

Zeitschrift: Jahresbericht des Bündnerischen Lehrervereins
Herausgeber: Bündnerischer Lehrerverein
Band: 14 (1896)

Artikel: Über die Unterrichtsmethodik Pestalozzis : vorgetragen in der Kreiskonferenz Chur
Autor: P. C.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-145493>

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: 06.05.2025

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



Über die Unterrichtsmethodik Pestalozzis. *)

Vorgetragen in der Kreiskonferenz Chur von P. C.

Die heutige Versammlung ist der Erinnerung eines der bedeutendsten Pädagogen und eines der edelsten Menschen aller Zeiten geweiht, Pestalozzis. Das Leben dieses grossen Mannes ist so reich an ergreifenden Wechselfällen und an fruchtbaren Ideen, dass es unmöglich ist, es in einem Vortrage auch nur annähernd erschöpfend zu behandeln. Es wäre da zu erzählen von kühnen Plänen, feuriger Begeisterung, hingebender Aufopferung, aber auch von gänzlichem Misslingen, von drückender Not, von bitterer Enttäuschung, von Verleumdung und Verfolgung bis ins Grab. Man hätte zu reden von Pestalozzis Bemühungen um die Verbesserung der elenden Lage des Volkes durch die Gründung besonderer Armenanstalten, durch Anbahnung einer neuen natur-

*) Benutzte Litteratur:

1. *Pestalozzis sämtl. Werke.* (Die Zitate aus diesen sind mit Ausnahme von „*Wie Gertrud*“, wovon ich die im Verlag von *Pichlers Witwe & Sohn* 1877 in Wien erschienene Ausgabe benutzte, der 15bändigen *Stuttgarter Ausgabe* von 1819—26 entnommen.)

2. *Wiget, Pestalozzi und Herbart*, Jahrb. d. V. f. w. P., 23. und 24. Band.

3. *Morf, Zur Biographie Pestalozzis*, 4 Bände.

4. *Morf, Die Schule als Erziehungsanstalt im Sinn und Geist Pestalozzis.*

W. G. heisst: „*Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*“.

L. R. „*Lenzburger Rede*“.

M. „*Morf, Zur Biographie Pestalozzis*“.

gemässen physischen, moralischen und intellektuellen Erziehung, durch Opferung seines Geldes und Gutes, seiner Gesundheit und Kraft, ja seines ganzen Lebens.

Aus diesem reichen Material greife ich dasjenige heraus, was einen strebsamen Lehrer in erster Linie interessieren muss, nämlich die Unterrichtsmethodik Pestalozzis, und auch da muss ich mich sehr beschränken. Ich werde nur von seinen wichtigsten methodischen Grundsätzen reden und darunter vorzugsweise von denjenigen, die heute noch Gültigkeit haben, anderes dagegen, das vor der Kritik nicht standhalten konnte, nicht berühren, und wenn Pestalozzi selbst auch noch so grossen Wert darauf legte, wie z. B. seine Lehren über die Elementarmittel des Unterrichts, über Zahl, Sprache und Form.

Zur Zeit, als Pestalozzi Schulmeister wurde, lag die Unterrichtsmethodik, trotzdem Comenius schon im 17. Jahrhundert für eine naturgemässe Unterweisung der Kinder gekämpft und gelitten hatte, noch in den Windeln. Der Unterricht beschränkte sich in vielen Schulen aufs Auswendiglernen des Katechismus, von Liedern und Abschreiben aus der Bibel, z. B. von Psalmen, und auf Lesen. In vielen kam noch Schreiben und in manchen auch Rechnen hinzu. Von Realunterricht finden wir nirgends die Spur.

Gemeinsame Lesebücher gab es nicht; jedes Kind brachte mit, was es wollte, das eine einen alten Brief oder Kaufvertrag, das zweite einen Kalender, das dritte ein Gebetbuch, das vierte die Bibel u. s. f. Es konnte deshalb auch von einer Einteilung der Schulen in Klassen keine Rede sein. Jedes lernte für sich an einem beliebigen Platze der Schulstube, was es dem Lehrer vorzulesen oder aufzusagen gedachte, und wenn die Reihe an es kam, oder wenn es sich seiner Sache sicher glaubte, trat es zum Lehrer ans Katheder und entledigte sich seiner selbstgewählten Aufgabe. In der Regel wurde jedes Kind im halben Tage zweimal „gehört“. Eine Erklärung des Gelesenen oder Auswendiggelernten gab es nicht. Bei mangelhaften Leistungen musste statt der Erklärung die Rute des Schulmeisters nachhelfen. Diese Art des Unterrichts lässt auch schon auf die Bildung der Lehrer schliessen. Von Lehrerseminarien wusste man nichts. Die allermeisten Lehrer hatten nur eine schlechte Volksschule besucht. Der Lehrerstand rekrutierte sich aus allen möglichen Berufsarten. So finden wir häufig Bauernknechte, Fabrik-

arbeiter, Weber, Strumpfwirker, Zimmerleute und Krämer später als Lehrer, oder sie betrieben diesen zweiten Beruf auch nur nebenbei. Kann man sich da über die elende Methode des Unterrichts wundern?

Pestalozzi sah die Erbärmlichkeit und Naturwidrigkeit des damaligen Unterrichts ein wie kein Zweiter. Das beweisen folgende Aussprüche von ihm: „Nachdem die Kinder fünf Jahre lang die Seligkeit des sinnlichen Lebens genossen, macht man auf einmal die ganze Natur um sie her verschwinden, stellt den reizvollen Gang ihrer Zwanglosigkeit und ihrer Freiheit tyrannisch still, wirft sie, wie Schafe in ganze Haufen gedrängt, in eine stinkende Stube, kettet sie Stunden, Tage, Wochen, Monate und Jahre unerbittlich an das Anschauen elender, reizloser und eiförmiger Buchstaben und an einen mit ihrem vorigen Zustande zum Rasendwerden abstechenden Gang des ganzen Lebens . . . Kann der Schwertschlag, der durch den Hals geht und den Verbrecher vom Leben zum Tode bringt, auf seinen Leib eine grössere Wirkung machen als ein solcher Übergang von der langsamen schönen Naturführung zum erbärmlichsten Schulgang auf die Seele der Kinder?“ (W. G. S. 15.)

Von seinem Hilfslehrer Krüsi sagt er: „Er hatte nie einen andern Unterricht, als den einer gewöhnlichen schweizerischen Volksschule, genossen, der einzig auf Lesen, Vorschriftenabmalen und Auswendiglernen des Katechismus und dergl. eingeschränkt war . . . Er kannte deshalb auch keine andere Art Schulehalten als das Aufgeben zum Buchstabieren, Lesen und Auswendiglernen, das Aufsagen der Reihe nach und das Züchtigen mit der Rute, wenn sie das Aufgegebene nicht gelernt hatten. Aber er wusste doch aus eigener Jugenderfahrung, dass bei dieser Art des Schulhaltens die meisten Kinder den grössten Teil der Schulzeit müssig sitzen und eben deswegen auf allerlei Thorheiten und Unsittlichkeiten fallen müssen, dass also auf diese Weise ihre kostbarste Bildungszeit umsonst verstreicht und die Vorteile des Lernens den schädlichen Folgen nicht einmal das Gleichgewicht halten, die ein solches Schulhalten notwendig haben muss.“ (W. G. S. 28.)

„Europa erhob sich auf der einen Seite zu einer riesenmässigen Höhe einzelner Künste und verlor auf der andern Seite alle Fundamente der Naturführung für sein ganzes Geschlecht. So hoch stand auf der einen Seite noch kein Weltteil; aber auch so tief ist auf der andern Seite noch keiner gesunken. Er grenzte

mit dem goldenen Haupte der einzelnen Künste bis an die Wolken; aber der Volksunterricht, der das Fundament dieses goldenen Kopfes sein sollte, ist dagegen allenthalben der elendeste, zerbrechlichste, nichtswürdigste Kot.“

„Ich sage es noch einmal: Der Tross unserer öffentlichen Schulen gibt uns nicht nur nichts, er löscht im Gegenteil noch das in uns aus, was die Menschheit auch ohne Schulen allenthalben hat und was jeder Wilde in einem Grade besitzt, von dem wir uns keine Vorstellung machen.“ (W. G. S. 122.)

Und wirklich hat Pestalozzi den europäischen Schulwagen umgekehrt und ihn auf eine ganz neue Strasse gebracht.

Pestalozzi sucht bei der Unterrichtsmethode eine ganz neue Grundlage. Er will sie in Einklang bringen mit dem Gang der Natur, der Natur des kindlichen Geistes. Die Seele des Kindes hat bekanntlich, gerade so wie ein Stein, eine Pflanze, ein Tier, ihre bestimmten Eigenschaften und Fähigkeiten. Diese Eigenschaften und Fähigkeiten sind heute in viel umfassenderem Grade bekannt als zur Zeit Pestalozzis. Wir haben jetzt einen genauen Einblick in die Erscheinungen der Produktion und Reproduktion der Vorstellungen, in das Wesen des Gedächtnisses, der Phantasie, der Begriffsbildung etc., und wir finden es als ganz selbstverständlich, dass man sich im Unterrichte nach diesen Gesetzen des geistigen Lebens richte, ebenso selbstverständlich, als dass z. B. der Schmied bei Bearbeitung des Eisens auf dessen Eigenschaften, der Schreiner bei Bearbeitung des Holzes auf die Eigenschaften dieses Rücksicht nimmt. Jeder einigermaßen tüchtige Volksschullehrer weiss das und kennt auch die für den Unterricht wichtigsten psychologischen Gesetze und deren Anwendung auf Erziehung und Unterricht.

Pestalozzi gebührt das unsterbliche Verdienst, dieser Anschauung Bahn gebrochen zu haben. Vor ihm haben zwar schon andere, so z. B. Comenius und Rousseau, von Naturgemässheit des Unterrichts und der Erziehung gesprochen. Sie bezogen dieses Prinzip aber mehr auf die Uebereinstimmung des Unterrichts und der Erziehung mit gewissen Erscheinungen im Leben der äusseren Natur und in der Entwicklung des Menschengeschlechts als auf die Berücksichtigung der Gesetze des geistigen Lebens und Geschehens. Sie haben zwar gewiss auch schon das gesetzmässige Geschehen im Leben des Geistes geahnt und zum Teil gekannt; aber mit einer genauen Erforschung desselben und seiner sorgfältigen Anwendung auf den Unterricht

beschäftigten sie sich lange nicht in dem Grade und mit dem Erfolg wie Pestalozzi.

Er hebt die Notwendigkeit einer psychologischen Begründung der Unterrichtsmethode und seine Bemühungen in dieser Hinsicht mit folgenden Worten hervor: „Der Mensch wird nur durch die Kunst Mensch; aber so weit sie auch geht, diese Führerin unserer Kultur, die wir uns selber erschaffen, so muss sie sich in ihrem ganzen Thun dennoch fest an den einfachen Gang der Natur anketten.“ (W. G. S. 56).

„Ich suchte lange einen allgemeinen psychologischen Ursprung aller dieser Kunstmittel des Unterrichts, indem ich überzeugt war, dass es nur dadurch möglich sei, die Form aufzufinden, worin die Ausbildung der Menschheit durch das Wesen der Natur selbst bestimmt wird; offenbar war, diese Form ist in der allgemeinen Einrichtung unseres Geistes begründet, vermöge welcher unser Verstand die Eindrücke, welche die Sinnlichkeit von der Natur empfängt, in seiner Vorstellung zur Einheit, d. i. zu einem Begriffe auffasst und diesen Begriff dann allmählich zur Deutlichkeit entwickelt.“ (W. G. S. 64).

„Der Gang der Natur in der Entwicklung unseres Geschlechts ist unwandelbar. — Es gibt und kann nicht zwei gute Unterrichtsmethoden geben, — es ist nur eine gute, — und diese ist diejenige, die vollkommen auf den ewigen Gesetzen der Natur beruht; aber schlechte gibt es unendlich viele, und die Schlechtigkeit einer jeden derselben steigt in dem Masse, als sie von den Gesetzen der Natur abweicht, und mindert sich in dem Grade, als sie sich der Befolgung dieser Gesetze nähert.“ (W. G. S. 24.)

„Du musst die nach ihrer Entfaltung hungernde Seele des Kindes speisen und nähren, wie es seine eigene Natur fordert, und nicht, wie die Launen böser Eigenheiten oder Verirrungen dich gelüsten machen; wenn du das letztere thust, so wundere dich dann auch nicht, wenn du nicht zu deinem Ziele kommst.“ (L. R. S. 213.)

