

Objekttyp: **Issue**

Zeitschrift: **Bündner Seminar-Blätter**

Band (Jahr): **3 (1884-1885)**

Heft 1

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Bündner Seminar-Blätter

Herausgegeben von THEODOR WIGET.

No. 1.

III. Jahrgang.

Winter 1884/85.

Erscheinen während des Winters 6 Mal. — Abonnementspreis Fr. 1. 50.

Avis. Wer diese Nummer behält, wird als Abonnent betrachtet. Der Betrag wird per Mandat erhoben werden. Die Expedition.

Methodik der Gesamtschule.

Das einfachste Verhältnis der Organisation der Volksschule besteht darin, dass jeder Jahrgang von einem besondern Lehrer unterrichtet wird. Dies ist aber nur in grossen, dichtbevölkerten Ortschaften möglich. In einem Lande mit vielen kleinen Dörfern und Weilern, wie beispielsweise die Schweiz, müssen mehrere Klassen von *einem* Lehrer gleichzeitig unterrichtet werden; ja in kleinern Ortschaften muss ein Lehrer alle acht (neun) Jahrgänge der Volksschule gleichzeitig neben einander unterrichten, so sind z. B. 25 % der bündnerischen Volksschulen solche *Gesamtschulen*¹⁾.

Es braucht wohl kaum gesagt zu werden, dass für alle diese Schulen sämtliche allgemeinen pädagogischen und methodischen Prinzipien, welche für die Leitung einer *einzelnen* Klasse in Betracht kommen, ihre volle Geltung behalten. Die Führung *einer* Klasse bildet auch hier die Grundlage²⁾, wie etwa die Befähigung sicherer Leitung eines Pferdes die Voraussetzung ist zur Führung des vier- oder sechsteiligen Leitseiles. Aus der Zusammensetzung ergeben sich aber besondere Veranstaltungen, welche für Schulen mit nur einer Klasse nicht in Betracht kommen, für die zusammengesetzte Schule aber von grösster Bedeutung sind. So z. B. die Gliederung der Klassen (Zusammenziehung der Jahrgänge), die zweckmässige Gestaltung der „stillen Beschäftigung“, welcher schon in der zweiklassigen Schule die Hälfte der Unterrichtszeit zufällt u. a. m.

Ist die Wichtigkeit genauer und sorgfältiger Regelung der besondern Veranstaltungen, welche die Führung von Gesamtschulen bezüglich Organi-

¹⁾ In Deutschland werden dieselben *einklassige* Schulen genannt.

²⁾ S. Praxis der schweiz. Volksschule, II.



sation und Unterricht erheischt, anerkannt, so ergibt sich daraus die dringende Forderung, diesem Sondergebiete der Volksschule eine bis ins Einzelne gehende Untersuchung zu widmen. Diese Untersuchung wird sich nicht begnügen dürfen mit einigen allgemeinen Rezepten, die aus ungesichteter subjektiver Erfahrung zusammengebraut sind. Die aufzustellenden Maximen sind hier recht gewissenhaft über den Probirstein der pädagogischen Theorie zu ziehen, gerade weil sie so weittragend sind; denn eben die Schulen des Landvolkes, dessen einzige Quelle schulmässiger Bildung die Volksschule ist, sind fast durchwegs kombinierte Schulen, in manchen Gegenden zudem mit der kurzen Dauer von 24 Wochen jährlich. Hier ist die umsichtigste Ausnutzung der gebotenen Zeit heilige Pflicht; wenn irgendwo, muss es gerade hier heissen: Zeit ist Geld.

Im Folgenden soll hauptsächlich die Führung der Gesamtschule erörtert werden, als das schwierigste Verhältnis der Zusammensetzung; die Anwendung der gewonnenen Grundsätze auf einfachere Kombinationen (3- und 4-klassige Schulen) ergibt sich dem Fachmanne von selbst. — Vielleicht ist aber diese Erörterung überhaupt ganz überflüssig, indem dieselbe — nach der Wichtigkeit der Frage zu schliessen — schon längst mit aller wünschbaren Gründlichkeit durch die pädagogische Literatur gegeben ist. Sehen wir uns in einschlägigen Fachschriften um:

Kehr, Praxis der Volksschule, ein handlicher Wegweiser speziell für Lehramtskandidaten, gibt über die meisten Fragen der Volksschule sehr genaue Auskunft und sehr ausführliche Gebrauchsanweisungen für jedes einzelne Unterrichtsmittel; aber über die Organisation der ungeteilten Schulen, über die „stillen Beschäftigungen“, denen in solchen Schulen die Hauptzeit zufällt, lässt uns *Kehr*, der doch hierin sehr schätzbare Erfahrungen haben muss, leider ohne Aufschluss. Wir erfahren von ihm (pag. 24 u. a. a. O.), dass eine ungeteilte Schule ein kompliziertes Getriebe ist und kundiger Leitung bedarf, wesshalb auch in seinem Seminar die praktizierenden Seminaristen im ersten Semester nur in einzelnen Jahrgängen der Seminarschule unterrichten und in der Gesamtschule bloss hospitiren; um erst, nachdem sie so im einzelnen ihre Kraft probirt, sich auch am Zusammengesetzten zu versuchen. Gewiss ein richtiges und beherzigenswertes Prinzip für die Organisation jeder Seminarübungsschule. Damit ist aber leider über die Sache selbst, über die Führung einer zusammengesetzten Schule noch kein Licht verbreitet. — Es wird dann im weiteren vom *Lehrplan* für die Gesamtschule gesprochen, den *Kehr* für seine Seminarschule bearbeitet hat und auch auf eine ganze Reihe derartiger Pläne verwiesen. Gewiss ist der Lehrplan für diese Schulen von so grundlegender Bedeutung, wie für alle andern. Wenn man aber unter Lehrplan die Bezeichnung und Umgrenzung des Lehrstoffes für die einzelnen Fächer

und Schuljahre versteht, so ist nicht einzusehen, inwiefern der Lehrplan einer Gesamtschule *prinzipiell* sich anders zu gestalten hätte, als für geteilte Schulen. Es kann sich dabei doch bloss um ein Plus oder Minus handeln, bloss darum, dass in der Gesamtschule voraussichtlich die Grenzen des Stoffes sich zusammenziehen müssen; aber die *Grundsätze* des Lehrplanes werden sich durchaus decken müssen mit denjenigen eines solchen für alle Arten der Volksschule; es werden z. B. in der Gesamtschule ganz dieselben Fächer gelehrt werden müssen, wie in der einklassigen Schule, und diese Fächer wieder, nach Massgabe ihrer Bedeutung, mit verhältnismässig genau gleich zugeteilter Zeit; es wird ferner hier ganz gleich wie im Lehrplan einer beliebig organisirten Volksschule, in der Skizzirung des Stoffes Rücksicht auf die Verbindung der Fächer unter sich genommen werden u. s. f. Durch die Aufstellung von besondern Lehrplänen für Gesamtschulen (diese immer auch als Repräsentanten mehrklassiger Schulen unter der Eührung *eines* Lehrers verstanden) ist der Kern der Frage, die Eigenart solcher zusammengesetzter Schulen gar nicht oder nur ganz äusserlich berührt.

Dittes in seiner bekannten Methodik der Volksschule kommt gar nicht auf unser Thema zu reden, ebensowenig *Rüegg* in seiner Pädagogik, was wir ihm nicht zum Vorwurf machen wollten, wenn er seiner allgemeinen Pädagogik nicht auch noch eine spezielle Methodik beigefügt hätte, ohne dabei die mehrklassige Schule in ihrer Eigenart zu berühren. Auch in *Diesterwegs* Wegweiser finden wir keine fassbaren Anhaltspunkte über den Gegenstand. *E. T. Goltzsch*¹⁾ beklagt den Mangel an genau durchdachten Einrichtungsplänen für ungeteilte Dorfschulen, löst dann aber die Frage durch die Einführung der Halbtagschule. Eine achtenswerthe Ausnahme macht nun *Largiadèr* in seiner Volksschulkunde²⁾. Er gibt wenigstens einige fassbare Gesichtspunkte über Lektionspläne, weist, was allerdings schon Comenius getan, auf die Verwendbarkeit von Lehrschülern hin, gibt einige Winke über die Zusammenziehung der Jahrgänge u. s. w. Aber bei genauer Prüfung seiner bezüglichlichen Ausführung³⁾ muss gefunden werden, dass es eben nur Notizen sind. Es ist begreiflich, warum Largiadèr in seiner Schrift nicht zu sehr ins Einzelne gehen konnte, dass er nicht beispielsweise für die stille Beschäftigung durch Bezeichnung geeigneter Beschäftigungsstoffe aus den einzelnen Unterrichtsfächern Winke gibt u. s. f.

¹⁾ Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen, insbesondere für solche, an denen nur ein Lehrer angestellt ist, Berlin 1852. Eine Schrift, die seiner Zeit grosses Aufsehen erregte.

²⁾ Leichtfasslicher Wegweiser für Volksschullehrer, Lehramtskandidaten etc. II. Aufl. Zürich, Friedrich Schulthess.

³⁾ Pag. 344 ff. a. a. O.

Es fehlt aber mehr als das, es fehlt für die wichtigsten Kapitel, wie z. B. für die durchaus notwendige Zusammenziehung der Klassen in der Gesamtschule, die *Begründung* der vorgeschlagenen und beschriebenen Massnahmen.

Es dürfte gerade die Untersuchung darüber, inwieweit die Führung der Gesamtschule in der pädagogischen Literatur behandelt worden ist, neuerdings die Thatsache bestätigen, dass überhaupt wenige, vielleicht gar keine pädagogischen Fragen bis ins Einzelne herunter genau geprüft und zu scharfen Imperativen ausgebildet sind. Warum? Es ist diese Untersuchung eben eine sehr schwierige und mühevoll Arbeit, eine Arbeit, die eben soviel Einsicht verlangt, als die Aufstellung des allgemeinen Grundsatzes und viel mehr Zeit¹⁾; es ist damit gerade wie mit der Auführung eines Baues; mit wenigen Strichen entwirft der geniale Meister den Plan und mit vielen Schweisstropfen und unter angestrengter Überlegung bringen die Unterbaumeister mit ihren Arbeitern das Gebäude unter Dach. O nein, wird man die Vertreter unserer Tagespädagogik sagen hören, das ist's nicht! Wir wollen der Individualität des Lehrers nicht zu nahe treten, wir wollen ihn nicht im Detail binden, ihm keine beengenden Schranken setzen. Und so kommt es denn, dass immer und immer wieder neue „Anleitungen“, neue pädagogische Leitfäden für Lehrer und Lehramtskandidaten erscheinen, die im Wesentlichen ihre Neuheit zurückführen müssen auf das junge Datum ihres Titelblattes. Ob es aber wirklich wahr ist, dass durch Allgemeinorakel wie: „Dein Unterricht sei wahr“, „das Gewonnene sei dauerhaft“, „entwickle den Geist des Zöglings allseitig“, „schliesse deinen Unterricht der psychologischen Entwicklung des Zöglings an“²⁾, der junge Lehrer wirklich die nötigen Anhaltspunkte erhält zum zweckmässigen Handeln, zur Verwertung seiner individuellen Eingebungen innerhalb erlaubter, durch die psychologische Anlage der Zöglinge markirter Grenzen? Doch es liegt nicht in der Aufgabe der vorliegenden Untersuchung, diesen Hinweis auf die Nutzlosigkeit allgemeiner, wenn auch noch so wahrer und beherzigenswerther Grundsätze, die nicht aufs Einzelne angewendet werden, weiter zu führen. Er sollte es nur begreiflich machen, wenn scheinbare Kleinigkeiten im Folgenden als wichtig dargestellt werden.

Suchen wir nun die Punkte auf, in welchen die Führung von Gesamtschulen von der Leitung der Einzelklasse abweicht. Im Lehrplan nicht, in der Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer gewiss auch nicht. Dagegen ergeben sich Abweichungen in Bezug auf die *Organisation* der Klassen und auf die Betätigung derselben durch den *Unterricht*.

¹⁾ Man vergleiche Theorie und Praxis Pestalozzi's.

²⁾ Siehe Dittes Methodik der Volksschule.

