

Objektyp: **Issue**

Zeitschrift: **Bündner Seminar-Blätter**

Band (Jahr): **9 (1891)**

Heft 3

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.

# Schweizerische Blätter

für

# Erziehenden Unterricht.

Der „Bündner Seminarblätter“  
IX. Jahrgang.

Herausgegeben von  
Institutsdirektor **Gustav Wiget** und Seminardirektor **Paul Conrad**  
in Rorschach in Chur.

№ 3.

Frauenfeld, 15. Januar 1891.

1890/91.

Die Schw. Bl. f. Erziehenden Unterricht erscheinen jährlich zehn mal, je auf den 15. eines Monats (ausgenommen Juli und August) in Nummern von zwei Bogen und kosten, portofrei geliefert, 3 Fr. per Jahr für die Schweiz und 3 Mark für die Länder des Weltpostvereins. — Insertionspreis der durchgehenden Petitzelle 30 Rp., für das Ausland 30 Pfg. — Abonnements nehmen alle Postanstalten und Buchhandlungen entgegen, sowie der Verleger **J. Huber in Frauenfeld.**

## Der darstellende Unterricht in Beispielen aus der Naturgeschichte.

VON P. CONRAD.

### a. Vorbemerkung.<sup>1</sup>

Der naturgeschichtliche Unterricht in der Volksschule (Primar- und Realschulstufe) ist in der glücklichen Lage, eine reiche Menge passenden Stoffes in der engern Heimat zu finden. Er hat es deshalb vornehmlich mit Gegenständen zu tun, welche den Kindern in oder ausser der Schule in natura vorgewiesen werden können. Das Unterrichtsverfahren ist in diesen Fällen einfach: 1) Aufmerksames Anschauen und 2) Aussprechen des Wahrgenommenen durch die Schüler. Der Lehrer hat dabei nichts zu tun, als für Planmässigkeit in der Betrachtung zu sorgen und die Schüler auf dieses oder jenes Merkmal, in erster Linie auf diejenigen Eigenschaften der einzelnen Organe aufmerksam zu machen, welche die den Schülern meist schon bekannten Funktionen derselben bedingen und erklären.

Wir können uns aber in der Naturgeschichte nicht ganz auf die Heimat beschränken, und wenn diese auch geeignetes Material zur

<sup>1</sup> Eine einlässliche Untersuchung über Wesen und Bedeutung des darstellenden Unterrichts kann hier unterbleiben, da es uns an *theoretischen* Arbeiten in dieser Richtung nicht fehlt. Wir verweisen z. B. auf den Aufsatz von *Hug* über dieses Thema im sechsten Jahrgang der „Bündner Seminarblätter“, von *Foltz* in den „Pädagogischen Studien“ von *Rein*, 1887, drittes Heft, und von *Rein* in „Aus dem pädagogischen Universitätsseminar zu Jena“, erstes Heft.

Genüge bietet. Schon in den obern Klassen gehobener Primar-, mehr noch in Realschulen sind wir genötigt, auch ausländische Pflanzen, Tiere und Mineralien zu besprechen. Einmal müssen die Schüler diejenigen fremdländischen Naturgegenstände kennen lernen, die sich auch bei uns eine namhafte Bedeutung errungen haben, wie Kaffeebaum, Zuckerrohr, Kakaobaum, Pfeffer etc. Dann muss auch dafür gesorgt werden, dass sie von solchen Pflanzen und Tieren anderer Länder eine Vorstellung gewinnen, die für einen bestimmten Erdteil, eine bestimmte Gegend charakteristisch sind. Man denke nur an Renntier, Kamel, Elefant, Löwe, Tiger; Palme, Bambus, Zeder u. s. w.

Diese Unterrichtsobjekte nun sind bei uns der Wahrnehmung in den seltensten Fällen zugänglich. Eine sinnliche Anschauung kann mithin nicht stattfinden. Und doch! Gibt es denn nicht treffliche Bilderwerke für den botanischen und zoologischen Unterricht zur Genüge? Gewiss! Aber sehen wir uns doch ein solches Bild einmal näher an. Die Aehnlichkeit desselben mit dem Körper ist nur eine sehr entfernte. Das Bild ist ja nichts anderes als eine Figur in der Fläche, welcher eine Dimension völlig fehlt. Auch die Grösse entspricht der wirklichen in den seltensten Fällen. Setzen wir nun das Bild an Stelle des Gegenstandes, so entsteht natürlich eine Vorstellung von jenem, und diese weicht von der Vorstellung des Gegenstandes so sehr ab als das Bild vom Gegenstand selber; denn die Schüler sind teils wegen mangelnder Fähigkeit, teils wegen ungenügender Willensstärke noch nicht im stande, die nötigen Umgestaltungen vorzunehmen. Wir erzeugen also durch Bilder höchstens sehr mangelhafte Vorstellungen. Die Frucht des Oelbaums erscheint dem Schüler in seiner Erinnerung stets als roter Kreis, der Baum als eine gefärbte Figur auf einem Blatt Papier. Es verhält sich genau so wie bei der gewöhnlichen Art des Geographieunterrichtes, wo wir auch in unserm Vorstellen über das Kartenbild nicht hinauskommen.

Aus diesem Grunde verwerfen wir die Bilder als Grundlage zur Erzeugung neuer Vorstellungen und benutzen sie erst dann, wenn die Vorstellung sich auf andern Wege gebildet hat.

Und welches ist nun dieser andere Weg? Der wirkliche Gegenstand liegt nicht vor, und die Bilder führen nicht zum Ziele. Da bleibt uns nichts anderes übrig als die Sprache, das geschriebene oder gesprochene Wort. Dieses hat nun freilich mit dem Gegenstand nicht nur noch weniger Aehnlichkeit als das Bild, sondern gar keine. Wenn ich dem Schüler den Oelbaum ohne jegliches Anschauungsmaterial beschreibe oder ihn eine Beschreibung desselben lesen lasse, so ist gar nicht daran zu denken, dass er dadurch direkt ein Bild der Pflanze erhielte. Denn

das Wort als solches enthält nichts von der Vorstellung der Sache. Es ist nicht etwa ein Abbild derselben. Die Worte können also unmittelbar auch keine neuen Vorstellungen in uns erzeugen, weder die vom Oelbaum, noch andere. Wohl vermag aber das gehörte Wort Vorstellungen, mit denen es bei früherer Gelegenheit nach dem Gesetze der Koexistenz eine Verbindung eingegangen ist, wieder ins Bewusstsein zurückzurufen, sie zu reproduzieren. Höre ich etwas Neues, z. B. die Beschreibung des mir unbekanntem Oelbaums, und besitze ich schon die Vorstellungen des Flieders, der Weide, der Birke, des Lorbeerblattes, der Kirsche, der Pflaume, so werden die den Worten entsprechenden Vorstellungen in anderer Reihenfolge reproduziert als bisher, und es entsteht ein neues Gesamtbild, die Anschauung vom Oelbaum. Die notwendige Voraussetzung der Weiterbildung durch Worte ist also die, dass ich die Vorstellungen, welche jene bezeichnen, schon habe. Das neu erzeugte geistige Gebilde unterscheidet sich dann nur in formaler Hinsicht von den bisherigen. Es zeigt die alten Teile in neuer Anordnung. Durch die Worte wird eine veränderte Reproduktion veranlasst, und dadurch entsteht etwas formal Neues. Hieraus ergibt sich eine wichtige methodische Folgerung: *Bevor der Lehrer die Behandlung eines Naturgegenstandes beginnt, der den Schülern noch unbekannt ist und auch jetzt nicht vorgewiesen werden kann, hat er dafür zu sorgen, dass sie verwandte Gegenstände aus eigener Anschauung kennen, welche zusammen alle Merkmale jenes zeigen.* Die Besprechung des Oelbaums z. B. darf erst stattfinden, nachdem sich die Schüler eine deutliche Vorstellung von Weide, Birke, Flieder, Lorbeer- und Silberpappelblatt, Pflaume und Kirsche angeeignet haben.

Diese Voraussetzung sei erfüllt. Nicht minder wichtig sind nun aber die Worte, welche die Reproduktion der Vorstellungen veranlassen sollen. Es ist nämlich der Fall sehr leicht denkbar, und in der Praxis ereignet es sich oft genug, dass ein Schüler alle nötigen Hilfsvorstellungen in ausreichender Klarheit besitzt und dass trotzdem die Reproduktion nicht gelingt. Die Ursache liegt offenbar in der falschen Auswahl der Worte. Jedermann sieht ein, dass Namen von Begriffen, welche letztere als solche ja gar nicht vorgestellt werden können, weniger geeignet sind, die nötigen Reproduktionen zu veranlassen, als solche Wörter, welche konkrete Gegenstände bezeichnen. Ueber die trockenen Leitfadenschreibungen ist damit schon der Stab gebrochen, einerlei, ob sie aus dem Buche gelesen oder vom Lehrer vorgetragen werden. Dieselben strotzen von technischen Ausdrücken und entfernen sich dadurch von der konkreten Grundlage so weit, dass es dem Schüler, dessen Wissen noch nicht so geordnet und disponibel ist wie dasjenige des Gelehrten,

und dessen Willenskraft noch keinen hohen Grad erreicht hat, nicht mehr gelingt, dieselbe zu finden. Er bleibt meistens bei den Worten der Beschreibung stehen. Dieselben vermögen die Vorstellungen von den bezeichneten Sachen nicht zu reproduzieren. Das Resultat ist kein anderes als die Vorstellung von einem Konglomerat von Worten. Auf ein geistiges Bild von einem bisher unbekanntem Gegenstand ist erst dann mit Sicherheit zu rechnen, wenn wir, statt die Eigenschaften desselben mit den allgemeinen Ausdrücken der Fachwissenschaft zu bezeichnen, die bekannten konkreten Gegenstände nennen, deren Züge wir zur Klarlegung des Fremden bedürfen, und den Schülern ausdrücklich sagen, welche Merkmale des letztern den entsprechenden eines bestimmten andern Gegenstandes ähnlich sehen.

Bei Behandlung des Oelbaumes dürfen wir dem Schüler nicht etwa nur von einer verwachsenblättrigen, regelmässigen, vierspaltigen, weissen Blumenkrone etc. sprechen, sondern wir müssen ihm durchaus eine weitere Hilfe bieten durch die Mitteilung, dass die Blüte derjenigen des weissblühenden Flieders oder des Ligusters gleiche. Dann erst können wir sicher sein, dass sie mit den Ausdrücken von verwachsenblättriger, regelmässiger, vierspaltiger, weisser Blumenkrone die richtigen Vorstellungen verbinden. Es ist auch nicht gleichgültig, ob diese Hilfe vor oder erst nach der Beschreibung geboten werde. Da letztere in ihrer mehr abstrakten Form oft nicht zur Reproduktion der bezeichneten Vorstellungen führt, dieses vielmehr erst durch die Erinnerung an bekannte konkrete Gegenstände geschieht, wäre es überflüssiger Zeitaufwand, die trockene Beschreibung vorzuschicken. Der kürzere und naturgemässere Weg ist vielmehr der, dass wir den bekannten ähnlichen Gegenstand von vorneherein nennen und dann erst mit Benutzung der reproduzierten Vorstellung die Beschaffenheit der betreffenden Teile angeben.

Aber auch darauf kommt es an, *wer* das eine und das andere tut. Der Hinweis auf die ähnlichen bekannten Gegenstände muss natürlich durch den Lehrer geschehen. Soll dieser dann auch gleich die Beschreibung bieten, oder ist dieses Sache des Schülers? Wir entscheiden uns für das letztere; denn einmal sind wir nur dann der gewünschten Reproduktionen sicher, wenn der Schüler genötigt wird, den Gegenstand auf Grund der vom Lehrer gebotenen Hilfen selbst zu beschreiben. Ausserdem dürfen wir uns aber auch die Gelegenheit nicht entgehen lassen, durch Beförderung der Selbsttätigkeit den Willen des Zöglings zu bilden. Was der Schüler leisten kann, soll der Lehrer nicht selbst tun.

Damit ist ein Lehrverfahren angedeutet, das wir als *darstellenden Unterricht* bezeichnen. Sein Wesen besteht darin, dass der Lehrer durch

Erinnerung an bekanntes Aehnliches den Schüler veranlasst, das geistige Bild von einem noch nie wahrgenommenen Gegenstande selbsttätig zu erzeugen, seine Merkmale selber zu finden und zu bezeichnen. In der Naturgeschichte beginnt der darstellende Unterricht da, wo die Möglichkeit der sinnlichen Wahrnehmung aufhört. Selbstverständlich ist er auch in allen andern Fächern, die ihrer Natur nach oft gezwungen sind, nur durch das Mittel der Worte neue Vorstellungen zu bilden, wie in Geschichte und Geographie, das beste Lehrverfahren.

Es sind auch schon Lehrproben veröffentlicht worden, die den darstellenden Unterricht in konkretem Gewande zeigen. Dieselben leiden jedoch, so weit sie uns bekannt geworden, mit einziger Ausnahme der von Ziller selbst verfassten, an dem Mangel, dass der Lehrer viel zu viel selbst mitteilt und zu wenig auf Aehnliches hinweist, das den Kindern bereits bekannt ist, und an Hand dessen sie die Beschreibung oder Erzählung ohne Mühe selber fortführen könnten. Vielfach arten diese Beispiele in recht schlechte Katechesen aus. Und vor der Verwechslung des darstellenden Unterrichts mit dem katechetischen möchten wir noch ganz besonders warnen. Schon von der Frage, einem wesentlichen Merkmal der Katechese, macht der darstellende Unterricht seltener Gebrauch. Die einfache Bemerkung, dass es sich mit dem zu besprechenden Gegenstand ähnlich verhalte wie bei diesem oder jenem bekannten, veranlasst die Kinder, welche an dieses Lehrverfahren gewöhnt sind, ohne weitere Frage zur Reaktion. Dann geht auch der darstellende Unterricht direkt und ohne Umschweife dem Ziele, der Kenntnis des neuen Gegenstandes, zu, während die echte Katechese stets fremde Gedankenkreise einmischt und Seitensprünge macht. Der darstellende Unterricht muss zwar auch an andere, verwandte Gegenstände erinnern. Aber die Art und Weise, wie dieses geschieht, ist eine durchaus verschiedene.

