigen Zeit in jedem pädagogischen Handbuche wieder nachlesen. Wir sündigen trotzdem oft genug gegen sie und am meisten wohl damit, dass wir uns zu viel mit leeren äussern Formen, mit Namen- und Zahlenwerk abgeben, welchen der Schüler kein Interesse entgegenbringt, weil seine Seele instinktiv empfindet, dass sie dabei nichts gewinnt; ganz gleich, wie auch der Körper instinktmässig von Dingen sich abwendet, die als Nahrung ungeeignet sind. Wir fehlen wohl auch oft darin, dass wir in einzelnen Unterrichtsgebieten den kindlichen Geist viel zu frühe in ferne fremde Welten drängen, wo ihm zur Apperzeption des Neuen die nötigen Grundvorstellungen fehlen. So im Religionsunterricht, in Geschichte und Geographie.

Aber auch dann, wenn wir alle die bekannten Regeln, welche als Mittel zur Weckung und Belebung des kindlichen Interesses etwa aufgeführt werden, äusserlich erfüllt hätten, wäre nach meinem Dafürhalten nur noch die eine Seite der Bedingungen für einen erzieherisch fruchtbaren Unterricht erfüllt. Jenes völlige Gepacktsein der kindlichen Seele, welches reinste Empfindung und reinstes Wollen zugleich ist und ohne dessen wenigstens zeitweises Eintreten ein nachhaltiger Einfluss auf die Kindesseele im Sinne der Charakterbildung und der Willensveredlung nicht erwartet werden kann, sie ist nach meiner Ansicht weit mehr, als man gewöhnlich anzunehmen geneigt ist, mit der ganzen, in Worten nicht näher zu erörternden Persönlichkeit des Erziehers verknüpft. Es ist nicht sein pädagogisches Geschick allein, nicht sein klarer Geist, sein reiches Wissen, sein tiefes Empfinden, sein energischer Wille, seine herzliche Liebe: Es ist alles dieses mit- und nebeneinander, was den Lehrer befähigt, die Seelen seiner Schüler zeitweise durch den Unterricht völlig gefangen zu nehmen und in ihnen Stimmungen und Eindrücke zu erwecken, die in segensvoller Weise fürs ganze Leben nachwirken. Über diese Dinge ist keine Diskussion möglich; aber man kann nicht an sie denken, ohne die ernste Forderung im Gewissen wachzurufen: Arbeite unablässig an deiner Vervollkommnung auch als Mensch, wenn du wahrhafter Erzieher sein willst!

III. In den Unterrichtsmitteln haben wir zunächst zwei Gruppen zu unterscheiden, nämlich die Kenntnisse und die Fertigkeiten. Mit den erstern vermitteln wir dem Kinde neue Vorstellungen, Begriffe und Gedanken in der Absicht, durch dieselben bildend auf Verstand, Phantasie, Gemüt und Willen einzuwirken, während die letztern in der Fähigkeit zu gewissen Verrichtungen bestehen, durch welche das Kind Rechenschaft von seinem vermehrten und geläuterten Geisteszinhalt geben soll. Das Verhältnis beider Richtungen so aufgefasst, folgt mit Notwendigkeit, dass die Kenntnisse das Erste und die Fertigkeiten das Zweite sein müssen, nach dem bekannten Grundsatz: Erst das Kennen, dann das Können! Mit Recht erhebt also der Herr Referent einen schweren Vorwurf gegen die grosse Mehrzahl unserer Unterrichtspläne, welche die im praktischen Leben nützlichen Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens in den Vordergrund stellen und zum Kernpunkt alles Volksschulunterrichts erheben. Alle Achtung vor den Forderungen des praktischen Lebens! Auch wer in Unterrichtssachen auf dem Standpunkte des reinen Idealismus steht und in der Volksschule keinen Unterricht anerkennt, als denjenigen, welcher als letztes Ziel die sittliche und intellektuelle Emporbildung der Jugend hinstellt, kann sich unmöglich der Tatsache verschliessen, dass

