

Zeitschrift: Bündner Seminar-Blätter
Band: 5 (1899)
Heft: 5

Heft

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 06.02.2025

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

BÜNDNER SEMINAR-BLÄTTER

(Neue Folge.)

Herausgegeben von

Seminardirektor **P. Conrad** in Chur.

V. Jahrgang.

№ 5.

März 1899.

Die „Seminar-Blätter“ erscheinen jährlich sechsmal. Preis des Jahrganges für die Schweiz Fr. 2.—, für das Ausland 2 Mk. Abonnements werden angenommen von allen Buchhandlungen des In- und Auslandes, sowie vom Verleger Hugo Richter in Davos.

Inhalt: Gedanken über Wesen und Walten der Erzieherliebe. — Der Geometrie-Unterricht der Alltagschule. — Recensionen.

Gedanken über Wesen und Walten der Erzieherliebe.

Von Pfarrer **L. Ragaz** in Chur.

Motto: Und wenn ich mit
Menschen- und Engelzungen
redete und hätte die Liebe nicht,
so wäre ich ein tönendes Erz
oder eine klingende Schelle.

»In der Galerie des Beaux Arts in Paris steht eine herrliche Statue. Sie war das letzte Werk eines grossen Künstlers, der wie so mancher Künstler sehr arm war und nur eine Dachstube hatte, die ihm als Atelier und Schlafzimmer zugleich diente. Eines Nachts, als seiner Hände Werk im Thon schon vollendet war, fiel ein bitterer Frost auf die Stadt. Die Kälte weckte den Künstler im ungeheizten Raum, und die Angst überkam ihn um sein Bild; er dachte an den noch feuchten Thon, an das Gefrieren des Wassers, und dass eine einzige Stunde den Traum seines Lebens vernichten konnte. Er erhob sich von seinem ärmlichen Lager und legte mit sorglicher Hand die Bettdecke um sein Werk. Am andern Morgen fanden die Nachbarn den Künstler tot in der Dachstube; sein Werk aber lebte*)«.

Wie herrlich muss ein Beruf sein, der einem Mann das Opfer seines Lebens gering erscheinen lässt, wenn sein Werk dadurch gerettet wird! Welche Augenblicke der Seligkeit muss ein Künstler geniessen, wenn in leuchtender, überirdischer Schönheit die Idee

*) Vgl. Drummond: Das Schönste im Leben S. 73 ff.

seines Werkes vor ihm steht! Welche gesteigerte Seligkeit, wenn diese Idee im reifen, gelungenen Werke Gestalt gewonnen hat! Mein Leben gebe ich zehnmal hin, ruft es in Jubelchören in ihm, wenn ich nur mein Werk rette! Ich meine aber, dass wir als Lehrer alle diese Freude haben dürfen. Wir sind, wenn wir unseren Beruf ideal auffassen, Künstler, nicht Künstler in Marmor, aber in dem göttlichen Stoffe, aus dem Menschenseelen gebildet sind. Ich denke, es muss uns bei der Arbeit an lebendigen Seelen, an fühlenden, pochenden Herzen noch ein anderes, heiligeres Hochgefühl überkommen, als wenn wir dem kalten Marmor gegenüberstünden. Zwar gelingt es uns nicht, wie es dem Künstler am Marmor gelingen kann, ein vollendetes Ganzes zu schaffen, das Ideal, das in der Seele lebt, voll und rein in die Wirklichkeit zu übertragen. Eine Seele ist immer im Werden; sie fordert ihr Herrenrecht, sich nach eigenem Gesetz zu entwickeln; sie steht in einer Höheren Pflicht. Aber dafür trägt jede junge Seele eine Fülle von Möglichkeiten in sich. Wir wissen nicht, ob nicht ein Wort von uns, ein Eindruck einer schön gelungenen Stunde für sie entscheidende Bedeutung erhält. Und wenn wir nur einem einzigen Schüler das Ideal so tief in die Seele geprägt hätten, dass es ihn nicht mehr loslässt, bis er ihm so weit gleichgestaltet ist, als unser Menschentum das erlaubt, dann hätten wir unendlich mehr gethan, als wer einen Marmorblock beseelt hat. Denn alle Welt mit ihrer Herrlichkeit kann sich an Wert nicht messen mit einer einzigen Menschenseele. So dürfen wir uns in unserer Arbeitsfreudigkeit gehoben fühlen; es ist die höchste Thätigkeit, die es gibt. Aber nur dann, wenn wir *Erzieher* sind. Wenn wir unsere Arbeit thun, nur weil wir sie nun einmal gelernt haben, so kann sie uns immer noch ganz lieb sein, aber innerlich gross und reich kommt sie uns nicht vor. Wenn wir nur als Ziel im Auge haben, dass unsere Schüler dieses oder jenes lernen, was nun einmal gelernt werden muss, dann sind wir Handwerker und können Freude an der Arbeit haben wie ein guter Handwerker. Aber das Beste und Herrlichste an unserem Berufe ist uns dann eine unbekannte Welt. Aber auch ein rechter Handwerker freut sich hauptsächlich darüber, dass er durch die Kunst seiner Hände etwas Neues schafft, eine Gestalt aus dem rohen Stoff, dass etwas Schöpferisches, Künstlerisches in seinem Thun ist. Und so ist unser Lehrerberuf arm, öde und trocken, wenn wir nicht Erzieher sind. Er darf dann auch nicht Anspruch machen, hoch zu stehen im Range der Berufe.

Nun ist es zwar ein ganz selbstverständlicher, allgemein zugegebener Satz, dass der Lehrer Erzieher sein solle. Die Herbart-Zillersche Pädagogik insbesondere hat die Forderung des erziehenden Unterrichts in neuer und eindringlicher Weise geltend gemacht. Aber wie es so geht, das Selbstverständliche wird am allermeisten vergessen. Wir vergessen nur zu leicht, dass wir dazu da sind, die *ganze* Seele, nein, nicht nur die Seele, den ganzen Menschen zu bilden; wir gehen in der Einzelarbeit auf und verlieren das grosse Ziel aus dem Auge; wir arbeiten auf ein Einzelwissen hin in diesem oder jenem Fache; wir beurteilen die Schüler, beurteilen unser eigenes Thun danach und geraten in unserer Praxis weit, weit ab von dem, was uns theoretisch feststeht. Ich glaube daher, dass es nicht unangebracht sei, wenn wir am Anfang des neuen Jahreswerkes,*) statt über die Methodik eines einzelnen Faches zusprechen, uns dem warmen Herzen, dem Lebensmittelpunkt unseres Thuns nähern, wenn wir daraus freudige Begeisterung für unser Thun schöpfen. Nicht ein Ganzes kann und will ich Ihnen heute bieten, dazu wäre der Gegenstand zu gross; aber ich möchte versuchen, ihn im allgemeinen in das rechte Licht zu rücken und dann einige Punkte besonders zu beleuchten, die man oft übersieht. Mögen diese unvollständigen, andeutenden Striche wenigstens die Kraft besitzen, in Ihrer Seele das leuchtende Gesamtbild der Erzieheraufgabe heraufzurufen, das Sie sich in Ihren besten Stunden geformt haben.

Wir wollen an unseren Schülern Erzieher, Menschenbildner, Seelsorger sein. Wie können und sollen wir das?

Fragen wir uns zuerst nach der *Quelle*, aus der die menschenbildende Thätigkeit hervorgehen muss, die wir meinen. Denn alles fruchtbare Thun muss eine solche aus dem tiefsten Innern entspringende Quelle oder, wenn wir lieber sagen wollen, ein solches Lebenscentrum haben. Lassen Sie uns, um diese Quelle, dieses Centrum zu finden, zu einem grossen Lehrer gehen, in dem der Geist der Erziehung Fleisch und Blut, Leben und Persönlichkeit geworden ist. Ein solcher Lehrer war *Socrates*, der Erzieher der Athener, dem sie dafür den Giftbecher gereicht haben. Wohl nie hat ein Lehrer solche Macht über seine Schüler gehabt wie dieser seltsame Mann, wenn wir, wie billig, von dem absehen, den wir unsern Meister nennen, und dessen Schüler Jünger heissen. Was war es wohl, das die vornehme, reiche und glänzende Jugend der Stadt des Perikles zu diesem Sonderling hinzog mit den Glotz-

*) Dieser Aufsatz war ursprünglich ein Vortrag, der am Anfang des verflossenen Winters in der Lehrerkonferenz Chur gehalten wurde.

