Zeitschrift: Bündner Seminar-Blätter

Band: 3 (1884-1885)

Heft: 2

Heft

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 17.07.2025

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

Bündner Seminar-Blätter

Herausgegeben von THEODOR WIGET.

No. 2. III. Jahrgang. Winter 1884/85.

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

Präparationen aus dem Religionsunterricht.[1])

Von Pfarrer Albrecht in Rorschach.

II.

Das Mittelstück des Gleichnisses vom verlornen Sohn.

Text der Erzählung. Luc. XV., 14 20: „In der Fremde brachte er sein Gut um mit Prassen. Da er alles verzehrt hatte, kam eine grosse Teurung in das ganze Land, und er fing an zu darben. Er hängte sich deshalb an einen Bürger desselben Landes, der ihn auf seinen Acker schickte, die Schweine zu hüten. Gerne hätte er oft seinen Hunger gestillt mit den Träbern, welche man den Schweinen vorwarf, aber niemand gab sie ihm. Endlich ging er in sich und sprach: Wie viele Taglöhner hat mein Vater, die Brod die Fülle haben, und ich verderbe im Hunger! Ich will mich aufmachen und zu meinem Vater gehen und zu ihm sagen: „Vater, ich habe gesündigt wider den Himmel und vor dir. Ich bin hinfort nicht mehr wert, dass ich dein Sohn heisse; mache mich zu einem deiner Taglöhner.“ Und er machte sich alsbald auf den Weg zu seinem Vater.“ (Nach dem Text der „Biblischen Geschichte“ für das Grossherzogtum Baden.)

Ziel: Ich will euch heute erzählen, wie es dem Sohn in der Fremde erging.

(Die schriftliche Darstellung dieser Präparation nimmt von der dialogischen Form, die ohnehin sich in jedem Falle anders gestaltet, Umgang. Es wird vorausgesetzt, was der Schüler weiss, sage er selber; hier sind nur die Vertiefungsurteile, auf welche der Lehrer hinsteuern muss, aneinandergereiht.)

I. *Vorbereitung.* Fremde—daheim. Wann verlassen wir in der Regel bei uns das Vaterhaus? Wozu? Der jüngere Sohn ist um

[1]) Einige leidige Druckfehler in der letzten Nummer wolle der Leser sinngemäss verbessern. (Red.)

einer *andern* Ursache willen fortgegangen. Dem Vater war's unterdessen bange zu Mute. Seine Hoffnung setzte er allein auf das wachende Auge Gottes.

II. *Darbietung und Besprechung.*

a) Lesen und erzählen lassen.

b) Der Lehrer vertieft sich mit den Schülern in die Lage und in die Gemütsstimmung des in der Fremde weilenden Sohnes [1].

Er brachte sein Gut um mit Prassen. Wenn man nichts arbeitet und verdient, ist auch *viel* Geld bald vertan. Bis all' die Gelüste, die der Sohn daheim hatte und um des Vaters willen zügeln musste, befriedigt waren, war der anscheinend unerschöpfliche Vorrat verzehrt.

Eine Teurung war im Lande, und er fing an zu darben. Zur Armut im Geldbeutel kommt der Mangel *ringsumher.* Ja die Armut wurde eine *dreifache.* Heruntergekommen, wie er war, ist er auch *inwendig* arm geworden: keine Liebe zum Vaterhaus, zu Gott, keine Freude an der Arbeit, kein Gebet, keinen Trost, keinen innern Halt; er sucht den Fehler überall, nur nicht bei sich; er murrt über die schlechten Zeiten, über Gott und Welt und vertröstet sich, dass die Fastenzeit nicht lange währe und das lustige Leben bald wieder beginnen kann.

Was tut er nun in seinem Elend? Die Erzählung lässt ihn Arbeit suchen bei einem Landmann. Wird das wohl der erste Gedanke eines jungen Menschen sein, der am liebsten frei und ungebunden sein will? Er wird zunächst seine *Freunde* von der guten Zeit her, als er noch daheim war, aufsuchen. Bei dem einen kann er für kurze Zeit Gast sein; andere werden nicht zu

---

[1]) Anm. d. Red. Diese psychologische Vertiefung ist eine unerlässliche Bedingung der Einwirkung auf das Gemüt, welche der Religions- und der Gesinnungsunterricht überhaupt bezweckt Der Lehrer muss den Schüler einzuführen suchen in das Seelenleben des oder der andern, um die es sich handelt, er muss das fremde Seelenleben vor seinen Augen bis in die kleinsten Regungen klarlegen, er muss dem Zögling Veranlassung geben, dass er sich im Geiste an die Stelle der andern versetzt, dass er an ihrer Stelle denkt und fühlt, dass er aus ihnen heraus spricht und handelt Speziell dieser Seite des Unterrichts widmet Ackermann in seinen „Pädagogischen Fragen" eine besondere, sehr lehrreiche Abhandlung: Psychologie im Unterricht, welcher der eben zitirte Satz entnommen ist Nachdem er darin zuerst die Notwendigkeit der psychologischen Vertiefung nachgewiesen hat, erörtert er den allgemeinen Gedanken näher an der Reihe der einzelnen Gesinnungstoffe: Märchen, Robinson, biblische Geschichte, Weltgeschichte, und weist er namentlich den Wert poetischer Darstellungen für den Geschichtsunterricht nach. An der Geschichte: „Joseph gibt sich seinen Brüdern zu erkennen", gibt er eine treffliche konkrete Ausführung der aufgestellten Forderung.

Hause sein. „Freunde in der Not, gehen hundert auf ein Lot.“ Wer seine Freunde nur vom leichtsinnigen Leben her hat, darf nicht auf sie zählen im Unglück. Endlich durch die äusserste Armut gezwungen, denkt er ans Arbeiten. Er hätte auch ans Betteln, ans Stehlen denken können und daran, sich das Leben zu nehmen. Dass er an die Arbeit dachte, zeugt von einem *guten Rest* in seinem Innern. Er will jetzt arbeiten, aber nun findet er keine Arbeit. Weshalb brauchte man keine Taglöhner? Das Schweinehüten an sich ist nicht schimpflich; weshalb aber für ihn?

Endlich ging er in sich. Die Not lehrt den einen stehlen, den andern beten, dem dritten öffnet sie die Augen über die Ursache des Elendes. An dem glimmenden Funken des Göttlichen, der noch in ihm war, entzündete sich nicht nur der Gedanke ans *Arbeiten*, sondern auch der Gedanke an die *eigene Schuld* und ans Vaterhaus und an Gott. In welchem Worte? — Scham vor dem Vater, der gefürchtete Vorhalt, wie recht es ihm geschehen, der mögliche Spott seines Bruders unterdrückten bisher immer den Gedanken ans Vaterhaus.

Wiederholung der wichtigsten, zur Vertiefung dienenden Gedankenreihen; (Die dreifache Armut; zuerst an die Freundeshilfe denken, dann erst daran, sich selber durch Arbeit zu helfen; aber doch schliesslich an die *Arbeit* denken und nicht ans Betteln, Stehlen, Leben wegwerfen; am Rest des Guten in ihm entzündete sich die Umkehr; was hat den Gedanken, umzukehren, lange darniedergehalten?)

III. *Analogie.* Solche, die es in ähnlicher Weise übel hatten in der Bibel? Jakob, auf dem Stein liegend, David auf der Flucht, junge Leute, welche die Not dahin bringen muss, wohin die Eltern sie nicht zu bringen vermochten. Nennet eine bessere Freundschaft als die, welche der Sohn in der Fremde erfahren. (David und Jonathan). Nennt ein Volk, welches auch böse Tage in der Fremde durchmachte (Israel). Nennt mir solche, welche die Not zu Gott geführt? (Joseph's Brüder, Moses, Saul.)

IV. *Zusammenfassung.* Der Sohn ging daheim fort, um es gut zu haben, und er bekam es schlecht. „Womit einer sündigt, damit wird er gestraft.“ Die Not ist ein Erziehungsmittel Gottes zur Umkehr. „Aus tiefer Not schrei ich zu dir. (Lied 169).

V. *Anwendung.* Erinnert euch, dass der Heiland hier in einem *Gleichnis* zu uns redet. Wer ist der Vater? Wer ist der vom Vaterhaus sich losreissende, in der Fremde haltlos herumtreibende Sohn? Güte und Liebe hat nicht vermocht, das trotzige Herz Gott

zuzuführen (weisst du nicht, dass dich Gottes Güte zur Busse leiten will? Röm. II, 4); die harte Schule des Elendes, die Entbehrung schmilzt erst die Eisrinde des Herzens. Wie manches Kind hat seiner Eltern und seines Religionslehrers wohlgemeinte Ratschläge in den Wind geschlagen, aber eine harte, lieblose, kummervolle Fremde hat es zur Besinnung gebracht! Der Weg zwischen Sünde und Busse führt gar oft, wie hier beim Sohn im Gleichnis, durch Heimsuchung, durch selbstverschuldetes oder von Gott gesandtes Unglück hindurch. Ihr meinet vielleicht, so, wie dem „verlornen" Sohn, geht es uns nicht, weil wir so trotzig uns nicht vom Elternhaus losreissen. Wie manchem von Euch ist schon der Gedanke durch die Seele gegangen: Wenn ich nur machen könnte, was ich möchte und Vater und Mutter es nicht sähen — dieser Gedanke, zur Ausführung gebracht, hat den Sohn ins Unglück geführt. Durch Freude an der Arbeit und durch Gehorsam die Liebe der Eltern sich erhalten, bewahrt vor solchen bittern Erfahrungen. Dem lieben Gott können wir nicht entrinnen. Mit jeder Sünde zerstören wir einen Teil unseres Lebensglückes. Wir können uns von Gott losreissen, aber er lässt *uns* nicht los. —

Einige Bemerkungen über den Deutschunterricht an obern Gymnasialklassen.

Von Dr. Gustav Tobler, Gymnasiallehrer in Bern.

II.

Eines aber geht aus den Andeutungen der Programme mit grosser Gewissheit hervor, dass an unsern schweizerischen Schulen *der Literaturgeschichte* eine allzugrosse Bedeutung zugeschrieben wird, an etlichen Gymnasien spielt sie im Deutschunterricht sogar die Hauptrolle. Und doch sind die meisten Schulmänner darüber einig, dass Literatur*geschichte* nicht in die höhern Schulen, auch nicht auf deren oberste Klasse gehört. In der Tat, man begreift kaum, dass dieser Satz nicht immer und überall ein Axiom geworden ist. Es gilt, gründlich mit den Resten dieser verstiegenen Wissenschaftlichkeit zu brechen und nach einer gesunden Methode zu suchen." So urteilt Herbst (die neuhochdeutsche Literatur auf der obersten Stufe der Gymnasial- und Realschulbildung 1879), und mit ihm stimmt Schrader überein: „Unserer Jugend tut nicht eine Kenntnis des äussern Verlaufes unserer Literaturentwicklung wol, sondern ein vertrautes

Hineinlesen in die Meisterwerke deutscher Dichtung" (Verfassung der höhern Schule 1879). „Nichts hat mehr zum grassirenden Übel der Halbbildung beigetragen, als die Einführung der Literaturgeschichte, vornehmlich allerdings in den Mädchenunterricht, der ganz auf Scheinbildung hinauszugehen pflegt, doch auch mehr als gut in den der Knaben u. s. w. (Hildebrand, Rundschau 1870). v. Raumer, Herland, Landfermann, Wendt, Rieck, Claucke (a. a. O. S. 4, dem ich obige Zitate entnehme), sind alle der Meinung, dass „das Dreschen von leerem Stroh" an den Gymnasien aufhören muss. Angesichts solcher übereinstimmender Urteile bedeutender Schulmänner sollte man denn doch mit einem unnötigen Unterrichtsgegenstande aus der Schule abfahren und sollte die dadurch frei werdende Zeit etwas Nutzbringenderem, der Lektüre, widmen.

Über Enzyklopädismus

Glossen zu den vorstehenden Bemerkungen.

Vom Herausgeber.

Der Herausgeber folgt der (Nr. 1, S. 18) ergangenen Einladung des Herrn Dr. *Tobler* zum Meinungsaustausch über seine Bemerkungen, um einige, mit dem in Frage stehenden Gegenstande zusammenhängende Fragen in die Diskussion hereinzuziehen.