A. Die Organisation der Gesamtschule.

I. Die Zusammenziehung der Jahrgänge.

Eine Gesamtschule vereinigt acht (neun) Jahrgänge, die von einem Lehrer neben einander unterrichtet werden müssen. Das Natürlichste schiene nun, diese acht Jahrgänge — in der Voraussetzung proportionalen Abstandes geistiger Entwicklung und schulmässigen Wissens und Könnens der einzelnen Jahrgänge — in acht (neun) getrennten Klassen zu unterrichten. Dabei kann aber unmöglich an einen Stunde für Stunde, nach einzelnen Fächern wechselnden *mündlichen* Unterricht jeder Klasse gedacht werden, indem ja die sieben bis acht Minuten mündlicher Unterweisung, die so der einzelnen Klasse zufließen, gerade ausreichen, die benötigten Bücher aufzuschlagen, oder die gelösten Aufgaben zu kontrollieren und neue zu stellen. Anders: denke man sich die drei Vormittagsstunden in nur zwei Lehrgänge¹⁾ à 1½ Stunden gespalten, so ergeben sich — 90 Minuten dividirt durch 8 — nur 11 Minuten Unterrichtszeit pro Klasse, also zu viel zum Sterben und zu wenig, um in irgend einem Fach auch nur die niedrigste Stufe in der Richtung des Neuzulernenden zu überschreiten. Es lässt sich aber eine dritte Einrichtung denken. Der Lehrer erteilt im halben Tag nur *eine* Lektion in derselben Klasse, wobei sich 22 bis 23 Minuten Unterrichtszeit für die einzelne Klasse ergeben würden. Dagegen spricht aber zunächst das ernstliche Bedenken, dass die Schüler so viel zu lange (2 Stdn. 35 Mt.) in ununterbrochener Folge „still“ beschäftigt werden müssten; aber weiter: es ergäben sich so für die ganze Woche, den üblichen Freinachmittag abgerechnet, nur elf Lektionen pro Klasse gegenüber von mindestens neun Unterrichtsfächern. Es könnten also bei dieser Organisation höchstens zwei Fächer mit zwei wöchentlichen Lektionen bedacht werden. Dass dabei nichts Erspriessliches heraus schauen könnte, weil eben die befruchtende Anregung des lebendigen Wortes zu spärlich wäre, bedarf wohl keiner weitem Begründung. Wir müssen also auch über diesen dritten denkbaren Fall zur Tagesordnung schreiten und uns auf einen Weg besinnen, welcher uns dazu führt, mehr Zeit für die Lektionen in den einzelnen Abteilungen zu gewinnen.

Wir kommen dabei auf das einzig denkbare Mittel, auf die *Zusammenziehung* der Jahrgänge. Freilich darf dabei nicht etwa an eine Massenschmelzung gedacht werden, wobei drei bis vier Jahrgänge, ja die ganze Schule im mündlichen Unterricht vereinigt würden. Ein solcher Unterricht müsste sich nagelfluhartig zusammensetzen: einige Brocken und Bemerkungen dem Gesichtskreis der obersten Klasse angemessen, für die Kleinen

⁸⁾ Unter Lehrgang ist der einmalige Unterricht des Lehrers durch alle Klassen der Schule hindurch verstanden.

aber nur zum gedächtnismässigen Aufbewahren und späterer Beleuchtung durch den gereiften Verstand vorbehalten — und dann wieder etwas aus dem Fassungskreise der Kleinen, den Grossen zur heilsamen Repetition und zur — Geduldprobe. Schon Goltzsch verurteilt (a. a. O.) dieses Prinzip der Zusammenziehung.

Es kann sich also nur um die Verschmelzung von einigen, in der Regel nur von zwei und zwei Jahrgängen handeln.

Bevor wir nun die massgebenden Gesichtspunkte für die Zusammenziehung aufsuchen, wollen wir noch die Zahl der *ständigen* Abteilungen feststellen, welche die Gesamtschule im Maximum haben darf, mit Vermeidung der Unzukömmlichkeiten, die wir in der Erwägung über die getrennt geführten acht Jahrgänge gefunden haben. Es zeigt sich, dass das Ganze in höchstens *sechs* Abteilungen zerfallen darf. Dabei ergeben sich, bei der durchaus notwendigen Gliederung des Schulhalbtages in 2 Jahrgänge à $1\frac{1}{2}$ Stunden nur 15 Minuten per Lektion, welche einem um so kürzer scheinen, je lebhafter man sich etwa das stockende Reden der schwächern Schüler, das langsame Aufdämmern des Verständnisses in den beschränkten Köpfen vorstellt und sich dabei überdies der für allen Massenunterricht so sehr gerechten Forderung erinnert: Jeder Abschnitt muss jedem einzelnen eingeprägt werden, man darf sich nicht damit begnügen, dass man aus der ganzen Klasse eine Erzählung oder Beschreibung herausfragen kann, wobei A einen Brocken aufgeschnappt hat und wieder gibt, B den andern und C die Brosamen, die von des Herrn Tische fielen.

Das Einprägen fordert zwar in der Gesamtschule mit ihren kleinen Klassen von durchschnittlich höchstens 8—10 Schülern weniger Zeit als in geteilten Schulen mit Abteilungen von 30 und 40 Schülern, unter welchen jedenfalls die langsamen Köpfe, die ein rasch verlaufendes Einprägen hindern, zahlreicher sein müssen. Aber auch diesen günstigen Fall in volle Berechnung gezogen, ist die Folgerung naheliegend, dass nur bei vollständiger sachlicher und methodischer Beherrschung des Stoffes durch den Lehrer ein fruchtbringender Unterricht in der Gesamtschule denkbar ist.

Mehr als *sechs* Abteilungen wird also die Gesamtschule nicht haben können.

Suchen wir nun die Gesichtspunkte, nach welchen die Jahrgänge zusammengezogen werden dürfen und können. Wir setzen dabei ganz normale Verhältnisse voraus — normale Abstufung der einzelnen Jahrgänge in Bezug auf Reife und Wissen in allen Fächern. Largiadèr bemerkt dazu:¹⁾ „Es ist weit eher möglich, die Schüler der ältern Jahrgänge gleichzeitig und gemeinschaftlich zu unterrichten, als die Anfänger, *deshalb muss die*

¹⁾ Pag. 343 a. a. O.

Zusammenziehung notwendig bei den Schülern der vier, höchstens fünf ältesten Jahrgänge stattfinden“. Leider bleibt Largiadèr aber nur bei der *Behauptung* stehen.

Auf den ersten Blick ist einzusehen, dass der I. Jahrgang (Anfänger) in den einzelnen Fächern *allein* geführt werden muss; zunächst selbstredend im *Lesen* und *Schreiben*, da ist an die Verschmelzung mit dem II. Jahrgang durchaus nicht zu denken, dieser hat ja die Anfangsgründe, jener nicht; ebensowenig im Rechnen.

Die Notwendigkeit, den ersten Jahrgang in den bezeichneten Fächern gesondert zu unterrichten, wird allgemein zugegeben; dagegen dürfte folgende Behauptung auf Widerspruch stossen: *Auch der oberste, austretende Jahrgang hat eine Ausnahmestellung bezüglich der Zusammenziehung einzunehmen. Derselbe soll mit dem nächst untern nur in Fächern zusammengezogen werden, in welchen dieser schon das fachwissenschaftliche Ziel der Volksschule erreicht hat* (was beispielsweise im *Rechnen* der Fall sein wird, wo die vier Spezies mit ganzen und gebrochenen Zahlen im 6. Schuljahr absolviert sind.)

Das Streben der Volksschule muss darauf gerichtet sein, den Zöglingen in den einzelnen Fächern ein *abgerundetes, in seinen Teilen verknüpftes Ganzes* mitzugeben ins Leben. Nur mit diesem in seinen Teilen verknüpften *Ganzen* können sie etwas anfangen, es ist ihnen etwas. Unverbundenes Wissen auf dem einen oder andern Gebiete ist ein totes Kapital, das von Rost und Motten gefressen wird, ohne bleibenden Wert. Die Erzählung von den sieben Stäben hat ihre tiefe Bedeutung nicht nur auf dem Gebiete der Lebensklugheit, sondern auch der Pädagogik. Wo die Schule es versäumt, eine Abrundung des gewonnenen Wissens zu geben, sagen wir eine wissenschaftliche Bilanz zu ziehen, versäumt sie ihre wichtigste Aufgabe, die Aufgabe dem scheidenden Zögling das allernotwendigste Handwerkszeug mitzugeben, womit er sich auf einzelnen Gebieten menschlicher Intelligenz selbständig fördern kann und zu fördern die nötigen Impulse in sich trägt.

Wer dies bezweifelt, oder meint, es geschehe ja allgemein, der sehe sich einmal unsere dem Schulsacke entwachsene Jugend daraufhin an. Wie viele werfen noch einen Blick in die Lesebücher der letzten Schuljahre, wie viele nehmen, beim Lesen der Zeitung, worin so viele unbekannte Namen genannt werden, ihre Karte zur Hand, um sich zu orientieren, und in wie vielen ist so viel Sinn für Geschichte entstanden, dass sie einmal an langen Winterabenden die Lektüre etwa — Rinaldo Rinaldinis gegen ein Buch über Schweizergeschichte oder gar spezielle Heimatgeschichte vertauschen möchten und wäre dasselbe noch so behaglich breit und warm geschrieben?

Ich weiss, der Mangel an dieser abschliessenden, verknüpfenden Betrachtung der einzelnen Unterrichtsfächer ist nicht *allein* Schuld an der Unlust und Unfähigkeit zum Weiterstreben unserer Jugend, ja er ist nicht einmal der Hauptschuldige. Diese wissenschaftliche Bilanz bringt den Zögling nur zum vollen Bewusstsein seines Besitzes auf dem einen und andern Gebiete. Dieses Bewusstwerden ist die erste Bedingung zur Besitzesfreude und zum Streben nach Erweiterung und Vervollständigung des vorhandenen Besitzes. Erscheint das Erarbeitete, schon Erworbene dem Zögling als wertlos oder gar als Laf, statt als Erhebung, dann freilich hat die resümirende Betrachtung keinen Wert; dann erzeugt sie nur Gefühle der Unlust. Dieselbe hat nur dann die ihr zugedachte Bedeutung, wenn das einzelne — der einzelne behandelte Zeitabschnitt aus der Geschichte, das einzelne Gebiet aus der Geographie, das einzelne Naturgesetz u. s. w. in das volle Verständnis des Zöglings eingedrungen ist und von seinem freudigen ungetheilten Interesse umspannt wird. Es kommt also nicht nur darauf an, *was* die Schule lehrt, sondern auch *wie* sie es lehrt und warum; ob die Stoffe mit Rücksicht auf die psychologischen Gesetze der Apperzeption und Abstraktion und mit Rücksicht auf das individuelle Interesse des Zöglings behandelt worden sind oder nicht. So ist es z. B. ein ödes Wortemachen, wenn das Land Kanaan in der Geographie bis ins Detail behandelt wird, wenn dasselbe nicht schon durch die biblische Geschichte in gefühlvolle Nähe zum Zögling gebracht worden ist; umgekehrt wird die Geographiestunde in jeder Weise anziehend sein, wenn die Zöglinge gehört von: Edom der Heimat Esaus, vom Berg Sinai, woher Moses die Gesetzestafeln geholt haben soll und von wo aus ihm der entzückende Blick in die Jordansaue gestattet wurde; vom Libanon mit seinen Zedern, aus deren Holz der Tempel zu Jerusalem gebaut wurde, von Judäa, in dessen Gebiet Jerusalem und Bethlehem liegen u. s. f. Wir sehen, derselbe Stoff ist öde und erweckt keine Theilnahme, erscheint als drückende Belastung des Gedächtnisses bei den fehlenden psychologischen Voraussetzungen und ist lebensvoll und interessant bei richtiger Anlehnung an die biblische Geschichte, und so ist es auch in andern Fächern.

Durch diese Bemerkungen über die Bedingungen, denen der Unterricht unterstellt werden muss, wenn er im Zögling wahre Lernfreude und weiterstrebendes Interesse erzeugen will, kann ich mich gleich schützen gegen eine verdächtigende Annahme, die sich aus der aufgestellten Forderung der *Abrundung* und *Zusammenfassung* des Stoffes in der obersten, austretenden Abteilung ergeben möchte: nämlich als ob damit etwa ein kurzer Abriss aus den einzelnen Fächern, eine allgemeine Übersicht vielleicht etwa nach einem dünnleibigen Leitfaden der Botanik, Zoologie, Physik, Literaturgeschichte gemeint wäre.

Es kann unter besagter Abrundung und Zusammenfassung nur die *übersichtliche allgemein systematisirende Anordnung des Stoffes verstanden werden, der gestützt auf Anschauungen und nach allen Forderungen richtiger Abstraktion*, erarbeitet worden ist. Es soll eine Übersicht werden, aber eine Übersicht nur in Bezug auf die Anordnung des Stoffes, dagegen bekannt und vertraut im einzelnen. Die übersichtliche Zusammenfassung des Stoffes in den einzelnen Fächern auf der obersten Stufe will aber durchaus nicht etwa das Fortschreiten von Anschauungen zu Begriffen auf untern Schulstufen überflüssig machen, im Gegenteil wird dieses Systematisiren im „grössern“ Stil erst dann recht gelingen, wenn die ganze Schulzeit hindurch mit aller Sorgfalt auf die Durchbildung der Anschauungen zu Begriffen Bedacht genommen wurde.

