

Zeitschrift: Bündner Seminar-Blätter
Band: 6 (1888)
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: 09.11.2024

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

Bündner Seminar-Blätter

Herausgegeben von
Seminarlehrer Theodor Wiget in Chur.

№ 6.

VI. Jahrgang.

1888.

Die „Seminar-Blätter“ erscheinen jährlich zehnmal zum Preise von Fr. 3. — für den Jahrgang franko durch die Schweiz und 3 Mark für das Ausland (Weltpostgebiet). Abonnements werden angenommen von allen Buchhandlungen des In- und Auslandes, sowie vom Verleger Hugo Richter in Davos.

Zur Methodik des Formen- und Zeichenunterrichts in der Volksschule.

Von Seminarlehrer *E. Meyer* in Schiers.

Die Volksschule als allgemeine Bildungsanstalt hat den Hauptinhalt dessen, was der menschliche Geist von den ersten Zeiten bis zur Gegenwart nach seinen verschiedenen Seiten und Tätigkeitsrichtungen Wertvolles und Bleibendes erarbeitet und errungen, und was im Volke noch Leben hat, in den Kreis seines Unterrichts zu ziehen und in volkstümlicher Form stufenweise zu vermitteln.

Religion, Kunst und Wissenschaft sind Hauptrichtungen (Sphären) der Tätigkeit des Menschengestes, und die Schule hat von Alters her in den verschiedenen Unterrichtsfächern diese Hauptrichtungen, welche bestimmte Seiten der allgemein-menschlichen Entwicklung darstellen, zu berücksichtigen und zu pflegen gesucht. Selbstverständlich hat sie sich in der Kunstübung und in der Vermittlung des Wissens immer auf die *Reproduktion* dessen beschränken müssen, was die Menschheit in den verschiedensten Geistesgebieten bereits erarbeitet hatte, denn Kunst und Wissenschaft können an der Erziehung stets nur im reproduktiven Sinne Anteil nehmen.

Es kann nicht innerhalb der Sphäre dieser Betrachtung liegen, zu untersuchen, ob nun die genannten geistigen Hauptrichtungen menschlicher Bestrebungen in der modernen Schule, gemäss ihrem Werte, den sie für die allgemein-menschliche Ausbildung haben, vertreten seien. Nur auf eines möchte hier hingewiesen werden. Uns scheint es, dass man heutzutage den Wert, den Anteil der Wissenschaft an der Erziehung überschätzt, dass man der einseitigen Ausbildung des Verstandes die grösste Pflege widmet und dabei das Herz leer ausgehen lässt, indem man übersieht, dass für die grosse Masse des Volkes neben Religion die Kunst das wichtigste und wirksamste Erziehungs- und Bildungsmittel ist.

So bedeutend der Raum ist, den die *Kunst* als ein wesentlicher Bestandteil der Kultur stets eingenommen hat und noch einnimmt, ebenso bedeutend und gross ist auch der Einfluss, den sie auf die Kulturentwicklung stets ausgeübt hat und noch heute auf die Volksbildung ausübt. Man spricht von mehreren volkstümlichen Künsten, aber von volkstümlicher Wissenschaft wird niemand im Ernst sprechen. Das ist auch leicht begreiflich; die Kunst wendet sich an das Gefühl, das Kunstwerk will mit dem Gemüte erfasst sein, will durch dieses den Geist und den Geschmack bilden. Nicht so die Wissenschaft, sie wendet sich an den Verstand und verlangt trockene Verstandesreflexion. Sie nimmt das Denken in Anspruch, will es zur Klarheit und Bestimmtheit erheben und so den Geist bilden. So ist leicht einzusehen, dass die Kunst es ist, die das Volk zu interessieren, zu Phantasie und Handeln anzuregen, und dadurch zu bewegen, zu heben und zu bilden vermag, und weniger die Wissenschaft, «ist es doch hauptsächlich eine gemütliche Teilnahme, welche die Gesinnung der Menschen bestimmt» (Ziller). Auch ist ja bekannt, dass von jeher die Kunst mit Religion und Gottesdienst, die doch in erster Linie Sache des Herzens und Gemütes, nicht des Verstandes sind, eng verbunden und ihnen dienstbar gemacht worden ist. Für die rechte Bildung, Empfänglichkeit und Veredlung des Gemütes für alle Seiten des menschlichen Lebens, dazu ist die Kunst berufen, dafür ist sie ein wichtiges, ein unentbehrliches Mittel.

Natürlicherweise kann in der Volksschule nur volkstümliche Kunst gepflegt werden. Dazu können wir zählen:

- a. *volkstümliche Poesie* (Mythos, Sage, weltliches und geistliches Volkslied);
- b. *volkstümliche Musik* (Melodien der Volks- und Kirchenlieder);
- c. *volkstümliche bildende Kunst* (technische und zeichnende Kunst, Kunsthandwerk).

Nun werden wir durch einfache Vergleichung sofort belehrt werden, dass die volkstümliche Poesie und Musik im Volksschulunterrichte im grossen und ganzen richtig vertreten sind, dass aber der bildenden Kunst nicht der Platz eingeräumt wird, der ihr, gemäss ihrem Werte, ihrer Bedeutung und ihrem Anteil an der Kultur und Erziehung gebührt, da nur das Zeichnen, das Nachschreiben der Formen, also nur eine Seite als Reproduktion der Kunstform im günstigsten Falle gepflegt wird.

Wie diesem Mangel abzuhelfen ist, darüber werden wir später Vorschläge machen, hier haben wir es vorerst mit dem Formenunterricht und dem Zeichnen, als dem in den jetzigen Schulverhältnissen schon vorhandenen, zu tun; wir wollen im Nachstehenden versuchen, ein bereits für andere Unterrichtszweige fruchtbar gewordenes Prinzip, die kulturhistorischen Stufen, auch auf den Stufengang und die Methode des Formen- und Zeichenunterrichtes anzuwenden.

I.

Die Entwicklung der Formen und der Formenschrift als Richtschnur für den Stufengang des Formen- und Zeichenunterrichts.

Alles, was die Menschheit in den verschiedensten Zeiten an Religion, Sitte, Recht, Sprache, Kunst und Wissenschaft Bleibendes erarbeitet und erhalten hat, das findet sich niedergelegt in der Kulturgeschichte der Menschheit.

Diese *Kulturgeschichte*, von welcher die Geschichte der Kunst ein wesentlicher Teil ist, liefert der heutigen werdenden Menschheit nicht nur den Unterrichtsstoff, sondern diesen zugleich auch, im grossen und ganzen, in der Reihenfolge, in welcher er vom einzelnen Individuum zu reproduzieren ist. Das Kind, das mitten in der heutigen hochentwickelten Kultur aufwächst, kann sich leider der Resultate, die diese aus einer frühern Kultur an Kunst, Wissenschaft etc. gleich einer Erbschaft oder einem Vermächtnis überliefert erhält, nicht so ohne weiters bemächtigen; es muss diese Resultate als Einzelresultate nach und nach aus sich heraus zeitigen. Soll der einzelne Mensch befähigt werden, als ein berechtigtes, selbständiges und selbsttätiges Glied in die gegenwärtige Lebensgesellschaft und -Gemeinschaft einzutreten, so muss er die heutige Kultur, den ganzen Gewinn eines von Anfang andauernden Suchens, Versuchens, Findens und Erfindens, die Frucht, das Gesamtergebnis einer energischen immerwährenden Denktätigkeit des menschlichen Geistes in beschleunigter, abgekürzter Weise selbst erarbeiten.

Da nun zwischen der Entwicklung des Menschengeschlechtes und derjenigen des einzelnen Individuums auch in geistiger Beziehung ein gewisser Parallelismus herrscht, so «ist der Weg, den die Menschheit zur Erlernung eines Bildungszweiges durchmachte, im grossen und ganzen der nachahmungswerteste auch für den einzelnen Menschen zum gleichen Zwecke.»

Es muss also jeder Mensch selbst auch «von vorn anfangen», selbst den von der Natur gegebenen Hindernissen gegenüberstehen, muss selbst die frühern und frühesten Entwicklungsstufen eines Bildungszweiges in raschem Fluge durchleben, damit diese als Apperzeptionsstufen vorbereiten für die nachfolgenden höheren. Dieser Gang ist der allein natürliche auch für die kindliche Fassungskraft und ihr Wachstum, indem frühere Zustände, frühere Produkte der Kultur ihrer Kindlichkeit und Einfachheit wegen dem Kinde naturgemäss eher entsprechen werden und zugleich die beste Vorbereitung sind für die späteren.

Will nun der Erzieher diesem kulturhistorischen Prinzip gemäss seinen Lehrplan aufstellen, d. h. will er mit seinem Zögling die bedeutungsvollsten von der Menschheit schon durchlaufenen Bildungsstufen gemein-

schafflich durchwandern, ihn immer auf richtigen Wegen durch Erfahrung und Umgang in kurzer Zeit an Kenntnissen und Gesinnungen möglichst viel gewinnen und finden lassen und ihn vor schädlichen Irrwegen und Abwegen bewahren, so muss er diese aufsteigende Entwicklung selbst aufsuchen und kennen lernen. Er muss zu diesem Zwecke zu den einfachsten und natürlichsten Quellen des geistigen Fortschrittes, über welche uns die Geschichte keine Auskunft gibt, zurückdringen, muss hinabsteigen in das Dunkel einer Zeit, die vor jeder uns bekannten, geschichtlichen Periode gelegen ist, wo die Völker, noch im Zustande der Kindheit, erst allmählich zu einer Kultur reifen. Indem er so den Ursprung, das Werden und den Verlauf eines Bildungszweiges erforscht eventuell nach Analogie und Vermutung rekonstruiert, wird es ihm möglich sein, alsdann die Gesichtspunkte für einen gleichsam historischen Lehrplan aufstellen zu können.

Wie uns scheint, hat man sich bisher um diese geistige Entwicklung und Selbstbildung der Menschheit, um das kulturhistorische Prinzip als methodische Grundlage noch wenig bekümmert, hält vielmehr am Lehrplan und an der Methodik als untrüglicher Grundlage fest, wie sie zuerst durch Zufall und Willkür, nach und nach durch die Bemühungen Einzelner ins Leben gerufen und bis auf uns vererbt worden sind. «Was hat man gelehrt und gelernt? Hat sich die getroffene Auswahl des Unterrichtsstoffes als zweckentsprechend erwiesen? Wie ist die Methode verbessert worden?» Das sind etwa die Fragen, die man bezüglich eines Unterrichtsfaches in einseitiger Berücksichtigung seiner Geschichte sich stellt, als ob mit dem Unterricht der Bildungszweig selbst erst begonnen hätte. «Die Geschichte der Methodik eines Faches ist (nach Krüger) auch seine Methode», während man doch unzweifelhaft auch das Werden *des Bildungszweiges* als solchen zu Rate ziehen sollte.

Statt die Basis des Lehrplans zu untersuchen und die Grundsätze für die naturgemässe Methode klar zu legen, wird mit hartnäckiger Anhänglichkeit immer wieder am Herkömmlichen, schon tausend Mal Geflickten, immer wieder geflickt. So kann es denn nicht ausbleiben, dass die zuerst gemachten Fehler, die alten schleichenden Mängel, wie eine ew'ge Krankheit sich forterben.