Ähnlich, wie die oben genannten Schulmänner urteilt auch Herr *Dr. Widmann* in einer Rezension im Feuilleton des „*Bund*" über den Wert der Literaturgeschichte als Unterrichtsfach: „Mit stillem Ingrimm beobachten wir längst den Grundschaden in der Fortbildung unserer Lehrerwelt. Wenn die Herren Volksschullehrer einmal wissen wollen, weshalb die meisten von ihnen trotz den Bildungsbündeln, die ihnen um den ganzen Leib herum pampeln, von keinem Einsichtigen in allen Ländern als wirklich Gebildete angesehen und als in irgend einer Wissenschaft vollwertig angenommen werden, so mögen sie die Ursache dieser Erscheinung hauptsächlich in solchem vorgekauten Speisebrei [1]) suchen, mit dem sie sich nähren, statt dass sie irgendwie an die Quellen der Bildung zu gelangen suchten. Sie lesen *über* Goethe, *über* Herder, *über* Kant, *über* Schopenhauer u. s. w. O! über diese überüberüberklugen Leute, die es auf diese Weise gibt. Fertige Urteile über jede Epoche der Literaturgeschichte, über jeden einzelnen grossen Dichter oder Denker tragen sie wie einen Zahnstocher oder ein Büchschen schwedischer Zündhölzchen in der Westentasche herum, und alle Augenblicke zünden sie wohl auch so ein Streichhölzchen an, das mit kurzer Flackerflamme aufzischt und

---

[1]) Wie ihn das Buch von Schulinspektor Wyss in Burgdorf, Pädagog. Vorträge zur Fortbildung der Lehrer, bietet, welchem die Bemerkungen Dr. Widmanns in erster Linie gelten.

zwischen ihren Fingern verglüht. Aber dass man unendlich mehr erreicht, wenn man auch nur *einen* einzigen Klassiker gründlich liest, als wenn man über hundert Klassiker die abstrakten Urteilsformeln von Literaturgeschichten sich aneignet, davon haben die wenigsten eine Vorstellung. — Sie empfangen rein passiv ein Wissen, von dem das Wort gilt, dass es blähe; sie glauben vielleicht Wunders wie gescheit zu sein; aber sie haben bloss Wind gegessen."

Das sind beissende aber wahre Worte. Diese Scheinbildung grassirt nicht nur auf dem Gebiete der Literatur, sondern auch auf dem der Pädagogik. Man höre nur, mit welcher Oberflächlichkeit an Lehrerkonferenzen Urteile über Autoren, die man nicht studirt, über Werke, die man nicht gelesen hat, zusammengestoppelt werden, und das in Wissenszweigen, in denen die meisten doch nur ganz elementare Kenntnisse besitzen, wie z. B. Psychologie. Und was noch schlimmer ist, die Menge gibt sich mit solchen Urteilen *über* die Sachen zufrieden und kolportirt sie weiter, ohne das Bedürfnis, noch die Pflicht zu fühlen, die Richtigkeit derselben an den Quellen zu prüfen.

Es ist nur zu bedauern, dass der Feuilletonist des „Bund" bei der Wirkung stehen geblieben ist, ohne nach deren Ursache zu forschen. Denn es ist klar, dass die fehlerhafte Fortbildung der Lehrer von ihrer fehlerhaften Heranbildung herrührt. Auf der Schule lernt man die Methode der Fortbildung; wer eine falsche Art zu lernen gelehrt worden ist, der wird sie auch auf sein Weiterstudium übertragen. Nicht an die „Herren Volksschullehrer" ist daher die Philippika zu richten, sondern vielmehr an diejenigen, in deren Händen die Sorge und die Verantwortlichkeit für ihre Heranbildung liegt. Das bernische und andere Prüfungsreglemente wären einer Kritik zu unterwerfen; an den Prüfungen sollte man hören, was gelehrte und „wirklich gebildete" Examinatoren den künftigen Volksschullehrern für einen Wust von Schein- und Halbbildung zumuten, Da bleibt Lehrern und Schülern zu ihrer Qual nichts anderes übrig, als Leitfäden durchzupauken; der Schüler verproviantirt sich mit dem nötigen Vorrat an „fertigen Urteilen" über Dichter und Literaturperioden, um das Verlangen des Examinators damit zu stillen, und haben sie ihm da erst glücklich durchgeholfen, so lernt er sich auch fernerhin mit solcher Kost begnügen; er hat's ja nie besser gehabt. „Dass man unendlich mehr erreicht, wenn man auch nur einen Klassiker gründlich liest, als wenn man über hundert Klassiker die abstrakten Formeln von Literaturgeschichten sich angeeignet hat, davon scheinen die wenigsten — *Prüfungskommissionen* muss man hinzufügen — eine Vorstellung zu haben."

Was hier von der Literaturgeschichte gesagt worden ist, gilt auch von der *Geschichte der Pädagogik*. Der Seminarist lernt die Biographien

aller grossen Pädagogen bis auf Pestalozzi, er bewundert ihre berühmten Werke, aber er liest sie nicht [1]). Dafür wird ihm der „Hauptinhalt“ in kurzen Resümès oder in Blumenlesen von Sentenzen mitgeteilt, [2]) oder man gibt ihm ihre Einteilung und Terminologie [3]), und endlich wird die pädagogische Richtung des Autors im allgemeinen charakterisirt und seine historische Bedeutung gewürdigt. So scheint ja für die pädagogische Bildung aufs beste gesorgt, der Schüler kennt alle Namen und alle Titel, er weiss von allen zu singen und sagen, am Examen brennt er (wenn er nämlich begabt ist) seine Sentenzen und Urteilsformeln los, und wenn er später einmal einen Konferenzvortrag zu halten hat, so arbeitet er nach demselben probaten Rezepte. Der geistige Nahrungsstoff, den er verabreicht, bleibt der Qualität nach derselbe, wie der empfangene: er macht satt, aber er nährt nicht. Geistiger Besitz lässt sich leider nicht, wie der materielle, einfach ererben, er muss erworben werden; allgemeine Resultate sind nur für denjenigen wahr, der sie selbst aus der Fülle des Konkreten abgeleitet hat. Aber wo die Zeit dazu hernehmen? Wenn man in 1 – 2 Jahreskursen die Geschichte der pädagogischen Ideale und Irrtümer von den Chinesen bis auf die Gegenwart durchmachen soll, wie soll sich der Schüler in die Denkarbeit eines Autors vertiefen, wie das Zwingende seiner Gedankenfolgen, die Wärme seiner Schreibart auf sich wirken lassen können? Dann geht aber das Beste am Unterricht verloren. Zwar ist wenigstens dem biographischen Teile eines solchen Unterrichts ein wohltätiger Einfluss auf die Gemüter nicht abzusprechen; aber auch zur vollen Würdigung einer grossen Persönlichkeit und zu einer *tiefgehenden* Erwärmung für dieselbe kann es nicht kommen, ohne Vertiefung in ihre Geistesarbeit. Es gilt daher auch in der Pädagogik, was Dr. Widmann von der Literaturgeschichte sagt: Wenn man auch nur *einen* Klassiker gründlich liest, so wird damit unendlich mehr erreicht, als wenn man sich über hundert Autoren die abstrakten Urteilsformeln aneignet [4]).

---

[1]) Es sind mir an den Prüfungen wiederholt Leute vorgekommen, welche ausführliche Biographien des Comenius und Pestalozzi reproduzirten, die Didactica magna und „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ als ihre „berühmtesten“ Werke nannten und von deren Inhalte null und nichts wussten

[2]) Letztere haben nur dann einen wirklichen Wert, wenn sie von dem Schüler selbst aus dem Vollen geschöpft worden sind (so z. B. im „Echo“ von Mariaberg II, 1 und I, 6), aber auch da wird man das Resultat des Studiums nicht in dieser aphoristischen Form belassen, sondern das Neugewonnene mit dem früher Erworbenen verbinden, sei es als Bestätigung und Ergänzung, Abänderung oder auch nur als formvollendeter Ausdruck desselben

[3]) So z. B. Wyss, Pädagog. Vorträge zur Fortbildung der Lehrer, in dem Kapitel über Herbart.

[4]) Vergl. Ziller, Grundlegung, 2. Aufl S. 163: — — aus einem Schriftsteller sind ebensowenig einzelne Flosculi und Sententiolae, wie sie Melanchthon

Es gilt noch aus einem andern Grunde. Bei allem enzyklopädischen [1]) Unterricht ist es überhaupt sehr fraglich, ob es nach der Schulzeit noch zur Fortbildung komme. Wo lägen auch die Impulse dazu? Was man sonst als die Frucht eines gründlichen und umfassenden Studiums betrachtet, System und Übersicht, das fliegt einem ja in der Schule wie gebratene Tauben ins Maul; warum also nach etwas streben, was man schon besitzt, oder zu besitzen meint? [2]) Im Konkreten liegen die Bedingungen eines weiterstrebenden Interesses, die Fülle des einzelnen erzeugt das Bedürfnis der Abstraktion. Wenn man die Werke eines Dichters kennt, so möchte man über den Dichter im allgemeinen etwas hören; wenn man die Dichter einer Literaturperiode kennt, so ist man begierig und befähigt, die Charakteristik der Literaturperiode zu vernehmen [3]).

nennt, und überhaupt nicht abgerissene, unzusammenhängende Winke zum Studium für den Zögling auszuwählen, sondern dieser muss ein Gesamtbild von dem, was der Schriftsteller darstellt, gewinnen und immer soviel davon kennen lernen, dass ein bedeutender Eindruck zurückbleibt. Man darf weder die Hefte noch die Köpfe der Schüler zu Adversarienbehältern machen, deren Schätze nicht vereinigt werden. Es darf nicht ein anthologisches Blättern in der Literatur stattfinden, was keinen tiefen Eindruck zurücklässt — — S. 166: Was so kurz und abgebrochen ist, ist in pädagogischer Hinsicht niemals zu billigen, weil daraus keine Wärme, kein selbständiges Streben für den Gegenstand hervorgehen kann und schon die früheste Jugend muss bei der Lektüre und Geschichte an grössere Ganze, in denen ein Geist lebt, gewöhnt werden — — Vergl. auch S. 159, 160 und S. 334: Zu diesen Mitteln (geistige Regsamkeit zu wecken) können jedoch nicht dürftige, reizlose Excerpte und Kompilationen ohne individuelles Leben gerechnet werden, die bloss ganz allgemeine, unbestimmte Umrisse von grösseren Ganzen enthalten, und ebensowenig Sammlungen von ganz verschiedenartigen, wenn auch an sich wertvollen und charakteristischen Fragmenten, die nur Proben aus den Schriftstellern oder Wissenschaften geben, denen sie entnommen sind, aber in das Ganze nicht einführen und kein bleibendes Verhältnis warmer Hingebung dazu begründen können.

[1]) Die beste und kürzeste Orientirung über diesen Begriff gewährt Theodor Vogt, der Enzyklopädismus und die Lesebücher, nebst einem Anhange über die „freien Vorträge". (Wien, 1878; 30 Seiten).

[2]) Ziller, Grundlegung: „Man forscht, man denkt dann nicht weiter, man sucht nicht tiefer einzudringen, man sucht sein geistiges Vermögen nicht weiter auszudehnen. An die Stelle selbständigen Nachdenkens und fortgesetzten Verarbeitens tritt gedankenloses Nachbeten und Wiederholen, an die Stelle lebendiger Regsamkeit tritt Stumpfsinn (— dahin gehört auch der Mangel an geistiger Frische, an echt wissenschaftlichem Streben, an Lust zu freier Selbsttätigkeit, der an unsern Studirenden so häufig auffällt —) zumal das Anziehendste schon vorweg genommen ist und folglich der Reiz zu tieferem Eindringen fehlt" (S. 329). Vergl. auch S. 327 und Ziller, Allgem. Pädagogik 2. Aufl. 256 und 321, und ebendaselbst (S. 342) das Urteil des Philologen A. Boekh über den Enzyklopädismus.

[3]) Dieser Gang stimmt mit der Entwicklung, die die Menschheit als Ganzes durchmachen musste, überein. Die Begriffe, Urteile, Übersichten wuchsen nie

So wird die Literaturgeschichte auch berührt, aber wenn man an dem Grundsatz festhält, dass die systematische Kuppel die Grenzen der konkreten Basis nicht überschreiten dürfe, so wird es an Mittelschulen zu Fragmenten zu literargeschichtlichen Mitteilungen kommen, aber niemals zu einer Literaturgeschichte von Ulfilas bis Uhland.