Während die Katechese mitten in der Besprechung des Gegenstandes A ganz unvermittelt nach den Eigenschaften des ähnlichen Gegenstandes B fragt und dann ohne weiteres die Frage anschliesst: wie ist also nun A in dieser Hinsicht, als ob es sich von selbst verstünde, dass letzterer dem ersteren entspricht, bemerkt der darstellende Unterricht nur, dass A dem Gegenstande B ähnlich sehe, und lässt sodann nicht diesen, der ja nur zur Hilfe herangezogen wird, sondern jenen beschreiben. Beispiele: 1) Die Schüler sollen angeben, dass die Frucht des Oelbaumes einen Stein enthält. Da fragt der Katechet: Wisst ihr, was sich im Innern der Olive befindet? (Keine Antwort.) Dann fährt er fort: Was ist im Innern der Pflaume? Schüler: Im Innern der Pflaume ist ein Stein. Lehrer: Was ist nun im Innern der Olive? Schüler: Im Innern

der Olive ist ein Stein. Anders verfährt der darstellende Unterricht. Lehrer: Im Innern gleicht die Olive auch der Pflaume und der Kirsche. Schüler: Die Olive enthält einen Stein wie Pflaume und Kirsche. 2) Die Schüler sollen herausbringen, dass Perikles auch Theater baute. Lehrer: Was liess Perikles bauen? (Keine Antwort.) Der Lehrer fragt weiter: Wo gehen wir denn abends etwa hin, um uns zu unterhalten? Es folgen alle möglichen Antworten: Ins Wirtshaus, spazieren etc. Endlich kommt man mit Mühe auch ins Theater, und daraus ergibt sich nun als selbstverständlich, dass Perikles Theater baute. Beim darstellenden Unterricht gestaltete sich dieselbe Sache so: Lehrer: Perikles liess auch Gebäude aufführen, wie bei uns am Marktplatz zwischen dem Hotel H. und dem Café P. eins steht. Schüler: Perikles liess auch Theater bauen.

Wir denken, der Unterschied sei klar, und die Vorzüge des darstellenden Unterrichtes vor der Katechese liegen auf der Hand: Die Aufmerksamkeit wird beim darstellenden Unterricht von dem zu behandelnden Gegenstand nicht abgeleitet, indem die zur Vergleichung herangezogenen Gegenstände sich nicht unvermittelt einschieben und auch gar nicht beschrieben werden. Zudem verleitet man die Kinder nicht zu einer aller Logik hohnsprechenden Gedankenfolge, wie es in den obigen, der Praxis entnommenen katechetischen Beispielen der Fall ist: Weil wir abends ins Theater gehen, baute Perikles Theater; weil die Pflaume einen Stein enthält, befindet sich auch in der Olive ein solcher.

Die unten folgenden Lehrbeispiele wollen nun nichts anderes sein als Illustrationen zu dem eben in kurzen Sätzen gekennzeichneten darstellenden Unterricht, damit das Wesen desselben deutlich hervortrete und man endlich einmal klar einsehe, was unter dem darstellenden Unterricht, wenigstens auf einem bestimmten Gebiete, dem naturgeschichtlichen, zu verstehen und bei welchen Gegenständen von demselben Gebrauch zu machen ist. Um die Aufmerksamkeit der Leser nicht von dieser Hauptsache abzulenken auf dieses oder jenes andere, worauf im naturgeschichtlichen Unterricht ausserdem Rücksicht zu nehmen ist, bieten wir keine Lehrproben nach den formalen Stufen. Wir beschränken uns auf die Synthese (II. Stufe), weil auf dieser nur etwas neues Konkretes auftritt, weil es sich also auch hier nur darum handeln kann, mit Benutzung der aus Erfahrung und Umgang stammenden Vorstellungen neue Bilder zu erzeugen. Ja, sogar die Synthese ist nur so weit ausgeführt, als sie sich auf das Aussehen des Gegenstandes bezieht, während die andern Punkte weggelassen oder nur angedeutet sind. Damit wir nicht missverstanden werden, fügen wir aber ausdrücklich hinzu,

dass in allen Fällen eine Vorbereitung vorausgehen muss, die sich auf die Gegenstände bezieht, welche zur Erzeugung der neuen Gesamtvorstellung nötig sind, und dieselben vorher nach den bei letzterer in Betracht kommenden Merkmalen beschreibt, ohne sich etwa nur auf diese zu beschränken, insofern die Schüler auch die andern kennen. In der Analyse zum Oelbaum z. B. hätten die Schüler zu wiederholen, was sie früher durch sinnliche Anschauung gelernt haben von Weide, Lorbeer, Flieder, Kirsche, Pflaume, Silberpappel, Birke. Natürlich dürfen sich aber diese Pflanzen nicht ganz unvermittelt an das Ziel, welches sich auf den Oelbaum bezieht, anschliessen. Die Schüler müssen den Grund für diese Repetition einsehen, und deshalb leitet der Lehrer etwa durch die Bemerkung dazu über: Da es aber bei uns keine Oelbäume gibt, muss ich euch sagen, mit welchen Pflanzen, die ihr kennt, der Oelbaum Aehnlichkeit hat. Das sind Weide, Lorbeer . . . .

Wenn wir also den Oelbaum kennen lernen wollen, so müssen wir uns diese Pflanzen genau vorstellen können. Sagt mir, was ihr von der Weide wisst! Vom Lorbeer etc.

Der Synthese schliessen sich dann noch Assoziation, System und Methode an, welche nach den beim naturgeschichtlichen Unterricht überhaupt massgebenden Grundsätzen zu gestalten sind.

\*                    \*                    \*

Auf einen Einwand, der mit Berufung auf den Laokoon gegen unsere Lehrproben erhoben werden wird, müssen wir noch in aller Kürze eingehen. Bekanntlich verlangt Lessing, dass das Koexistirende der Gegenstände in ein Sukzessives, die Beschreibung in eine Erzählung zu verwandeln sei. Wir müssen uns in dieser Hinsicht Homer zum Muster und Vorbild nehmen, der das Bild des Gegenstandes in eine Art Geschichte desselben verstreut, „um die Teile desselben, die wir in der Natur nebeneinander sehen, in seinem Gemälde ebenso natürlich aufeinanderfolgen und mit dem Flusse der Rede gleichsam Schritt halten zu lassen. Z. E.: Er will uns den Bogen des Pandarus malen, einen Bogen von Horn, von der und der Länge, wohl polirt und an beiden Spitzen mit Goldblech beschlagen. Was tut er? Zählt er uns alle diese Eigenschaften so trocken eine nach der andern vor? Mit nichten; das würde einen solchen Bogen angeben, vorschreiben, aber nicht malen heissen. Er fängt mit der Jagd des Steinbocks an, aus dessen Hörnern der Bogen gemacht worden; Pandarus hatte ihm in den Felsen aufgepasst und ihn erlegt; die Hörner waren von ausserordentlicher Grösse; deswegen bestimmt er sie zu einem Bogen; sie kommen in die Arbeit; der Künstler verbindet sie, polirt sie, beschlägt sie. Und so, wie gesagt, sehen wir



bei dem Dichter entstehen, was wir bei dem Maler nicht anders als entstanden sehen können“ (Laokoon XVI).

Die Begründung dieses Verfahrens findet sich ebendasselbst. Es sei hier nur auf eine Stelle hingewiesen: „Wenn es wahr ist, dass die Malerei zu ihren Nachahmungen ganz andere Mittel oder Zeichen gebraucht als die Poesie, jene nämlich Figuren und Farben in dem Raume, diese aber artikulierte Töne in der Zeit; wenn unstreitig die Zeichen ein bequemes Verhältnis zu dem Bezeichneten haben müssen, so können nebeneinander geordnete Zeichen auch nur Gegenstände, die nebeneinander oder deren Teile nebeneinander existieren, aufeinander folgende Zeichen aber auch nur Gegenstände ausdrücken, die aufeinander oder deren Teile aufeinander folgen . . . Gegenstände, die aufeinander folgen, heissen überhaupt Handlungen. Folglich sind Handlungen der eigentliche Gegenstand der Poesie . . . Handlungen können nicht nur für sich selbst bestehen, sondern müssen gewissen Wesen anhängen. Insofern nun diese Wesen Körper sind oder als Körper betrachtet werden, schildert die Poesie auch Körper, aber nur andeutungsweise durch Handlungen.“

Diese Sätze können nun auf alle Darstellungen der Sprache, auch auf die prosaischen übertragen werden. Wo immer es sich um Erzeugung einer klaren Vorstellung von einem Körper durch das Mittel der Sprache handelt, sind, der Natur dieses Mittels entsprechend, die Merkmale als nacheinander auftretend, wie bei einer Handlung, einer Begebenheit, vorzuführen. Diese Forderung ist gewiss nicht unberechtigt, und die Befolgung derselben stösst auch auf keine wesentliche Schwierigkeit. Handelt es sich um Kunstprodukte, so beschreiben wir nicht den fertigen Gegenstand, sondern erzählen, wie derselbe entsteht, wie der Handwerker einen Teil nach dem andern bildet, ganz nach dem Beispiel Homers. Pflanzen können wir ebenfalls gleichsam vor den Augen der Schüler entstehen lassen. Wir erzählen ihnen, wie z. B. der Same des Oelbaums in die Erde gelegt wird und wie ein Pflänzchen sich daraus entwickelt, lassen dieses wachsen, sich zuerst mit Blättern von dieser und dieser Beschaffenheit schmücken. Nach einer Reihe von Jahren ist es schon zum stattlichen Baum herangewachsen; es zeigen sich Blütenknöspchen. Endlich bricht ein solches auf, und heraus guckt ein Blüthen, das grosse Aehnlichkeit mit der Blüte des Flieders besitzt. Bald nehmen wir sämtliche Blüten an einer Achse wahr — Blütenstand eine Traube. Abfallen der Blüten; Bildung der Frucht; erst grün, später gelb, dann rot. Untersuchen derselben im Innern. Alle Teile würden hiebei auf darstellendem Wege in der Reihenfolge beschrieben, wie sie sich an der Pflanze zeigen. Bei Tieren und Mineralien lässt sich ganz derselbe Gang

offenbar nicht einschlagen. Gewiss ist es aber auch bei diesen möglich, die Beschreibung in eine Erzählung aufzulösen. Wir beobachten in Gedanken z. B. ein Tier beim Bau seiner Wohnung und werden dabei namentlich auf seine Füße aufmerksam; wir verfolgen es beim Spähen nach Beute, beim Erlangen und Verzehren derselben und lernen so die Sinne, Bewegungswerkzeuge und das Gebiss kennen etc. Die Untersuchung zeigt also, dass auch die Prosabeschreibung sowohl bei Kunst- als auch bei Naturgegenständen das Koexistirende in ein Sukzessives verwandeln kann. Selbstverständlich wird dadurch der darstellende Unterricht nicht entbehrlich. Auch bei Befolgung des Lessingschen Gesetzes darf der Lehrer die Beschaffenheit der Teile nicht vorsagen; er muss dieselben auf Grund der Erinnerung an ähnliche Gegenstände die Schüler selbst finden lassen, wie es oben schon gefordert wurde. Eigentlich sollten also die nachfolgenden Präparationen zwei Prinzipien zur Anschauung bringen: 1) die Umwandlung der Beschreibung in eine Erzählung, 2) den darstellenden Unterricht. Sie beschränken sich aber auf das letztere. Es geschieht dies einmal aus denselben Rücksichten, die uns zur Beschränkung auf *eine* Formalstufe nötigten: Isolirung des Neuen, um die Aufmerksamkeit und damit die Klarheit zu erhöhen. Sodann sind wir auch von der absoluten Notwendigkeit, das Lessingsche Gesetz auf die Prosabeschreibung anzuwenden, noch nicht vollkommen überzeugt, wenn wir auch, wie schon bemerkt, die Berechtigung desselben auch für die Prosa nicht in Abrede stellen und die Durchführbarkeit zugeben. Lessing selbst geht auch keineswegs so weit: „Ich spreche nicht der Rede überhaupt das Vermögen ab, ein körperliches Ganze nach seinen Teilen zu schildern; sie kann es, weil ihre Zeichen, ob sie schon aufeinander folgen, dennoch willkürliche Zeichen sind; sondern ich spreche es der Rede als dem Mittel der Poesie ab, weil dergleichen wörtlichen Schilderungen der Körper das Täuschende gebietet, worauf die Poesie vornehmlich geht, und dieses Täuschende, sage ich, muss ihnen darum gebrechen, weil das Koexistirende des Körpers mit dem Konsekutiven der Rede dabei in Kollision kommt, und indem jenes in dieses aufgelöst wird, uns die Zergliederung des Ganzen in seine Teile zwar erleichtert, aber die endliche Wiederzusammensetzung dieser Teile in das Ganze ungemein schwer und nicht selten unmöglich gemacht wird. Ueberall, wo es daher auf das Täuschende nicht ankommt, wo man nur mit dem Verstande seiner Leser zu tun hat und nur auf deutliche, so viel als möglich vollständige Begriffe geht, können diese aus der Poesie ausgeschlossenen Schilderungen der Körper gar wohl Platz haben, und nicht allein der Prosaist, sondern auch der

dogmatische Dichter (denn da, wo er dogmatisirt, ist er kein Dichter) können sich ihrer mit vielem Nutzen bedienen“ (Laokoon XVII). Auch bei der Behandlung eines ausländischen Naturkörpers in der Schule kommt es, wie bei der Kuh und dem Füllen, welche uns Virgil in seinem Gedichte vom Landbau schildert, in erster Linie nicht darauf an, dass die Schüler sich den Gegenstand als Ganzes möglichst deutlich vorstellen, sondern es handelt sich zunächst nur um Klarheit in Bezug auf die einzelnen Merkmale desselben, damit sie in den Stand gesetzt werden, den Körper von andern, ihm ähnlich sehenden sicher unterscheiden zu können. Freilich ist es gewiss von Wert, wenn es ihnen ausserdem noch gelingt, die einzelnen Merkmale in ihrem Geiste zu einem Gesamtbilde zu vereinigen. Dazu bedürfen wir aber nicht der Erzählung, sondern wir wenden uns an die Malerei und weisen zum Schlusse eine gute Abbildung vor. Die Zusammenfassung zu einer deutlichen Gesamtvorstellung vollzieht sich dann ganz unwillkürlich. „Erst betrachten wir die Teile einzeln, hierauf die Verbindung dieser Teile und endlich das Ganze. Unsere Sinne verrichten diese verschiedenen Operationen mit einer so erstaunlichen Schnelligkeit, dass sie uns nur eine einzige zu sein dünken, und diese Schnelligkeit ist unumgänglich notwendig, wenn wir einen Begriff von dem Ganzen, welches nichts mehr als das Resultat von den Begriffen der Teile und ihrer Verbindung ist, bekommen sollen“ (Laokoon XVII).