„Ein Volk, das dem hohen Gesetze der Natur in der Erziehung freien Spielraum gibt und mit Ehrfurcht auf seinem Pfade wandelt, ist einem Acker zu vergleichen, in dessen bereitetem Boden die Saat allgemein gleich in der Kraft ihrer ungehemmten Entfaltung emporwächst. Ein Volk hingegen, das in der offenen Empörung gegen dieses Gesetz oder in der stillen, vergiftenden Umschleichung desselben einherwandelt, kann den

Segen der Naturgemässheit nicht allgemein erwarten. Nur selten und nur zufällig erheben sich in seiner Mitte einzelne Menschen zur Höhe der innern Vollendung.“ (L. R. S. 367.)

„Der Mensch, so wie er auf dem Throne und im Schatten des Laubdaches sich gleich ist, der Mensch in seinem Wesen, was ist er? Warum sagen's die Weisen uns nicht? ... Braucht auch ein Bauer seinen Ochsen und lernt ihn nicht kennen? Forsetet ein Hirte nicht auch nach der Natur seiner Schafe?

Und ihr, die ihr den Menschen brauchet und sagt, dass ihr ihn hütet und weidet, nehmet auch ihr euch die Mühe des Bauern für seinen Ochsen? Habt auch ihr die Sorge des Hirten für seine Schafe? Ist eure Weisheit Kenntnis eures Geschlechts, und eure Güte Güte erleuchteter Hirten des Volkes?

Warum forsetet der Mensch Wahrheit ohne Ordnung und Endzweck? Warum forsetet er nicht nach den Bedürfnissen seiner Natur? . . .

Auf welcher Bahn werde ich dich finden, Wahrheit, die mich zur Vervollkommnung meiner Natur emporhebt? Der Mensch, von seinen Bedürfnissen angeleitet, findet die Bahn zu dieser Wahrheit *im Innersten seiner Natur*.“ (Abendstunde eines Einsiedlers, M. I 320 und 321).

„Dasjenige, was jeder Mensch schlechterdings bedarf, der auf wahre menschliche Würde Anspruch machen und innere und äussere Beruhigung und Wohlfahrt mit Sicherheit geniessen will, ist es, was wir ins Auge fassen. Das ist's, was wir unsern Zöglingen allgemein zu verschaffen und wozu wir sie durch aus dem unveränderlichen Wesen der menschlichen Natur selbst geschöpfte Mittel emporzuheben suchen.“ (Prospekt, Morf III, 187.)

„Der Erzieher soll dem Gange, den jede Anlage notwendig gehen muss, wenn sie sich entfalten soll, freien Spielraum öffnen, diejenigen Mittel, die die Natur dieser Anlage, sowie die Verhältnisse, in denen der Mensch auf der Erde erscheint, ursprünglich selbst ihm darbieten, rein und vollständig gebrauchen.“ (Pestalozzi, M. III, 188.)

„Ich möchte sein mit aller Kraft, die ich aus schwerer Zeit herübergerettet, ein Erneuerer des Beachtens der urewigen Gesetze der Menschennatur, der Befolgung derselben in der Erziehung und Bildung der Jugend.“ (An Herrn Antistes Hess, M. IV, S. 66.)

Es sei ein Unterschied zu machen zwischen Methode und Manier. „Manier ist alles, was nur in der Person des Lehrers liegt, und was ihm kein anderer nachmachen kann, ohne ihn zu kopieren. Pädagogische Manier in weiterem Sinne ist überhaupt alles, was nicht aus der notwendigen und allgemeinen Gesetzmässigkeit der Thätigkeit des menschlichen Geistes im Gange seiner Entwicklung hervorgeht und diese in ihrer Unbedingtheit und Allgemeinheit darstellt. Darum gibt es nur *eine* Methode, aber eine unendliche Menge Manieren . . . Weg denn mit der stolzen Anmassung, Menschen bilden zu wollen, wenn es kein allgemeines, in der Menschennatur selbst liegendes Mittel dafür gibt.“ (M. IV, S. 102.)

„Die Methode soll sich nicht nur überhaupt auf die Menschennatur gründen und aus ihr hervorgehen; sie soll dieselbe in ihrer Individualität selbst im Kinde unmittelbar darstellen. Die Menschennatur im ganzen Umfange ihrer Anlagen, Kräfte, Bedürfnisse und Verhältnisse ist nicht nur der Anfangs- und Mittelpunkt, sondern auch das letzte Ziel, der ausschliessende Gegenstand ihrer Aufgabe. Sie muss sich daher vor allem ändern von dem Wesen dieser Natur Rechenschaft geben, und eben hierin, teils in dem bestimmten Bewusstsein einer selbständigen Ansicht von der Menschennatur an sich und dem Kinde, das erzogen werden soll, teils in der Eigentümlichkeit dieser Ansicht unterscheidet sich die Methode (Pestalozzis) von den bisherigen Erziehungsarten und Grundsätzen.“ (L. R., S. 141 ff.)

„Ich habe mit Beseitigung aller einzelnen Lehren das Wesen der Lehre selbst und die Urform aufzufinden gesucht, durch welche die Ausbildung unseres Geschlechts durch die Natur selber bestimmt wird.“ (W. G., S. 110.)

„Ich finde, dass ich den Unterricht mit der menschlichen Natur übereinstimmend gemacht und dem Gange der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts näher gebracht habe.“ (W. G., S. 110.)

Bei seinem Forschen nach psychologischen Gesetzen benutzte Pestalozzi in erster Linie die Erfahrungen in seinem Unterricht. Er stellte mit seinen Schülern Versuche oder Experimente im eigentlichen Sinne des Wortes an. Er beachtete nämlich nicht nur die Wahrnehmungen, die ihm der Unterricht bei einem bestimmten Verfahren zufällig bot, sondern er änderte die Bedingungen willkürlich ab, indem er bald dieses, bald jenes Ver-

fahren einschlug, die Leichtigkeit der Auffassung, den Grad des Verständnisses, überhaupt den Erfolg der einzelnen Verfahren miteinander verglich. So konnte er nach und nach feststellen, welches Verfahren der Natur des Geistes am besten entsprach, und es ergaben sich darnach gleichzeitig Gesetze über die Natur der Seele und methodische Vorschriften für den Unterricht. Er selbst erzählt uns von diesen Experimenten:

„Eine gefühlvolle Mutter vertraute ihren kaum dreijährigen Knaben meinem Privatunterrichte. Ich sah ihn eine Weile alle Tage eine Stunde und griff auch mit ihm eine Weile der Methode nur nach dem Puls; ich probierte an Buchstaben, Figuren und allem, was mir an der Hand lag, ihn zu lehren, d. h. durch alle diese Mittel in ihm bestimmte Begriffe und Aeusserungen zu erzielen . . . Ich musste auch die erste Qual der Jugend, die elenden Buchstaben, bald liegen lassen; er wollte nur Bilder und Sachen.“ (W. G., S. 14.)

Auch seine Anstalten waren ihm eigentlich nichts anderes als Experimentierschulen. Er erklärte 1804 selbst, dass sein Zweck nicht gewesen sei, eine Pension zu halten, sondern die Mittel zu finden, durch anhaltende und genugsame Erfahrungen einige wichtige Ideen über Menschenbildung prüfen zu können. Und die geschäftliche Leitung des Institutes sollte ihm nicht nur wegen seines Mangels an praktischem Sinne durch Fellenberg abgenommen werden, sondern auch, damit er sich mit ungeteilter Kraft der Arbeit an der neuen Erfindung hingeben könne. Später beklagen sich seine Lehrer sogar (1813), dass er durch seine ewigen Versuche die Klassen zerstückele und den Zusammenhang in allen Unterrichtsfächern unmöglich mache, und die Klagen des Publikums, dass Pestalozzi die Kinder pädagogischen Versuchen opfere, dass er sie nur als „Lehrplätze“ benutze, wollten gar nicht verstummen. Alles beweist also, dass er wirklich experimentierte mit seinen Schülern und zwar, um die Natur des Geistes genauer kennen zu lernen und darauf seinen Unterricht und seine Erziehungslehre bauen zu können.

Neben diesen Versuchen liess er sich aber auch von dem Beispiel ungebildeter, lediglich der Natur folgender Mütter leiten. Wie diese ihre Kinder behandeln, so muss es nach seiner Ansicht naturgemäss sein, und daraus können wichtige Lehren gezogen werden.

Und zu welchen Ergebnissen gelangte nun Pestalozzi bei dieser Methode der Untersuchung?

Am ersten drängte sich ihm wohl bei seinen Versuchen, sowie auch bei der Beobachtung der Mütter die Thatsache auf, dass man nur durch die Anschauung zu klaren Vorstellungen und deutlichen Begriffen gelangen könne, und zwar müsse die sinnliche Anschauung die Grundlage bilden. Das Kind muss die Gegenstände, die es kennen lernen soll, selbst sehen, selbst hören, selbst betasten, selbst riechen, selbst schmecken. Es genügt nicht, dass der Lehrer ihnen ohne sinnliche Anschauung die Dinge nur beschreibt oder ihnen davon erzählt. So fassen die Kinder nur die Worte auf, ohne sich eine Vorstellung von der durch sie bezeichneten Sache zu bilden.

Eine Folge dieser ganz richtigen und äusserst wertvollen psychologischen Einsicht ist einerseits eine rücksichtslose Verurteilung des blossen Wortunterrichts d. h. eines Unterrichts, der nicht sinnliche Anschauungen erzeugt oder sich doch auf solche stützt, und anderseits ein Hervorheben des Wertes und der Notwendigkeit der Anschauung mit einem Nachdruck, wie es vor ihm noch niemand gekannt hatte.

Er sagt: „In dem gegenwärtigen Unterricht baut man Schlösser in die Luft und brüstet sich mit Ideen von Vernunft und Selbständigkeit, die nur auf dem Papiere vorhanden sind und in den wirklichen Schulstuben mehr als selbst auf Schneider- und Weberstühlen mangeln. Doch man zählt auch bei keinem auf das Maulbrauchen wie bei diesem.“ (W. G., S. 25.)

„Das Christenvolk unseres Weltteils ist in die Tiefe gesunken, weil man in seinen niedern Schulanstalten seit mehr als einem Jahrhundert leeren Worten ein Gewicht auf den menschlichen Geist gegeben, das nicht nur die Aufmerksamkeit auf die Eindrücke der Natur selber verschlang, sondern sogar die innere Empfänglichkeit für diese Eindrücke im Menschen selber zerstörte. Man hat so das Christenvolk zu einem Wort- und Klappervolk herabgewürdigt.“ (W. G., S. 88.)

„Jeder Unterricht, der den Kindern ohne Vermittlung der Anschauung Definitionen in die Seele zaubert oder wie durch Theater-Souffleurs in die Ohren bläst, wird zu einer elenden Kommödianten-Bildungsmanier versinken. Da, wo die Grundkräfte des menschlichen Geistes schlafend gelassen und auf die schlafenden Kräfte Worte gepfropft werden, da bildet man Träumer, die

um so schattenhafter träumen, als die Worte gross und anspruchsvoll waren, die auf ihr elendes, gähnendes Wesen aufgefropft worden sind.“ (W. G., S. 124).

„Wo dem Kinde die klare Anschauung der ihm definierten sinnlichen Gegenstände fehlt, da lernt es bloss mit Worten aus der Tasche spielen, sich selbst täuschen und blindlings an Töne glauben, deren Klang ihm keinen Begriff beibringen oder einen andern Gedanken veranlassen wird, als dass es eben einen Laut von sich gegeben habe . . . Schwämme wachsen beim Regenwetter aus jedem Misthaufen; auf die gleiche Weise erzeugen anschauungslose Definitionen ebenso schnell eine schwammichte Weisheit, die aber am Sonnenlichte sehr schnell sterben und den heitern Himmel als das Gift ihres Daseins anerkennen muss. Das grundlose Wortgepränge einer solchen fundamentalen Weisheit erzeugt Menschen, die sich in allen Fächern am Ziel glauben, weil ihr Leben ein mühseliges Geschwätz von diesem Ziele ist; aber sie bringen es nie dahin, darnach zu laufen, weil es durch ihr Leben niemals in ihrer Anschauung jenen anziehenden Reiz hatte, der wesentlich notwendig ist, irgend eine menschliche Anstrengung zu erzeugen. Unser Zeitalter ist voll solcher Menschen, und es liegt krank an einer Weisheit, die uns zum Ziele des Wissens, wie Krüppel auf die Rennbahn, pro forma hinträgt, ohne dass sie dieses Ziel jemals zu ihrem Ziel machen könnten, ehe ihre Füsse kuriert sind.“ (W. G., S. 125 und 126.)

„Das Reden ohne Anschauung,“ sagt Pestalozzi an einer andern Stelle, „macht die Menschen zu anmasslichen Narren und tötet den Geist der Wahrheit und löscht die Kraft der Selbständigkeit im Menschen aus. Ich bin durch Erfahrung überzeugt, das Fundament unseres Schulirrtums, das einseitige Maulbrauchen, muss zuerst zum Tode gebracht werden, bevor es möglich sein wird, durch Unterricht und Sprache wieder Wahrheit in unserm Leben hervorzubringen.“

Schärfer kann das leere Wortwissen nicht verurteilt werden. Ebenso energisch spricht Pestalozzi für die Anschauung.