Das gilt zumeist für den Unterricht in den Künsten und speziell für den Formen- und Zeichenunterricht. Ist es doch gewiss recht auffallend und sehr bezeichnend, dass man nur immer vom Zeichenunterricht, wie von einem pädagogischen Modeartikel spricht, über seinen bildenden Wert schreibt, aber nie oder wohl nur selten vom Formenunterricht; dass der Zeichenunterricht, oder besser der Zeichenschreibunterricht, gewöhnlich lange vor der Formenlehre beginnt, sofern diese nämlich überhaupt einmal

beginnt; während doch gewiss die Form die Hauptsache ist und stets bleiben wird, wogegen ihre Nachahmung in Zeichen oder die Formenschrift sekundär ist und also der Anschauung der Form erst nachfolgen sollte. Im Sprachunterricht gilt es längst als selbstverständlich, dass vor jeder schriftlichen Darstellung von Sprachformen diese selbst zuerst dem Gehöre zugänglich gemacht werden.

Man hat sich eben allzusehr daran gewöhnt, das Gegebene, Herkömmliche, wie es sich darbietet, ganz begreiflich, natürlich, und deshalb einer Erklärung und Begründung nicht bedürftig zu finden; die Macht der Gewohnheit und der Tradition lässt ein Bedürfnis nach den Fragen: woher stammen die Formen, die Zeichen und das Zeichnen; welches ist ihr Wesen, ihr Zweck und ihre Aufgabe? gar nicht aufkommen.

Wie wäre es denn sonst heute, am Ende des neunzehnten Jahrhunderts, noch möglich, dass man die Werke der menschlichen Arbeit nach ihrer formalen und kulturellen Bedeutung im Unterricht meist gar nicht in Betracht zieht, so dass dem Schüler der Unterschied von Naturform und Kunstform eigentlich nie bewusst wird, sondern dass man sich damit begnügt, unverständene, durch die abstrakte Formenschrift auf dem Papier fixierte Schein- und Truggebilde, welche unbekannte, nie gesehene Kunstwerke reproduzieren sollen, wieder durch dieselbe Formenschrift, also die Nachahmung durch dieselbe Nachahmung, die abstrakten Zeichen durch dieselben Zeichen kopieren zu lassen.

Wenn nun in einem schwachen Versuch es unternommen wird, gemäss dem früher dargelegten kulturhistorischen Prinzip die Auswahl und Anordnung des Stoffes, sowie die Methode des *Formen- und Zeichenunterrichts auf Grund der Natur* und der *Entwicklung* des Bildungszweiges, also auf Grund der menschlichen Arbeit und Kunsttätigkeit zu prüfen, so geschieht dies weder mit der Tendenz, dem Traditionellen durchaus den Krieg zu erklären und Neues an dessen Stelle zu setzen, noch in der Meinung, nun wirklich die Frage nach dem richtigen Lehrplan und der psychologischen Methode des Formen- und Zeichenunterrichts endgültig gelöst zu haben. Nur Bausteine kann ja der Einzelne bieten, Beiträge zum Aufbau der Methodik eines vielverzweigten Faches; und darum trösten wir uns mit dem Dichter:

«Wer fertig ist, dem ist nichts recht zu machen;

Ein Werdender wird immer dankbar sein.»

Als der Mensch anfing, die unzähligen, sich ihm anbietenden Dinge oder Stoffe der Natur mit Bezug auf ihre Brauchbarkeit, auf die zweckdienliche Anwendbarkeit zu untersuchen und zu prüfen, musste er mit

Rücksicht auf bestimmte, unabweisbare Bedürfnisse, wie Obdach, Kleidung, Geräte, Waffen, die vorkommenden Gestalten auch nach ihrer räumlichen oder formalen Seite in Betracht ziehen. Da musste er sich denn hineingestellt sehen in einen unendlichen Reichtum mannigfaltiger *Naturformen*, von denen aber nur wenige für die Befriedigung seiner Bedürfnisse direkt zu gebrauchen waren. So war der Mensch gezwungen, zu arbeiten, also so gut es die Geschicklichkeit oder Fertigkeit seiner Hände erlaubte, die Natur zu korrigieren, die gegebenen Naturstoffe umzuarbeiten, sie in eine dem Zweck, Bedürfnisse oder Gebrauch angemessene neue Form zu bringen. Das auf solche Weise durch die technische Geschicklichkeit der Menschenhand geschaffene neue Erzeugnis kann mit Recht, im Gegensatz zur Natur, ein *Kunstwerk* genannt werden (Kunst freilich nicht im heutigen Sinne von «schöner Kunst»), und die Form, welche ihr Dasein und ihre Bedeutung der Arbeit und Kunsttätigkeit des Menschen verdankt, ist eine *Kunstform*.

Aber leibliche und geistige Bedürfnisse bringen es in der Folge mit sich, dass der Mensch gezwungen ist, die Naturformen und die durch eigene Arbeit erhaltenen Kunstformen zu benennen und durch das Mittel der Linie nachzuahmen, zu versinnbildlichen. Das dem Menschen innewohnende Zusammengehörigkeits- und Abhängigkeitsgefühl und der damit verbundene lebhafteste Trieb, sich zu verständigen, das Bedürfnis nach Mitteilung, bringt den Menschen dazu, überall da, wo er seine Gedanken über Dinge oder Vorfälle ändern mitzuteilen oder vor Vergänglichkeit zu retten sucht, und wo Mitteilung durch Worte oder wegen räumlicher Ferne unmittelbare Formanschauung und deshalb Verständigung über Dinge und ihre Formen nicht möglich ist, diese Dinge in ihrer Gestalt und Form durch *Zeichen* nachzuahmen, durch das Mittel der Linie nachzubilden und sie so in ihren Umrissen reproduziert in Erinnerung zu rufen.

Das Zeichen, der Strich und vielfach die Farbe, muss dazu dienen, den zu deutenden Gegenstand in seinen Umrissen, wie er sich durch Beleuchtung und Farbe zeigt, nachzuformen, flächenhaft zuversinnlichen. Dabei wird im Interesse der Deutlichkeit und Verständlichkeit darnach getrachtet werden, die Nachbildung so zu gestalten, dass das Nachbild eine täuschende Ähnlichkeit mit dem Vorbilde habe.¹

Dem Zeichen oder Bilde liegt somit die Absicht zu Grunde, an etwas zu erinnern, es setzt entgegenkommendes Verständnis voraus, und nur unter dieser Voraussetzung wird es gegeben und empfängt es Leben. Die ersten Zeichen oder Figuren sind also sicher nicht durch ein zufälliges

¹ Vergl. „Das Zeichnen der Naturvölker“ in der Zeitschrift „Der Naturforscher“, 1887.

Erzeugen und Verbinden von Strichen entstanden, auch nicht durch die Hand eines einsamen Geschöpfes, sondern das Zeichen dient, da es Verständnis fordert und findet, einem Verständigungszweck, es ist ein *Verständigungsmittel, eine Sprache*, wie die Wort-, Ton- und Geberdensprache.

Jede dieser Sprachen, die der Mensch, angespornt durch das ihm innewohnende lebhafteste Bedürfnis nach Mitteilung, unbewusst oder bewusst ersonnen, unterscheidet sich von den andern durch das ihr eigentümliche Ausdrucks- oder Verständigungsmittel. Aber dieses der Verständigung dienende Zeichen ist nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel zum Zwecke. Ebenso ist nicht das Mittel an sich dem Verstehenden von Wert, es interessiert offenbar nur durch das, was durch dasselbe mitgeteilt werden soll.¹

Das Mittel der Zeichensprache, oder besser, sofern jenes schriftlich gegeben wird, der Zeichen- oder Formenschrift ist, wie wir oben gesehen haben, die Linie, der Strich, der durch seine charakteristische Form einen zu deutenden Gegenstand, wie er sich in seinen Umrissen zeigt, nachzuformen sucht. Ein solches mit Hilfe eines geeigneten Materials auf eine Fläche durch Linien übertragene Nach- oder Scheinbild eines Gegenstandes interessiert uns als Bild nur insofern, als wir es verstehen, d. h. als es Abbild ist eines uns bekannten und interessanten Gegenstandes, und es erhält für uns erst Bedeutung, wenn wir uns dabei etwas denken können, wenn wir das Bezeichnete finden im Bereiche des Bekannten; denn wir verstehen nur Bilder von Sachen, von welchen wir Vorstellungen besitzen.

Wir dürfen aber, wenn wir vom Zeichen auch stets das Verständnis für dessen Bedeutung verlangen, nicht an die heutige Ornamentik und Dekoration denken, die so häufig trotz oder vielleicht gerade infolge ihrer reichen Mittel nichts ausdrücken oder nichts ausdrücken wollen, wir müssen uns hüten, das, was unser gegenwärtiger, vielfach verworrener Kulturzustand an bewusst Geschaffenem und willkürlich Erzeugtem bietet, und was uns heute als Kunst erscheint, gar zur Basis eines Vergleichs oder einer Untersuchung zu machen. Jede Sprache und Kunst ist das Resultat einer langen Entwicklung, und was in langer Entwicklung geworden ist, muss in seinen ersten Anfängen, in seinem Entstehen aufgesucht und in seinem ganzen Werdeprozess verfolgt werden.

Insofern nun der Mensch, der seine Gedanken andern mitzuteilen oder vor der Vergänglichkeit zu retten und zu erhalten suchte, zum Mittel der symbolischen Formenschrift seine Zuflucht nahm, hatte er ein neues Verständigungsmittel gefunden; er war zur ersten und ältesten Schrift,

¹ „Die Zeichen interessieren offenbar nur als Mittel der Darstellung dessen, was sie ausdrücken.“ Herbart.

zur Bilderschrift (Piktographie) gelangt. — Diese Bilderschrift, eingeritzt oder eingravirt in Steine, Felsen, geschnitten, gezeichnet oder gemalt auf Holz, Rinde u. dgl., besteht aus Abbildungen von Gegenständen und Vorgängen in der Natur und dem Menschenleben. Wie noch jetzt bei manchen Naturvölkern, war diese Schrift, als eine getreue Nachbildung des Gesehenen, die erste und einzige schriftliche Mitteilung der prähistorischen Steinzeitvölker.¹ Gleichsam ein Bildersaal hat diese Schrift den grossen Vorteil jedermann verständlich zu sein, da man im Bilde die Tatsache lesen kann.

Aber die Bilderschrift konnte, hauptsächlich bei weniger konkreten Objekten, dem Bedürfnis nach einer genauen Verständigung und schriftlichen Fixirung nicht genügen. Sei es nun, dass die Bilder- oder Formenschrift in langer Umbildung und Fortbildung durch verschiedene Entwicklungsstadien zur starren Lautschrift sich umformte, so dass die der Gestalt nach nicht mehr erkennbaren Formzeichen zu konventionellen Lautzeichen wurden und also die Buchstaben nur noch Rudimente bildlicher Darstellung waren, oder sei es, dass die Lautschrift unabhängig von der Bilderschrift aus fremden, willkürlichen Zeichen sich entwickelte — die piktographische Mitteilung wurde fast gänzlich verdrängt durch die anderen formalen Darstellungsmittel: *Sprache* und *Lautschrift*. Diese wurden in Folge ihrer Vervollkommnung und der dadurch erlangten Leichtigkeit, Vorstellungen zu reproduzieren und Denkergebnisse zu vermitteln, Werkzeuge der Mitteilung für den gesamten Verkehr und für die gesamten Kulturbestrebungen.

Trotz der Ausdehnung und Vervollkommnung, welche die Sprache und die tote, des konkreten Formenausdrucks gänzlich entbehrende Lautschrift erhalten haben, ist die Bedeutung des Zeichnens und das Bedürfnis nach einer Formenschrift noch gross genug. Nach zwei Seiten macht sich dieses geltend:

1. Zeichnen (naturalistisch) als Nachahmung realer *Naturformen*.
2. Zeichnen (stilistisch) als Nachahmung *idealer Kunstformen* (Ornamentation).

