

Zeitschrift: Bündner Seminar-Blätter
Band: 6 (1900)
Heft: 6

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: 14.05.2025

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

BÜNDNER SEMINAR-BLÄTTER

(Neue Folge.)

Herausgegeben von
Seminardirektor **P. Conrad** in Chur.

VI. Jahrgang.

Nº 6.

April 1900.

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: Ueber Gesangunterricht. — Eine Musterlektion. — Recensionen.

Ueber Gesangunterricht.

Von Musikdirektor *Fritz Rüde* in Chur.

Das edelste Musikinstrument, da wir Spieler und Instrument in einer Person sind, ist die menschliche Stimme. Es ist uns von Natur aus gratis mitgegeben, jederzeit gebrauchsfähig und «zur Hand» und infolge seines unmittelbaren Zusammenhangs mit Gehirn und Herz empfindungs-, ausdrucks- und eindrucksfähiger als jedes andere Instrument.

Sobald ein Käsehoch mit der Nase über die Tastatur des Klaviers hinaufreicht, lernt er klimpern; sobald eine bessere Tochter mit Anspannung aller Muskelkraft das Aermchen einige Decimeter strecken kann, fängt sie an, (und dies beginnt jetzt Mode zu werden), die Saiten einer Geige zu — spielen, zum Ergötzen höchstens der eiteln Mama; sobald ein Kind eine einigermaßen einem Tier oder Haus ähnliche Figur malen kann, wird die es zu einem zukünftigen Genie stempelnde Fertigkeit ausgebildet. Wo bleibt die Stimme? Ach, das lernen ja die Kinder von selbst, oder — in der Schule. Wie sieht es nun da aus, meine werten Herren Kollegen? Wird diese schöne, allen verliehene Naturgabe auch entsprechend den andern körperlichen und Verstandesgaben ausgebildet, geübt, gepflegt und geschont?

Gerade in unserer realen Zeit, welche dem Kinde schnellmöglichst viel praktischen und realen Stoff zu übermitteln fordert, damit es später im Wettrennen des Daseins seinen Beruf tüchtig auszufüllen imstande ist, wird in andern Fächern weniger mehr

auf Bildung des Herzens und Gemütes gesehen; darum die ewige Klage über reale Denkweise und Verflachung des Gemütes. Welches der Fächer neben Religion, Litteratur und Naturgeschichte ist so wohl geeignet, das Gemüt zu bilden und zu veredeln, den Sinn für das Schöne, Gefällige, Schickliche und Aesthetische zu wecken, den Patriotismus und die Heimatliebe zu beleben, wie der Gesang? Wieviel trägt er nicht bei zur Verschönerung des trauten Familienlebens! Auch ist er, wie nicht einmal der Sprachunterricht, geeignet, wenn zweckmässig erteilt, die Gehör- und Sprachorgane, das laute, deutliche Sprechen und ausdrucksvolle Lesen zu fördern! Wie manches Kind hat es geradezu nötig, durch geregeltes Atmen, langes Aushalten der Töne seine vom Schulstaub und vielen Sitzen eingedrückte und halbverrostete Lunge und den Brustkorb zu erweitern und zu kräftigen!

Freilich, soll der Gesangsunterricht Erfolg haben, so sind planmässig geordnete **Stimm- und Gehörübungen** durchaus nötig, um die Schüler zum Singen reiner, wohlklingender Töne und zur Erkenntnis der Intervalle zu bringen und zu verhüten, dass weniger begabte Schüler nicht ganz zurückbleiben.

Hauptsächlich an Landschulen wird der Gesangsunterricht angeblich aus Mangel an Zeit oder allzugeringer Anlage entweder ganz vernachlässigt oder auf das Einüben einiger Lieder und Kirchenmelodien beschränkt. Es ist ja richtig, dass für den Gesangsunterricht bei den gesteigerten Anforderungen der Gegenwart wenig Zeit übrig bleibt; aber es handelt sich nur darum, diese recht auszunützen und nicht erst zehn Minuten vor Schulschluss, nachdem das Gehirn einem Acker gleich durchwühlt, noch schnell ein Lied zu singen! Und mangelnde Anlage? Billige Ausrede! Jedes normale Kind hat Stimme, Sprache, Gehör, Tonfall und Ausdruck der Sprache; nur kennen einzelne die gesangliche Anwendung derselben nicht. Diese sind *alle* durch liebevolle Behandlung, mit Ausdauer, Hingabe, Geschick und Geduld zum Singen zu bringen. Die notorischen „*Brummer*“ entstehen nur durch Vernachlässigung am Anfange und fortgesetztes Phlegma desselben oder anderer Lehrer. Man beschäftige sich im Anfange sehr mit diesen Wenigerbegabten und vermeide alles, sowohl von seiten der Mitschüler, als des Lehrers, was ihre Befangenheit erhöhen könnte. Ich lasse einen solchen Schüler einen beliebigen Ton singen (ich möchte fast sagen, seinen einzigen!), greife diesen dann, während er ihn aushält, auf der Geige, lasse ihn, mitspielend,

wiederholen und suche, ihn dann auf den ersten angegebenen, von der ganzen Klasse gesungenen Ton zu leiten, stelle ihn dabei zwischen zwei gute Sänger, die auf seinen Ton zuerst eingehen; bringt er den (gewöhnlich höhern) richtigen Ton nicht fertig, heisse ich ihn stärker singen, und er wird wenigstens höher singen. Dies ein Weg. Ein anderer: ich lasse ihn ein Wort, (da es sich um ha, ba, ta, oder la handelt) etwa «das» oder «Has» *sprechen*, suche es fertig zu bringen, dass er in der richtigen Tonhöhe spricht, lasse ihn diesen Ton lange aushalten, und der Schritt zum Singen desselben ist dann klein. Er soll nur den die Stimmbänder bewegenden Lufthauch gleichmässig ausströmen lassen. Kann ein Schüler 2 Töne singen, singt er auch bald 5 und 8! Ein Lehrer, der das richtige Ziel stetsfort im Auge behält, wird sich durch Schwierigkeiten nicht zurückschrecken lassen, besonders, da ihm das harmlose Wesen der Kinder und die Bildsamkeit der Stimme seine Aufgabe erleichtern.

Gleichwie man beim Rechnen nicht zuerst mit Zinsrechnungen etc. beginnt, sondern aus einigen Beispielen die abstrakte Zahl gewinnt, diese in reales Verhältnis zu andern bringt durch Addition, Subtraktion etc. und erst nachher das Gewonnene wieder an praktischen Beispielen anwendet, also auch im Singen. Oder hat man im angewandten Rechnen Genüge gethan mit Herleiern der Zahlenreihe 1—10 und retour wie im Singen der Lieder mit vorangehender Tonleiter auf- und abwärts? Man entwickelt im Anfange der ersten Klasse aus den in die Schule mitgebrachten Liedchen den Ton, verbindet damit zuerst die Terz, (grössere Unterschiede stechen mehr voneinander ab) dann die Sekunde, nachher die Quinte, dann die Quarte, macht Uebungen mit im Liede vorkommenden Intervallen, und zwar mit Lauten, Worten, Denksprüchen, langsam, schneller, leise, lauter, und dann geht man wieder zurück, resp. mit Erkenntnis vorwärts zum Liede. Abwechslung bietet das genug für Kinder dieses Alters. In den spätern Klassen greift man vor der Einübung des Liedes, entsprechend dem Plane, melodische und rhythmische Uebungen heraus, deren Anwendung im Liede vorkommen soll.

Das Anschreiben der Beispiele an die Tafel ist (im Hinblick auf Zeit und Beaufsichtigung) stets *vor* dem Unterrichte vorzunehmen; sie sind abwechslungsreich auszuwählen, müssen in melodischer und rhythmischer Beziehung einen musikalischen Gedanken ausdrücken; jedoch sollen sie nicht vollgepfropft von Schwierig-

keiten sein. Es sollte freilich jeder Lehrer befähigt sein, solche Tonsätzchen dem Plane und Zwecke entsprechend selbst zu bilden. Andern stehen genügend gute Uebungssammlungen zu Gebote, aus denen sie das Passendste dann gewiss auszuwählen imstande sind. *)

Der Lehrstoff verteilt sich folgendermassen:

1. Stimm- und Gehörübungen durch Vor- und Nachsingen.

- a. Die ersten 5 Töne der Durtonleiter, verbunden mit der Zahlenreihe, mit allen Hellauten, dann mit ein- und zweisilbigen Wörtern, Denksprüchen; langes Aushalten einzelner Töne, stark und schwach, zu- und abnehmend; einstimmige Liedchen in diesem Umfange.
- b. Die 8 Töne der Durtonleiter, wie oben; Unterscheidung von langen und kurzen, hohen und tiefen, starken und schwachen Tönen.

2. Unterscheidung der Haupttöne; Treffübungen; einfacher 2-, 3- und 4-Takt; einstimmige Lieder. — Ich finde es zweckmässig, schon hier mit dem Immerbrauchbaren und Richtigen, mit der *Kenntnis der Noten und Zeichen* zu beginnen, und zwar mit der deutschen. Ich betrachte sogar die verschiebbare Leiter ut re mi etc. nur als Notbehelf, trotzdem sie den Vorteil besitzt, fast alle Vokale zu enthalten, statt wie die deutsche nur a und e. Dieser Mangel gleicht sich mehr als aus durch Singen der Beispiele mit verschiedenen Vokalen. Wer glaubt, dies nicht fertig zu bringen, begnüge sich noch mit Ziffern zur Darstellung der Tonhöhe, jedoch der Noten zur Bezeichnung der Dauer. Doch, sollten die Schüler nebst den vielen Namen und Zahlen des übrigen Unterrichts nicht auch 7 Tonnamen lernen können?

3. Die Nebentöne im Anschluss an die Haupttöne; Erweiterung der Tonleiter auf- und abwärts zum Gesamtumfang von 2 Oktaven;

*) *Bell*, Anleitung zur Ert. des Gesangunterrichtes in der Volksschule. (Mit Abänderungen betr. Lehrplan- und -Gang und zur engern Auswahl sehr brauchbar.)

Zum Selbststudium, resp. zur Einföhrung an Seminarien**) empfehle ich:

**) *Wüllner*, Chorübungen. 1. Teil: prakt. Uehungen. 2. Teil: Aussprache.

**) *Schröder*, Katechismus des Dirigierens und Taktierens.

**) *Dannenberg*, Katechismus der Gesangkunst.

Gust. Hecht, Der Gesangunterricht in der ein- und dreiklassigen Volksschule.

Zimmer, Grundriss und Plan des Gesangunterrichts (auch desselben: Gesanglehre.)

2 Töne auf einen Taktteil; $\frac{3}{8}$ und $\frac{6}{8}$ Takt; p. mf. f.; zweistimmige Lieder.

4. Der erhöhte und erniedrigte Ton als Leitton; (f=fis=g; a=as=g) die Durtonarten bis mit 2 (3) Kreuz und Be; 3 und 4 Töne auf einen Taktteil; die 5 Grade der Tonstärke; einige bekannte Moltonleitern; dreistimmige Lieder.