Er bezeichnet die Anschauung als das absolute Fundament aller Erkenntnis. Am Anfang des 9. Briefes in seinem Werk „Wie Gertrud ihre Kinder lehret“ fragt er sich nämlich, was er eigentlich für den menschlichen Unterricht geleistet habe, und beantwortet sich diese Frage dann selbst mit den Worten: „Ich habe den höchsten, obersten Grundsatz alles Unterrichts in der An-

erkenntnis der Anschauung als dem absoluten Fundament aller Erkenntnis festgesetzt.“ Und er schliesst diesen Brief mit den Worten (S. 114): „Ich komme auf die Behauptung zurück, dass kein Mittel gegen unsere schon geschehenen und noch zu erwartenden bürgerlichen, sittlichen und religiösen Überwältigungen möglich sei als die Rücklenkung von der Oberflächlichkeit, Leichtfertigkeit, Schwindelköpferi unserer Volksschulen zur Anerkennung, dass die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntnis sei, mit andern Worten, dass jede Erkenntnis von der Anschauung ausgehe und auf sie müsse zurückgeführt werden können.“

Im folgenden Briefe weist er uns sodann hin auf das Beispiel der Mutter. Diese erteilt schon dem Säugling Anschauungsunterricht ganz instinktiv, ohne Bewusstsein der Gründe. Sie gibt ihm Gegenstände oder bringt ihm solche doch in die Nähe, um ihn zu beruhigen. Das Appenzeller Weib hängt ihrem Kinde einen bunt bemalten papiernen Vogel über die Wiege. Das Kind betrachtet ihn aufmerksam mit grosser Freude und gewinnt so eine Anschauung. Dieses Verfahren ist nach der Ansicht Pestalozzis für die Erziehung vorbildlich, insofern, als auch diese im Unterricht von der Anschauung wirklicher, greifbarer Gegenstände ausgehen sollte. Ihm sei, so sagt er, der Appenzeller Vogel ein Heiligtum wie dem Ägypter der Stier, weil er genau den Punkt bezeichne, von dem der Unterricht ausgehen solle. (W. G., S. 115.) Das Ziel des Unterrichts besteht nach Pestalozzi in deutlichen Begriffen, und dieses Ziel könne nur dadurch erreicht werden, dass man die Schüler zuerst eine Reihe von Gegenständen anschauen lasse. Dabei werden sie benannt und ihre Eigenschaften angegeben, die Gegenstände also beschrieben, und erst von da aus steige man allmählich zu den Begriffen empor.

So soll das Kind wenige Säugetiere, Fische, Vögel seiner wirklichen Umgebung, aber diese genau, kennen lernen; es soll den wechselnden Zustand des Wassers, seine verschiedene Gestalt als Tau, Regen, Dunst, Dampf, Reif, Hagel, seinen Einfluss in allen diesen Zuständen auf andere Naturgegenstände, die Auflösung des Salzes und des Zuckers in der Küche, die Wiederherstellung desselben aus seinem nassen Zustande in den trockenen und seine Krystallisierung mit elementarischer Genauigkeit beobachten.

Ein menschliches Urteil, d. h. eine Aussage über irgend einen Gegenstand, erklärt Pestalozzi erst dann reif, wenn es das Resultat

einer in allen Teilen vollendeten Anschauung des zu beurteilenden Gegenstandes sei. Jedes Urteil, das vor einer vollendeten Anschauung bei einem Menschen reif erscheint, ist ihm eine vom Baume abgefallene, wurmstichige und darum reif scheinende Frucht.

Pestalozzi legt auch Wert darauf, dass man einen Gegenstand mit mehr als einem Sinn untersuche. „Durch je mehr Sinne du das Wesen oder die Erscheinungen einer Sache erforschest, desto richtiger wird deine Erkenntnis über dieselbe.“

Das Prinzip der Anschauung wird von Pestalozzi auch in den Unterrichtsfächern durchgeführt, im Sprachunterricht, im Rechnen, in der Geometrie, im Zeichnen, in der Geographie, in der Naturkunde, im Religionsunterricht und in der Sittenlehre.

Seine Übungen in der Sprache schloss er an wirkliche Gegenstände an. Die Mutter sollte nach seiner Meinung mit dem Kinde, schon bevor es in die Schule geht, seinen eigenen Körper besprechen. In dem Buche der Mütter gibt er ihr Anleitung dazu, in der Meinung, dass sie nach diesem Muster dann auch andere Gegenstände seiner Umgebung in derselben Weise behandeln sollte. In der Schule selbst setzte er diesen Anschauungs- und Sprachunterricht fort, indem er die Kinder über Gegenstände ihrer Umgebung Sätze bilden liess. So berichtet uns einer seiner Lehrer z. B., dass er stundenlang mit ihnen über die zerrissenen Tapeten im Schulzimmer zu Burgdorf sprach.

Im Rechnen führte er das Prinzip der Anschauung in der Weise durch, dass er die Kinder zuerst nicht mit nackten Zahlen rechnen liess, sondern mit wirklichen Dingen, mit Erbsen, Steinchen, Fingern, Buchstabentäfelchen, oder mit Zeichen dieser Dinge, mit Punkten auf der Tafel. Für die stillen Beschäftigungen gab er je zwei Schülern eine Papptafel, die in Quadrate eingeteilt war, von denen jedes eine gewisse Anzahl Punkte enthielt. An diesen Punkten übten sich die Kinder im Zählen, Zusammenzählen, im Mahlnehmen und im Dividieren.

In einem Berichte über die Thätigkeit Pestalozzis in Burgdorf lesen wir (M I, 301):

„Pestalozzi bringt (beim Rechnen) dem Kinde die Sache vor dem Zeichen bei. Er stellt sie ihm vor Augen mit Bemerkung und Zählung mehrerer Einheiten, indem er abgesonderte Gegenstände, Realitäten, bemerkbar macht, ehe er die Ziffern braucht. Durch häufige Übung im Hinzusetzen und Hinwegthun bringt er

alle Verhältnisse, welche im Addieren, Multiplizieren, Dividieren und Subtrahieren liegen, zur Anschauung der Zöglinge, ehe sie diese Rechnungsarten mit den Ziffern vorzunehmen haben. Für die Brüche hat er besondere Bruchtafeln, auf welchen die Einheiten mit ihren Abteilungen vorgestellt sind. Durch diese Darstellung und das wiederholte Aussprechen der Bedeutung der progressiven, fortgehenden Bruchteile wird den Kindern die deutlichste Einsicht in jeden Bruch und die Geläufigkeit, dessen Verhältnis zum Ganzen zu erkennen, beigebracht, so dass, wenn sie aussprechen $\frac{5}{10}$, $\frac{17}{19}$, $\frac{25}{27}$, sie klar *ansehen* und verstehen, was sie sagen.“

Wieder soll auch im Rechnen die Mutter den Anfang machen.

In der Messkunst hat er ein sogenanntes A B C der Anschauung ausgebildet. Dieses besteht darin, dass die Kinder das Quadrat und den Kreis durch gerade Linien in alle möglichen Winkel und Figuren zerlegen, damit sie Ausmessungsformen für alle Arten von Gegenständen gewinnen. Auch dabei bildete die Betrachtung wirklicher Gegenstände die Grundlage. Zuerst werden den Kindern Gegenstände gezeigt, die bald viereckig, bald rund, bald oval, bald breit, bald lang, bald schmal sind. (W. G., S. 93/94.)

Bald nachher werden ihnen die Abteilungen des A B C der Anschauung selber in zerschnittenen Karten als Viertel-, Halbviertel- und Sechstel-Vierecke u. s. w., dann wieder als Rund, Halb- und Viertel-Rund vor Augen gelegt, und erst dann folgt das Nachzeichnen dieser Formen selber, die sie an wirklichen Gegenständen und an zerschnittenen Karten kennen gelernt haben.

Denselben Gedanken spricht er in der Lenzburger Rede (S. 170) aus. „Natürlich müssen die Fundamente der ersten reinen Anschauungen von Form und Zahl, die es selbst versuchen soll, ihm durch Gegenstände, die es im Kreise seines häuslichen Lebens vorher schon lebendig erkannt hat, beigebracht werden.“

Auch beim Zeichnungsunterrichte betonte Pestalozzi, dass die Natur dem Kinde keine Linien, sondern nur Sachen gebe, und die Linien müssen ihm nur darum gegeben werden, damit es die Sachen richtig anschauet; aber die Sachen müssen ihm nicht genommen werden, damit es die Linien allein sehe. (W. G., S. 49.)

In Yverdon wurde auch Unterricht in Naturgeschichte und Geographie erteilt, und für diesen sammelte Pestalozzi Anschauungsmaterial durch Beobachtungen und Messungen im Freien und durch Exkursionen. Häufig machte man Ausflüge in den Jura; dabei wurden Pflanzen und Mineralien gesammelt. Die Aufmerk-

samkeit der Schüler wurde auf alles gelenkt, was für sie lehrreich war. So waren die Ausflüge nicht nur Erholungsstunden, sondern auch Unterrichtsstunden in Naturgeschichte und Geographie, um so mehr, als die Schüler nach ihrer Rückkehr über das Erlebte, Gesehene und Beobachtete erzählen mussten, mündlich oder schriftlich, je nach dem Alter. (Morf. IV, 25.)

Auch im fremdsprachlichen Unterricht kennt Pestalozzi den Wert der Anschauung und richtet seine Praxis darnach ein. Er bemerkt, dass seinem Jakobli das Buchstabieren im ersten Lateinunterricht langweilig wird. Zuerst versucht er durch Arrest die Freude daran zu wecken. Dann ändert er aber die Methode. Wir lesen nämlich in seinem Tagebuch unterm 1. Hornung: „Ich lehrte ihn die meisten äussern Teile des Kopfes als eine *Übung im Latein* kennen.“

Unterm 14. Hornung heisst es: „So wie die Natur die erste Sprache gibt, werden zehn zugleich, auf gleiche Art gegebene, die Seelenkräfte stärken. Ich bemerke, dass ich diese Natur, in der Art Latein zu lehren, nicht genugsam befolge. Ich soll mich mehr zum Immerlateinreden gewöhnen.“ (M. I., S. 131.)

Dementsprechend liess er in Yverdon zu gewissen Stunden des Tages alle Kinder französisch, zu andern deutsch reden. Auf diese Weise eignete man sich rasch den Gebrauch einer fremden Sprache an.

In der Lenzburger Rede endlich spricht er sich über diesen Gegenstand also aus: „Es ist gewiss, dass die Manier, mit welcher gemeine Kinderwärterinnen ganz unmündige Kinder reden lehren, weit psychologischer ist als diese Art (eine Sprache durch Lesen schwieriger Bücher zu lehren), bei der man so taktlos versäumt, das Schwerfällige des Gegenstandes dem Zöglinge durch Reize der Anschauung dem sinnlichen Interesse belebt zu machen.“ (L. R., S. 327.)

Die Anschauung bildete bei Pestalozzi auch im Religionsunterricht und in der Sittenlehre das Fundament. Das Kind soll im Elternhause und in seiner Umgebung überhaupt sinnenfällige Äusserungen wahrer Religiosität und Sittlichkeit sehen, und der Unterricht bearbeitet dann die so gewonnenen Anschauungen. „Es ist gewiss, dass der religiöse Unterricht des Kindes nur dann sein Ziel erreichen kann, wenn er aus dem ganzen Sein und Thun des Kindes herausfällt, d. h. wenn es im umfassendsten Sinne der

Gesinnung nach religiös behandelt wird und das Leben selbst religiös organisirt ist.“ (L. R., S. 230.)

„Eine Methode, die in jedem ersten Wort, das sie lehrt, in jeder Kraft, die sie übt, in jeder Wahrheit, die sie mitteilt, nur Thatsachen und keine Begriffe gibt, und die jeden Begriff, den das Kind sich bildet, auf die Anschauungen von Thatsachen gründet — eine solche Methode kann wahrlich das Kind nicht mit mutwilligem Leichtsinne zu früh aus dem heiligen Dunkel der Ahnung, der Wahrheit und des frommen, vorgreifenden Glaubens an sie herausreißen.“ (L. R., S. 231.)