Noch heute ist es für jeden gebildeten Menschen vorteilhaft, die Fertigkeit zu besitzen, einem Gedanken auch durch den Zeichenstift einigermaßen genügenden Ausdruck zu geben. Zeichnen ist eben in vielen Fällen ein vollständigeres Darstellungsmittel als die Laut- und Schriftsprache; das gilt natürlich überall da, wo es sich um vollkommene Darstellung von Formen und Gestalten handelt, wo also unmittelbare Formanschauung nötig ist; denn vollkommen präzise und übersichtliche Vorstellungen von

¹ S. J. Ranke, Der Mensch, II. Band, Über die Kunsttätigkeit der prähistorischen Völker und über die Bilderschrift.

ferneren räumlichen Gestalten und Beziehungen sind ohne bildliche Darstellung, nur durch Worte nicht zu vermitteln; da gibt es kein Sinnesvikariat. Gar manches, das durch mühseligen gesprochenen oder geschriebenen Wortaufwand nicht klar gemacht werden kann, lässt sich durch ein paar geschickt zusammengefügte Linien deutlich ausdrücken.

Untersuchen wir nun die erhaltenen zeichnerischen Überreste vorgeschichtlicher Völker und ziehen wir zur Vergleichung die Naturvölker der Jetztzeit mit niedriger Stufe der Zivilisation heran, so werden wir finden, dass die Fähigkeit, schnell zutreffende Nachbildungen zu entwerfen, bei ihnen im allgemeinen höher entwickelt, auch viel weiter verbreitet ist, als man gewöhnlich annimmt. Das beweist, dass man es mit der möglichst getreuen Kopie realer Objekte weit bringen kann, wenn man es viel übt und sich dadurch mehr an ein freies Auffassen der Formen gewöhnt, statt an ein ängstliches Anklammern an detaillirte geometrische Einteilungen und Hilfslinien, an ein stetes Zurückführen auf eine mathematische Grundfigur eines graphisch dargestellten Objekts (Vorlage).

Aber einmal angelangt auf dieser ersten Stufe des Zeichnens, begnügt sich der Mensch in seinem Bestreben nach Deutlichkeit, Einfachheit und Leichtigkeit des Ausdrucks mit der reinen Kopie nicht. Er bemerkt bald, dass nicht alle Züge und Einzelheiten des Vorbildes für die Gesamtform gleich bedeutungsvoll sind; einiges ist nebensächlich, bedeutungslos, hat für den momentanen Zweck keinen Wert. Das Charakteristische der Form reicht zum Verständnis hin; es wird, sollte es auch in der Natur nur mangelhaft vorhanden sein, in der Zeichnung hervorgehoben, das Nebensächliche weggelassen. So entstehen die stilisirten, abstrakten *Gemeinbilder* von Tieren, Pflanzen etc., bei denen es noch gar nicht darauf ankommt, ob sie auch gefällig, schön erscheinen; ja nicht selten führt das Hervorheben von charakteristischen Merkmalen und Einzelheiten zur Übertreibung, zur Karrikatur.

Das ist eine höhere Stufe der zeichnenden Kunst, die sich im allgemeinen dadurch kennzeichnet, dass von der Menge der einzelnen Anschauungen einer gewissen Gattung die charakteristische Form abstrahirt und dargestellt wird. So entstehen allgemeine *Typen* oder *Symbole*, die infolge fortwährenden Gebrauchs konventionell werden, um von da an durch Generationen hindurch traditionell beibehalten zu werden. Infolge solcher fortwährenden Anwendung konnte es nicht ausbleiben, dass gewisse Motive und Tendenzsymbole zu solchem Grade der Umbildung gelangten, dass ihre ursprünglichen konkreten Träger kaum noch herausgefunden werden konnten. Trotzdem finden solche Formen oder Typen als konventionelle Formen stehende Verwendung.

Mit der Aneignung der Fertigkeit, die Naturstoffe durch Bearbeitung

in notwendige, zweckmässige und edlere Formen zu bringen, durch charakteristische Züge darzustellen, und mit dem damit verbundenen Interesse an der Form musste auch schon das Bedürfnis nach Unterscheidung und Benennung der räumlichen Erscheinungen, ein Streben nach einer gewissen *Einsicht* in die Verhältnisse der Formen sich geltend machen; denn man beherrscht nur vollkommen, was man versteht. Das Werk der Hand ist nichts wert, wenn nicht die Vernunft es leitet. Mit jeder Technik muss deshalb das Verständnis gleichen Schritt halten. *Das Wissen* aber und ein Bedürfnis darnach ist nicht das erste, bei den ersten kümmerlichen Versuchen schon Vorhandene; es wächst eben erst mit der Tat und dem Versuch, hält also mit der Technik einen stufenmässigen Entwicklungsgang inne. Im Anfang war die Tat.

Der psychische Vorgang, wie sich aus gemachten Beobachtungen an den angeschauten, bearbeiteten und geformten Objekten nach und nach das Wissen erzeugt, ist der nämliche, wie bei allen andern Wissensgebieten.

Infolge der Menge der einzelnen Detailbetrachtungen und Erfahrungen und der daraus notwendig entstandenen innern Unklarheit und Unordnung der Vorstellungen entwickelt sich das Bedürfnis nach Übersicht und Ordnung. Es stellt sich durch unbewusste oder vorsätzliche Vergleichung heraus, dass die verschiedensten Gegenstände der Natur und der menschlichen Arbeit, trotz ihrer sonstigen Verschiedenheit, ohne Rücksicht auf den Stoff, den Glanz, die Farbe und die Schwere in räumlicher Beziehung vielfach übereinstimmen: in der Form, in der Lage, in der Richtung ihrer Seiten und Kanten zu einander und in den Verhältnissen ihrer Dimensionen und Teile.

Diese Einsicht, die empirische Erkenntnis, welche bei der tätigen Formbetrachtung sowohl, als bei Gelegenheit des Nachzeichnens erworben wurde, lieferte die entsprechenden Substrate zu Begriffen, die zum Zwecke der Unterscheidung und Verständigung benannt werden müssen. So entstandene, allgemein übliche, also konventionelle Bezeichnungen sind: eckig, rund, oval, flach, gerade, krumm, gebogen, stumpf, spitz, Dreieck, Viereck, Vieleck, Kreis; oben, unten, rechts, links, vorn, hinten, mitten; senkrecht, wagrecht, schief, aufwärts, abwärts, seitwärts, gleichlaufend, divergierend; Winkel, Länge, Breite, Höhe, Tiefe, Dicke. Diese Denkergebnisse, die durch Abstraktion aus dem Erfahrungsmaterial unbewusst entstanden, sind zwar noch ziemlich unbestimmte, räumliche Vorstellungen oder sogenannte psychische Begriffe, aber sie werden nach und nach vollkommener und bestimmter werden, werden ausreifen zu logischen Begriffen, wenn das Material selbst bestimmter, umfangreicher und mannigfaltiger geworden ist.

Wir haben früher betont, dass je nur eine Frontal- oder Profilstellung zur zeichnerischen Nachbildung benutzt wurde, und man könnte vermuten,

die Tendenz nach Deutlichkeit hätte auf dieser Stufe schon dazu führen müssen, das Zeichnen so zu erweitern, dass dabei auch der längst erkannte Unterschied, welcher statt hat zwischen der Wirklichkeit der Dinge und ihrer Erscheinung, berücksichtigt, dass auch die dritte Dimension bei der Nachbildung eines Körpers in betracht gezogen, dass schon die *Perspektive* erfunden worden wäre.

Allein die Geschichte der Kunst belehrt uns, dass diese Art des »malenden«, nachahmenden Zeichnens, das perspektivische, einer viel höhern Kulturstufe angehört. Erst im 15. Jahrhundert findet sich die Gefühls-perspektive in der zeichnenden und malenden Kunst, während alle frühern bildnerischen Darstellungen, die griechischen nicht ausgenommen, Figuren mit voller Vorderansicht des Auges und in unverkürzten Flächen zeigen. Zu einer ausgebildeten Theorie kam aber die Perspektive erst in unserm Jahrhundert.

Die Schwierigkeit der perspektivischen Auffassung und Fixirung besteht noch heute für jeden darin, dass man sich von Jugend auf gewöhnt, das Anschauungsobjekt aus seiner scheinbaren Gestalt und Grösse unbewusst durch Vernunftschlüsse in seine wirkliche Gestalt und Grösse umzusetzen. Durch Erfahrung und Schlussfolgerungen belehrt, schliessen wir von der Grösse der Linie, des Winkels, der Fläche auf das Richtige, zeichnen also z. B. nicht einen spitzen oder stumpfen Winkel, wie ihn die Ansicht des Objektes bietet, sondern den rechten Winkel, der der Wirklichkeit entspricht. Das soll man sich nun wieder abgewöhnen und die Dinge bewusst zeichnen, wie sie zu sein *scheinen*. Dem Menschen, der eben erst daran ist zu lernen, die Körper der Natur plastisch zu sehen, also räumlich genau, in der wahren Grösse zu erforschen und abstrahiren, widerstrebt es, sie gemäss dem Scheine verkürzt zu zeichnen. Perspektivisches Zeichnen setzt also nicht nur das *perspektivische* Sehen, sondern auch das bewusste *plastische* Sehen, die Kenntnis der wirklichen Grösse der vorkommenden Formen und die Eigenschaften und Beziehungen derselben voraus, es ist eine Kunst, die sich in langsamer Entwicklung im Laufe der Jahrhunderte zu der jetzigen Stufe erhoben hat und demgemäss, wie wir später zeigen werden, nach einem eigenen historischen Plane gelehrt werden soll.¹

Kehren wir nun nach dieser Abschweifung wieder zu unserer ersten Kulturstufe zurück. Wir sind zu dem Resultat gelangt, dass jede bildnerische Darstellung ursprünglich ein bestimmtes Objekt bezeichnen will, dass aber diese Darstellung nicht einfache Naturnachahmung geblieben ist,

¹ Vrgl. hiezu: Zur Geschichte und Methodik des elementaren Körperzeichnens (C. Sitte) in „Blätter für den Zeichenunterricht“, 1887, S. 36.

sondern dass ihre Motive, entnommen der Natur, Geschichte, Religion, dem alltäglichen Leben, vielfach im Interesse der Charakteristik, ohne Rücksicht auf Schönheit, umgestaltet, stilisiert worden sind. Es ist nun unsere Aufgabe zu untersuchen, wie diese Formenschrift ihrem ursprünglichen und hauptsächlichsten Zwecke entfremdet und dazu bestimmt worden ist, Kunstformen nachzubilden, als Verzierung dem stets wachsenden Kunstbedürfnisse und andern Absichten zu dienen. Wir kommen zur Ornamentik und damit zu einer höhern Kulturstufe.