Diese Gründe lassen es wohl begreiflich erscheinen, dass wir einstweilen mit keiner erzählenden Prosabeschreibung vor die Oeffentlichkeit treten. Aber die Gelegenheit, die Frage der Diskussion zu unterbreiten und zu theoretischen und praktischen Versuchen in dieser Hinsicht anzuregen, war zu günstig, als dass wir sie uns hätten entgehen lassen können.

## **b. Präparationen.**

### 1) Der Oelbaum.

*Vorausgesetzt* wird die Kenntnis des Flieders, Ligusters, der Pflaume und der Kirsche, der Weide, der Lorbeer- und Silberpappelblätter und der Birke.

Die Beschreibung des Oelbaums schliesst sich an die Besprechung der Benutzung des Olivenöls an, und daher beginnen wir mit der Frucht. L.:<sup>1</sup> Das Oel, von welchem wir bisher gesprochen haben, gewinnt man aus demjenigen Teile der Pflanze, aus welchem man auch das Lein- und das Mohnöl erhält. Sch.: Man gewinnt das Olivenöl aus den Früchten des Oelbaums. L.: Deshalb suchen wir uns zuerst von den Früchten, von den Oliven, eine Vorstellung zu machen. Hat jemand schon solche

<sup>1</sup> L. = Lehrer, Sch. = Schüler.

gesehen? Nein! Da muss ich euch sagen, dass sie, abgesehen von der Farbe, mit den Pflaumen die grösste Aehnlichkeit haben und zwar äusserlich und innerlich. Sch.: Die Olive ist länglichrund oder oval und so gross wie eine Pflaume, also etwa 3—4 cm lang. Sie ist von einer Haut umschlossen. Unter dieser befindet sich ein saftiges Fleisch, und in der Mitte desselben liegt ein Samen. Diesen umgibt eine holzige Schale. Die Olive ist mithin eine Steinfrucht. L.: Der Stein freilich sieht einem Kirschenstein ähnlicher als einem Pflaumenstein. Sch.: Er ist also nicht flachgedrückt und gefurcht, sondern fast kugelförmig und glatt. L.: Anzeichnen der Frucht im Durchschnitt! — Nun noch die Farbe! Diese ist so, wie man es bei den Pflaumen selten findet, also nicht —. Sch.: Die Farbe ist mithin nicht blau oder gelb. L.: Ihr alle habt aber auch schon Pflaumen gegessen, die noch einen Anflug von einer andern, der gelben nahestehenden Farbe zeigten. Und diesen Pflaumen gleicht die Olive auch hinsichtlich der Farbe. Sch.: Sie ist also grün. L.: Nur ist das Grün etwas anders als dasjenige der Pflaume, auch anders als das des Grases. Es ist ein Grün, wie es uns dieser Stoff hier zeigt. Sch.: Die Olive ist dunkler als die grünlichen Pflaumen; sie ist schwarzgrün gefärbt. L.: Diese Art Grün nennt man geradezu nach den Oliven. Sch.: Man heisst es Olivengrün.

L.: Ich habe euch gesagt, dass das Oel aus den Früchten gewonnen werde. Nun hat aber die Frucht verschiedene Teile, nämlich —. Sch.: Die Frucht hat eine Haut, saftiges Fleisch, eine holzige Schale und einen Kern. L.: Das Oel stammt nun nicht aus dem Teil der Frucht, aus welchem man das Mohnöl oder Leinöl presst, also —. Sch.: Es stammt also nicht aus den Samen. L.: Aus welchem Teile denn? Sch.: Jedenfalls gewinnt man es dann aus dem Fleisch; denn dieses ist ja saftig. L.: So ist es. Und zwar geschieht das ähnlich, wie man aus den Weinbeeren den Saft erhält. Sch.: Man presst die Früchte. L.: Was muss man aber zuerst wohl entfernen? Sch.: Die Steine müssen zuerst herausgenommen werden.

L.: Ueberschrift? Sch.: Die Frucht. *Zusammenfassung* durch einen der bessern Schüler:

Die Frucht des Oelbaums gleicht einer Pflaume. Sie ist oval und 3—4 cm lang. Unter der äusseren Haut liegt ein saftiges Fleisch. Dieses schliesst einen Kern ein, der von einer holzigen Schale umgeben ist. Die Olive gehört also zu den Steinfrüchten. Der Stein sieht mehr einem Kirschenstein ähnlich als einem Pflaumenstein. Er ist nicht, wie letzterer, flachgedrückt und gefurcht, sondern kugelig und glatt. Die Farbe der Olive ist ähnlich derjenigen grünlicher Pflaumen, nur bedeutend dunkler.

Sie ist schwarzgrün. Dieses Grün bezeichnet man als Olivengrün. Das Olivenöl stammt nicht, wie das Lein- oder Mohnöl, aus den Samen, sondern aus dem saftigen Fleische der Frucht. Um dasselbe zu gewinnen, muss man zuerst die Steine entfernen und dann das Fleisch pressen, ähnlich wie die Weinbeeren. — *Einprägung*.<sup>1</sup>

L.: An die Betrachtung der Frucht schliessen wir die Beschreibung der Blüten an. Diese gleichen ganz den Blüten der Rainweide (des Ligusters) oder des weissblühenden Flieders. Nur ist die Blumenkronröhre weiter. Sch.: Die Blüte des Oelbaums ist weiss. Kelch und Blumenkrone sind vierspaltig. Die Blumenkrone ist nicht trichter-, sondern glockenförmig. In ihr sitzen zwei Staubgefässe. In der Mitte befindet sich ein Stempel. L.: Zeichnet mir die der Länge nach aufgeschnittene und auseinandergelegte Blüte so, dass man alle Blütenteile sehen kann! Auch der Blütenstand des Oelbaums ist nur wenig verschieden von demjenigen des Flieders oder des Ligusters. Der kleine Unterschied besteht darin, dass die untern Blütenstiele nur wenig oder gar nicht länger sind als die obern. Sch.: Die Blüten des Oelbaums stehen in Trauben. L.: Beschreiben! Sch.: Die Blüten sind gestielt. Die Stiele haben ungefähr gleiche Länge und kommen an verschiedenen Punkten aus einem Hauptstiel heraus. L.: Anzeichnen! —

Die einzelnen Trauben haben auch dieselbe Stellung zu den Blättern, wie wir es bei Flieder und Liguster gefunden haben. Sch.: Die Trauben stehen auch beim Oelbaum in den Blattwinkeln. L.: Ueberschrift? Sch.: Blüte und Blütenstand.

*Zusammenfassung* durch einen Schüler: Die Blüte des Oelbaums gleicht derjenigen des Flieders und Ligusters. Kelch und Blumenkrone sind verwachsenblättrig und vierspaltig. Letztere ist weiss und nicht trichter-, sondern glockenförmig, demnach weiter als bei Flieder und Liguster. In derselben befinden sich zwei Staubgefässe und ein Stempel. Auch der Blütenstand des Oelbaums ist von demjenigen des Flieders und Ligusters nur wenig verschieden. Beim Oelbaum stehen die Blüten ebenfalls an Stielen, welche aus verschiedenen Punkten eines Hauptstieles kommen. Diese Stiele sind jedoch alle gleichlang. Der Blütenstand bildet also eine Traube und nicht eine Rispe wie bei Flieder und Liguster. — *Einprägung*.

<sup>1</sup> Folgten die Schüler der Entwicklung und Zusammenfassung mit ungeteilter Aufmerksamkeit, so genügt es vollauf, wenn noch ein mittlerer oder schwächerer Schüler zur Darstellung aufgefordert wird. In vielen Fällen wird auch dieses nicht nötig sein. Jedenfalls kann man sich nie genug davor hüten, durch zu häufige unveränderte Wiederholung zum Zwecke der Einprägung die Aufmerksamkeit und die Freude am Unterricht zu ersticken.

L.: Beide Ueberschriften? Sch.: 1) Frucht, 2) Blüte und Blütenstand. L.: Beide Abschnitte im Zusammenhang erzählen! —

L.: Die Blätter des Oelbaums sind in Bezug auf die Form nicht den Flieder-, sondern mehr den Weiden- und Lorbeerblättern ähnlich. Sch.: Die Oelblätter sind mithin nicht ei- und herzförmig, sondern lanzettlich und ganzrandig. Sie sind mehrmals länger als breit, und der grösste Breitendurchmesser liegt in der Mitte. L.: Auch hinsichtlich der Grösse könnte man sie leicht mit den Lorbeerblättern verwechseln. Sch.: Sie sind demnach reichlich so lang als mein Mittelfinger, nämlich etwa 8 cm. L.: Anzeichnen eines einzelnen Blattes! —

Auch in Bezug auf ihre sonstige Beschaffenheit erinnern uns die Oelblätter an die Blätter des Lorbeers. Sch.: Die Blätter des Oelbaums sind lederartig. L.: Auch teilen sie im Herbste nicht etwa das gleiche Schicksal mit den Blättern von Flieder und Weide, sondern mit den Nadeln der Fichte, der Tanne und Föhre. Sch.: Die Blätter des Oelbaums werden im Herbste nicht welk und fallen nicht ab; sie sind immergrün. L.: Freilich ist die Unterseite etwas anders gefärbt als die Oberseite. Es verhält sich damit ähnlich, wie bei der Silberpappel. Nur sind die Oelblätter auf der Oberseite dunkler als bei dieser. Sch.: Die Oelblätter sind also auf der Oberseite dunkelgrün, auf der untern silbergrau. L.: Die Stellung der Blätter stimmt wieder mit derjenigen bei Flieder und Liguster überein. Sch.: Die Blätter des Oelbaums sind gegenständig; es stehen sich je zwei Blätter in gleicher Höhe gegenüber. L.: Anzeichnen eines Zweigstückes mit zwei Blättern und Blütentrauben! Ueberschrift? Sch.: Blätter.

*Zusammenfassung* durch einen Schüler: Die Blätter des Oelbaums sehen den Weiden- und Lorbeerblättern ähnlich. Sie sind mehrmals länger als breit, und der grösste Breitendurchmesser befindet sich in der Mitte. Es sind also lanzettliche Blätter. Ihre Länge beträgt ungefähr 8 cm, also etwas mehr als die Länge meines Mittelfingers. Am Rande sind keinerlei Einschnitte wahrzunehmen. Im Herbste fallen die Blätter nicht ab; sie sind immergrün wie die Nadeln der Fichte, Tanne, Föhre. Die Oberseite derselben ist dunkelgrün, die Unterseite silbergrau wie bei der Silberpappel. Je zwei Blätter stehen einander in gleicher Höhe gegenüber. Sie sind gegenständig wie diejenigen des Flieders und Ligusters. — *Einprägung.*

L.: Alle Ueberschriften! Sch.: 1) Frucht, 2) Blüte und Blütenstand, 3) Blätter. L.: Erzählen des zweiten und dritten Punktes im Zusammenhang!

Was endlich das Aussehen von Stamm und Krone anbelangt, so sieht der Oelbaum dem Baume täuschend ähnlich, auf den ich euch

beim letzten Spaziergang am Flusse, neben der Brücke, aufmerksam gemacht habe. Sch.: Er gleicht einer etwas schwächtigen Weide. L.: Auch die Höhe können wir von der betreffenden Weide nehmen. Sch.: Der Oelbaum ist also etwa 10 m hoch. L.: Wenn einer hier vor unserm Schulhaus stünde, — Sch.: — so reichte sein Gipfel bis zu diesem Fenster herauf. L.: Verschieden ist allerdings die Farbe der Rinde. Diese hat mehr Aehnlichkeit mit derjenigen der Birke; nur ist sie etwas dunkler. Sch.: Die Rinde des Oelbaums ist grau. L.: Ueberschrift? Sch.: Stamm und Krone.

*Zusammenfassung* durch einen Schüler: In Bezug auf Stamm und Krone gleicht der Oelbaum einer schwächtigen Weide. Der Oelbaum wird ungefähr 10 m hoch. Stünde einer vor unserm Schulhaus, so reichte er bis zu diesem Fenster herauf. Die Rinde des Stammes ist weissgrau, etwas dunkler als bei der Birke. — *Einprägung*.

Zusammenhängende Darstellung des Ganzen und Einprägung aller Ueberschriften.

L.: Woran denken wir nun, wenn wir uns einen vollständigen Oelbaum mit allen seinen Teilen vorstellen wollen? Sch.: Wir denken an unsere Weide; denn mit dieser stimmen Stamm und Krone und auch die Blätter der Form nach überein. L.: Was müssen wir uns jedoch in Gedanken anders vorstellen? Sch.: Wir müssen uns die Blätter gegenständig, immergrün und lederartig denken, wie die Lorbeerblätter, und auf der untern Seite weisslich wie diejenigen der Silberpappel; die Blüten und den Blütenstand nehmen wir vom Liguster oder vom weissblühenden Flieder; doch erweitern wir die Blumenkrone etwas und verkürzen die untern Blütenstiele, so dass eine Traube entsteht; nach dem Verblühen denken wir uns diese Pflanze dicht behangen mit pflaumenähnlichen Früchten von schwarzgrüner Farbe.<sup>1</sup>

*Vorzeigen und Erklären eines guten Bildes.*

<sup>1</sup> Die Herren Kollegen werden finden, dass es hier mit dem Fragen und Antworten etwas zu glatt ablaufe und dass im Unterricht denn doch noch manche Hilfsfragen nötig seien. Ganz richtig! Doch müssen sich diese nach den jeweiligen Antworten der Schüler richten und können daher unmöglich von vorneherein festgestellt werden. Uebrigens werden sie, wie es die Praxis zur Genüge bewiesen hat, um so seltener erforderlich, je mehr die Schüler an diese Art des Unterrichtes gewöhnt werden. Jedenfalls muss man sich auch bei diesen Hilfsfragen stets vor katechetischen Wendungen hüten und statt deren bestimmte, kurze Hilfen bieten. Es wird z. B. sehr oft vorkommen, dass ein Schüler nicht gleich alles über die Blüte sagt, wie wir es oben vorausgesetzt haben. Da leiten wir ganz einfach weiter durch Stichworte, welche in den meisten Fällen auch die andern Schüler angeben können, wie: Kelch! Blumenkrone! Rand der Blumenkrone! Teilung der Blumenkrone! Staubgefässe! Stempel!