Besonders anschaulich setzt er die Notwendigkeit der sinnlichen Anschauung im Religionsunterrichte auf S. 355 ff. der L. R. auseinander:*)

„Es ist für die sittliche Bildung des Kindes wesentlich, dass der sinnliche Eindruck des Glaubens seiner Eltern an Gott sich mit dem ersten Anschauungseindrucke des ganzen Seins und Thuns seiner Eltern verwebe. Es ist gut, dass es sie täglich zu seiner Zeit betend sehe, wie es sieht, ihm zur gleichen Zeit sein Mittag- und Abendessen bringen. Es ist gut, dass es ihre Furcht vor Gott, ihre Scheu, nichts zu thun, das seinem Willen entgegen sei, früh erkenne. . . . Es ist gut, dass es das Bild des guten Jesu oft sehe. . . . Es ist gut, dass der Tag des Herrn (der Sonntag) ihm schon in seiner Unmündigkeit als ein feierlicher, als ein Gott geweihter Tag erscheine; es ist gut, dass Kirchengesang, Glockengeläute, feierbare Stille schon in seiner Unmündigkeit einen tiefen Eindruck auf das Kind machen und eine hohe Ehrfurcht vor Gott gleichsam sinnlich erzeugen; es ist gut, dass es keinen Löffel in die Hand nehme, um zu essen, ehe seine Hände gefaltet und sein: „Speis' Gott, Tröst' Gott“ u. s. w. ausgesprochen, es ist gut, dass es sich am Abend nicht zu Bette lege, ohne sein: „B'hüt uns Gott“ u. s. w. zu beten, und am Morgen nicht aufstehe, ohne vorher seinen Morgensegen ausgesprochen zu haben.“

Über die anschauliche Grundlage der Sittenlehre spricht sich Pestalozzi besonders in dem Berichte über seine Thätigkeit in Stans aus:

„Nach meiner Erfahrung hängt alles davon ab, dass jeder Lehrsatz den Kindern durch das Bewusstsein intuitiver an Real-

*) Zu beherzigen für alle diejenigen, welche bei Anlass der diesjährigen Feier des Geburtstages Pestalozzis ihn glaubten schmähen zu dürfen wegen angeblichen Mangels an Religiosität.

verhältnisse angeketteter Erfahrungen sich selber als wahr darstelle. . . . *Stille* als Mittel, die Thätigkeit zu erzielen, ist vielleicht das erste Geheimnis einer solchen Anstalt. Wenn meine Kinder still waren, dass man einen jeden Atemzug hörte, dann fragte ich sie: Werdet ihr nicht vernünftiger und braver, wenn ihr so seid, als wenn ihr lärmet? . . . Auch die Vorstellung lebhafter Bilder von dem Zustande, in den sie in spätern Tagen kommen mussten, machte grossen Eindruck. Ich zeigte ihnen bei jeder Art Fehler, wohin sie führen, fragte sie selber: Kennst du nicht Menschen, die wegen ihrer bösen Zunge, wegen ihrer frechen, ehrabschneiderischen Reden allen Menschen zum Abscheu sind? Möchtest du dich in deinen alten Tagen deinen Nachbarn, deinen Hausgenossen und selber den Kindern so zum Abscheu und zum Ekel machen? So führte ich ihre eigenen Erfahrungen an zum sinnlichen Anschauen des äussersten Verderbens, wohin Fehler uns führen, ebenso auch zu lebhaften Vorstellungen von den Folgen alles Guten. . . . Da einige emigrierte Bündner mit einer stillen Thräne uns einige Thaler in die Hand drückten, liess ich die Männer nicht gehen; ich rief den Kindern und sagte: Kinder, diese Männer sind aus ihrer Heimat entflohen und wissen vielleicht morgen nicht, wo sie selber ein Obdach und Auskommen finden, und doch geben sie in ihrer eigenen Not euch diese Gabe; kommt, danket ihnen. Die Rührung der Kinder erregte lautes Schluchzen bei den Männern.“ (M. I., S. 182 ff.)

Als Altorf abbrannte, versammelte er die Waisenkinder um sich, stellte ihnen die Not und das Elend der Altorfer Kinder lebhaft vor und fragte sie, ob sie nicht etwa 20 derselben in ihr Haus aufnehmen würden. Da sie es gerührt und freundlich bejahten, stellte er ihnen die Entbehrungen vor, denen sie selbst sich dadurch aussetzen würden, und liess sie selbst diese üblen Folgen für sie wiederholen; sie bestanden aber auf ihrer ersten Meinung und setzten sich freudig Hunger und Kälte aus. (M. I., 184.)

In dem Prospekt, der bei Übergang der Direktion des Pestalozzischen Instituts an Fellenberg herausgegeben wurde, heisst es:

„Die Gefühle der Liebe, des Dankes und des Vertrauens, der heilige Boden, aus dem einzig und allein Tugend und Andacht in Kraft und lebendige Wirkung im Menschen emporkeimen, werden nur durch wirklichen Genuss des Wohlwollens und das Gefühl des Versorgtseins im Kinde hervorgebracht, erhalten und befestigt. Unsern Zöglingen dieses Wohlwollen angedeihen zu lassen

und das Gefühl in ihnen hervorzubringen, dass sie versorgt sind; ist daher unser erstes Geschäft. . . . Der Zögling kennt auf dieser Stufe das heilige Gesetz der Pflicht noch nicht und hat keinen Begriff von ihm, keine Worte können ihn ihm geben. Er muss dieses Gesetz personifiziert, d. i. in der Person, die ihn leitet, anschauen. Unsere besondere Sorgfalt strebt daher hier, ihm durch unser Beispiel die erforderliche Achtung einzuflößen.“ (M. III., 197.)

Als Pestalozzi sein Institut in Yverdon hatte, wurde er auch von Pfarrer Stoll in Neuenburg besucht. Nach seiner Rückkehr wendet sich Stoll in einem längern Schreiben an Pestalozzi, in dem er ihm unter anderm Ratschläge erteilt, wie die Morgen- und Abendandachten in eine Art Kinderlehre umgewandelt werden könnten. Auch schickte er ihm eine Anzahl Gebete, die er dabei verwenden sollte. Pestalozzi konnte auf die gewiss gut gemeinten Vorschläge seines Freundes nicht eingehen.

Er antwortete, jede *That* der Liebe, Aufopferung, Treue, die das Kind erlebe, jede Handlung der Frömmigkeit sei Nahrung für die innere Grundkraft. Worte thäten es nicht. Der Glaube müsse wieder durch das Glauben und nicht durch das Reden über den Glauben, die Liebe durch das Lieben hervorgebracht werden. (M. IV., S. 31.)

Eine Stelle aus einem Aufsatz Pestalozzis aus dem Jahre 1802 möge diesen Abschnitt schliessen: „Ebenso wie in der intellektuellen Bildung der sinnliche Eindruck eines Gegenstandes in der Seele des Kindes vorher da sein muss, ehe das Wort, das diesen Gegenstand bezeichnet, dem Kinde in den Mund gelegt werden darf, ebenso müssen die Gefühle, die den sittlichen Begriffen in der Seele des Kindes zu Grunde liegen, in derselben schon da sein, ehe die Worte, die sie bezeichnen, ihm in den Mund gelegt werden Jede Lehre von Schönheit, die nicht von einer Schönheit, jede Lehre von Ordnung, die nicht von einer Ordnung, jede Lehre von Seelenruhe, die nicht von Seelenruhe sinnlich und anschaulich unterstützt wird, ist als Elementarlehre für die sittliche Bildung verloren. (M. II, 159 ff.)

Der aufmerksame Zuhörer wird wohl schon gemerkt haben, dass in Pestalozzis Religionsunterricht und Sittenlehre nicht nur die *sinnliche* Anschauung die Grundlage bildete. Er benutzte ja z. B. auch das Brandunglück in Altdorf, das die Kinder nicht selbst mit angesehen hatten. Ebenso können die Gefühle der Rührung und des Mitleids, die er durch Mitteilung dieses Vorfalls in den

Kindern erweckte, nicht als sinnliche Anschauungen bezeichnet werden. Endlich ist auch in andern Beispielen, die zitiert wurden, nicht der sinnliche Eindruck die Hauptsache. Es kommt vielmehr auf die Gefühle an, die in den Kindern dadurch geweckt werden sollen, so z. B. als er die emigrierten Bündner nicht ziehen liess, ohne sie den Kindern vorzustellen und ihnen von deren Aufopferung mitzuteilen.

Aber auch in diesen Fällen redet Pestalozzi von Anschauung, und mit Recht, handelt es sich doch überall um die Auffassung konkreter Dinge, um etwas, wenn auch nicht äusserlich, so doch innerlich selbst Erlebtes und Erfahrenes. Pestalozzi ist sich eben schon klar bewusst, dass es neben der sinnlichen auch eine geistige oder innere Anschauung gibt. Er beschreibt diese zweite Art der Anschauung in „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ S. 89 also: „Endlich ist die Anschauungserkenntnis analogisch, indem sie mich die Beschaffenheit auch von solchen Dingen kennen lehrt, die nie eigentlich zu meiner Anschauung gelangt sind, deren Ähnlichkeit ich mir aber von andern, mir wirklich zur Anschauung gekommenen Gegenständen abstrahiere. Diese Anschauungsweise macht meinen Erkenntnisvorschritt, der als Resultat der wirklichen Anschauung nur das Werk meiner Sinne ist, zum Werk meiner Seele und aller ihrer Kräfte, und ich lebe dadurch in so vielen Anschauungen als ich Seelenkräfte habe; aber in Rücksicht auf die letzten Anschauungen hat dann das Wort eine umfassendere Ausdehnung als im gewohnten Sprachgebrauche und fasst auch die ganze Reihe von Gefühlen, die mit der Natur meiner Seele unzertrennbar sind, ein.“

Die geistige Anschauung hat somit nach Pestalozzi zwei Seiten. Sie besteht einmal darin, dass ich mir auf Grund solcher Vorstellungen, die ich auf dem Wege sinnlicher Wahrnehmung gewonnen habe, von nie wahrgenommenen ähnlichen Dingen ein geistiges Bild schaffen kann. Diese Seite der geistigen Anschauung stützt sich also ganz auf die sinnliche Anschauung und kann deshalb dieser erst folgen. Die andere Seite der geistigen Anschauung umfasst sodann sämtliche Gefühle, die im Kinde infolge seiner Erlebnisse und seiner Beziehungen zu Eltern, Geschwistern, Kameraden etc. entstehen.

Auch diese Art der geistigen Anschauung hat ihre Voraussetzung in der sinnlichen Anschauung; denn die Gefühle können nur entstehen, nachdem sich das Kind entweder durch direkte

sinnliche Wahrnehmung oder mit Hülfe stellvertretender ähnlicher Vorstellungen, die auf dem Wege sinnlicher Anschauung entstanden sind, ein geistiges Bild von bestimmten konkreten Verhältnissen und Lebenslagen gemacht hat.

Also kann der Ausspruch Pestalozzis, dass die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntnis bilden müsse, doch direkt auf die *sinnliche* Anschauung bezogen werden. Immerhin ist es wichtig, dass man sich der Möglichkeit einer geistigen Anschauung im Pestalozzischen Sinne, aber ebenso ihrer notwendigen Voraussetzungen klar bewusst bleibe, da sie ja im Unterricht eine Hauptrolle spielt und oft an der Misskennung der Thatsache scheitert, dass sie streng an die sinnliche Anschauung gebunden ist.

In den oben wiedergegebenen Aussprüchen über den Wortunterricht und über die Notwendigkeit der sinnlichen Anschauung tritt die richtige psychologische Erkenntnis Pestalozzis hervor, dass deutliche Begriffe nur aus klaren Anschauungen hervorgehen können.

Er besitzt aber auch schon volle Klarheit über die Art und Weise, *wie* die Begriffe aus den Vorstellungen wirklicher Dinge entstehen. Das *Wesen des Abstraktionsprozesses* ist ihm vollständig bekannt. Hören wir ihn selbst:

„Durch das Zusammenstellen von Gegenständen, deren Wesen das nämliche ist, wird deine Einsicht über die innere Wahrheit derselben wesentlich und allgemein erweitert, geschärft, gesichert, der einseitige, überwiegende Eindruck von Beschaffenheiten einzelner Gegenstände zum Vorteil des Eindrucks, den ihr Wesen auf dich machen soll, geschwächt, das Verschlingen deines Geistes durch die isolierte Kraft einzelner Beschaffenheitseindrücke verhütet, und du vor der Gefahr bewahret, in eine gedankenlose Vermischung der Aussenseite der Gegenstände mit ihrem Wesen und dadurch in eine übertriebene Anhänglichkeit und Vorliebe für irgend eine Sache, die dir eine bessere Einsicht als Nebensache unterordnet, und in die phantastische Kopffüllung mit solchen Nebensachen zu fallen.“ (W. G., S. 61.)

Hier zeigen sich folgende wichtige Momente bezüglich der Ableitung von Begriffen:

1. Der Begriff zeigt das unwandelbare, unveränderliche Wesen der Dinge, d. h. er enthält die Merkmale, die allen zu dem Begriffe gehörigen Gegenständen gemeinsam sind.

2. Der Gewinnung des Begriffes geht das Kennenlernen mehrerer ähnlichen Gegenstände voraus.

3. Durch das Zusammenstellen dieser Gegenstände wird der Eindruck von Beschaffenheiten einzelner Gegenstände geschwächt, der Eindruck ihres Wesens aber verstärkt, mit andern Worten, die Vorstellungen der gleichen Merkmale verschmelzen und verstärken sich dadurch und treten so vor den nicht gemeinsamen Beschaffenheiten scharf hervor.