Aufgabe dieses abschliessenden Systematisirens in der austretenden Abtheilung ist es, die einzelnen Begriffe oder begrifflichen Resultate, die Rudimente aus den einzelnen Fachwissenschaften zusammenzufügen, in möglichst innige, in sich verknüpfte Beziehung und gegenseitige Beleuchtung zu bringen.

Beispiele aus den einzelnen Fächern mögen nun weiter die Behauptung unterstützen, dass im letzten Kursus der Volksschule die Bilanz in den einzelnen Fächern von Wichtigkeit ist und dass die oberste Abteilung unserer Volksschulen also in allen wichtigen Fächern *all. in* geführt werden sollte.

Freilich werden die Erwägungen darüber, welchen Wert etwa noch eine überblickende Betrachtung der erarbeiteten Gebiete aus der Geschichte, Geographie, Naturkunde u. s. w. für den Volksschulabiturienten haben könnten, für diejenigen, und es sind ihrer nicht wenige, nicht in Betracht kommen, welche als fachwissenschaftliches Ideal des Volksschulunterrichtes Lesen, Schreiben und Rechnen betrachten, natürlich neben dem Sondergebiete des Religionsunterrichtes, und die den sog. Realien: Geschichte, Geographie etc. den Zutritt in die Volksschule nur unter der Bedingung gestatten, „dass sie im Dienste des Sprachunterrichtes stehen“, nämlich dass sie überhaupt nur insoweit in Betracht kommen, als sie der sprachlichen Bildung dienen, als ob der liebe Gott die Tiere und Pflanzen, „das Meer, und alles, was darinnen ist“ dazu geschaffen hätte; damit man darüber mehrfach erweiterte Sätze mit Bestimmungen der Art und Weise und des Grundes oder schöne Sätze mit nicht nur sondern auch, teils — teils u. s. f. bilden könne. Und als ob etwa der erste Bund der Eidgenossen oder die Erstürmung der Schanzen in der Kalvenklause für die Kinder des Schweizervolkes nur deshalb ein Interesse hätten, weil sich daraus gute Beispiele zusammenstellender und entgegenstellender Satzverbindungen finden lassen.

Doch es liegt nicht in unserer Aufgabe, das Verhältnis zwischen Stoff und Form weiter zu untersuchen. Vorstehende Bemerkung über die Stellung der sog. Realien in der Volksschule soll uns nur berechtigen zu Hinweisen auf die überschauende Betrachtung auch aus dem Gebiet der Geschichte, Naturkunde u. a.

Wir wollen zunächst für den *deutschen Unterricht* resp. die Muttersprache den Gedanken der abschliessenden Behandlung in der austretenden Abteilung zeigen; zunächst auf dem Gebiete der Orthographie und Interpunktion. Schon im ersten oder dann gewiss im zweiten Schuljahre sind orthographische Regeln abstrahirt worden z. B. über die grossen Anfangsbuchstaben, über die Verdopplung des Mitlautes u. s. f. und in den folgenden Schuljahren haben sich dieselben vermehrt, so dass wahrscheinlich bis hinauf zum letzten Schuljahre alle orthographischen Regeln, soweit sich der orthographische Wirrwarr unserer Zeit überhaupt nach Gesetzen richtet, aufgetreten sind. Und ganz gleich wird es sich mit den Normen der Interpunktion verhalten. Man braucht in der obersten Klasse also nur den Stamm zu schütteln, um den reifen Apfel in den Schoss zu bekommen. Es wird dies namentlich dann leicht und sicher geschehen, wenn die einzelnen aus Beispielen gewonnenen begrifflichen Resultate auch schriftlich fixirt worden sind. Alle Vorarbeiten liegen dann schon fertig und es handelt sich nur darum, sie zusammenzufügen und soweit möglich in *innern* Zusammenhang zu bringen. Zeigen wir die Zusammenfassung für die Regel über die *grossen* Anfangsbuchstaben.

Gross schreiben wir 1. am Anfang. 2. Hauptwörter oder hauptwörtlich gebrauchte Wörter, z. B. der Vater, die Mutter, das Kind, — zum Kochen, das Grüne. 3. In Briefen das Fürwort der angeredeten Person — es grüsst **D**ich **D**ein Freund, es grüsst herzlich Euer Sohn, es empfiehlt sich **I**hnen Ihr 4. Eigenschaftswörter, welche Eigennamen enthalten — das **B**ündner Oberland — aber: schweizer**i**sche Eidgenossenschaft. 5. Der **G**rosse Rat des Kantons 6. Nach Punkt, Doppelpunkt, Anführungszeichen u. s. f.

Alle diese einzelnen Glieder der Regel sind bei verschiedenen Gelegenheiten und in verschiedenen Schuljahren einzeln schon aufgetreten und aus zahlreichen Beispielen eingesehen worden. Sie werden zum unverlierbaren Besitz, wenn sie in Zusammenhang gebracht und reproduziert werden. Und so auch alle andern Gesetze der Orthographie und Interpunktion, welche in den Bereich der Volksschule fallen.

Das so aufgefrischte und in Zusammenhang gebrachte systematische Material drängt nun auch zur Anwendung. Diese vollzieht sich zunächst in *schriftlichen* Arbeiten, welche ganz *ohne* vorausgehende Besprechungen bezüglich Orthographie und Interpunktion auszuführen sind, also im An-

fertigen *freier* Aufsätze, worunter man billiger Weise nur auf eigene Arbeit bezüglich der *Form* rechnen darf, der Inhalt muss in groben Zügen doch immer gegeben sein, er ist's ja auch für die schriftlichen Arbeiten, die das praktische Leben fordert. Als weitere Anwendung, die ganz besonders zur Befestigung des Gelernten dient, empfehlen sich Diktate, in denen jeweilen die eingprägten Regeln besonders charakteristisch hervortreten. Die Zusammenfassung und Repetition der Orthographie- und Interpunktionsregeln für den Muttersprachunterricht in der obersten Klasse drängt sich geradezu auf, weniger nun aber andere Kapitel, die doch auch ihre Bedeutung haben. So wird man zugeben, dass es mit eine wichtige Aufgabe der Volksschule ist, in der Jugend Liebe für *Poesie* zu pflanzen. Diese wurzelt allerdings zunächst im Inhalte der Dichtungen; die Wirkung des Inhaltes ist nun aber beim Poetischen wesentlich bedingt durch die Form, durch Rythmus, Klang (hier am hervorstechendsten durch den Reim) u. s. f. Sollte es nun über dem Horizonte der Volksschule liegen, den Kindern die Sinne für diese poetischen Hilfsmittel zu öffnen, ihr Ohr mit Bewusstsein die rhythmische Bewegung und den wohltuenden Zusammenklang des Reimes empfinden zu lassen. Sollte man hier beim ästhetischen Gefühl stehen bleiben, wo das ästhetische Urtheil so leicht zu gewinnen ist. Es ist wieder eine Aufgabe der obersten Klasse der Volksschule, dem scheidenden Zögling diese freundliche Gabe mitzugeben ins Leben, selbstredend nicht in gelehrtem Gewande, ohne Arsis und Thesis und Cäsar, ohne männlichen, weiblichen und Binnenreim.

Weiter. Man hört im Leben so viel reden von Dichtern und Sängern; jeder Bauer spricht von Goethe, von Schiller, dem Dichter unseres Tell, und jeder Kanton, jedes kleine Ländchen hat noch seinen besondern heimatlichen Dichter. Eine schöne Aufgabe für die oberste Klasse der Volksschule ist es nun wieder, diese Namen mit Leben auszufüllen. Nicht durch literargeschichtliche Vorträge oder durch sog. Abrisse der Literaturgeschichte, welche man etwa den Schülern zum Auswendiglernen vorlegt. Man braucht da nicht mehr zu säen, die Ernte harret schon der fleissigen, kundigen Hand. Von allen den genannten Dichtern sind im Laufe der Schulzeit gewiss schon manche Stücke gelesen worden. Nichts ist nun leichter, als aus diesen Stücken heraus Schülern von 15, 16 Jahren literaturgeschichtliche Züge, Züge aus dem Leben der Dichter verständlich und interessant zu machen.

Zeigen wir die Ausführung an einem Beispiel. In jeder Volksschule Graubündens werden wenigstens drei bis vier Gedichte von Salis-Seewis gelesen: „Traute Heimat meiner Lieben, sinn ich still nach dir zurück...“, „Gelb sind schon die Wälder, kahl die Stoppelfelder und der Herbst beginnt...“ u. a. m. Das Lied „des Landmanns in der Fremde“ trägt mit

seinem ganzen Zauber das kindliche Interesse hin nach Paris zum Schweizer-offizier, der seinen Blick mit den Tränen des Heimwehs nach Osten wendet, wo's „liegen muss sein Vaterland, die Schweiz“, sein liebes Heimatdörfchen mit dem Holunderstrauch, wo der Knabe seinen Meisenkasten ausstellte, wo alle Träume seiner Jugend ihre Vertrauten haben; er kann selbst nicht hin, er sendet nur seine innigen hoffenden Grüsse.

Ist es nun für den Zögling nicht sehr anziehend Näheres über Salis-Seewis und sein Leben zu erfahren. Fühlt er nicht mit, wie Salis die Heimatliebe zum Dichter erhob? Aus andern Schöpfungen, ganz besonders aus seinem „Gelb sind schon die Wälder, kahl die Stoppelfelder“ ergibt sich ein weiterer charakteristischer Zug des Dichters: seine Vorliebe und Begabung für die *poetische Naturbeschreibung*¹⁾.

Solche Erarbeitung einzelner Züge aus dem Leben und den Schöpfungen eines Dichters ist von hohem Wert. Sie lockt zum forschenden Weiterdringen, zum Bekanntwerden mit noch andern seiner Werke. Es ist damit gerade so, wie mit der Aufmerksamkeit, die wir der Lektüre eines Buches oder auch nur eines Zeitungsartikels zuwenden; dieselbe ist a priori gespannt, wenn uns der *Verfasser* nahe steht, wenn wir ein besonderes Interesse an ihm nehmen. Was wir sonst nur flüchtig oder gar nicht gelesen hätten, durchgehen wir nun mit aller Genauigkeit und Besinnung. Kurz: die Bekanntschaft mit den wichtigsten Zügen der Lieblingsdichter, wie sie sich ungesucht aus den Dichtungen ergeben, welche in die Lesebücher der Volksschule übergegangen sind, enthält fruchtbare Antriebe den Sinn und die Liebe für Poesie in unserer Jugend und unserm Volke zu wecken und lebendig zu erhalten. Freilich muss hier noch folgendes ganz besonders hervorgehoben werden: Es ist bei der Erarbeitung solcher literaturgeschichtlicher Züge nicht etwa daran zu denken, dass zu Gunsten lückenloser Darstellung Inhaltsskizzen aus einzelnen Dichtungen zu geben wären, um anschliessend an diese dann Bemerkungen über den Dichter zu machen. Das wäre blosses Spielen mit Worten, denen der Zögling keine Vorstellungen und folglich auch keine Gefühle entgegenbringen könnte, so gut es Verbalismus in vollster Blüte ist, wenn etwa in obern Klassen von Mittelschulen Literaturgeschichte nach dünnleibigen Leitfaden¹⁾ gelehrt wird, wobei die Schüler Namen, Geburts- und Todesjahre von Dichtern einlernen, ohne dabei auch nur ein einziges ihrer Werke gesehen oder gar gelesen zu haben. Dagegen dürfte das Streben, den Volksschulabiturienten im engen Anschluss an *verarbeitete Lektüre* Lichtblicke auf die Dichter zu geben, Impulse enthalten, die Bekanntschaft noch weiter zu führen und

¹⁾ Vergl. Seifmüller in der Abhandlung über: Matthissons Gedichte, s. W. 12. Bd. p. 313.

²⁾ Man denke an die Verwertung des Leitfadens von Kluge.

inniger zu gestalten durch *Hinzulesen* von möglichst vielen, der Reife der Zöglinge angemessenen und besonders kennzeichnenden Schöpfungen eines Autors, der schon bekannt ist, so namentlich bei den Dichtern der engeren Heimat.