Je eine der Nummern ist für zwei Schuljahre einer erweiterten Schule berechnet. Bei einfachen Landschulen sollte man bis zu 4 zu kommen suchen und wenigstens aufmerksam machen auf den Hauptunterschied zwischen Dur und Moll, sowie das Streben des Leittones. Den vierstimmigen Gesang empfehle ich nur für gute, grosse, obere Klassen, da das nahe Beisammenliegen der Töne die Treffsicherheit der Schüler und die Kontrolle des Lehrers bedeutend erschwert; auch ist für denselben Raum genug im spätern Kirchen- und Vereinsgesang.

Bezüglich **Lehrform** haben die allgemein pädagogischen Grundsätze Gültigkeit. Vor allem beachte man: der Unterricht sei naturgemäss; er bilde zuerst das Element, die Töne aus; man befähige die Kinder, zuerst einzelne Töne und erst später kleine Sätzchen rein und sicher aufzufassen und nachzusingen. Man beginnt am besten mit einem Ton mittlerer Lage (d, es, f.). Man übermittelt den Schülern den Stoff bei melodischen Uebungen am besten durch Vorsingen oder Vorspielen, bei rhythmischen durch Umbilden des Bekannten (durch Zusammenziehung oder Teilung), schliesst daran sofort die Fragen, welche die Erkenntnis des Neuen bezwecken, und sobald als möglich benütze man die schriftliche Darstellung des Bekannten, weil sich Neues im Bilde besser einprägt. Die Uebungen seien immer vorbereitend auf das Lied, und dieses die Summe der Uebung.

Also wähle man solche Lieder aus, die den gelernten Umfang nicht überschreiten, welche überhaupt keinen zu grossen Umfang haben, damit die Stimmen nicht gepresst oder hohl klingen; an leichtern Liedern lernt man schön singen, während man bei zu schweren seine Aufmerksamkeit fast nur auf das «Fertigbringen» konzentrieren muss; auch entleiden diese leicht durch zu langes Ueben. Der Text sei der Fassungskraft des betr. Alters entsprechend. Man wähle religiöse, Vaterlands-, Heimat- und Naturlieder, jeweils den Festen, Gedenktagen und Jahreszeiten etwas vorgreifend.

Den Text behandle man zuerst im Leseunterricht wie ein anderes Gedicht (Lesen, erklären, auswendiglernen, deklamieren!). In den ersten Klassen (Vor- und Nachsingen) übe man in kleinen Gliedern dazu die Melodie, erst melodisch, dann rhythmisch, nur mit Lauten, dann erst mit Text, und verbinde dann die Glieder bis zum Ganzen. Kommen nur einzelne rhythmisch schwere Stellen vor, so greife man diese allein heraus. In den spätern Klassen übe man die Tonfolgen erst mit Tonnamen, dann mit Lauten, dann mit Text; erst nur in melodischer, dann in rhythmischer Berücksichtigung, und zwar die zweite, resp. dritte Stimme zuerst, weil sonst leicht der Fall eintritt, dass die Schüler der schon erfassten ersten Stimme dann im Zusammensingen aus erklärlichen Gründen den Vorzug geben.

Die Einteilung einer Gesangstunde geschieht am besten:

1. Ein gelerntes Lied als Einleitung.
2. Gesangsübungen mit Rücksicht auf den Lehrplan und das neu einzuübende Lied.
3. Einübung eines Teiles dieses Liedes in allen Stimmen, erst einzeln, dann zusammen, abwechslungsreich.
4. Wiederholung eines schon gelerntes Liedes, und zwar bei diesem wie beim ersten vorherige Deklamation durch einen oder mehrere Schüler. (Vorher zur Repetition aufzugeben!)

Stimmbildung und Pflege der Stimme sind sehr wichtig. Die Kenntnis der Entstehung des Tones, des Tonumfangs, der Register und des Registerwechsels streife ich hier nicht, da dies zu weit führte und bei einem Gesangslehrer als bekannt vorausgesetzt werden muss. Bezüglich der Körperhaltung erwähne ich nur, was ich als das Beste und Gesundeste für mich acceptierte: aufrecht, ohne steif zu sein, die Hände lose auf den Rücken gelegt, offene Mundstellung. Man vermeide den gequetschten, schreienden und Nasalklang der Stimme und bilde die Vokale im Anfange mit vorangegehendem h, b oder t, also ha, ba, ta, nicht la, weil bei den erstern Konsonanten der Schlund offen bleibt und vorher aufgezählte Untöne vermieden werden, was bei l nicht der Fall ist. Man lasse voll durch Nase und Mund zugleich atmen, wo wenig Pause hierzu ist, sonst nur durch die Nase, und ziehe bei erstern die hierzu nötige Zeit der vorangehenden Note am Werte ab, damit der Takt keinen Unterbruch erleidet.

Bei der *Aussprache* werden die meisten Fehler gemacht und zu wenig Sorgfalt hierauf verwendet. Man übe, geradezu kontrollierend, die Bildung der offenen (kurzen) und der geschlossenen

(langen) Vokale, ebenso die richtige Aussprache der Doppelvokale und sehe darauf, dass der erste derselben lang ausgehalten, der zweite in seiner ebenfalls abgeklärten Form erst kurz vor Schluss angefügt wird. Aber auch die Bildung der Konsonanten, vor allem der tönenden, und die dabei nötige Zungenstellung darf nicht vernachlässigt werden. Lautreine, gleichmässige Aussprache der Vokale fördert die Schönheit, der Konsonanten die Deutlichkeit des Gesanges. Gut ausgesprochen, ist halb gesungen; das erfahren alle Sänger! (Darüber und einiges andere vielleicht einmal später mehr!) Das beste Mittel zur Erreichung dieses Zweckes ist wieder: deutliches und schönes Vorsprechen und Vorsingen. Dass man nicht nach heftigem Laufen, nach dem Essen, nicht zu anhaltend singen soll, in richtig temperiertem Raume, ohne Zugluft, Hals und Brust uneingeengt, mit Ruhepausen, die man mit Erklären gut ausfüllen kann, brauche ich wohl nicht zu bemerken.

Nur noch einiges über **Mutation**. Man achte sorgfältig auf den Eintritt derselben und kontrolliere ihn durch öfteres Einzelsingen und Notieren des Umfangs und Registerwechsels. Fast alle verdorbenen Stimmen, deren es so viele gibt, sind auf Conto des Lehrers in diesem Punkte zu setzen! Ueber Singen oder Nichtsingen während der Mutation sind selbst die Aerzte nicht einig. Ich teile diese Schüler einer Stimme zu, in der sie ohne Anstrengung in kleinem Umfange mitsingen können, halte sie an, leise zu singen und bei der geringsten Beschwerde aufzuhören. In der stärksten Mutationszeit dispensiere ich sie ganz, aber niemals von der Teilnahme an der Gesangsstunde, damit sie sich das gleiche Pensum aneignen und nicht der Simulation die Thüre geöffnet wird. Heisere Schüler sind verpflichtet, sich vor der Stunde zu melden, werden für diese dispensiert und zu besserer Beaufsichtigung in die vorderste Reihe gesetzt.

Welche **Anforderungen** sind also an den **Lehrer** zu stellen? Er muss selbst richtig singen und sprechen können und den ganzen Lehrstoff beherrschen. Das Jahrespensum der Lieder und Uebungen verteile er auf die einzelnen Stunden. Er suche, sich immer zu vervollkommen auch in diesem Fache durch gute musikalische Lektüre. Er spiele für sich viele Lieder, damit er sich ein musikalisches Urteil aneignet und eine richtige Auswahl treffen kann. Zu diesem Behufe trete er auch in Vokal- und Instrumentalvereine als Aktivmitglied ein und suche, mit Kollegen viel zusammen zu spielen, was ebenso sehr zur Unterhaltung seiner selbst und an-

derer, als auch zur Bildung dient. Für sehr dienlich beim Gesangunterrichte in der Schule halte ich die Mithilfe der Geige, da diese die richtige Tonhöhe der Kinderstimme wiedergibt, der ledringenden Klang besitzt, zu schärferer Markierung der Tonhöhe, besonders der Leittöne, sehr dienlich ist und vor allem ihm, dem Vielgeplagten und Vielsprecher, gesundheitliche Hilfe bedeutet. Bezüglich Singen und Spielen gilt der Grundsatz: damit die Kinder selbständig werden und der Lehrer Reinheit und Gleichmässigkeit kontrollieren kann, ist immer nur vor-, niemals mitzusingen oder zu -spielen. (Brummer ausgenommen!)

Welche Anforderungen stellen wir an das Seminar und die Seminarmusiklehrer?

Es ist das Pensum keines Faches an den Seminarien so verschieden berücksichtigt wie Musik und speziell Gesang. Es richtet sich dies freilich nach Landesverordnungen, Landesinteressen, Anzahl der Jahreskurse, Alter der Zöglinge, viel aber auch nach dem mehr oder weniger musikalischen Verständnis der Oberleitungen. Vielfach wird auch zum Schaden der Volksschule und der Lehrer an Lehrkräften gespart. Ich kenne Seminarien, in denen zum Lobe derselben der Musik ein breiter Raum vergönnt ist, wo Klavier, Orgel, Violine, Gesang und Musiklehre obligatorisch erklärt sind, auch solche, bei denen Instrumentalmusik fakultativ und nur Gesang und Musiklehre obligatorisch sind, jedoch dafür eine gute praktische Gesangsmethodik und Direktionsanleitung mit auf den Weg gegeben werden. Das ist in jedem Staat und Stätchen anders und pro et contra würden da niemals aufhören. Meine auf langjährige Erfahrung gegründete Meinung ist diese:

Der Lehrer soll dem Schüler nicht nur Kenntnisse vermitteln, sondern ihn auf das praktische Leben Vorbilden; das Gleiche soll aber auch das Seminar dem Lehrer gegenüber thun. Der Lehrer ist, in der Gemeinde wirkend, oft der einzige und berufenste Vertreter zur Leitung des Kirchenchors, des Organistendienstes, der Vereinsleitung; ja, solche Stellen, richtig ausgefüllt, sind nur dazu angethan, des Lehrers Ansehen zu heben und seine Stellung zu festigen, weil hier das allgemeine Publikum ein Urteil zu fällen imstande ist, gewiss besser als über seine Kenntnis der Logarithmen, Algebra, Chemie etc. Ja, bei freier Wahl der Lehrer erlebt man sehr oft, dass die begabtesten, jedoch unmusikalischen Kandidaten zurückgesetzt werden. Dabei sind diese Nebenbeschäftigungen nicht zu verachten als Aushilfe des oft recht mageren Gehaltes und entziehen manche Lehrer, besonders die unverheirateten, dem Wirts-

tisch und Kartenspiel. Einem Lehrer die Uebernahme eines solchen Postens (solange die Schule nicht verkürzt wird; denn der Lehrer ist vorerst und hauptsächlich Lehrer!) zu verargen, oder anderseits durch Agitation von Kollegenkreisen aus zu erschweren, heisse ich einfach widersinnig! Bei Gesangsfesten oder andern Aufführungen sieht man oft Lehrer-Dirigenten die reinsten Freiübungen, Windmühlenbewegungen, ja wahre Fetischtänze aufführen! Viel besser doch, man gibt dem Seminaristen mit, was er braucht, Gesangsmethodik und Direktionsanleitung, als die oft mehr wie zweifelhafte Fertigkeit des Instrumentalspiels, die der Minderbegabte gleich Logarithmen und anderm beim Verlassen des Seminars zu altem Plunder wirft! Zwar, Instrumentalmusik fakultativ zu erklären, halte ich nicht in allen Gegenden für gut, weil der Seminarist nicht in dem Alter und zu der Erkenntnis gekommen ist, gerade zu wissen, was er später braucht oder nicht. Auch ist er später oft der Kenntnis eines Instrumentes froh. Da muss ich der Violine den Vorzug geben; Beschaffung und Transport ist leicht, ihre Verwendung in der Schule in die Augen springend, während später, sobald es der Spieler nicht zu einer gewissen Fertigkeit gebracht hat und die Gelegenheit zum Ensemble fehlt, ihm das Instrument leicht entleidet. Das Klavier hingegen ist auch für den mittelmässigen Spieler ein Instrument zum Alleinsein mit ihm, zum Studium vor allem der Chöre.