## Präparation zu Schillers Lied von der Glocke.

VON A. FLORIN.

(Schluss.)

Ich komme nunmehr zum zweiten Hauptstück unseres Gedichtes, zu den Gemälden aus dem öffentlichen Leben und der Schlussbetrachtung über die Bestimmung der Glocke. Man wird mit dem Lesen des zweiten Teiles nicht warten, bis die Assoziationen u. s. w., welche an den ersten Teil angeschlossen werden, alle abgewickelt sind; es ist ja Grundsatz, dass man, sobald die Synthese einer Einheit beendet ist, sofort zu einer neuen Einheit übergeht, und *nebenher* die Akte: Assoziation, System und Methode durchführt.

*Ueberleitung* zum zweiten Hauptteil des Gedichtes und zugleich *Analyse* dazu. Der Dichter hat uns bis jetzt eine Reihe von Gemälden aus dem häuslichen Leben entrollt, nämlich? (Jugend, Liebe, Familienglück, Schicksalsschläge: Feuersbrunst, Tod der Gattin.) Nun geht er dazu über, Wendepunkte aus dem öffentlichen Leben zu betrachten und zwar, wie vorher, im Anschluss an den Glockenguss; was könnten das für wichtige Wendepunkte sein?

*Dreizehnter Abschnitt*, Vers 265 bis 272, siebente Meisterstrophe. Erklärungen: 1) Zu Vers 271: *Vesper*: Hier wohl als Vesperläuten (Feierabend) aufzufassen. 2) Vers 272: Meister muss sich immer plagen. In diesem Satze liegt eine beherzigenswerte Wahrheit. Wenn die Gesellen tüchtig bei der Arbeit waren, so können sie nach derselben sich der sorglosen Ruhe hingeben: „wie im Laub der Vogel spielet“ u. s. w. Anders ist's beim Meister. Auf ihm liegt die ganze Verantwortlichkeit, ihn allein trifft der Schaden, wenn die Arbeit misslingt; er hat keine ruhige Stunde, bis der Erfolg ein gesicherter ist. So ist es aber nicht nur bei unserm Meister, so ist es bei allen denjenigen, welche grossen Arbeiten und Unternehmungen vorstehen, und sehr mit Unrecht beneidet oft der Arbeiter seinen Herrn um den grössern Verdienst; er bedenkt nicht, wie derselbe schwere Stunden durchmachen muss, wie er für den Bestand seines Geschäftes oft zu kämpfen hat u. s. w. Ueberschrift: *Der Guss ist vollendet*.

*Vierzehnter Abschnitt*, Vers 273 bis 298. Erklärungen: Verknüpfung mit der Meisterstrophe: Die Ruhe nach vollbrachter Arbeit, auf welche der Meister hinweist, führt den Dichter auf die Schilderung des Feierabends. Ueberschrift: *Der Feierabend im Landstädtchen*.

*Fünfzehnter Abschnitt*, Vers 299 bis 320. Die *zusammenhängende Reproduktion* dieses Abschnittes durch die Schüler könnte nach vorausgegangener Erklärung etwa so lauten:



Durch die Schilderung des Feierabends im Landstädtchen hat uns der Dichter ein liebliches Bild des Friedens gezeigt und uns das Glück eines geordneten, durch Recht und Eintracht geschützten Gemeindegewesens eindrucksvoll vor Augen geführt. Selber von dem lieblichen Bilde ergriffen und begeistert, preist er nun die Segnungen der bürgerlichen Ordnung; er stellt sich dieselbe als eine liebliche, aus dem Himmel herabgestiegene Göttin vor. Die bürgerliche Ordnung ist die Grundlage aller Kultur. Sie vereinigt die Menschen zu gemeinsamem Streben. Erst gestützt auf geordnete Rechtsverhältnisse kann sich eine grosse Gemeinschaft bilden. Die Vereinigung vieler unter dem Schutze der bürgerlichen Ordnung „hat der Städte Bau gegründet.“ Die Menschen verliessen ihr unstetes Leben, um sich zu einem geordneten Staate zu vereinigen. Das Zusammenleben vieler führt zur Zügelung der Ungebundenheit des einzelnen, er muss sich in andere schicken lernen, er muss die Wünsche anderer berücksichtigen, sich dem Ganzen fügen, und so wird er gesitteter. Der Mensch lernt sich so als Glied eines Ganzen fühlen, er fängt an, die Stätte seiner Wirksamkeit zu lieben, er schenkt seine Neigung auch allen denjenigen, welche sich mit ihm zu einer grossen Gemeinschaft vereinigt haben; er liebt seine Heimat, sein Vaterland, seine Mitbürger.

In einem Staate, wo alle Bürger gleiche Rechte geniessen, wo Ordnung und Gesetz jeden beschützt, entwickelt sich eine rege Tätigkeit. Der einzelne ist bestrebt, dem Ganzen mit der Gabe zu dienen, die Gott ihm verliehen hat. Der geringste Arbeiter, welcher mit Liebe und Treue seine Pflichten erfüllt, verdient und geniessst die Achtung aller Wohldenkenden. Treue, unverdrossene Arbeit ist die schönste Zierde des Bürgers; durch dieselbe gelangt er auch zu Wohlstand und behaglicher Lebensstellung. Wie den König seine äussere Stellung ehrt, so ehrt den schlichten Bürger „seiner Hände Fleiss.“ Ueberschrift: *Die Segnungen der bürgerlichen Ordnung.*

*Sechszehnter Abschnitt, Vers 321 bis 332.* Erklärungen zu Vers 326 und 327: Uebereinstimmung mit 2. I im Wilhelm Tell: „Die wilde Zwietracht und den Klang der Waffen rufst du in dieses friedgewohnte Tal.“ Ueberschrift: *Möge nie der wilde Krieg den Frieden des glücklichen Staates stören!*

Es kann nun die ganze Betrachtung unter eine Ueberschrift zusammengefasst werden, wozu ich aber nicht besonders raten möchte, indem das Gemälde kein einheitliches ist, wie bei den frühern Betrachtungen. Wir haben darin die Schilderung eines glücklichen Staatswesens, dann die Mittel, durch welche es zu einem solchen emporblüht (Wirkung —

Ursache), und dann aber auch wie eine Warnung, dem Glück nicht voll zu trauen, die Erinnerung an den verheerenden Krieg.

Jedenfalls darf aber die *Zusammenfassung* des Inhaltes der ganzen Betrachtung nicht unterbleiben.

*Siebzehnter Abschnitt*, achte Meisterstrophe, Vers 333 bis 340. Ueberschrift: *Der Mantel wird zerschlagen*.

*Achtzehnter Abschnitt*, achte Betrachtung, Vers 341 bis 380. Die Betrachtung wird zunächst in zwei Unterabschnitte eingeteilt: a. die Folgen der selbständigen Befreiung des Metalls, b. die Revolution. Erklärungen zu a.: 1) zu Vers 344: Wenn die Glockenform zerspringt. 2) Zu Vers 46: *Haus*: Ob hier nicht an die Glockenform, sondern wirklich an die Werkstätte selber zu denken ist? Zu b. 1) Es ist ein gut Teil des Abschnittes erklärt, wenn wir die Schüler darauf hinweisen, dass bei dieser Schilderung dem Dichter die grosse französische Revolution vorschwebte;<sup>1</sup> es kann zugleich auch erwähnt werden, welche Stellung Schiller zu derselben einnahm. 2) Zu Vers 54: Feuerzunder: Der Zunder glimmt lange. 3) Vers 369 und 370: „Nichts Heiliges ist mehr“ u. s. w.: Liebe und Treue, Ehrfurcht und Glaube sind aus einer solchen Gemeinschaft verschwunden.<sup>2</sup> 4) Zu Vers 376: „Das ist der Mensch in seinem *Wahn*: Wahn-Fanatismus (?). 5) Zu Vers 377 bis 381: Weh über die voreilige, unreife Aufklärung, über die Zertrümmerung der „alten, heiligen Ordnungen“,<sup>3</sup> ohne dabei zugleich eine geläuterte bessere Einsicht an die Stelle des Alten zu setzen; „Volksbildung nur führt zur Volksbefreiung!“<sup>4</sup> 6) *Verknüpfung*: Mit der Meisterstrophe: Die Zertrümmerung des Mantels wird zum Symbol der Staatsumwälzung; mit der vorausgegangenen Betrachtung: Die am Schlusse derselben gegebene Andeutung über die Schrecken des Krieges hat die Greuel des Volksaufbruchs schon vorbereitet; mit dem Gebrauch der Glocke: Vers 357: „Da zerret an der Glocke Strängen“ u. s. w. Ueberschrift für die ganze Betrachtung: *Die Revolution*.

*Neunzehnter Abschnitt*, neunte Meisterstrophe: Vers 381 bis 388. Ueberschrift: *Die Glocke ist geraten*.

*Zwanzigster Abschnitt*, *Schlussbetrachtung*, Vers 388 bis 416. Erklärungen: 1) Allgemeiner Gesichtspunkt: Der Meister knüpft mit seiner Weihe an das Gemälde des gesetzlichen glücklichen Zustandes an:

<sup>1</sup> Vergleiche „Verhandlungen der st. gallischen Reallehrerkonferenz über den deutschen Unterricht auf der Realschulstufe“ in Nr. 6 des letzten Jahrgangs dieser Blätter, Seite 188.

<sup>2</sup> Vergleiche „Spaziergang“, Vers 149 f.

<sup>3</sup> Piccolomini I. 4.

<sup>4</sup> Vergleiche „Spaziergang“, Vers 140 f.: „Seine Fesseln zerbricht der Mensch“ etc.

„Holder Friede“ u. s. w., daher soll die Glocke Konkordia heissen. 2) Vers 394: Die *liebende Gemeinde*. Die Gemeinde ist durch das Band der christlichen Nächstenliebe verknüpft, die Glocke ruft sie zur Andacht. 3) *Verknüpfung*: Mit der Meisterstrophe: Die Glocke ist herrlich gelungen — jetzt soll sie „taufend geweiht“ werden; mit der vorausgehenden Betrachtung: Durch den Kontrast verknüpft: Alles Irdische ist vergänglich, der blühende Staat (und früher die blühende Familie) ist in Trümmer gesunken — das soll die Glocke lehren, „wie ihr Klang im Ohr vergehet“ u. s. w. Ueberschrift: *Die Taufe der Glocke*.

*Letzter Abschnitt*, zehnte Meisterstrophe. Erklärungen: Letzter Vers: „*Friede* sei ihr erst Geläute!“ Dieser Vers hat ohne Zweifel eine temporelle Beziehung auf die allgemeine Sehnsucht der Deutschen nach Beendigung der vieljährigen Kriege mit Frankreich.<sup>1</sup> — Ganz ähnlich wird die Sehnsucht nach Frieden in „Hermann und Dorothea“ ausgesprochen, im I. Gesang.

\* \* \*

Nunmehr ist auch der zweite Hauptteil des Gedichtes im einzelnen durchlaufen; aber es harren noch eine Reihe sehr wichtiger methodischer Veranstaltungen ihrer Erledigung. Ich will dieselben aufzählen:

- 1) Zusammenstellung der *Disposition* für den zweiten Teil: Gemälde aus dem öffentlichen Leben und Schlussbetrachtung, vgl. den Plan für den ersten Teil.
- 2) Verknüpfung dieser Disposition mit derjenigen des ersten Teiles; genaue Einprägung (häusliche Aufgabe).
- 3) Reproduktion des Inhaltes des ganzen zweiten Teiles als „freier“ Vortrag oder schriftlich (Aufsatz).
- 4) Konzentrierte (kurze) Inhaltsangabe des ganzen Gedichtes.
- 5) „Gutes“ Lesen des zweiten Teiles. Memoriren. Rezitation: vgl. den ersten Teil.

Damit ist die Synthese abgeschlossen.

Wir kommen zu den *Assoziationen* in Bezug auf den zweiten Teil des Gedichtes.

a. *Der einzelnen Abschnitte unter sich.*

- 1) Zusammenstellung der Verknüpfungen, siehe I. Teil.
- 2) Kontraste: Die Segnungen des Friedens — der Fluch des Bürgerkrieges, in einem Aufsatz oder Vortrag auszuführen.

b. *Vergleichung einzelner Partien aus den Betrachtungen mit Bekanntem.* Darüber kann eine Präparation für das Allgemeine immer

<sup>1</sup> Vergleiche Hoffmeister a. a. O., p. 104.

nur Vermutungen aufstellen. Es sind jedoch gerade bei unserm Gedichte so wertvolle Bezüge auf andere klassische Werke, welche längst schon in den Lehrplan der meisten Mittelschulen aufgenommen sind, zu nehmen, dass sich der Hinweis auf einige derselben wohl rechtfertigen lässt. Die angeregte Vergleichung kann ja später einmal, wenn die hier gemachten Voraussetzungen zutreffen, durchgeführt werden.

- 1) Vergleichung der Schilderung des friedlichen Abends im Landstädtchen mit dem Idyll im „Spaziergang“: „Muntere Dörfer bekränzen den Strom“ u. s. w.
- 2) Vergleichung der Ausführung über die schrecklichen Folgen unreifer Aufklärung im „Spaziergang“ und im Lied von der Glocke.
- 3) Die Segnungen der bürgerlichen Ordnung in den beiden Gedichten.