Verfolgen wir nun die Idee der abschliessenden Zusammenfassung des Stoffes im letzten Schuljahre in der *Naturkunde*. Es sind in allen Schuljahren zusammen eine hübsche Menge Einzelanschauungen aus dem Gebiete der Natur gewonnen worden. Bei einem Unterricht, der sich an psychologische Imperative gehalten hat, sind zudem daraus auch schon manche Begriffe durchgebildet worden. Wie die orthographischen Regeln in der Muttersprache, so werden nun hier die einzelnen, erarbeiteten Resultate zusammengefasst und unter sich in Verbindung gebracht. So wertlos das Einlernen des blossen Systems z. B. aus der Botanik ist, das nicht aus der Anschauung herauskristallisirt, ebenso unrichtig wäre es, die einzelnen gewonnenen Begriffe ohne Zusammenhang liegen zu lassen oder gar nur bei den Anschauungen stehen zu bleiben.

In allen Schuljahren sind aus den verschiedenen Kapiteln der *Pflanzenkunde* z. B. einzelne Punkte zur Besprechung gekommen: Verwendung der Pflanzen, Standort, Aussehen u. s. w. All' dieses Material wird nun hier, wo es nicht in vorigen Schuljahren schon geschehen ist, zusammengestellt unter Hauptüberschriften: *Nützliche Pflanzen*: Getreide, Obstbäume, Weinstock u. s. f.; *heilsame Pflanzen*: Himmelschlüssel, Holunderblüte, Königskerze u. s. f.; *giftige Pflanzen*: Tollkirsche, Einbeere, Salomonsigel u. s. w.

Standort: *Sumpfpflanzen*: Binse, Wollgras u. a. *Waldschlag*: Erdbeere, Himbeere, Tollkirsche u. s. f. Ganz gleich ist das Verfahren auch für die andern Zweige der Naturkunde.

Zunächst dient diese zusammenfassende Umschau zur Befestigung des Stoffes. Sie lässt aber auch einen tiefern Blick in das Naturleben zu, wirft neue Fragen auf und drängt zu ihrer Lösung. Aus den Zusammenstellungen über den Standort der Pflanzen z. B. ergibt sich die interessante Thatsache über das stete Zusammensein gewisser Pflanzen: Binse, Wollgras als Hausgenossen der sumpfigen Wiese; Erdbeere, Himbeere, Tollkirsche, Weideröschchen als Einquartirung auf dem Waldschlag. Und wieder das besinnende Verweilen bei dem Standort, unter der Voraussetzung, dass die einschlägigen Anschauungen wirklich gemacht worden sind, nebst Vergleichen damit über das Vorkommen der Tiere, ergibt das Naturgesetz der *Anbequemung*. Die Zusammenstellung der verschiedenen Wurzelformen: Die weitausholenden Tauwurzeln der Bäume, die Wurzelranken des Epheus u. s. f. bringen auf die Spur des Gesetzes der *physiologischen Zweckmässigkeit*, das zur vollen Klarheit gelangen wird,

wenn analoge Systematisierungen auch in der Zoologie gemacht werden. Die Zusammenreihungen der verschiedenen Ordnungen, Familien und Gattungen, die durch Anschauung von den Zöglingen heraus erkannt wurden, geben die Ahnung wenigstens von der wundervollen Gesetzmässigkeit, die überall in der Natur waltet, sie überzeugen, dass z. B. die tausend und tausend Pflanzenarten nicht ein karnevalartiges Getümmel, nicht bloss Kaprizen und Einfälle des Schöpfers sind, sondern die Umwandlung einer Unzahl von Themen, die sich als liebliche Variationen in den Schranken eines Grundgedankens bewegen¹⁾. Und das ist von hohem Werte, denn erst bei dem Streben, dem Zögling über den *innern Zusammenhang* der Naturdinge das nötige Licht zu geben, erweist sich die Naturkunde als mächtige, fördernde Kraft im Volksschulunterricht. Denn zum liebevollen Verständnis der Natur genügt es nicht, bloss zu wissen, wie die Dinge sind, sondern auch wie sie *werden* und warum sie so und nicht anders werden.

Dass dieser Gesichtspunkt in den naturkundlichen Unterricht auch der Volksschule aufzunehmen sei, darüber ist man einig. Es ist damit auch gefordert, dass er nicht erst im letzten Schuljahr eingeführt wird, sondern auf allen Stufen, sogar schon im ersten Schuljahre Anschauungen zu sammeln sind, aus denen sich die Einsicht des innern Zusammenhanges der Naturdinge aufzubauen vermag. Dabei aber erscheint es als ganz besondere Aufgabe des letzten Schuljahres, diesen überschauenden Standpunkt zu gewinnen. Dasselbe ist dazu aus psychologischen Gründen das befähigste und aus pädagogischen das bedürftigste.

Ähnliches Durchlaufen und Überschauen des erarbeiteten Stoffes wie in der Naturkunde erweist sich auch im *Geschichtsunterricht* als notwendig. Nennen wir dieses Durchlaufen eine Generalrepetition, aber nicht in der Weise verstanden, dass man etwa bei Karl dem Grossen beginnend sämtlichen geschichtlichen Lehrstoff einfach in der Reihenfolge herunterrepetirt, wie er gelehrt worden ist. Diese Wiederholung muss nach *Hauptgesichtspunkten* stattfinden²⁾. Statt dass man die Geschichte Karls des Grossen, der Ottonen, Friedrich Barbarossa's, Friedrichs II., Rudolfs von Habsburg u. s. w. resp. deren Beziehungen zu Helvetien einzeln durchläuft, lässt man alle den Kindern bekannten deutschen Herrscher, denen das Gebiet der heutigen Schweiz gehorsamte, aufzählen u. s. f. Man lässt ferner diejenigen Kantone der Schweiz zusammenstellen, welche sich Jahrhunderte lang als selbständige kleine Republiken zu erhalten gewusst, allen Stürmen und Ränken trotzend. Gerade die letztere Zusammenstellung ladet analog dem Systematisiren in der Naturkunde zu weitem sehr wertvollen

¹⁾ Sigismund, die Familie als Schule der Natur.

²⁾ Vgl. Über Geschichtsunterricht v. Hilty. Seminarblätter Jahrg. II.

allgemeinen Überlegungen ein. Sie gibt einen Lichtblick von grosser Bedeutung auf den politischen Bau der heutigen Schweiz. Wer die grosse Geschichte dieser kleinen Länder auch nur in weiten Rissen kennt, der versteht die souveränen Bestrebungen der einzelnen Kantone, wie sie sich in allen Verfassungen seit Gestaltung der Eidgenossenschaft aussprechen, vermag das Widerstreben derselben gegenüber durchgreifender Zentralisation vom historischen Standpunkte aus verständlich und berechtigt zu finden. Und wenn man nun an diesen Gedanken anschliessend den Zöglingen gleich mitteilt, dass in den Ständerat heute noch der kleine Kanton so gut wie der grosse zwei Männer abordnen darf, so haben sie für dieses eigenartige Verfassungsverhältnis auch gleich den Schlüssel des Verständnisses, sie wissen nicht nur, dass jeder Stand gleichviel Ständeräthe wählen darf, sie wissen auch *warum* und *woher*, und auf diese Einsicht in die Gründe kommt alles an. Die sog. *Verfassungskunde*, die die Volksschule lehrt, ist leeres Stroh dreschen, wo sie sich nicht aufs engste an die Geschichte anlehnt; denn wer nur weiss, dass jeder Kanton zwei Ständeräthe wählt, was im Ganzen die Zahl 44 ergibt“, ohne zu wissen warum, ist um kein Jota einsichtiger als derjenige, der zum ersten Mal von einem schweizerischen Ständerath hört, wenn er seinen Wahlzettel mit den Namen versieht, die ihm sein Dorfkönig diktirt.

Diese Beispiele aus verschiedenen Unterrichtsfächern scheinen genügend zu beweisen, dass die oberste Klasse mehrklassiger Volksschulen prinzipiell in allen Hauptfächern *für sich* geführt werden soll. Kann in der Gesamtschule, die eben das komplizirteste und schwierigste Verhältnis der Zusammensetzung darbietet, das Prinzip nicht ungeschmälert befolgt werden, so muss doch für Geschichte, Geographie, Naturkunde und Muttersprache wenigstens *eine* wöchentliche Lektion dem bezeichneten Zwecke des systematischen Zusammenfassens vorbehalten bleiben.

Wir sehen also: Die Zusammenziehung der Abteilungen wird allerdings durch das erste und letzte Schuljahr beeinflusst, innert den Grenzen, welche markirt worden sind. Weiter aber reicht der Einfluss der Jahrgangsnummer auf die Zusammenziehung und Organisation der Klassen nicht. Was kommt also noch mehr in Betracht dabei? Offenbar ist es die *Eigenart der einzelnen Unterrichtsgegenstände*. Auf diese Eigenart muss sich die Zusammenziehung aufbauen, sie ist das Prinzip der Organisation der Klassen in der Gesamtschule. Wir werden diese Behauptung sofort bestätigt finden. Die Zusammenziehung eines Jahrganges mit dem nächsthöheren in einem Fache, welches einen logischen Fortschritt befolgen muss, d. h. in welchem jedes Jahrespensum zur verständnisvollen Verarbeitung ein *ganz bestimmtes Wissen* und Können voraussetzen muss, das im vorhergehenden Kursus erzielt worden ist, ist mit Rücksicht auf den jüngern

Jahrgang aus klarliegenden Gründen undenkbar. Und umgekehrt wäre das Herunterziehen des höhern Jahrganges auf den Boden des Pensums des jüngern nicht undenkbar zwar, aber sehr nachteilig. Es würde ja dabei dem ältern Jahrgang nochmals ein Stoff zur gründlichen Durcharbeitung vorgesetzt, der — nach Voraussetzung — schon mit aller wünschbaren Ausführlichkeit behandelt ist. Wäre überhaupt diese logische Verkettung der einzelnen Jahrespensen bei allen Unterrichtsgegenständen eine bedingungslose, so müsste die Zusammenziehung der einzelnen Jahrgänge auf Schritt und Tritt in den schreiendsten Widerspruch mit aller Pädagogik geraten. Glücklicherweise ist das aber nicht der Fall. So kann z. B. in der *Geschichte* ein Jahrgang die Geschichte der Nibelungen genügend verstehen, wenn er auch Wilhelm Tell noch nicht kennt, während bei gerader Führung der Abteilungen Tell vorausgegangen wäre. Oder die Regierung Rudolfs von Habsburg ist für die Zwecke der Volksschule verständlich ohne Kenntnis der Geschichte Karls des Grossen u. s. f. In der *Geographie* wird dem Jahrgang B der Schauplatz der Nibelungen ebenso interessant und verständlich sein, wenn er auch nicht, wie sein Partner A, mit dem er zusammen unterrichtet wird, auch schon die Heimat Tells kennt, die A vom vorigen Jahre her vertraut ist. Die Kenntnis des einen Gebietes ist nicht absolute Voraussetzung für das Verständnis des andern. Ebenso wird in der *Naturkunde* etwa der dritte Jahrgang, der mit dem vierten zusammen unterrichtet wird, der Behandlung des Kirschbaumes oder irgend einer andern Pflanze annähernd so viel Verständnis entgegenbringen können, als sein Verbündeter, auch wenn ihm eine ganze Reihe von Pflanzen und Tieren unbekannt ist, die dieser im dritten Schuljahr schon genau kennen gelernt hat. Und so analog im Deutschen u. s. w. Überhaupt wird gefunden werden, dass einzig das *Rechnen* an den streng logischen Aufbau gebunden ist, bis zum Punkte, wo darin das fachwissenschaftliche Ziel der Volksschule: Operiren mit den vier Spezies ganzer und gebrochener Zahlen erreicht ist. Da gibt es kein Nebeneinander von psychologisch gleich nahe Naheliegendem. Die Multiplikation und Division im Raum über hundert hinaus setzen die Geläufigkeit im Einmaleins voraus. Das Rechnen mit Brüchen ist undenkbar, wenn das sichere Operiren mit ganzen Zahlen nicht vorausgesetzt werden darf.

Nach diesen Überlegungen gehen wir zur Skizzirung der Klasseneintheilung in der Gesamtschule mit acht Jahrgängen über, uns dabei an die einzelnen Unterrichtsgegenstände als Stichworte haltend.

a) *Geschichte*: I. und II. Jahrgang. I. Klasse. Unter Geschichte ist hier selbstredend das Erzählen gesinnungbildender Stoffe (Märchen, Robinson u. a.) verstanden. III. und IV. Jahrgang II. Klasse, V. u. VI. Jahrgang III. Klasse, VII. Jahrgang IV. Klasse, VIII. Jahrg. V. Klasse.

Einige Bemerkungen über den Deutschunterricht an obern Gymnasialklassen.¹⁾

Von Dr. Gustav Tobler, Gymnasiallehrer in Bern.