das Leben noch andere unabweisbare Ansprüche an die Schule zu stellen hat. Eine Tugendhaftigkeit ohne praktische Tüchtigkeit würde in unsern Tagen ein ziemlich klägliches Gewächs darstellen, von dem vollwertige Früchte nicht zu erwarten wären. Glücklicherweise besteht aber ebensowenig ein Gegensatz zwischen erziehendem und praktisch nützlichem Unterricht, wie zwischen edler Gesinnung und praktischer Tüchtigkeit, und so zwingt uns denn die Rücksicht auf das praktische Leben keineswegs, irgend welchen Unterrichtsstoff in unser Programm aufzunehmen, der sich nicht erzieherisch in dieser oder jener Richtung fruchtbar gestalten liesse, und umgekehrt wird kaum ein erzieherisch fruchtbarer Unterrichtsstoff genannt werden können, von dessen richtiger Bearbeitung das praktische Leben nichts zu erwarten hätte. Es handelt sich also hier weit weniger um Unterrichtsstoffe als solche, als um eine psychologisch richtige Eingliederung der als notwendig erkannten Unterrichtsmittel zu einem organischen Ganzen. Wir wollen also die durch das Leben gestellten Forderungen, dass jeder Schüler richtig und mit Verständnis lesen, seine Gedanken verständlich und so viel als möglich korrekt mündlich und schriftlich ausdrücken und die im täglichen Leben vorkommenden Rechnungsbeispiele sicher und fertig lösen können, in ihrem vollen Umfange auch vom Standpunkte des erziehenden Unterrichts aus akzeptieren. Bestritten soll nur dies werden, dass diese Fertigkeiten von Anfang an und durch die ganze Volksschule hindurch als Ausgangs- und Schwerpunkte alles Unterrichts angesehen werden dürfen. Sie sind hierzu für ein und allemal ungeeignet, weil Sprache und Rechnen nur formale Fächer sind, die für sich keinen neuen Geisteszinhalt vermitteln, also auch keine tiefen Gefühle erwecken können und darum auch nicht nachhaltig auf den Willen zu wirken vermögen.

Nicht den Formfächern also, sondern dem Sachunterricht gebührt die zentrale Stellung in der Volksschule. Erst neue Vorstellungen und neues Gedankenmaterial und durch dieses lebendige Einwirkung auf Phantasie, Gemüt und Willen und dann Anwendung des Gelernten in sprachlicher und zeichnerischer Darstellung und rechnerischer Behandlung! Das Rechnen im Leben setzt einen klaren Blick in die Dinge voraus; es müssen ihre zahlenmässigen Beziehungen zu einander richtig beurteilt werden, wenn bei einer Aufgabe die auszuführenden Operationen leicht und sicher erkannt werden sollen, und ohne dieses Verständnis der Dinge, in denen gerechnet werden soll, d. h. ohne vorausgehenden und nebenher schreitenden Sachunterricht wird es zur öden Dressur, die der Geistesbildung wenig und dem Leben noch weniger dient. Und was sind Reden und Lesen und Schreiben ohne entsprechenden Geisteszinhalt!

Wenn es aber wahr ist, dass „nichts in dem Geiste ist, was nicht vorher in den Sinnesorganen war“, so folgt daraus, dass es vor allem der Sachunterricht sein muss, welcher dem Sprachunterricht das Material in die Hände liefern muss, wenn er nicht in öden Verbalismus ausarten soll. Verhelft dem Schüler erst zu Vorstellungen und Gedanken, die seinen Geist lebhaft beschäftigen, und dann lasst ihn reden, lesen, schreiben! Ist im Sprachunterrichte erst die Hauptsache da, ein Geistesinhalt, an dem die Seele des Schülers lebhaft beteiligt ist, dann werden auch die technischen Schwierigkeiten weniger Mühe mehr machen und weniger Zeit erfordern. Es ist vollkommen sicher, dass ein Lehrer, der wöchentlich zwölf Stunden seine Schüler mit den Äusserlichkeiten der Sprache, d. h. mit formalistischen Erklärungen und technischen Übungen abquälen und den Sachunterricht völlig vernachlässigen würde, in bezug auf die Sprachbildung der Schüler weit weniger zu erreichen im stande wäre, als ein anderer, der unter derselben Gunst oder Ungunst der Verhältnisse die grammatikalischen Übungen fast gänzlich unterlässt, dafür aber durch einen tüchtigen Sachunterricht den Geist der Schüler bereichert und klärt und die Schüler fortwährend reden, lesen und schreiben lehrt über Vorstellungen und Tatsachen, die sie neu und mit Interesse aufgenommen haben. Dazu kommt, dass der erstere, indem er mit den Zeichen, mit der Form, statt mit den Dingen beginnt und also einen völlig unpsychologischen Weg einschlägt, das volle Gegenteil des erziehenden Unterrichts betreibt, abstumpft, statt weckt, Interessen lahm legt, statt bereichert, erweitert und vertieft. Wenn es also für den Volksschulunterricht ein Zentrum, einen Angelpunkt gibt, in welchem die verschiedenen Unterrichtsmittel zusammenlaufen, so kann dies nur der Sachunterricht sein, und die formalen Fächer oder Fertigkeiten haben sich diesen unterzuordnen.