Ist es der Schule nicht nur um ein gewisses Mass von Examenkenntnissen, sondern um die Weckung dauernder geistiger Regsamkeit zu tun, so muss sie mit Disziplinen, welche ihrer Natur nach das Interesse abstumpfen, statt es zu beleben, brechen, um sich mit um so grösserer Intensität in Einzelwerke zu vertiefen. Sie muss aber auch Bedacht nehmen auf die veränderten Bedingungen des Lernens nach der Schulzeit, damit das erwachte Interesse nicht an den Schwierigkeiten des Privatstudiums in die Brüche gehe. Ein anderes ist es, den mündlichen Vortrag des Lehrers stenographisch niederzuschreiben, mit Hülfe eines Leitfadens auszuarbeiten und in der nächsten Stunde ungefähr mit den gleichen Worten zu wiederholen; ein anderes, sich das Neue aus einem stummen Buche zu erarbeiten. Schon das Lesen ist eine grössere Anstrengung als das Hören; manchem, dessen Energie für den regelmässigen Kollegienbesuch ausreicht, graut es in der Gesellschaft der toten Buchstaben. Dazu kommt die viel schwierigere Aufgabe der selbständigen Verarbeitung des Gelesenen, *das Formen des Stoffes*. Man kann das Gelesene, in vielen Fällen schon der Weitläufigkeit halber, nicht tale quale aufnehmen, eine kritische Sichtung ist notwendig. Am Ende einer Untersuchung heisst es sich auf die Voraussetzungen des Resultates besinnen und den Gang der Entwicklung im Geiste oder schriftlich resümiren, damit man sich in der Menge des einzelnen zurechtfinde. Das Tatsächliche muss auf seine empirische, die Folgerung auf ihre logische Richtigkeit geprüft werden. Verwandte Vorstellungen, stammen sie aus der eignen Erfahrung oder aus der Lektüre, müssen zur Vergleichung, Erklärung, Ergänzung des Gelesenen herangezogen werden. Als unrichtig Erkanntes muss energisch abgewiesen, über augenblicklich unkontrolirbare Tatsachen, über Unverstandenes, über Widersprüche muss das Protokoll offen gehalten werden; so allein ist es möglich, des Stoffes Herr zu werden. Was geschieht in der Schule, um den Schüler zu solcher Arbeit zu befähigen? Was Wunder, dass mancher der jahraus jahrein nachgeschrieben und memorirt und Leitfäden unverändert hersagen gelernt hat, die erforderliche Energie dazu nicht besitzt, dass dieser das Heterogenste kritiklos aufnimmt und haltlos die Beute jedes Buches wird, das ihm in

---

an den Bäumen; gegeben war nur das Konkrete. Im Konkreten musste somit je und je für die bessern Köpfe der Antrieb zur Abstraktion und Klassifikation liegen. Hätten sie ein solches Bedürfnis nicht empfunden, so hätten sie's bleiben lassen, und wir hätten überhaupt keine Systeme.

die Hände kommt, oder vielmehr dem er in die Hände gerät; jener das Studiren ganz aufsteckt und, wenn einmal die Not an den Mann kommt, zu Surrogaten greift, zu einer etwas ausführlicheren Geschichte der Literatur oder Pädagogik, zu Zeitungsauszügen und Rezensionen (!). Dabei müssen ihm natürlich die abfälligen Beurteilungen neuer Bücher oder pädagogischer Bestrebungen, da sie die Lektüre der besprochenen Schriften als etwas Unnützes oder gar Schädliches erscheinen lassen, am meisten zusagen, zumal er mit einer energischen Abwehr jeder unbequemen Zumutung, den Schulwagen in andere Geleise zu lenken, auf den Beifall zahlreicher Gesinnungsgenossen rechnen kann. So ist in Konferenzen schon mehr als einmal gegen Ideen, die Votant und Zuhörerschaft nicht aus den Quellen, sondern tatsächlich nur vom Hörensagen kannten, gewettert und gepoltert, gewitzelt und gelächelt worden, — und dem Votum „des Herrn Jobses folgt allgemeines Nicken des Kopses.“

Das ist die Naturgeschichte einer Art des Schlendrians, dessen Quelle ursprünglich nicht Trägheit, sondern jene geistige Impotenz ist, zu welcher der enzyklopädische Unterricht der Schule den Grund gelegt hat. Man wende nicht ein, dass aus solchem Unterricht auch zahlreiche geistesfrische und regsame Lehrer hervorgegangen sind, sie sind es durch andere Faktoren geworden, worunter namentlich Anlage und Umgang zu rechnen sind. Leider ist in der Psychologie das Experiment unmöglich, durch welches wir eine psychische Kraft, um ihre spezifische Wirkung zu beobachten, isoliren könnten; statt dessen müssen wir uns mit Analogien und Schlüssen behelfen. Auch reduzirt sich der Unterricht in der pädagogischen und schönen Literatur auf ein paar Stunden wöchentlich, das wird einen gesunden Burschen wohl nicht umbringen. Aber gesetzt, der gesamte Unterricht wäre von der nämlichen Beschaffenheit wie der literaturgeschichtliche; gesetzt ferner, seine psychische Wirkung käme voll und ganz zur Geltung, ungehemmt und unverändert durch andere Einflüsse — was für Geistesprodukte müsste er seinem innersten Wesen nach erzeugen? Der Schüler eignet sich Urteile an über Werke, die er nicht gelesen hat, Urteile über Literaturperioden, deren Träger er nur dem Namen nach kennt, abstrakte Übersichten über Gebiete, worin ihm die Basis des Konkreten fehlt — es sind *Begriffe ohne Anschauungen.* Er wird ferner dazu angehalten, das angelernte Zeug mit dem Aplomb herzusagen, als ob er das alles aus eignen Studien geschöpft hätte, und in dem Wahne grossgezogen, er besitze nun wirklich ein Stück Wissenschaft — ein Scheinwissen gepaart mit Suffisance und mit dem Anspruch, als wahres Wissen zu gelten, das ist die *Phrase*, wie sie leibt und lebt. Und drittens, statt dass er an die Anstrengung der wissenschaftlichen Arbeit gewöhnt würde und in selbständigen Versuchen an geistiger Kraft wüchse,

wird er davon ausgeschlossen und zu permanenter mechanischer Gedächtnisarbeit verurteilt — *Intelligenz und Geistesenergie* verkümmern. Phraseologie und geistiges Unvermögen! Da lägen ja die Wurzeln des eben gezeichneten Schlendrians klar am Tage; die Schäden der Fortbildung weisen zurück auf die Fehler der Heranbildung der Lehrer.

Glücklicherweise trifft aber meine Voraussetzung nicht zu, nicht der ganze Unterricht ist von der Beschaffenheit des literargeschichtlichen; das ändert allerdings das Resultat in quantitativer Hinsicht. Aber es ändert nichts am Werte des literargeschichtlichen Unterrichts; im Verhältnis der auf ihn verwandten Zeit und Jugendkraft ist er an den gerügten Schäden mitschuldig. Indessen sind diese doch zu verbreitet, als dass die paar Stunden Literaturgeschichte eine genügende Erklärung dafür wären. Anderseits, wenn auch die Niederschläge einer fehlerhaften Erziehungs- und Unterrichtsweise als Fehler des Mannesalters zutage treten, so ist damit doch nicht gesagt, dass alle Fehler des Mannesalters der Schule zur Last gelegt werden dürfen. Aber die so oft gehörten und auch in der Presse wiederholten Klagen über Scheinbildung und Halbwissen — eine solche ist ja der Ausgangspunkt dieser Betrachtungen — dürften die Schule immerhin zu einer unbefangenen Untersuchung der Frage drängen, ob sie sich in allen Teilen ihrer vielverzweigten Tätigkeit von dem Vorwurfe frei wisse, dass sie durch einen enzyklopädischen Unterricht die geistige Kraft des Zöglings, statt vermehre, verringere. Durch diese Verallgemeinerung wird einerseits die Frage des literaturgeschichtlichen Unterrichts unter den richtigen allgemeinen Gesichtspunkt gerückt, anderseits werden eine Reihe anderer unterrichtlicher Fragen, für welche dieselben Prinzipien gelten, zugleich in Fluss gebracht. Denn dass man keine Phrasen lehren dürfe, keine Worte, wo Begriffe, keine Begriffe, wo Anschauungen fehlen, keine Urteile, wo der Gegenstand der Beurteilung unbekannt ist, keine Generalübersichten, wo keine konkrete Mannigfaltigkeit sie verlangt; dass der Zweck des Unterrichts nicht sowohl die Mitteilung von Kenntnissen, als vielmehr die Vermehrung und Veredlung der geistigen Tätigkeit des Zöglings durch das Lernen sei, das gilt nicht nur für einen, das gilt für alle Zweige des Unterrichts derjenigen Anstalten, welche man im Gegensatze zu den Fachschulen (Universitäten, Brauschulen, Forstakademien) als Erziehungsschulen zu bezeichnen pflegt.[1])

---

[1]) Ziller, Grundlegung, S. 237: — — „Dem Unterricht muss alles an der geistigen Tätigkeit liegen, die er veranlasst. Wer daher beim Unterricht bloss auf den Erfolg, auf das Produkt seiner Tätigkeit sieht, wer von seinem Zögling eine Leistung verlangt ohne Rücksicht auf die Rückwirkung, die sie auf den Geist des Zöglings hat, steht immer ausserhalb der pädagogischen Betrachtungsweise und übt keinen bildenden Einfluss Die Leistung ist vielleicht an einem objektiven Masstabe gemessen, noch sehr unvollkommen. Aber sie kann demjenigen, welcher nicht mit den Augen eines gewöhnlichen Examinators sieht, und

Es ist nicht mehr als billig, mit der Kritik bei sich selbst zu beginnen. (Lassen wir die Geschichte der Pädagogik beiseite, die ja mit der Literaturgeschichte eine bis zur Kongruenz gehende Ähnlichkeit hat.) Es ist sicher, dass auch der Unterricht in der systematischen Pädagogik und in der Psychologie eine wahre Pflanzstätte der Phrase werden kann. Das Grundübel ist der lockere Zusammenhang zwischen der Übungsschule und dem theoretischen Unterricht; auf der einen Seite ein Aggregat von Erlebnissen, welche nicht zu Erfahrungen durchgebildet werden, auf der andern eine Theorie, welcher die praktische Spitze fehlt. [1]) Ganz abgesehen von den methodischen Gemeinplätzen „Vom Bekannten zum Unbekannten", „der Unterricht sei interesseweckend" etc. welche bis ins einzelne fortgebildet den Kern aller methodischen Weisheit enthalten, [2]) in ihrer vagen Form aber leere Phrasen sind, [3]), wird auch der bessere systematische Unterricht in der Pädagogik infolge des Missverhältnisses zwischen Theorie und Praxis, namentlich auch in Ansehung der jeder der beiden Sphären zugemessenen Zeit, einen Übelstand nicht leicht vermeiden können: *das Überwiegen des Abstrakten über das Konkrete.* Wenn man es sich auch angelegen sein lässt, das Allgemeine mit Beispielen zu belegen, so wird das Verhältnis zwischen denselben doch kaum ein günstigeres sein als bei dem „anthologischen Blättern in der Literaturgeschichte", von welchem oben (S. 40) die Rede war, es fehlt die Fülle. Eine begriffliche Spitze fordert eine breite Basis; wo aber der begriffliche Bau wie ein umgekehrter Zuckerstock auf der schmalen Spitze dürftiger Anschauung ruht, da kann keine Regsamkeit entstehen, man kann der abstrakten Last nicht froh werden, *der Sinn für das Konkrete kommt abhanden,* [4]) und der Trieb der Forschung wird in seiner Wurzel erstickt oder wenigstens verdorben.

---

dem auch noch andere Hülfsmittel für die Beurteilung zu Gebote stehen, als diesem, schon eine treffliche, vielversprechende Bildung anzeigen. Umgekehrt kann die Leistung, objektiv genommen sehr hoch stehen, ohne dass sie pädagogischen Wert hat und wahre Bildung beweist. Sie ist namentlich dann wertlos und kein Beweis wahrer Bildung, wenn sie durch einen geistlosen Mechanismus des Tuns zustande gekommen ist und Keime der Weiterbildung nicht in sich trägt — — und S. 240: Ja, dem pädagogischen Unterricht muss alles, was den Zögling belehrt, ohne seine Tätigkeit zu vermehren oder unmittelbar zu beleben, ebenso verhasst sein, wie es Goethe für sich selbst war (Mitteilungen von Riemer über Goethe I, 106 ff.)"

[1]) S. Praxis der Schweizer. Volksschulen II., 63, Thesen über die Organisation der Übungsschulen.

[2]) Formale Stufen des Unterrichts, 21, 50.

[3]) Bünd. Sem. Bl. III. 4.

[4]) Dasselbe beklagt als Folge eines andern Unterrichtszweiges W. v. Arx, Der deutsche Unterricht an unsern Bezirksschulen, 31. Wir werden auf die anregende Schrift noch zurückkommen. Vergl. dazu Ziller, Allg. Pädagogik S. 172 ff, die Bildung des Willens durch den Unterricht, und S. 340 ff, die Frische der Empfänglichkeit.

In welchem Verhältnis steht die Psychologie zur Pädagogik? — „Sie ist eine Hülfswissenschaft der Pädagogik und lehrt die Gesetze des Geistes, nach welchen dieser gebildet werden muss," sagt mein Kandidat im Examen.

Gut. Weisen Sie mir das an irgend einem psychologischen Lehrsatze in concreto nach.