Es ist eine allbekannte Tatsache, dass der Deutschunterricht an einem Obergymnasium zu den schwierigsten Obliegenheiten eines Lehrers gehört. Das scheinbar leichteste Fach ist durch die weitgehendste Meinungsverschiedenheit über Inhalt, Umfang und Zweck des Unterrichts, überhaupt durch den Mangel einer allgemein gültigen Norm so sehr erschwert, dass ein ernstlich strebender Anfänger in die allergrösste Verlegenheit gerät. Da der Deutschunterricht auf der Universität auf die praktische Verwendung desselben im spätern Schulleben überaus wenig Rücksicht nimmt, so ist der junge Lehrer nächst seiner täglichen Erfahrung, die meistens keine rosige ist, auf Bücher und Programme angewiesen, aus denen er das grosse Geheimnis, ein tüchtiger Deutschlehrer zu werden, lernen kann. Manch beherzigenswerte Lehre wird er aus diesen Quellen schöpfen; aber gerade über die wichtigsten Fragen: die Auswahl der Lektüre und der Aufsatzthemata, die Einreihung des Stoffes in die verschiedenen Klassen, die Behandlung der Literaturgeschichte u. s. f. stehen sich so widerstrebende Ansichten gegenüber, dass der Lehrer einzig und allein auf dem bitteren Wege der Erfahrung den richtigen Masstab zur Beurteilung der in Frage stehenden Punkte erhält. Dem könnten meines Erachtens die Universitätslehrer begegnen, wenn sie sich entschliessen wollten, weniger Germanisten und gelehrte Literaturhistoriker, als namentlich Lehrer zu erziehen. Ich will der deutsch-philologischen Wissenschaft in keiner Weise zu nahe treten, und anerkenne voll und ganz ihre grossen Verdienste, nur sollte neben dem „kritischen“ Seminar ein eigentlich „pädagogisches“ der zukünftigen Lehrtätigkeit mehr Rechnung tragen, als es vielerorts bis jetzt der Fall war. Man lernt eine Auswahl deutscher Schriften und Schriftsteller kennen, man versteht es, mit grosser Subtilität korrupte alt- und mittelhochdeutsche Texte metrisch und grammatikalisch richtig wieder herzustellen, aber wie ein Laokoon zu interpretieren, wie ein Drama zu lesen, ein Gedicht zu erklären ist, in welchen Klassen dies geschehen soll, dies alles lernt man nur auf den wenigsten Universitäten und deswegen sieht sich so mancher Lehrer zu der Klage veranlasst, dass er nur einen kleinen Theil des auf der Universität Gelernten im Unterricht brauchen könne²⁾.

¹⁾ An m. d. Red. Die hier aufgeworfenen prinzipiellen Fragen betreffen nicht nur das Gymnasium, sondern in demselben Masse auch die Realschule und das Seminar.

²⁾ An m. d. Red. Die Notwendigkeit pädagogischer Universitätsseminare ist

Im Folgenden möchte ich etliche der meist umstrittenen Fragen zur Behandlung bringen; vielen werden meine Ansichten nichts Neues sein, andere werden sich zur Opposition veranlasst sehen. Freuen sollte es mich, wenn dieselbe in den „Seminarblättern“ zum Ausdrucke kommen würde; denn der friedliche Austausch entgegengesetzter Meinungen kann der Sache nur von Nutzen sein.

von Herbart und seiner Schule von jeher verfochten worden. Herbarts Verdienst ist es, zuerst ein solches ins Leben gerufen zu haben. Nach ihm haben Stoy in Jena und Ziller in Leipzig akademisch-pädagogische Seminare, verbunden mit Übungsschulen, gegründet und geleitet. Über deren Einrichtung s. Ziller, Allg. Pädagogik, 2. Aufl. § 6; Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht, 2. Aufl. § 7; Vogt, die gegenwärtige Staatspädagogik und das pädagogische Universitätsseminar, Separatabdruck aus dem XV. Jahrb. des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, Langensalza 1883. Dasselbst finden sich weitere Literaturangaben. Einer derselben, der in der Zeitschrift für Gymnasialwesen (1881, Nr. 6) erschienenen Abhandlung von Universitätsprof. Dr. O. Willmann in Prag über „Die Vorbildung für das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich“ entnehmen wir folgende Stelle, worin Willmann, selbst ein Schüler Zillers, von dem Gewinn, den er aus dem Leipziger Seminar gezogen, Zeugnis ablegt: „Ich muss aus eigener Erfahrung sagen, dass sich uns in dem Zillerschen Seminar gewisse, allgemeine didaktische Grundsätze, die für das Lehrgeschäft fundamental sind, unauslöschlich einprägten. Uns auf jede Lektion sorgfältig vorzubereiten, war uns zur Gewohnheit geworden — wo lernt dies sonst der junge Lehrer? Die Fragen waren uns stets gegenwärtig: Was wissen die Kinder schon über den Gegenstand, der gelehrt werden soll? was aus eigener Erfahrung? was aus den Lehrstunden? Inwieweit können sie sich selber sagen, was jetzt zu lehren ist? Wo liegt im Augenblick ihr Hauptinteresse? Wie kann daran angeknüpft werden? Sind die Voraussetzungen vorhanden, von einzelnen Vorstellungen zur Begriffsbildung oder zur Gesamtansicht vorzuschreiten? Welche Lücken im Wissen der Kinder hat die Besprechung gezeigt? Was kann geschehen, diese zu ergänzen? Was, um das Alte und das Neue einzuprägen? Diese und andere Fragen leiteten uns bei der Vorbereitung und beim Unterricht, und daraus erwuchs für uns eine ganz neue Art, Schüler und Lehrstoffe anzusehen: ein eigentümliches Interesse, beide zu studiren mit Rücksicht aufeinander. Es ist die Art, es ist das Interesse der Didaktik.“

Freilich — bemerkt Dr. Just in seiner Ausgabe der Allgem. Pädagogik Zillers dazu — war das nur die eine Art des pädagogischen Interesse, welches das Seminar in seinen Mitgliedern erzeugte. Durch das reiche Schulleben, das in der Übungsschule gepflegt wurde, sowie durch die Veranstaltungen der Seelsorge (monatliche Berichte über die mit der Übungsschule verbundene Bewahranstalt in eigens dafür bestimmten Konferenzen, Erbauungsstunden an den Sonn- und Festtagen, Entwerfung von Individualitätenbildern, Übergabe sittlich gefährdeter Knaben in die besondere Pflege dazu berufener Praktikanten) ward das erzieherische Interesse im engeren Sinne, die Teilnahme an der sittlichen Entwicklung des Zöglings erweckt, und durch die sorgfältigen theoretischen Vorbereitungen für den Unterricht, bei denen nicht allein die vorzüglichsten methodischen Anweisungen, sondern auch die besten fachwissenschaftlichen Schriften benutzt werden mussten, bei welchen der Leiter

I.

Das eigentliche Schmerzenskind des deutschen Unterrichts ist ohne Zweifel *der Aufsatz*. In Bezug auf die Aufsatzthemata stehen sich nämlich zwei Parteien gegenüber; die eine bezieht die Themata lediglich aus Litaraturwerken, aus der allgemeinen Weltgeschichte, der Literaturgeschichte und aus andern Disziplinen, während die andere Partei die sogenannten moralischen Themata bevorzugt, da sie durch solche allein den Nutzen, den ja unbestritten die Aufsätze haben sollen und müssen, die Schüler an eine selbständige Entwicklung ihrer Gedanken zu gewöhnen, zu erreichen glaubt. Gegen die letztere namentlich wird heutzutage Front gemacht und mit welchem Spott und Hohn man dieselben zu beseitigen sucht, beweist eine Stelle aus dem Buche von *Alexi* (das höhere Unterrichtswesen S. 57): „Durch die von den Schülern verlangte Bearbeitung moralischer Themata wird denselben der Geist der Sophistik, der Geist der Lüge andressirt und mit dieser sophistischen Schulung der Jugend dem Hochmut und dem subjektiven Belieben Tür und Tor geöffnet.“ Auch *Klaucke* (in seinem sehr verdienstlichen Buche (deutsche Aufsätze und Dispositionen, deren Stoff Lessing, Schiller, Göthe entnommen ist) wünscht jene allgemeinen Themata beseitigt, „weil der Schüler, wenn man von dem beschränkten Kreise seines Schullebens absehe, so gut wie gar keine Erfahrung besitze.“ *Apelt* (der deutsche Aufsatz in der Prima des Gymnasiums 1883, S. 192) nennt sie „zudringliche Schmarotzer an der Tafel des deutschen Aufsatzes, die durch keine Bitten, keine Drohungen zu verschrecken sind.“ Aber statt sie samt und sonders in die Acht zu erklären, will er sie als ein „aus mancherlei Gründen notwendiges Übel

des Seminars fortwährend auch hinwies auf die Forderungen früherer Pädagogen, das spezifisch-methodische Interesse und das Interesse an der Geschichte der Pädagogik.

Dazu kam, dass *Ziller* denen, die dem pädagogischen Studium weitere Zeit und Kraft zu widmen bereit waren, auch sonst noch Gelegenheiten eröffnete, sich in die Erziehungswissenschaft und die ihr zu Grunde liegenden philosophischen Disziplinen zu vertiefen. So in den Repetitorien, die er mit all seinen Vorlesungen, den pädagogischen wie den philosophischen, verknüpfte, und in denen der vorgetragene Stoff noch einmal disputando durchgenommen wurde; in der philosophischen Gesellschaft, in welcher zur Zeit des Herausgebers *Spinozas Ethik*, *Thilos Geschichte der Philosophie*, die *Herbart'sche Metaphysik*, die *Psychologie der Gesellschaft*, früher auch einzelne Dialoge *Platos* durchsprochen wurden; in der pädagogischen Gesellschaft, in der *Ziller* damals einige Semester lang *Ratkes Pädagogik* behandelte, endlich in dem Lokalverein für wissenschaftliche Pädagogik, wo die verschiedenartigsten Themen, besonders auch solche aus der speziellen Methodik (*Nepos* als Schulschriftsteller, der lutherische Katechismus als Unterrichtsmittel, das sittlich-religiöse Material der Patriarchen- und Königszeit, Ordnung der orthographischen Regeln nach pädagogischen Gesichtspunkten etc.) zur Besprechung kamen.

gelten lassen, will innerhalb derselben aufräumen und das Erträgliche von dem Unerträglichen sondern.“ Ich zweifle nicht daran, dass noch von vielen andern Seiten her Gründe gegen die moralischen Themate geltend gemacht worden sind, trotz alledem aber scheinen sie mir nicht so schädlich und nutzlos zu sein, wie aus den oben zitierten Behauptungen hervorgeht. Namentlich leidet Alexi's Behauptung an allzustarker Übertreibung. Schon der Umstand, dass sie immer und immer wieder in den Programmen auftreten, scheint mir für ihre Existenzberechtigung zu sprechen; etwas Schlechtes überlebt sich von selbst, namentlich in der Schule¹⁾. Und wie sehr unterschätzt man nicht das Geistesleben des Schülers, wenn man dem Letztern alle Erfahrung so gut wie abspricht! Aus jeder Unterrichtsstunde sollten die Schüler eine Reihe von Anschauungen gewinnen, sollten sie einen Abschnitt aus dem menschlichen Leben und den menschlichen Zuständen kennen lernen. Die alten und die neuen Klassiker, Lyriker, Dramatiker, Geschichtschreiber, Philosophen und Redner wird man doch hoffentlich nicht nur als Illustrationen zu grammatikalischen und syntaktischen Regeln betrachten wollen? Und die Geschichte wird gewiss etwas mehr als nur ein Konglomerat von Jahreszahlen und zufälligen Ereignissen sein, die nur bestimmt sind, das Gedächtnis zu stärken. Hier tritt das reine und unverfälschte Leben an den Jüngling heran; er lernt Bestrebungen verschiedener Zeiten und Völker und Personen, Staatsverhältnisse und Charaktere in ihrem wechselseitigen Verhältnisse kennen, Leidenschaften sieht er werden, wachsen und wirken. Und das alles sollte keine Erfahrung sein?

Es ist keine Frage, dass eine Reihe von Themen bearbeitet worden sind und noch bearbeitet werden, über die ein Schüler aus Mangel an Erfahrung lediglich nichts zu schreiben imstande ist. Das so verbreitete Buch von *Venn* (deutsche Aufsätze, 16. Auflage!) liefert massenhafte Beweise dafür. Da sollen die Schüler über folgende Themata schreiben: Über wahre und falsche Bescheidenheit; Wert der Ehre; die fliehende Zeit; Jugend hat keine Tugend; *Wert der Träume*; über den Missbrauch der Sprache u. s. w.²⁾. Hier werden den Schülern Ansichten über Zustände abgezwungen, die ihrem geistigen und sinnlichen Auge nie entgegengetreten sind, über die sie aus Mangel an Erfahrung lediglich nichts schreiben

¹⁾ Anm. d. Red. Aber freilich erst, „wenn es den höchsten Punkt erreicht hat, den wir ertragen mögen“ (Pestalozzi, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, Wien 1877, S. 88) und häufig genug erhält es sich mit staunenswerter Zähigkeit — weil diejenigen, die am berufensten wären, dagegen anzukämpfen, das Odium und die Unannehmlichkeiten eines Kampfes scheuen, oder sich mit Pädagogik überhaupt nicht abgeben mögen.