Es mag aber am Platze sein, dem Herrn Referenten noch weiter zu folgen, wenn er noch genauer in das Verhältnis der Unterrichtsfächer zu einander eintritt. Der Unterrichtszweck ist ein einheitlicher, es ist die Erziehung zu sittlicher und praktischer Tüchtigkeit. Obwohl wir nun unmöglich, so wenig dies der Herr Referent getan hat, jenen Vertretern der Herbart-Zillerschen Schule Folge leisten können, welche in Rücksicht auf die Einheitlichkeit des Unterrichtszwecks auch volle Einheit der Unterrichtsmittel anstreben und durchführen zu können vermeinen und dadurch in eine Unnatur und Künstelei ohne Ende verfallen, so dürfen wir uns doch einige fruchtbare Anregungen, welche die sog. Konzentrationsidee gebracht hat, nicht entgehen lassen. Es ist klar: Irgend ein geistiger Besitz, welcher isolirt in unserm Geiste haftet, hat für den-

selben gerade so wenig Wert, wie irgend ein reizendes Landschaftsbild für eine Gegend hätte, wenn gar kein Weg zu ihm hinführen würde. Und was wir an Vorstellungen und Ideen besitzen, wird für uns um so wertvoller, um so einflussreicher auf unser Verstandes- und Gemütsleben, unsre Phantasie und unsern Willen, je allseitiger und mannigfaltiger es mit dem übrigen Geistesinhalt verbunden ist, je öfter und leichter also unser Geist in seiner Tätigkeit daraufstösst. Was muss man also von einem Unterrichte sagen, der in zehn bis zwölf verschiedenen Bahnen auseinanderläuft, zwischen denen keine Verbindungswege bestehen? Es ist bezeichnend, dass wir bis in die unterste Volksschulklasse hinab eine Reihe von „Fächern“ unterscheiden, und dass diese tatsächlich in der Regel wie gesonderte Fächer, d. h. wie Fache in einer Kommode behandelt werden, von denen jedes seinen besondern Inhalt aufzunehmen hat, der den des Nebenfaches nicht das mindeste angeht. Das ist nicht erzieherisch richtig und glücklicherweise praktisch ebensowenig notwendig.

Ich kann es mir nicht versagen, die Andeutungen, welche der Herr Referent über eine naturgemässe Verbindung der Unterrichtsfächer gegeben hat, noch etwas zu vermehren.

Auf der Unterstufe bildet das naturgemässe Zentrum alles Unterrichts die anschauliche Umgebung des Kindes: Beobachten, Anschauen, Vergleichen und Unterscheiden, dann Beschreiben der Dinge des Anschauungskreises. Hieran schliesst sich naturgemäss das Lesen und Schreiben von Wörtern, Sätzen und zusammenhängenden Darstellungen aus dem behandelten Gebiete. Selbstredend bedürfen die Fertigkeiten des Lesens und Schreibens nebenher auch einer selbständigen Pflege, soweit es sich um die rein technische Seite handelt. Wirkliche oder bloss vorgestellte Geschehnisse werden ungezwungen an die Besprechung der Dinge angeschlossen, die in dieser Erzählung eine besondere Bedeutung haben. Will man biblische Geschichten nicht entbehren, so lasse man sich durch die ihnen zu Grunde liegende Idee leiten, sie da einzuflechten, wo eine ähnliche Idee in einer Erzählung aus dem Erfahrungskreise des Kindes schon zum Ausdruck gekommen ist. Das Rechnen geschieht zunächst an und mit bekannten Dingen. Die behandelten Anschauungsobjekte und der Erfahrungskreis des Kindes geben fortwährend Anlass zur Aufstellung praktischer Rechnungsbeispiele. Das Zeichnen geschieht, soll es seinen Hauptzweck, den es auf dieser Stufe haben muss, erfüllen, vor allem an Hand der angeschauten und behandelten Dinge. Selbst das Singen lässt sich da und dort mit Vorteil in den Sachunterricht einordnen; denn was könnten die Kinder mit mehr Freude