Ich unterlasse alle Andeutungen über die Ausführung dieser Assoziationen, werde aber bei einer spätern Präparation über „den Spaziergang“ darauf zurückkommen.

- 4) *Die französische Revolution im Lied von der Glocke und in Hermann und Dorothea von Goethe, VI. Gesang.*

Andeutungen für die Vergleichung: Entstehungszeit der beiden Gedichte. Stellung der beiden Dichter zu der französischen Revolution. Goethe schildert zuerst die Hoffnungen, welche sich an die Ideen der Revolution knüpften; „aber der Himmel trübte sich bald.“ Schiller zeigt nur die Schrecken der furchtbaren Umwälzung.

Aehnliche Reflexionen der Dichter über die Schrankenlosigkeit und Roheit der blinden Masse:

*Schiller:* „Gefährlich ist's, den Leu zu wecken,  
Verderblich ist des Tigers Zahn,  
Jedoch der schrecklichste der Schrecken,  
Das ist der Mensch in seinem Wahn.“

*Goethe:* „Möcht ich den Menschen doch nie in dieser schnöden Verirrung  
Wiedersehn! Das wütende Tier ist ein besserer Anblick.“

*Schiller:* „Weh' denen, die dem Ewigblinden  
Des Lichtes Himmelsfackel leih'n“ u. s. w.

*Goethe:* „Sprech' er doch nie von Freiheit, als könn' er sich selber regieren!  
Losgebunden erscheint, sobald die Schranken hinweg sind,  
Alles Böse, das tief das Gesetz in die Winkel zurücktrieb.“

\* \* \*

Es folgen die *Assoziationen*, welche sich auf das ganze Gedicht beziehen, und zwar sind hier wieder die bekannten zwei Gruppen zu unterscheiden. Die wichtigste Vergleichung ist jedenfalls diejenige der einzelnen Teile des Gedichtes unter sich. Da hier in allen Fällen dieselben Voraussetzungen bestehen, so kann die „Präparation“ auch

für jeden Fall dienen. Ich will gleich die wichtigste Assoziation mitteilen, auf welche kein Lehrer verzichten wird, wenn es ihm darum zu tun ist, seinen Schülern die Schönheit unseres Gedichtes zum Bewusstsein zu bringen; möge er im Uebrigen von den „formalen Stufen“ denken, wie er wolle.

### I. Ueber den Parallelismus<sup>1</sup>

im ersten und zweiten Hauptstück des Liedes von der Glocke.

Dieser Parallelismus ist in fast allen Interpretationen, welche über das Lied von der Glocke schon geschrieben worden sind, erwähnt; ob er aber den Lesern des Gedichtes immer zum Bewusstsein kommt, ob das Auge der Schüler auch immer darauf hingelenkt wird, möchte ich bezweifeln.

Ich hoffe dem Zwecke am besten zu genügen, wenn ich das Ergebnis der bezüglichen Diskussion mit der Klasse hersetze; jedenfalls werden die Schüler mit Leichtigkeit das Wesentlichste selber finden, sobald sie durch den Lehrer auf „die Spur“ gebracht worden sind.

Das Lied von der Glocke besteht aus zwei Hauptstücken: aus der Einleitung und den Gemälden des häuslichen Lebens einerseits und aus den Gemälden aus dem öffentlichen Leben und der Schlussbetrachtung über die höhere Bestimmung der Glocke anderseits. Die Vergleichung der Bilder aus dem häuslichen Leben mit denjenigen aus dem Leben des Staates zeigt uns, wie schön sich die beiden Hauptteile des Gedichtes entsprechen.

a. Das erste Gemälde aus dem Leben des Hauses schildert die glückliche Jugend und die schöne Zeit der jungen Liebe; im ersten Gemälde aus dem Leben des Staates zeigt uns der Dichter die Segnungen des Friedens und der sichern Sorglosigkeit des Bürgers unter dem Schutze von Gesetz und Recht. Wie dort der goldne Morgen der Jugend von „der Mutterliebe zarten Sorgen“ bewacht wird, so hier die friedliche Ruhe des Bürgers durch „das Auge des Gesetzes.“

b. Die zwei Liebenden reichen sich die Hand zum Bunde fürs Leben. Der Mann setzt seine ganze Kraft ein, um für sich und seine Familie eine gesicherte Existenz zu gründen; mit treuer Sorge waltet die züchtige

<sup>1</sup> Dr. Scharschmidt hat für Parallelismus ein hübsches deutsches Wort geprägt, als Ueberschrift zu seinem interessanten Vortrag, gehalten in der Gymnasiallehrerversammlung in Chur (1889). Sein Thema hiess: „*Ueber das Gesetz der Entsprechung bei Homer.*“ Er setzte also *Entsprechung* für Parallelismus. In der Diskussion über den Vortrag Scharschmidts wies Rektor Suter in Aarau darauf hin, dass auch bei den modernen Klassikern die „Entsprechung“ zu finden sei, und nannte als hervorragendes Beispiel hiefür das Lied von der Glocke.

Hausfrau im stillen Familienkreise. Solches Streben und Wirken voll Liebe und Treue wird auch belohnt, der Glücksstand der Familie blüht. Wie hier in der Familie, so führt dort im Staate vereinte Wirksamkeit, freudige Betätigung aller zu Glück und Wohlstand: „Meister rührt sich und Geselle in der Freiheit heil'gem Schutz“ u. s. w. bis „Segen ist der Mühe Preis.“ Dem lieblichen Gemälde des Familienglücks entspricht also das Bild des blühenden Staates, wo im edlen Wettstreit der Kräfte jeder einzelne sein Bestes für das Ganze einsetzt.

c. „Doch mit des Geschickes Mächten  
Ist kein ew'ger Bund zu flechten  
Und das Unglück schreitet schnell.“

Mit diesen Worten leitet der Dichter über zu den Schicksalsschlägen der Familie. Die Feuersbrunst zerstört das schöne Heim. — Wie hier das Glück der Familie durch eine schwere Fügung des Schicksals getrübt wird, so kann auch der friedliche Staat tief erschüttert werden. Ein verheerender Krieg kann denselben heimsuchen. Dadurch wird seine segensvolle Entwicklung unterbrochen; liebliche Dörfer, blühende Städte werden durch die Kriegsfackel in Asche gelegt.

d. Aber der Verlust von Hab und Gut durch die blinde Wut des Elementes ist nicht der härteste Schlag, welcher die Familie trifft. Ungebeugt steht der Vater noch da im Vollgefühl seiner erprobten Kraft. Da kommt der unerbittliche Tod und rafft die liebende Mutter dahin. Sie war die Seele, der Schutzengel des Hauses. Mit ihr wird das Glück der Familie zu Grabe getragen. „Des Hauses zarte Bande sind gelöst auf immerdar.“ — Wie für die Familie der Verlust von Hab und Gut nicht die schwerste Heimsuchung ist, so ist auch für den Staat der Krieg gegen einen äussern Feind nicht das grösste Unglück, welches ihn treffen kann. Viel schrecklicher ist der Bürgerkrieg. Durch diesen werden die Grundfesten des Staates erschüttert. Wie der Tod die zarten Bande der Familie zerschneidet, so löst die Revolution „den Anker, an dem die Staaten hängen“; „es lösen sich alle Bande frommer Scheu.“

So sehen wir, dass sich die einzelnen Bilder aus den beiden grossen Kreisen menschlichen Daseins, Familie und Staat, in unserm Gedichte überall entsprechen.

e. Das Gemälde des Hauses und des Staates wird bis zu deren Auflösung fortgeführt. Gleichsam als Schlussbild erhebt sich über den beiden zerfallenen Formen des menschlichen Daseins das Himmlische, das ewig Bleibende. Menschenglück und Menschenwerke sinken in den Staub:

„Und wie der Klang im Ohr vergehet,  
Der mächtig tönend ihr entschallt,  
So lehre sie, dass nichts bestehet,  
Dass alles Irdische verhallt!“

Bleibend ist nur das Göttliche; dieses allein „ist der ruhende Pol in der Erscheinungen Flucht.“

2) Als passende Ergänzung zu dem eben Ausgeführten mag die Zusammenstellung der „*Verknüpfungen*“ im ganzen Gedicht gemacht werden. Für jedes Hauptstück ist dieselbe schon erfolgt. (Hausaufgabe.)

3) Vergleichung des Gedichtes mit andern Kulturgedichten Schillers, z. B. mit dem Spaziergang, dem Eleusischen Fest etc.

4) Vergleichung des Liedes mit bekannten epischen und lyrischen Gedichten zur Feststellung der lyrischen Gattung.

\* \* \*

Von diesen zahlreichen Assoziationen mag der Lehrer diejenigen auswählen, welche seinen Wünschen und Zielen am besten entsprechen. Jedenfalls wird er den Nachweis „des Parallelismus“ nicht unterlassen wollen.

### Sprachliches.

1) Zunächst im Anschluss an den zweiten Teil. *Aufsätze und Vorträge*. Wie im ersten Teil, so bietet auch im zweiten die freie Reproduktion des Inhaltes Aufgaben zur Genüge. Dieselben können wesentlich vermehrt werden durch die Assoziationen. Dadurch, dass man vergleichende Zusammenstellungen, welche die Schüler nach kurzer allgemeiner Anleitung selbständig ausführen können, auch wirklich der eigenen Arbeit derselben überweist, erspart man Zeit.

Auf neue Aufgaben für Aufsätze und Vorträge führt uns dann überdies noch die „Anwendung.“

2) *Im Anschluss an das ganze Gedicht. Aus der Poetik*. Ich unterlasse es, auf die verschiedenen Arten des Reims und Rhythmus, sowie auf die Figuren und Tropen bis ins einzelne einzutreten. Belehrungen über diese Dinge bedarf ein Lehrer weiter nicht, und das Methodische hat sich hier so sehr dem individuellen Bedürfnis anzuschmiegen, dass dem geneigten Leser durch einen supponirten Fall wahrscheinlich nicht gedient wäre. Wenn sich der Lehrer des Grundsatzes bewusst ist, dass auch in der Poetik alles Begriffliche aus Anschauungen gewonnen werden muss, gerade so, wie in den Naturwissenschaften, so wird er den rechten Weg nicht verfehlen.

\* \* \*

**System.** 1) Es wird die *Disposition* des Gedichtes ins Stichwortheft eingetragen.

2) Die *Resultate der Vergleichung* der zwei Hauptteile; etwa so:

*Die Entsprechung im Lied von der Glocke.*

- 1) Jugend, Liebe — Glückliches Gemeindewesen.
- 2) Familienglück — Tausend fleissige Hände.
- 3) Feuersbrunst — Krieg.
- 4) Tod der Gattin — Revolution.

Das Ewige!

3) *Aus der Poetik*, in bekannter Weise einzureihen: Dichtungsart, Reim, Alliterationen, Rhythmus u. s. w. Beispiele nach Bedürfnis.

**Methode:** 1) *Rezitation* des ganzen Gedichtes mit verteilten Rollen (vgl. die Ausführungen am Ende des ersten Teiles). Zur *Rezitation* wähle ich gerne Stunden gehobener Gemütsstimmung, wie etwa die letzten Stunden vor den Ferien u. a.

2) Erklärung von *Bildern*, welche auf unser Gedicht hindeuten. (Schillerausgabe von Hallberger u. a.)

3) *Freie Erzeugnisse* in Wort oder Schrift im Anschluss an das Gedicht, wie z. B.:

- a. Ein Herbstabend in meinem Heimatdorf (der Feierabend im Landstädtchen).
- b. Rede des Gemeindepräsidenten in Sils anlässlich der Einweihung des neuen Geläutes.
- c. Herr Theus (Glockengiesser) übergibt das neue Geläute, welches die Gemeinde M. bei ihm bestellt, mit einer kurzen Ansprache; wie könnte dieselbe lauten? u. s. w.

4) *Lektüre* inhaltsverwandter Stücke; es finden sich namentlich unter den Gedichten Schillers manche mit ähnlichen oder gleichen Gedanken. Ich will aber den Nachweis hievon für eine folgende Präparation aufsparen; das Literaturgeschichtliche ebenso.

---

## NACHRICHTEN.

**Eine Antrittsvorlesung über Pädagogik.** — Am 4. November vorigen Jahres hielt Herr Seminardirektor *Gues* in Lausanne an der dortigen Universität vor 200 Zuhörern seine Antrittsvorlesung über Pädagogik. Die Rücksicht auf unsere Leser und der Raum unseres Blattes erlaubten uns nicht, die Rede französisch und in extenso aufzunehmen, aber einige Fragmente in freier Uebersetzung werden gewiss vielen unserer Leser willkommen sein. Hier sind sie:

„Erziehung als praktische Tätigkeit ist so alt als das Menschengeschlecht. Akademische Vorlesungen über Erziehung und Unterricht dagegen sind, wenigstens für unser Land, etwas Neues. Zum ersten Male wird ihnen im Programm unserer früheren Akademie und jetzigen Universität ein Platz eingeräumt, und zum ersten



Male erscheint nun auch die Pädagogik, die bis jetzt nur in den Volksschullehrer-Seminarien gelehrt wurde, unter den Lehrgegenständen der philosophischen Fakultät.

Wem viel gegeben wird, von dem wird viel gefordert. Ich habe daher nicht ohne Zaudern, nicht ohne eine gewisse Aengstlichkeit und Beklommenheit diese Vorlesungen übernommen. Ja, ich hätte es gerne gesehen, wenn ein gewiegter Mann als ich sich hier vernehmen liesse, um Ihnen allen die Notwendigkeit pädagogischer Studien und Uebungen als Vorbereitung auf das Lehramt auf *jeder* Schulstufe, der obern nicht weniger als der untern, so recht zum Bewusstsein zu bringen.