²⁾ Anm. d. Red. Weitere Beispiele s. Bündn. Sem.-Bl. II, 45, 88, 89.

können. Hier stimme ich allerdings mit der oben angeführten Äusserung *Apelts* überein, dass man mit solchen Thematen gründlich aufräumen, dass man das Erträgliche vom Unerträglichen absondern müsse; nur möchte ich die „erträglichen“ nicht als ein „notwendiges Übel“ angesehen wissen. Ich erblicke in ihnen im Gegenteil einen bedeutenden und nicht zu unterschätzenden Reichtum unseres Aufsatzvorrates. Invention, Disposition, Partition und Division lassen sich — man kann dagegen behaupten, was man will — an andern Aufsätzen kaum mit derjenigen Vollständigkeit durchführen, wie es bei den Themata allgemeinen Inhalts der Fall ist¹⁾. Der Umstand, dass man an ihnen so vorteilhaft die Anwendung der logischen Operationen erlernen kann, wird schuld an ihrer „hartnäckigen Lebensdauer“ sein.

Wenn diejenigen Lehrer, die mit Entrüstung den moralischen Themata den Krieg erklären, nur auch zugeben wollten, dass alle die Mängel, die sie dort so klug hervorzuheben wissen, auch bei ihren literaturgeschichtlichen Thematen zu Tage treten und zum mindesten ebenso viel Unheil anrichten, als die von ihnen geschmähten. Was soll man von folgenden Thematen sagen: die deutsche Literatur unter den Karolingern, die ritterliche Literatur in Deutschland; Minnegesang und Meistergesang; die Satire während des 16. Jahrhunderts; Klopstocks Odendichtung bis 1766; wer ist grösser: Schiller oder Göthe? und unzähligen andern? (Ich entnehme diese Themata aus *Apelts* Buch.) Haben hier die Schüler vielleicht mehr Erfahrung als die paar dürftigen Notizen, die sie dem Vortrag des Lehrers nachgeschrieben haben? Sie werden bestenfalls einen Auszug aus Vilmar, Kluge, König oder Gervinus bringen, also nicht einmal aus der Quelle selbst schöpfen.

Damit hat meines Erachtens auch die Geschichte ihre Wichtigkeit als Fundgrube für deutsche Aufsätze eingebüsst. Alles, was die Schüler über die unzähligen Geschichtsthemata zu schreiben gezwungen werden (ich nehme wieder die Aufsatzsammlung von Venn zur Hand: Pisistratus; Philipp von Macedonien; Alexander der Grosse; Ludwig IX erster Kreuzzug; Folgen der Kreuzzüge; Ludwig XIV; der grosse Kurfürst; Peter der Grosse; Friedrich der Grosse u. s. w.), entnehmen sie einem grössern oder kleinern Geschichtswerk, sie werden ganze Partien abschreiben und mit etlichen nichtssagenden Phrasen ausschmücken. Damit erreicht der Aufsatz kaum den Wert einer stylistischen Übung.

Nach welchen Gesichtspunkten soll schliesslich der Lehrer bei der Auswahl der Themata verfahren? Darnach, *dass er nie den Boden der Wirklichkeit verlässt*; dies Konkrete bildet einesteils die Summe der

¹⁾ Anm. d. Red. Laas lehrt sie an einem der Homerlektüre entnommenen Thema (I, 123).

Erfahrungen der Schüler, die in gut gewählten Themen zur Verwendung kommen muss, andernteils die Lektüre im weitesten Umfange¹⁾. Hier ist das eigentliche Feld des deutschen Aufsatzes, das sich nie abnutzen wird. Erklärungen, Begründungen, Vergleichen, Heraussuchen des logischen Zusammenhangs gewisser Partien eines künstlerischen Ganzen werden immer dankbare Stoffe für schriftliche Arbeiten bleiben. Hier fühlt eben der Schüler Boden unter den Füßen und wird mit ungleich grösserer Liebe

¹⁾ Anm. d. Red. Aus diesem Gesichtspunkte wird auch die oben aufgeworfene Frage zu beantworten sein, ob und wie weit moralisierende Themata zulässig seien. Die Antwort wird lauten: sie sind nicht nur zulässig, sondern geboten, wenn sie die Grenzen der eigenen Erfahrung des Schülers nicht überschreiten. Und zwar ist der Begriff Erfahrung dabei nicht in dem oberflächlichen Sinne des äusserlich Erlebten zu nehmen, sondern wie ihn auch Herr Tobler fasst, als die Summe der aus dem wirklichen und aus dem geistigen Umgange (Geschichte, Lektüre) des Schülers erworbenen Anschauungen. (Vgl. Dr. Just in Reins pädagog. Studien 1880, 4. „Die Psychologie im Lehrerseminar“, und Th. Wiget im IX. Jahrb. des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, Einleitung zu „Macbeth und Lady Macbeth“. — „Jedes echte Kunstwerk ist eine Eroberung einer neuen Erfahrungswelt... es sammelt die breite zerstreute Welt menschlicher Erfahrung zu einem verdichteten Bilde.“ (Lotze, Über Bedingungen der Kunstschönheit, S. 20) Wie durch Geschichte und Literatur die psychologische Erfahrung des Schülers bereichert und erweitert werden kann (s. oben S. 20), so wird es auch die ethische, und so gut wie jene, kann auch diese in Aufsätzen verarbeitet werden. Wenn der „Wert der Ehre“ ein zu abstraktes Thema ist, so hat dagegen das Thema: „der Ehrbegriff Tellheims in der Minna von Barnhelm“ (Laas, I, 138) eine konkrete Unterlage. So finden andere ethische Themata eine solide Basis in der Lektüre: „Ans Vaterland, ans teure, schliess dich an“ — „der brave Mann denkt an sich selbst zuletzt“. (Bündn. Sem.-Bl. II, 44.) Das Unglück, eine Schule des Charakters, hinweisend auf Ödipus, Polyneikes, Antigone — Hiob („das grosse, gigantische Schicksal, welches den Menschen erhebt, wenn es den Menschen zermalmt“), die Idee der Charakterstärke in der antiken Tragödie. — Die Sühne (Ödipus, die Braut von Messina) — Legalität und Moralität, im Anschluss an das Verhalten des Neoptolemos im Philoktet — der Wert der Freundschaft, im Anschluss an Don Carlos und die idealen Ziele einiger Dichterbündnisse. Alle diese moralisierenden Themata stützen sich auf konkrete und künstlerisch fixierte Anschauungen, welche gewissermassen einen Kristallisationspunkt für des Schülers anderwärts erworbene, zum Thema gehörige Erfahrungen bilden. Ferner in „Lehrplan und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Real Schulen“ von Frick und Richter, Heft 1, 1884: „Divesque misereque“ in Anschluss an den Wunsch des Midas (Metamorph. XI, 85—145) (zwei Ovidstunden in Untertertia) — „Welche Seelenvorgänge müssen wir bei Coriolan annehmen vom Augenblicke seiner Verbannung bis zu seiner Einkehr bei Aufidius?“ „Beruht der herzliche Empfang, den Aufidius dem Coriolan zu teil werden lässt, auf wahrer Empfindung?“ (Eine Shakespeare-Szene in Realprima). Ferner X. Jahrb. des V. f. w. P., in dem Aufsatz von Dr. Altenburg, die Leichenrede des Perikles: Über Bürgertugend, Grade sittlicher Berechtigung des Patriotismus, und viele andere).

seine Gedanken zu gestalten suchen, als wenn er „das Lob der Tränen“ singen, oder über „die Schönheiten des Meeres“, das er nie gesehen hat, schreiben muss. Wie nur aus Anschauungen ein Begriff entstehen kann, so wird auch ein Schüleraufsatz nur dann reichliche Früchte tragen, wenn demselben innere oder äussere Anschauungen zu Grunde liegen.

Bevor ich das „Aufsatz“-Thema verlasse, möchte ich hier noch eine Anregung niederlegen. Bekanntlich ist es bei sämtlichen deutschen Literar- und Realgymnasien seit vielen Jahren Sitte, alle in den Oberklassen behandelten Themata in dem Jahresbericht zu veröffentlichen. Es ist dies eine sehr lobenswerte Gewohnheit. Nicht nur erhält man dadurch einen Masstab zur Beurteilung der Leistungen der Schüler, sondern es ist dies auch ein wohlthätiger Antrieb für den Lehrer, der Kritik, der man sich dadurch notwendigerweise aussetzt, durch eine Auswahl nur zutreffender Arbeiten zu begegnen. Bei uns in der Schweiz sind es, so viel ich weiss, nur die Gymnasien von Bern und Burgdorf,¹⁾ welche die Aufsatzthemata Jahr für Jahr veröffentlichen. Das Gymnasium in Frauenfeld scheint nach dem letztjährigen Programm ebenfalls nachfolgen zu wollen, während die Lerberschule in Bern nach einem einmaligen Versuch die Neuerung wieder fallen gelassen hat.

Präparationen aus dem Religionsunterricht.

Von Pfarrer Albrecht in Rorschach.

Während zwei Wintersemestern habe ich als evangelischer Religionslehrer am Seminar auf Marienberg die Anwendung der formalen Stufen in den praktischen Übungen für Behandlung biblischer Lesestücke konsequent durchgeführt. Zur Anleitung für Volksschullehrer hat sich mir keine Methode, mit der ich es versucht, besser empfohlen, als diejenige der sog. fünf Stufen. Damit ist dem hilflosen Pfadsucher eine gebundene Marschroute in die Hand gegeben, welche es ihm zur Unmöglichkeit macht, an der Hauptsache, an der Vertiefung und Fruchtbarmachung des religiösen Grundgedankens eines biblischen Abschnittes sich vorbeizudrücken. Wie gern begnügen sich nicht nur Anfänger, sondern auch alte Praktiker mit äusserlichen Dingen, mit Worterklärungen, geographischen Exkursen, oberflächlichen Paränesen, ja sie bringen es nicht viel über ein wiederholtes

¹⁾ An m. d. Red. Diese Sitte, welche in öffentlichen Schulen sich wohl langsam einbürgern wird, hat an einzelnen Privatschulen, z. B. im Institut Wiget in Rorschach, schon vor einer Reihe von Jahren Eingang gefunden.

Lesen des Gleichnisses etc. hinaus. Die fünf ausgesteckten Fähnlein der formalen Stufen führen den Lehrer nicht auf willkürlich gewählten, sondern psychologisch begründeten Etappen zum richtigen Ziel.

Allein nicht nur zu Instruktionszwecken am Seminar eignet sich diese Methode vortrefflich; ich habe dieselbe seit drei Jahren im pfarramtlichen Jugendgottesdienst praktiziert und sie hat nicht wenig zu erhöhter Lust und Freudigkeit für diese meine Sonntagspflicht beigetragen. Freilich kann man sich dann nicht auf die Eingebung des h. Geistes verlassen und ohne Vorbereitung getrost zur Kirche gehen. Von dem Übelstand, der mit dieser Methode verbunden sein soll, dass man damit nicht vom Fleck komme, habe ich bislang nichts erfahren. Man kann auch zu rasch vom Fleck kommen — die Mitbetätigung der Kinder, ohne welche ich mir keine fruchtbare Besprechung denken kann¹⁾, nimmt eben Zeit in Anspruch. Die allerdings sehr weitläufig angelegten Präparationen von Dr. R. Staude mögen zu jener Befürchtung Veranlassung geben. Sorgfältige Zurüstung auf den Unterricht und etwelche praktische Übung wird die Absolvierung einer nicht allzugross angelegten Einheit²⁾ leicht mit der zugemessenen Zeit in Einklang bringen.

Auf den Wunsch der geehrten Redaktion der „Seminarblätter“ biete ich hiemit den Religionsunterricht erteilenden Lehrern und Pfarrern unter den Lesern vorläufig zwei Präparationen dar, von denen die eine den meines Wissens noch nicht gemachten Versuch darstellt, eine biblische Wundererzählung, als Gleichnis aufgefasst, nach den fünf Stufen zu behandeln und die andere an einen Ausschnitt des Gleichnisses vom verlorenen Sohn (der zweiten von den drei sich von selbst ergebenden Einheiten dieser Parabel) den grossen Vorzug unserer Methode demonstrieren soll, das hier so reichlich zufließende Gedankenmaterial psychologisch und pädagogisch richtig auseinander zu halten.