Ich würde also vorschlagen: Geige obligatorisch, Klavier oder Orgel oder beides fakultativ, (wenn möglich, eines dieser zwei obligatorisch, das andere fakultativ), immer aber empfehlen, so viel wie möglich Schwächere, Unbegabte oder Unlustige zu dispensieren, ja darin sehr weit zu gehen zum Vorteil der Begabten und Fleissigen. Wozu die gegenseitige, unnütze Quälerei? — Eine Stunde für Musiklehre und Harmonielehre allein halte ich für ausreichend; denn Komponisten soll das Seminar nicht erziehen. Dazu hätte aber neben den Chorgesangstunden noch eine Stunde zu treten für Gesangsmethodik, melodische und rhythmische Uebungen (etwa nach Wüllner), gesangliche Aussprache, Stimm- und Tonbildung, theoretische Anleitung zur Erteilung des Gesangunterrichtes in der Schule und in Vereinen, Direktionsanleitung. Im letzten Kurse sollte diese Stunde nur verwendet werden zur praktischen Unterrichtserteilung, praktischen Direktion des Seminarschülerchors. Warum ich gerade, vor Leitung einer Harmoniemusik z. B., der Vereinsleitung den Vorzug gebe? ja, diese in das Seminar ver-

legen möchte? Weil der Gesang tief im Herzen des Volkes wurzelt, weil vor allem der Volksgesang und die Volksgesangsvereine von dem Lehrer aus gehoben werden sollten, zur Verdrängung der oft recht schlüpfrigen und minderwertigen Gassenhauer, die so massenhaft überall ins Volk eindringen. Zudem ragt der Volksgesang, trotzdem er religiös und patriotisch ist, weit über das politische und religiöse Tagesgezänke heraus; er verbindet diese und die social extremen Gegensätze, statt sie zu verschärfen, und hält die Mitglieder von weniger harmlosen, nützlichen und ästhetischen Vereinigungen fern. Man soll auch Klavierschüler anhalten, und dies als Unterrichtsaufgabe benützen, Chöre, sowohl Männer-, Frauen-, als Gemischte Chöre zu spielen. Durchaus nicht verwehrt soll es einem Seminaristen sein, gerade, wo er auf einen bestimmten Posten aspirieren kann, Lust dazu hat und es braucht, sich die Fertigkeit im Gebrauch eines oder mehrerer Blasinstrumente anzueignen. Ein Streichorchester im Seminar halte ich für gut, da den Seminaristen eine gute Musik übermittle werden kann, die sie später oft nicht mehr zu hören in der Lage sind, der Geschmack und die Litteraturkenntnis gehoben werden, und zum künftigen Ensemblespiel die Lust geweckt wird.

Die Seminarmusiklehrer halten im allgemeinen zu wenig auf Gesang und glauben, Genüge gethan zu haben mit Einübung einiger Chöre, um damit gelegentlich bei Aufführungen paradieren zu können. Eigentlichen Gesangunterricht erteilen die wenigsten. Und mit der praktischen Anleitung zur Erteilung des Gesangunterrichtes in der Schule sieht es oft recht windig aus, weil die meisten Seminarmusiklehrer gute Musiker, aber keine pädagogisch guten Lehrer sind, und ihnen vielfach praktische Erfahrung hierin ganz abgeht. Darum, und aus Furcht vor Blamage gegenüber den Schülern und dem Pädagogiklehrer das öftere Sträuben davor, die Seminaristen in den praktischen Unterricht einzuführen. Oder ist er, der Seminarmusiklehrer, oder ein pädagogischer Schulmann, der auch keine praktische Erfahrung hierin besitzt, der Berufenere? Grau ist alle Theorie!

Zum Schlusse noch einen Rat: will man im Gesangunterricht Erfolg haben, so heisst es vor allem, die Sache nicht trocken, pedantisch oder zu schablonenhaft anzufassen. Der Gesanglehrer soll heitere, frische Gesichter, freie Stirnen und helle Augen vor sich sehen; es liegt dies an ihm!

Eine Musterlektion.

«Wenn jemand eine Reise thut, so kann er was erzählen.» Das erfahren die Leser der Seminarblätter dies Jahr zur Genüge. Mancher hätte vielleicht schon meinem Bericht über den Jenenser Ferienkurs ein früheres Ende gewünscht, und doch möchte ich jetzt aus meinen Erfahrungen anlässlich des letzten Ferienaufenthalts in Deutschland noch einiges mitteilen. Darf ich es wagen? Ich glaube ja; denn was ich biete, bezieht sich wieder auf einen andern Schauplatz und auf ein anderes Unterrichtsfach. Zudem halte ich es in jeder Hinsicht für so vorzüglich, dass ich überzeugt bin, es könne jeder strebsame Lehrer etwas daraus lernen.

Es handelt sich um eine Lektion des Herrn Seminarlehrer Muthesius in Weimar. Ein Besuch des Weimarer Seminars stand schon von vornherein in meinem Reiseplan. Dazu wurde uns in Jena noch ganz besonders empfohlen, bei Hrn. Muthesius zu hospitieren. So meldete ich mich denn für die Rückreise bei ihm an und erhielt bereitwilligst die Erlaubnis, seinem Unterricht nach freier Wahl beiwohnen zu dürfen. Ich wählte in erster Linie eine Lektion über **Heimatkunde in der II. Klasse (IV. und V. Schuljahr) der Seminarübungsschule.**

Die Lektion lässt sich kurz so skizzieren:

Die Schüler weisen sich zunächst darüber aus, dass sie ihre *Hausaufgabe* richtig besorgt haben. Diese bestand darin, den Mond zu beobachten und zwar nach dem *Wann*, dem *Wo* und dem *Wie*. Sie sprechen sich demgemäss frei und zusammenhängend über die Fragen aus: wann wir den Mond gesehen haben? Wo wir ihn gesehen haben? Wie wir ihn gesehen haben?

Daran schliesst sich die Aufgabe: den Mond weiter zu beobachten, ebenso den Regen.

Es folgt die Behandlung des Neuen. Das *Ziel* dafür lautet: *wir sind in Tiefurt gewesen und wollen jetzt das dabei Gesehene schön anordnen.*

Nach diesem Hauptziel bezeichnen die Schüler unter Mithilfe des Lehrers sofort die Teilziele:

1. *Auf der Kegelbrücke,*
2. *Im Ilmthal nach Tiefurt,*
3. *Im Park,*
4. *Rückweg durch das Webicht und die Tiefurter Allee.*

Dann beginnt gleich die Behandlung des ersten Punktes: auf der Kegelbrücke. Die Schüler geben Bedeutung und Richtung der Brücke an, ebenso die Richtung der Ilm an dieser Stelle. Ferner heisst es: wir haben von der Brücke aus nach Süden gesehen. Da teilt sich die Ilm in zwei Arme. Nachher vereinigen sie sich wieder; sie schliessen also ein Stück Land ein. Das ist eine Insel.

Hier wird Halt gemacht, das Stichwort *Insel* festgesetzt und der Abschnitt durch einen Schüler im Zusammenhang wiederholt. Dann schreibt der Lehrer an die Tafel:

I. Auf der Kegelbrücke: Insel.

Die Zusammenstellung des von der Kegelbrücke aus Gesehenen wird fortgesetzt: als wir nach Süden sahen, bemerkten wir auch ein Wehr in der Ilm. Es steht da, wo sich der Fluss teilt. Dadurch erhält der Westarm immer hohen Wasserstand. Das war früher deshalb nötig, weil er eine Mühle treiben musste. Der Ostarm dagegen ist flach, also nicht tief. Er hat niedrigen Wasserstand. Stichwort: Wehr. Zusammenfassung durch einen Schüler. Anschreiben des Stichworts Wehr neben Insel.

In derselben Weise wird der letzte Punkt des ersten Teilziels, die Schleuse, behandelt. Im westlichen Arm sahen wir eine Schleuse. Diese hält das Wasser auf. Es würde sonst zu wild fliesen. Es hätte ein zu starkes Gefälle und könnte dann leicht die Bretterstege wegreißen. Solche sind eine kleine Strecke ilmabwärts zum Betriebe von Gerbereien in die Ilm gebaut. Stichwort: Schleuse etc. (wie oben).

Damit ist das erste Teilziel erledigt, und es folgt: im Ilmthal nach Tiefurt. Von vornherein wird festgesetzt, dass man zuerst über die *Richtung* der Ilm sprechen wolle. Die Ilm geht jetzt nicht mehr nach Norden. Sie macht einen Bogen nach Osten. Warum, haben wir in der Tiefurter Allee gesehen. Der Ettersberg steht vor ihr. Da kann sie nur in gerader Richtung weiter fliesen bis zu diesem und muss sich dann nach Osten umbiegen. Das Gleiche haben wir beim Hengstbach gesehen. Dieser kommt gegen den Römberg. Er versucht, ihn durchzuwühlen, und hat auch wirklich schon ein Loch hineingefressen. Aber er kommt doch lange nicht ganz durch und muss darum einen Bogen machen. So ist es eben auch bei der Ilm. Sie macht am Ettersberg einen grossen Bogen nach Osten, der nach Süden offen ist.

Stichwort: Richtung der Ilm. Anschreiben:

II. Im Ilmthal nach Tiefurt: Richtung der Ilm.

Die Zeit zur Zusammenfassung dieses Abschnitts, sowie des Ganzen fehlt. Nachdem die Schüler die an der Tafel stehenden Ueberschriften als Hilfen zur Wiederholung in der nächsten Stunde in ihr Aufgabenheft eingetragen haben, werden sie entlassen.

* * *

Was muss nun an dieser Lektion als ganz besonders vorbildlich bezeichnet werden?

1. *Die Benutzung eines Spaziergangs zur Gewinnung der erforderlichen Anschauungen und das Verfahren dabei:*

Dass auf allen Schulstufen häufig Ausflüge unternommen werden sollten, und zwar nicht nur, um den Schülern und dem Lehrer einen freien Nachmittag und damit ein Vergnügen und wohl auch körperliche und geistige Erholung zu verschaffen, sondern in erster Linie im Dienste des Anschauungsunterrichts im weitesten Sinne des Wortes, ist theoretisch wohl allgemein anerkannt. Besonders wird vom Methodiker immer und immer wieder betont, dass eine Heimatkunde ohne Ausflüge wertlos sei. Wie häufig kommt es aber trotzdem noch vor, dass der Lehrer aus lauter Bequemlichkeit über heimatliche Berge und Thäler spricht, ohne die Kinder vorher noch zu den betreffenden Dingen hingeführt zu haben. Und noch viel häufiger ist ein anderer Fehler, vor dem ich ganz besonders warnen möchte. Man geht zwar mit den Kindern hinaus, spaziert den Fluss entlang und steigt auf den Hügel oder den Berg empor. Dabei unterhält man sich aber über alles mögliche, über das Wetter, die Ferien, das Essen und das Trinken, nur nicht über den Fluss oder den Berg, den man nächstens im Unterricht besprechen will. Wozu auch? Die Kinder haben ihn ja vor Augen, und der Besprechung dient der Unterricht in der Schule. Warum uns nur auch im Freien noch damit plagen?