Die Ergebnisse der Forschungen nach den Denkmälern der vorhistorischen Menschenarbeit belehren uns — und die Beobachtungen an den heutigen Naturvölkern bestätigen es — dass der erste Kunsttrieb und die ersten Anfänge einer Verzierungskunst überall schon da zu finden sind, wo Völker gesellig beieinanderwohnen und eine gewisse Behaglichkeit und Wohlhabenheit, ein gesteigertes Daseinsgefühl aufkommen lässt. Wie Mangel ursprünglich die Triebfeder zur Arbeit, so ist der Überfluss jetzt die Triebfeder zur Kunst. Wo nicht zum Leben notwendige Bedürfnisse zu befriedigen sind, wo die Kräfte und Mittel nicht zur Erreichung und Förderung momentanen Wohlbefindens oder notwendiger äusserer Zwecke in Anspruch genommen sind, wird die freie Zeit dazu verwendet, gleichsam *spielend* die Wohnungen und die zum täglichen Gebrauche unentbehrlichen Werkzeuge und Dinge, mit denen er sich in der Wohnung umgibt oder die er verhandeln, den Mitmenschen oder Göttern schenken will, mit bildnerischem Schmucke zu beschnitzen, zu bemalen und sie dementsprechend auch in ihrer Form teilweise umzugestalten. Dieser Schmuck ist vorläufig symbolischer oder konstruktiver Natur. »Je nachdem der verzierende Künstler oder Handwerker einem Volke angehörte, das von der Jagd, vom Ackerbau lebte, oder ein Hirtenleben führte, schmückte er durch Einritzen, Schneiden oder Bemalen die notwendigen oder lieb gewordenen Gebrauchs- oder Schmuckgegenstände mit Bildern von Dingen oder äussern Vorfällen, die das Interesse des zukünftigen Eigentümers am meisten erregten, sei es aus Liebe oder aus Hass, oder mit solchen, die ihm heilig waren. Dadurch wollte er die Vorstellung der bezeichneten Sache oder Tatsache andeutend im Gemüte anregen, um so den Gebrauchsgegenstand zu veredeln und ihm einen höhern Wert zu verleihen.«

Das geritzte, gezeichnete oder geformte Bild hatte nun als solches nicht nur den Zweck, stetsfort an eine bestimmte Vorstellung zu erinnern, diente also nicht nur der Mitteilung, sondern es sollte dem Gegenstand zur Zierde gereichen; es diente auch einem neuen Zweck, der Verzierung oder Ornamentation. Wir haben hier die ersten Anfänge des dekorativen oder *Ornamentzeichnens*, zu welcher Kunst sich innerhalb eines Stammes jedes begabte Menschenkind aufschwingen konnte; wenn auch die Leistungen

selbst meist nicht als Kunst betrachtet und bezeichnet wurden. Und Kunst, oder wie wir heute zutreffend sagen, schöne Kunst war das, indem es sich nur um treue Wiedergabe handelte, noch nicht. Da musste zuerst eine neue Quelle und Ursache der fortschreitenden Vervollkommnung hinzutreten; es musste das Bedürfnis und Streben erwachen, das Kunstwerk durch das Mittel der ästhetischen Form und Farbe nicht nur charakteristisch, sondern auch schön zu gestalten, seine Teile nach rhythmisch-systematischen Verhältnissen zu gliedern. Es musste sich der Sinn für das Schöne geltend machen, welcher sich zeigt in dem Vergnügen an nach gewissen Gesetzen geordneten Linien, Formen und Farben. Diese Gesetze, die ihre bildende Macht geltend machen, kommen nicht von aussen; das Auge selbst ist der Gesetzgeber. Es verlangt, nicht verletzt zu werden; dann aber, das Gebotene leicht perzipiren zu können.

Das Auge hat eine Vorliebe für Formen und Farbkombinationen von regelmässiger Anordnung und Wiederkehr; solche sind ihm schon aus physiologischen Gründen angenehmer als eine unregelmässige Folge. Was für das Ohr die regelmässige Gliederung in der Zeit, die rhythmische Folge von Lauten, das ist dem Auge die regelmässige Gliederung des Raumes, die Symmetrie; deshalb reden wir auch von rhythmischer oder rhythmisch-symmetrischer Anordnung und Folge in den nämlichen Künsten.

Die Vorliebe des Menschen für rhythmisch-symmetrische Anordnung, also der *rhythmische Sinn* oder das rhythmische Gefühl kann nicht ohne Einfluss auf das Kunstschaffen bleiben. Es war natürlich, dass die zu einem Ganzen zu verbindenden Formen nach einer den Forderungen des Auges und den Normen des jeweiligen ästhetischen Urteils entsprechenden Anordnung vereinigt wurden. Wir müssen uns nicht verwundern, wenn die ersten Versuche einer rhythmisch-symmetrischen Gruppierung von Motiven kümmerlich und mangelhaft genug ausfallen. Da wird manches nebeneinander gestellt oder verbunden, was sich nach unsern Schönheitsbegriffen nicht wohl vereinen lässt; da werden Figurenkombinationen aufgetragen, die weder im Zusammenhang stehen mit dem geschmückten Gegenstand, noch mit seinem Zweck oder Material. Können wir uns des Lächelns nicht erwehren, wenn wir die plumpen Reihen stilisirter Tiere, Fischgräte, Palmen- und Tannzweige betrachten, so müssen wir doch bedenken, dass im Naturleben die Vorbilder, die einigermassen nach ästhetischen Verhältnissen und Gesetzen gegliedert sind, sehr vereinzelt und nur wie zufällig, wie aus einer fremden Welt eingestreut, vorhanden waren; und die ästhetische Selbstbildung ist gewiss ebenso schwer, wie die moralische. Die Natur bietet dem Menschen Formen in überschwänglicher Fülle dar, aber nur wenig, was ihm zum Vorbild, zur Nachahmung und Weiterbildung diene, das seinem unabweislichen Bedürfnisse nach Kunstausdruck und Kunst-

genuss entspricht und ihn in seiner Geschmacksbildung hebt und veredelt.

Statt Ordnung findet in der Natur das Auge ein verworrenes Formen-
gemisch, statt Gesetzmässigkeit Willkür und Unregelmässigkeit. So konnte
es dem Menschen schwerlich gelingen, dieses ursprüngliche Formenchaos
seinem Denkprozesse untertan zu machen und so ein System schöner
Formen, eine Formensprache herauszubilden und zur Erkenntnis ihrer Ge-
setzmässigkeit zu gelangen.

So ist der Mensch gezwungen, nach einem andern Gebiete sich um-
zusehen, das seinem Bedürfnisse eher entgegenkommt, das den Eigenschaften
und Normen seines ästhetischen Vorstellens entspricht. Dieses Gebiet ist
das, was der Mensch durch seiner Hände Werk für den materiellen Dienst
bereits geschaffen hat: Formen an seinen Bauten, Denkmälern, Geräten,
Gefässen und Geweben. Was die Natur nicht bietet, ist an den muster-
giltigen Erzeugnissen der *darstellenden Kunst* reichlich vorhanden.

Der darstellende Unterricht.

Von Seminarlehrer *A. Hug* in Unterstrass-Zürich.

(Fortsetzung.)

Die Sprache entsteht für uns erst mit der Bedeutung, die wir an die
Laute knüpfen. «Unsere Phantasie ist durchaus unfähig, aus dem Klange
der in der gebildeten Sprache vorhandenen Worte eine Bedeutung heraus-
zufühlen, die denselben mit innerer Notwendigkeit entsprechen müsste.
Man glaubt, dass dies anders gewesen sei bei der ersten Entstehung der
Sprache; damals habe wenigstens von den einfachen Sinneswahrnehmungen,
die man zuerst mitzuteilen strebte, jede einen eigentümlich ihr zukom-
menden Laut gefordert, und es sei möglich, in den Wurzelworten der
Sprache die Bedeutung wieder zu erkennen, die jedem Vokal und jedem
Consonanten und jeder einfachen Gruppierung derselben durch die noch
unbefangene und naturfrische Phantasie des Menschen beigelegt worden
sei.» Es wollen sogar gewisse Sprachforscher in der Lautmalerei unserer
Dichter noch ein Erbstück aus jenen alten Zeiten erblicken, und man hat
sich selbst zu einer Systematik verstiegen, in der jeder Laut und die ein-
fachsten Lautverbindungen nach ihrer sinnlichen Wirkung verzeichnet stehen.
Aber hatte auch die Sprache der Urzeit wirklich den sinnlich malenden
Charakter, den unsere Gelehrten voraussetzen, so ist doch für uns Moderne
jedes Wort nur ein Symbol, ein Zeichen, das erst verstanden werden kann,
wenn es uns erklärt wird. Diese Erklärung ist freilich eine unabsichtliche,
denn sie besteht darin, dass wir ohne Überlegung für das, was unsere

sinnliche Aufmerksamkeit erregt, auch das Wort gebrauchen, welches uns unsere Umgebung zuführt. «Ich gewöhnte meinen Mund an diese Zeichen und sprach sie aus», erzählt Aurelius Augustinus im 8. Kapitel seiner «Bekenntnisse», worin er von seinem Sprechenlernen redet.

Unsere Wörter machen ganz den Eindruck willkürlich gewählter Gedächtnishilfen. Es ist nicht einzusehen, warum das Pferd gerade «Pferd» heisst und nicht etwa «Tisch»; wir könnten uns ganz gut denken, dass ein absonderlicher Kopf auf einer einsamen Insel die Sprache auf den Kopf stellte und Pferd Tisch und Tisch Pferd nennen würde: seine mit unserer Sprache nicht bekannte menschliche Umgebung würde nichts Ungeheuerliches darin finden. Um so grösser ist eben darum unsere Pflicht, die Wörter in der einmal feststehenden Bedeutung zu gebrauchen und dafür zu sorgen, dass diejenigen, denen wir unsere Sprache lehren müssen, gleich von Anfang an mit jedem von ihnen gebrauchten Worte die ihm zugehörige Bedeutung verbinden, und wo wir Vorstellungen in eine Seele gebracht, sind wir auch verpflichtet, mit diesen Vorstellungen die sie vertretenden Symbole zu verknüpfen. Der darstellende Unterricht hat dann noch mit grossen Schwierigkeiten zu kämpfen.

Das Räumliche spielt in unserem Sprechen wie in unserem Vorstellen eine grosse Rolle; wir nehmen Namen und Vorstellungsweise vom Raum, wo der Raum gar nichts zu schaffen hat. So reden wir z. B. von einem Zeitraum, von einer langen Zeit u. s. f. Dass die Sinne unter einander sich gegenseitig vertreten können und bisweilen vertreten müssen, ist allbekannt. Dies übt auch einen Einfluss auf die Sprache aus. Wir reden von einem *stechenden* Geruch, von einem *scharfen* Geschmack. Alles das ist nicht zum Vorteile der darstellenden Versinnlichung. Und um endlich noch auf den letzteren Übelstand aufmerksam zu machen, erinnere ich an die Unzulänglichkeit des Wortvorrates zur Bezeichnung aller sinnlichen Eindrücke. Wohl besitzen wir z. B. ein Adjektivum «grün»; aber reicht dies auch aus, um überall da, wo wir das Prädikat «grün» gebrauchen, auch der entsprechenden genauen Vorstellung zu rufen? Dass letzteres nicht der Fall ist, beweist schon der Umstand, dass wir zur Verdeutlichung zu Zusammensetzungen greifen, wie «grasgrün», «smaragdgrün», etc. Aber auch dieses sind nur unzulängliche Hilfen. In mehr als einer Darstellung treffen wir Ausdrücke, die durch Umschreibung dem Eigentlichen näher zu kommen suchen. Aber «pfefferartig» schmecken heisst eben nur, wie Pfeffer schmecken; das Mehr oder Weniger des sinnlichen Eindruckes bleibt dabei ganz unbestimmt.