augen, der aufgestülpten Nase, den wulstigen Lippen, der in schäbigem Mantel einherging und Sommer und Winter barfuss wie ein Bettler? Sie hingen ihm an wie einem Vater und mehr als einem Vater; denn nicht wenige unter ihnen überwarfen sich mit dem Vater, um mit Socrates verkehren zu dürfen. Von ihm sagt der glänzendste aber auch leichtsinnigste und unglücklichste seiner Schüler, Alcibiades: »Weit heftiger als den vom Korybantentanz Ergriffenen pocht mir das Herz, wenn ich ihn höre, und Thränen werden mir ausgepresst von seinen Reden; auch sehe ich, dass es vielen andern ebenso ergeht. Wenn ich dagegen den Perikles hörte oder andere gute Redner, dachte ich wohl, dass sie gutschwächen; dergleichen aber begegnete mir nichts, noch geriet meine Seele in Unruhe darüber und in Unwillen, dass ich mich in einem knechtischen Zustande befinde. Von diesem Marsyas aber bin ich so bewegt worden, dass ich glaubte, es lohnte sich nicht zu leben, wenn ich so bliebe, wie ich wäre.« Welches also war das Geheimnis dieser ganz einzigartigen Anziehungskraft? Der grösste seiner Schüler, Plato, spricht es aus: es war der *Eros*, das, was wir im Deutschen nur unvollkommen und allgemein durch das Wort Liebe wiedergeben können. Denn nicht die Liebe im grossen und allgemeinen ist darunter verstanden, sondern die *Erzieherliebe* in ihrer besonderen Eigenart. Worin besteht diese Eigenart? Es ist die Liebe zur *jugendlichen* Seele; es ist ein Ergriffensein vom Geheimnis eines noch werdenden geistigen Wesens, eine heilige Freude an der Reinheit, Empfänglichkeit und Morgenfrische eines jungen Gemütes, an dem noch ungetrübten Strahl aus dem göttlichen Ursprung in ihm, und daraus hervorgehend, ein sehnsüchtiges Verlangen, dieser Seele den Stempel des Guten und Schönen aufzudrücken, in sie hineinzugiessen das Beste, was die eigene Seele hat. Dieser Eros ist das schöpferische Feuer, ohne das wir als Lehrer einfach tote Maschinen sind. Von ihm ergriffen, hatte Socrates den Beruf des Bildhauers, den er gelernt hatte, aufgegeben, weil ein anderer Drang seine Seele so ganz ergriffen hatte: der Drang, Menschen zu bilden, in Jünglingsseelen das Ideal der höchsten sittlichen Schönheit einzuprägen. Für diesen heiligen Drang ist er ein Märtyrer geworden. Ich habe den Lehrer vorher mit dem Künstler verglichen. Nun wissen wir, dass kein künstlerisches Schaffen etwas wert ist, das nicht hervorgeht aus Inspiration, glühender schöpferischer Begeisterung. Und diese Begeisterung wird in ihm geweckt durch das bestimmte Bild des

Schönen, das in seinem Geiste lebt, und das in Wort oder Bild zu übertragen, seine Seele brennt. Gerade so bedürfen wir als Lehrer der schöpferischen Begeisterung; sonst sind wir blosse Handwerker und nicht einmal rechte Handwerker, wo wir Künstler sein sollten. Und auch unsere Erzieherliebe muss entbrennen an dem Urbild des Guten und Schönen, das wir in uns tragen, und das auch in der Seele des Schülers angelegt ist und von uns herausgearbeitet werden muss. Brauche ich hinzuzufügen, dass diese Erkenntnis, die schon den Griechen herrlich aufgegangen war, durch die christliche Weltanschauung noch vertieft geweiht und gereinigt wurde? Ich erinnere an das bekannte Apostelwort: »Und wenn ich mit Menschen- und Engeln redete und hätte die Liebe nicht, so wäre ich ein tönendes Erz oder eine klingende Schelle.« Und ist es nötig hinzuzufügen, dass es dieser erzieherische Eros gewesen ist, der in Pestalozzi glühte und dessen Pädagogik erzeugte, in Pestalozzi, der mit Socrates in mehr als einem Zuge verwandt ist? Aber nicht nur in ihm, sondern in jedem, der je dem Namen eines Erziehers Ehre gemacht hat.

Ein Lehrer, der diese eigenartige erzieherische Begeisterung in sich trägt, wird unmöglich sich dabei zufrieden geben können, dem Schüler in diesem oder jenem Fache das Nötige beizubringen; er wird vielmehr, in welchem Fach er auch unterrichte, im Zögling den *ganzen* Menschen im Auge haben und sich bemühen, durch alles, was der Unterricht vornimmt, sein ganzes leib-geistliches Wesen zu heben. So wird er aus einem Unterrichte zu einem Erzieher. Aber die Begeisterung allein thut es nicht; sie muss sich umsetzen in klar überlegte, zähe, systematische Arbeit. Das Feuer allein nützt uns nichts, wenn es nicht das Eisen schmieden hilft. Der allgemeine Drang: »Ich will ein Erzieher sein,« muss umgesetzt werden in die ganz konkrete Frage: »Was habe ich *an diesem und jenem Schüler zu thun?*« Wenn wir das wissen wollen, müssen wir den Schüler kennen. Und so ist denn unser allererstes und allerwichtigstes Geschäft, *unsere Schüler kennen zu lernen*, nicht nur nach ihren Kenntnissen oder Fähigkeiten in diesem oder jenem Fache, sondern nach ihrem Naturell, ihrer Gemüts- und Charakteranlage, ihren Tugenden und Schwächen. Das ist eine Aufgabe, die wir nie ganz lösen können und um so weniger, je kürzere Zeit wir den Schüler im Unterrichte haben; aber davon, wie weit wir sie lösen, hängt nicht mehr und nicht weniger ab als der Erfolg unseres Thuns. Das sind alles bekannte Dinge;

ob sie uns aber auch in jeder Unterrichtsstunde mit Sonnenklarheit vor Augen stehen? Ob wir jeden Tag in die Schule gehen mit dem deutlichen Bewusstsein: solche und solche Schüler werden vor dir sein. Sie haben die und die Schwächen und die und die Vorzüge. Diese Schwächen hast du zu bekämpfen und diese Vorzüge zu entwickeln; von dem idealen Bilde, nach dem Gott sie geschaffen hat und das du von ihnen in der Seele trägst, muss heute wieder ein wenn auch noch so kleines Stück herausgearbeitet werden? Es ist nicht nötig, dass wir uns diese Fragen ausführlich stellen; aber sie müssen unausgesprochen täglich unsere Arbeit begleiten, etwa so, wie sie eine gute und weise Mutter in Arbeit und Spiel mit ihren Kindern leiten. Und am Schlusse des Schuljahres fragen wir nicht: »Wieviel haben sie gelernt?« sondern: »Was sind sie geworden?« Und ich wenigsten kann mir eine grössere Freude nicht denken, als wenn wir uns antworten dürfen: »Sie sind reinere, bessere, willenskräftigere Menschen geworden.«

Betrachten wir nun im Lichte dieses Ideals *einen ganzen Schultag*. Es ist Morgen. Wir sind auf dem Wege zur Schule. Was wir *auf diesem Wege zur Schule* thun oder daheim, bevor wir aus dem Hause treten, ist wichtig. Wir erinnern uns, was in der letzten Stunde gegangen ist. Wir haben einem Kind Unrecht gethan, ein anderes zu wenig beachtet. Das muss gut gemacht werden. An einem andern haben wir etwas beobachtet, was uns nicht gefiel; hier gilt es, schärfer hinzusehen. Wir haben im Unterricht einen Fehler gemacht; er soll heute, wenn möglich, vermieden werden. Wir haben Aerger, Verbitterung mit uns heimgetragen. Sie müssen hinweggespült sein aus der Seele, bevor wir ins Schulzimmer treten. Freude muss die richtige Stimmung sein, mit der wir zur Schule wandern, Freude, unsere Schüler wieder zu sehen, wie ein Vater sich auf das Wiedersehen mit seinen Kindern, ein Freund auf das Wiedersehen mit den Freunden freut. Und wo uns auf unserem Wege die Schüler begegnen oder sich uns anschliessen wollen, da dürfen wir nicht fremd thun, da müssen uns die Augen leuchten, weil wir jedes einzelne ins Herz geschlossen haben. So treten wir gehoben und geweiht in das Klassenzimmer. Und nun wüsste ich *noch einige* Minuten besser anzuwenden, als mit dem sofortigen Beginn des Unterrichts. Ich gehe durch die Reihen der Schüler und prüfe sie. Ich prüfe sie nicht nur auf die Reinlichkeit der Kleider, sondern auch auf die Reinlichkeit der Seele. Ich lese aus den Gesichtern Kunde von

allerlei, was das Kind thut oder erlebt, oft vielleicht wenig Erfreuliches. Eines sieht bleich oder matt aus. Ist es krank? Ist es nur heute so oder immer? Leidet es Entbehrung? Ein anderes schaut verdüstert drein. Es hat wohl zu Hause wenig Freude? Eines ist krank gewesen; man fragt, was ihm gefehlt habe, und wie es ihm gehe. Ein Zweites hat Vater oder Mutterkrank. Man fragt ihnen nach und tröstet oder spendet gute Wünsche. Von einem Dritten weiss man, dass es etwas Besonderes erlebt hat; vielleicht hat es gut deklamiert, gesungen, oder, wenn ein Knabe, geturnt, vielleicht auch eine Gefahr glücklich überwunden; man wird nicht so steif sein und nicht mit ihm ein paar Worte darüber reden. Und das alles ist in zwei oder drei Minuten abgethan. Und doch trägt es mehr Frucht als manche volle ganze Stunde. Es schlingt ein inniges Band um Lehrer und Schüler. Die rechte Vater- und Mutterliebe des Lehrers erweckt die Kindesliebe des Schülers und macht seine Seele willig, warm und offen, sein Wort und Wesen in sich aufzunehmen. Es entsteht an Stelle des kalten Amtsverhältnisses oder gar der Angst eine freudige Liebe — die alles Beste aus der Seele hervorlockt. Es ist gleichsam die elektrische Verbindung zwischen den Seelen hergestellt.