Was eine solche «Anschauung» und solche Spaziergänge nützen, zeigt sich dann aber eben auch nur zu deutlich im Unterricht. Die Kinder sind zwar unlängst «dort gewesen», sogar mit dem Lehrer; trotzdem wissen sie oft über die allerauffälligsten und wichtigsten Dinge keinerlei Bescheid. Sie haben sie zwar wohl gesehen, aber nicht angeschaut. Bei Hrn. M. ging es bei dem Spaziergang nach Tiefurt offenbar anders zu. Nach der Sicherheit, womit sich die Schüler über alle in Betracht kommenden Dinge äusserten, müssen wir uns von seinem Verfahren auf der Exkursion etwa folgendes Bild machen:

Auf der Kegelbrücke versammelten sich die Schüler auf einen Wink um den Lehrer. Dieser liess sie die Richtung der Brücke, ebenso die des Flusses nach den Himmelsgegenden bestimmen. Er wies sie ferner hin auf die Teilung der Ilm, auf das vom Wasser ganz eingeschlossene Stück Land, die Insel, auf das Wehr, den Wasserstand und das Gefälle des Wassers in den verschiedenen Armen etc. Er sagte ihnen das alles gewiss nicht etwa vor, sondern er forderte sie bloss auf, ihre Augen dahin und dahin zu richten und auf das und das zu achten. Damit begnügte er sich aber nicht. Er wollte auch die Gewissheit haben, ob sie wirklich das Richtige gesehen und es richtig aufgefasst haben. Darum liess er sie auch gleich mündlich aussprechen, was sie beobachtet haben. Er selber fügte dann wohl etwa die treffendsten Ausdrücke wie Insel, hoher Wasserstand, niederer Wasserstand, starkes Gefälle, schwaches Gefälle hinzu.

Aehnlich machte er es an den andern Orten. Kurz könnte man sein Verfahren so bezeichnen: er hielt die Lektion zuerst im Freien, wo die Gegenstände zur sinnlichen Anschauung vorlagen. So konnte dann der Unterricht wirklich, wie es im Ziele hiess, sich darauf beschränken, das auf dem Spaziergang Gesehene zu ordnen. Genau so sollte es auf solchen Exkursionen immer gemacht werden. Stets muss der Lehrer die Schüler ausdrücklich auf alles, was er im Unterricht hinsichtlich des betreffenden Gegenstandes zu besprechen gedenkt, hinweisen und sie sich darüber äussern lassen. Er selbst hat der unbeholfenen Sprache der Kinder auch im Freien schon in der Weise zu Hilfe zu kommen, dass er die gebräuchlichen Ausdrücke für bestimmte Eigenschaften und Erscheinungen anwendet, damit Sach- und Wortvorstellung von vornherein die richtige Verbindung miteinander eingehen. So hat man wirklichen Anschauungsunterricht und nicht bloss den Schein eines solchen. So wissen die Schüler denn auch, wenn man sie zu Hause nach den gemachten Beobachtungen auf dem Spaziergang fragt, die richtige Auskunft zu geben. Sie werden den Frager nicht bloss verwundert ansehen und sagen: «Ja nüd Extras, spaziere simmer gsi!» Ebenso, was natürlich die Hauptsache ist, arbeitet nachher der Unterricht mit wirklichen Sachvorstellungen und nicht bloss mit Worten, die der Lehrer den Schülern mit der begleitenden Bemerkung: «Das habt ihr ja gesehen,» octroyiert.

Das alles gilt natürlich nicht nur für Exkursionen im Dienste der geographischen Heimatkunde, um die es sich in unserer Lektion

handelte. Ganz ebenso ist bei naturkundlichen und geschichtlichen Ausflügen zu verfahren. Immer haben sich die Schüler in der Nähe des Lehrers zu halten, und sobald wieder eine wichtige Beobachtung zu machen ist, beginnt der Unterricht in Form einer freien Unterhaltung, sei es, dass der Lehrer die Schüler anhält, die Bestandteile einer Blüte, die Beschaffenheit einer Frucht, die sie gefunden haben, genau anzusehen und zu beschreiben, sei es, dass er sie auf Grund der Wahrnehmung von Burgruinen sich ein Bild des ursprünglichen Baues konstruieren lässt u. s. w.

Beim Anhören der Lektion des Hrn. M. kam mir auch recht zum Bewusstsein, welche Dienste die geographische Heimatkunde, so erteilt, dem Geographieunterricht leistet. Da gewinnen die Kinder auf sinnlicher Wahrnehmung beruhende deutliche Anschauungen von einer Menge wichtiger Erscheinungen, die sich bei auswärtigen Gegenden und Ländern wiederholen. Wie leicht werden diese dann aufgefasst. Ein einfacher Hinweis auf die ähnlichen genau bekannten heimatkundlichen Dinge genügt, um dem Schüler ein Bild des fernen, noch nie gesehenen Gegenstandes zu verschaffen. Und er ist dann auch befähigt, ihn gleich selbst zu beschreiben, da der Lehrer den Schülern mit den richtigen Sachvorstellungen auch die sie bezeichnenden technischen Ausdrücke geboten hat. Sie reden dann ohne weiteres selbst von hohem und niederm Wasserstand, von schwachem und von starkem Gefälle, von Wehr, Schleuse, Insel etc., ebenso leicht wie von Tisch, Stuhl und Bank, und verbinden damit sicher auch die entsprechenden Vorstellungen. Hat man sich dagegen in der Heimatkunde mit den notdürftigsten, durch zufällige Beobachtung entstandenen geistigen Schatten begnügt, so kommt man auch im spätern Geographieunterricht über blosser Worte nicht hinaus.

2. *Die Gewöhnung der Schüler an selbständige Beobachtung.* Wie notwendig es ist, die Anschauung und Beobachtung in der oben angedeuteten Weise zu beaufsichtigen, zu leiten und zu bestimmen, so unerlässlich ist es auf der andern Seite, die Schüler auch zum selbständigen Beobachten und Forschen zu erziehen. Der Lehrer kann sie schon während der Schulzeit nicht alle Erfahrungen in der geschilderten Weise unter seiner Leitung machen lassen. Dazu fehlt es ihm häufig an Gelegenheit. Und nach dem Austritt aus der Schule sind sie sich erst recht selbst überlassen. Wie arm sind sie da daran, und wie wenig werden sie an den interessantesten Dingen und Erscheinungen sehen, wenn die Schule

ihnen nicht die Augen geöffnet und sie nicht selbständig beobachten gelehrt hat. Ist dies aber geschehen, wie vieles erfahren und lernen sie in ihren Mussestunden, auf Spaziergängen und unter Umständen selbst bei der Arbeit, sowohl an Natur-, als auch an Kunstgegenständen, was ihnen sonst stets verborgen geblieben wäre.

Das erste Erfordernis zu einer solchen Befähigung ist nun jedenfalls die geschickte Führung und Beeinflussung der Kinder beim Wahrnehmen neuer Dinge auf Exkursionen in der Weise, wie es uns Hr. M. gelehrt hat. Was aber notwendig dazu kommen muss, das sind Aufgaben zu selbständiger Beobachtung. Auch darin zeigt uns Hr. M. den Weg in der Aufforderung an die Schüler, den Mond selbständig zu beobachten und dann auch im Unterricht darüber zu referieren. Das letztere ist nämlich mindestens so wichtig wie das erstere. Wie es keinen Wert hat, einen Aufsatz aufzugeben und ihn dann nicht abzuverlangen oder ihn nicht zu korrigieren, so sind solche Beobachtungsaufgaben durchaus nutzlos, wenn man ihre Ausführung nicht auch genau und zur festgesetzten Zeit kontrolliert. Sie werden dann bald gar nicht mehr beachtet, und wenn auch, so fehlt doch der Anreiz, in Zukunft genauer und schärfer zu beobachten. Eine richtige Prüfung dagegen macht auf Mängel in der Beobachtung der Schüler aufmerksam und schärft dadurch ihren Blick auch für weniger in die Augen springende Dinge. So werden sie mit der Zeit immer mehr und besser sehen. Ihre Beobachtungsergebnisse werden immer vollkommener, und darin liegt ein neuer Sporn zum selbständigen Sammeln von Erfahrungen.

Solche Aufgaben kommen auch dem durch den Unterricht gepflanztem Interesse am besten entgegen und führen ihm anderseits wieder neue Nahrung zu. Das Interesse drängt ja nach Betätigung, und wie könnte diese angemessener beschafft werden als durch diese Aufgaben? Auf der andern Seite wird das Interesse geweckt und gesteigert durch gelingende Arbeit und die sich damit verbindenden Lustgefühle, und dazu gerade führen wieder richtig geleitete selbständige Beobachtungen. Es kann also nicht genug empfohlen werden, den Schülern häufig dergleichen Aufgaben zu geben, sei es aus der Astronomie, der Geographie, der Naturkunde oder sei es auf technologischem Gebiet. Anfangs müssen die Schüler natürlich sorgfältig dafür vorbereitet werden. Hr. M. teilt mir mit, dass er den Mond zuerst wiederholt mit den Schülern gemeinsam beobachtet und dabei in gemeinschaftlicher Besprechung

Ziel und Richtlinien der Beobachtung gewonnen habe. Dann erst trat die Aufgabe für selbständige Einzelbeobachtungen auf, bei denen nun die gewonnenen Gesichtspunkte eingehalten wurden. So bereite er, wenn irgendmöglich, anfangs alle Einzelbeobachtungen der Schüler vor. Lehrer und Schüler beobachten also die Dinge zuerst miteinander, meistens mehrmals, gewinnen dabei die notwendigen Richtlinien, und nach diesen verfolgen die Schüler die nämlichen Gegenstände dann selbständig weiter. Sind sie auf diese Weise längere Zeit im freien Beobachten geschult worden, so stellt man grössere Anforderungen an sie und nennt ihnen nur den Gegenstand oder auch nur einen bestimmten Ort, worauf sich ihre Beobachtungen richten sollen.