Zu diesen äusseren Schwierigkeiten kommen noch innere; haben sie ihren Grund im Lehrobjekt und im Lehrsubjekt. Soll der darstellende Unterricht sein Ziel erreichen, so gehört dazu ein sorgfältig überlegter

Lehrplan, der in Wahrheit ein Lehrplansystem ist. Es darf nichts dem Zufall und der Willkür überlassen sein. Dabei ist durchaus nicht an ein *vouloir mécaniser l'éducation* zu denken. Je höher der Lehrer über dem vorgeschriebenen Lehrplane steht, je tiefere Einblicke er in die Didaktik hat, um so freier wird er in allen seinen Bewegungen sein. Er selbst muss sich diesen detaillirten Lehrplan ausdenken; denn mit allgemeinen Bestimmungen ist hier nicht geholfen. Bis ins Einzelne hinein, bis auf Tag und Stunde muss der Lehrer die Fäden in seiner Hand haben. Der durchzuarbeitende Stoff muss ihm so klar und deutlich vorliegen, wie einem Feldherrn die geographische Karte. Die Schnelligkeit und Sicherheit der Apperzeption bedingt den ganzen Erfolg, und dieser ist somit ganz auf ein allmäliges und solides Wachstum der Kenntnisse unserer Schüler gebaut. Nur wenn ein Willenselement so auf das andere folgt, dass es im vorigen alle Hilfen für sein Verständnis besitzt, kann auch da, wo Worte die eigentliche Anschauung ersetzen müssen, wirklich von einem Anschauungsunterrichte geredet werden. Es findet freilich kein sinnliches Vorzeigen des Objektes statt; dieses zeigt sich nur in unserem Vorstellen, es ist eine innere, geistige Anschauung; die Demonstration ist eine »vernünftige«.

Der darstellende Unterricht hat endlich auch Land und Leute zu berücksichtigen. Nicht überall sind die Apperzeptionshilfen dieselben; nicht überall ist das Wortmaterial, welches die Kinder vor und neben der Schule sich aneignen, dasselbe. Davon eben hängt das Gelingen dieses Unterrichtes ganz besonders ab. Der Lehrer hat zu untersuchen, welches Wortmaterial die Schüler bereits besitzen und wie es mit den dazu gehörenden Vorstellungen bewandt ist. Nur durch genaue Verbindung mit dem schon vorhandenen Gedankenvorrathe kann Neues in die Seele hineingebracht werden; nur durch sorgfältigste sprachliche Vorbereitung, bei der jeder Ausdruck nach seiner Apperzeptionsfähigkeit durch die Schüler erwogen wird, ist eine Versinnlichung durch die Sprache denkbar. »Wo keine Apperzeption stattfindet, gehen die Erscheinungen gleichgültig an uns vorüber.« Und wer im darstellenden Unterricht auf diese Tatsache des Seelenlebens nicht Rücksicht nimmt, der ist einem Menschen zu vergleichen, welcher »auf einem Instrumente spielt, dem die Saiten fehlen.«

Auch in der Person des Lehrers können Hindernisse liegen, in seinem Charakter, in seinem Wissen und namentlich in dem Grade der subjektiven Verarbeitung des letzteren. Nicht das geringste Hindernis bietet die menschliche Trägheit, unter der wir alle mehr oder weniger leiden. Man weiss oft ganz gut, was man soll, und tut es doch nicht. Auch für den Unterricht gilt Rückerts Wort: »Das Gute wissen, weit ist noch das Tun davon.«

Bei so viel Schwierigkeiten, mit denen er zu kämpfen hat, ist es begreiflich, wenn der darstellende Unterricht *Veranschaulichungsmittel* nicht verschmäht. Es ist im Gegenteil noch seine Aufgabe, alles aufzusuchen, was in irgend einer Weise bei der Versinnlichung helfen kann. Abgesehen von den sprachlichen Vergleichen des Fremden mit dem Einheimischen ist es dem darstellenden Unterricht sehr förderlich, wenn mit den Schülern, Naturaliensammlungen und ethnographische Museen besucht werden. Aber leider sind diese besten Hilfsmittel nur wenigen Schulen zugänglich; die meisten müssen sich mit Modell und Bild begnügen, und sehr oft sind auch diese nicht zu haben. Und wo sie zu haben sind, knüpft sich auch an sie ein Übelstand: sie sind nur für den Gesichtssinn Hilfsmittel, die anderen Sinne gehen dabei leer aus. Für den Gehör-, Geruch-, Geschmack- und Tastsinn ist der darstellende Unterricht also stets auf die Sprache angewiesen. Es ist dies ein neuer Grund, sie ja sorgfältig zu behandeln. Auch muss der Lehrer einen solchen Geist in seine Schüler hineinzubringen suchen, dass sie auf Exkursionen und in ethnographischen und Naturaliensammlungen ihre Aufmerksamkeit dem, was sie sehen sollen, zuwenden.

Es ist selbstverständlich, dass der «darstellende Unterricht nicht auf die Aneignung des Fremden und Entlegenen durch das Heimatliche zu beschränken ist. Ist mit Hilfe des Heimatlichen das Fremde und Ferne richtig aufgefasst, so kann dies gleichfalls benutzt werden, um anderes noch unbekanntes Fremde und Entlegene durch Vergleichung, Gegensatz u. s. w. apperzipieren zu lassen. So kann die Vorstellung von der Sago- und Rohrpalme im Anschluss an die als Zimmerpflanzen, aus dem Gewächshaus bekannt gewordenen Palmenarten gewonnen werden, wenn etwa jene der Wahrnehmung nicht sollten dargeboten werden können. Ja, der darstellende Unterricht erstreckt sich selbst auf das Heimatkundliche, wenn es sich nicht durch eine ausreichende und besonders durch eine beliebig anzustellende Beobachtung gewinnen lässt.»

Besondere *Gesetze*, nach denen er fortschreitet, kennt der darstellende Unterricht nicht. Schon in der «Allgemeinen Pädagogik» sagt Herbart: dem darstellenden Unterricht werden wir statt aller Regel die *Munterkeit* und den *Beobachtungsgeist* des Lehrers wünschen müssen. Dass darin die Hauptsache besteht, wird auch unsere bisherige Darstellung gezeigt haben, «Der Lehrer muss Geist haben, um den Gedanken des Schülers freie Bewegung geben zu können.» Zu letzterem gehört aber auch eine feine und freie Beobachtung. Man muss die im Schüler vorhandenen Vorstellungen kennen, wenn durch den Unterricht in seine Gedanken Leben kommen soll. Der Lehrer muss sich streng an die Natur halten; Lehrstoff und Schüler muss er genau kennen, und auch seine Sprache muss eine natürliche sein.

Alles ist dem Gelingen hinderlich, was gegen die Natur verstösst. «Das Fragen wie das Doziren, der Scherz wie das Pathos, die geschliffene Sprache wie der starke Accent, alles wird widrig, sobald es als willkürliche Zutat erscheint und nicht aus der Sache und der Stimmung hervorgeht.» Seinen mündlichen Vortrag hat also der Lehrer hauptsächlich in Zucht zu nehmen. «Viele Lehrer haben sich vor angewöhnten Redensarten, Flickwörtern, Fehlern der Aussprache, vor Pausen mit eingemischten Lauten, die gar nicht Sprachlaute sind, abgebrochenen Perioden u. s. w. zu hüten.» «Dahin gehören auch Worte, die sich oft wiederholen, und alles was die Sprache auf Kosten der Sache hervorhebt, selbst Reime, Versglieder und rhetorischer Schmuck am unrechten Orte.» Für den darstellenden Unterricht der Volksschule heisst es eben: Werde ein Kind für deine Kinder! Denn eine den Kindern passende und dem Gegenstand doch angemessene Sprache kann nur derjenige haben, der mit Kindern denken und fühlen gelernt hat. Ist der Lehrer in dieser Weise für seinen Unterricht lebendig geworden, dann wird der Vortrag auch wirken, wie es Herbart verlangt, «als ob der Schüler in unmittelbarer Gegenwart das Erzählte und Beschriebene hörte und sähe.» Es ist unmöglich, bestimmte Vorschriften zu geben. Die Darstellung gelingt um so leichter, je mehr der Schüler *wirklich* gehört und gesehen hat, je mehr der Unterricht dafür sorgt, dass die Elemente lange vor dem Gebrauch bereit liegen.

Bisweilen wird auch die Frage aufgeworfen, ob darzustellende Stoffe auch nach den *Formalstufen* zu behandeln seien. Ziller schon gesteht zu, dass es Fälle gebe, in welchen der darstellende Unterricht in der strengen Form der Einheiten und deren Gliederung durchgebildet werden könne. Für mich giebt es in dieser Frage keinen Zweifel. Ist der darstellende Unterricht wirklich das, als was wir ihn anfangs definirt haben: die Vergegenwärtigung und Veranschaulichung eines im Augenblick nicht zu habenden Gegenstandes, sei dieser nun Person oder Sache, Handlung oder Ereignis, so ist eigentlich selbstverständlich, dass auch in solchen Fällen eine Durcharbeitung nach allen Stufen zu erfolgen hat, wenn nämlich diese selbst den psychologisch notwendigen Gang vorschreiben. So gut als bei einem Gegenstand in natura muss auch hier die gewonnene Anschauung ins Begriffliche übergeführt werden. Man darf nicht einmal die erste Stufe überspringen, die Vorbereitung ist sehr notwendig. Sie wäre es nur in dem Falle nicht, wenn der Lehrer absolute Gewissheit hätte, dass die apperzipierenden Vorstellungen ungerufen wirken. Dies wird aber selten oder gar nie der Fall sein. Dass gerade das ganze zur Anwendung kommende apperzipierende Vorstellungsmaterial in der Vorbereitung erwähnt werde, ist nicht gesagt. Vieles, was in der Darstellung nur vergleichsweise herbeigezogen werden muss, kann auf der Stufe der Vorbereitung oft noch nicht

genannt werden; alles zu nennen ist auch durchaus nicht nötig. Der Lehrer muss nur Mittel und Wege finden, auch solche gelegentliche Vergleichen den Kindern nahe zu legen, dass er in der Darstellung mit Sicherheit auf deren versinnlichende Wirkung rechnen kann. Die ganze Artikulation des Unterrichtes findet also auch auf darzustellende Stoffe Anwendung. Ausnahmen treten nur da ein, wo der darstellende Unterricht den Gegenstand nicht eingehend behandeln kann. Dann steht das so gewonnene Gedankenmaterial dem durch Erfahrung und Umgang gewonnenen gleich und muss also früher oder später noch einmal bearbeitet werden.

Der darstellende Unterricht teilt sich dem Inhalte nach in zwei Hauptrichtungen, in die *darstellende Geschichte* und in die *darstellende Naturkunde*. Beide können in ihrer Form *monologisch* oder *dialogisch* sein. Monologisch ist der darstellende Unterricht, wenn der Lehrer vorträgt, wenn er alles giebt, dialogisch, wenn Lehrer und Schüler miteinander an der Versinnlichung arbeiten, wenn in den Vortrag des Lehrers der Schüler sein eigenes Wissen mit einfließen lässt. Es ist schwer zu bestimmen, wo die eine oder andere Form des darstellenden Unterrichtes Anwendung finden soll, um so schwerer, da erstere sich in der Gegenwart gar keiner allgemeinen Anerkennung erfreut. Herbart kannte nur die monologische Form, und Ziller wollte von ihr nichts wissen. Wir tun gut, an beiden festzuhalten. Die *monologische* hat den Erfolg für sich, der nicht ohne weiteres als nichtbestimmend auf die Seite gesetzt werden kann. Offenbar ist sie auch die leichtere. Die dialogische setzt schon ein Entgegenkommen der Schüler voraus; Lehrer und Schüler müssen sich dabei auf halbem Wege begegnen. Eine gewisse Bildungstufe muss also erreicht sein. Der Schüler muss eine Ahnung haben, um was es sich handle; er muss selbsttätig sein. Zur Selbsttätigkeit wollen wir ihn aber erst erziehen. Was er noch nicht ist, das kann man auch noch nicht von ihm verlangen. Es soll damit nicht gesagt sein, dass nicht in gewissen Fällen schon im ersten Schuljahre die dialogische darstellende Form auftreten könne; aber gewiss nur in sehr beschränktem Masse mit Erfolg. Die dialogische Form fusst auf dem Prinzip der Selbsttätigkeit und Selbständigkeit, aber bevor man etwas tun kann, muss man auch die Kraft dazu besitzen. Dazu kommt noch ein Weiteres.