Ich denke unwillkürlich an *Kant, Herbart, Ziller, Stoy*, die Begründer der philosophischen Pädagogik, auch an *Compayré, Marion, Dumesnil*, die heute noch in voller Tätigkeit stehen, und, ohne die Grenzen unseres Vaterlandes zu überschreiten, an *Ruegg, Horner, Hunziker, Dula* u. s. w., und ich fühle, dass es mir schwer fallen wird, der übernommenen Aufgabe einigermaßen gerecht zu werden.

Indessen, und dessen tröste ich mich, wird auch ein Mann, der nicht die tiefe philosophische Bildung der erstgenannten, noch den Reichtum an praktischer Erfahrung der zuletztgenannten Männer besitzt, noch vieles zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung beitragen können in einem Kanton wie dem unsrigen, wo Philosophie und Pädagogik bis jetzt ziemlich stiefmütterlich behandelt worden sind.

\* \* \*

Was uns bis jetzt gefehlt hat, ist nicht sowohl das Interesse für pädagogische Fragen — ich brauche Sie ja bloss an *Chavannes*, an *Monnard*, an den grossen *Vinet*, an *Gindroz* und *Gauthey* zu erinnern — als vielmehr ein *pädagogisches Institut*, an welchem die Pädagogik gepflegt und weiter entwickelt, neue Unterrichtsmethoden geprüft und eingeübt, Methodenbücher und Spezialschriften sorgfältig studirt und die gesicherten Erfahrungen jeder Art, welche die Praxis und die Geschichte des Unterrichtes darbieten, gewissenhaft verwertet würden, mit einem Wort: ein *akademisch-pädagogisches Seminar*.

Wir waren, wie alle andern Völker französischer Zunge, allzulange in dem Vorurteil befangen, dass wer etwas wisse, es ohne weiteres auch lehren könne, und dass es unnütz sei, eine Sache wie Methodik zu studiren, die einem der gesunde Menschenverstand von selbst eingebe.

Etwas spät erst haben wir erkannt, dass das Unterrichten eine *Kunst* ist, die wie jede andere ihre Technik hat, die theoretisch und praktisch erlernt sein will.

\* \* \*

Was wir heute anstreben, ist schon vor zwanzig Jahren angeregt worden. In einem bemerkenswerten Berichte, welcher am 6. Januar 1870 in Genf der „interkantonalen Vereinigung zur Förderung der höheren Studien in der französischen Schweiz“ erstattet wurde — an der Spitze des Vereins standen in jenem Jahre die Staatsräte *Cérésole* und *Estoppey* und der unvergessliche Professor *Eugène Rambert* — verlangte man mit allem Nachdruck die Gründung eines höhern Seminars oder die Errichtung eines pädagogischen Lehrstuhls an der Akademie in Lausanne.

In diesem Seminar oder in diesem pädagogischen Kurse an der Akademie sollten vor allem die Lehrer der *Mittelschulen* ihre pädagogische Ausbildung erhalten. Das fachwissenschaftliche Wissen sollte nicht mehr länger das *Ganze* der Lehrerbildung ausmachen, sondern es sollte zu einem gründlichen Fachwissen noch eine ebenso gründliche theoretische und praktische Unterweisung in der Kunst des Unterrichtens hinzukommen.

Und die Pädagogik, die man hier lehren wollte, sollte nicht etwa ein blosses Aggregat von vielerlei Vorschriften und Ratschlägen, nicht eine blosse Zusammenstellung mehr oder weniger zutreffender und geistreicher Bemerkungen sein, sondern sie sollte ein eigentliches Studium werden, eine angewandte Wissenschaft der Physiologie, der Psychologie und Ethik. Eine solche Pädagogik, meinte man, müsste der Praxis die grössten Dienste leisten. Diese könne ja nur gewinnen, wenn man sie glücklichen Zufällen und subjektiven Einfällen entreisse und auf einen wissenschaftlichen Boden stelle.

Leider ist dieses Projekt nicht ausgeführt worden. Wir haben dieses pädagogische Institut auch heute noch nicht. Aber als etwelchen Ersatz dafür eröffnen wir heute an der philosophischen Fakultät unserer jungen Universität einen historisch-theoretischen Kurs über Pädagogik, und ich hoffe, recht bald auch ein pädagogisches Praktikum

einrichten zu können. Dass solches gerade in den Tagen geschieht, da die pädagogische Welt den hundertjährigen Geburtstag *Diesterwegs* feiert, desjenigen Pädagogen, der am meisten für die Errichtung von Seminarien und für die Hebung der Lehrerbildung getan hat, das soll uns ein gutes Zeichen sein.

\* \* \*

Hier darf ich wohl auch kurz erwähnen, was im Auslande geschieht. An Deutschlands Universitäten werden jährlich wohl an die fünfzig Kollegien über Geschichte und Theorie der Erziehung gelesen. In Königsberg musste schon zu Ende des vorigen Jahrhunderts ein Professor der philosophischen Fakultät wenigstens eine Vorlesung über Pädagogik halten. Dieser Bestimmung verdanken wir die ausgezeichnete Abhandlung *Kants* „*Ueber Pädagogik*“ und die grundlegenden Arbeiten *Herbarts*, der auch das erste Universitätsseminar ins Leben rief. Nach dem Königsberger Urbild bildete später *Stoy* das Seminar in Jena, das jetzt unter *Reins* trefflicher Leitung steht, und *Ziller* die Uebungsschule in Leipzig, die nach seinem Tode zwar eingegangen ist, deren Wiedererstehung aber nicht mehr lange auf sich warten lassen wird.

Auch in England sind die Universitäten aufgefordert worden, den Bedürfnissen der Mittelschulen durch Errichtung von pädagogischen Lehrstühlen entgegenzukommen. Edinburgh und St. André besitzen schon seit 1876 regelmässige Kurse über Pädagogik, in den letzten Jahren sind nun auch Cambridge, London und Oxford ihrem Beispiel gefolgt.

Frankreich hat bis zur Stunde noch keine pädagogischen Universitätsseminare, aber immer mehr macht sich die Ueberzeugung geltend, dass hier eine Lücke auszufüllen sei. *Marion* fing an der Sorbonne, *Compayré* in Toulouse an, über Pädagogik vorzutragen, und *Dumesnil* und *Martin* ahmten ihnen nach.

Indem wir heute an dieser Universität nun auch einen pädagogischen Kurs eröffnen, so tun wir eigentlich nur, was andere schon vor uns, zum Teil recht lange vor uns, getan haben.

\* \* \*

Vielleicht sind aber einige von Ihnen immer noch in Zweifel, ob der Pädagogik eine Vertretung an den Universitäten gebühre oder nicht. Ich höre sie sagen: „Uebung macht den Meister. Ein Jahr Praxis ist mehr wert, als zehn Jahre Kathederweisheit, und einige Gramm eigener pädagogischer Erfahrung mehr als ganze Säcke voll theoretischen Wissens. Wer schwimmen lernen will, muss ins Wasser, und wer die Lehrkunst lernen will, muss in die Schule; die Praxis lernt sich nur durch die Praxis. Methode kann man einem gar nicht beibringen, die muss sich jeder Lehrer selber machen. Man sehe sich die reinen Theoretiker nur einmal an, ihr Unterricht steht weit hinter demjenigen der reinen Empiriker zurück.“

Darauf antworte ich mit den Worten meines Kollegen *Horner* an der Freiburger Universität:

„Angenommen, diese Behauptungen seien alle richtig — was sie aber, so allgemein gefasst, nicht sind — so beweisen sie doch noch keineswegs die Entbehrlichkeit einer pädagogischen Theorie und des Studiums derselben. Ausnahmen gibt es überall. Hat nicht auch schon ein Quacksalber Heilungen zu Wege gebracht, von denen die Leute sagen, die ärztliche Wissenschaft hätte sie nicht bewirken können? Hat nicht schon ein Bäuerlein beim alten Schlendrian der Ackerwirtschaft sich über Wasser gehalten, während dicht daneben ein rationeller Landwirt zu grunde ging?“

Wer wagte es aber, daraus den Schluss zu ziehen, dass das Studium der Medizin für denjenigen unnütz sei, welcher die Heilkunst ausüben will, und das Studium der Landwirtschaft dem Landwirt verhängnisvoll?“

So wollen wir auch auf unserm Gebiet den Schluss nicht ziehen, dass man aus der Theorie nichts lernen und nur durch eigene Fehler klug werden könne — wie man unter der alten Schule der Medizin nachrühmte, es müsse einer erst einen kleinen Kirchhof füllen, ehe er ein guter Arzt sein könne. — Wir wollen es im Gegenteil mit *Kant* halten, der da sagte: „Die Pädagogik muss ein Studium werden, sonst ist nichts von ihr zu hoffen.“

\* \* \*

Wer wird diese Vorlesungen besuchen? An wen ergeht die Einladung hiezu? Vor allem an diejenigen, welche Lehrer an unsern Mittelschulen werden wollen. Diese müssen durchaus mit dem Vorurteile brechen, dass die Pädagogik in die

Seminarien und nicht an die Universitäten gehöre und dass nur Volksschullehrer ihrer bedürfen, da sie ihnen das fehlende Fachwissen ersetzen müsse.

Was unsern Mittelschulen zu wünschen ist, das sind nicht Gelehrte, sondern Lehrer, pädagogisch gebildete Lehrer, und ich hoffe, dass recht bald bei den Wahlfähigkeitsprüfungen der Pädagogik die ihr gebührende Stellung angewiesen werden wird.

Ich sollte auch noch auf eine zweite Klasse von Zuhörern rechnen dürfen; diese Kurse sind auch für die künftigen Theologen berechnet. Das Amt des Geistlichen ist ja auch das eines Lehrers und Erziehers. Als Religionslehrer bedarf er selber der pädagogischen Bildung und als Mitglied der Schulaufsichtsbehörde, deren Präsident er ja gewöhnlich ist, hat er in Schulsachen stets ein gewichtiges Wort mitzusprechen. Sorgen Sie also bei Zeiten dafür, dass zu der äussern Autorität auch noch die fachmännische Einsicht hinzukomme im Interesse Ihres eigenen Ansehens und zum Segen der Ihnen unterstellten Lehrer und Schulen.

Endlich werden auch die Schüler unseres Volksschullehrerseminars diese Vorlesungen besuchen. Ich werde überall an die eigenen Beobachtungen und Erfahrungen meiner Zuhörer anzuknüpfen suchen, sodass man auch ohne besondere philosophische Vorbildung meinen Vorträgen folgen können. Ich habe daher auch nicht gezögert, den Seminaristen den Zutritt zu gestatten, und ich hoffe, dass diese Neuerung dazu beitragen werde, die Schranken niederzureissen, welche eingebildete Köpfe unter den Lehrern der verschiedenen Schulstufen aufgerichtet haben.

\* \* \*

In der **Spezialkonferenz Straubenzell - Gaiserwald** (Bezirk Gossau, St. Gallen) referirte am 16. Dezember vorigen Jahres Fräulein *Segmüller*, Lehrerin an der katholischen Unterschule in *Bruggen*, über ihre **praktischen Erfahrungen mit der Herbart-Zillerschen Methode**. Angeregt zum Studium derselben wurde die Referentin durch die Verhandlungen am schweizerischen Lehrertag in St. Gallen im September 1887. Sie schreibt hierüber: „Als vor einigen Jahren am Lehrertag die Herren Wiget und Balsiger ziemlich unsanft aufeinanderstiessen und auch nachher in den von selbigen Herren redigirten Organen, „Bündner Seminarblätter“ und „Echo“, nicht müde werden konnten, für und gegen Herbart-Ziller zu streiten, begann ich mich für die Sache zu interessiren. Die „Schweizerischen Blätter für erziehenden Unterricht“, die ich seit mehreren Jahren halte, trugen das Ihrige bei zu diesem Interesse. Es sprach mich aus ihnen ein Ernst und eine Tiefe an, die mich zwangen, stillzustehen und aufzumerken, was diese neue Methode wolle.“

Was die Referentin an der neuen Richtung am höchsten schätzt, ist die Devise: *Erziehender Unterricht, Charakterbildung*. „Als der deutsche Kaiser in den letzten Tagen die Augen aller Gebildeten auf sich gelenkt, hat mir am besten gefallen, dass er die grösstmöglichen Forderungen an die Charakterbildung stellt und spricht: Mein Lehrer Hintzpete sagte mir immer: wer erziehen will, muss selber erzogen sein!“

Dann verbreitet sich Fräulein Segmüller über die *Anordnung und Konzentration des Stoffes*. Sie ist eine warme Freundin der *Märchen*, behandelt dieselben jedoch — im Gegensatz zu Ziller — gleich vom *ersten Schuljahr an neben den biblischen Erzählungen*. Bei der Frage über die *formale Durcharbeitung* des Stoffes redet sie der aufmerksamen Pflege des Anschauungsunterrichtes das Wort und weiss durch interessante Erinnerungen aus ihren Kinderjahren darauf hinzudeuten, wie derselbe früher arg vernachlässigt wurde. Als Schülerin der dritten Klasse sollte sie an einer Prüfung den Spiegel beschreiben. Das muss für ein Mädchen ein Leichtes gewesen sein! Gefehlt. Obschon sie zweifelsohne ebenso oft in den Spiegel geguckt als jedes andere Mädchen, hatte sie doch keine Ahnung davon, dass der Spiegel so etwas wie Teile besitze. Die Beschreibung wollte nicht zu stande kommen. Was tun in der Not? Da kam ihr das Sprüchlein in den Sinn: Spieglein, Spieglein an der Wand etc. Flugs schrieb sie, was sie aus dem Märchen vom Schneewittchen wusste.