3. *Die denkende Betrachtung der Natur.* Wie wichtig es ist, im Unterricht nicht nur die Kenntnis von Thatsachen zu vermitteln, sondern diese auch nach Ursache und Wirkung, Grund und Folge, Zweck und Mittel miteinander zu verbinden, wurde, besonders mit Rücksicht auf Geographie und Naturkunde, in den Seminarblättern schon wiederholt betont. Hr. M. zeigt uns in seiner Lektion, wie man dieses Prinzip auch schon bei Betrachtung der engern Heimat befolgen kann und soll. Er lässt seine Schüler nicht nur vom Vorhandensein eines Wehrs und einer Schleuse reden. Sie müssen auch deren Zweck und Bedeutung herausfinden. Die Biegung der Ilm wird darauf zurückgeführt, dass der Ettersberg ihr den Weg nach Norden versperrt. So lernen die Schüler ihre Heimat nicht nur kennen, sondern auch verstehen. Dass die Ilm am Ettersberg z. B. einen Bogen nach Osten macht, wäre an sich leerer Notizenkram, dass aber jener Berg es ist, der sie zu dieser Aenderung ihres Laufes zwingt, bildet eine Erkenntnis, die für die Auffassung anderer geographischer Erscheinungen hohen Wert besitzt. Dazu kommt, dass sich die Schüler bei einem solchen Verfahren mit der Zeit daran gewöhnen, auch bei andern Erscheinungen nach den ursächlichen Zusammenhängen zu forschen. Sie begnügen sich in der Folge nirgends mit dem Wie; stets möchten sie auch das Warum kennen lernen. Das spekulative Interesse erhält so eine wesentliche Förderung.

Freilich muss man sich auf untern Stufen, ganz besonders in den ersten 4 Schuljahren, sehr vor einem Zuweitgehen in dieser Richtung hüten. Ich stimme vollständig mit Hrn. M. überein, wenn er schreibt: «Es kann sich da nur darum handeln, in einzelnen besonders geeigneten Fällen, nämlich da, wo die Begründung

gewissermassen auf der Hand liegt und gleichsam aus der Anschauung der Natur mit abgelesen werden kann, auf das Verhältnis von Ursache und Wirkung einzugehen. Dagegen ist es sehr bedenklich, das Verfahren einer durchgehends denkenden Verarbeitung, wie es im Unterricht auf der Oberstufe zu fordern ist, auf die vorausgehende Stufe einfach zu übertragen . . . Verfrühte Spekulation ist sehr bedenklich. Man muss mit Bezug darauf zuweilen geradezu eine Warnungstafel aufrichten.»

4. Auch hinsichtlich der kleinen und kleinsten Massnahmen des Unterrichts, die grosse Geister häufig als Nebensachen bezeichnen, hat mich die Lektion des Hrn. M. in hohem Grade befriedigt. Ich erinnere in erster Linie an das *Aufstellen von Teilzielen* für den ganzen Gegenstand in unmittelbarem Anschluss an das Nennen des Hauptziels. Es ist dies eine methodische Massnahme, die mit den Fragen von Foltz*) auf eine Linie zu stellen ist. Foltz bezeichnet seine Fragen ja auch geradezu als Ziele. Was zu gunsten jener Fragen angegeben wurde, gilt deshalb auch für diese Teilziele.

Von besonderm Wert erscheint es mir ferner aber auch, dass Herr M. die Teilziele vor Beginn der Besprechung schon im Zusammenhang festsetzen lässt. Einmal wird das Hauptziel durch die Teilziele, die immer auf bestimmte Einzelheiten hinweisen, ins Reich des Konkreten übergeführt und dadurch dem Verständnis der Schüler erst recht erschlossen. Zudem gewinnen sie von vornherein einen Ueberblick über die zu leistende Arbeit und können infolgedessen auch am Schlusse das Gelernte besser übersehen. Endlich ist nicht zu vergessen, dass so auch das frohe Bewusstsein, etwas geleistet zu haben, bei den Schülern viel deutlicher wachgerufen werden kann. Von Abschnitt zu Abschnitt wird betont, dass eine der kleinen Aufgaben, die man am Anfang ins Auge fasste, schon gelöst worden sei. Die Schüler freuen sich darüber und werden zu neuer eifriger Arbeit angespornt. Aufmerksamkeit und Interesse können so in bester Weise geweckt und rege erhalten werden.

Ein weiterer Vorzug unserer Lektion ist das *zusammenhängende Sprechen* der Schüler. Die Ergebnisse der selbständigen Beobachtung, wie auch das auf dem gemeinsamen Spaziergang Gesehene mussten die Schüler von vornherein, soweit möglich, frei vortragen. Da gab es kein Gängeln und Schieben und Zerren durch die sonst so beliebten Fragen. Natürlich bedurfte es hie und

*) Nr. 1 dieser Blätter S. 26 ff.

da der Nachhülfe durch die andern Schüler oder auch durch den Lehrer. Jene sind aber so gezogen, dass sie das Richtige *nicht einfach vorsagen*, sondern bloss daran *erinnern*, damit der andere es selbständig finde und nicht nur sinn- und gedankenlos das Vorgesagte nachplappere. Aehnlich verfährt der Lehrer; auch er bezeichnet häufig *bloss den Punkt*, über den gesprochen werden soll, *statt eine vollständige Frage* an den Schüler zu stellen, die die Selbstthätigkeit auch bedeutend mehr beeinträchtigen und zudem den Zusammenhang mehr unterbrechen würde als ein solcher Wink. Ein Schüler bleibt z. B. stecken in seinem Referat über die Mondbeobachtung. Da hilft ein anderer mit der Bemerkung ein: er muss sagen, auf welcher Seite der Mond beleuchtet war und auf welcher nicht. Später kann einer nicht fortfahren, als es sich um den Blick von der Kegelbrücke aus handelte. Mit der Bemerkung: Richtung der Ilm an dieser Stelle, bringt der Lehrer die Gedanken wieder in Fluss.

Auch für gründliche *Einprägung* wurde gesorgt. Jeder kleine Teil der in der eben genannten Weise festgesetzt war, musste durch einen Schüler wieder im Zusammenhang vorgetragen werden. Zeigten sich auch jetzt noch Lücken und Ungenauigkeiten, so wurden diese hinterher durch die andern Schüler berichtigt, und es folgte eine nochmalige, eine gereinigte Darstellung.

Wesentlich erleichtert wurde die Einprägung durch die *Kürze der Abschnitte*. Wie schon im Referat über die Lektion angedeutet wurde, sprach Hr. M. nicht den ganzen zu einem Teilziel gehörigen Abschnitt auf einmal durch. Er zerlegte den ersten z. B. wieder in drei kleinere Teile: Insel, Wehr, Schleuse. So wurde der Enge des Bewusstseins aufs beste Rechnung getragen, und darum konnten die Schüler das in einem Zuge Besprochene auch leicht überblicken und reproduzieren. Es gab so mit wenigen Ausnahmen schon bei der ersten Wiederholung eine so glatte und saubere Darstellung, an der man nur seine Freude haben konnte. Bei Darbietung langer Abschnitte auf einmal dagegen werfen die Schüler bei der Zusammenfassung meist alles durcheinander, lassen hier ein Stück weg und fügen dafür dort ein anderes hinzu. Man kommt aus dem Verbessern und Flickern gar nicht heraus; der Unterricht bekommt einen schwerfälligen, schleppenden Gang. Das Gefühl des leichten und gelingenden Arbeitens, das die notwendige Voraussetzung jedes freudigen Thuns bildet, kann gar nicht aufkommen, und die Schüler gelangen nur schwer oder gar

nicht zu voller Klarheit. Also kurze Abschnitte, je tiefer die Schulstufe, desto kürzere.

Häufig wird der Entstehung einer festgefügtten Gedankenreihe, deren Glieder innig verbunden sind und sich darum zuverlässig in einer bestimmten Ordnung reproduzieren, auch dadurch geschadet, dass *bei der Wiederholung immer wieder neue Teile eingeschoben werden*. Der Lehrer ist zu bequem, sich den Stoff zum voraus genau zu überdenken. Erst wenn der Schüler das Gebotene wieder erzählt, fällt ihm noch dieses oder jenes ein, was ebenfalls noch dazu gehört, und was die Schüler auch wissen sollten. Was bleibt ihm da anders übrig, als das Versäumte nachzuholen, und es in die schon in der Bildung begriffene Gedankenverbindung einzuschieben und diese dadurch zu stören. Auf solche Weise können sich die Vorstellungen nie eng miteinander verbinden, und man wird immer gegen Auslassungen und Umstellungen zu kämpfen haben. Bei Hrn. M. war nichts Derartiges zu bemerken. Ich erinnere mich auch nicht eines Falles, wo er Vergessenes hätte nachtragen müssen. So sollte es natürlich immer sein. Dazu ist aber eine gründliche Vorbereitung erforderlich, wofür mancher Lehrer eben häufig vor lauter andern Interessen und Beschäftigungen keine Zeit findet.

Endlich gedenke ich auch noch mit Vergnügen *des frischen, freudigen Tons*, der in der Lektion des Herrn M. herrschte. Ein halbrichtiges, nachlässiges Sprechen wurde sofort scharf zurückgewiesen. Dieselbe Frische und Strammheit zeigte sich in der Haltung der Schüler. Wie wohlthuend stach dieses lebhafte und entschiedene Wesen ab gegen die sonst nur zu häufig sich breit machende Schlaffheit und Schläfrigkeit. Der Lehrer hielt sich aber auch selbst in strenger Zucht. Es ist dies eine Wahrnehmung, die sich mir in Thüringen bei meinen Hospizien in vier verschiedenen Schulen bei einer ganzen Anzahl von Lehrern immer wieder aufdrängte. Ueberall fiel mir die tadellose Haltung des Lehrers während der ganzen Stunde auf, ein gewisses «zusammengenommenes» Wesen, wie es Goethe nennen würde, keine pedantische Steifheit, nichts weniger als das, aber doch eine Stellung und Haltung, in der sich die volle Hingabe an Stoff und Schüler und grosse Energie ausprägte. Mit einer einzigen Ausnahme *standen* sämtliche Lehrer während der ganzen Lektion vor oder auf dem Katheder; einer sass. Keinen sah ich aber den bei manchem so beliebten Spaziergang vor, neben oder zwischen den Bänken aus-

führen, keinen auch schläfrig den Kopf in die Hände stützen oder sich breit und bequem an die Bänke oder an das Katheder lehnen

Wohl weiss ich, dass es Leute genug gibt, die für solche Bemerkungen nur ein überlegenes Lächeln haben. Ich möchte sie aber einmal bitten, sich im Geiste zwei Lehrer zu vergegenwärtigen, von denen sich der eine in seinem ganzen Wesen, besonders auch in der äussern Haltung völlig gehen lässt und Schläfrigkeit und Gleichgültigkeit geradezu zur Schau trägt, während der andere sich in Stellung und Bewegung frisch und tadellos hält, und sie dann fragen: welcher dieser beiden Lehrer vermag wohl die Aufmerksamkeit und die freudige Selbstthätigkeit der Schüler mehr anzuregen? welchem werden die Schüler unter sonst gleichen Umständen mehr Energie, mehr Bildung und mehr Anstand zutrauen, und welchem werden sie folglich mehr Achtung entgegenbringen, welchem sich darum auch williger fügen? Und was das Spazierengehen in der Klasse im Vergleich zum Einnehmen eines festen Standorts hinsichtlich der Beaufsichtigung und Regierung der Schüler für Nachteile mit sich bringt, weiss schon jeder Seminarist.

Ich könnte über die Lektion des Hrn. M. noch manches Lobenswerte sagen. Aber wenn man das nur erzählt und beschreibt, sieht es so kalt und matt aus. Eine solche Lektion muss man gehört und gesehen haben. Da erst macht sie den richtigen Eindruck.