I. Die Erzählung vom Speisungswunder.

(Dieselbe wird sich im biblischen Lesebuch der Jugend zusammensetzen aus den diesbezüglichen Stellen in Matth. 14; Mark 6; Luk. 9; Joh. 6, wie es z. B. in der trefflichen *Biblischen Geschichte für das Grossherzogtum Baden* der Fall ist. Genanntes Lehrmittel ist schon an verschiedenen Orten der Schweiz eingeführt, und es ist auch im Kanton St. Gallen Aussicht dafür.)

¹⁾ Der im Kanton St. Gallen angestrebte Jugendgottesdienst, bei dem der Pfarrer sich vorwiegend gebend und dozierend verhalten soll, erweist sich als eine unpädagogische Übertragung der Predigt an Erwachsene auf die Kinder.

²⁾ Über den Begriff der „Einheit“ s. Wiget, Formale Stufen, S. 56.

Text der Erzählung: Einst waren Jesus viele Leute in die Wüste nachgefolgt, und es jammerte ihn derselben, denn sie waren wie die Schafe, die keinen Hirten haben. Er fing eine Predigt an und redete zu ihnen vom Reiche Gottes. Am Abend traten seine Jünger zu ihm und sprachen: „Wir sind nun in der Wüste, und der Tag ist nun dahin: lass sie in die nächsten Ortschaften gehen, um sich Speise zu kaufen, denn sie haben nichts zu essen“. Jesus sprach: „Gebt ihr ihnen zu essen“. Sie erwiederten: „Wir haben nichts als fünf Brote und zwei Fische, aber was ist das unter so viele?“ Denn es waren bei 5000 Mann versammelt. Jesus befahl nun, dass sich das Volk setze in Reihen zu Fünften und Hunderten. Hierauf nahm er die fünf Brote und die zwei Fische, sah auf den Himmel, dankte und brach die Brote und gab sie den Jüngern zum Austeilen. Alle assen und wurden satt. Und Jesus sprach zu seinen Jüngern: „Sammelt die übrigen Brocken, dass nichts unkomme!“ Da sammelten sie noch zwölf Körbe voll. Als die Leute dieses Zeichen sahen, sprachen sie: „Das ist wahrlich der Prophet, der in die Welt kommen soll!“ Da nun Jesus merkte, dass sie ihn zum König machen wollten, ging er auf einen Berg ganz allein.

2. Des andern Tags suchte ihn das Volk und als es ihn jenseits des galiläischen Meeres fand, sprach er: „Ihr sucht mich, weil ihr von dem Brote gegessen habt und satt geworden seid. Suchet Speise, die nicht vergänglich ist, sondern die da bleibt in das ewige Leben, welche euch des Menschen Sohn geben wird. Das ist das Brot Gottes, das vom Himmel kommt und der Welt das Leben gibt“. Da baten sie ihn: „Herr, gib uns solches Brot“. Jesus sprach zu ihnen: „Ich bin das Brot des Lebens. Wer zu mir kommt, den wird's nicht hungern, und wer an mich glaubt, den wird's nimmermehr dürsten. Wer von diesem Brot isst, der wird leben in Ewigkeit“.

(Die Präparation ist berechnet für den VI. oder VII. Kurs.)

Ziel. Wir wollen heute die Erzählung von der wunderbaren Speisung von 5000 Menschen durch den Heiland zu verstehen suchen.

I. Vorbereitung. *Haben wir bisher auch schon solche merkwürdige Taten unseres Heilandes kennen gelernt? Was haben wir aus seiner Wirksamkeit bisher gewonnen?* (Predigt zu vielen, auf dem Berg, auf dem Schiff, in der Synagoge — Unterredungen mit einzelnen. Die Kinder zählen auf, welche sie kennen.) *Sind diese 5000 Menschen seine Anhänger und Schüler gewesen?* (Nein — nur 12; sie waren Neugierige aus dem Volke, Leute, die gern des Heilands Liebe und Predigt hörten und ihm nachgingen.) *Ist's jetzt auch noch so, dass der Prediger herumzieht?* (Jede Gemeinde hat ihren Pfarrer, um den sie sich am Sonntag versammelt).

II. Darbietung und Beleuchtung. Die erste Aufgabe dieser Stufe ist die *Auffassung des Tatsächlichen*, das buchstäbliche Verständnis der Erzählung. Der Lehrer liest die Erzählung vor, oder lässt sie von den Schülern lesen, und zwar zunächst nur Abschnitt 1; Abschnitt 2 ist erst als Belegstelle, für die Deutung des Inhaltes im II. Theil der Synthese herbeizuziehen. Die Schüler reproduzieren das Gelesene frei, soweit sie es aufgefasst haben. Es wird sich aber die Notwendigkeit herausstellen, einzelne Ausdrücke zum Zwecke der Verdeutlichung herauszugreifen:

Ad *Wüste*: Wo war am See Genezareth eine Wüste? — Wohin folgten Jesu die Leute sonst noch? (Berg, See, Haus, Jerusalem etc.)

Ad *Wie Schafe, die keinen Hirten haben*. [Sie hatten doch Ratgeber und Führer, nämlich...? (Priester) Aber sie hatten kein Vertrauen zu ihnen; sie wussten nicht, was sie glauben und woran sie sich halten sollten.

Ad *Reich Gottes*. Ihr kennt schon einige Gleichnisse, welche dieses Wort verdeutlichen, nämlich...? Es ist der Zustand der Menschen und der Welt, den Jesus mit seiner frohen Botschaft herbeiführen will.

Ad *Brot und Fische*. Fische? Bei uns nimmt man andern Proviant mit, Käse, Wurst.... warum hatten diese Leute Fische?

Ad *Sah auf zum Himmel, dankte und brach das Brot*. Der Heiland hatte seinen Vater im Himmel *stets* vor Augen und im Herzen. Wenn ihr esset, was tut ihr zuvor? Das soll man nie vergessen, denn...

Nun lassen wir die Erzählung mit Einschaltung dieser Ergänzungen wiederholen. Um zu zeigen, wie wir uns diese Verknüpfung denken, heben wir das Eingeschobene durch den Druck hervor.

„Jesus war mit seinen Jüngern in die Wüste gezogen, *welche sich jenseits des Sees Genezareth befindet*. Als die Leute das hörten, zogen ihm viele nach. „*Wo er sich nur zeigte, auf einem Berg, am See Genezareth, in Jerusalem, oder wenn man erfuhr, dass er in einem Hause sei, so sammelte sich viel Volk um ihn*. So kamen sie auch in die Wüste. Als Jesus sie sah, hatte er Erbarmen mit ihnen. Sie waren wie eine Herde ohne Hirt. *Sie hatten zwar Führer, die Priester; aber sie hatten kein Vertrauen zu ihnen; sie wussten nicht, was sie glauben und tun sollten*. Und Jesus heilte die Kranken und predigte vom Reich Gottes. *Das Reich Gottes wollte er auf Erden gründen. Davon sprach er in manchen Gleichnissen, z. B.* Und die Leute blieben den ganzen Tag um ihn.“ u. s. f.

Hiemit ist das Tatsächliche in der Erzählung angeeignet und wir kommen zum 2. Theil der Synthese, zur *Deutung und Beleuchtung des Gehörten*. Der Lehrer weckt zuerst das Erstaunen der Kinder über das Ungewöhnliche des Vorganges, soweit es nicht schon von selbst entstanden ist.

„Es ist doch wunderbar, wie Jesus mit so wenig Vorräten.... Ob das wohl heutzutage auch noch geschehe?... Es wäre zu wünschen, dass es noch jetzt möglich wäre. Und es *ist* auch noch möglich und geschieht

alle Tage. Wir müssen nur daran denken, dass es ein *Gleichnis* ist, wie z. B.? Wir müssen die Erzählung betrachten wie ein *Gemälde* und bei den einzelnen Zügen darüber nachdenken, was sie bedeuten. Was bedeutet wohl die Wüste, die Einöde, trostlose Gegend, wo es an Allem gebricht, in der sich die Leute befinden. (Ein öder, trostloser Zustand, das Leben des Menschen ohne Gott, eine Lage, wo man nicht weiss, was man tun soll; wer befand sich auch in einer solchen Wüste? (Jakob, auf dem harten Stein schlafend, der verlorene Sohn bei den Träbern, das Volk Israel vor dem Erscheinen Jesu.)

Was bedeutet das *Brot*, das Christus austeilt, von dem erzählt ist, es mehre sich, je mehr man davon isst? Geht's auch so mit dem Laib Brot, den die Mutter daheim zerschneidet? Christus selbst lässt uns nicht im Ungewissen, was wir unter diesem Brot zu denken haben; leset, was am Schluss des Abschnittes steht (aus Joh. 6 herbeigezogen): „Da baten sie ihn: Herr, gib uns solches Brot. Jesus sprach zu ihnen: *Ich* bin das Brod des Lebens, wer zu mir kommt etc. (Christus stillt den Hunger der Seele mit seinem Evangelium, mit der Speise seiner Predigt etc.) Nun verstehet ihr leicht, weshalb es von diesem geistigen Brot heisst, *dass, nachdem alle satt geworden, noch viel davon übrig geblieben*. (Als Christus auf dem Berge, im Schiff, in der Synagoge, an der Zollstätte, am Jakobsbrunnen gepredigt, wurden seine Hörer gesegnet, aber dieses Brot des Lebens reichte noch aus für die Apostel, für Millionen Menschen nach ihnen, für Katholiken und Protestanten und es reicht auch noch aus für die Heiden.) *Ja, es reicht nicht nur aus, es mehrt sich, je mehr man davon isset*. (Je mehr Leute das Christentum annehmen und seinen Segen erfahren, desto mehr Macht und Umfang erlangt es in der Welt; je mehr wir Ernst machen mit seinen Forderungen in allen Verhältnissen des Lebens, durchdringt es die Welt; es wird nicht aufgezehrt und aufgebraucht; es wächst.)

Nun *Repetition* dieser Vorstellungsreihen. (Der Lehrer musste bis hieher unumgänglich das Wort führen, um die Überleitung von der Erzählung zum Gleichnis zu bewerkstelligen und die Deutung der einzelnen Züge zu vollziehen).

Wie ist diese Erzählung aufzufassen? Was bedeutet die Wüste? Was bedeutet das Brot, das nicht abnimmt, sondern sich mehret? etc.

III. Analogie. Kennet ihr solche, die schon vor Christus in ähnlicher Weise Lebensbrot austeilten? (Moses, Propheten) Seither? (die Apostel, Reformatoren, Pestalozzi in Stans etc., jeder, der einen Andern tröstet und ihm hilfreich ist und gut).

IV. Systematische Zusammenfassung. Was lernen wir aus dieser Erzählung? (Das Evangelium ist nicht nur eine Predigt für die Ohren,

sondern eine *Speise für das Herz*, die nie ausgeht; es nährt unser Vertrauen zu Gott und unsern Lebensmut und stärkt uns in Leid und Not, z. B. jenes Stück aus dem Evangelium, dass der Vater seinem Kind auf Reue hin seine Sünden vergibt, ist ein Segen für den, der es in sich aufnimmt und für alle, die nachkommen. Das Lebensbrot Christi erquickte deshalb nicht nur diejenigen, die um ihn waren, sondern es sättigt alle Menschen zu allen Zeiten.) *Belegsprüche*: Ich bin das Brot des Lebens, wer zu mir kommt etc.; Herr, wohin sollen wir gehen, du allein hast Worte des ewigen Lebens; „Komm, Herr Jesu, sei unser Gast und segne, was du uns bescheret hast.“

V. Anwendung. (Dieselbe kann der Lehrer mit den Kindern zusammenstellen; im Religionsunterricht aber, zumal in der Kinderlehre, wird es von grösserer Wirkung und für die Abrundung des Ganzen förderlicher sein, wenn der Lehrer die Anwendung in ein warmempfundenes, freies Schlusswort zusammenfasst): „Schon den Kindern, die Jesus besonders lieb hatte, ist sein Wort eine Speise für die Seele. Wer unter euch gern von Jesus reden hört und sein Bild und seine schönen Sprüche in sich aufnimmt, wird auch freudig gehorchen seinen Eltern und versöhnlich sein mit seinen Geschwistern und überall, vor den Leuten und ungesehen, wird der Blick des Heilandes voll Liebe und ein schützender Engel für euch sein. Ihr müsset auch jene Stimme vernehmen, die *er* vernahm: Du bist mein liebes Kind, an dem ich Wohlgefallen habe. So dringen die Segensbrosamen von seinem Lebensbrod schon in die Herzen der Kinder. — Vergesset das *Tischgebet* nicht; Jesus hat auch betend das Brot in die Hand genommen; eure Speise, euer Obdach, eure Gesundheit, die Liebe und Fürsorge eurer Eltern ist eine Gabe Gottes, für die ihr nicht dankbar genug sein könnt. Denket dabei nicht nur ans Nehmen und an euch, sondern auch an andere. Der Heiland hat seine Gaben an Hungernde und Suchende ausgeteilt. Es gibt unter euch auch Bedürftige und Unglückliche.