Dann beginnt *der Unterricht*. Ich habe nicht die Absicht, mich hier auf methodische Fragen einzulassen, und verweise auch hier wieder auf das, was in dieser Beziehung die Herbart-Zillersche Pädagogik geleistet hat. Der wirklich erziehende Unterricht wird vor allem *ein* Merkmal an sich tragen: er wird durchhaucht sein von der schöpferischen Lebenswärme der Erzieherliebe. Diese Erzieherliebe ist hier zunächst *Begeisterung* für den Stoff, der den Kindern geboten wird. *Aber diese entzündet sich bloss an der Liebe zum Schüler*. Dieser Stoff ist ja an und für sich dem Lehrer oft genug sehr gleichgültig. Aber er fühlt sich in die Seele des Schülers hinein, fühlt ihre frische Empfänglichkeit, ihr Erschauern unter dem Eindruck des Neuen, des Grossen und Schönen, ihren freudigen Jubel ob der Berührung mit einem neuen Stück Welt, einem erworbenen Können, einer guten Leistung; seine Seele wird jung in der Berührung mit der jungen Seele durch die Liebe; sie versteht sie, jubelt mit ihr, trauert mit ihr und steht doch mit reifem Ernst besonnen darüber. Die ganze Welt wird uns selbst jung und morgenfrisch, weil wir sie sehen in dem Glanze, der von jungen, morgenfrischen Seelen ausgeht. Wie müssten die kindlichen, dazu ewig gleichen Stoffe uns trocken und langweilig

werden, wenn wir nicht so durch die Erzieherliebe mit jeder neuen Schülergeneration wieder jung würden. Wir schöpfen aus der Liebe der Jugend eigene Jugend, Jugendfeuer, schmelzen in diesem Feuer das Gold aus, das wir gesammelt haben durch Arbeit und Erfahrung unseres Lebens und geben es ihr zurück. So entzündet sich am Leben neues Leben. Der Lehrer wird Erzieher, weil seine Seele in die Seele des Jünglings überströmt, weil seine Seele die des Zöglings sucht, um sich mit ihr zu verbinden in der gleichen Liebe zum Schönen und Guten. Darum liebt man so unendlich einen Lehrer, der es verstanden hat, uns das Herz zu packen. Er konnte das eben nur, weil sein eigenes Herz warm schlug.

Wenn nun diese grosse Hauptsache vorhanden ist, so lassen Sie uns noch *einige Forderungen* beachten, die ein Erzieher beim Unterricht erfüllt. Es sind ein paar Hauptsachen, auf die wir streng und unermüdlich achten müssen. Der Schüler muss ganz dabei sein. Zerstreutheit ist Knochenerweichung des Geistes, Apathie ist Muskelschwund. Ein flattriges Kind muss besonders zur Sammlung, zur Ordnung und Genauigkeit angehalten werden, ein allzu hastiges zur Ruhe, ein allzu pfligmatisches zur Lebhaftigkeit; ein hochmütiges muss auf möglichst unabsichtlich erscheinende Weise gedemütigt, ein allzu schüchternes in seinem Selbstvertrauen gestärkt werden. In der strengen Ordnung, die alles regiert, trete dem Kinde die Heiligkeit des kategorischen Imperativs entgegen und in der gewissenhaftesten Genauigkeit die Majestät der Wahrheit. Kurz, bis in die feinsten Kleinigkeiten des Unterrichts dringt der Erziehungsgeist und ordnet sie, durchglüht sie mit Leben und Bedeutung.

Nur zwei Dinge möchte ich noch besonders hervorheben: das erste ist *die richtige Schätzung der Schüler*. Wir stecken darin oft viel zu sehr in der einseitigen Hochschätzung des Wissens und Könnens. Wir haben Geschichte vorgetragen und wiederholen nun das Vorgetragene. Ein Schüler kann nicht ordentlich erzählen. Wir fahren ihn vielleicht an, wenden uns unwillig von ihm ab, und doch ist er vielleicht viel mehr von dem Gehörten ergriffen gewesen als ein anderer Schüler, der sehr geläufig erzählt und von uns stark gelobt wird. Wenn wir wirklich Erzieher sind, muss uns das erste mehr wert sein als das letzte. Oder wir werden ungeduldig über einen schwachen Schüler. Er sollte wissen, was vom Lehrplan verlangt wird; wir ärgern uns; dass er schwer begreift. Aber das ist doch im Grunde nur Selbstsucht. Wir sollten zufrieden sein, wenn er auch nur ein klein wenig vor-

wärts kommt. Wir sollten seine Leistung *relativ* abschätzen, nicht nach dem, was andere leisten, sondern nach dem Mass seiner eigenen Anlage. Dann würden wir uns ob seinen kleinen Fortschritten so gut freuen, wie ob den grössern der Begabten. Dann wären wir Erzieher.

Das Zweite aber betrifft den ganzen *Ton*, der in unserem Unterricht herrscht. Dieser Ton muss durch und durch *freudig* sein. Nur in der Freude gedeiht die Liebe. Und er muss *frei* sein, *familiär*, *ungezwungen*. Darin fehlen wir noch unendlich viel. Der Typus eines rechten Scholarchen ist ein Mann, der steif und ernst mit befehlender oder drohender Miene vor seiner Klasse steht und dessen Hauptforderung ist, dass niemand muckst. Da dient das Militär als Vorbild, da herrscht Korporalston. Aber die Familienstube soll Vorbild sein. Der Lehrer sei *menschlich*, sei *jung* und *natürlich*. Die Schüler sollen sich gewöhnen, sich auszusprechen über alles, was ihnen durch die Seele geht und zum Unterricht gehört. Das Fragen soll nicht durch barsche Abfertigung unterdrückt, sondern geflissentlich gepflegt werden. Man glaube auch nicht, immer steif bei der Stange bleiben zu müssen. Vielmehr benutze der Lehrer jede Gelegenheit, wo das Interesse des Kindes warm ist, das Eisen zu schmieden. Es ist ein Ereignis geschehen, das entweder die Schüler selbst direkt berührt oder eine grössere Bedeutung hat, die auch ihnen verständlich ist. Wie steif wäre es doch, wenn der Lehrer nicht darüber reden wollte, auch wenn's nicht gerade auf dem neuen Lehrplan steht! Tausend Dinge hat er bei bestimmten Anlässen den Kindern mitzuteilen, die auch in keinem Buche stehen und ihnen doch nützlich und nötig sind. Gelegentlich kann er ihnen Anstandsregeln geben, ein andermal Gesundheitsregeln; ein drittes Mal redet er von den Tieren und unseren Pflichten gegen sie; oder er erzählt, was er vor kurzem irgendwo gesehen oder gehört hat. Er erzählt ihnen hin und wieder eine schöne Geschichte oder etwas aus dem Leben eines berühmten Mannes, er benutzt Anlässe aus dem Schulleben, Streitigkeiten, Vergehen, sittliche Auszeichnung unter den Schülern, um die Schule zum Abbild des Lebens zu machen. So bildet sich in der Schule ein Hausgeist, eine Atmosphäre der Vertraulichkeit, des Eifers, der Freude. Der Lehrer wird zum Vater, Freund und Kameraden. Wenn ich Sie auf ein sehr bekanntes Buch hinweisen soll, in dem dieses Ideal eines richtigen Verkehrs zwischen Lehrer und Schüler in der Schulstunde dargestellt ist, so nenne ich Ihnen als bekanntestes: »Il cuore« von De Amicis.*)

*) Es ist auch in deutscher Uebersetzung erschienen und in jeder Buchhandlung zu haben.

Und nun sei der Unterricht fertig. Die Schüler strömen zur Thür hinaus; der Lehrer aber packt seine Bücher zusammen, schliesst sein Pult und geht heim. »Für heute bin ich sie nun los, gottlob! Wenn nur das Korrigieren nicht wäre!« Aber ein Erzieher denkt nicht so. Für ihn gibt es *ausser der Schulstube* einige ganz wichtige Aufgaben im Dienste der ihm anvertrauten Jugend. Ich denke nicht bloss an die Vorbereitung für den andern Tag; sie ist für jeden gewissenhaften Lehrer selbstverständlich. Ich denke auch nicht daran, dass die Erfahrungen des Schultages, die Probleme, die aus der Arbeit aufsteigen, ihn nach Hause begleiten sollen, um dort in stillem Nachdenken oder in der Lektüre oder auf einem einsamen Spaziergang ihre Lösung zu finden. Zwei ganz bestimmte Fragen meine ich, die des Lehrers Nachdenken beschäftigen müssen. Die erste ist: *wohin gehen die Kinder?* Es ist die Frage nach dem Elternhause. *Das Elternhaus* des Schülers muss der Lehrer kennen, so gut und noch viel besser als der Botaniker den Standort der Pflanze. Es ist rein unmöglich, ein Kind richtig zu verstehen und zu behandeln, wenn man nicht weiss, was für Eindrücke täglich auf es einwirken. Ich brauche das wohl nicht ausführlicher zu beweisen. In welchem andern Lichte erscheint uns sofort ein Schüler, wenn wir seine Eltern, Geschwister, Verhältnisse, das ganze Milieu kennen, aus dem er stammt! Ich rede aus, wenn auch nicht vieljähriger, so doch mehrjähriger und vielseitiger Erfahrung!