Ich schliesse darum mit dem wärmsten Danke an Hrn. M., dass er mir diesen Genuss gewährte, und mit dem Rat an meine Leser: wenn ihr einmal nach Weimar kommt, vergesst das Hospitieren bei Hrn. M. nicht!

Recensionen.

H. de Raaf, Direktor des Königlichen Lehrerseminars zu Middelburg. *Die Elemente der Psychologie*. Anschaulich entwickelt und auf Pädagogik angewandt. Autorisierte Uebersetzung aus dem Holländischen von *W. Rheinen*, Hauptlehrer in Wickrathberg. Langensalza, Verlag von Hermann Beyer & Söhne. 1897. Preis Fr. 2.15 (M. 1.60).

Ein treffliches Buch zur Einführung in die Herbart'sche Psychologie! Es ist in erster Linie für Lehrerseminarien bestimmt. Darum darf von vornherein erwartet werden, dass es sich durch elementare Darstellung von andern ähnlichen Werken unterscheidet. Wir finden denn auch wirklich vom Anfang bis zum Ende bei Be-

handlung aller psychischen Erscheinungen den streng methodischen Gang, der durch die Stichwörter Anschauen, Denken, Anwenden am treffendsten bezeichnet wird. Die Grundlage bildet überall die Besprechung einiger naheliegenden, bestimmten konkreten Erscheinungen des geistigen Lebens. Daraus werden Begriffe und Gesetze abgeleitet. Eine Reihe von Anwendungsfragen und Aufgaben bildet den Schluss. Es gleicht das de Raafsche Lehrbuch in dieser Hinsicht der Anschauungspsychologie Martigs, unterscheidet sich von ihr aber dadurch, dass durchgehends die Herbartsche Anschauung zur Geltung kommt.

Damit hängt es wohl auch zusammen, dass de Raaf den Stoff nicht nach den alten Kategorien: Denken, Fühlen und Wollen, gliedert wie Martig. Seine drei Hauptteile heissen vielmehr: die Bildung der Vorstellungen, die Bewegung der Vorstellungen und das Denken mit den Vorstellungen. Diese Gliederung hat den Vorzug, dass so das gegenseitige Verhältnis der geistigen Vorgänge zu einander und die wichtige Rolle, die die Vorstellungen überall spielen, deutlicher hervortreten.

Infolge der anschaulichen Behandlungsweise eignen sich die Elemente de Raafs, wie schon erwähnt, besonders auch für Lehrer, die sich selbständig in die Psychologie Herbarts einarbeiten wollen. Bisher war man ordentlich in Verlegenheit, wenn man von einem strebsamen Elementarlehrer um ein Lehrmittel zu diesem Zwecke angegangen wurde. Ufer bietet zu wenig, Volkmann zu viel; in Lindner und Drbal ist die Darstellung für den Anfang doch etwas zu zünftig. De Raaf hat uns aufs beste geholfen, und es sei seine Psychologie darum allen angehenden Herbartfreunden bestens empfohlen.

Dass die Bearbeitung des Stoffes im einzelnen nicht jedermann in allen Teilen zusagen wird, liegt wohl auf der Hand. So scheint es mir recht unzweckmässig, die Assoziation der Reproduktion der Vorstellungen vorauszuschicken. Die Assoziation kann ja doch nur aus der Reproduktion erschlossen werden, weshalb diese unbedingt in den Vordergrund gestellt und die Assoziation dann gleich in Verbindung damit besprochen werden sollte. Apperzeption, Aufmerksamkeit und Interesse verdienen schon im Lehrerseminar eine eingehendere Behandlung, da sie ja für den Unterricht von grundlegender Bedeutung sind. Ganz besonders auffällig ist es, dass Aufmerksamkeit und Interesse nur so beiläufig besprochen werden.

Für den Unterricht im Seminar wünschte ich auch die pädagogischen Anwendungen in ausgeführten Betrachtungen und nicht bloss in Fragen und Aufgaben. Sie kommen dann leicht zu kurz, und man gelangt dann zu der beliebten Trennung von Psychologie und Unterrichtslehre zum grossen Nachtheile für das Verständniss und das Interesse für die Seelenlehre.

Solche Mängel kommen aber gegenüber den grossen Vorzügen der de Raafschen Psychologie nicht in Betracht; sie werden deshalb auch niemand vom Studium derselben abhalten. Es braucht auch niemand etwa aus dem Grunde gegen das Buch voreingenommen zu sein, weil es eine Uebersetzung ist. Kollege Rheinen hat es meisterhaft verstanden, ihr den Charakter der Ursprünglichkeit zu geben. Kein Ausdruck, keine Wendung und keine Satzform verrät die Beziehung zur fremden Sprache. Das ganze Werk ist von der ersten bis zur letzten Seite in einem so reinen, dabei einfachen und allgemein verständlichen Deutsch geschrieben, dass es uns gerade auch durch seine Sprache fesselt.

Otto W. Beyer, *Zur Geschichte des Zillerschen Seminars*. Mit einem Anhang: *Praktikanten-Verzeichnis des Zillerschen Seminars*.

Langensalza, Verlag v. Herm. Beyer & Söhne. 1897. Preis 2 M.

Einem echten Zillerianer wird es schon warm ums Herz, wenn er nur sprechen hört von einer Anstalt, worin ihm seiner Zeit eine neue pädagogische Welt erschlossen wurde. Und wenn er erst der spannenden Darstellung Dr. Beyers, eines ehemaligen Oberlehrers am Zillerschen Seminar, folgt, so ist es ihm, als sei er wieder mitten drin in dem unablässigen eifrigen Forschen und Arbeiten in der Elisenstrasse und im Augusteum, als sehe er Ziller mit Feuereifer seine Ideen entwickeln, verfehlte Lektionen zerfetzen, und als höre er dabei seine kräftige Faust auf das Katheder niederschmettern. Und wenn er schliesslich die fesselnde Schrift auf die Seite legt, so thut er's mit warmem Danke gegen den Verfasser.

Aber auch jeder andere Schulfreund wird die Beyersche Geschichte unseres Seminars mit Interesse und reichem Gewinn studieren. Er erhält da einen Einblick in ein gewaltiges Ringen mit ungünstigen Verhältnissen, dem so mancher Misserfolg und manche herbe Enttäuschung beschieden waren, das aber doch zu einem schönen Siege führte. Daraus erkennt er beides, die Macht eines unbeugsamen Willens, sowie auch die zwingende Gewalt grosser Ideen. Auch über die Entwicklung der Zillerschen Unterrichtslehre bietet Beyer zahlreiche Winke. Das wertvollste Stück

in dieser Hinsicht ist der erste Lehrplan der Zillerschen Uebungsschule im ersten Schuljahre samt den «Motiven» dafür (S. 5 ff.) Ein Vergleich desselben mit den spätern Anschauungen Zillers zeigt am schlagendsten wie die Theorie durch die Praxis befruchtet und vervollkommenet wurde, und wie wertvoll also die Uebungsschule für die Entwicklung der Pädagogik war. Wenn sich daneben nur noch Andeutungen über das Fortschreiten auf methodischem Gebiete finden, so ist dem Verfasser daraus kein Vorwurf zu machen, da er sich die Schilderung der äussern Entwicklung des Seminars zum Hauptthema wählte. Den Wunsch möchte ich aber doch aussprechen, dass mit Benutzung von Monatszielen, Wochenberichten und Präparationen aus dem Zillerschen Seminar, mit Benutzung der Jahrbücher des V. f. w. P., der verschiedenen Auflagen des Seminarbuchs und der Allgemeinen Pädagogik Zillers, von Arbeiten in pädagogischen Zeitschriften etc. auch eine Geschichte der Unterrichtsmethodik Zillers verfasst werde. Es wäre das für Beyer eine zwar sehr weitschichtige und mühsame, gewiss aber auch sehr dankbare und dankenswerte Arbeit. Um das nötige Material könnte er in unmittelbarer Nähe Leipzigs, wo ihm neben vielen andern Hilfsmitteln auch noch die lebendige Bibliographie der Herbärt-Zillerschen Schule, Freund Samuel Hoffmann, zur Verfügung stände, nicht verlegen sein. Also mit echt Zillerschem Mute frisch daran! Einstweilen spreche ich aber für das schon Gebotene nochmals meine warme Anerkennung aus und wünsche ihm weite Verbreitung.

Für eine neue Auflage möchte ich als einer, der dabei gewesen ist und zwar im Vordertreffen, auch noch bitten, dass auf Seite 106 nicht die durchaus unrichtige Darstellung des Vorstandsprotokolls gebracht werde, sondern der jetzt bloss in einer Anmerkung gebotene wirkliche Sachverhalt. Es handelte sich thatsächlich um einen Konflikt zwischen den *Oberlehrern* (nicht den Praktikanten) und dem stellvertretenden Direktor, und darum soll es auch im Text klar ausgesprochen werden. Die falsche Protokollnotiz dürfte dann ja in einer Fussnote berücksichtigt werden. Ausserdem könnte der Verfasser über die Schlussfeierlichkeiten bei Auflösung des Seminars von dem damaligen Direktor und den Oberlehrern leicht Näheres erfahren, und es verdiente besonders die treffliche Rede, die Herr Dr. Robert Barth bei dieser Gelegenheit hielt, eine einlässliche Berücksichtigung.

W. A. Lay, *Führer durch den Rechtschreibunterricht*, gegründet auf *psychologische Versuche* und angeschlossen an seine Ent-

wicklungsgeschichte und eine *Kritik des ersten Sach- und Sprachunterrichts*. II. verbesserte Auflage. Wiesbaden, Verlag von Otto Nemnich 1899.

Der Führer von Seminarlehrer Lay bedeutet insofern einen bemerkenswerten Fortschritt nicht nur auf dem Gebiete der Rechtschreibung, sondern auf dem der Unterrichtslehre überhaupt, als er den ersten umfangreichen Versuch bildet, die Lehren der physiologischen Psychologie und das systematisch durchgeführte psychologische Experiment für die Methodik des Unterrichts dienstbar zu machen.

Nach längern, sehr interessanten Betrachtungen über die Entwicklung der deutschen Rechtschreibung und der Methodik des Rechtschreibunterrichts (60 Seiten), untersucht der Verfasser einlässlich die Psychologie des Rechtschreibens. Dabei berichtet er hauptsächlich über Versuche, die er mit Kindern der Seminarschule und Seminaristen in Karlsruhe im Schreiben sinnloser Wörter ausführte. Es kam ihm besonders darauf an, auf dem Wege des Versuchs festzustellen, welchen Wert die einzelnen sprachlichen und begrifflichen Teilvorstellungen für das Rechtschreiben haben. Die Ergebnisse sind:

«Die *Sprachwerkzeuge* nehmen an der Rechtschreibung unserer Schüler einen weit bedeutendern Anteil als das Ohr; das Sprechen ist dem Hören überlegen.

Das *Schriftbild* ist dem Klangbild um das 2—3fache überlegen, oder das Gesicht hat am Rechtschreiben weit grössern Anteil als das Gehör.

Die *Schreibbewegungsvorstellung* hat grössern Anteil am Rechtschreiben als das Schriftbild; das Schreiben ist dem Sehen überlegen.