«Man pflegt von den Schülern zu verlangen, dass sie sich im Erzählen und Beschreiben üben sollen; aber man darf nicht vergessen, dass hier vor allem das Beispiel des Lehrers vorangehen muss. Zwar ist Überfluss an gedruckten Erzählungen und Beschreibungen, allein das Lesen wirkt nicht wie das Hören. Im Knabenalter ist nicht einmal im allgemeinen auf so viel Übung und Beharrlichkeit im Lesen zu rechnen, als nötig wäre; oder findet sich völlige Geläufigkeit, so geht das Lesen zu

schnell, eilt zu sehr zum Ende, oder verweilt am unrechten Orte und verliert den Zusammenhang. Höchstens kann man sehr geübte Schüler laut vorlesen lassen. Viel sicherer ist der freie Vortrag des Lehrers; aber frei muss er sein, um ungestört zu wirken.»

Bei einem solchen Vortrag des Lehrers ist nicht an einen akademischen Vortrag zu denken. Er muss nicht länger sein, als es für den Schüler passt. Der blosse Redefluss reicht nicht hin; es müssen Ruhepunkte eintreten, weil sonst der Wechsel von Vertiefung und Besinnung nicht erreicht werden kann. Wer die Lehre von den Formalstufen genau kennt, wer nur auch ein wenig psychologisch gebildet ist, für den versteht sich dieser Wechsel auch für den darstellenden Unterricht von selbst. Der Lehrer muss sich noch unter der Durchschnittsfähigkeit der Klasse halten, damit auch die Schwächeren folgen können. Was erzählt oder beschrieben worden ist, wird wiederholt. Es geht auch hier im allgemeinen nach den drei Stufen: ungenügende Wiedergabe, Hinweisung auf das Fehlende, bereinigte und vollständige Reproduktion. Für den Inhalt eines jeden Abschnittes wird eine kurze Überschrift ausgebildet und die Reihe der Überschriften liefert die Inhaltsskizze, welche sich der Schüler einprägen muss. Das ist der Gang der Arbeit nicht bloss in der darstellenden Geschichte, sondern auch in der darstellenden Naturkunde, nicht bloss bei Anwendung der monologischen, sondern auch der dialogischen Form.

Ein Märchen kann eigentlich nicht mehr dargestellt werden, es ist Selbstdarstellung. Der pädagogische Unterricht findet vielleicht nur hier und da Gelegenheit, Einzelnes anders darzustellen. Diese Umformungen müssen aber wohl überlegt sein. Man kann nicht beliebig mit einem Kunstwerk umgehen, ohne seinem Wert und seiner Wirkung zu schaden.

Jede den Gesetzen der reinen Epik entsprechend aufgebaute Erzählung ist ihrer Objektivität, Naivetät und plastischen Sinnlichkeit wegen, überhaupt ihrer Natur nach, für den darstellenden Unterricht geeignet. Nicht immer aber ist die Erzählung in der Form des Autors in allen Teilen unterrichtlich gebrauchbar; denn der Erzähler hat nur auf den Gegenstand Rücksicht zu nehmen, der Lehrer daneben aber auch auf die Heimat und den Geisteszustand seiner Schüler. Er wird also bisweilen genötigt sein, selbst die klassisch beste Erzählung für seine individuellen Schulverhältnisse abzuändern. Damit dies in recht schonender Weise geschehen kann, ist es für den Lehrer notwendig, dass er selbst Einsicht in das Wesen einer guten Erzählung besitze. Er muss also klassische Erzählungen nicht nur inhaltlich studiren, sondern auch theoretische Betrachtungen darüber anstellen, um früher oder später in Person ein richtiger Erzähler werden zu können. Zu der richtigen Einsicht in die Form der Erzählung gehört

selbstverständlich auch eine allseitige Beherrschung des betreffenden geschichtlichen Stoffes. Man muss das Allgemeine der gewöhnlichen Lesebucherzählungen «verdichten» können. «Immer bleibt die Hülfe der Poesie nötig, um die entfernten historischen Objekte näher zu rücken, um sie gleichsam zu verklären.» Die Poesie besteht aber nicht in schön geformten Sätzen. Das war ja der Irrtum der Dichter des 17. Jahrhunderts, und mit Recht forderten ihre Gegner an die Stelle schöner Phrasen «Realia». Warum erscheinen uns die Geschichtschreiber der Vorzeit wie Dichter? Weil sie sich um das Abstrakte nicht kümmern, sondern uns nur Realia, Tatsachen geben. Darum gibt Herbart dem Lehrer den Rat, naive Erzähler zu studieren und womöglich wörtlich zu memorieren.

Aber nicht nur historische, sondern auch naturgeschichtliche Gegenstände können monologisch dargestellt werden. Bisweilen ist sogar diese Form der Darstellung die einzig mögliche. Ganz abgesehen von dem Zeitaufwand können Fälle vorkommen, wo der darstellende Unterricht recht gut seinen Zweck erreichen kann, aber nur durch den Vortrag des Lehrers. Der andere Weg wäre nicht nur Zeitverschwendung, sondern auch durchaus resultatlos. Niemand wird sich z. B. dem Wahne hingeben, seinen Schülern eine fremde Gegend in dialogischer Form recht lebendig schildern zu können. Es wäre dies ganz gegen alle Psychologie. Die Phantasie schafft um so rascher, je schneller ihr die Elemente zugeführt werden. Natürlich müssen diese Elemente so vorbereitet sein, dass die Darstellung auf sie rechnen kann. Aber dann gibt's wirklich unterrichtliche «Gemälde fremder Städte, Länder, Sitten und Meinungen mit den Farben der bekannten», so gut als es «historische Schilderungen gibt, die durch eine Art von Gegenwart täuschen, weil sie die Züge der Gegenwart entlehnen».

Noch weniger als die monologische Form des darstellenden Unterrichtes ist die *dialogische* auf gewisse Stoffe beschränkt. Bei dieser dialogischen Form ist nicht an die strenge Disputationsmethode zu denken; sie ist vielmehr ein einfaches Gespräch, durch welches Lehrer und Schüler sich etwas Fremdes vorstellig zu machen suchen. Sie ist die schwierigste Unterrichtsform und kann, falsch ausgeführt, mit der schlechtesten Katechese zusammenfallen, zum mindesten damit verwechselt werden. Dann wird freilich zur einen Türe hinausgetrieben, was man durch die andere ungestört wieder eintreten lässt. Der Name ist oft nur geändert, die Sache bleibt sich gleich. Da wollen wir lieber im Sinne Herbarts darstellen, als unter Zillers Namen von neuem einer geisttötenden Katechese huldigen.

Wie kam Ziller zur Forderung der Gesprächsform für den darstellenden Unterricht? Es war sein hoher Begriff vom Unterricht, der ihn

dazu führte. Nicht passiv nur sollte sich der Schüler verhalten, sondern so bald als möglich auch aktiv, selbsttätig und selbständig, werden. Das einzige Mittel zu einer solch' offenbaren Teilnahme am Unterricht liegt natürlich in der Aufforderung, sich über den in Arbeit stehenden Gegenstand auszusprechen. So sehr wir einen derartigen Verkehr zwischen Lehrer und Schüler herbeiwünschen müssen, so dürfen wir doch über dem Wunsch die Schwierigkeiten der Ausführung nicht vergessen. Und vergessen hat auch Ziller über dem Streben nach dem Besseren das Gute. Denn es ist durchaus nicht so, dass das Kind beim Vortrage des Lehrers sich nur passiv verhalte. Ist nicht tätiges, geistiges Leben vorhanden, wenn beim Anhören einer Geschichte die kindlichen Augen leuchten? Man sieht's ja, wie es in dem Kindergemüte arbeitet, wie Trauer und Freude auf dem Angesichte wechseln, wie selbst die Hände aus ihrer Ruhe auffahren, um mitzuhelfen oder abzuwehren. Die dialogische Form des darstellenden Unterrichtes ist ihrer Idee nach die schönere, aber in der praktischen Ausführung steht sie in ihren Resultaten weit hinter der monologischen zurück. Hätten wir nur geniale Lehrer, die über ein reiches, mannigfach verbundenes Wissen verfügten, so würden wir in den oberen Klassen jener den Vorzug geben. Aber für unsere Lehrer ist, so schwierig sie auch ist, die monologische Form des darstellenden Unterrichtes immer noch die empfehlenswertere.

Ueber die *dialogische Form der darstellenden Geschichte* äussert sich Ziller in den «Erläuterungen» zum dreizehnten Jahrbuch, Seite 46, wie folgt:

«Dabei geht der Unterricht von dem aus, was der Zögling in Bezug auf den Gegenstand schon weiss, oder es wird eine Reihe von Zügen aus einem Stoffe geschöpft, der nicht eine enzyklopädische Darstellung bietet, sondern der mitten hinein versetzt in die geschichtlichen Verhältnisse, wie es also ein Gedicht tut, eine Sage, ein Drama, eine einzelne Darstellung von einem klassischen Stoff. Aus einer solchen Darstellung gewinnt der Zögling unter der Leitung des Lehrers einzelne geschichtliche Züge, und daraus, wie aus dem ihm schon Bekannten, schliesst er auf andere geschichtliche Züge. Was er dabei unrichtig geschlossen hat, an dessen Stelle wird das Richtige gesetzt, was unbestimmt geblieben war, an dessen Stelle tritt das Bestimmte ein, sei es auch nur eine bestimmte Jahrzahl, statt deren die Kinder herausgefunden haben, dass das Ereignis zwischen gewissen Grenzen liegt. So kommt eine Reihe von Einzelzügen zusammen für jeden geschichtlichen Stoff, und aus diesen muss nun der Zögling eine zusammenhängende Darstellung zusammensetzen durch Verschmelzung der einzelnen Züge.»

Schon aus dieser Stelle ergibt sich, welch hohe Anforderungen die

dialogische Form des darstellenden Unterrichtes an den Schüler selbst stellt. Sie setzt nicht nur einen bei unsern Volksschülern fast kaum vorauszusetzenden Willen voraus, sondern auch eine Summe von verfügbaren Kenntnissen, welche schwerlich überall vorhanden sein wird. Wenn aber beides nicht der Fall ist, so kommt auch beim besten Willen des Lehrers der Unterricht ins Stocken und wirkt dann deprimierend auf die Schaffenslust der Klasse, was jedenfalls nicht willensbildend ist. Man kann zwar auch hier wieder einen erklärenden Grund für die plötzlich eintretende unangenehme Stille finden: es ist das stille Denken und Suchen der Schüler, was diese Pausen ausfüllt. Ob es aber immer so ist, und ob es stets bei allen so ist, ist zum mindesten fraglich. Es muss (wie man bei uns sagt) »laufen«, wenn die Schüler tätig und fröhlich mitarbeiten sollen. Das kann freilich und ganz besonders bei der Gesprächsform stattfinden, aber erst, wenn über den Gegenstand gesprochen werden soll, und nicht, wenn er noch nicht da ist. Für die kleinen Schüler muss der Lehrer die Anschauungsobjekte und die Veranschaulichungsmittel selbst herbeischaffen, erstere bald *in natura*, wenn sie so zu haben sind, bald darstellend.