Wie sollen wir das Elternhaus kennen lernen? Ich wüsste ein sehr gutes Mittel: *Hausbesuche*. Nimm das Herz in die Hand und geh einmal hin! Du wirst in den meisten Fällen sehr willkommen sein. Es wird sich ein freundschaftliches Verhältnis zwischen dir und den Eltern bilden; sie werden im Urteil über dich mehr Liebe zeigen, und das Kind wird dir in der Schule viel williger sein. Wie oft erfährt man nicht, dass ein etwas ungebärdiger Schüler nach einem Hausbesuch sich ganz und gar zu seinem Vorteil ändert! Aber woher die Zeit nehmen? Ich glaube es stehe damit nicht so schlimm. Wenn man einmal ein paar Jahre an einem Orte gewesen ist, dann kennt man schon eine bedeutende Anzahl Familien, und die unbekannteren werden immer seltener. Will aber jemand dieses Mittel nicht anwenden, aus allerlei Gründen, die zum Teil leicht zu erraten und auch ein wenig anzuerkennen sind, so muss er sich sonst irgendwie behelfen, durch Nachfrage und aufmerksame Benutzung guter Gelegenheit. — Die zweite Frage ist: *was treiben die Schüler auf den Gassen?*

Damit kämen wir auf den *Verkehr des Lehrers mit den Schülern ausser der Schule*. Darin sind wir auch oft recht pedantisch. Ich gehe spazieren. Ein paar meiner Schüler begegnen mir und zwar von den besonders fleissigen. Was ist natürlicher, als dass ich ein Gespräch mit ihnen anfangen, wenn es auch nur aus ein Paar Fragen und Antworten besteht? Stehen uns ja doch, wenn wir das Herz auf dem rechten Fleck haben, den Schülern innerlich so nahe, fühlen wir uns ja doch ihnen gegenüber als Freund, Vater, Mutter. Aber stumm und steif gehe ich vorüber. Ein freundschaftliches Wort hätte mehr ausgerichtet als in der nächsten Stunde eine lange Predigt. Ja, wir sollten mit den Schülern ausser der Stunde verkehren. Wir sollten Zeit haben, mit ihnen zu spielen, zu wandern. Leider haben wir diese Zeit nicht genügend. Aber benutzen wir, was wir haben. Ein vortreffliches Mittel, Lehrer und Schüler einander näher zu bringen, sind Schulausflüge. Da zeigt sich uns mancher Schüler ganz anders als im Schulzimmer. Einer, den wir für schüchtern und ernst halten, ist übermütig, ein scheinbar bescheidener frech, ein widerspenstiger und träger willig und freundlich. Wir selbst aber legen beschämt den Eispanzer des Schulmeisters ab und werden Lehrer, Erzieher, Freunde und Väter. Und noch eins: einige Schüler treiben auf der Gasse, namentlich des Nachts, allerlei wenig Erfreuliches. Wie gut, wenn hin und wieder ein Lehrer da mittenhinein träte und Ordnung schaffte! Es liesse sich das thun ohne Polizeigeist und wäre nötig. Wir dürfen uns dabei *nicht ins Kleinliche* verlieren und die Wahrheit, die in dem Spruche: »Jugend hat keine Tugend«, liegt, nicht vergessen. Ich verurteile es als arge Pedanterie, wenn eine Disziplinarordnung den Schülern auch das Schneeballenwerfen verbietet, dieses älteste der Schulknabenvergnügen, das keiner von uns in den Knabentagen entbehrt haben möchte, und das Schlittschuhlaufen in der Stadt und Aehnliches. Wenn man so kleine Dinge neben grosse stellt, macht man das Grosse klein. Ein paar grosse sittliche Gedanken müssen uns vielmehr bei allem erzieherischen Thun leiten. Ich nenne nur in Kürze einige. Strenge *Ordnung* ist, wie ich oben schon bemerkte, in allen Dingen not, *Pünktlichkeit* und *Genauigkeit*. Die sind das Stahlbad des Charakters. *Gewissenhaftigkeit* in der Erfüllung der Pflicht, *Treue* im kleinsten, sind mehr wert als viel Wissen. Wie reimt sich damit die Leichtigkeit, mit der den Schülern oft Erlaubnis gegeben wird, aus dem Unterricht fortzubleiben? Unbedingte *Aufrichtigkeit* und tapferer *Wahrheitsmut* sind

die »Goldader des Charakters!« Alle Arten von Lüge müssen wir als Todfeinde des Menschen unerbittlich und ausdauernd bekämpfen. Und ebenso unerbittlich jede Unsauberkeit im Reden, Denken und Thun. *Charakterfestigkeit, Willenskraft*, die auf das Gute gerichtet ist, das ist Schwert und Schild im Lebenskampfe. Und vor allem bedarf die Jugend *Ehrfurcht*, Ehrfurcht vor sich selbst, vor dem Lehrer, vor ältern Personen, vor dem Guten, Grossen, Heiligen. Sie ist der Mutterschoss alles Guten. — Das sind die leuchtenden Gipfel der sittlichen Ideale, zu denen der Erzieher aufschaut aus Hitze und Staub der Arbeit.

Doch nun tönen mir schon seit einer Weile eine Reihe von *Bedenken* und Einreden entgegen, die sich nicht mehr überhören lassen. Man könnte sagen: diese Forderung einer innigen Lebensgemeinschaft, eines väterlichen und kameradschaftlichen Verkehrs zwischen Lehrer und Schüler ist gefährlich. Sie könnte zu *allzu grosser Vertraulichkeit* von seiten des Schülers, zur Aufhebung der Autorität und Disziplin führen. Es müsse, um mit einem grossen und unglücklichen Philosophen unserer Tage zu reden, ein »Pathos der Distanz« Lehrer und Schüler trennen. Ganz recht, antworte ich. Aber sollte wirklich die Distanz verschwinden, wenn wir mitten unter die Schüler treten? Müssen wir auf das Katheder stehen, um grösser zu sein als sie? Dürfen wir uns nicht in der Nähe sehen lassen? Vielleicht weil unser Mantel Löcher hat? Löcher der Unwissenheit oder der sittlichen Schwäche? Nehmet doch ein sehr nahe liegendes Beispiel: ein Vater, eine Mutter, brauchen sie auch das »Pathos der Distanz?« Erniedrigt sich der ernste Vater, wenn er mit den Kindern spielt, springt und übermütiger thut als sie selbst? Ich denke wohl umgekehrt. Sie gehorchen ihm doppelt gern im Ernste, weil er auch mit ihnen fröhlich sein kann. So kann ein Lehrer den Schülern herzlich nahe treten, und sie werden ihn nur desto mehr verehren, wenn er etwas wert ist, wogegen sie einen geheimen Reiz in sich verspüren, jenen Schulgottheiten, die nur vom hohen Olymp herab mit ihnen verkehren, einen Streich zu spielen. Nur eines müssen wir lernen: *Takt und Weisheit*. Es soll, wenn möglich, alles mit Verstand gethan werden. Es soll ein jeder überlegen, was ihm ansteht und was nicht, was für Schüler er vor sich hat, und wie weit er gehen darf. Bald muss die Fröhlichkeit vorwalten, bald der Ernst. Es denke keiner, dass ich die Strenge aus der Schule verbannen wollte, die *Strenge der Zucht* und die *Strenge der Arbeit*. Im Gegenteil. Ich

will Arbeit, und daher will ich freudige Begeisterung, weil nur sie *rechte* Arbeit möglich macht: Selbstthätigkeit. Ich will Strenge der Zucht, rücksichtslose Strenge gegen Nachlässigkeit, leibliche oder geistige Unsauberkeit, Lüge, Frechheit. Unser Geschlecht bedarf Zucht, Eisen ins Blut. Aber gerade damit diese Strenge auch wirken könne, muss der Grundton der *Väterlichkeit* durch alles hindurchklingen, was der Lehrer thut, muss dem Schüler das warme Herz des Lehrers offenbar werden. Strenge gehört zur Liebe und Liebe zur Strenge. Ich fürchte, wir gehen darum heutzutage leicht auf falschen Wegen. Wir binden den Schülern mehr Arbeit auf als recht ist; wir sind die Ernsten, Steifen, Würdigen und doch wieder die »Guten«, d. h. wir kennen die eiserne, unbarmherzige Strenge am rechten Ort nicht, und das alles, weil wir nicht genug Erzieherliebe haben.