Je inniger die einzelnen sprachlichen Vorstellungen mit der *begrifflichen Vorstellung* verknüpft sind, um so sicherer haften sie im Gedächtnis, um so zuverlässiger und rascher läuft das Rechtschreiben ab.»

Auf Grund dieser Resultate entwickelt der Verfasser in einem dritten Teile die Hauptlehren einer naturgemässen Methode des Rechtschreibunterrichts.

Ich kann auch aus diesem Kapitel nur einige der wichtigsten Ergebnisse mitteilen:

«Da das allgemein noch übliche *Buchstabieren* sehr viel Zeit in Anspruch nimmt, sehr anstrengt und dem Lesen und Abschreiben

gegenüber einen äusserst geringen Erfolg hat, ist es als Uebungsmittel zu verwerfen und gehört als solches durch Verordnung verboten.

Das *Diktieren* darf im Rechtschreibunterricht nur als Prüfungsmittel angewendet werden, und auch diese Anwendung darf nur spärlich und vorsichtig ausgeführt werden; als Uebungsmittel ist es zu verwerfen und gehört durch Verordnung verboten.»

Für das *Abschreiben* stellt Herr Lay folgende Regeln auf:

«Die abzuschreibenden Wörter sind dem Sach- und Sprachganzen zu entnehmen, die in den letzten Stunden des Sachunterrichts entwickelt wurden, da diese nach Inhalt, Sprechen und Hören völlig geläufig sind. — Nur die *neu* auftretenden Wörter sind abzuschreiben . . . Wo die «Schülerhefte»*) nicht benutzt werden, hat der Lehrer die Wörter an die Tafel zu schreiben. — Ehe das Wort abgeschrieben wird, muss der Schüler das Charakteristische desselben, Dehnungszeichen, Schärfung, Verwandtschaft, Aehnlichkeit und Gegensatz zu bereits bekannten Wörtern aufgefasst haben. Dasselbe Wort muss dem physiologischen Prinzip der Uebung gemäss etwa dreimal nacheinander abgeschrieben werden. — Die Wörter sind in Schreibschrift, nicht in Druckschrift abzuschreiben... Die Schülerhefte bieten daher die Sach- und Sprachganzen in Schreibschrift dar.»

Daran schliesst sich folgende Wertung dieses Uebungsmittels an:

«Sobald das Abschreiben nach unsern methodischen Forderungen erfolgt, verschwinden nicht bloss jene grossen Uebelstände, sondern es erweist sich als das beste orthographische Uebungsmittel. Das sogenannte «Aufschreiben», das Niederschreiben von Sätzen oder Sprachganzen aus dem Gedächtnis, ist als vorzügliches Prüfungsmittel zu benutzen, da es der orthographischen Praxis im gewöhnlichen Leben am nächsten kommt.»

«Die Erkenntnis der *Abstammung* der Wörter hat für das Rechtschreiben den Vorteil, dass sie die Aufmerksamkeit und den kritischen Sinn für die orthographischen Wortformen schärft. Sie ist zuverlässiger und von grösserm Wert als die Regeln, hat aber wie diese für die Erlangung orthographischer Fertigkeit direkt keine Bedeutung.

*) Herr Lay hat nämlich im gleichen Verlage 3 „*Schülerhefte für den Sach-, Sprach- und Rechtschreibunterricht* nach naturgemässen Grundsätzen und mit Anwendung der *Schreibschrift als Anschauungsmittel* für den Rechtschreibunterricht“ für das 1—4. Schuljahr erscheinen lassen.

Die Gewinnung von *Regeln* hat den Zweck, Gruppenbildungen nach orthographischen Formen herbeizuführen, um die Aufmerksamkeit zu schärfen und kritischen Sinn für die orthographischen Formen zu wecken; für die Erlangung der orthographischen Fertigkeit haben die Regeln direkt keinen Wert.»

Es kommt nun darauf an, diese Theorie in der Praxis zu prüfen. Sie ruht zwar gewiss auf wissenschaftlicher Grundlage. Es sind aber doch manchem Schulmann Zweifel darüber aufgestiegen, ob die Versuche mit sinnlosen Wörtern zuverlässige Resultate liefern, und ob sich die Ergebnisse bei Benutzung inhaltlich bekannter Wörter nicht ändern müssten. Der Verfasser berichtet allerdings, dass die Kontrollversuche, die Professor Dr. Schiller in Giessen zur Hälfte mit «sinnvollen Wörtern» anstellte, seine Versuchsergebnisse über den Wert der orthographischen Uebungen in einer Weise bestätigt haben, wie er es niemals erwartet hätte. Volle Sicherheit wird aber in dieser Hinsicht doch erst die Prüfung der aus jenen Experimenten abgeleiteten Theorie in der Schulstube verbreiten. Möchten sich also recht viele Lehrer dazu entschliessen. Die sehr fleissige und gründliche Arbeit Herrn Lays verdient eine solche Würdigung vollauf.

Ich erlaube mir einstweilen nur noch zwei kleine Bemerkungen. Die Hauptwirkung kommt nach den Ansichten des Verfassers dem sonst so verpönten Abschreiben zu. Allerdings hat er es wesentlich modifiziert, wie oben gezeigt wurde. Ob aber nicht so noch die Gefahr eines gedankenlosen Nachzeichnens einzelner Buchstaben besteht, das den Erfolg wesentlich beeinträchtigen müsste, erscheint mir zweifelhaft. Jedenfalls wird es sich sehr empfehlen, die Kinder daran zu gewöhnen, dass sie dieselben Wörter später auch nach Diktat schreiben müssen. Sie werden sie dann aufmerksamer ansehen und schreiben, so genauere Vorstellungen von ihrer Schreibweise erhalten und sich diese fester einprägen.

Damit komme ich zum zweiten Punkte. Das orthographische Diktat scheint mir nämlich im Führer doch etwas zu gering gewertet. Zwar bin ich ganz der Meinung Lays, dass man nicht etwa noch nicht geschriebene und geübte Wörter diktieren; das würde wegen der notwendig auftretenden Fehler mehr schaden als nützen. Aber dadurch, dass man bekannte Wörter nun nach Diktat wieder schreiben lässt, findet doch auch eine Uebung und nicht nur eine Prüfung statt, insofern jede richtige Ausführung einer Thätigkeit diese geläufiger macht. Dann soll das regelmässige Schreiben von

Diktaten aber namentlich, wie oben beim Abschreiben schon angedeutet, die *Aufmerksamkeit der Schüler bei den andern Thätigkeiten*, namentlich auch bei der Besprechung der orthographischen Fehler eines Aufsatzes, steigern. Wissen die Schüler, dass die falsch geschriebenen Wörter nach erfolgter Korrektur in den Heften auch noch zu einem Diktate zusammengestellt werden, sind sie ganz dabei und merken sich ihre Schreibweise genau, während sie sich sonst nur zu leicht ihren Träumereien hingeben, während die Fehler anderer besprochen werden.

Direktor Dr. M. Schilling, *Pädagogische Studien*. Neue Folge. XXI. Jahrgang. Begründet von Prof. Dr. W. Rein. Dresden. Verlag von Bleyl & Kämmerer. (Inhaber: O. Schambach.) 1900. Preis des Jahrgangs (sechs Hefte) 6 Mark.

Der Lehrer wird heutzutage mit pädagogischer Litteratur, namentlich auch mit Schulblättern, geradezu überschwemmt. Es ist keinem möglich, auch nur einen ansehnlichen Bruchteil davon gründlich zu studieren. Man muss sich auf wenig beschränken. Da kommt es aber sehr darauf an, dass man auch etwas Gediengenes wähle.

Unter den Zeitschriften verdienen vorab die Pädagogischen Studien von Schilling die Aufmerksamkeit jedes Lehrers, besonders auch desjenigen, der auf höhern Schulstufen wirkt, des Real-, des Seminar- und des Gymnasiallehrers. Schon die im Mitarbeiterverzeichnis aufgeführten Namen bürgen für einen gediegenen Inhalt der Zeitschrift. Ich nenne bloss einige der bekanntern: Direktor Ackermann in Eisenach, Seminarlehrer Foltz in Eisenach, Prof. Dr. Göpfert in Eisenach, Direktor Dr. Just in Altenburg, Seminaroberlehrer Klähr in Dresden, Oberlehrer Lehmentsick in Jena, Seminaroberlehrer Thrändorf in Auerbach, Professor Dr. Vogt in Wien, Lehrer Zillig in Würzburg.

Neben diesen liefert noch mancher andere bewährte Schulmann Beiträge für die Studien, so dass man sicher ist, in jeder Nummer mehrere durchaus gediegene Arbeiten zu finden. Diese beziehen sich bald auf einen Gegenstand aus der Psychologie, der Ethik, der Allgemeinen Pädagogik oder der Geschichte der Erziehungswissenschaft, bald auf einen bestimmten Unterrichtsgegenstand und zwar auf dessen Stellung und Behandlung bald auf der Volksschulstufe, bald im Seminar und bald im Gymnasium. Ganz besonders hat sich die Redaktion seit einem Jahr zur Aufgabe gemacht, im Laufe der Zeit Untersuchungen über alle wichtigen

pädagogischen Grundbegriffe zu bringen. Das erste Heft des laufenden Jahrgangs z. B. enthält die Abhandlungen: Ueber die Grundlagen des Rechtschreibunterrichts, Vom Einfluss der Gesellschaft auf die psychische Entwicklung des Individuums, Gerhardt Hauptmann und die deutsche Schule, Die Herbartsche Pädagogik in der Litteratur. Aus dem letzten Jahrgang nenne ich: Lehrerbildung und fremdsprachlicher Unterricht, Ueber den litteraturkundlichen und litterargeschichtlichen Unterricht an den Lehrerbildungsanstalten, Die denkende Behandlung der Naturgeschichte in der Volksschule, Der Wille, Die Poesie in der Volksschule, Die Anschauung.

Alle diese Dinge sind einlässlich und gründlich behandelt. Möchten ja recht viele Lehrer danach trachten, sich solche Arbeiten irgendwie zugänglich zu machen. Wer die Studien aus pekuniären Gründen allein nicht halten kann, der Sorge dafür, dass sie von der Bibliothek seiner Konferenz angeschafft werden. Bei solchen Arbeiten kommt es ja nicht wie bei den Mitteilungen vom Kriegsschauplatz in Südafrika darauf an, dass man sie brühwarm erhält. Sie haben nach einem Jahr noch denselben Wert wie heute, und da kann sie ja einer nach dem andern in Musse lesen. **Johann Helm**, Direktor des Königl. Schullehrerseminars Schwabach, *Handbuch der allgemeinen Pädagogik*. II., verbesserte Auflage. Erlangen und Leipzig. A. Deichertsche Verlagsbuchhandlung. Nachf. (Georg Böhme). 1900. Broschiert M. 4.60, eleg. gebunden M. 5.20.