und Verständnis singen, als ein Liedchen, das einen neu gewonnenen Eindruck zu schönem Ausdruck bringt! Von einzelnen selbständigen Unterrichtsgebieten hat man also auf der Unterstufe nur so weit zu reden nötig, als es sich um rein äussere Fertigkeiten handelt, und auch diese lassen sich unschwer organisch in den Sachunterricht einreihen, sobald sie über das Gebiet der reinen Fertigkeit hinaustreten und es mit einem bestimmten Inhalte zu tun bekommen.

Weniger einfach gestaltet sich die Sache auf den mittlern und obern Schulstufen. Die Fächer erhalten hier in dem Masse eine vermehrte Selbständigkeit, als der Kreis des unmittelbar Anschaubaren allmähig nach verschiedenen Richtungen hin verlassen werden muss. Wer hier noch um jeden Preis die Einheit der Fächer festhalten will, der gerät notwendig in Gefahr, den naturgemässen Zusammenhang der einzelnen Materien eines Faches selbst zu zerreißen und so eine natürliche Einheit auf Kosten einer gekünstelten aufzugeben. Wohl aber können fortwährend Brücken geschlagen werden von einem Unterrichtsgebiete ins andere. Der Religionsunterricht vor allem darf nicht seine isolirten Bahnen dahinwandeln, wenn er seinen Einfluss auf das Geistesleben des Kindes nicht einbüßen soll. Die nämlichen Ideen, die in den biblischen Unterrichtsstoffen zum Ausdruck kommen, finden sich wieder in Tatsachen der Geschichte, in Erzählungen und Gedichten des Lesebuches, in Lebensbeziehungen des Kindes, in Vorkommnissen und Einrichtungen des täglichen und öffentlichen Lebens. Diese letztern Quellen der religiösen und sittlichen Bildung müssen so reich und klar als möglich mitfliessen, da sie dem Kinde zeitlich und örtlich näher liegen, als die biblischen Materien. Es gibt vielleicht zur Zeit kein Unterrichtsfach, in welchem der didaktische Materialismus, der die wahre Geistes- und Gemütsbildung einem äusserlichen wertlosen Wissen opfert, sich noch so breit macht, wie gerade in diesem Fach, das doch traditionell als das vornehmste Erziehungsmittel angesehen wird, und den Grund erblicke ich vornehmlich in den einsamen Wegen, die es zu wandeln pflegt.

Dass Sprachunterricht und Realunterricht aufs innigste miteinander verknüpft werden können und sollen, ist schon berührt worden. Es ist keine gute Realstunde denkbar, die nicht so gut, als irgend eine Sprachstunde, der Sprachbildung dienen würde. Aber auch das Rechnen könnte vom Realunterricht ebensogut Nutzen ziehen. Warum soll sich der Rechnungsunterricht vor allem in Gebieten bewegen, wo der Schüler keine geklärten Sachvorstellungen hat? Was wird ein Schüler z. B. nach einer Geographiestunde mit mehr Freude und Verständnis rechnen, wie viel Prozent Gewinn eine Bank bei so und so einem Geschäft gemacht hat, oder