Da stehen wir am Rande des Abgrundes, welcher sich zwischen Psychologie und Pädagogik auftut; hier die angeblich grundlegende Psychologie, dort die angeblich daraus abgeleitete Erziehungslehre, fehlt leider die Brücke. [1]) Die Antwort meines Kandidaten war folglich eine Phrase. Daraus folgt aber nicht, dass sein psychologisches Wissen an sich ein phraseologisches sei; es kann auch ohne die Anwendung auf Pädagogik in echt wissenschaftlicher Weise angeeignet worden sein. Wie steht es nun damit?

Ich vermesse mich nicht, den Unterricht der Herren Fachkollegen einer Kritik zu unterwerfen, da ich ihn zu wenig kenne; der Zweck dieser Zeilen ist überhaupt nicht, nachzuweisen, dass X und Y es meiner Ansicht nach nicht recht machen. Wenn es gelingt, das Richtige oder wenigstens das Bessere zu zeigen und zu begründen, so ist es jedes einzelnen Sache, sein Unterrichtsverfahren damit zu vergleichen. Ich beschränke mich darauf, zwei Tatsachen zu konstatiren. Die erste ist, dass mir Jahr für Jahr Kandidaten in die Hände kommen, welche die Reproduktionsgesetze, die Arten des Gedächtnisses, Definitionen über Einbildungskraft, Phantasie, Wollen, Charakter hersagen, ohne irgend welche konkrete Belege vorbringen zu können. Das ist doch Phraseologie und wird nach hiesiger Usance am Examen als solche taxirt; denn der Examinator kann nicht dafür, dass der Prüfling keinen besseren Unterricht erhalten hat. [2]) Die zweite ist, dass es mir trotz wiederholter Versuche nicht gelungen ist, einen systematischen Unterricht in der Psychologie zu erteilen, welcher von den Mängeln des Enzyklopädismus völlig frei wäre, und dass ich daher diese Bahn verlassen habe. Erstens suche ich die natürliche Basis des Wissens viel breiter und solider anzulegen und aus der Erfahrung der

[1]) Auf die Zusammenhanglosigkeit der vorausgeschickten Kapitel über Logik und Psychologie und der nachfolgenden Pädagogik in den Kompendien der Erziehungswissenschaft weisst auch Prof. D. Stoy in Jena hin.

[2]) Das zur Abwehr der Verdächtigung, dass wir in Chur auswärtige Examinanden zu ihrem Nachteil mit anderer Elle mässen, als unsere eigenen Schüler.

Auffallend ist es, dass viele Schüler einen entschiedenen Hang zu abstrakter Phraseologie haben, dass man sie förmlich zwingen muss, das dargebotene Konkrete genau zu betrachten und ebenso darzustellen, sie streben wie geblähte Luftballons in die dünnere Luft des Abstrakten empor, wenn sie der Lehrer nicht mit Energie in der Welt der Sinne festhält. Ist da der Sinn für das Konkrete durch den Unterricht verloren gegangen, oder ist das Erbsünde?

Schüler und namentlich aus der Literatur, [1]) welche im deutschen Unterricht durchgearbeitet wird, zahlreiche typische Beispiele für die psychischen Vorgänge zu sammeln und systematisch zu ordnen; darin darf man sich den englischen Positivismus zum Muster nehmen (s. Nr. 1, S. 30). Was ausserhalb des Erfahrungskreises der Schüler liegt und auch nicht auf dem angegebenen Wege in denselben hereingezogen werden kann, bleibt unberührt. Umsomehr Zeit wird darauf verwendet, die methodischen Konsequenzen des Gelernten bis ins Detail der Unterrichtspraxis fortzuspinnen.

Zugleich aber ist mir daran gelegen, die künftigen Lehrer in die psychologisch-pädagogische Literatur selbst einzuführen. Einmal um sie mit den Quellen überhaupt bekannt zu machen, statt ihnen ein eklektisches Heft vorzutragen (Formale Stufen, S. 5), dann, um sie an die Arbeit des Bücherstudiums zu gewöhnen. Deshalb ist im Lehrplan die Lektüre eines pädagogischen Klassikers vorgesehen. Bis jetzt sind in verschiedenen Jahrgängen abwechselnd gelesen worden: *Comenius*, Grosse Unterrichtslehre, *Pestalozzi*, Wie Gertrud etc., Lienhard und Gertrud, *Ziller*, Abschnitte aus der Allgem. Pädagogik. In neuerer Zeit greife ich auch zu Monographien, wie *K. Lange*, Über Apperzeption, *W. Wohlrabe*, Über Gewissensbildung, *Ackermann*, Psychologie im Unterricht, die Konzentration (in „Pädagogische Fragen"), *Die formalen Stufen*. Ich kann nicht sagen, dass die bisherigen Resultate zu meiner vollen Zufriedenheit ausgefallen wären; aber ich sehe, dass und wie sie sich verbessern lassen. Monographien haben vor voluminöseren Werken den Vorzug der rascheren Bewältigung, sie gewähren dem Schüler von Zeit zu Zeit das ermutigende und zu neuer Arbeit anspornende Gefühl, dass er wieder eines grösseren Stoffganzen Herr geworden ist. Ihren Hauptvorzug aber erblicke ich darin, dass sie an einem beschränkten Stoffe die wissenschaftliche Art der Arbeit zeigen; insbesondere sind „Untersuchungen", wenn man nach der Durcharbeitung des Stoffes die Form ins Auge fasst, eine Schule der Methode für den künftigen Unterricht und die künftige Selbstbildung. [2])

---

[1]) Siehe Nr. 1, S. 22 die Anm.; zahlreiche Bezüge zur schönen Literatur finden sich in Nahlowsky, das Gefühlsleben, 2. Aufl. (Leipzig) und Dr. Susanna Rubinstein, Psychologische Essays, (Heidelberg) einem Werke, worauf wir unsere Leser noch besonders aufmerksam machen werden.

[2]) Ein fernerer Gesichtspunkt, der aber selbstverständlich erst in zweiter Linie in Betracht kommen kann, ist der, dass auf diese Weise immer wieder neue Bücher unter die Lehrerschaft kommen, so dass die geistige Nahrungszufuhr, soweit sie Pädagogik und Methodik betrifft, nie aufhört.

Einen bedeutsamen Anfang macht in dieser Richtung eine Bestimmung für die II. Lehrerprüfung (nach zweijähriger Praxis) im Grossherzogtum Sachsen-Weimar Ein Ministerialdekret vom Oktober 1882 verordnet, dass vom Examinan-

Natürlich erhält der Unterricht durch die Benutzung solcher Hülfsmittel eine ganz andere Physiognomie. Der Schwerpunkt liegt nicht mehr in dem Vortrage des Lehrers, sondern in der Arbeit der Schüler und in der Kontrole derselben durch den Lehrer. Es werden Themate unter genauerer Quellenangabe zur häuslichen Vorbereitung aufgegeben (ähnlich denjenigen von *Laas* zur Dramaturgie, zur Ilias etc.): Des Comenius Lehre von der Anschauung — Fixirung der Etappen in Pestalozzis „Gang von dunklen Anschauungen zu deutlichen Begriffen" (Wie Gertrud etc. V) — Wie erzeugt man Anschauungen nach Pestalozzi (ib. IV und V) und Comenius (ibid. XX) — Die pädagog. Erfahrungen Pestalozzis in Stans — Wie kann eine geregelte und lebhafte Klassentätigkeit erzielt werden? (Ziller, Allg. Pädag. 1. Aufl. 110—112. Vergl. dazu „Wie Gertrud", I Brief, S. 6 (Wiener Ausgabe) — Was für Umstände schädigen die Frische der Empfänglichkeit? (Ziller, 275) — Zusammenstellung der Tatsachen, auf welche *Lange* als Belege für die Behauptung hinweist, dass die Aussendinge häufig nicht so aufgefasst werden, wie sie in Wirklichkeit sind, sondern dass die empfangenen Eindrücke verändert, ausgeschmückt, gedeutet werden („Über Apperzeption S. 2, 8, 11, 18 ff. etc.) — Wie sehen wir? (Seite 7, 8) — Ein Beispiel von der Entstehung eines psychischen Begriffs (Nach Analogie von Lange, S. 24 und „Formale Stufen", 31) — Über Sammeln konkreten Materials für die künftige Begriffsbildung (Formale Stufen 38 ff.) Wir benutzen auch die Klassiker der schönen Literatur: Was versteht Lessing unter Handlung? (Geistiges Geschehen; Abhandlungen über die Fabel) — Das geistige Geschehen in Stauffacher, in der Unterredung mit Gertrud — Gebundenheit des Dichters in der Erfindung der Handlung (psychologische Wahrheit; Dramaturgie, Kritik der Rodogüne) etc.

Gewiss sind die Bearbeitungen solcher Themate anfänglich nicht ohne Mängel. Die Aufgabe des Unterrichts ist es nun, diese zu ergänzen, die unvollständige oder unrichtige Benutzung der Quelle nachzuweisen, die

---

den unbedingt der Nachweis gehöriger Vertiefung in das Studium der nachbezeichneten Werke geliefert werden müsse: I. Aus der Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften des 16. und 17. Jahrhunderts, herausgegeben von Seminardirektor Israel in Zschopau: 1 „Martin Luther an die Radherrn aller stedte deutsches landes: das sie Christliche schulen auffrichten und halten sollen", Zschopau, Raske 1879; 2 „Eine Predigt Martin Luthers, das man Kinder zur Schulen halten solle" und „Von Schulen. Letzter Abschnitt aus dem Unterricht der Visitatorn . . . jetzt durch Dr Martin Luther corrigirt", Zschopau, Raschke 1880, 3. Der Schulmethodus Herzog Ernsts des Frommen. II. Salzmann, Ameisenbüchlein. III. Pestalozzi, Lienhard und Gertrud. Nächst diesen Schriften, deren eingehenderes Verständnis als unbedingt erforderlich bezeichnet werden muss, können ausserdem noch zu fakultativem Studium in erster Linie empfohlen werden: Comenius, grosse Unterrichtslehre, Pestalozzi, Abendstunde eines Einsiedlers, Brief an eines Freund über den Aufenthalt in Stanz, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.

Resultate logisch schärfer zu fassen oder weiter auszuführen. Die nächste Stunde beginnt mit der Wiederholung der berichtigten Lösungen in freiem Vortrage der Schüler; daran schliesst sich die Behandlung der neuen Leseaufgabe. So wird die Form des Unterrichts durch den Stoff bestimmt, er wird gemeinsame Arbeit in lebhafter Wechselrede.

Aber die Zeit, die Zeit! ruft man mir entgegen, bei dieser Unterrichtsweise wird es nicht entfernt möglich sein, den Stoff zu erschöpfen.

Darauf bemerke ich, wir haben allerdings mehr Zeit, als manches andere Seminar, dank der glücklichen, für die allgemeine, wie für die spezifisch-pädagogische Bildung der Zöglinge gleich günstige Teilung der Staatsprüfung in eine propädeutische und eine Fachprüfung.[1])

Zweitens aber, und das ist die Hauptsache, *wir verzichten zum vornhinein auf alle systematische Vollständigkeit.* Wir nehmen nicht den geringsten Anstand, den Schülern am Ende der Seminarzeit zu erklären, davon und davon wisst ihr noch nichts; aber ihr wisst jetzt, wie ihr die Lücken ergänzen könnt. Und wir trösten uns mit *Dinter:* „Es ist nicht notwendig, dass dem Menschen alles, was er wissen soll, in besonderen Lektionen vorgetragen werde. Reget nur die Lust und Kraft in ihm an und zeigt ihm die Hilfsquellen, dann wird er durch sich selbst mehr werden, als alle Lektionen und Kollegien aus ihm zu machen im Stande sind.“ (Aus *Ziller*, Grundlegung, 332.) Freilich sagt man sich oft, von dem sollte der Austretende auch etwas wissen und über jenes auch orientirt sein, und man fühlt sich versucht, darüber eine kurze Übersicht zu geben, so gerät man unversehens ins Fahrwasser des Enzyklopädismus. Die Sucht nach Vollständigkeit ist die Wurzel des Übels; vollständig soll die Literatnrgeschichte sein, vollständig die pädagogische, vollständig das System der Psychologie, der Pädagogik, der Naturgeschichte, der Physik. Darin liegt eine Hauptursache nicht der Überbürdung überhaupt, aber der Überbürdung mit sterilem Lernstoff.

Die Notwendigkeit einer Reform des Geschichtsunterrichts im Sinne des Quellenstudiums und der Benutzung von Spezialwerken hat Prof. Hilty in Bern im II. Jahrgang dieser Blätter nachgewiesen. Seine Ausführungen sind in mehrere andere Blätter übergegangen, von Widerlegungen haben wir keine Kenntnis erhalten. Mit der Bemerkung, seine Forderungen seien zu hoch gespannt, sind seine Argumente noch lange nicht aus dem Felde geschlagen. Sogar zugegeben, dass er in manchem einzelnen die Forderungen zu hoch schraube, so bleibt das Prinzipielle daran in

[1]) S. Praxis, II, 1, Thesen über Bildungsgang und Prüfung der Seminaristen.