Damit ist wenigstens ein psychischer Begriff gebildet.

Leicht erkennt man denselben Gang auch in folgendem Ausspruch. „Die Welt liegt uns als ein ineinander fließendes Meer verwirrter Anschauungen vor Augen; die Sache des Unterrichts und der Kunst ist es . . . , dass sie die Verwirrung, die in dieser Anschauung liegt, aufhebe, die Gegenstände unter sich sondere, die ähnlichen und zusammengehörigen in ihrer Vorstellung wieder vereinige, sie alle uns dadurch klar mache und nach vollendeter Klarheit dieselben in uns zu deutlichen Begriffen erhebe. Und dieses thut sie, indem sie uns die ineinanderfließenden, verwirrten Anschauungen einzeln vergegenwärtigt, dann uns diese vereinzelter Anschauungen in verschiedenen wandelbaren Zuständen vor Augen stellt und endlich dieselben mit dem ganzen Kreise unseres übrigen Wissens in Verbindung bringt.“ (W. G., S. 64 und 65.)

Am schönsten zeigt sich aber Pestalozzis Anschauung über die Begriffsbildung in seiner „Anschauungslehre der Zahlverhältnisse“.

„Wenn die Mutter dem Kinde Erbsen, Blätter, Steinchen, Hölzchen oder, was es ist, zum Zählen auf den Tisch legt, so muss sie, indem sie auf einen dieser Gegenstände hinweist, ihm nicht sagen, das ist *eins*, sondern das ist *ein* Hölzchen, das ist *ein* Steinchen und hinwieder, wenn sie auf 2 solcher Gegenstände hinweist, muss sie nicht sagen, das ist 2 mal 1 oder 2, sondern das ist 2 mal 1 Steinchen, 1 Blatt oder 2 Steinchen, 2 Blätter u. s. w.

Wenn nun die Mutter also das Kind verschiedene Gegenstände z. B. Erbsen, Steinchen u. s. w. als 1, 2, 3 u. s. w. erkennen und benennen lehrt, so bleiben bei der Art, wie sie selbige dem Kinde zeigt und vorspricht, die Wörter 1, 2, 3 immer unveränderlich stehen, hingegen die Wörter Erbsen, Steinchen, Hölzchen verwechseln sich allemal mit der Abwechslung des Gegenstandes, den sie ihm als 1, 2, 3 in die Augen fallen machte, und durch dieses fortdauernde Bleiben des einen, sowie durch das fort-

dauernde Abändern des andern sondert sich dann im Kinde der Abstraktionsbegriff der Zahl, das ist das bestimmte Bewusstsein der Verhältnisse von mehr und minder, unabhängig von den Gegenständen, die als mehr oder minder dem Kinde vorgestellt werden, ab.“ (Wiget, Pestalozzi und Herbart, XXIII, Jahrb. d. V. f. w. P., S. 260.)

Aus der Forderung, dass die Anschauung das absolute Fundament alles Wissens bilden müsse, lässt sich auch eine andere Forderung Pestalozzis leicht erklären.

Sinnliche Anschauungen gewinnt das Kind leicht und ungezwungen in seiner nächsten Umgebung, in der engeren Heimat überhaupt. Es eignet sich da durch eigene Erfahrung einen reichen Schatz von Vorstellungen an ohne jegliches Zuthun des Lehrers, sogar vor dessen planvoller Einwirkung auf die kindliche Seele. Der Unterricht selbst ist, sofern er wirklich Anschauungsunterricht sein will, natürlich auch auf die im Erfahrungskreise des Kindes vorhandenen Gegenstände angewiesen; denn wo sollte er sonst das Anschauungsmaterial hernehmen? Selbst wenn ihm eine reiche Sammlung ausländischer Gegenstände in natura und Bild zur Verfügung stünde, hätte die Besprechung heimatkundlicher Dinge den Vorzug, dass sie dem Schüler teilweise bekannt sind und daher leichter aufgefasst werden, da ja die Leichtigkeit der Apperzeption steigt mit dem Grade der Verwandtschaft des Neuen mit unserm bisherigen Geisteszinhalt. Ausserdem ist nicht zu vergessen, dass auch die Rücksicht auf die Vorbildung für das Leben vor allem die Kenntnis der Verhältnisse, in denen das Kind lebt und voraussichtlich auch in Zukunft wirken wird, erfordert. Endlich kann auch Fremdes, das der sinnlichen Anschauung des Kindes nicht zugänglich ist, nur mittelst ähnlicher in der Heimat gewonnener Vorstellungen aufgefasst werden. Aus diesen Gründen stellt die heutige Pädagogik für die Auswahl des Stoffes in der Volksschule das Prinzip der Heimatkunde auf: der Unterrichtsstoff ist so viel als möglich der Heimat der Kinder zu entnehmen. Das Heimatkundliche muss stets vor dem verwandten Fremden behandelt werden. Auch dieses Prinzip finden wir schon in aller Klarheit und zum Teil mit der eben angegebenen Begründung bei Pestalozzi.

In der „Abendstunde eines Einsiedlers“ schreibt er: „Mensch, Vater deiner Kinder, dränge die Kraft ihres Geistes nicht in ferne Weiten, ehe er durch nahe Übung Stärke erlangt hat . . .

Reiner Wahrheitssinn bildet sich in engen Kreisen, und reine Menschenweisheit ruhet auf dem festen Grund der Kenntnis seiner nächsten Verhältnisse und der ausgebildeten Behandlungsfähigkeit seiner nächsten Angelegenheiten.

Mensch, du lebst nicht für dich allein auf Erden; darum bildet dich die Natur auch für äussere Verhältnisse und durch sie. So wie diese Verhältnisse dir nahe sind, Mensch, sind sie zur Bildung deines Wesens für deine Bestimmung dir wichtig! Immer ist die ausgebildete Kraft einer nähern Beziehung Quelle der Weisheit und Kraft des Menschen für entferntere Beziehungen.“ (M. I, S. 323—26.)

An die Gräfin von Schimmelmänn schreibt er in demselben Sinn: „Man muss desnahen die Volkserziehung fest an die Details der Volksbedürfnisse knüpfen und alle Mittel der Aufklärung und alles, was wir für die Volksbildung thun wollen, fest an das Gute, das in einem jeden Land und an einem jeden Ort wirklich schon da ist, anknüpfen.“ (M. II, S. 214.)

Die Hauptstelle in dieser Richtung findet sich aber in der L. R.:

„Die intellektuellen und physischen Elementarbildungsmittel müssen sich fest an den Kreis des häuslichen Lebens und der wahren Verhältnisse des Kindes anketten.

Die den intellektuellen Bildungsmitteln so wesentlichen Anschauungsübungen müssen im kindlichen Alter notwendig, sie können nicht anders, aus dem Kreise des kindlichen Lebens hervorgehen. Es liegt auch wesentlich in der Natur der elementarischen Anfangsübungen in Zahl, Form, Sprache, dass sie an das wirkliche Leben, an das wirkliche Fühlen und Handeln des Kindes angekettet werden. Es liegt wesentlich darin, dass die ganze Folge der diesfälligen Thätigkeiten des Kindes sich ganz in der Wahrheit seines wirklichen Seins und seines lebendigen Wirkens in diesem Sein und Thun herumtreibe und seine täglichen und stündlichen Anschauungen mit allem Reize seines häuslichen Lebens, seiner häuslichen Liebe und seines häuslichen Glücks verwoben werden.“ (L. R., S. 235 und 236.)

In seiner Sprachlehre in W. G. hebt er auf Seite 85 besonders hervor:

„Bei diesen also tief den Kindern sich einprägenden Sätzen tragen wir nebenbei Sorge, besonders lehrreiche, seelerhebende und *ihrer Speziallage vorzüglich* anpassende auszuwählen.“

In einigem Zusammenhange mit der Berücksichtigung der Individuallage des Zöglings bei der Auswahl des Unterrichtsstoffes steht das Prinzip des lückenlosen Zusammenhangs alles Wissens oder des stufenmässigen Fortschritts beim Lernen. Auch dieser Grundsatz wird heutzutage allgemein als richtig anerkannt und durch die Lehre von der Apperzeption begründet. Aus der Thatsache nämlich, dass alles Neue nur durch verwandtes Alte geistig angeeignet werden kann, ergibt sich das Prinzip der Propädeutik oder der Vorbereitung: der Unterrichtsstoff ist so anzuordnen, dass auf jeder Stufe Vorstellungen erzeugt werden, die die leichte Aneignung des Folgenden ermöglichen. In der praktischen Ausführung dieses Prinzips kommt man dann von selbst auf das, was Pestalozzi als lückenlosen Zusammenhang oder stufenmässigen Fortschritt bezeichnet.

Unzertrennlich damit verbunden ist auch die Forderung, dass das Wissen auf allen Stufen zur Vollendung gebracht werden müsse; denn, zeigte sich auf irgend einer Stufe Unklarheit und Mangel im Verständnis beim Zögling, was hätte man da anders als eine Lücke, die sich bei der Aneignung des Folgenden als solche durch Erschwerung, wenn nicht vollständige Hemmung der Apperzeption bemerklich machte. Sehr wichtig ist in dieser Hinsicht, dass namentlich die Anfangspunkte des Wissens in jedem Fache zu voller Klarheit gebracht werden, weil sich auf sie das ganze später zu erstellende Gebäude stützt.

Pestalozzi legt deshalb den eben genannten Grundsätzen der Lückenlosigkeit und der Vollendung auf jeder Stufe, namentlich auf der ersten, grosse Bedeutung bei. Führen wir zum Beweise dafür gleichfalls einige wichtige Stellen aus seinen Werken an: Am 14. Hornung 1774 schrieb er in sein Tagebuch: „Von dem a gehe nicht zu b, bis a ganz gekannt und so in allem. Eile nicht vor, sondern bleib beim ersten, bis dieses ganz gemacht ist; so wirst du dem Schwarbeln einer verwirrenden Zerstreuung vorbeugen“

Ordnung, Genauheit, Vollendung, Vollkommenheit! Früh will ich eure Begriffe durch tägliche Thathandlungen in ihnen bilden, forteilen, immer thun, immer entwickeln, aber immer zurücksehen, keinen Schritt weiter gehen, bis jede Lücke erfüllt ist. Alles ganz, alles in Ordnung, nirgends Verwirrung! Grosse Absicht!“ (M. I, S. 129.)

In seinem Stanser Bericht lesen wir: „Überall war mein Grundsatz: das Unbedeutendste, so die Kinder lernten, zur Vollkommenheit zu bringen und nie in nichts zurückzugehen, sie kein Wort, das sie einmal gelernt hatten, vergessen, keinen einzigen Buchstaben, den sie wohl geschrieben, jemals wieder schlechter schreiben zu lassen.“ (M. I, 189.)

Besonders reich ist W. G. an Aussprüchen über diese Grundsätze:

„Es ist überhaupt in Rücksicht auf meine Methode zu bemerken, dass sie dahin führt, den Kindern die Fundamente eines jeden Fachs so einleuchtend zu machen, dass sie in jeder Stufe ihres Lernens dasjenige, was sie können, sich bis zur Vollendung eigen machen müssen, so dass sie in jedem Falle in so weit sie vorgeschritten sind, auch unbedingt als Lehrmeister ihrer jüngern Geschwister angesehen werden können.“ (W. G., S. 118.)

Buss erzählt: „Ich glaubte im Anfange, das zu lange Verweilen auf einem Punkte halte die Kinder zu sehr auf; als ich aber die Vollkommenheit einsah, zu der er seine Kinder in den ersten Anfangspunkten ihrer Übungen brachte, erschien mir das Umherflattern und das Sprüngemachen, das mir der Unterrichtsgang meiner Jugend erlaubte, zum erstenmal in einem nachteiligen Lichte und erzeugte in mir den Gedanken, dass, wenn man mich in den ersten Anfangspunkten so lange und so fest angeleitet hätte, ich dadurch in den Stand gekommen wäre, mir für das Weiterschreiten zu den höhern Punkten selbst helfen zu können.“ (W. G., S. 47.)

In dem Berichte an die Eltern 1807 schreibt Pestalozzi über denselben Gegenstand also: „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das die Natur nur langsam erzieht; auch wir müssen es thun; alle Erziehungsmittel verbannen allen Schein unreifer Resultate und fordern langes, vertrauensvolles Warten in scheinlosen Elementarübungen. Nur die Vollendung dieser ersten und notwendigen Schritte gründet den spätern und ausserordentlichen Erfolg unserer Mittel. Mein Kind, das Kind meiner Methode, weiss und urteilt nicht über sein Alter, über seine Einsicht, über seinen Übungs- und Erfahrungskreis hinaus; was es aber weiss, das weiss es vollkommen; worüber es urteilt, aus sich selbst und aus dem Unterrichtsgang, den es geführt wurde, darüber ist sein Urteil vollendet.“ (M. IV, S. 9.)