Es gibt übrigens Hindernisse für echte Erzieherthätigkeit, die nicht in uns selbst liegen. Unser Klassensystem, um nur das eine zu nennen, das dem Lehrer jedes Jahr eine neue Welle von Schülern zuwirft, hindert ihn, mit ihnen so recht zusammenzuwachsen. Da müssen wir eben thun, was innerhalb dieses Rahmens möglich ist. Und endlich könnte der eine oder andere klagen: ich liebe meine Schüler auch und thue mit ganzer Seele meine Pflicht; aber ein innigerer vertraulicher Verkehr mit ihnen ist nun einmal *nicht meine Sache* und entspricht nicht meinem Wesen. Dem wäre entgegenzuhalten, dass man nicht so leicht sagen soll: das und das kann ich nicht. *Vouloir, c'est pouvoir*, sagt Amiel. Gerade was einem scheinbar die Natur versagt, lernt man oft am allerbesten. Uebrigens haben wir ein *Ideal* gezeichnet und es versteht sich von selbst, dass bei jedem unter uns die Wirklichkeit mehr oder weniger dahinter zurückbleibt.

Aber noch mehr schlägt eine andere Betrachtung durch. Die Hauptsache bei der Erzieherarbeit ist nicht, was wir *thun*, sondern was wir *sind*. Es kommt auf unsere ganze *Persönlichkeit* an. Am meisten wirken wir nie, wo wir wirken *wollen*, sondern wo wir gar nicht daran dachten. Das unbewusste Wirken ist viel stärker als das bewusste. Worte machen viel Geräusch; aber Schweigen führt eine viel lautere Sprache. Es gilt also, *aus uns selbst möglichst viel zu machen*, und dann werden wir auch aus den Schülern etwas Rechtes machen. Damit kommen wir zu der unendlich wichtigen Forderung der *Selbsterziehung*. Ohne die beständige Arbeit an sich selbst wird keiner in der Erziehung an-

derer Bedeutendes leisten. Sie ist die heilige Unruhe, die uns drängt und treibt und uns vor Erstarrung schützt. In der Arbeit an uns selbst, im Schmerz über uns lernen wir die Tiefe der Menschenseele kennen. Da lernen wir Geduld, Weisheit, Verständnis fremden Seelenlebens. Wer nie tiefe Blicke in sein eigenes Herz gethan hat, der lernt ja auch das Geheimnis fremden Seelenlebens nie verstehen. Selbsterkenntnis ist auch Menschenkenntnis. Im Ringen mit uns selbst lernen wir die Macht des Bösen kennen. Wir erfahren die ganze Schwäche unserer Natur; wir sehen, wohin das Böse führt; daraus entsteht der brennende Eifer, es bei andern zu bekämpfen, aber auch das rechte Verständnis für die Art und Weise, wie der Kampf zu führen ist. Wir wissen eben, wo die schwachen Seiten der Menschennatur sind, und wo man am meisten vor dem Feinde auf der Hut sein muss, und auf der andern Seite lernen wir Geduld mit den Fehlern des Zöglings, weil wir mit uns selbst Geduld haben müssen. Aber auch eine heilige, feurige Liebe zum Guten entsteht aus solchem innerm Ringen, die laut aufjubelt, wenn sie an andern einen Sieg des Guten sieht — *die sittliche Begeisterung*. Selbsterziehung ist auch Selbstkritik; sie sichert uns vor Hochmut und vor dem Altwerden des Herzens. Wir bleiben selbst immer sittlich Lernende und damit seelisch jung. Und wie auf andern Gebieten ein Lehrer, der selbst noch lernt, am meisten den Schüler mit Lerneifer erfüllt, so auch auf sittlichem Gebiete. Der Schüler fühlt uns an, dass wir selbst suchen, ringen, uns sehnen nach mehr Licht, Kraft, Reinheit, und nun strömt von uns aus die Kraft, die die Herzen ergreift und in die Höhe reisst. Es gilt also, an uns zu arbeiten. Wir müssen immer lernen, immer neue, immer höhere Ziele uns stecken, das erhält jung. Fertig sein heisst alt sein, streben heisst *jung sein*. Sobald einmal das Herz alt geworden ist, sind wir als Erzieher tot. Denn es verbindet uns nichts mehr mit der Seele der Jugend. Denn was ist das Verbindende als die gemeinsame Jugend? Aber was ist herrlicher als die Verbindung der Jugend in grauen Haaren mit der Jugend im Frühling des Lebens? Ein gutes Mittel, jung zu bleiben und die Jugend zu verstehen, ist auch die *Erinnerung an die eigene Kinder- und erste Jugendzeit*, wo wir eben auch noch anders dachten und fühlten als jetzt. Wir erfrischen das ermattende Licht der geistigen Jugend wieder an dem Feuer der einstigen Jugend. Am meisten jung erhält aber der echt verstandene *Idealismus*. Das Gute und

Schöne ist ewig jung und, wer an ihm Teil hat, mit ihm. Die Erzieherpersönlichkeit vollendet sich in der rechten *Weltanschauung*, in der Religion, wenn wir dieses Wort in weitem, freiem Sinne brauchen. Wohl dem Erzieher, der seine Arbeit in religiösem Geiste thut! Zweierlei gibt ihm dieser Geist: eine hohe *Ehrfurcht* vor dem Geheimnis der Menschenseele, vor dem göttlichen Funken, der in ihr schlummert, aus der hervorwächst die Wunderblume der Liebe in ihrer Zartheit und in ihrem strengen Ernst, und sie gibt ihm eine heilige *Freude* an seiner Arbeit. Denn diese leuchtet ihm im Glanze des Ewigen; nichts erscheint ihm grösser im Himmel und auf Erden, als Menschenseelen zu bilden! Es ist eine Mitarbeit am Schöpferwerke Gottes!

Allerdings, verehrteste Mitarbeiter auf diesem heiligen Felde, ist es ja zu beklagen, dass der innern Grösse unserer Arbeit für die meisten unter uns der äussere Lohn so wenig entspricht. Dürfen wir von einem Manne verlangen, dass er sein ganzes Herz einer Sache hingebt, wenn doch die gewöhnliche Sorge ums Brot einen grossen Anteil an seinem Herzen verlangt? Verlangen dürfen wir es nicht, und die Zukunft wird, sie muss dafür sorgen, dass diese Sachlage geändert werde; das Selbstverständliche muss allgemein klar werden, dass es keinen wichtigeren und schwereren Beruf geben kann, als Menschen zu bilden, und dass wir die, welche diesen Beruf haben, auch entsprechend behandeln müssen. Aber die jetzige Lage hat doch auch eine begeisternde Seite. Sie fordert von Ihnen Opfer, das Opfer Ihrer selbst. Nichts aber bindet uns so sehr an eine Sache in heiliger Liebe, als wenn wir für sie Opfer bringen. Und es gibt nichts Grösseres und Schöneres im Himmel und auf Erden, als Opfer zu bringen für eine grosse Sache.

Der Geometrie-Unterricht der Alltagschule.*)

Von *Sekundarlehrer G. Meier* in Regensdorf.

I.

Das Fach der Geometrie, das als eines der jüngern in den Lehrplan der Volksschule eingetreten ist, darf vielleicht als dasjenige bezeichnet werden, über dessen Stellung im Unterricht und dessen methodische Behandlung die Ansichten noch am wenigsten

*) Die Alltagschule Zürichs entspricht den ersten sechs Schuljahren unserer Primarschulen. D. H.

abgeklärt sind; auch über den Zeitpunkt seiner Einführung scheint man noch im Stadium des Versuchs zu stehen. Damit wird indirekt zugestanden, dass die unterrichtlichen Erfolge in diesem Fach meist wenig befriedigen. Schon der Umstand, dass auf der Oberstufe die von der Alltagschule behandelten Stoffe der Formenlehre noch einmal durchgearbeitet werden müssen, zeigt deutlich, dass in diesem Fach nicht alles ist, wie es sein sollte. Während der Lehrer der Unterstufe sich etwa beklagt, dass die Sekundarschule keine Rücksicht auf seine Arbeit nehme, erklärt der Lehrer der Oberstufe, auf der geschaffenen Grundlage nicht weiter bauen zu können, sondern wieder von vorn anfangen zu müssen. Man mag und muss diese Doppelspurigkeit, diese Nichtbeachtung des bereits Geschaffenen, die weder dem Lehrer, noch dem Schüler zur Schaffensfreude gereichen kann und zudem eine Verschwendung kostbarer Zeit in sich birgt, schon vom Standpunkt der Kollegialität aus bedauern; zu vermeiden ist sie eben doch nicht.

Worin liegt nun der Uebelstand?