Kraft bestehen: Nur Leben erzeugt Leben, enzyklopädische Leitfäden vermögen das nicht, dazu braucht es lebensvolle Spezialdarstellungen. [1])

Ich bin leider nicht in der Lage, die Frage zu entscheiden, ob und wie weit sich auch auf dem Gebiete des naturwissenschaftlichen Unterrichts die Folgen einer enzyklopädischen Systematik zeigen, ob es auch hier vorkommt, dass man — im striktesten Gegensatz zu aller naturwissenschaftlichen Methode Resultate dogmatisch überliefert, statt sie abzuleiten, Tatsachen nennt, statt beobachtet, Experimente beschreibt, statt vorführt, ob es auch hier geraten wäre, auf Vollständigkeit zu verzichten und dafür mehr Naturbeobachtung und Naturforschung zu lehren. Darüber möchte man einen Fachmann hören, welcher sich auch schon genötigt gesehen hätte, in durchaus unwissenschaftlicher Weise dem Lehrplan zu lieb einzelne Zweige seiner Disziplin rasch abzuwickeln, um mit dem „Stoffe fertig zu werden."

Das Bedürfnis, aus welchem im XVIII. Jahrhundert die Enzyklopädien hervorgegangen sind, des anwachsenden Wissenstoffes Herr zu werden, ist natürlich seither nicht geringer geworden, und da der Unterricht mit der Wissenschaft fortschreiten wollte, so musste auch der Lehrstoff fortwährend anwachsen. Aber die Bahn der Wissenschaft ist unendlich, die Fassungskraft des Schülers bleibt dieselbe. Man wird daher schon aus Gründen der physischen Möglichkeit im Unterricht das „Fortschreiten mit der Wissenschaft" nur so verstehen müssen, dass historische, naturwissenschaftliche, psychologische Irrtümer, die von der Wissenschaft längst widerlegt worden sind, sich in Schulbüchern und im Unterricht von Laien nicht von Generation zu Generation fortschleppen dürfen, sondern dass *das, was* gelehrt wird, dem neuesten Stand der Forschung entsprechen müsse; [2]) man wird aber nicht eine Aufforderung zu stetig zunehmendem enzyklopädischen Vielerlei darin erblicken wollen, welches weder den Anforderungen des Wissens, noch denen der Bildung genügt.

Ziller behauptet (Grundlegung S. 241), die geschilderten Übelstände seien häufiger, als von den Lehrern zugegeben werde. Wir vermögen das nicht zu entscheiden. Aber auf einige Verhältnisse wollen wir hinweisen, die es als wahrscheinlich erscheinen lassen. Der Fachlehrer ist ganz von seiner Wissenschaft in Anspruch genommen und will in erster Linie unter seinen Fachgenossen eine angesehene Stellung einnehmen; er findet daher nicht die nötige Zeit zu eingehenden psychologisch-methodischen Studien. Die Aufsichtsbehörden sind keine pädagogischen, sondern administrative

---

[1]) Einen Beitrag zu einem aus Quellen schöpfenden Unterrichte bilden die seither erschienenen „Urkunden zur Verfassungsgeschichte Graubündens" von Dr. Konstanz Jecklin

[2]) Grundlegung 177, Anm.

Organe, und von den Schuldirektoren wird eine pädagogische Leitung des Gesamtunterrichts nicht erwartet und nicht versucht. Die besonderen Funktionen des Schulvorstehers sind die Führung der Register und die niedere Gerichtsbarkeit, Kanzleiarbeit und Polizei. Öfters hiesse es auch in ein Wespennest stossen, wenn er es versuchen wollte, diesem oder jenem Herrn Kollegen von Fach methodische Einwendungen zu machen. Die Lehrerkollegien bilden daher in den selteneren Fällen einen pädagogischen Organismus, in den meisten ein Aggregat der heterogensten Bestrebungen, „sehe jeder, wie er's treibe." Man nennt das die Übertragung des demokratischen Prinzips auf die Schulorganisation, in Wirklichkeit ist es die Anarchie.

So kommt es, dass sich bei vielen wohlgesinnten Lehrern eine Art stummer Resignation ausgebildet hat, die wohl am Platze wäre gegenüber höherer Macht, aber nicht gegenüber als schädlich erkannten menschlichen Einrichtungen. Man äussert seine Klagen im Freundeskreise, aber man löckt nicht wieder den Stachel der Regulative, und man antwortet auf die Ausstellungen über die ungenügende Verarbeitung des Lehrstoffes durch die Schüler — gerade in Kantonen, die sich auf ihre hochgeschraubten Prüfungsanforderungen etwas einbilden und deshalb Konkordate für Lehrerprüfungen ablehnen — mit Achselzucken: Mehr können Sie von den Schülern bei der herrschenden Überladung nicht erwarten.

Man könnte den „Herren Volksschullehrern" vielleicht zum Troste sagen, dass die unverdauten „Bildungsbündel" nicht in ihrem Stande allein gefunden werden; aber lassen wir das Gymnasium jetzt aus dem Spiel. An den Seminarien ist es, in der Abrüstung voranzugehen, *weil sie es können.* Sie sind nicht geknebelt durch die Anforderungen von Hochschulen, auf welche sie vorbereiten sollen; kein Konkordat hindert sie, allem Schein der Wissenschaftlichkeit Urfehde zu schwören, und indem sie das Wissen verringern, die Bildung zu mehren. Ihren Leitern seien diese Anregungen in erster Linie zur Prüfung vorgelegt.

Wir können unsere Bemerkungen über den Mangel an Zusammenhang zwischen der Erziehungslehre und ihren Hülfswissenschaften und zwischen der Theorie und der Praxis der Pädagogik nicht besser positiv ergänzen als durch den Hinweis auf

Tuiskon Ziller, *allgemeine Pädagogik,* zweite, sehr vermehrte und mit Anmerkungen versehene Auflage der „Vorlesungen über allgemeine Pädagogik", herausgegeben von *Dr. Karl Just,* Leipzig, Matthes, 1884, und

Tuiskon Ziller, Blätter zur Erinnerung, von *Dr. Karl Lange.* Mit dem Bildnis Zillers, Verlag derselbe.

Zillers Werk ist die Frucht strenger philosophischer Studien und der Erfahrungen einer 20jährigen Praxis. Das erstere wird der Leser wohl kaum bezweifeln, aber worin, wird er vielleicht fragen, bestand denn die „Praxis“ des gelehrten Universitätsprofessors? Darüber gibt uns die zweitgenannte Schrift Auskunft. Man findet sie u. a. auch in *G. Wiget*, „Zum Andenken Zillers“, im Evang. Schulblatt von Dörpfeld (in den Briefen aus dem Zillerschen Seminar) und in den Anmerkungen des Herausgebers der 2. Auflage der allgemeinen Pädagogik, Dr. Justs. Da sich der Wert eines Buches, insbesondere eines pädagogischen, aus seiner Entstehungsgeschichte oft besser erkennen lässt, als aus einer kurzen Inhaltsangabe, so wird ein Hinweis auf die Quelle der pädagogischen Erfahrungen Zillers, zumal er eine schon in der 1. Nummer dieses Jahrgangs (S. 17 Anm.) berührte Frage weiterführt, wohl am Platze sein. Ziller ist eine Zeit lang Hauslehrer und Gymnasiallehrer gewesen, sein vornehmstes Versuchsfeld aber war die im Jahre 1860 von ihm gegründete und bis zu seinem Tode geleitete *Übungsschule* des akademisch-pädagogischen Seminars in Leipzig. Es war eine Elementarschule, welche sich zum Teil aus einer seit seinem Tode seinen Namen führenden Bewahranstalt für verwahrloste Kinder, dem „Zillerstift“, rekrutirte. Sittlich gefährdete, von ihren Familien verlassene oder aus erzieherischen Gründen denselben entzogene Kinder, nicht eine von den Kreisen des gesitteten Bürgerstandes frequentirte und mit allen Hülfsmitteln ausgerüstete Schule, waren es auch hier wie schon einmal in der Geschichte der Pädagogik, an denen ein Reformator die Hingabe seiner Persönlickkeit und die Wahrheit seiner Ideen erprobt hat. Der Hausvater des Internats und die ständigen Lehrer der einzelnen Klassen, die „Oberlehrer“, waren ältere Studenten. Am Unterrichte beteiligten sich mit wöchentlich 2—3 Stunden in einer bestimmten Klasse und in einem bestimmten Fache, das sie während eines Semesters fortzuführen sich verpflichteten und im folgenden mit einem andern vertauschen konnten, Studirende des Lehrfaches und Theologen. Unter der Leitung des Professors wurden von den Oberlehrern die Unterrichtsziele je auf einen Monat vorausbestimmt und am Ende jeder Woche für die nächstfolgende genauer präzisirt. Auf dieser Basis wurden die schriftlichen Präparationen für den gesamten Unterricht unter der Anleitung und Verantwortlichkeit der Oberlehrer entworfen. Das waren die Anstalten, die jeweilen dem Unterricht vorausgingen. Der Unterricht selbst ging unter der Kontrole der Oberlehrer und der hospitirenden Praktikanten von statten, nach der Stunde kam es zu mündlichen und schriftlichen kritischen Bemerkungen, zu Kontroversen, die sich in dem für solche Aufzeichnungen bestimmten „*Hospizbuch*“ weiterspannen. Einmal in der Woche fanden 2 *Probelektionen* im Beisein sämtlicher Praktikanten und des Professors statt; das waren heisse

Stunden, die Oberlehrer selbst — denn diese mussten ins „Praktikum steigen“ wie jeder Praktikant — konnten sich einer gewissen Beklommenheit nicht erwehren, wenn sie den Stift des „Alten“ sich bewegen sahen.

Dem Praktikum ging wie jedem ächten Experimente die theoretische Vorbereitung voraus, am Abend zuvor wurden die beiden Präparationen, deren Stoff übrigens durch den jeweiligen Stand der Klasse festbestimmt war, vom Professor im „*Theoretikum*“ durchgesprochen, und mancher hat sich die Nacht noch hingesetzt, um sie nach den erhaltenen Winken umzuarbeiten.

Ausserdem besuchte der Professor mit dem Stifte in der Hand jede Woche mehrere Unterrichtsstunden, und endlich gab er während der Universitätsferien öfter selber Unterricht, griff auch in seinen Hospizen hie und da selbst in den Unterricht ein und führte den entgleisten Praktikanten auf den rechten Weg.

Am Samstag fand die *Konferenz* statt, ein kritischer Rückblick auf die ganze Wochenarbeit. Da kamen die Aufzeichnungen im Hospizbuch zum Austrag, da wurde der Stand des Unterrichts besprochen, da erfolgte die Kritik der vom Professor besuchten Unterrichtsstunden und der Probelektionen. Und wie war diese Kritik von seiten des Professors vorbereitet! Keine Gemeinplätze, keine Generalurteile, keine willkürlichen Entscheidungen; überall das Bestreben, das einzelne unter die allgemeinen Gesetze zu subsumiren und durch sie zu begründen, oder durch die gemachten Beobachtungen die Theorie zu bereichern, methodische Vorschriften zu gewinnen oder zu amendiren, und spezielle Teile des Lehrplanes auszubauen, überall das Bestreben, sachliche Kontroversen nach den neuesten gesicherten Resultaten der Fachwissenschaften zu entscheiden. Wir waren oft gehoben durch das Beispiel des Mannes, gehoben aber auch durch das Gefühl, wieder ein Stück innere Einheit, Einheit des theoretischen und praktischen Menschen gewonnen zu haben.

Über die Erfahrungen der Konferenz, des Theoretikums, seines eignen Unterrichts und der monatlichen Seelsorgekonferenzen in der Bewahranstalt, welche wie schon der Name erkennen lässt, namentlich das Gebiet der Zucht betrafen, über die Beobachtungen auf dem Spielplatz, auf Schulreisen, wurde Buch geführt, die Resultate wurden von Ziller selbst formulirt und von Studirenden eingetragen. Daher stammt das konkrete Material, welches seiner *Allgemeinen Pädagogik* zu Grunde liegt. Im Jahre 1876 erschien sie in erster Auflage. Die Arbeit am Seminar aber ging ihren gewohnten Gang, ihre Ergebnisse wurden als „Nachträge zu den Vorlesungen“ gesammelt, über 100 Blätter solcher Nachträge hat der Herausgeber der 2. Auflage in Zillers Nachlasse vorgefunden und in das Buch verwoben; die zahlreichsten und wichtigsten derselben beziehen sich auf die Hauptfächer

des Unterrichts (§ 21), auf die allgemeine Methodik (§ 23—27) und auf die Lehre von der Zucht (§ 38 und 29).