Hier haben wir unbedingt einen wesentlichen Teil der Pestalozzischen Methode. Freilich ging er in der Anwendung dieser Prinzipien manchmal zu weit und liess sich in seiner Begeisterung für deren Richtigkeit zu allerlei Verirrungen hinreissen.

Es ist zwar unbestreitbar, dass die sinnlichen Anschauungen, die das Kind in seiner Umgebung gewinnt, sowie die Gefühle, die im Umgange des Kindes mit Eltern, Geschwistern und Kindern entstehen, die Grundlage alles Wissens und Fühlens bilden und dass diese also auch im Unterrichte in erster Linie zu bearbeiten sind. Pestalozzi ordnete aber die Gegenstände streng nach ihrer *räumlichen* Entfernung vom Kinde, und zwar so, dass diejenigen, die ihm näher lagen, jeweilen den entferntern vorausgehen mussten.

Diesen Gedanken äussert Pestalozzi in einem Aufsatze, den er auf Wunsch Lezays, Stapfers und Gregorius' 1802 schrieb, mit den Worten: „Es ist wesentlich, dass die physische wie die intellektuelle Elementarbildung vom Kinde selbst ausgehe, . . . und dass das allgemeine Gesetz, vermöge dessen jeder Gegenstand nach dem Grade seiner physischen Nähe oder Entfernung stärker oder schwächer auf unsere Sinne wirkt — als das unabänderliche Gesetz, welchem die Reihenfolgen aller seiner Mittel unterworfen werden müssen, anerkannt werde und sich wesentlich an die Lage des Kindes ansetze.“ (M. II., 158, 159.)

In W. G. schreibt Pestalozzi in dieser Hinsicht: „Erkenne das Gesetz des physischen Mechanismus, welcher die verhältnismässige Kraft aller Einwirkungen von der physischen Nähe oder Ferne jedes deiner Sinne berührenden Gegenstandes von deinen Sinnen selber abhängig macht. Vergiss es nie, diese physische Nähe oder Ferne bestimmt alles Positive in deiner Anschauung, in deiner Berufsbildung und selber in deiner Tugend.“ (S. 58.)

„Die dritte Quelle der physisch-mechanischen Gesetze liegt in dem Verhältnisse meiner äussern Lage mit meinem Erkenntnisvermögen. Der Mensch ist an sein Nest gebunden, und wenn er es an hundert Fäden hängt und mit hundert Kreisen umschreibt, was thut er mehr als die Spinne, die ihr Nest auch an hundert Fäden hängt und hundert Kreise umschreibt? Denn was ist der Unterschied von einer etwas grössern und einer etwas kleinern Spinne? Das Wesen von ihrem Thun ist: sie sitzen alle im Mittelpunkt des Kreises, den sie umschreiben; aber der Mensch wählt den Mittelpunkt, in dem er waltet und webet, nicht einmal selbst,

und er erkennt als blosses physisches Wesen alle Wahrheit der Welt zugleich nur nach dem Masse, als die Gegenstände der Welt, die ihm zur Anschauung kommen, sich dem Mittelpunkte nähern, in dem er waltet und webet.“ (W. G., 62.)

Es ergibt sich, dass Pestalozzi bei der Anordnung der Unterrichtsgegenstände streng das Prinzip der physischen Nähe befolgt wissen will. Dieses ist jedoch, wenn man es ohne alle Einschränkung nimmt, durchaus unhaltbar; denn wenn einmal der Kreis der sinnlichen Wahrnehmung überschritten ist, so wird die Klarheit einer Erkenntnis auch nicht im mindesten durch den grössern oder geringern Abstand des Objektes vom Horizont der wirklichen Erfahrung beeinflusst, sondern wenn ein Gegenstand einmal infolge seiner zeitlichen oder räumlichen Ferne der sinnlichen Wahrnehmung entrückt ist, so hängt seine Begreiflichkeit für das Kind lediglich davon ab, ob sich in seiner bisherigen Erfahrung genügend ähnliche Gegenstände dafür vorfinden oder nicht. Aber auch innerhalb des sinnlichen Gesichtskreises richtet sich die Leichtigkeit des Verständnisses nach der Art und Menge bei den Kindern vorhandener ähnlicher Vorstellungen, so dass Ferneres oft einen günstigeren Boden findet als Näheres. Es ist somit keineswegs die physische, sondern die psychische oder geistige Nähe, welche über die Klarheit einer Vorstellung in letzter Linie entscheidet. Gewiss hat Pestalozzi, wie schon aus seinen Bemerkungen über die analogische Anschauung hervorgeht, auch die Notwendigkeit der geistigen Nähe der Erkenntnisobjekte erkannt. Zum Beweise dafür mache ich noch auf einen Ausspruch in den „Schweizer Blättern“, I. 39 (Wiget, S. 280), aufmerksam, wo es heisst: „Die beste Geschichte, das rührendste Tableau ist ein Traumgesicht ohne Zusammenhang, ohne Übereinstimmung, ohne innere Wahrheit und daher auch ohne Wirkung auf das Gemüt, weil ihnen im Kopfe des Kindes nicht tausend ähnliche Bilder aus gleichem Fache entgegenkommen.“

Aber im Vordergrund stand bei ihm doch das Prinzip der physischen Nähe, und das hatte eben manche Verirrung bezüglich der Auswahl und Anordnung der Unterrichtsstoffe zur Folge. Eine direkte Folge dieses Prinzips ist es, wenn Pestalozzi im Buche der Mütter die Betrachtung körperlicher Dinge, die im Erfahrungskreise des Kindes liegen, mit der Beschreibung des kindlichen Körpers beginnt. Allgemein hat man eingesehen, dass der eigene

Körper nicht an die Spitze der Betrachtung räumlicher Dinge überhaupt zu stellen ist. Ganz abgesehen davon, dass die aus einer falschen Anwendung des Prinzips der Lückenlosigkeit hervorgegangene minutiöse Betrachtung des eigenen Körpers auch in sittlicher Hinsicht Bedenken erregen muss, wird der eigene Körper, trotzdem er ihm physisch gewiss am nächsten liegt, vom Kinde doch nicht am leichtesten aufgefasst. Es gibt eine Menge anderer Dinge in seiner Umgebung, die ihm zwar räumlich nicht so nahe liegen, welche es aber aus seiner täglichen Erfahrung schon genauer kennt als den eigenen Leib, für deren geistige Aneignung sich also auch beim Kinde schon mehr verwandte Vorstellungen vorfinden.

Die strenge Anwendung des Prinzips der physischen Nähe verführte Pestalozzi auch zur Verbannung der Geschichte und der Geographie aus der einfachen Volksschule. In seinem Schwangersang erklärt er:

„Ich bin weit davon entfernt, die Geschichte und die Geographie weder als ein Volks-, noch als ein Kinderstudium anzuerkennen, weil ihnen keine reelle, sinnliche Anschauung zu Grunde liegt. Es ist ein vollkommener Unsinn, Menschen, die mit der in lebendiger Anschauung vor ihren Sinnen stehenden gegenwärtigen Zeitwelt noch nicht bekannt sind, mit dem Geiste der Vorwelt bekannt machen zu wollen, der den Sinnen und der Anschauung der lebendigen Welt schon seit Jahrhunderten, ja selber seit Jahrtausenden entrückt ist.“

Ein klares Bewusstsein davon, dass es in erster Linie auf die psychische, die geistige, und nicht auf die physische, die räumliche, Nähe ankommt, hätte Pestalozzi vor solchen Verirrungen bewahrt.

Die bisher entwickelten methodischen Anschauungen Pestalozzis lassen sich alle auf einen Hauptgrundsatz zurückführen, auf den Grundsatz nämlich: das Verständnis ist das erste Erfordernis alles Lernens. Ein Wissen ohne Verständnis war in Pestalozzis Augen gar kein Wissen. Daher suchte er durch sinnliche und analogische Anschauung, durch Abstraktion des Allgemeinen aus dem Konkreten, durch lückenlosen Fortschritt und Klarheit in den Elementen, dahin zu wirken, dass die Kinder eine klare Einsicht gewinnen in alles, was sie lernen.

Auf diese Weise erzielte er aber noch ein Resultat, das für sich allein schon sehr schätzens- und erstrebenswert ist und das

auch Pestalozzi sehr wohl kannte und zu würdigen wusste. Dieses Resultat heisst Freudigkeit und heitrer Mut beim Lernen oder, wie wir heutzutage gewöhnlich sagen: Aufmerksamkeit und Interesse.

Die heutige Psychologie lehrt, dass die Hauptquelle von Aufmerksamkeit und Interesse in der Leichtigkeit der Apperzeption zu suchen sei, mit andern Worten: man folgt aufmerksam dem, was man leicht versteht; man langweilt sich beim Anhören dessen, das seinen geistigen Horizont übersteigt. Die Leichtigkeit der geistigen Aneignung hängt aber ab von dem Vorhandensein zahlreicher ähnlicher Vorstellungen im Geiste des Kindes. Also kann man auch sagen: wir besitzen Aufmerksamkeit für solche Dinge, denen in unserm Geiste zahlreiche verwandte Vorstellungen entgegenkommen, und so ist es auch mit dem Interesse, das ja nichts anderes, als eine andauernde Aufmerksamkeit, ist. Dieses erwacht da am leichtesten und zeigt sich auf den Gebieten am intensivsten, wo ich am meisten weiss. Es nimmt auf jedem Gebiete in dem Masse zu, wie mein bezügliches Wissen wächst; denn je mehr ich auf einem Gebiete weiss, um so leichter fällt mir die Arbeit daselbst. Es entsteht das angenehme Gefühl des Könnens und Gelingens, das Lustgefühl der Kraft, und die Erinnerung daran treibt mich bei jeder Gelegenheit dazu an, mich auf diesem Gebiete zu bethätigen; sie weckt das Bedürfnis nach einer solchen Bethätigung.

Diese Beziehungen und ursächlichen Zusammenhänge zwischen der Aufmerksamkeit und dem Interesse einerseits und dem Verständnis und dem Vorhandensein verwandter Vorstellungen andererseits setzt zwar Pestalozzi nicht gerade mit voller Klarheit auseinander. Aber er spricht doch an verschiedenen Stellen in einer Weise davon, die deutlich erkennen lässt, dass er die Bedingungen von Aufmerksamkeit und Interesse kannte. Das beweist vor allem ein Ausspruch in seiner L. R., S. 308:

„Der blühende Zustand des Hauses hat seinen Grund . . . vorzüglich in dem grossen Grade der inneren Befriedigung und des Frohsinns, den die Kinder geniessen. Sie werden von keiner Seite durch den Unterricht abgemattet. Der Geist der Elementarübungen ist leicht; sie strengen die menschlichen Kräfte nicht so an wie irgend ein unelementarisch gegebenes Lehrfach. Ein Punkt des Unterrichts fliesst in demselben natürlich aus dem andern; daher belastet es den Geist nicht, es spricht ihn nur an

und macht ihre Resultate einfach und natürlich aus ihnen hervorgehen. Jede neue Erkenntnis ist dem Kinde eine stärkende und erfreuende Bestätigung seiner früheren Erkenntnis. Die erste Quelle der jugendlichen Verirrung, die durch die Unnatur des Unterrichts erzeugte Langeweile, findet, soweit als der Unterricht elementarisch gegeben wird, nicht Platz. Soweit er also gegeben, soweit wird das Kind durch ihn im frohen Leben in der Natur gestärkt.“

Hier haben wir deutlich die Bedingungen für Aufmerksamkeit und Interesse: Verwandtschaft des Neuen mit dem Alten und daraus hervorgehende Leichtigkeit des Lernens.

Ähnlich ist es auch in W. G., wo er über die Klarheit in den Elementen und den lückenlosen Fortschritt spricht und zugleich auf die Bedeutung des dadurch entstehenden Kraftgefühls hinweist. S. 6 und 7 lesen wir: „Es entwickelte sich in den Kindern schnell ein Bewusstsein von Kräften, die sie nicht kannten ... Sie fühlten sich selbst, und die Mühseligkeit der gewöhnlichen Schulstimmung verschwand, wie ein Gespenst, aus meinen Stuben; sie wollten, -- konnten -- harreten aus -- vollendeten und lachten.“

Und auf S. 36 wiederholt sich derselbe Gedanke:

„Krüsi sah erstlich, dass der Grundsatz, beim Leichtesten anzufangen, und dieses, ehe man weiter gehe, zur Vollkommenheit zu bringen, dann durch stufenweise Fortschritte immer nur etwas Weniges zu dem schon Gelernten hinzuzusetzen, in den ersten Augenblicken des Lernens bei den Kindern ein Selbstgefühl und ein Bewusstsein von Kräften zwar nicht eigentlich hervorbringe, aber dieses hohe Zeugnis ihrer ungeschwächten Naturkraft doch bei ihnen lebendig erhalte.