das Gefälle eines eben behandelten Flusses, die Bevölkerungszunahme einer Stadt oder eines Landes, für deren Verhältnisse er sich in der vorhergehenden Stunde interessiren gelernt hat? Wenn Geschichte, Geographie und Naturkunde fortwährend dem Rechnungsunterricht fruchtbares und interessantes Material zuführen, so gewinnt nicht nur dieser selbst dabei, indem er sich auf einem Boden bewegen kann, der dem Kinde vertraut und interessant ist, sondern auch das Verständnis der Realmaterien hat davon einen nicht zu unterschätzenden Vorteil, weil in hundert Fällen die nötige Klarheit der Sachvorstellungen erst durch Herbeziehung der Zahl und der Zahlenverhältnisse erreicht werden kann. Den zutreffenden Ausführungen des Herrn Vorredners über die Beziehungen von Geschichte, Geographie und Naturkunde will ich hier im Hinblick auf die beschränkte Zeit, die mir zugemessen ist, nichts weiteres beifügen. Wer übrigens des Stoffes Meister und zugleich vom Geiste des erziehenden Unterrichts durchdrungen ist, der wird auf allen Schulstufen mit Leichtigkeit die natürlichen Berührungspunkte der Fächer herausfinden und nachdrücklich zur Geltung bringen, damit Einheit und organischer Zusammenhang im Geistesinhalte des Zöglings entstehe, ohne welchen es keinen erziehenden Unterricht gibt.

IV. Der Herr Referent hat im vierten Teile seiner Ausführungen als wichtiges Mittel zur Sicherung eines erzieherischen Erfolges im Unterricht die richtige Gliederung desselben in bezug auf die einzelne Lektion erörtert. Ich erachte mit dem Herrn Vorredner auch diesen Punkt von nicht zu unterschätzender Bedeutung, in dem allgemeinen Sinn vor allem, dass der Lehrer in keiner Unterrichtsstunde sich von momentanen Eingebungen oder den zufälligen Antworten der Schüler gleichsam hin- und herziehen lassen darf, sondern dass er zu jeder Zeit einem ganz bestimmten wohlüberlegten Plane folgen soll. Die natürliche Stufenfolge in einer Lektion ist im allgemeinen schon gegeben durch die psychologischen Gesetze, welche die Entwicklung des Intellekts bestimmen und nach welchen jeder Erkenntnisinhalt im allgemeinen den Gang: Anschauen, Vorstellen, Denken — durchmacht. Aller Unterricht gehe von der Anschauung aus! Wie sehr sind wir doch überzeugt von der Unanfechtbarkeit dieses Satzes, und wie weit sind wir im allgemeinen noch davon entfernt, ihn überall zur Wahrheit werden zu lassen! Und es muss gesagt werden: der Hauptgrund, weshalb wir diesen Fundamentalsatz da und dort nicht zur gehörigen Geltung bringen, liegt weniger in äussern Umständen, als in unserer Bequemlichkeit, welche so oft mit dem leeren Worte sich begnügt, das zu jeder Zeit zur Hand ist, und die Mühe scheut, welche gar oft mit der Herbeischaffung des nötigen Anschauungsmaterials ver-

bunden ist. Hier liegt noch heute ein Krebschaden in vielen unserer Schulen, ein Haupthindernis eines erzieherisch fruchtbaren Unterrichts und eine Quelle jenes öden Verbalismus, welcher der Tod des Interesses und des frischen Geistes im Unterrichte ist. Aus den Anschauungen aber müssen klare und deutliche Vorstellungen entstehen, die in den vorhandenen Geistesinhalt richtig eingereiht werden, und durch Vergleichung, Unterscheidung und Abstraktion sind schliesslich, wo und soweit die Natur des Objektes es gestattet, allgemeine Regeln oder Begriffe oder Gesetze oder Ideen zu entwickeln. Dass diese letztere Stufe, die man oft als Stufe der Abstraktion bezeichnet, in sehr vielen Fällen dahin fallen muss, hat der Referent mit gutem Grunde betont. Da weiter nach einem bekannten Pestalozzischen Grundsatz das Wissen sofort in Können umgesetzt werden muss, so schliesst sich an die Behandlung eines neuen Stoffes sofort die Anwendung, bei welcher zumeist die Fertigkeiten zur Tätigkeit gelangen. Im Realunterricht z. B. bedeutet die Stufe der Anwendung in den meisten Fällen die mündliche oder schriftliche Darlegung des Gelernten durch den Schüler und das Lesen des entsprechenden Musterstückes, dann und wann wohl auch das Zeichnen aus der Vorstellung und die Lösung entsprechender Rechnungsaufgaben. Ich habe nichts dagegen, wenn diesen vier Stufen als erste die der Vorbereitung vorangestellt wird, möchte aber betonen, dass diese Stufe im allgemeinen wohl ganz kurz abgetan werden kann und dass ihr lediglich die Aufgabe zufallen sollte, den Geist des Schülers in diejenige Verfassung zu versetzen, welche der Aufnahme des Neuen möglichst günstig ist. Vor allem scheint mir nicht notwendig, dass die sämtlichen apperzipierenden Vorstellungen gleich von Anfang an ins Bewusstsein gerufen werden, d. h. dass der Schüler gleich von Anfang alles, was ihm über den Gegenstand etwa schon bekannt sein kann, vorbringe, bevor der Lehrer mit der Darbietung des Neuen beginnt, weil dadurch öfter gleich von vornherein das Interesse lahm gelegt, statt gespannt werden könnte. Nehmen wir ein Beispiel: Beschreibung des Löwenzahns auf der Mittelstufe.