Das war die Praxis Tuiskon Zillers.

Demnach wäre Zillers Werk als reine Erfahrungspädagogik, als eine nur auf empirischem Wege gefundene Lehre zu bezeichnen? Sie ist es nicht. Schon vor aller Unterrichtspraxis stand ihm fest, *was* diese erstreben sollte, und *wie* sie es erstreben sollte, die idealen Normen der Ethik und die empirischen Gesetze der Psychologie. Aus diesen zog er die pädagogischen Konsequenzen, sie schärften den Blick für die Beobachtung des Wirklichen und gaben ihm einen zuverlässigen Massstab, den Wert des Beobachteten zu bestimmen. So strebten Theorie und Praxis ihrer gegenseitigen Vereinigung und Durchdringung entgegen, und so ist aus der zwiefachen Arbeit der Deduktion bestimmter methodischer Weisungen aus allgemeinen Prinzipien und der Gewinnung allgemeiner Resultate aus den Erfahrungen der Praxis *Zillers allgemeine Pädagogik* hervorgegangen.

Das ist, was wir zur Empfehlung des Werkes sagen wollten. Wer ein Bild von Zillers Persönlichkeit gewinnen will, den verweisen wir auf die genannten biographischen Schriften, die ausführlichere von K. Lange, die knappere von G. Wiget, beide mit dem Bildnis Zillers und beide mit Sachkenntnis und Pietät für den verehrten Lehrer geschrieben.

Methodik der Gesamtschule.

Fortsetzung.

Oder auch für den 7. und 8. Jahrgang je eine Lektion getrennt, die andere vereinigt; wobei man sich für den achten Jahrgang an die Forderungen der abschliessenden Zusammenfassung erinnern mag. Freilich darf bei dieser Zusammenziehung nicht etwa daran gedacht werden, dass derselbe Jahrgang zwei Kurse hintereinander denselben historischen Stoff verarbeite, sondern vielmehr, dass jedes Schuljahr alle durch den Geschichtslehrplan fixirten Epochen nur *einmal* durchläuft; dies kann natürlich nicht ohne abgeänderte Reihenfolge der einzelnen Jahrespensen geschehen. Es sei beispielsweise der geschichtliche Stoff des III. Schuljahres „Wilhelm Tell", der des IV. „die Nibelungen". Dabei wird sich der Turnus ergeben: 1) III. a und IV. Jahrgang Tell, 2) III. b und IV. Nibelungen, 3) III. und IV. Tell, 4) III. und IV. Nibelungen.[1]) Daraus erzeigt sich, dass die Jahrgänge A und C ihre Pensen in der Geschichte in ganz normaler Reihenfolge durchlaufen, während B und D das Pensum des dritten Schuljahres im vierten und dasjenige des vierten im dritten Schuljahre verarbeiten müssen.

[1]) Diese Nummerirung ist so zu verstehen, dass III. a. b. c. d. das dritte Schuljahr von vier aufeinanderfolgenden Kursen bedeutet, und in jedem folgenden Kursus ins IV Schuljahr vorrückt.

Wenn auch diese Abweichung unerwünscht ist, so gerät sie doch nicht in schreiende Dissonanz mit wichtigen pädagogischen Maximen, denn die Hauptforderung bezüglich der Aufeinanderfolge historischer Partien, abgeleitet aus der psychologischen Anlage, speziell der Apperzeptionsfähigkeit der Zöglinge: Märchen, Sage, Geschichte, kann auch bei der oben skizzirten Umstellung erfüllt werden. Nur für das erste und zweite Schuljahr macht sich diese Inversion ungut. Nicht zwar für den Jahrgang A, der ganz normal im ersten Schuljahr die Märchen hört und im II. Robinson, aber für den nachfolgenden B. Dieser hört bei dem notwendigen Turnus im ersten Schuljahr Robinson und im zweiten erst die Märchen, was offenbar sehr ungünstig ist, schon deshalb, weil für achtjährige Kinder die Märchen zu viel von ihrem Schmelz verloren haben und noch aus andern Gründen; wir brechen aber diese Sondererwägung ab, weil sie ja doch bloss für den Kreis in Betracht kommt, der ausgewählte deutsche Märchen im ersten und Robinson im zweiten Schuljahr für sehr wertvolle Bildungsstoffe hält.

b) In der *Geographie* werden ganz dieselben Abteilungen gebildet, wie in der Geschichte, nur dass die betreffende Lektionszeit für die erste Klasse (I. und II. Schuljahr) unter die Rubrik Heimatkunde gezogen wird.

c) In der *Naturkunde* wieder dieselben Klassen, mit derselben Anmerkung für das erste und zweite Schuljahr, wie für die Geographie.

d) *Deutsch* I. Schuljahr I. Klasse, II. Schuljahr II. Kl., III. u. IV. Schuljahr III. Kl., V. u. VI. Schuljahr IV. Kl., VII. u. VIII. Schuljahr VI. Klasse. Dass auch das II. Schuljahr getrennt geführt wird im Deutschen und nicht etwa mit dem dritten zusammen, hat seinen Hauptgrund in der engen Verbindung, in welche das Deutsche mit den erzählenden Stoffen zu treten hat. Die Zusammenziehung des VII. und VIII. Schuljahres ist an die Modifikation gebunden, die für ihre Vereinigung auch in den übrigen bisher genannten Unterrichtsfächern vorbehalten wurde. Für die Lektion welche beide Jahrgänge zusammen erhalten, muss dabei in der Stoffauswahl das Pensum des siebenten Schuljahres massgebend sein. Die gesonderten Lektionen dienen für das letzte (achte Schuljahr) dem geforderten abschliessenden Überschauen.

e) Im *Rechnen* ergeben sich folgende Klassen: I. Schuljahr I. Klasse, II. Schuljahr II. Kl., III. Schuljahr III. Kl.. IV. Schuljahr IV. Klasse, V. Schuljahr V. Kl., VI. Schuljahr VI. Kl., VII. und VIII. Schuljahr VII. Klasse, also sieben Klassen. Dabei kommen wir aber unter die Lektionszeit von 15 Minuten pro Klasse und Lehrgang, was aber, wie wir früher gefunden haben, nicht sein darf. Was nun? Im praktischen Falle wird sich die Frage sehr leicht lösen, indem ja meistens der ein- oder andere Jahrgang mit seinem Pensum soweit zurückgeblieben ist, dass er ohne

Bedenken mit den nächst untern zusammengezogen werden darf. Es muss aber auch eine Lösung gefunden werden unter Voraussetzung ganz normalen Abstandes der einzelnen Schuljahre. Und sie lässt sich finden auch bei vollständiger Wahrung selbständigen Fortschreitens jedes einzelnen Schuljahres in der Richtung seines Lehrzieles. Bekanntlich ist beim Rechnen ganz besonders das Üben eine Hauptforderung. Zur Erzielung der wünschbaren Fertigkeit gehört namentlich das geläufige Operiren mit allen vier Spezies im Raum bis 100, so dass es, auch wenn eine Klasse schon längst mit grössern Zahlen rechnet, als gerechtfertigt, ja notwendig, erscheint, immer wieder das geläufige Rechnen im Raum bis 100 zu üben. Diese Forderung vieler Übung machen wir uns nun dienstbar, um auch bei sieben Abteilungen für die einzelnen Lektionen die erforderliche Zeit zu gewinnen. Es sei beispielsweise in der zweiten Klasse das Einmaleins mit 7 gelehrt worden und man sei eben daran, dasselbe bis zur Geläufigkeit zu üben; dann heist es: III. Klasse Achtung! Mitrechnen, wie ich auf der Tabelle (Einmaleinstabelle) zeige u. s. f. Man kann also in diesem Falle die Lektionszeit für die zweite Klasse ausdehnen auf Kosten der dritten Klasse, denn diese wird ja mit angemessen unterrichtet und so auch in andern Klassen.

Es ergeben sich aber noch weitere Gelegenheiten solcher *vorübergehenden* Zusammenziehung bei einer andern Erwägung. Wenn es sich z. B. darum handelt, die Multiplikation reiner Hunderter zu lehren, so wird man dabei zurückgreifen auf die Multiplikation reiner Zehner und diese vorausgehend üben, oder wenn man etwa die Division der Dezimalbrüche lehrt, wird man anknüpfen an die Division der gemeinen Brüche u s. f. Wird nun in der nächst untern Klasse gerade das Betreffende behandelt, so können die Lektionen der beiden Klassen verschmolzen werden. Wir sehen also die sog. I. Unterrichtsstufe — das Wachrufen und Befestigen des Bekannten zur vorständnisvollen Auffassung des Neuen — wird im Rechnen ebenfalls oft Gelegenheit geben, zwei und zwei Klassen gemeinsam zu unterrichten. Diese *bewegliche* (nach Bedürfnis und Gelegenheit gewählte) Zusammenziehung von zwei und zwei Klassen führt zu einer Zeitersparnis, die uns die Führung von sieben Rechnungsklassen, wobei jede derselben auf dem Boden eines eigenen Jahrespensums steht, ermöglicht.

Der Gedanke der beweglichen Zusammenziehung mehrerer Klassen kann mit Vortheil auch noch für andere Fächer festgehalten werden. So zunächst für die Naturkunde. Da kann es sich schicken, dass nicht nur zwei Klassen (4 Jahrgänge), sondern sogar drei in *einzelnen* Lektionen zusammen unterrichtet werden können.

Lektionsplan einer Gesamtschule mit 8 Jahrgängen.*) **)

Lehrgang.	Klasse.	Dauer der Lektion.	Montag und Donnerstag.[1])	Lehrgang.	Klasse.	Dauer der Lektion.	Dienstag und Freitag.	Lehrgang.	Klasse.	Dauer der Lektion.	Mittwoch und Samstag.
I. 8 bis 9½	I	18	**Religion;** II. bis V. Aufgaben aus der Religion	I. 8 bis 9½	I	13	**Rechnen;** I. bis VII. schriftl. Rechnen.	I. 8 bis 9½	I.	13	**Rechnen;** II. bis VII. schriftl. Rechnen.
	II	18	„ I. Memoriren von Sprüchen aus der Religion (Lehrschüler),		II	13	„ I. Rechnen (Lehrschüler), III. bis VIII. Fortsetzg		II.	13	„ I bis VII. schrittl. Rechnen.
			„ III. bis V Fortsetzg.		III	13	„ I. bis VII. Fortsetzg.		III.	13	„ übrige Fortsetzg.
	III	18	„ I. bis V Fortsetzg.		IV	13	„ I. III. V. VI. VII. schriftlich Rechnen. II Rechnen (Lehrsch.)		VI.	13	„ übrige Fortsetzg.
	IV	18	„ I. Aufgaben aus dem Rechnen;		V	13	„ übrige Klassen Fortsetzg.		V.	13	„ übrige Fortsetzg.
	V	18 (2))	„ II. III. V. Fortsetzg.		VI	13	„ III. IV. V. VII. Fortsetzung.		VI.	13	„ I. u II. Memoriren (Religion) übrige Klassen Fortsetzg.
			„ I. bis IV. Fortsetzg.				„ II. Schönschreiben I. Diktat aus dem Deutschen (beide Kl. Lehrschüler).		VII.	13	„ I. u. II. Fortsetzg ; III. IV. V. Abhören der Rechnungen durch VI.
					VII	13	„ I. II. Fortsetzg. III. IV. V. Abhören der Aufgaben durch VI.				
II. 9½ bis 11	I.	18 3))	**Zeichnen;** II bis V. Aufgaben aus der Geschichte.	II. 9½ bis 11	I.	18	**Deutsch;** II. (Deutsch) schriftl. Aufgaben aus dem Deutschen. Übrige Klassen: Aufg. aus der Geogr.	II. 9½ bis 11	I.	15	**Deutsch;** II. bis VI. schriftl. Aufg. aus dem Deutschen.
	II.	18	**Geschichte;** I. Zeichnen (Lehrschüler), III. IV. V Fortsetzg		II.	18	„ I. Lesen (Lehrschüler), übrige Klassen Fortsetzg.		II.	15	„ I. Schreiben (Lehrsch.); übrige Fortsetzg.
	III.	18	I. II. IV. V. Fortsetzg.		III.	18	**Geographie;** übrige Klassen Fortsetzg.		III.	15	„ übrige Klassen Fortsetzg.
	IV.	18	II. III. V. Forts., I 10½ frei		IV.	18	„ III. V. Fortsetzg.		IV.	15	„ übrige Klassen Fortsetzg.
	V.	18	II. III. IV. Fortsetzg,		V.	18	„ I. II. 10½ frei. „ übrige Klassen Fortsetzg,		V. VI.	15	„ I. II. 10½ frei; übrige Forts. „ III. IV. Korrekturen durch V.
III. 1 bis 2½	I.	15	**Deutsch;** II. bis III. schriftl. Aufgaben aus dem Deutschen	III. 1 bis 2½	I.	18	**Heimatkunde;** II. bis V. Aufg. aus der Naturkunde.	III. 1 bis 2½	I	18	**Deutsch;** II. bis V. Schönschreiben.
	II.	15	„ III. bis VI. Fortsetzg. I. Schreiben (Lehrschüler)		II.	18	**Naturkunde;** I. Aufg. aus der Heimatkunde, II. bis V. Fortsetz.		II.	18	**Schönschreiben;** I. Aufgab. aus dem Deutschen; übrige Fortsetzg.
	III.	15	„ I. II. IV. V. VI. Fortsetzg.		III	18	„ übrigz Klassen Fortsetzg.		III.	18	„ übrige Fortsetzg.
	IV.	15	„ I, III. V VI Fortsetzg.; II. Lesen (Lehrschüler).		IV.	18	„ I. II. Dienstag: Rechnen, Freitag: Diktat aus dem Deutschen (Lehrschüler).		IV.	18	„ II. Taktschr. (Lehrschüler) I. III. V. Fortsetzg.
	V. VI.	15	„ I. II III. IV VI. Fortsetzg „ I. II. III. IV. Korrekturen durch die V.		V.	18	„ I. II. III. IV. Fortsetzg.		V.	18	„ I. II. Diktat aus dem Deutschen, III. Taktschreiben (Lehrschüler) IV. Forts
IV. 2½ bis 4	I.	25	**Singen;** Übrige Klassen: Montag: Schönschreiben, Donnerstag: Zeichnen.	IV. 2½ bis 4.		45	**Formenlehre** für die Knaben vom III. Schuljahr an; Mädchen Arbeitsunterricht; I. und II. Jahrgang (Knaben u. Mädchen) frei.	VI. 2½ bis 4	I.	22	**Heimatkunde;** übrige Klassen zeichnen
	II.	25	„ I. Memoriren von Liedertexten (Lehrschüler). Übrige Klassen Aufgaben aus dem Singen.			25	**Turnen** für die Knaben vom III. Schuljahr aufwärts; Mädchen Arbeitsunterr. I. u. II. Jahrgang frei.		II.	22	**Zeichnen;** I. (Lehrschüler). Übrige Zeichnen.
	III.	25	„ I. 3½ frei. II. Aufgaben aus dem Singen.						III.	22	„ übrige Fortsetzg.
									IV.	22	„ I. 3½ frei; übrige Fortsetzg.
											NB. Samstag Nachmittag alle Klassen frei!