Man braucht, sagt er, bei dieser Methode die Kinder nur zu leiten, aber niemals zu treiben. Vorher musste er bei jeder Sache, die er sie lehren sollte, immer sagen: denket doch nach; besinnt ihr euch nicht? Es ist vollkommen richtig, die Methode ist in jedem Punkte unvollendet, wo es noch auf irgend eine Weise des Antreibens zum Nachdenken bedarf; sie ist in jedem Punkte unvollendet, wo irgend eine bestimmte Übung nicht, wie von selbst und ohne Anstrengung, aus dem herausfällt, was das Kind schon weiss.“ (W. G., S. 36.)

In dem Schlusssatze hebt Pestalozzi ganz richtig hervor, dass es ein Kriterium eines guten Unterrichtes ist, ob die Schüler getrieben werden müssen oder ob sie durch die Unterrichtsgegen-

stände und ihre Behandlung selbst zur geistigen Arbeit gelockt werden. Er verurteilt deshalb auch allen Unterricht, der nur durch äussere Mittel, durch Lohn und Strafe, zum Lernen zwingt, und verlangt statt dessen ein Arbeiten aus eigenem Antrieb, aus Freude am Lernen selbst. Gestatten Sie mir, auch darüber einige Stellen anzuführen:

Pestalozzi sprach einst mit dem englischen Pädagogen Bell über seine Methode, unter anderm auch über die Erregung der Thätigkeit bei den Kindern und bemerkte, dass er dazu des ohnehin im Kinde mächtigen und allzu leicht überreizten Ehrtriebes sich so wenig als möglich bediene, sondern reinerer Motive, als: der Liebe zur Pflicht, zu den Eltern, Lehrern und vor allen Dingen der Liebe zum Gegenstand selbst, für welchen das Kind durch eine seinem geistigen Standpunkte entsprechende Behandlung des Unterrichts eben gewonnen werden müsse.

In seiner L. R. sagt er dasselbe also: „In der Elementarbildung ist jede Einmischung von Ehre und Schande, jeder Antrieb der geistigen Kräfte durch Nacheiferung ihrer wesentlichen richtigen und unschuldigen Entfaltung mehr nachteilig als förderlich. Nur das reine, nur das die menschliche Natur in Unschuld erhebende Gefühl der Augenblickshandlung, in dem das Kind ein ihm gegebenes geistiges Problem in sich selber aufgelöst hat und sich dieser Auflösung bewusst ist, nur dieses Gefühl ist als rein geistige Kraftbildung und als rein menschlicher Reiz zum Fortschritte und als ein der Menschheit wahrhaft würdiger Lohn seiner Kraft anzusehen.

Wer das Auge meiner Zöglinge gesehen hat, wenn sie im Augenblick der Auflösung eines ihrer Probleme ihr unaussprechlich erhebendes: „Ich hab's“ aussprechen und sich fröh fühlen wie Engel, . . . ist ganz gewiss weit entfernt, zur Belebung der höchsten sittlichen und geistigen Anstrengung der schwachen träumerischen Mittel der Ehre und Schande und Nacheiferung zu bedürfen.“ (L. R., S. 206—209.)

An einer andern Stelle zieht er gegen das Setzen nach den Leistungen los: „Derartige Schulkniffe, mit denen man die Kinder anreizt zu lernen, sind erbärmlich und widernatürlich. Sie sind gar nicht geeignet, die Kinder dahin zu bringen, die Kraft, die sie zu dem, was sie lernen sollen, notwendig brauchen, in sich selbst zu fühlen, zu suchen und zu finden . . . Das Gefühl: ich kann etwas, ist für jedes junge Kind eine grössere Freude, als

alle die Zieraten sein können, die ihm die Kunst und die Gunst der Menschen zur Aufmunterung je zu erteilen vermag. Das Kind denkt so gern, als es gern geht, und lernt so gern, als es isst, wenn man ihm die Lehre so wohl vorbereitet vor den Mund legt als seine Speisen.“ (Morf, Die Schule als Erziehungsanstalt im Sinne Pestalozzis, S. 25.)

Der beste Beweis für die Richtigkeit der Pestalozzischen Anschauungen über Weckung des Interesses liegt darin, dass es ihm und seinen Mitarbeitern und Schülern in einem seltenen Grade gelang, freudiges, selbständiges Arbeiten bei ihren Zöglingen zu erzeugen. Jeder Besucher der Anstalten Pestalozzis lobt den freudigen Eifer der Schüler. So schreibt Bonstetten 1801 an Friederike Brun:

„Die Kinder selbst sehen munter aus, und man merkt, dass sie grosse Freude an den Lektionen haben, welches viel für die Methode beweist.“

Soyaux aus Berlin schreibt über seinen Besuch in Burgdorf im Sommer 1802 in dieser Hinsicht: „Die täglichen Beschäftigungen haben sich ihrer Seele so sehr bemächtigt, dass sie nichts anderes denken als Zeichnen und Rechnen. Sogar des Sonntags kamen sie freiwillig in den Lehrzimmern zusammen und stellten einzeln und in Haufen Rechenübungen an. Wie oft belauschte ich Kinder, welche sich selbst die Anschauungstabellen eifrig aufsagten.“

Roger de Guimps, der von 1808—1817 Schüler des Pestalozzischen Instituts in Yverdon war, erzählt: „Ich wurde bald angesteckt von dem heitern Humor meiner Kameraden und dem fast leidenschaftlichen Eifer, womit sie an die meisten ihrer Schulübungen gingen. Eine Thatsache, die ich zu begreifen heute einige Mühe habe, beweist, dass ich von dem Reiz des Elementarunterrichts ganz hingenommen war. Als nämlich der Winter gekommen war, — vor Vollendung meines 7. Jahres, — musste ich des Morgens sehr früh aufstehen, bei der Dunkelheit durch die Stadt wandern, um der ersten Stunde, die um 6 Uhr begann, beiwohnen zu können, und ich dachte nicht einmal daran, mich darüber zu beklagen.“

Das Sprechendste in dieser Richtung wird uns aus der Anstalt de l'Aspées in Wiesbaden, eines Schülers Pestalozzis, berichtet. „Unmittelbar vor Beginn der 14tägigen Ferien hatte Oberbergrat Cramer die Anstalt besucht und, von de l'Aspée dazu aufgefordert, den Zöglingen die Aufgabe gegeben, einen Kreis

zu finden, der 3 andere, der Lage und Grösse nach gegebene, berühre. Alle fangen an zu suchen, gross und klein, Schüler und Lehrer. Keiner findet die Auflösung. So verschwindet der erste Tag. Am andern geht es wieder frisch daran. Vergebens. De l'Aspée sucht, seine Leute aufs neue zu begeistern; aber keinem gelingt die Lösung. Ein dumpfer Geist der Abspannung und Verzweiflung ruht auf der ganzen Anstalt. So etwas war noch nicht vorgekommen. Die Ehre der Anstalt scheint auf dem Spiele zu stehen. De l'Aspée sucht — und geht verstimmt an die Arbeit und von der Arbeit. Am 14. Tage hält er eine begeisternde Abendandacht; er gedenkt auch der nicht gelösten Aufgabe. Gott möge ihn und seine Leute stärken. Was geschieht? Morgens gegen 3 Uhr kommt ein Zögling unangekleidet an de l'Aspées Bett gerannt, „er habe es gefunden.“ De l'Aspée springt auf, schlägt Licht; der Knabe entwickelt. *Richtig!* Auf der Stelle wird das ganze Haus zusammengeläutet und der Triumph bekannt gemacht. Durch solche Begeisterung brachte de l'Aspée z. B. einen von mehreren Gymnasien weggejagten, für verloren erachteten Schüler bald wieder auf frische Beine.“

Wir haben nun gesehen, wie Pestalozzi ein Wissen erzeugt. Er begnügt sich damit aber nicht, da er weiss, dass ein Wissen wertlos ist, wenn es nicht angewendet werden kann, wenn also das Wissen nicht zur Fertigkeit, das Kennen nicht zum Können wird. Man beruft sich in dieser Hinsicht in der Regel auf den Ausspruch Pestalozzis in W. G. S. 136:

„Es ist vielleicht das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter machte, Kenntnisse ohne Fertigkeiten.“ Diese Stelle bezieht sich jedoch nicht auf geistige, sondern auf physische Fertigkeiten, auf Fertigkeiten des Körpers. Das ersieht man aus der Fortsetzung dieses Kapitels deutlich. Da lesen wir z. B.:

„Die Bildung zu den physischen Fertigkeiten, die der Staat dem Volke, wie die Bildung zu den wesentlichen Einsichten, un-nachlässlich geben sollte und geben könnte, ruhet, wie jede Bildung zu einem tiefgreifenden Mechanismus, auf einem ABC der Kunst . . . Aber auch dieses ABC ist nicht gefunden . . . Es war so leicht zu finden — es muss von den einfachsten Äusserungen der physischen Kräfte, welche die Grundlagen auch der kompliziertesten menschlichen Fertigkeiten enthalten, ausgehen. Schlagen, Werfen, Stossen, Ziehen, Drehen, Ringen, Schwingen u. s. w. sind die vor-züglichsten einfachen Äusserungen unserer physischen Kräfte.“

Unter sich selbst wesentlich verschieden, enthalten sie alle gemeinsam und jede für sich die Grundlage aller möglichen, auch der kompliziertesten Fertigkeiten, auf denen die menschlichen Berufe beruhen. Daher ist es offenbar, dass das ABC der Fertigkeiten von frühen, aber psychologisch gereihten Übungen in diesen Fertigkeiten überhaupt und in jeder einzelnen besonders ausgehen muss.“

Daraus ergibt sich, wie schon bemerkt, deutlich, dass Pestalozzi hier nur von körperlichen Fertigkeiten spricht und dass mithin jene Stelle nicht als Beweis für die Forderung Pestalozzis, das Wissen müsse in ein Können übergeführt werden, gelten kann. Dass er aber doch auch die Notwendigkeit geistiger Fertigkeiten einsah und solche anstrebte, dafür haben wir andere Belege. So sagt er z. B. in W. G. unmittelbar vor jener oft angezogenen Stelle:

„Aber nun sehe ich, dass ich in der ganzen Reihe meiner Briefe an dich nur den ersten Gesichtspunkt des Gegenstandes, die Führung des Kindes zu Kenntnissen, keineswegs aber seine Führung zu Fertigkeiten, insofern diese nicht eigentliche Fertigkeiten der Unterrichtsfächer selbst sind, ins Auge gefasst habe, und doch sind die Fertigkeiten, deren der Mensch bedarf, um durch ihren Besitz zu innerer Zufriedenheit mit sich selbst zu gelangen, ganz und gar nicht auf die wenigen Fächer eingeschränkt, die mich die Natur des Unterrichtswesens zu berühren nötigte.“

An dieser Stelle spricht Pestalozzi ausdrücklich auch von Fertigkeiten in den Wissensfächern und setzt deren Ausbildung hier voraus. Und auf S. 124 in W. G. lesen wir: „Möchten die Menschen doch einmal fest ins Auge fassen, dass das Ziel alles Unterrichts weiter nichts anderes ist und nichts anderes sein kann als entwickelte Fertigkeiten und deutliche Begriffe.“

Aus andern Aussprüchen Pestalozzis ergibt sich auch, dass er über die Mittel und Wege, die zu solchen Fertigkeiten führen, volle Klarheit besitzt. Wiederholt redet er dem selbständigen Thun des Kindes das Wort und bringt dieses in kausalen Zusammenhang mit der Fertigkeit. So schreibt er an den Säckelmeister und alt Landvogt von Wädenswyl:

„Ich habe schon längst wahrgenommen, und es ist mir zur Unwidersprechlichkeit heiter geworden, um wieviel mehr, um wieviel wahrhafter der Mensch durch das, was er thut, als durch das, was er hört, gebildet wird. Diese intensive Kraft des Geistes

gewinnt unermesslich durch den Spielraum und den Zwang einer wohlgeleiteten äussern Thätigkeit.“ (M. IV. S. 69.)