Vorbereitung:

Beobachtungsaufgaben betreffs Vorkommen des Löwenzahns (ganze Wiesen gelb färbend, in der Hecke, im Garten, in der Astgabel eines Baumes, an einer Mauer etc.). Wie kommt er überall hin?

Darbietung (Anschauung):

- a) Samen, Blüten. b) Wächst auch an trockensten Orten: Wurzeln.
- c) Unterschiede in Länge der Blätter und Blütenstiele nach dem Standort. d) Name.

Assoziation (Vorstellung):

a) Beschreibung sämtlicher Teile durch den Schüler. b) Vergleichung mit Bocksbart, Wucherblume, Sonnenblume etc.

Abstraktion:

a) Merkmal der Korbblütler. b) Mittel der Natur zur Samenverbreitung.

Anwendung:

a) Lesen, Reproduzieren, Niederschreiben. b) Aufgabe zu weiteren Beobachtungen betreffs Samenverbreitung. c) Zeichnen eines Löwenzahnblattes, Rechnungen betreffs Vermehrung der Pflanzen.

Gerade dieses Beispiel würde der Beschreibung anderer Pflanzen nur schwer oder gar nicht angepasst werden können, geschweige denn, dass es auf irgend ein Unterrichtsobjekt eines ganz andern Faches Anwendung finden könnte. Es mag also hinreichen, um zu beweisen, dass es allgemeine Rezepte für die Gestaltung und Gliederung der Lektionen nicht geben kann und dass die formalen Stufen, gleichviel welches auch ihre Zahl und ihre Bezeichnungen seien, keine Schablone bedeuten dürfen, die der Lehrer unter Verzichtleistung auf eigene gründliche Geistesarbeit einfach an ein beliebiges Unterrichtspensum anlegen könnte, um damit gleichsam von selbst zu erfahren, wie er dieses Pensum zu gliedern und stufenweise zu bearbeiten habe. Dennoch lassen sich betreffs der Gliederung des Unterrichts einige bestimmte Forderungen aufstellen, die allgemeine Geltung zu beanspruchen haben:

1. Suche, bevor du mit Darbietung des Neuen beginnst, durch geeignete Bemerkungen den Geist des Schülers in diejenige Verfassung zu versetzen, welche der Aufnahme möglichst günstig ist (Orientierung, Zielangabe, Problem)!
2. Gründe, soviel irgend möglich, alles Neue auf direkte Anschauung!
3. Suche die neugewonnenen Vorstellungen, Begriffe und Gedanken mit dem bereits vorhandenen Wissen des Kindes in möglichst vielseitige und mannigfaltige Beziehungen zu bringen!
4. Soweit die Natur des Objekts und die Entwicklung der kindlichen Geisteskräfte dies gestattet, sind aus dem Einzelwissen allgemeine Gesichtspunkte, Gesetze oder Ideen, zu entwickeln!
5. Dem Wissen folge sofort und überall das Können, d. h. die Kenntnisse sollen durch die Fertigkeiten der Sprache, des Rechnens und Zeichnens zur Darstellung bzw. Anwendung gelangen.

Im übrigen halten wir es hier mit Kehr, welcher ausruft: „Habt nur Geist, und ihr werdet euch wundern, wie leicht die Sache geht! Habt klaren, selbständigen Geist, der das Unterrichtsobjekt scharf erfasst und ins einzelne durchdringt, und habt den Geist des rechten Erziehers, der belebt und weckt und erwärmt zugleich, weil er selbst warm und lebendig und reich ist; dann und nur dann werdet ihr erziehend unterrichten!“