[1]) Die Übereinstimmung der Stunden am Montag und Donnerstag etc. ist von durchaus nebensächlicher Bedeutung; sie bezweckt bloss eine handliche Darstellung des Planes.

[2]) Bei den mit Klammern verbundenen Lektionen des 7. und 8. Schuljahres ist an die Ausführungen über die selbständige Führung des obersten Jahrganges zu erinnern.

[3]) Die Nummerirung der Klassen in den einzelnen Fächern ist so verstanden, wie sie sich in dem Kapitel über die Zusammenziehung der Jahrgänge ergeben hat.

*) Es mag auffallen, dass die Zahl der Lektionen in den einzelnen Fächern nicht der angesetzten Stundenzahl entspricht; dabei ist zu bedenken, dass die „stille Beschäftigung" bei der Unterrichtszeit mit in Berechnung kommt.

**) Der Lektionsplan einer Schule mit vier Jahrgängen resp. mit vier Klassen würde sich vom vorstehenden nur durch die längere Dauer der einzelnen Lektionen unterscheiden. — Bei nur drei Jahrgängen werden die Lehrgänge besser von Stunde zu Stunde gewechselt, was deren sechs statt vier täglich ergibt. Dabei ist der Vorteil, dass dem einzelnen Fach bei genügender Lektionszeit (20 Minuten) um ein Dritteil mehr Lektionen wöchentlich zufallen, als bei Lehrgängen von 1½ stündlicher Dauer.

Man will z. B. in der dritten und vierten Klasse eine deutliche Anschauung der Apfel- und Kirschblüte erzeugen. Nächstes Lehrziel und Verfahren — Anschauen und Beschreiben der einzelnen Teile — sind also in den beiden Klassen gleich, folglich ist nicht einzusehen, warum man nicht auch beide Klassen zusammen unterrichten soll, denn das Bedenken, die Zahl der Schüler würde dabei zu gross, fällt weg, sie ist ja in Schulen mit nur einem Jahrgang stets grösser. Freilich, sobald man dann zum Systematisiren übergeht, hätte die Verschmelzung ihre begreiflichen Unzukömmlichkeiten in Folge des bedeutend auseinandergehenden Wissenskreises der einzelnen Klassen. — Oder man hat etwa in einer obern Klasse über die Salzgewinnung aus Meerwasser gelesen und veranschaulicht dieselbe experimentell, indem man Salz in Wasser auflöst und die Lösung der Luft aussetzt. Sollte man nun nicht auch die untern Klassen herbeiziehen können zur Beobachtung und Erklärung des Vorganges? Aus diesen Beispielen ergibt sich, dass man in der Naturkunde zwei und mehr Klassen zusammenziehen darf und soll in Lektionen, in welchen es sich bloss *um Anschauungen* von Naturgegenständen oder *Vorgängen aus dem Naturleben* handelt, die allen den betreffenden Klassen gar nicht oder nur oberflächlich bekannt sind. Darin liegt auch ein Wink für die Wahl des Stoffes, nämlich: Gegenstände zu wählen, die für *zwei* Klassen Interessantes und Neues bieten, sofern durch diese Wahl nicht wichtige pädagogische Forderungen, wie etwa das Prinzip der Konzentration u. s. f. übersehen werden.

Ähnlich wie im Rechnen die Absicht, eine Rechnungsart bis zur Fertigkeit zu *üben*, bewegliche Zusammenziehung ermöglicht, führt dasselbe Bestreben zur Zusammenziehung von zwei Klassen im *Lesen*, in einzelnen Lektionen, welche sich die Erzielung des geläufigen Lesens zur besondern Aufgabe setzen. Man wird zugeben, dass man es erst in den allerobersten Klassen zum geläufigen Lesen brächte, wollte man immer nur Stücke lesen, die überall einer eingehenden Erklärung bedürfen. Das Lesebuch wird immer Stücke enthalten, welche gelesen und verstanden werden können, ohne viele Erklärungen, bei deren Lektüre man sich also hauptsächlich der *Lesefertigkeit* zuwenden kann; die Zahl der Stücke, die man so (kursorisch) lesen kann, wird um so grösser sein, je enger sich der deutsche Unterricht an andere Fächer anschliesst.

f) *Singen:* I. und II. Schuljahr: I. Klasse, III. und IV. Schuljahr: II, Klasse, V. bis VIII. Schuljahr: III. Klasse. Die Vereinigung des V. bis VIII. Schuljahres im Singen ist denkbar unter der Voraussetzung, dass bis zum V. Schuljahr das Notenlesen gelehrt ist.

g) *Zeichnen:* I. und II. Schuljahr: I. Klasse, III. und IV. Schuljahr: II. Klasse, V. und VI. Schuljahr III. Klasse, VII. und VIII. Schuljahr: IV. Klasse.

h) *Schreiben:* Dieselben Klassen wie im Zeichnen.

i) *Turnen* und *Formenlehre* lassen wir ohne endgiltige Entscheidung in Bezug auf die Zusammenziehung der Schuljahre, weil *den Mädchen* für diese Fächer keine Lektionen angesetzt werden können, ohne sie mit Stunden zu überladen. Die Mädchen werden unterdessen mit Handarbeiten beschäftigt. Die Formenlehre anlangend, würden dieselben Grundsätze gelten, wie fürs Rechnen.

k) Für *den Religionsunterricht,* wo derselbe auch durch den Lehrer zu erteilen ist, würden sich genau dieselben Klassen empfehlen, wie sie für den Geschichtsunterricht bezeichnet wurden.

Die besondern Rücksichten, die sich aus der Zusammenziehung von zwei und zwei Schuljahren in Bezug auf das *Unterrichtsverfahren* ergeben, werden später in den Ausführungen über die Modifikationen im Unterricht der Gesamtschule zur Besprechung kommen.

Damit wären wir mit den Erwägungen über die Zusammenziehung der Schuljahre in der *Gesamtschule* zu Ende. Es wird nun aber sehr selten der Fall sein, dass man in einer solchen Schule in allen Fächern ganz normalen Abstand (in Bezug auf Wissen und Können) der Schuljahre findet, so dass man in einzelnen Fächern weniger Klassen organisiren muss, als wir hier theoretisch getan. Um so leichter ist dann die Organisation. Natürlich bleiben sich dabei die grundlegenden Forderungen der Zusammenziehung *gleich.* Im Interesse eines gründlichen, stetig fortschreitenden Unterrichtes wird man bei *abnormalem* Abstand der einzelnen Schuljahre immer lieber und besser nach *unten* zusammenziehen, so z. B. ein schwaches III. Schuljahr im Deutschen lieber zum II., herunter, als ins IV. hinauf ziehen, auch vorausgesetzt, dass der Abstand nach der Minus- und Plusseite hin *derselbe* ist.

Für die stabile Zusammenziehung der Schuljahre bei abnormalem Abstand muss eines noch besonders betont werden: Die zu bildenden Klassen sollten in möglichst vielen Fächern *zusammen* unterrichtet werden; nur dann ist es möglich dem Prinzip der Konzentration (Beziehung der Fächer auf einander) gerecht zu werden, namentlich sollten in der Geschichte, Geographie und im Deutschen die Klassen zusammenfallen, weil gerade diese Fächer mit dem grössten Vorteil in innige Beziehung zu einander treten.

Nun noch ein Wort über die Zusammenziehung der Klassen in Schulen mit nur 5 bis 6 Jahrgängen, wie man sie z. B in manchen Dorfgemeinden des Kantons Zürich findet. Hier ist die Zusammenziehung nicht absolut notwendig. Man wird bei normalen Klassenabständen auch nicht an eine *stabile* Zusammenziehung denken; dagegen wird sich in solchen Schulen die *bewegliche* Zusammenziehung, wie wir sie fürs Rechnen, für die Natur-

kunde u. s. f. angedeutet haben, empfehlen; denn bei fünf bis sechs Klassen ist die Lektionszeit für die einzelne Klasse so kurz, dass jede Gelegenheit zu Zeitersparnis erwünscht ist.

Die Gliederung der Schule nach Klassen bildet die Vorarbeit für den *Lektionsplan,* wie man den Stundenplan mehrklassiger Schulen gewöhnlich nennt, dessen Einrichtung wir nun im folgenden Kapitel besprechen wollen.

II. Der Lektionsplan.

Der Lektionsplan fixirt die Zahl und Reihenfolge der Lektionen, die den einzelnen Fächern wöchentlich zugeteilt werden. — Zunächst gelten für denselben alle grundsätzlichen Forderungen, wie für jeden Stundenplan. Bevor wir aber auf die Besprechung der Punkte eingehen, die den Lektionsplan besonders betreffen, wollen wir noch einige Erwägungen über die leitenden Grundsätze für jeden Stundenplan anstellen. Als oberste Forderung für Schulstundenpläne ist man folgende zu beobachten gewohnt: Fächer, welche in hohem Masse geistige Anstrengung und Frische der Empfänglichkeit fordern, müssen auf die Vormittagsstunden verlegt werden. Dieser Grundsatz ist allgemein als richtig anerkannt. Freilich, Beweise für seine Richtigkeit haben wir keine, wenigstens ist noch von keinem Arzte oder Psycholog gestützt auf wissenschaftliche Untersuchung nachgewiesen, dass das menschliche Gehirn grössere Arbeitsfähigkeit in den Vormittagsstunden besitzt. Die Frfahrung an uns Erwachsenen zeigt hinsichtlich der Lust zu geistiger Arbeit die grössten Abweichungen in Bezug auf die Tageszeiten.

Der eine bringt seine Gedanken am leichtesten und glücklichsten zur Welt um die Zeit „der dämmernden Frühe," der andere, wenn die Schatten wachsen, der dritte unter dem Schweigen der Nacht u. s. f. Wir sehen also, das leitende Prinzip der Stundenpläne ist viel älter als bewiesen. — Es mag aber im Allgemeinen stehen bleiben; doch sollte man vor Abweichungen davon nicht zu sehr zurückschrecken. Im Winter bei den kurzen Tagen, wenn es in den nicht überall bestbeleuchteten Schulstuben von drei bis vier Uhr Nachmittags schon recht dämmerig wird, empfiehlt es sich, trotz „der geringern Beweglichkeit des Verstandes" irgend ein „Verstandesfach" auf diese Stunden anzusetzen, das das Auge schont und dafür Zeichnen und Schreiben auf eine helle Vormittagsstunde zu verlegen.