Die Fortsetzung obigen Zitates richtet sich an den Lehrer. Wir wollen die Stelle ohne Kommentar folgen lassen:

«Bei der darstellenden Form des Unterrichtes darf man auch nichts bloss Tatsächliches, nichts Zufälliges erraten lassen, das sich nicht mit solcher Bestimmtheit prädeterniniren lässt, dass nur eine einzige Antwort erfolgen muss. Sonst mischt sich zu viel Irriges und in den Gedankengang nicht Passendes ein, was die Phantasietätigkeit mehr stört, als fördert, und der Gedankengang selbst prägt sich schon nicht sicher genug ein. Es kommt dann nicht dahin, dass er nur einmal durchlaufen und sogleich behalten wird. Wo das aber nicht erfolgt, ist die darstellende Form misslungen. Was alsdann gegeben werden muss, darf doch nur so gegeben werden, dass der Zögling selbsttätig die Fortsetzung des Gedankens darauf baut, und wenn es sich weiter ausdehnt, muss eine solche Anordnung der Gedanken stattfinden, dass es vom Schüler in irgend einer zu dem Fortgang der Erzählung passenden Form, nur nicht auf direkte Aufforderung zur Wiederholung, sofort wiederholt wird. So kehrt er am ersten zu der Phantasietätigkeit wieder zurück, welche für die darstellende Unterrichtsform vorausgesetzt wird.»

Ueber die *dialogische Form der darstellenden Naturkunde* wollen wir uns kurz fassen. Uns will scheinen, dass sie noch eher auf Erfolg rechnen kann, als dieselbe Form bei der Geschichte. Ganz besonders, wenn, wie dies ja Pflicht ist, der Lehrer alle möglichen Veranschaulichungsmittel herbeischafft.

(Schluss folgt.)

Um Freund und Feind herum.

Über die Macht der Phrase in Religion und Kirche hat Pfr. Kradolfer in Bremen vor ungefähr einem Jahre einen geistvollen Vortrag gehalten. Ganz besonders lesenswert für uns Laien sind des Verfassers freimütige Äusserungen über die gangbarsten Redensarten, mit denen »die unkirchlichen Söhne der Reformation« ihre kalte Absonderung vom Gottesdienst und von der Gemeinde zu beschönigen suchen, z. B.: »Meinen Gottesdienst feire ich in der Natur« oder: »Was der Pfarrer sagt, kann ich mir auch sagen«, oder: »Tue Recht und scheue niemand, das ist meine Religion«.

Unwillkürlich sind mir dabei auch *die* Phrasen in den Sinn gekommen, mit denen sogenannte Pestalozzianer ihre vornehme Zurückhaltung gegenüber den pädagogischen Bestrebungen der Gegenwart und der Herbart-Ziller'schen Pädagogik insbesondere vor sich und andern zu rechtfertigen suchen. Fragt man sie: »Wie verhalten Sie sich zur Herbart-Ziller'schen Pädagogik«, so ziehen sie ihr Gesicht in ernste Falten und sprechen im Brustton wissenschaftlicher Überzeugung: *Ich halte mir das Protokoll noch offen.*

Das soll die Meinung erwecken, der Mann gehe mit seinem Urteil besonders gründlich zu Werke, sein tiefes Studium, sein weiter Gesichtskreis, seine »männliche Besonnenheit« verbieten ihm, endgültig abzuurteilen; er rage weit empor über den vulgus profanum pädagogorum, den grossen pädagogischen Haufen, der mit dem Radikalismus der Halbbildung pro oder contra Herbart sich ereifert. Phrase! Dieses »offene Protokoll« ist in vielen Fällen nur dazu bestimmt, den Stillstand in der eigenen Fortbildung mit dem Scheine des ernstesten wissenschaftlichen Zweifels zu verdecken; denn das Protokoll wird nie gefüllt; es ist auch in den meisten Fällen nicht mehr offen, es ist mit dem Abgang vom Seminar, mit der Erlangung des definitiven Patentes oder mit der Ernennung zum Seminarlehrer endgültig abgeschlossen worden. Drum werden einem auch die Neuerer unbequem, aber man darf es doch nicht so heraussagen; für den Fortschritt ist man natürlich auch; aber nur für den vernünftigen, besonnenen Fortschritt, und unvernünftig und unbesonnen, unpraktisch und unannehmbar aber ist alles, was über das eigene Mass des Wissens und Könnens hinausgeht. Diese Sorte Pestalozzianer gleicht dem Apotheker in Hermann und Dorothea, der sich ja auch immer nach dem Besseren umsieht, wofern es nicht teuer, doch neu ist. So würden auch sie für Herbart-Ziller sich erwärmen, wofern es kein Studium erforderte und keine Präparationen. Und wiederum giebt es andere, die dem wissenschaftlichen Ernst der Schule Herbarts

ihre Anerkennung nicht versagen, ja sie den Lehrern an höhern und niederen Schulen zum eingehenden Studium empfehlen, aber vor Ziller und den Zillerianern, »die päpstlicher sind als der Papst,« können sie nicht genug ihre Gläubigen warnen.

Zerlegung des Unterrichtsstoffes in methodische Einheiten, Durcharbeitung jeder Einheit nach den formalen Stufen, innere Verknüpfung der Unterrichtsfächer und dadurch bedingter Fortschritt im einzelnen Fache, das führt in ihren Augen zur *Schablone*. »Es giebt«, rufen sie mit der Miene langjähriger Erfahrung aus, »es giebt keine absolute Methode, ein jeder Lehrer muss seine eigene Methode haben, eines schickt sich nicht für alle, sehe jeder, wie er's treibe.« — Ich meine:

Zur Schablone werden die formalen Stufen, und zur Karrikatur die Konzentration nur bei dem, der eben nur die Form und nicht den Geist erfasst hat. Wem aber das Wesen der Sache sich erschlossen, der fühlt sich bald darin so heimisch wie ein guter Tänzer beim Walzer, er braucht nicht pedantisch seine Schritte abzuzählen, die Musik giebt es ihm ein.

So bewegt sich auch der geschulte Methodiker frei und leicht im »Fünfschritt der formalen Stufen« und die Berührungspunkte zwischen den einzelnen Fächern bieten sich ihm ungesucht dar.

Es ist auch nicht richtig, dass es keine absolute Methode geben könne, und die Behauptung von den vielen Wegen, die gleich gut und schnell nach Rom führen, wird schon von Pestalozzi als Phrase zurückgewiesen.

»Es giebt und kann nicht zwei gute Unterrichtsmethoden geben, es giebt nur *eine* gute und das ist diejenige, die *vollkommen auf den ewigen Gesetzen der Natur ruht*.« — Damit ist sie freilich erst postuliert, aber noch nicht gefunden.

»Ich weiss wohl,« fügt Pestalozzi hinzu, »dass die einzig gute weder in meinen, noch in den Händen irgend eines Menschen ist, aber ich suche mich dieser einzigen wahrhaft zu *nähern*.«

So müssen auch wir sprechen, aber auch darnach handeln, d. h. uns dieser einzig guten wahrhaft zu nähern suchen. Das kann aber doch nicht anders geschehen, als dass wir uns wenigstens die relativ beste, die beste unter den vorhandenen zu eigen machen. — Und die relativ beste wird eben die sein, die sich am widerspruchsfreisten psychologisch begründen lässt.

Und da dürfen wir nun wohl sagen: haben wir auch die einzig gute Methode noch nicht in Händen, so haben wir seit Pestalozzi und Herbart

schon grosse Bestandteile davon und »einen Raub begehet an der Kindesnatur«, wer sie bei seinem Unterrichte nicht verwertet.

Geradezu pomphaft aber ist die Phrase, es müsse jeder Lehrer sich seine eigene Methode machen. Als ob man das so leicht machen könnte! Da könnte man ebenso leicht auch fordern, es müsse jeder Lehrer bis zu seinem 50. Altersjahre 100,000 Fr. Vermögen sich erworben haben. Woher nehmen und nicht stehlen!

Und wie eine eigene Methode erfinden, wenn man das Zeug dazu nicht hat! »Die Schulstube ist unsere Welt, die Kindesseele unser Studium«, rufen uns die Original-Pädagogen zu. Und diese Kindesseele studiren sie, behaupten sie, nicht nur aus Büchern, sondern auch an dieser selbst.

Stolz lieb ich den Spanier! Wenn diese Herren sich nur einmal umsehen möchten bei andern Wissenschaften, was alles dazu gehört, um auch nur ein einziges Gesetz aus der Fülle der Erscheinungen abzuleiten, sie würden vielleicht etwas bescheidener von ihrer Kraft und Fähigkeit, die Kindesseele zu erforschen, reden!

Wir haben an unsern mittleren und höheren Schulen recht viele tüchtige Lehrer der Naturwissenschaften — aber wie viele davon sind selbständige Forscher? Wie viele davon würden die Gesetze der Gravitation, der Brechung des Lichtes, die Schwingungszahlen der Töne, die Bahnen der Planeten neu aufzudecken, die chemischen Elemente neu zu entdecken im stande sein, wenn sie auf ihr eigenes Forschen angewiesen wären? Ob wir wohl die Dampfmaschine, den Telegraph, das Telephon und das elektrische Licht schon hätten? Und wenn es nun beim Studium der äussern Natur schon so schwierig ist, selbständige Studien am Objekte zu machen, wie viel schwerer erst auf dem psychologischen Gebiete, wo sich das Objekt nicht unter die Lupe nehmen oder in der Retorte abdampfen lässt!

Möchten doch die Herren, die da vorgeben, dass sie die Geheimschrift der Kindesseele selbständig zu erkennen und zu entziffern vermögen, die Resultate ihrer Forschungen der wissenschaftlichen Welt einmal kund geben und dann vergleichen mit dem, was andere gefunden, wahrlich, sie würden einsehen, wie viel Prahlerei und Eitelkeit in ihrer Forderung liegt, es müsse jeder Lehrer sich seine eigene Methode machen, und welche Beschränktheit ihrer Bekämpfung aller pädagogischen Bildung, die über den 3. Seminarkurs hinausgeht, zu grunde liegt. Besonders erfreut sich die Philosophie ihrer mitleidsvollen Verachtung. Sie berufen sich dabei gewöhnlich auf die Widersprüche der verschiedenen Systeme (von denen sie zwar nur einige landläufige Brocken kennen), um ihren Witz an der Kathederweisheit und am unpraktischen Gelehrtentum zu üben.