Mag man ihn als eine Folge des allzu umfangreichen Lehrstoffes, der eine gründliche Behandlung nicht zulässt, oder der ungenügenden geistigen Reife des Schülers betrachten; der Hauptgrund liegt in der unzweckmässigen methodischen Behandlung, die, ausschliesslich formalen Gesichtspunkten folgend, ein rechtes Interesse für den Gegenstand nicht erwecken kann. Um über diesen Mangel an lebendigem Interesse ins klare zu kommen, braucht man nicht einmal die Mädchen zu fragen, die im Punkt des Interesses meist ein feines Gefühl und gesunden Sinn haben auch die Knaben geben gelegentlich unzweideutige Beweise ihrer Teilnahmslosigkeit in diesem Fach.

Wie könnte es auch anders sein? Es ist nicht leicht einzusehen, wie ein Unterricht anziehend wirken kann, der z. B. damit beginnt, die Begriffe: dreieckig, viereckig, vieleckig, lang, breit, hoch, gerade, krumm u. s. w. zur Anschauung zu bringen, diese Begriffe nachher bildlich darstellen lässt, Linien zu Quadraten, Rechtecken und Rauten zusammensetzt, um diese Flächen zu vergleichen. Ebenso schwer ist begreiflich, was die ursprüngliche Aufmerksamkeit des Schülers ergreifen soll, wenn im theoretischen Unterricht zuerst die Linie, dann der Winkel, dann das Dreieck, sodann das Viereck zuerst im allgemeinen, hernach in seinen Arten, und schliesslich die Ausmessung der Flächen vorgenommen wird.

An den toten Formen, besonders wenn diese in ihren losge-

lösten Elementen vorgeführt werden, haftet das Interesse nicht, wohl aber an der Sache. Fehlt diese gar beim ersten Unterricht, wie bei dem vorliegenden, so werden die Anschauungen der nötigen Bestimmtheit und Klarheit immer entbehren. In solchen Fällen gleicht das anfangs natürlicherweise sich regende Interesse meist einem aufflackernden Strohfeuer, das rasch wieder in die Asche sinkt. *Das Interesse an der Form wird erst durch dasjenige an der Sache erweckt.* Dieser Fundamentalsatz der Methodik muss vor allem aus für die Formenlehre leitend sein. Erst die Sache, dann die Form. Nur darin haben wir auch die Gewähr einer richtigen Begriffsbildung. »Begriffe ohne Anschauungen sind leer.« Solche Begriffe erzeugt aber der Geometrieunterricht, wenn er es beispielsweise an einem oder zwei Einzelfällen zur Abstraktion der Inhaltsformel des Rechteckes u. s. w. genug sein lässt, wobei der Schüler oft aufs blosse Zuschauen angewiesen ist, anstatt durch zeichnerische Darstellung zur Selbstthätigkeit angehalten zu werden; wenn man ihm von Graden redet, ohne ihm Gelegenheit zu geben, solche zu zeichnen; wenn man ihn das Verhältnis der Flächenmasse an einem Beispiel sich vorstellen, anstatt darstellen lässt u. s. w.

Auch dieser Gefahr der mangelnden Selbstbethätigung des Schülers, deren lähmende Wirkung gerade in diesem Fach sich besonders empfindlich bemerkbar macht, wird am besten durch Zugrundelegung sachlicher Verhältnisse vorgebeugt. Der Unterricht in der Formenlehre muss in seinem ersten Stadium ganz besonders an Sachgebiete angeschlossen werden. Er befasst sich mit der *Darstellung einfachster Körper nach mehr oder weniger genauen Massen, um ihre Form zur Anschauung zu bringen.*

Mit dieser Auffassung der Stellung der Geometrie (sowie der Mathematik überhaupt) zu den Sachgebieten finden wir uns in Uebereinstimmung mit Pestalozzi und Ziller. Letzterer verlangt:

»Die geometrische Formenlehre muss mit Körpern beginnen, die möglichst wenige verschiedene Elemente darbieten, also mit regelmässigen.«

Ueber das Verhältnis der Mathematik zu den Sachgebieten spricht er sich auf Seite 218 seiner »Allgemeinen Pädagogik« folgendermassen aus:

»In demselben verwandten und untergeordneten Verhältnis, in welchem Sprache und Litteratur zur historischen Seite des Unterrichts stehen, steht die Mathematik zu der naturwissenschaftlichen Seite desselben. Die Mathematik ist ja die formale Seite

der Naturwissenschaft. Die mathematische Lehre muss sich im Anschluss an die Naturkunde fortbilden. Zahl, räumliche Gestalt und Bewegung, diese mathematischen Grundformen, kommen in der That bei allen Naturgegenständen und Naturerscheinungen vor, und diese können nicht scharf und deutlich aufgefasst werden, wenn nicht zugleich gezählt, gemessen und gewogen, wenn nicht Gestalt und Bewegung genau bestimmt, wenn nicht das Formale der Art mindestens nach dem Mehr oder Weniger, Grösser oder Kleiner, Näher oder Ferner u. s. w. sorgfältig geschätzt wird Der Stoff der Sprache und Mathematik als solcher steht in einem ähnlichen Abhängigkeitsverhältnis zu den Realien, den Sachen des Unterrichts, wie die Erscheinungswelt zu dem ihr zu Grunde liegenden Reellen und Realen. Die Abhängigkeit bewirkt, dass ursprünglich dem sprachlichen und mathematischen Stoffe als solchem ein mittelbares, dem naturkundlichen und geschichtlichen Stoffe ein unmittelbares Interesse entgegenkommt. Nur bei Sprach- und mathematischen Talenten scheint das anders zu sein, weil bei ihnen die Heraussonderung des sprachlichen und mathematischen Gedankenkreises aus dem historischen und naturkundlichen rascher erfolgt, ja der Schein entsteht, als ob bei ihnen jene beiden Gedankenkreise von Anfang an isoliert beständen und folglich auch ein Gegenstand eines unmittelbaren Interesses wären, was sie in der That bei allen Zöglingen werden sollen. Werden aber die beiden Gedankenkreise voreilig, also vor ihrer Aussonderung aus den Gedankenkreisen, denen sie ursprünglich angehören, als isolierte Vorstellungsmassen behandelt, wie schon im Mittelalter durch die Trennung des Trivium*) vom Quadrivium**), so entsteht ein Druck auf den Geist des Zöglings, weil bei ihm ein Teil des Gedankenkreises für sich leisten soll, war er nur in Verbindung mit einem andern zu leisten vermag. Die Beschäftigung fällt dann dem Zögling zur Last. So bildet sich der äusserste Gegensatz zu dem unmittelbaren Interesse aus, das immer Kraft und Leben ist und beides auch weckt, namentlich aber mit dem Wohlgeföhle eines leichten, freudigen Thuns stets verbunden bleiben muss.«

Pestalozzi sagt in »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt«, Brief 7 folgendes:

»Der Lehre von der Form geht das Bewusstsein der Anschauung geformter Dinge voraus, deren zum Unterricht eingelenkte Kunst-

*) Grammatik, Arithmetik und Geometrie.

**) Musik, Astronomie, Dialektik, Rhetorik.

Darstellung teils aus der Natur des Anschauungsvermögens, teils aus dem bestimmten Zwecke des Unterrichts selber hergeleitet werden muss. — Aus dem Bewusstsein meiner Anschauung geformter Dinge entspringt *die Messkunst.*«

II.

Die Vorstufe der Formenlehre,

wie man den einleitenden Unterricht in diesem Fach etwa nennen könnte, hat zur Aufgabe *das Messen von Körpern und die Darstellung ihrer Form nach den Resultaten dieser Messung.* Nach Ziller sollen diese Körper möglichst wenige verschiedene Elemente darbieten. Dieser Anforderung werden im allgemeinen die einfachsten Gegenstände des heimatkundlichen Unterrichts entsprechen. Eine kleine Auslese bietet etwa folgendes: die Wandtafel, ein Portait, die Wandkarte, die Schiefertafel, die Thüre, die Fensterscheibe, das Fenster, der Kasten, der Tisch (Vorder- und Seitenansicht), die Wandtafel mit Gestell, der Stuhl, der Ofen, der Zimmerboden, das Pult, das Wandgetäfel, ein Heft, die Federschachtel, die Zählrahme (wenn dieses geistige Folterwerkzeug dem Schüler nicht schon einen Widerwillen erweckt hat), die Haustreppe mit Geländer (Seitenansicht), der Wegweiser, die Gartenthüre, ein einfaches Grabmonument, das Hebelgestell, die Wanduhr, die Setzwage, die Kellerluke (rechteckig oder halbkreisförmig), der Fensterladen, die Leiter, die Hausthüre, das Scheunenthor, die Längs- und die Vorderseite des Hauses, die Kirchhofmauer mit Portal, die Kirche mit Kirchturm (Vorder- oder Seitenansicht), die Säulen des Schulzimmers (einzeln oder in verhältnismässigem Abstand), eine Gartenkanne, ein Stubenspritzer, ein Kerzenstock mit brennender Kerze, eine einfache bürgerliche Kaffeetasse (Halbkreis), eine Axt, ein Beil, eine Säge, ein Hammer, eine Schere, eine Zange, eine Sichel, eine Stechschaufel, ein englischer Schlüssel, eine vornehm bürgerliche Kaffeetasse, eine dito Theekanne, ein Steingutkrug, das Milchglas der Lampe, die Stehlampe, die Schulbank (Seitenansicht), eine Kaffeemühle, ein Kirchenfenster, des Grossvaters Tabakspfeife, der Grossmutter Brille (zusammengelegt), ein Blumentopf mit Unterschale, ein Messer, eine Gabel, ein Schirmgestell, ein Backtrog, eine Brücke, der Schulbrunnen (Seitenansicht), des Herrn Lehrers Violine, der Zirkel, die Schaukel, der Blitzableiter mit Wetterfahne und Dachfirst, ein ausgespannter Regenschirm, der Frau Lehrer Nähtischchen, ein Wagenrad, die Traubenmühle, die

eidgenössische Armbinde, das eidgenössische Kreuz, entweder aus 5 kongruenten Quadraten zusammengesetzt, oder die Arme $\frac{1}{6}$ länger als breit, mit einer Ovalform umgeben auf einem einfachen Schild oder in rechteckigem Feld; ein Schleifstein, ein Hausbrot (Längsschnitt), das Säbelbajonett, das Gartenhäuschen, ein Sofa etc.