„Wenn mir recht ist“, heisst es später, „waren die *formalen Stufen* auch ein streitiger Punkt an jenem Lehrertag. Mir war's, als gingen die Meinungen der genannten Herren hierüber nicht so schrecklich weit auseinander; sie wollten's einander nur nicht „zu lieb tun.“ Jedoch besser ist besser; ein Versuch mit diesen fünf formalen Stufen lohnt sich reichlich. — Sie sehen“, schliesst das Referat, „dass ich nicht mit Sack und Pack ins andere Lager hinübergegangen; aber erwärmt habe ich mich an dem regen Eifer, der mir hier entgegengetreten, und an dieser Liebe

zu unserm schönen Berufe; erbaut habe ich mich an dieser Wertschätzung des kindlichen Gemütslebens, und gefreut hat mich die Sorgfalt und Strenge, mit der man den Lehrfächern den rechten Platz angewiesen. Im übrigen verweise ich auf das *Schlussvotum* des Herrn *Kreisschulinspektors Prass*, „Schweiz. Blätter für erziehenden Unterricht“, Nr. 1 dieses Jahrgangs.“

Eine einlässliche *Diskussion* berührte die Punkte: Konzentration, grössere zusammenhängende Gesinnungstoffe, Charakterbildung, Strafarten. Gegen die *Märchen* wurde der alte Vorwurf erhoben, sie führen zur Lüge und Phantasterei, jedoch ohne an Beispielen zu begründen. Das Referat fand im allgemeinen lebhaft Zustimmung. Manch einer mochte sich im Stillen beschämt fühlen angesichts des energischen und zielbewussten Privatstudiums, von dem der angehörte Vortrag zeugte, und den Entschluss fassen, zukünftig auch etwas mehr zu tun als bisher. Die Umfrage brachte die Anregung, die Rüeeggischen Lesebücher darauf zu untersuchen, ob und wie die verschiedenen Stoffe miteinander zu verbinden wären im Sinne Herbart-Zillers. Die nächste Konferenzversammlung wird sich mit der Kritik einer Probelektion nach Herbart-Ziller über das Lied „Traute Heimat meiner Lieben“ von Salis (sprachliche und musikalische Behandlung) zu befassen haben. J. R. R.

Der Schulrat der *Stadt St. Gallen* hat an die Stelle des auf kommendes Frühjahr von seiner Lehrstelle zurücktretenden vielverdienten Herrn Vorsteher *Schlaginhausen* den Herrn *Sines Alge* zum *Vorsteher der Mädchenrealschule* gewählt und der Erziehungsrat zum *Rektor der Kantonsschule* an Stelle des Herrn *Dr. Kaiser*, der nach 14jährigem schwerem Dienste seine Resignation eingereicht hatte, Herrn Professor *Arbenz*.

An einer Versammlung der *Kreissynoden Saanen und Obersimmenthal* führte Herr Sekundarlehrer *Zwahlen* seinen Kollegen in eingehendem Referat die *formalen Stufen* vor Augen und empfahl dieselben angelegentlich zur Verwendung.

Ein Referat über *Herbart* rief im *Kapitel Winterthur* eine Vereinigung von Lehrern ins Leben, welche gemeinsam das Buch von Lange über Apperzeption studirt. (Schweiz. evang. Schulblatt.)

Das „*Schweizerische evangelische Schulblatt*“ hat in Nr. 1 mit der Veröffentlichung des Oltener Vortrages von Herrn Seminardirektor *Bachofner* über „*Die Erziehungslehre Herbarts und seiner Schüler*“ begonnen. Das Korreferat soll unmittelbar folgen.

Die „*Schweizerische Lehrerzeitung*“ und die *kantonalen Schulblätter*. — Es sei noch ungewiss geschrieben wir in der letzten Nummer, ob auch das „*Aargauer*“ und das „*Berner Schulblatt*“ eingehen werden. Jetzt weiss man's.

Sie sind noch nicht bereit, wie die „*St. Galler Schulblätter*“, ins Schattenreich hinabzugehen, sie denken nicht den Tod, im Gegenteil, sie weisen die seidene Schnur, die man ihnen nahelegte, energisch zurück.

Das „*Aargauer Schulblatt*“ schreibt: „Der in der neuern Zeit sich alle paar Jahre wiederholende Wechsel in der Redaktion der „Schweiz. Lehrerzeitung“ konnte diesmal nicht vor sich gehen, ohne eine Blüte journalistischer Kollegialität zu treiben, die wir unsern Lesern nicht glauben vorenthalten zu dürfen. Die Redaktion der „Lehrerzeitung“ schreibt in ihrer Anrede an ihre Leser: „In anerkannter Würdigung der höhern Aufgabe haben die Lehrer des Kantons St. Gallen<sup>1</sup> sich entschlossen, das „St. Galler Schulblatt“ dem einheitlichen nationalen Streben des schweizerischen Lehrervereins zum Opfer zu bringen. Und wir geben uns der Hoffnung hin, es werde in nicht allzu ferner Zeit auch anderwärts der Bann brechen, der den Gedanken an eine geeinigte schweizerische Lehrerschaft etc. dort nicht hat aufkommen lassen. Und der in die Redaktion der „Schweiz. Lehrerzeitung“ eintretende Herr Balsiger sagt als Redaktor der „St. Galler Schulblätter“ in seinem Schlusswort unter Hinweis auf „das Opfer“, das von ihrer Seite gebracht werde: „Ja, wir hoffen, dass unser Verzicht auf ein kantonales Organ im ohnehin kleinen Schweizerlande nicht einzig bleiben werde.“ Das heisst man doch mit dem Zaunpfahle winken. Nicht genug daran. Die Redaktion der „Lehrerzeitung“ gestattet sich in einer Fussnote gegenüber der Lehrerschaft der betreffenden Kantone folgende

<sup>1</sup> Richtigere Lesart: Der Herausgeber und *einige* Lehrer des Kantons St. Gallen.

Liebenswürdigkeit: „Steht es da, wo die kantonalen Schulblätter alles Interesse für den eigenen Kanton in Anspruch nehmen, mit der Schule besser als anderwärts?“

Wir wissen nicht, welche Stellung die ausser unserm Blatte noch bestehenden kantonalen Schulblätter „Berner Schulblatt“ und „Luzerner Schulblatt“ hiezu einnehmen, ob sie *ein gewöhnliches geschäftliches Arrangement mit etwelchem Personenwechsel* auch als eine grosse nationale Tat zu betrachten und sich derselben zum „Opfer“ zu bringen vermögen. Wir schauen die Sache etwas nüchterner an und wollen vorerst abwarten, mit welchem Feuer für Verwirklichung des Art. 27 der Bundesverfassung und für Schaffung einer schweizerischen nationalen Schule, welche auch unser Ideal ist und bleibt, eingetreten und gearbeitet werden wird. Dagegen lehnen wir unsererseits den Vorwurf, als ob wir mit unserm Blatte irgend jemals einem wirklichen „einheitlichen nationalen Streben“ hindernd in den Weg getreten wären, von uns ab. Ebenso lehnen wir von uns ab, durch unser Organ den Stand der Schule in unserm oder einem andern Kanton ungünstig beeinflusst zu haben. Wenn die Redaktion der „Lehrerzeitung“ sich irgend einen Anteil an den günstigen Schulverhältnissen z. B. der Kantone Baselstadt, Schaffhausen, Thurgau oder Genf vindiziert, so wollen wir ihr dagegen dieses „Verdienst“ weder schmälern noch streitig machen.“

Und das „Berner Schulblatt“ schreibt: „Das „Berner Schulblatt“ hat mit Neujahr seinen vierundzwanzigsten Jahrgang angetreten und ist der Nachfolger verschiedener Blätter, welche schon seit Anfang der Dreissigerjahre bestanden. Das „Berner Schulblatt“ hat also gewissermassen ein geschichtliches Existenzrecht, welches zu keiner Zeit durch allfällige antinationale Verirrungen alterirt worden wäre. Das „Berner Schulblatt“ ist ausdrücklich das Organ der *freisinnigen* Lehrerschaft. Und welche Partei wäre es als die freisinnige, welche *die Schweiz. Volksschule* auf ihre Fahne geschrieben hätte? Wir glauben auch behaupten zu dürfen, dass die Zahl der bernischen Lehrer sehr klein ist, die einer *Schweizerischen Volksschule* nicht durchaus sympathisch wäre.

Ferner. Wenn die „Lehrerzeitung“ sich plötzlich auf den hohen Ast schwingt und tut, als ob sie bis anhin der ausschliessliche Rufer im Kampf um eine *Schweiz. Volksschule* gewesen wäre, so bedauern wir, dieses angelegentliche Rufen überhört haben zu müssen, und können ihr, bis uns bessere Belehrung wird, das aus ihrem — vorgeblich ihr allein zukommenden — nationalen Streben abgeleitete Recht, nun die Nichtrufer im Kampfe unter ihre Flügel zu sammeln, nicht zuerkennen. Hingegen kann sich die „Lehrerzeitung“ legitimiren: Gehe sie sofort zu Taten über, die ihren jetzigen schönen Worten entsprechen. Dann lässt sich in zehn Jahren miteinander reden. Aber bitte, zuerst ein hübsches Schlachtfeld mit feindlichen Toten! Nicht wahr? In dem Masse übrigens, wie im Schweizerlande Bildung und Freisinn zunehmen und erstarken, in dem Masse nähert sich auch der Zeitpunkt, wo die Schweiz. Volksschule als reife Frucht vom Baume fällt. Indem das „Berner Schulblatt“ die freisinnige Lehrerschaft des Kantons um seine Fahne sammelt und Woche um Woche für Verbesserung unserer Schulstände und Belehrung überhaupt arbeitet, glaubt es zu tun, was man ihm so schnellfertig abspricht: Der Schweiz. Volksschule den bestmöglichen Vorschub zu leisten.

So kommen wir hinsichtlich des nationalen Schulgedankens zum gegenteiligen Schluss wie die „Lehrerzeitung.“ Sie will im Interesse dieses Gedankens die kantonalen Schulzeitungen unterdrücken, wir sie eher vermehren, dass keine Talschaft, kein Berggelände in Schulsachen ohne Anregung und Kontakt zur Nachbarschaft bleibe. Diesterweg, dem auch die „Lehrerzeitung“ dieses Jahr bei Anlass seines 100jährigen Geburtstages volles Lob spendete, sagt irgendwo von der Schulpresse:

„Ich rechne es den Lehrern einer Provinz auch zur Schande, *wenn sie das vorzugsweise und zunächst für ihre Provinz geschriebene Schulblatt nicht bei Leben und Dasein erhalten.*“

Diesem Satze gegenüber nimmt sich die Fussbemerkung der „Lehrerzeitung“: „Steht es da, wo die kantonalen Schulblätter alles Interesse für den eigenen Kanton in Anspruch nehmen, mit der Schule besser als anderwärts? etwas — jugendlich aus.

Durch das oben Gesagte dürfte nun auch der zweite angeführte, ziemlich mysteriös lautende Satz von dem „Bann“, der den nationalen Schulgedanken nicht hat aufkommen lassen oder ihn zurückgedrängt hat, mit Bezug auf den Kanton Bern etwelche Aufhellung erfahren haben.

Schliesslich dürfen wir nicht unterlassen, anzuführen, was die „*Helvetische Typographia*“, das Organ des Schweiz. Typographenbundes, über den Verlagswechsel der „Lehrerzeitung“ unterm 27. Dezember in Nr. 53 schreibt:

„Mit dem Druck der „Schweiz. Lehrerzeitung“ ist auf Neujahr, wahrscheinlich um einen niedrigeren Druckpreis zu erlangen, obgleich der bisherige von Huber in Frauenfeld ein äusserst bescheidener genannt werden musste, die Firma Orell Füssli betraut worden, deren Chefs voriges Jahr die Armee der deutschen Setzschuster engagierten, um dadurch brave schweizerische Familienväter aufs Pflaster setzen zu können. Sogar die „Lehrerzeitung“ tadelte damals dieses Verfahren gewisser Firmen, indem sie von einer Anregung berichtete, die in den Lehrervereinen gemacht werden sollte, gegen diejenigen Buchdruckerfirmen energische Stellung zu nehmen, die im bekannten schweizerischen Setzerstrike deutsche Setzschuster kommen liessen, um sie gegen die inländischen Arbeitskräfte auszuspielen. Wörtlich sagte die gedachte Zeitung ferner: „Und wer könnte das besser als gerade die Lehrer? Alljährlich werden wir hier (wie anderwärts) von gewissen schweizerischen Firmen mit Erzeugnissen ihres Selbstverlags förmlich überschüttet. Fort mit all dem Zeugs! wird nun zukünftig die Losung sein.“ Und heute geht die „Schweiz. Lehrerzeitung“ von der Offizin Huber in Frauenfeld, deren Eigentümer in Bezug auf Behandlung und Ablöhnung ihrer Angestellten bei uns im besten Sinne bekannt sind, über an diejenige Firma, deren Chefs keine Mitglieder des Schweiz. Typographenbundes in ihrem Weltinstitute dulden, die bis jetzt nicht einmal zu den Offizinen gehört, die das von über 300 Buchdruckereibesitzern angenommene Lehrlings-Regulativ acceptirte. Sonderbar, liebe Leser, nicht wahr! Der Schweiz. Lehrerverein lässt sein Hauptorgan nun in einem Atelier herstellen, in dem die Angehörigkeit der Angestellten zu einem ebenfalls schweiz. Berufsverein — ein wirklicher, wahrer und unbestreitbarer Hort für alle seine Mitglieder, — verpönt, ja geradezu verboten ist. Das Urteil über diese Handlungsweise überlassen wir unsern Lesern, sie werden die richtige Bezeichnung hiefür wohl herausfinden!“

Wenn die „Schweiz. Lehrerzeitung“ in ihrer neuen Gestalt mit ihrem nationalen Gedanken auf solche Art debütirt, so mögen wir von demselben erst nichts wissen; denn wir Berner sind uns gewohnt, dem Wort „nationales Streben“ einen reellen Sinn unterzulegen.<sup>1</sup>

Steche immerhin die mit schönem Takelwerke neu aufgeputzte Fregatte der „Lehrerzeitung“ kühn in die See und kehre sie reich beladen in den Hafen zurück; überlasse sie aber neidlos uns geringern und bescheidenern Fahrzeugen diejenigen Gewässer, wohin ihr stolzer Lauf sie nicht zu tragen vermag!“

\* \* \*

So ist es also mit der Verminderung der Zersplitterung der schweizerischen pädagogischen Presse und mit der Sammlung der schweizerischen Lehrerschaft unter eine Fahne wieder *nichts* geworden.