Wie das Böse, wenn wir ihm den kleinen Finger lassen, schnell die Hand, den Arm, das Herz, den ganzen Menschen erfasst und beherrscht, so wird aber auch das Gute und Gott Wohlgefällige in uns nach und nach und mehr und mehr eine Macht werden, wenn wir es lieben und fördern, so dass endlich jeder böse Gedanke und jede Sünde uns so weh tut, wie dem Auge das feinste Stäubchen. Dahin muss es kommen, dann hat unsere Erzählung an euch ausgerichtet, wozu sie bestimmt ist.

Über die Erziehungslehre Herbert Spencers.

Von Cand. paed. W. Müller in Berlin.

Es ist neuerdings von verschiedener Seite und mit Nachdruck auf den jetzt noch lebenden englischen Philosophen und Pädagogen Herbert Spencer hingewiesen worden. Hochfliegende, zum Teil berechnete, zum Teil überspannte Erwartungen wurden besonders an seine vor mehr als einem Dezennium erschienene Erziehungslehre (deren Übersetzung uns in 2. verbesserter Auflage vorliegt) angeknüpft. Herbert Spencer sei auch in der Pädagogik ein Stern, der am hellsten leuchte und ihm gehöre in dieser Hinsicht die Zukunft. Es lohnt sich daher wohl der Mühe, die hauptsächlichsten pädagogischen Ansichten Spencers im Zusammenhang zu betrachten, teils, um überspannte und falsche Erwartungen zu korrigieren, teils um die wirkliche, nicht geringe Bedeutung der Spencer'schen Pädagogik hervorzuheben und zum Studium des englischen Pädagogen anzuregen. Wir gewinnen dadurch nicht bloss ein Bild des einzelnen Mannes, sondern der englischen Pädagogik, ihrer Richtung nach, überhaupt. Neben Herbert Spencer besitzt dieselbe noch einen hervorragenden Vertreter, Alexander Bain, auf den wir gelegentlich aufmerksam machen werden. Der Übersetzer des Spencer'schen Werkes, Prof. Dr. Schultze, möchte dasselbe namentlich als eine Anregung zu ferneren Studien auf dem Gebiete der Pädagogik und als eine Einleitung in dieselbe aufgefasst wissen.

Ein Vorzug ist es, der das Buch hierzu geeignet macht; es verbindet mit einer sehr interessanten, anschaulichen Behandlung der hauptsächlichsten Grundsätze der Erziehung eine ungemein leicht fassliche, für jedermann verständliche Darstellung und Sprache. Es wendet sich an Mütter und Väter ebensowohl, als an die Lehrer, und wir sind der sichern Überzeugung, dass es gerade um dieser äussern Gestalt willen sehr geeignet ist, das pädagogische Interesse — nach Herbart „nur eine Aeussere unseres ganzen Interesse für Welt und Menschen“ — auch in andern als bloss fachmännischen Kreisen wachzurufen und zu beleben.

Über den Inhalt des Buches sagt der Übersetzer, ein gewiegter Pädagoge, folgendes: „Der englische Philosoph entwickelt in diesem Buche, vorzugsweise von Pestalozzi ausgehend, nichts, was der deutschen wissenschaftlichen Pädagogik nicht schon bekannt wäre, ja, was dieselbe nicht schon in bei weitem gründlicherer Weise ausgeführt hätte. Die Pädagogik Herbarts und die ausgezeichnete Weiterentwicklung derselben, besonders durch Ziller, ist Herbert Spencer offenbar nicht bekannt gewesen, er würde sonst gefunden haben, dass nicht bloss das, was er als wünschenswert hinstellt, sondern noch weit mehr hier bereits mannichfaltig vertieft und in vielseitigster Weise durchgearbeitet dargeboten wird.“ Wir sind im

grossen und ganzen mit diesem Urteile einverstanden; es wird sich dasselbe Urteil jedem unbefangenen Vergleichenden mehr oder weniger aufdrängen. Dieser Gedanke wird uns auch bei unsern Ausführungen leiten und wir werden namentlich auf die Vergleichung mit der Herbart-Zillerschen Pädagogik angewiesen sein.

Nicht unwesentlich zum Verständnis der ganzen pädagogischen Richtung Spencers ist die Kenntnis seines Bildungsganges und seiner weiteren wissenschaftlichen Tätigkeit. Es seien uns einleitend einige Bemerkungen hierüber gestattet. Herbert Spencer, geboren als Sohn eines Lehrers, der sich mit Vorliebe mit Mathematik beschäftigte, empfing schon frühe die Richtung zur Mathematik und den Naturwissenschaften, bildete sich denn auch in der Folge zum Ingenieur aus. Sodann wandte er sich vorzüglich naturwissenschaftlichen, zoologischen, psychologischen und philosophischen Studien zu. Resultate dieser Bemühungen sind seine zahlreichen Arbeiten: Über Biologie, Soziologie (Gesellschaftslehre), Psychologie, in neuester Zeit auch über Ethik. Seine Erziehungslehre erschien zuerst in einzelnen Abhandlungen in verschiedenen Zeitschriften und wurde erst später in Zusammenhang gebracht und in der jetzigen Gestalt veröffentlicht. Aus dieser Entstehungsweise erklärt sich auch — beiläufig gesagt — der essayartige, unsystematische Charakter des Werkes. Obwohl ein selbständiger, unbefangener Denker, schloss sich Spencer doch im grossen und ganzen an den von Auguste Comte (1798—1857) in Frankreich begründeten, von John Stuart Mill und seinen Nachfolgern in England eingebürgerten Positivismus an. Diese philosophische Richtung, welche gegenwärtig in Frankreich und England die herrschende ist, trat mit der Leugnung jeder Metaphysik, also mit der Behauptung auf, alle Forschung nach den ersten Gründen oder Zweckursachen sei unmöglich, daher unnütz, und derjenige, der das Dasein Gottes läugne, überschreite die Schranken, welche der menschlichen Erkenntnis gesetzt seien, ebenso sehr, wie derjenige, der eine Gottheit postulire. Man habe sich daher damit zu begnügen, die Tatsachen der innern und äussern Erfahrung genau, z. B. mittelst Experimenten zu beobachten und in logischem Zusammenhang darzustellen. Alles, was darüber hinausgehe, sich also der experimentellen Bewahrheitung entziehe, falle ausser den Bereich aller Wissenschaft. Eine enzyklopädische Zusammenfassung und Darstellung des Wissenswürdigsten aus allen Wissenschaften, höchstens erläutert an der Hand einer Entwicklungsgeschichte des menschlichen Geistes — dies ist der Positivismus in grossen Zügen, wie ihn auch Herbert Spencer vertritt. Demgemäss herrscht in der Psychologie Spencers ein mehr beschreibender als *erklärender* Standpunkt. Das Bestreben, Beobachtungen in reicher Fülle zu sammeln, aber nicht zu erklären, ist auch dort massgebend. Auf die Ethik Spencers die andere

grundlegende Hilfswissenschaft der Pädagogik werden wir einlässlich zu sprechen kommen in dem nun folgenden ersten Hauptpunkt der Spencer'schen Erziehungslehre, *das Ziel der Erziehung*.

(Fortsetzung folgt.)

Konferenzberichte.

Unter dieser Rubrik gedenken wir Mitteilungen über Gang und Stand der Diskussion über die Herbart'sche Pädagogik und besonders auch Nachrichten aus den *pädagogischen Kränzchen* von deren Einrichtung und Wert schon im II. Jahrg. der Sem.-Bl. (s. den Artikel „Propaganda und Studium“) die Rede war, zu bringen. Die Herbart'sche Pädagogik wird in immer weiteren Kreisen ein Gegenstand des Studiums und des Meinungsaustausches. Kein Monat vergeht, ohne dass wir Anfragen über die geeignetste Einrichtung des Studiums derselben erhalten. Ausser den Lehrern sind es namentlich die Theologen, welche ihr lebhaftes Interesse entgegenbringen. Als eines aus mehreren mag hier das Zeugnis eines Gestorbenen, des sel. Herrn Dekan *Mayer* in St. Gallen folgen:

— — „Ich habe Ihre Arbeit¹⁾ mit grösstem Interesse gelesen und gelange immer mehr zu der Ueberzeugung, dass *hier der Weg zur gesunden Entwirrung unserer leider so vielfach verfahrenen pädagogischen Zustände ist.*“ — —

Hieran hönnte ich die Zuschriften von Pfarrern aus den Kantonen Thurgau, Glarus, Bern reihen, wenn mit dem Hinweis auf Autoritäten der Sache wesentlich gedient würde. Aber wenigstens eine Ermutigung liegt darin, dass Männer von hervorragender Bildung, Männer, welche namentlich auch befähigt sind, über die *philosophischen Voraussetzungen* der Herbart'schen Pädagogik zu urteilen, deren Studium des Schweisses der Edlen wert erachten, und dass sie es mit der Beurteilung psychologischer Probleme doch nicht ganz so leicht nehmen, wie es öfters bei Leuten geschieht, deren ganze philosophische Bildung auf dem Seminarhefte und einigen Rezensionen beruht.

Ich bin weit davon entfernt, entgegengesetzte Meinungen, nur weil sie entgegengesetzt sind, als oberflächlich und unwissenschaftlich zu bezeichnen — man kann ein ebenso oberflächlicher Anhänger, als Gegner der Herbart'schen Lehren sein. Im Gegenteil, ich begrüsse jede *gründliche* Kritik und ich werde mich auch bemühen, in den „Konferenzberichten“ die *Gründe* der Opposition zur vollen Geltung zu bringen, wenn

¹⁾ Gustav Wiget, zum Andenken Zillers.

diese es wirklich der Mühe wert erachtet hat, ihre Behauptungen durch solche zu stützen. Wo dies aber nicht geschehen ist, ist es nötig, mit Nachdruck auf solche Lücken hinzuweisen und sein Möglichstes zu tun, dass Vorurteile und unbewiesene Behauptungen — Entstellungen oder Irrtümer — sich nicht wie eine ewige Krankheit forterben.

Oberuzwil. In der dortigen Bezirkskonferenz gab Herr Lehrer *Ebnetter* in Flawil eine anschauliche, auf zahlreiches konkretes Material aufgebaute Darstellung der Herbart-Ziller'schen Pädagogik. Die Diskussion wurde nur von Lehrer Rutz aus Flawil benutzt, welcher mit grosser Beredsamkeit und dankbar aufgenommenen humoristischen Wendungen den gegnerischen Standpunkt vertrat. Die nennenswerteren seiner Einwände sind schon in der letztjährigen Opposition in der „Schweiz. Lehrerzeitung“ erhoben und daselbst besprochen worden. Ich werde daher darauf nicht zurückkommen. Aber einen Vorwurf mehr persönlicher Natur, welcher von Herrn Rutz der Herbart'schen Schule gemacht wurde, will ich nicht unberührt lassen. Ist es Nachlässigkeit und Unkenntnis, oder waltet verleumderische Absicht, wenn von gewissen Leuten trotz einer das Gegenteil beweisenden ganzen Literatur immer und immer wieder die Unwahrheit verkündet wird, „die Herbartianer sähen auf die Leistungen vergangener Jahrhunderte mit Verachtung herab?“ Herr Rutz hat leider versäumt, die Belege für seine Anklage anzuführen. Aber es kann ja nachträglich noch geschehen. *Ich lade Herrn Rutz daher öffentlich ein, für seine öffentlich ausgesprochene Behauptung öffentlich den Beweis zu erbringen.* Mit dem Hinweis darauf: der hat's gesagt und jener hat's auch behauptet — ist die Sache natürlich nicht abgetan. Ich erwarte vielmehr, dass Herr Rutz aus den Schriften der Herbart'schen Schule die Wahrheit seiner Behauptung nachweise.

(Fortsetzung folgt.)

Inhalt: Methodik der Gesamtschule. — Deutschunterricht an Gymnasien. — Religionsunterricht. — Herbert Spencer. — Konferenzberichte.

Jahresversammlung

des

des bündnerischen Lehrervereins

Samstag den 15. November in Chur.

Herr Lehrer **Davatz** in Chur wird über **über Veranschaulichungsmittel für den naturkundlichen Unterricht** vortragen.

Näheres folgt in den Tagesblättern.

Druck der Offizin *F. Gengel* in Chur.