Bei der Darstellung dieser Gegenstände werden folgende Gesichtspunkte zu beachten sein:

1. Man wird beginnen mit den rechteckigen, symmetrischen Gebilden, dann die dreieckigen symmetrischen, hernach diejenigen mit Kreisbogen, sodann die unsymmetrischen und schliesslich die komplizierteren symmetrischen (Lampe etc.) folgen lassen.

2. Die Zeichnungen geschehen immer nach mehr oder weniger genauen Massen, die einen in natürlicher Grösse, die andern in $\frac{1}{10}$, $\frac{1}{5}$, die grössern Gegenstände in $\frac{1}{50}$ und $\frac{1}{100}$ der natürlichen Grösse. Die Zeichnung des Lehrers an der Tafel wird je nach der Ausdehnung des Gegenstandes in einem grössern Massstab ausgeführt werden als diejenige der Schüler auf der Schiefertafel oder auf Papier.

3. Bei den symmetrischen Gebilden geht die Darstellung immer von der Symmetrieachse aus. Die Höhendimensionen werden auf derselben nach der gebräuchlichen Skizziermethode, im allgemeinen immer von einem Endpunkt als Anfangspunkt ausgehend, aufgetragen, die Senkrechten zur Achse gezogen und auf diesen die Breitendimensionen je zur Hälfte von der Achse aus abgetragen. (Der Lehrer wird gut thun, auf der einen Seite der Schiefertafel eine oder zwei Achsen senkrecht zu den Linien einzuritzen).

Es ist einleuchtend, dass solche Zeichnungen nach der Natur dem Schüler die geometrischen Formen weit deutlicher zur Anschauung bringen, als wenn man gleich mit der Betrachtung der Formelemente beginnt, weil sie eben diese Formen in ihrer Mannigfaltigkeit, sowie in ihrer Verbindung zum lebensvollen Gebilde darstellen und so der toten Form den Lebenshauch des Wirklichen und Wahren verleihen. Es ist ein grosser Unterschied, ob ein Schüler sagen kann: das ist unser Tisch, des Lehrers Säge, unser Kirchturm, oder ob man ihn diese Figuren nach einer Vorlage zeichnen lässt. Die erste Arbeit ist eine Befriedigung erweckende, die zweite eine mehr gleichgültige; die erste ist ein Werden, ein Entstehen, die zweite eine blasse Reproduktion; der erstern haftet der heimische Erdgeruch, der andern der fremde

Papier- und Druckerschwärze geruch an; die erste ist Originalarbeit, die zweite bloss Kopie.

Anlage und Zweck dieses Zeichnungsunterrichtes der ersten Stufe lässt sich etwa in folgende Worte zusammenfassen:

Die Vorstufe des geometrischen Unterrichts schliesst an den heimatkundlichen Sachunterricht an. Sie bezweckt Weckung des Formensinnes durch zahlreiche Zeichnungen einfacher Körper nach bestimmten Massen zur Uebung von Auge und Hand.

Ausser den heimatkundlichen Objekten sollen auch aus Karton oder Holz gefertigte Modelle zur Verwendung kommen, darstellend z. B. Kreuze, Grabmonumente, die Ankerform, Gefässe, Holzgeländer, Brücken, eine einfache Form eines Triumphbogens u. s. w. Es ist dabei ratsam, sofern es die Proportionen des Gegenstandes erlauben, die einzelnen Dimensionen nicht beliebig zu wählen, sondern so, dass sie aliquote Teile voneinander bilden, damit ihr Verhältnis leichter gefunden werden kann, ein Vorteil, den man sich wieder im Rechnungsunterricht zur Einübung des Messens (Enthaltenseins) zu nutze machen kann. (Siehe auch Staubs Bilderwerk Taf. 49). Es bedarf wohl keiner Begründung, dass sich dem skizzierenden Zeichnen schon frühe das Figurenzeichnen zugesellt. Es empfehlen sich in dieser Hinsicht einfache geometrische Figuren, für die spätern Klassen Mosaikformen (z. B. Staubs Bilderwerk Taf. 37) Sternfiguren, Verschlingungen, Verschränkungen u. s. w. Man lasse diese Figuren immer zuerst mittelst farbiger Bänder oder Stäbchen zusammenstellen (Siehe Fröbel, Kindergarten).

Dass das skizzierende*) Zeichnen *Grundlage und Ausgangspunkt für das Freihandzeichnen* bilden soll, ist wohl für sich klar. Der Uebergang von dem einen zum andern liesse sich vielleicht am einfachsten und natürlichsten auf folgende Weise bewerkstelligen: der Schüler wird angehalten, einen früher skizzierten Gegenstand von freier Hand zu zeichnen. Die notwendig unrichtig ausfallende Zeichnung wird nun mit der skizzierten verglichen, die Disproportion der einen an der Proportion der andern klar gemacht. Durch vielfache derartige Uebungen muss der Schüler zum Bewusstsein gebracht werden, dass die Hauptsache beim Zeichnen das Ebenmass, das richtige Verhältnis der Teile zu einander und zum Ganzen ist. Was das Auge richtig sieht, das zeichnet auch die

*) Dieses Zeichnen fällt zusammen mit dem *malenden* Zeichnen Zillers und wird auch besser als solches bezeichnet.

Hand richtig, von dem Grad der Feinheit in der Ausführung abgesehen. Das Auge ist der Führer der Hand. In diesen kurzen Sätzen liegt das ganze Geheimnis der Zeichnungskunst ausgesprochen. Aber die Kunst der Verwirklichung dieser Erkenntnis ist ebenso schwer und lang als ihr Aussprechen leicht und kurz ist. Es erfordert eine unausgesetzte, konsequente Durchführung dieses Hauptgesichtspunktes, wenn der Schüler nicht auf der ersten Stufe des blossen Sehens stehen bleiben soll, auf welcher er mit einem Detail seiner Zeichnung anfängt, um nach einer Stunde fleissiger Arbeit einzusehen, dass bei gleichem Fortgang das Blatt nicht ausreichte. Das Aufsuchen der Verhältnisse zuerst der Hauptdimensionen, dann der Teile einer Zeichnung durch Abschätzung und darauffolgende Prüfung mit dem Massstab, das Entwerfen eines Gerippes bildet immer eine erste und Hauptaufgabe beim Zeichnen. Gut angeschaut ist halb aufgebaut.

Da auch der Freihandzeichnungsunterricht mit dem Sachunterricht in steter Fühlung bleiben soll, werden im weiteren Verlaufe desselben auch Gegenstände aus den Naturreichen zur Verwendung kommen, so die gefiederten Blätter der Bohne, der Brombeere, des Nussbaumes, der Esche, das Blatt der Weinrebe, des Hopfens, des Ahorns, der Eiche, die Windenblüte, ein Zapfen Türkischkorn mit Blatt, der Kürbis (auch im Durchschnitt), Apfel, Birne, der Hutpilz, ein Schmetterling. Nebenher geht das Zeichnen nach Modellen und Vorlagen. Immer aber ist das Naturzeichnen als belebendes Element nachzuführen, wobei mitunter ganz wohl auch schon die 3. Dimension (Hammer, Säge, Schirmgestell) zur Darstellung gelangen kann.

Es bleibt noch die Frage übrig: wann soll mit der Vorstufe der Formenlehre begonnen werden? Die Antwort lautet: so früh als möglich; sobald die Kenntnis des Zahlenraumes es erlaubt, also in der zweiten Hälfte der zweiten Klasse, nachdem die ersten Vorbereitungen dazu geschehen sind (siehe »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt«: das ABC der Anschauung § 58—68).