Die „*Schweizerische Lehrerzeitung*“ wird samt der wiedererstandenen „*Pädagogischen Vierteljahrsschrift*“ — deren erstes soeben erschienenenes Heft auf uns, wenn auch keinen überwältigenden, so doch einen recht guten Eindruck gemacht hat — auch künftig nicht, so wenig als bisher, das *einzig* echte, ganz *allein* von schweizerischem Geist erfüllte pädagogische Organ der Schweiz sein, sondern nur *eines neben andern*, ja jetzt noch *neben mehr* als früher. Denn während früher die „Lehrerzeitung“ allein das „*Schweizerisch*“ im Wappen führte, gibt es jetzt, ganz abgesehen von den Fachblättern der Turn-, Zeichen- und Fortbildungsschullehrer, noch drei *schweizerische* Organe:

unsere *schweizerischen Blätter für erziehenden Unterricht*,  
den *schweizerischen Erziehungsfreund*,  
das *schweizerische evangelische Schulblatt*,<sup>2</sup>

von denen jedes behauptet: nicht dass es *allein* schweizerisch, sondern nur: dass es *auch* schweizerisch sei.

Will man vereinigen, so muss man sich verständigen und gegenseitig Konzessionen machen, nicht aber denjenigen, die anders denken, die Zumutung stellen, auf ihre

<sup>1</sup> Das „Berner Schulblatt“ scheint nicht zu wissen, dass der Regisseur des ganzen Szenenwechsels, Herr B. . . . ., ja auch ein Berner ist.

<sup>2</sup> Diesen Titel führen seit Neujahr die „Blätter für die christliche Schule.“

Ideale und deren Verwirklichung so ohne weiteres zu verzichten, und nicht mit einem „Opfer“ exemplifizieren, das, in der Nähe besähen, keines ist. Das allein ist *schweizerische Politik*. Bis man diese einschlägt, bleibt nichts anderes übrig, als dass ein jedes Organ „*die Kraft des Steins in seinem Ring an Tag zu legen suche*.“ Und wenn ein jedes das tut, so wird die schweizerische Lehrerschaft nicht schlecht dabei fahren. G. W.

## REZENSIONEN.

**Dr. Volkmer**, kgl. Seminardirektor, **Elemente der Psychologie, Logik und systematischen Pädagogik**. Dritte vermehrte Auflage. Habelschwerdt, Verlag von J. Frankes Buchhandlung, 1890. Preis 2 M., gebunden 2 M. 40 Pf.

Ein Typus einer systematischen Behandlung von Psychologie, Logik und Pädagogik, vollständig beherrscht von den Seelenvermögen, die Lehren der Psychologie nirgends angewendet auf die Pädagogik, die Forderungen der letztern nicht auf psychologische Gesetze zurückgeführt und nicht bis zu ihren letzten praktischen Konsequenzen verfolgt. Ein solches Werk kann höchstens als Wiederholungsbuch für gewisse Arten von Examen gute Dienste leisten. In Seminarien ist es unbrauchbar, für die Fortbildung der Lehrer kaum zu empfehlen.

**Siegfried Karstädt**, **Hilfsbuch für Geschichte der Pädagogik für Seminaristen und Lehrer**. Zweite vermehrte und verbesserte Auflage. Potsdam, Verlag von J. Rentel. Preis 60 Pf.

„Der Gebrauch dieses Büchleins setzt gründlichen Unterricht resp. ein gründliches Studium grösserer Werke voraus, da es nur die Hauptmomente des Stoffes, das positive Notwendige darbieten soll“ (S. 3). Unserer Ansicht nach noch mehr: Wie wir die Literatur nicht aus einem Kompendium der Literaturgeschichte, sondern direkt aus den Werken der Klassiker kennen lernen, so bilden auch in der Geschichte der Pädagogik das unerlässlich notwendige Anschauungsmaterial die Schriften unserer grossen Pädagogen selber. Diese müssen unsere Schüler also, wenn überhaupt von Geschichte der Pädagogik die Rede sein soll, wenigstens in den Hauptkapiteln selber lesen. Haben sie solches getan, dann freilich wird ihnen das vorliegende Werkchen ein sehr willkommenes Hilfsbuch zur Einprägung und Wiederholung sein. Wir finden in ihm die wichtigsten Anschauungen und Lehren der grossen Pädagogen aller Völker und aller Zeiten, von den Israeliten bis auf Herbart, nebst kurzen Andeutungen über ihre äussern Lebensverhältnisse, alles in äusserst übersichtlicher und klarer Darstellung. Möge das „Hilfsbuch“ von Karstädt von Seminaristen und Lehrern allerorten gekauft und in der angedeuteten Weise fleissig studirt werden. Ausgiebige Förderung wird die Folge sein. P. C.

**Leopold Heinze**, **Theoretisch-praktische Harmonielehre nach pädagogischen Grundsätzen etc.** Kleine Ausgabe 1 M. 40 Pf. und **Uebungsbuch zur kleinen Ausgabe** 75 Pf. Breslau, Heinrich Handels Verlag.

So oft wir eine „neue“ Harmonielehre in die Hände bekommen, können wir deren nähere Bekanntschaft kaum erwarten. Alle bekannteren Lehrbücher der Harmonie bewegen sich auf dem, freilich noch lange nicht ausgefahrenen, Geleise des Althergebrachten. Unsere Harmonielehrer stehen mit beiden Füßen im Kreise und Banne der „alten-ewig-jungen“ Tondichter; Haydn, Mozart und Beethoven der jüngere bilden die Grenze, über welche zu schreiten sie nicht wagen. Der Beethoven der letzten Sonaten und Quartette und viele nachbeethovensche bedeutende Komponisten

haben, wie man glauben müsste, für die Harmonielehre nichts abgeworfen. Einer, der weiter nichts ist als ein gelehrter Harmoniker (und das ist schon sehr viel), wird sich der Ansicht zuneigen, Berlioz, Liszt, Wagner — ja bedeutend weniger „zukünftlerische“ Komponisten — seien in der Harmonielehre nicht recht „zu Hause“ gewesen. Wann wird denn *der* Harmonielehrer kommen, welcher es Musikjüngern möglich machen wird, Werke der Tondichter der „modernen Epoche“ nicht nur als geniale, sondern auch als gute und korrekte Erzeugnisse betrachten zu können?

Heinze ist nun nicht der Mann. Er spielt sich auch nicht als Reformator aus; was er uns bietet ist gute, gesunde Hausmannskost. Vorliegende kleine Ausgabe der Harmonielehre ist ein wohlgeordneter Auszug der grösseren, die, wenn wir nicht irren, schon in den Sechzigerjahren und seither in acht Auflagen erschienen ist. Wenn wir annehmen, dass die kleine Ausgabe nur ein Wegweiser und nicht Führer auf den mühsamen Aufstieg zur Höhe des Wissens ist, so hätte sie noch etwas kürzer ausfallen dürfen. Zu dem Ueberflüssigen, oder wenigstens nicht am rechten Platze Stehenden rechnen wir u. a. zum Beispiel die Bemerkung über den Querstand Seite 9, da ein solcher bis dahin in keinem Beispiele vorkam, ja nach Anordnung des Ganzen nicht vorkommen konnte.

Das „Uebungsheft zur kleinen Ausgabe“ ist an und für sich schon — an der Seite eines mündlichen Unterrichts — eine kleine Harmonielehre umsomehr, als den Beispielen immer die, der Harmonielehre wörtlich entnommenen, „Grundsätze“ vordruckt sind.

Wir können mit gutem Gewissen allen jenen, welche einen Wiederholungskurs der Harmonielehre machen wollen, die „kleine Ausgabe der Harmonielehre“, und besonders denen, welche im Studium derselben sind, das „Uebungsheft“ empfehlen. Lehrer der Harmonielehre finden in beiden gutes Material. J. P.

**Lehrbuch der reinen und technischen Chemie.** Anorganische Experimental-Chemie. I. Band: **Die Metalloide.** Mit 2208 Erklärungen, 332 Experimenten und 366 in den Text gedruckten Figuren. Für das Selbststudium und zum Gebrauch an Fortbildungs-, Fach-, Industrie-, Gewerbeschulen und höheren technischen Lehranstalten bearbeitet nach System Kleyer von *W. Steffen*, Chemiker in Homburg v. d. Höhe. Stuttgart, Verlag von Julius Meier, 1889.

Der Stoff ist in Form von Fragen und Antworten behandelt. Dadurch wird es dem Lernenden ermöglicht, sich selbst zu examinieren, was einem das Selbststudium sehr erleichtert. Sämtliche Experimente sind mit grosser Genauigkeit beschrieben; sorgfältig wird auf alle Gefahren beim Experimentieren aufmerksam gemacht. Die Figuren sind sehr deutlich, ausführlich und im Text eingedruckt, so dass das lästige Umschlagen wegfällt; selbst in nachfolgenden Kapiteln ist nirgends auf frühere Figuren hingewiesen, wo diese nötig sind, treten sie wieder neu auf. Für den Lernenden sind auch die Erklärungen aller Fremdwörter und technischen Ausdrücke von grossem Wert. Studierende, welche der alten Sprachen nicht mächtig sind, werden die in den Erklärungen enthaltenen Ableitungen der Wörter gewiss begrüßen. Das Nachschlagen wird bedeutend dadurch erleichtert, dass die Fragen, Antworten und Erklärungen fortlaufend und nicht nach Kapiteln numeriert sind. In den ersten 124 Seiten ist in den Antworten und Beschreibungen der Experimente im Text auf die Erklärungen hingewiesen, was störend wirkt; in den folgenden 689 Seiten dagegen ist dieser Uebelstand beseitigt, indem die Nummern der zugehörigen Erklärungen am Schlusse jeder Antwort oder Beschreibung des Experiments beigelegt sind. Obiges Buch ist, wie schon der Titel sagt, nicht nur für das Selbststudium bestimmt; auch dem Lehrer kann es gute Dienste leisten, indem er viele lehrreiche Versuche darin findet, die in andern Lehrbüchern der Chemie nicht erwähnt sind. Die Ausführlichkeit und Gründlichkeit, mit welcher der Verfasser vorgegangen, eignet das Buch auch als Nachschlagebuch für den Praktiker. Ein alphabetisches Register, das wir beim Gebrauch oft vermissen, soll, wie der Verfasser mitteilt, dem II. Band (Metalle) beigegeben werden. A. A.



### Offene Lehrstellen.

Mehrfach geäussertem Wunsche entsprechend, stellen wir offene Lehrstellen, soweit sie uns bekannt werden, wieder wie voriges Jahr zusammen. Ist auch hie und da beim Erscheinen der Blätter der Anmeldestermin abgelaufen, so stehen die Chancen doch immer noch offen, so lange die Wahl nicht stattgefunden hat. Schon oft ist der letzte als der erste herausgekommen.

**St. Gallen.** Mädchenunterschule auf Mai zwei Stellen für Lehrerinnen. 2000 Fr. mit Dienstzulagen bis 2400 Fr. nebst Pensionsberechtigung bis auf 75 % des Gehaltes. Meldung bis zum 25. Januar an Bankdirektor Saxer.

Verlag von **Breitkopf & Härtel** in Leipzig.

## Material für den Unterricht in der Harmonielehre

zunächst für Seminarien bearbeitet von

**Th. Seydler** und **Br. Dost**,

Oberlehrer am Seminare zu Schneeberg.

Pappband. Heft I 50 Pf., II und III je 80 Pf., IV M. 1. 20, V und VI je 80 Pf.

Heft I—III enthalten ausser allen notwendigen Regeln, Begriffsbestimmungen und Uebersichten eine sehr grosse Anzahl der verschiedenartigsten Aufgaben. Heft IV—VI führen mehr zu den speziellen praktischen Uebungen für den Organisten- und Kantorendienst. Heft I ist soeben in zweiter, durchgesehener Auflage erschienen.

In den sächsischen Lehrerseminarien zu Borna, Dresden (Friedrichstadt), Grimma, Schneeberg, Waldenburg und Zschopau sind die Hefte eingeführt.

Musik	Class. u. mod. 2- u. 4hdg. Ouverturen, Lieder, Arien etc. 700 Nrn. *
	alische Universal-Bibliothek. Jede Nr. 20 Pf. Neu revidirte Auflagen. Vorzgl. Stich u. Druck, starkes Papier. — Elegant aus- gestattete <b>Albums</b> à 1.50, revidirt von Riemann, Jadas- sohn etc. — Gebundene Musik aller Editionen. — Humoristica. Verzeichn. gr. u. fr. von <b>Felix Siegel</b> , Leipzig, Dörrienstr. 1.

Vor kurzem sind erschienen und durch alle Buchhandlungen, sowie von der unterzeichneten Verlagshandlung zu beziehen:

## Im Abendgold.

Neue Dichtungen von **Otto Sutermeister**.

14 Bogen Taschenformat. Broschirt 4 Fr., eleg. geb. 5 Fr.

Es ist im Golde des Lebensabends ausgereifte Weisheit, die der sinnige Dichter, der gemüthvolle Schulmann in diesen neuen Dichtungen verkündet. Von dem reichen Inhalt der Sammlung geben schon die Ueberschriften der einzelnen Teile derselben einen Begriff; sie lauten: Haus. — Forum. — Meister und Jünger. — Den Jungen ins Album. — Wort und Schrift. — Kunst. — Dem Geiste: Im Bann der Erde. Unverloren. Religion. Gottheit. Kirche. Christentum.

## Schweizerischer Lehrerkalender für das Jahr 1891.

**19. Jahrgang.**

Herausgegeben von **Dr. Ph. Ant. Largiadèr**, Schulinspektor in Basel.

Solid in Leinwand geb. 1 Fr. 80 Rp. — In Leder geb. 2 Fr. 50 Rp.

*Inhalt*: Uebersichtskalender. — Tagebuch. — Schweizerische Schulchronik etc. — Zur Schulbankfrage; mit Abbildungen. — Statistische und Hülftabellen. — Schema's zu Stundenplänen und Schülerverzeichnissen. — Notizenpapier.

**J. Hubers Verlag in Frauenfeld.**

*Inhalt*: Der darstellende Unterricht in Beispielen aus der Naturgeschichte. — Präparation zu Schillers Lied von der Glocke. (Schluss.) — *Nachrichten*. — *Rezensionen*. — Offene Stellen. — *Inserate*.