Das Handbuch der Pädagogik von Helm bietet nicht etwa bloss eine Auslese nützlicher Handgriffe für Lehrer und Erzieher aus den besten schon bestehenden Lehrbüchern. In echt wissenschaftlicher Weise bestimmt der Verfasser den Erziehungszweck nach den Lehren der Ethik und leitet daraus unter strenger Berücksichtigung der wissenschaftlichen Psychologie die Mittel und Wege der Erziehung ab. Sein Standpunkt ist der Herbart-Zillersche. Doch bindet er sich keineswegs sklavisch an dieses pädagogische System. So geht er namentlich in den speziellen Teilen der Regierung, der Zucht und des Unterrichts über das von Herbart und von Ziller Gebotene hinaus und bietet aus seiner reichen Erfahrung sehr wertvolle Ergänzungen und Erweiterungen. Auch in wichtigen theoretischen Dingen weicht er von seinen grossen Meistern ab. So fällt es besonders auf, dass er Regierung und Charakterbildung im engern Sinne (die Zucht) dem Unterricht in der Weise gegen-

überstellt, dass er ihnen allein die Bildung des Willens, dem Unterricht dagegen nur die Bildung der Erkenntnis zuweist. Herbart und Ziller dagegen verlangen auch vom Unterricht Bildung des Willens, vornehmlich durch die Pflanzung eines vielseitigen unmittelbaren Interesse, meiner Ansicht nach mit Recht. Es erscheint mir deshalb auch richtiger, den Unterricht von der Zucht nur danach zu unterscheiden, dass er den sittlichen Willen indirekt, die Zucht aber ihn direkt zu bilden habe.

Trotz dieser theoretischen Abweichung gelangt der Verfasser in den praktischen Teilen in allen wichtigen Fragen zu Ergebnissen, die denjenigen Herbarts und Zillers entsprechen oder sich doch sehr wohl damit vertragen. Um so mehr hat es mich gefreut, dass die Pädagogik Helms nach den eigenen Mitteilungen des Verfassers in allen bayrischen Seminarien, auch in den katholischen, sogar in Klosterschulen als Lehrmittel benutzt wird und zwar mit ausdrücklicher Genehmigung der Geistlichkeit.

Man scheint dort bei vorurteilsfreier Prüfung doch zu der Anschauung gelangt zu sein, dass sich das pädagogische System Herbarts mit den Lehren des Christentums, auch in seiner katholischen Ausprägung, sehr wohl verträgt; man würde sonst der Helmschen Pädagogik innerhalb der Klostermauern wohl kein Plätzchen gewährt haben.

Diese Erfahrung brachte mich auf den Gedanken, das Lehrbuch von Helm auch meinen Schülern in die Hand zu geben, um ihnen das leidige Nachschreiben der Pädagogik ersparen zu können. Aber leider ist die Darstellung des Stoffes für unsere Verhältnisse zu schwierig. Helm schreibt sehr flüssig, gewählt, geradezu vornehm, aber vielfach so ganz in der Sprache der Wissenschaft, dass ich auch nach vorausgehender mündlicher Entwicklung des Stoffes für die meisten Kapitel noch weitläufige Erklärungen geben müsste. Um so besser eignet sich das Handbuch von Helm für strebsame Lehrer, die den vollständigen Pädagogikunterricht des Seminars genossen haben. Es kann ihnen sogar kaum ein trefflicheres und besseres Hilfsmittel zur Wiederholung und Vertiefung ihres pädagogischen Wissens empfohlen werden. Das Buch sollte deshalb in der Bibliothek keines Lehrers, jedenfalls aber in keiner Konferenzbibliothek fehlen.

Besonders will ich noch darauf aufmerksam machen, dass Helm in seinem Werke über den Rahmen der allgemeinen Pädagogik hinausgeht, indem er auch Auswahl, Anordnung und Behand-

lung des Unterrichtsstoffes in allen Fächern der Volksschule so einlässlich behandelt, dass man den bezüglichen Teil füglich als eine spezielle Methodik bezeichnen kann.

Von demselben Verfasser ist in dem Verlage von Buchner (Rudolf Koch) in Bamberg auch ein Lehrbuch der Psychologie: *Grundzüge der empirischen Psychologie und Logik*, erschienen, das ich bei dieser Gelegenheit unsern Lehrern gleichfalls warm empfehle.

Lebensmittelbuch. Populärer Teil. Herausgegeben vom *Verein analytischer Chemiker*. Bern, Verlag von Fr. Semminger, 1897. Preis 1 Fr.

Dieses Schriftchen ist für Mitglieder von Gesundheitskommissionen und Angestellte der Lebensmittelpolizei bestimmt, denen eine fachliche Vorbildung fehlt. Sie finden darin die nötige Belehrung über die wichtigsten Nahrungs- und Genussmittel, insbesondere über deren Entstehung und Herstellung, sowie über ihre Eigenschaften, Verfälschungen und Verunreinigungen. Ausserdem erhalten sie durch das populäre Lebensmittelbuch Aufschluss über die Entnahme von Proben für die Untersuchung im Laboratorium und über einige der allereinfachsten Untersuchungsverfahren.

Unser Werkchen besitzt aber auch für jeden Lehrer auf obern Stufen der Primarschule und in Realschulen grossen Wert. Es wird sich als ein vorzügliches Hilfsmittel für den naturkundlichen Unterricht erweisen, indem es dem Lehrer eine schnelle und sichere Orientierung über manche Dinge ermöglicht, die er auch mit Volksschülern besprechen sollte. Er erfährt hier z. B. hinsichtlich der Butter genau, welche Veränderung das Schmelzen oder Auslassen bewirkt, warum ausgelassene Butter haltbarer ist als andere, was nötig ist, um dem Ranzigwerden und andern Krankheiten der Butter nach Möglichkeit zu begegnen, wie man einen zu reichlichen Wassergehalt der Butter erkennt u. dergl. m. Aehnlich sind natürlich alle andern wichtigen Lebensmittel behandelt, und die Besprechung solcher Dinge im Unterricht ist für die Schüler einmal von besonderm Interesse, dann aber auch von unmittelbarem praktischem Werte, beides weit mehr als z. B. die genaue Kenntnis der Staubfäden einer Menge von Pflanzen und der Zahnformeln unserer wichtigsten Säugetiere.

Es scheue also kein Lehrer die kleine Ausgabe von 1 Fr. Er gewinnt dadurch einen zuverlässigen Führer, der ihm in vielen Fällen gute Dienste leisten wird.

Schweizerischer Lehrertag in Bern.

Der Bericht des Organisationskomitees kann gegen Einsendung einer Zehnermarke bei der schweizerischen permanenten Schulausstellung in Bern bezogen werden, worauf namentlich Festbesucher, die aus irgend einem Grunde keinen solchen erhalten haben sollten, aufmerksam gemacht werden.

In der unterzeichneten Verlagsbuchhandlung erschien soeben und ist durch alle Buchhandlungen des In- und Auslandes zur Einsicht zu beziehen

Tell-Lesebuch für höhere Lehranstalten

von
A. Florin,
Professor an der Kantonsschule in Chur.

In soliden und hübschen braunen Leinenband gebunden.

Preis 1 Fr. 60 Cts.

Verlagsbuchhandlung Hugo Richter in Davos.



Schulhefte.



Massenfabrikation

von Schulheften, cartonierten Heften,
Wachstuchheften.

Anerkannt beste Bezugsquelle.

Muster, Preiscurant
und
äusserste Offerten
franko.



Schulheft-Fabrik
Zahlreiche Diplome. — Gegründet 1866. — Silb. u. gold. Medaillen.
W. Kaiser, Lehrmittelanstalt, Bern.

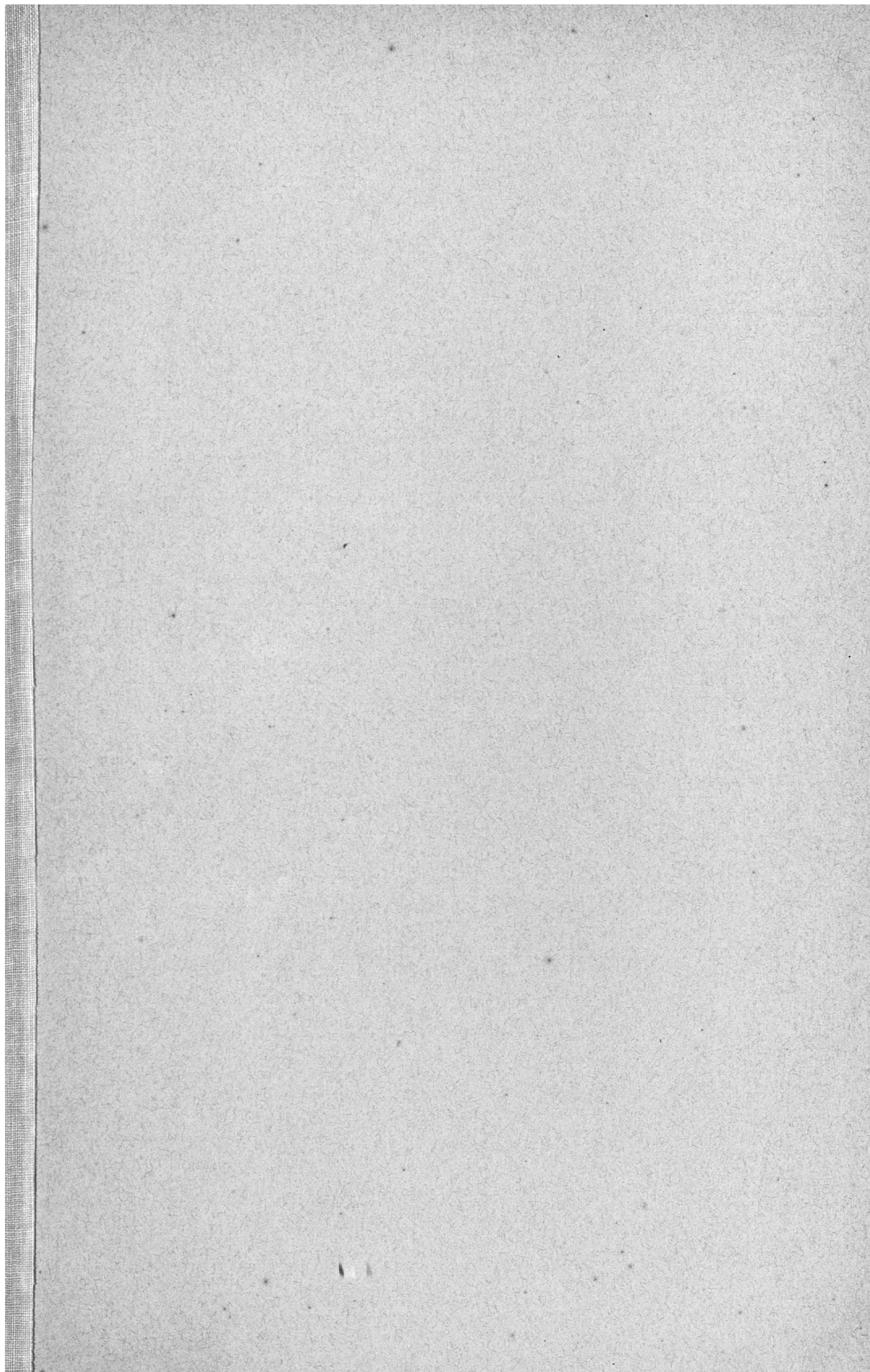


Verwendung von
nur besten Papieren und
Umschlag mit Faden geheftet,
Schild und prima Löschblatt.

Alleinlieferant

zahlreicher Stadtschulen und der meisten
Gemeinde-Schulen durch die ganze Schweiz

OF2047



29/4