In diesem Werk (Brief 7) äussert sich Pestalozzi über den in Frage stehenden Gegenstand folgendermassen:

»Aus dem Bewusstsein meiner Anschauung geformter Dinge entspringt die Messkunst. Diese aber ruht immediat auf einer Anschauungskunst, welche wesentlich von dem einfachen Erkenntnisvermögen, ebenso wie von der einfachen Anschauungsweise der Dinge gesondert werden muss. Aus dieser künstlichen Anschauung

entwickeln sich dann alle Teile der *Ausmessungen und ihrer Folgen*. Aber eben dieses Vermögen der Anschauungskunst, führt uns durch die Vergleichen der Gegenstände, auch ausser den Regeln der Ausmessungskunst, zur freien Nachahmung dieser Verhältnisse, zur Zeichnungskunst. . . . Den Grundsatz angenommen, *die Anschauung ist das Fundament aller Kenntnisse, folgt unwidersprechlich: die Richtigkeit der Anschauung ist das eigentliche Fundament des richtigsten Urteils*. Offenbar ist aber in Rücksicht auf Kunstbildung die vollendete Richtigkeit der Anschauung eine Folge der *Ausmessung des zu beurteilenden oder nachzuahmenden Gegenstandes* oder einer so weit gebildeten *Kraft des Verhältnisgefühls*, welche die Ausmessung der Gegenstände überflüssig macht. . . . Indessen ist das Zeichnen, wenn es dem Zwecke des Unterrichts, deutliche Begriffe zu befördern, Hand bieten soll, wesentlich an *das Ausmessen der Formen gebunden*. Das Kind, dem man einen Gegenstand zum Zeichnen vorlegt, ehe es sich die Proportionen desselben in seiner ganzen Form vorstellen kann, kommt nie dahin, dass diese Kunst, wie sie sein soll, ein wirkliches Mittel, *von dunkeln Anschauungen zu deutlichen Begriffen* zu gelangen, für es den wirklichen Realwert habe, den es für es haben soll und haben kann. . . . Die Mittel, zu dieser Kunstkraft (nämlich des entwickelten Verhältnisgefühls) zu gelangen, liegen in der *Ausmessungskunst* selber und werden denn ferner durch die Zeichnungskunst und vorzüglich durch *die Linearzeichnungskunst* in dem Kinde noch mehr entwickelt und auf den Punkt gebracht, dass es die Ausmessungsformen dann auch ohne Hilfe der eigentlichen Ausmessung nach allen Verhältnissen ihrer Teile untereinander richtig vorstellen und sich darüber bestimmt ausdrücken kann.«

Vernehmen wir noch, was Ziller (§ 21 seiner Allg. Päd.) über diesen Gegenstand schreibt:

„*Ein Teil der Mathematik ist nun die Theorie über die einfachsten Arten von Gestalten und von ihr ist die Kunstübung des Zeichnens abhängig, wodurch Räumliches nachgebildet wird. . . . Zum mindesten ist für die Auffassung und Darstellung der Gestalt ein sogenanntes malendes Zeichen notwendig, das deshalb auch in allen Unterrichtsfächern geübt werden muss, und das zu dem exakten, kunstvollen Zeichnen sich verhält wie der psychische Begriff zum logischen. Die Grundlage für das malende Zeichnen ist das Legen, Bauen, Flechten, Ausstechen, Durchziehen mit Wollfäden und Aehnliches.*“

Obwohl nun das Zeichen zur Mathematik im Verhältnis der Abhängigkeit steht, darf es jedoch nicht aus ihr abgeleitet werden. *Es muss derselben*, da genaue mathematische Bestimmungen ohne scharf gezeichnete Formen sich gar nicht fixieren lassen, *vielmehr vorausgehen, und aus ihm werden im Anschluss an die Heimatkunde die einfachsten mathematischen Gestalten gewonnen.* Die *Schulmathematik* geht hier, wie die *Schulnaturwissenschaft*, von dem *Gebrauche* aus, dem sie auch weiterhin nahe zu bleiben sich bemüht. . . Vom Zeichnen führt dann erst der methodische Weg zu der sogenannten geometrischen Formenlehre der Körperbetrachtung. . . . Schon hier sind die wirklichen Objekte für die geometrische Betrachtung, von denen man ausgehen muss, am besten solche, an denen die Teilnahme des Zöglings haftet, wenn auch weiterhin ausdrücklich darauf hinzuwirken ist, dass das Reizende, das die Aufmerksamkeit für die Form Zerstreue durch Substituierung von Modellen abgestreift werde. Schon hier müssen sich Uebungen im perspektivischen Sehen anschliessen.«

Recensionen.

Neue Wandtafelvorlagen für das Freihandzeichnen in Volksschulen.

Herausgegeben im Auftrage des Verbandes schweizerischer Zeichen- und Gewerbelehrer von *Prof. Pupikofer*, St. Gallen.

Zwei Serien à Fr. 4. —. Jeder Serie ist ein Textheft beigegeben, das in Wort und Zeichnung Anleitung zur unterrichtlichen Behandlung der einzelnen Aufgaben und Aufgabengruppen gibt. Mehr als in allen bisher erschienenen ähnlichen Vorlagenwerken kommt im vorliegenden in glücklichster Weise das Bestreben zum Ausdruck, das Zeichnen in der Volksschule naturgemässer und fruchtbringender zu gestalten. (Verlag Otto Maier, Ravensburg. Durch alle Buchhandlungen zu beziehen.)

Für die Hand des Lehrers ist sodann von *W. Balmer* in Lausen, Basel, eine hübsche Sammlung von *100 methodisch geordneten Blättern* erschienen, die eine reiche Auswahl von Motiven für das Wandtafelzeichnen bietet, darunter auch zahlreiche leichtfassliche Gebrauchsgegenstände. Besonders aus letzterem Grunde kann die Sammlung als Ergänzung des vorerwähnten Wandtafelwerkes empfohlen werden. (Selbstverlag des Verfassers. 5 Fr.) *J.*

Pädagogischer Verlag von Bleyl & Kaemmerer (Paul Th. Kaemmerer), Dresden.

Das Gefühl

in seiner Eigenart und Selbständigkeit,
mit besonderer Beziehung auf
Herbart und Lotze.

Eine psychologische Untersuchung im pädagogischen Interesse

von

J. Hübener.

— i — Preis 2.80 Mk. — i —

Inhaltsverzeichnis:

Einleitung.

I. Kapitel. Wesen des Gefühls.

- a) Physiologische Betrachtungsweise
- b) Vorstellung und Gefühl.
- c) Apperzeption.
- d) Innere Handlung.
- e) Selbstgefühl und Wertgefühl.

II. Kapitel. Die Eigenart des Gefühls.

- a) Das religiöse Gefühl.
- b) Das Kunstgefühl.
- c) Das Zeitgefühl.
- d) Logik des Gefühls.
- e) Gefühl und Charakter.

III. Kapitel. Veränderungen im Gefühlsleben.

- a) Ob Veränderungsgesetze vorhanden sind.
- b) Die Stimmungen des Gefühls.
- c) Die Affekte.

IV. Kapitel. Einteilung der Gefühle.

- a) Das Tätigkeitsgefühl.
- b) Das Selbstgefühl.
- c) Die autopathischen Gefühle.
- d) Die ästhetischen Gefühle.
- e) Das sympathische Gefühl.
- f) Das religiöse und das sittliche Gefühl.

V. Kapitel. Anwendung auf die Pädagogik.

- a) Sokratische und akroamatische Methode.
- b) Pro und contra Ziller.
- c) Wecken des Interesses und Erziehung resp. Zucht des Gefühls.

Wir kaufen

Bündner Seminarblätter

I.—V. Jahrgang (1881—1887)

Kitz'sche Buchhandlung in Chur.

Pädagogischer Verlag von Bleyl & Kämmerer in Dresden.

Vorschule der Pädagogik Herbarts

von Chr. Ufer,

Rektor der Reichenbachschulen in Altenburg.

8. Auflage.

Preis: Mk. 2.—

Lehrmittel Für Fortbildungsschulen allseitig bewährt!

von

F. Nager

Lehrer und pädagog. Experte

Altdorf

a) Uebungsstoff für Fortbildungsschulen (Lesestücke, Aufsätze, Vaterlandskunde). Neue, dritte, vermehrte Auflage. Einzelpreis geb. 80 Rp.

b) Aufgaben im schriftlichen Rechnen bei den Rekrutenprüfungen. 11. Auflage, Einzelpreis 40 Rp.

c) Aufgaben im mündlichen Rechnen bei den Rekrutenprüfungen. 3. Auflage, Einzelpreis 40 Rp.

Verlag der Buchdruckerei Huber in Altdorf.

Vorlagen

zum

Zeichenunterricht an Primar- u. Mittelschulen

von Wilh. Balmer, Zeichenlehrer.

100 Blätter in Mappe.

Preis 5 Fr.

Zu beziehen vom Herausgeber

Wilh. Balmer, Lausen (Baselland).

Der Fortbildungsschüler

befindet sich im 19. Jahrgang. Er ist von 10 auf 12 Druckbogen erweitert worden und erscheint zum bisherigen Abonnementspreise von 1 Fr. alle drei Wochen in Doppelheften von je 2 Bogen. Die Beilage (Buchhaltungslehre für Fortbildungsschulen) ist im genannten Preis und Umfang inbegriffen.

Man bestelle bei der

Verlagsdruckerei Gassmann, Sohn,
Solothurn.