„Das Lieblingswort eines edlen Mannes: bei allem, was der Mensch thut, sei es noch so wenig, kommt etwas heraus, nur beim Nichtsthun kommt nichts heraus, ist bei niemand so auffallend wahr als bei den Kindern. Nur die Thätigkeit ist für sie bildend, und es gibt zu ihrer Entwicklung ganz und gar nichts anderes als Thätigkeit. Daher ist ihre Lebhaftigkeit, ihre Unruhe, ihr Treiben, das dem Anschein nach zwecklose Haschen nach allem und Spielen mit allem nichts weniger als eine Unart, wie man es gewöhnlich dafür ansieht, ob es gleich ausarten kann. Vielmehr ist es ursprünglich die weiseste und wohlthätigste Einrichtung der Natur und das einzig mögliche Mittel, Kunst und Fertigkeit, Erkenntnis und Bildung in ihnen hervorzubringen.“ Dass Pestalozzi hier auch an geistige Thätigkeit denkt und diese in erster Linie im Auge hat, ergibt sich daraus, dass sich dieser Ausspruch in der Einleitung zu folgender in der „Wochenschrift“ enthaltenen Arbeit findet: „das A B C der mathematischen Anschauung für Mütter oder Anweisung, die Geistesthätigkeit der Kinder an Form, Grösse und durch damit verbundene Zeichnungsübungen anzuregen und sie auf bildende Weise zu beschäftigen.“ (M. IV, 93.)

Hier erscheint die geistige Thätigkeit also ausdrücklich als Mittel zur Ausbildung der Fertigkeiten in den Wissensfächern. Wir wissen aber auch aus der Praxis Pestalozzis und seiner Mitarbeiter, dass sie die Kinder durch vielfache Übung namentlich im Rechnen und im geometrischen Zeichnen zu erstaunlicher Fertigkeit brachten. Und wir kennen auch heute noch kein anderes Mittel, die Kinder auf irgend einem Gebiete zu leichter Anwendung ihrer Kenntnisse und zu freier Verfügung über ihr Wissen zu befähigen, als die Übung, d. h. die häufige Wiederholung bestimmter innerhalb seiner Grenzen liegender Thätigkeiten.

Auf Pestalozzi haben wir endlich auch die Vergötterung der formalen Bildung zurückzuführen. Pestalozzi betont nämlich bei jeder Gelegenheit, dass es nicht sowohl auf die Erzeugung eines bestimmten Wissens, als vielmehr auf die Bildung der geistigen und körperlichen Kraft ankomme.

In einem Briefe über seinen Aufenthalt in Stans schreibt er: „Ich sah das so geheissene Lernen allgemein als Übung der Seelenkräfte an und hielt besonders dafür, die Übung der Auf-

merksamkeit, der Bedachtsamkeit und der festen Erinnerungskraft müsse der Kunstübung, zu urteilen und zu schliessen, vorhergehen Von diesen Grundsätzen geleitet, suchte ich also gerade im Anfang nicht so fast, dass meine Kinder im Buchstabieren, Lesen und Schreiben weit kommen, als dass sie durch diese Übungen ihre Seelenkräfte allgemein so vielseitig und wirksam entwickelten als nur möglich.“ (M. I., S. 188.)

In W. G., S. 124 heisst es in dieser Hinsicht: „An ihren Früchten werdet ihr sie erkennen. Menschenkraft und Mutterwitz als Folge einer jeden Methode sind mir die einzigen Gewährleister des Grades ihres innern Werts; jede Methode aber, die dem Lehrling das Gepräge allgemein erstickter Naturkräfte und den Mangel an Menschensinn und Mutterwitz auf seine Stirn brennt, die ist von mir, was sie immer sonst für Vorzüge haben mag, verurteilt.“

Und in der L. R., S. 237 rühmt er von dem Kinde seiner Methode:

„Es übt sich weit weniger in der Ausdehnung des Schliessens und Urteilens als in der Bildung der Kraft, richtig urteilen und schliessen zu können, und entfaltet seine Kraft dafür wieder mehr durch geordnete Thätigkeit, durch Fleiss und Arbeit als durch eitles Haschen nach der Ausdehnung seines Wissens.“

Dieser wiederholten Betonung, dass es in erster Linie auf die Entwicklung der Kraft ankomme, haben wir jedenfalls die Überschätzung der formalen Bildung und die Verkennung ihres wahren Wesens zuzuschreiben, die sich später allmählich entwickelte und sich gegenwärtig noch breit macht. Es entstand nämlich die Ansicht, dass es auf den Bildungsstoff nur insofern ankomme, als er geeignet sei, die geistigen Kräfte, Verstand, Gedächtnis, Phantasie etc., zu bilden. Einen darüber hinausgehenden Wert brauche er nicht zu besitzen. Zudem könne man den Verstand, das Gedächtnis etc. durch Bethätigung auf nur einem Gebiete für jedes beliebige andere Gebiet ausbilden. Eine tüchtige Schulung des Verstandes durch Mathematik oder durch Grammatik z. B. übe den Verstand überhaupt, und ein so gebildeter Mensch zeichne sich in allen Fächern und allen Lebenslagen durch Schärfe des Denkens aus. Die Folge dieser Anschauung war dann die übermässige Kultivierung der Mathematik, der Grammatik; ja, sie führte sogar zur Einsetzung besonderer Denkübungen in die Stundenpläne des Volksschulunterrichts.

Die neuere wissenschaftliche Psychologie erkennt aber eine solche Auffassung der formalen Bildung als Irrtum. Sie lehrt uns, dass das Denken in einem Verbinden und Trennen der Vorstellungen nach ihrem Inhalte bestehe. Folglich muss ich mir auf jedem Gebiete in erster Linie den Inhalt der Vorstellungen aneignen. Ich muss diese Vorstellungen dann verbinden und trennen unter Berücksichtigung ihrer Merkmale. Darin besteht das Denken. Der Inhalt der Vorstellungen wechselt aber von Gebiet zu Gebiet, von Fach zu Fach; er ist ein anderer in der Grammatik als in der Mathematik, ein anderer in der Mathematik als in der Naturgeschichte, in dieser wieder verschieden von dem in der Geschichte u. s. f. Folglich kann mir auch eine grosse Übung und Sicherheit im mathematischen Denken nichts helfen für das Denken in Naturgeschichte und in Geschichte und umgekehrt. Das könnte nur dann der Fall sein, wenn in diesen Fächern der Denkinhalt derselbe oder doch ähnlich wäre. Dass es so ist, beweist auch die tägliche Erfahrung, indem mancher tüchtige Mathematiker z. B. in Fragen des praktischen Lebens nichts weniger als Schärfe des Verstandes verrät, und indem mancher grosse Denker auf dem Gebiete der Naturwissenschaft mathematischen Beweisen nur mit Mühe folgt.

Man kann also wohl den Verstand durch fleissiges Nachdenken auf einem Gebiete für dieses, aber nicht für jedes andere Gebiet bilden, sondern er bedarf seiner Ausbildung in jedem Fache.

Man thut auch nicht ganz recht daran, wenn man sich für jene falsche Auffassung von der formalen Bildung auf Pestalozzi beruft. Es würde zwar seiner Anschauung von besondern Seelenvermögen durchaus entsprechen, wenn er der Ansicht huldigte, eine tüchtige Schulung einer Geisteskraft in einem Fache erweise sich wirksam auch in andern Fächern. Wir finden diese Anschauung bei ihm aber nicht.

Er sagt zwar: „Wir glauben überhaupt, der Jugendunterricht müsse in seinem ganzen Umfange mehr kraftbildend als wissenbereichernd sein“, fährt dann aber fort: „Wenn wir indessen die Entwicklung der Anlagen und Kräfte des Kindes zur Basis unseres Unterrichts machen, so schliessen wir dabei den Unterricht in den Wissenschaften nicht aus. Im Gegenteil, wir sind überzeugt, dass die wahren und allgemeinen Elemente und Fundamente der geistigen Kraftbildung zugleich die allgemeinen und unveränderlichen Anfangspunkte der Wissenschaften selbst sind. Wie sich

auf dem Wege der Methode die Kraft des Kindes erweitert, so erweitert sich damit sein Wissen. (Bericht an die Eltern, M. IV., S. 9.) Damit hebt Pestalozzi einmal klar hervor, dass den Schülern auch ein wertvolles Wissen beigebracht werden müsse, dass also blosse Kraftbildung nicht genüge. Zudem sind nach der hier dargelegten Ansicht von der Kraftbildung blosse Verstandesübungen an einem wertlosen Stoff von vorneherein ausgeschlossen, und es kann sich deshalb z. B. ein Unterricht in der Grammatik, der über das praktische Bedürfnis hinausgeht und sich dabei auf seine formale Bedeutung beruft und sich als Gymnastik des Geistes aus gibt, nicht auf Pestalozzi, wenigstens nicht auf seine Theorie stützen.

Zum Beweise für beides führe ich noch eine Stelle aus der L. R., S. 153 an. Da heisst es: „Sie (meine Methode) bildet, wie es ewig in der Natur der Menschheit liegt, die Kraft und das Organ zur Wissenschaft durch Mitteilung wahrhaften Wissens und erzeugt wahrhaftes Wissen umgekehrt eben durch Entfaltung des Organs der Wissenschaft . . . Die Elementarbildung sucht Stoff und Form im Kinde auf jedem Punkte seiner Bildung in gegenseitiger Durchdringung harmonisch, und das Kind ihrer Führung erscheint in der ganzen Zeit seiner Bildung vollendet, d. h. als ein Ganzes in harmonischer Übereinstimmung seiner selbst, in keinem Teil und auf keiner Seite seines Wachstums weder zu weit vorgeschritten, noch zurückstehend.“ Aus dem Schlusssatze ist endlich deutlich zu ersehen, dass Pestalozzi nicht etwa den Verstand nur in einem Fache für alle andern ausbilden wollte, sondern dass das in allen geschehen muss. Wir wissen übrigens auch, dass er seine Praxis darnach gestaltete. Auch folgender Ausspruch in der L. R., S. 322 zeigt, dass bei Pestalozzi der Verstand in allen Fächern gebildet werden sollte: „Der Grundsatz der Elementarbildung ist ausgesprochen: den bestehenden Widerspruch zwischen der Verstandesbildung und der mechanischen Schulfertigkeit aufzuheben.“

Damit habe ich Ihnen die wertvollsten methodischen Lehren Pestalozzis wieder in Erinnerung gebracht. Die angemessenste Huldigung, die wir dem grossen Pädagogen an seinem 150. Geburtstage bringen können, besteht nun offenbar darin, dass wir seine Methode, soweit wir sie als richtig erkannt haben, in unserer Praxis befolgen. Es geschieht dies noch keineswegs in dem Grade, wie man etwa glauben könnte. Jeder will heutzutage ein Pestalozzianer sein, und viele legen sich namentlich im Gegen-

satze zu den Zillerianern diesen Namen bei. Man braucht aber der Sache nicht einmal auf den Grund zu gehen, um zu erkennen, dass manche unter diesen so wenig Pestalozzianer als Zillerianer sind. Wer seine Kinder nicht in Gottes freie Natur und in Werkstätten menschlicher Arbeit führt und sie nicht da durch aufmerksame Beobachtungen sinnliche Anschauungen sammeln lässt, so oft der Unterricht in Geographie, Naturkunde, in Geschichte, im Rechnen, im Lesen es mit heimatkundlichen Gegenständen zu thun hat, die die Kinder nur oberflächlich kennen, oder wenn er sich auf Fremdes bezieht, das in der Heimat Verwandtes besitzt, wer bei Behandlung von Gegenständen, die die Kinder nicht aus sinnlicher Anschauung kennen, nicht ähnliche einheimische, den Schülern aus eigener Erfahrung bekannte Dinge zur Erzeugung des neuen Bildes benutzt, wer eine fremde Sprache nur nach grammatischen Regeln und nicht durch richtiges Sprechen derselben auf Grund der Anschauung lehrt, wer nicht in erster Linie die Erfahrungen der Schüler, die sie im täglichen Leben gesammelt haben, unterrichtlich bearbeitet und nicht die Gegenstände streng nach den Prinzipien der Propädeutik, d. h. mit Rücksicht darauf im Unterricht anordnet, dass jeder vorausgehende das Verständnis des nachfolgenden erleichtert, — der hat kein Recht sich Pestalozzianer zu nennen. Wer den Schülern Definitionen, Regeln und Gesetze, sei es im muttersprachlichen oder im fremdsprachlichen Unterricht, im Rechnen oder in der Geometrie, in der Naturgeschichte, in der Geographie oder Geschichte einfach gibt, ohne sie aus einer Fülle konkreter Fälle abzuleiten, wer die Schüler durch Drohung und Strafe, durch den Hinweis auf gute und schlechte Noten oder durch Setzen nach den Leistungen zu geistiger Arbeit anzuregen sucht statt durch einen fesselnden Unterricht, wer das erzeugte Wissen nicht durch zweckmässige und umfassende Übungen in ein Können verwandelt, wer sich durch die Rücksicht auf die formale Bildung zu minutiöser Behandlung eines Unterrichtsgegenstandes, der sonst keinerlei Wert besitzt, verleiten lässt, — der kann nicht als Schüler Pestalozzis bezeichnet werden. Wer zeitlebens nach der einmal angenommenen Routine unterrichtet und sich um die Fortschritte auf methodischem Gebiete nicht kümmert oder diese gar mit Hohnlächeln zurückweist, — der ist kein Jünger Pestalozzis; denn sein Prinzip war steter Fortschritt und unablässige Vervollkommnung.