Verwunderlich ist es nun aber, dass man mit dem einen Satz: „Verstandesfächer" am Vormittag etc. das A und O eines guten Stundenplanes gefunden zu haben meint und nicht noch weiter überlegt, ob ausser der Tageszeit noch andere Dinge einen Einfluss auf die geistige Tätigkeit ausüben möchten, die auch berücksichtigt sein wollen bei der Aufstellung des Stundenplanes. So fällt es z. B. auf, dass die „Verstandesfächer" zwar

tunlichst auf den Vormittag verlegt werden; aber hier nun in ganz willkürlicher Reihenfolge: Geschichte, Rechnen, Geographie oder Religion, Rechnen, Geschichte u. s. f. oder wenn man eine Analogie sucht: Braten, süsse Platte, Salat — Salat, süsse Platte, Braten. Kein Menü der Welt wird aber so regellos verfahren, sondern ein bestimmtes Nacheinander beobachten im Interesse der Esslust und der gesunden Verdauung. Und ebenso sollte kein Stundenplan die Aufeinanderfolge der Fächer ganz ungezwungen dem Zufall überlassen. Denn wie dort Esslust und Verdauung durch die Reihenfolge der Gerichte beeinflusst werden, so hier Interesse und verständnisvolle Verarbeitung durch die Aufeinanderfolge der einzelnen Unterrichtsfächer. Sollte die Aufeinanderfolge der Fächer nach ihrer Verwandtschaft kein Einfluss auf die Auffassung haben, so hätten alle Gesetze über die Hemmung der Vorstellungen (Siehe Volkmann, Psychologie) und die damit verknüpfte Verdunklung derselben gar keine Bedeutung. Sie haben aber eine Bedeutung, was die alltäglichste Erfahrung beweist. So frage man sich z. B., wofür ein Romeo mehr Interesse zeigt, nachdem ihm zärtliche Zeichen Julias Liebe verraten: für den verwickelten Beweis eines mathematischen Lehrsatzes oder etwa für Heines Buch der Lieder, auch wenn Romeo Mathematiker ist? Der Gegensatz braucht aber bei weitem nicht so scharf zu sein um die Hemmung oder Förderung des Gedankenlaufes merklich zu beeinflussen. Daraus lässt sich unschwer die Richtigkeit der Forderung einsehen, dass die Reihenfolge der Unterrichtsfächer durch deren Verwandtschaft bestimmt werden sollte in der Weise, dass die Fächer, welche die meisten Beziehungen zu eiander haben *nach* einander gelehrt werden. Der Geschichtsunterricht z. B. arbeitet hauptsächlich mit Phantasievorstellungen, ebenso der Religionsunterricht, das Rechnen dagegen mit Raum- und Zahlenvorstellungen. Es ist also nach dem Hemmungsgesetz der Vorstellungen ganz falsch, wenn der Stundenplan z. B. diese drei Fächer etwa so ansetzt: Religion, Rechnen, Geschichte; denn das Rechnen tritt so als trennender Keil zwischen die zwei verwandten Gedankengebiete. Das Rechnen, finden wir zunächst, muss Nr. 1 oder Nr. 3 sein. Es bleibt nun für diesen Fall noch zu überlegen, ob Rechnen und Geschichte oder Rechnen und Religion neben einander liegen sollen. Hier entscheidet wieder der Verwandtschaftsgrad. Der Religionsunterricht wird oft, öfter als der Geschichtsunterricht anf Gefühlsstimmungen hinarbeiten; das Rechnen operirt zudem oft mit Zahlen, welche die Geschichte lehrt (Zeitrechnungen u. a.). Rechnen und Geschichte stehen sich also näher, als Rechnen und Religion, und wir bekommen daher die Reihenfolge: Rechnen, Geschichte, Religion oder umgekehrt.

Wir fügen also der alten Forderung über die Berücksichtigung der Tageszeit im Stundenplan noch die der Aufeinanderfolge der Unterrichts-

fächer nach deren *Verwandtschaftsgrad* bei und gehen nun zur Besprechung der Gesichtspunkte über, welche den Lektionsplan bosonders angehen:

Es ist zweckmässig, womöglich in allen Klassen für jeden Lehrgang dasselbe Fach anzusetzen, z. B. in allen Klassen nacheinander Rechnen oder Deutsch u. s. f. Dies ist zunächst wieder gefordert durch das Hemmungsgesetz; diesmal aber nicht in seiner Wirkung auf den Gedankenlauf der Schüler, sondern des *Lehrers;* jedes oder fast jedes einzelne Fach hat nämlich seinen besondern methodischen Akzent, und es ist deshalb zu vermeiden, dass der Lehrer von Viertelstunde zu Viertelstunde in einem andern Fache unterrichte. Es ergibt sich aber für die Gleichartigkeit der Fächer für denselben Lehrgang noch eine weitere Nötigung. Sie liegt in der Wünschbarkeit häufiger *beweglicher* Zusammenziehung der Klassen, die nur dann möglich ist, wenn sich die Lektionen, wenigstens der nebeneinanderliegenden Klassen, auf dasselbe Fach beziehen. Weiter.

Der Lektionsplan darf sich nicht blos damit begnügen, die Lektionen zu fixiren, er muss auch die stille Beschäftigung regeln, zunächst dadurch, dass jedem einzelnen Fach nach seiner Bedeutung auch die entsprechende Zeit zugeteilt wird. Die stille Beschäftigung in *demselben* Fach darf ferner in der Regel nicht mehr als eine Stunde dauern, namentlich in den jüngern Klassen nicht, und der bezügliche Wechsel ist wieder im Lektionsplan vorzumerken.

Die Zeit für die Pausen zwischen zwei Lehrgängen wird im Lektionsplan nicht besonders notirt; dieselben dürfen für *alle* Klassen, aus leicht begreiflichem Grunde nicht über fünf Minuten dauern, doch wird man in der bessern Jahreszeit dieselbe etwa in der Weise „strecken", dass man den direkt nach der Pause stillzubeschäftigenden Klassen noch etwas zusetzt; man muss in diesem Fall selbstredend nach jeder Pause eine andere Klasse zuerst mündlich darannehmen, damit sich das Bene gleichmässig auf alle Klassen verteilt. Ferner verdient der althergebrachte Modus, mit den Lektionen von der ersten Klasse aus nach oben fortzuschreiten, berücksichtigt zu werden, denn die Kleinen sind nicht gerne lang still beschäftigt, bevor sie mündlichen Unterricht erhalten haben. Doch darf man sich nicht allzu peinlich an diese Vorschrift halten, z. B. im Fall, dass man längere Pausen in oben bezeichneter Weise gestatten möchte, oder auch, wenn etwa in einer obern Klasse eine Aufgabe zur raschen Lösung hindrängt, sind Abweichungen von der normalen Reihenfolge wohl gestattet.

Nun noch einige Bemerkungen für ängstliche Minutenmenschen. Der Lektionsplan muss die Dauer der Lektionen für jede einzelne Klasse nach Minuten genau fixiren. Damit ist aber durchaus nicht gemeint, dass man in praxi bei *jeder* Lektion so minutenspalterisch sein soll, oder sein darf.

Hat man in einer Klasse etwa eine neue Rechnungsart erklärt und die schriftliche Darstellung derselben schon bis zum Subtraktionsstrich gezeigt, so wird dieser noch ruhig ausgeführt, die ganze Darstellung gezeigt und eingeprägt, auch wenn die Uhr schon auf die nächste Klasse weist. Diese wird dann für heute um etwas verkürzt, aber dann morgen oder übermorgen durch ein entsprechendes Plus entschädigt. Allgemein: Wenn in einer Klasse ein Abschnitt eines Lesestückes, ein Abschnitt aus der Geschichte, eine neue Rechnungsart in der zugemessenen Lektionszeit nicht ganz zum Abschluss gebracht werden kann, so legt man noch etwas Zeit zu, um fertig zu werden, und die folgende verkürzte Klasse wird ein anderes Mal in derselben Absicht schadlos gehalten.

Damit scheinen die leitenden Gesichtspunkte für den Lektionsplan erschöpft zu sein, und wir können zur Skizzirung desselben übergehen. Vorausgehen muss noch die Zuteilung der Stunden für die einzelnen Fächer. Die Verteilung, wie sie hier gegeben wird, soll durchaus unmassgeblich sein, sie darf es für unsern Zweck auch sein, denn wie dieselbe auch getroffen werden mag, die *grundsätzliche* Fassung des Lektionsplanes bleibt unverändert bestehen.

Nur die Bemerkung will ich mir erlauben, dass es nicht von hoher pädagogischer Einsicht zeugt, wenn man die Stundenzahl für jedes einzelne Fach durch Regulativ *bindend* feststellt. Es lassen sich hierin allerdings allgemeine Zahlen aufstellen; aber Abweichungen davon sollten doch gewiss gestattet sein. Wenn man z. B. eine Klasse hat, die im Rechnen sehr vor, im Deutschen aber zurück ist, so ist es doch offenbar geboten, das flotte Fach um eine Stunde zu beschneiden und dieselbe dem lahmen zuzulegen.

Wir machen für unser Beispiel den Ansatz, wie er sich für die Gesamtschulen des Kantons Graubünden ungefähr herausstellen wird. Die Schulstunden dauern täglich von 8—11 Uhr Vormittags; ein Nachmittag, gewöhnlich Samstags, wird freigegeben, das I. und II. Schuljahr wird zudem je um $^1/_2$11 und $^1/_2$4 Uhr entlassen.

A. Stunden des I. und II. Schuljahres.

1. Religion (beide Schuljahre)	3	Stunden	wöchentlich.
2. Heimatkunde „	3	„	„
3. Zeichnen „	2	„	„
4. Rechnen „	$5^1/_2$	„	„
5. Deutsch I. Schuljahr	10	„	„
„ II. „	8	„	„
6. Singen (beide Schuljahre)	2	„	„
7. Schönschreiben (II. Schuljahr)	2	„	„
Total	$25^1/_2$	Stunden	wöchentlich.

B. Stunden des III. bis VIII. Schuljahres.

1. Religion	3	Stunden wöchentlich.
2. Geschichte	3	„ „
3. Geographie	3	„ „
4. Naturkunde	3	„ „
5. Deutsch	6	„ „
6. Rechnen	6	„ „
7. Singen	2	„ „
8. Schönschreiben	2	„ „
9. Zeichnen	2	„ „
10. Formenlehre und Turnen [1]) für die Knaben vom III. Schulzahr an	3	„ „
(s. Tab. S. 56 und 57.) Total	33	Stunden wöchentlich.

Damit scheinen die wichtigsten Abweichungen der Gesamtschule mit Bezug auf die *Organisation* berührt zu sein, und ich komme nun zu ihrer Sonderstellung hinsichtlich des Unterrichtes.

B. Unterricht.

I. Einfluss der Zusammenziehung der Jahrgänge auf den Unterricht.

Jeder gute Unterricht knüpft bei der Besprechung des Neuen an die Erfahrung der Zöglinge an und beleuchtet dasselbe von den schon vorhandenen Vorstellungen aus. Ausser den rein individuellen Erfahrungen des einzelnen Zöglings kommen dabei namentlich die im Unterricht durchgebildeten Vorstellungen in Betracht; ja diese werden immer in erster Linie ins Bewusstsein gerufen, weil sie die *gemeinsamen* Berührungspunkte der ganzen Klasse sind.

In Klassen aber, welche aus zwei verschiedenen Jahrgängen zusammengesetzt sind, ist das vorhandene Wissen, an welches man anknüpfen muss, verschieden, und diese Differenz darf im Unterricht nicht unberücksichtigt bleiben, wenn die Zusammenziehung ihre Vorzüge bewahren will; überall muss der Lehrer genau wissen, was der jüngere Jahrgang und was der ältere aus früherm Unterricht in Bezug auf das Neue wissen kann, um seine Fragen darnach zu stellen. [2])

[1]) Die Mädchen erhalten unterdessen Arbeitsunterricht. Um noch mehr Zeit für den Arbeitsunterricht zu gewinnen, werden für denselben auch Stunden von 11 bis 12 Uhr angesetzt oder auch wohl an dem freigegebenen Nachmittag, was zwar möglichst zu vermeiden ist, weil die Mädchen eben so sehr der Erholung bedürfen, wie die Knaben.

[2]) Bei dieser Erwägung ergibt sich, wie nachteilig es besonders für Gesamtschulen ist, wenn von Jahr zu Jahr der Lehrer gewechselt wird, wie es leider im Kanton Graubünden in vielen Gemeinden der Fall ist.

(Fortsetzung folgt.)