Schreibt da einer über »individuelle Bildung« eine »Originaluntersuchung«, wozu er sich in folgender origineller Weise legitimirt:

»Ich erlaube mir in Folgendem meine individuelle Ansicht hierüber zu entwickeln. Man könnte mir zwar den Vorwurf der Anmassung und Vermessenheit machen, wenn ich mich in Erörterungen über einen Gegenstand einlasse, der eigentlich in das Gebiet wissenschaftlicher Untersuchungen gehört. Es macht mir aber bisweilen Vergnügen, hinter dem Rücken der Autoritäten ein Narr auf eigene Faust zu sein, wie Göthe sagt, und im vorliegenden Falle vindizire ich mir mein Recht hiezu aus meinem Lehrerberuf. Denn wahrlich, so lange die Gelehrten in ihren psychologischen Forschungen so schwankende Resultate zu tage fördern, so lange z. B. ein Herbart den kindlichen Geist für eine Tabula rasa (?) ansieht, Beneke in ihm einen Komplex von Urvermögen erblickt, Moleschott denselben für eine Phosphorescenz des Gehirns hält und Gall ihn in die verschiedenen Gehirnshöcker verlegt, darf ein Schulmeister auch noch *eigene* Betrachtungen auf diesem Gebiete anstellen.«

Nun, das fehlte noch, dass man aus dem Lehrerberuf das Recht vindizirte, »ein Narr auf eigene Faust zu sein.« Warum können auch diese Leute ihre eigenen Betrachtungen nicht geben als das, was sie sind, als Versuche von Anfängern im philosophischen Denken, warum müssen sie gleich beim ersten philosophischen Fluge über die Systeme dahinschweben?

Vielleicht wird sich jener Lehrer aus dem Lehrerberuf auch das Recht vindiziren, sich selbst ein Kleid anzufertigen! Wir wehren es ihm nicht, nur meinen wir, es dürfte kaum schöner ausfallen als Robinsons Ziegenkleidung.

Und ein philosophisches System aufstellen ist noch schwerer als ein Kleid zuschneiden. Man darf eben nicht jedes erste beste Sinnen und Suchen, nicht jedes auch noch so angestrengte Nachdenken als ein »Philosophiren« bezeichnen, so wenig man jedes Bearbeiten des Klaviers und jedes Streichen über die Violinsaiten ein »Musiziren« nennt.

Gewiss hat jedes philosophische System seine dunklen Punkte und seine ungelösten Widersprüche, aber man vergesse nicht, dass »die Fehler der Philosophie die Fehler der *vorzüglichsten* Köpfe sind.« Wer aber meint, mit dem »gesunden Menschenverstand« könne man der Gelehrsamkeit entbehren, der fällt noch viel grösseren Irrtümern anheim, nur mit dem Unterschied, dass er sie nicht merkt.

Verachte nur Vernunft und Wissenschaft,
Des Menschen allerhöchste Kraft — —
So hab' ich dich schon unbedingt.

(Der Teufel).

»Der sogenannte gesunde Menschenverstand ist ein vertrauenswürdiger Führer in den Angelegenheiten des täglichen Lebens, aber er ist wenig befähigt, bei theoretischen Problemen mitzuwirken; denn hier sind die Denkgesetze massgebend. Oder wo wäre die Astronomie daran, wenn das Copernikanische System auf die Sanktion der unmittelbaren Anschauung hätte warten müssen?« Denn die Anti-Copernikaner konnten ja auch wie ein neuer Pädagoge sagen, dass ihr System »vom Leben ausgehe und den Vorzug der Augenscheinlichkeit für sich beanspruchen könne.«

Wir sollten in der Pädagogik doch einmal die lächerliche Originalitätssucht aufgeben und unsern Ruhm vielmehr darin suchen, erst zu erwerben, was wir von grössern Geistern ererbt haben, ehe wir eine *eigene* Pädagogik haben wollen. Leider aber meint noch mancher Pädagogiklehrer, er müsse eine originale Psychologie und Methodik haben, wie vor anno 48 noch jeder Kanton sein eigenes Geld, Mass und Gewicht gehabt hat.

Und wenn nun einmal jemand so eine «eigene Pädagogik» etwas näher prüft und kritisirt, so erhebt sich ein Geschrei wie bei den Wilden, wenn eine Wolke vor die Sonne tritt.

Von den Gegnern der Herbart'schen Pädagogik wird derselben gegenwärtig mit Vorliebe nur noch ein historisches Interesse zugesprochen, und sie meinen, das Äusserste getan zu haben, wenn sie sich zu der Anerkennung versteigen: in der Geschichte der Pädagogik werde die Herbart'sche Lehre allezeit mit Achtung genannt werden. Nun, wir hoffen, sie werde im Gegenteil noch lange ein *aktuelles* Interesse haben, und lassen uns vorläufig noch nicht zu den Petrefakten zählen.

Nicht jeder, der prophezeit, ist ein Prophet. Das beweist eine Anekdote, die im Okt. 1886 die «Pestalozziblätter» erzählt haben. Sie brachten den sehr interessanten Bericht Ackermann's über den Besuch Dr. Bell's, des Erfinders der Methode des wechselseitigen Unterrichts, bei Pestalozzi in Iferten. Wer den Artikel nicht gelesen hat, möge nicht unterlassen, das Versäumte nachzuholen. Uns interessirt hier nur der Schluss. Ehe Bell abreiste, nahm er Ackermann auf die Seite und sagte: »Ich habe nun die Methode Ihres Pestalozzi kennen gelernt. Glauben Sie mir, in zwölf Jahren wird niemand mehr von ihr reden, die meinige aber wird über deu

Erdkreis verbreitet sein. Kommen Sie wieder zu mir nach England. Ihr Glück soll gemacht sein. Mit Pestalozzi's Lehrweise werden Sie nicht weit kommen!»

Es sind nun 70 Jahre her, seit der alte Bell so gesprochen hat. Wie man beim Prophezeien doch «reinfallen» kann!

Da fällt uns gerade noch eine andere Beziehung zwischen der Pestalozzi'schen und der Herbart-Ziller'schen Pädagogik ein. Was die Dittes-jünger in rührendem Chore den Herbartianern vorwerfen: Das Gute an ihrer Pädagogik sei nicht neu und das Neue nicht gut, das haben damals die Philanthropisten Pestalozzi gegenüber getan:

«Pestalozzi soll sich nicht einbilden, etwas Neues gelehrt zu haben, was er sagt, wusste man längst und sagte es auch besser oder doch mindestens ebenso gut; die Basedow-Wolke'sche Methode hat längst unter dem Namen Versinnlichung verstanden, was Pestalozzi nunmehr Anschauung nennt; er kann sich nur einer abermaligen Entdeckung einer schon bekannten Methode rühmen. Wenn der Mann einmal bescheidener wird, so ist immerhin zu hoffen, dass er auch andern Bestrebungen Gerechtigkeit widerfahren lasse; aber von Burgdorf geht ja der Segen des Herrn aus. Mirakel in Burgdorf! Mirakel in Burgdorf!»

So klang es damals aus der Gegend von Dessau her, fast so verbissen und grob, wie heutzutage aus Wien und kleineren Orten.

Roller.

Schluss.

In Nr. 6 der „St. Galler Schulblätter“ widmet Herr Balsiger seinen Kritikern eine nochmalige Entgegnung, indem er den Vorwurf der Entstellung, ohne weitere Begründung, wiederholt, für die streitigen Begriffe sich auf die Wörterbücher von Grimm und Weigand beruft und damit seinerseits Schluss erklärt. Daraus folgt natürlich auch für uns Einstellung des Kampfes; denn gegen einen Feind, welcher sein Schwert einsteckt, erheben wir das unsrige nicht. Die „Schluss“-Erklärung des Herrn B. war übrigens ganz und gar unnötig; mit einem Gegner, welcher sein philosophisches Rüstzeug aus dem Lexikon holt, beim ersten Anlauf vom sachlichen Streit ins Gebiet des Persönlichen übergreift und die Wiederholung seiner Behauptungen an die Stelle ihrer Begründung setzt, hört die Diskussion von selber auf.

G. W.

Nachrichten.

St. Gallen. Schon seit 1869 erhielten die Reallehramtskandidaten an der St. Galler Kantonsschule Unterricht in der allgemeinen Pädagogik, zuerst vom damaligen Seminardirektor Herrn Dr. Largiadèr, jetzt in Basel, dann von Herrn Prof. Dr. Rehmke, jetzt in Greifswald, und seither von Herrn Prof. Dr. Schöl. Inzwischen aber machte sich die Erwägung geltend, dass eine Einführung in die allgemeine Pädagogik für die Vorbereitung auf die Praxis nicht genüge; infolge dessen übernahm Herr Dir. G. Wiget von Rorschach vor einem Jahr den Unterricht in der Methodik, verbunden mit praktischen Übungen. Dieser wurde nunmehr von der Studienkommission für die Reallehramtskandidaten obligatorisch erklärt. An dem Unterrichte nahmen im abgelaufenen Schuljahre überdies eine Anzahl Lehrer und Lehrerinnen der Stadt St. Gallen teil.

— An die neu kreirte Hauptlehrerstelle für Mathematik und Naturgeschichte an der Mädchenrealschule der Stadt St. Gallen wurde aus einer grossen Zahl von Bewerbern gewählt Herr *Paul Conrad* aus Davos, z. Z. in Eisenach, unsern Lesern bekannt durch seine Präparationen zur Optik.

Rorschach. An die im Institut Wiget neu errichtete Privatschule Schönberg, welche im Geiste der Herbart-Ziller'schen Pädagogik geführt werden soll, wurde als Lehrer gewählt Herr Jakob Ragaz in Tamins.

Verlag von Orell Füssli & Co. in Zürich.

Verhgang des Schulturnens.

Anleitung

zur

praktischen Durchführung
der „Turnschule“ für den mili-
tärischen Vorunterricht.

Von

Eduard Balsiger, Seminardirektor.

I. Stufe. (10—12. Altersjahr.)

Preis broch. 1 Fr. 50 Cts.; cart. mit
abgerundeten Ecken 1 Fr. 80 Cts.



Vorrätig in allen Buch-
handlungen.

C. Richters Schultafelschwärze

anerkannt beste und billigste Anstrichfarbe
für Schulwandtafeln, schieferfarben, rasch
trocknend und sehr haltbar.

1 Kanne, hinreichend für 10—12 Tafeln,
kostet Fr. 10. —

Nur direkt per Nachnahme oder vorher.
Einsendung zu beziehen von **C. Richter**
Kreuzlingen, Ktn. Thurgau.

Verlag von Hugo Richter in Davos.

Vorrätig in allen Buchhandlungen des In-
und Auslandes.

Der Wald

in seiner

kulturhistorischen und naturgeschicht-
lichen Bedeutung

von

Professor D. Maeder

in Zürich.

Preis 2 Fr. 50 Cts.

Sprachlehrmittel aus dem Verlage von
Orell Füssli & Co. in Zürich

FRANZÖSISCH

- Baumgartner**, *Lehrbuch der französischen Sprache.* Geb. 2 Fr. 25 Cts.
Baumgartner, *Französische Elementargrammatik.* 75 Cts.
Baumgartner, *Lese- und Uebungsbuch für die Mittelstufe des französischen Unterrichts.* 1 Fr. 20 Cts.
Baumgartner, *Französisches Uebersetzungsbuch.* 60 Cts.
Keller, *Französische Sprechübungen.* 1 Fr. 50 Cts.
Luppe und Ottens, *Elementarbuch der französischen Sprache.* I. Teil 1 Fr. 50 Cts., II. Teil 1 Fr. 80 Cts., III. Teil 2 Fr.
Keller, Karl, *Grammaire allemande.* 3me édit. 3 Fr.
Cette grammaire excellente est beaucoup appréciée dans les écoles supérieures de la Suisse française et de la France.

ENGLISCH

- Baumgartner, Andr.**, *Lehrgang der engl. Sprache.* I. Teil 1 Fr. 80 Cts., II. Teil 2 Fr.
Klein, Th. H., *Englische Diktirübungen.* 2 Fr.

ITALIENISCH

- Daverio, Luigi Ercole**, *Scelta di prose italiane ad uso della studiosa gioventù.* 2. edizione. 4 Fr. 35 Cts.
Geist, Wilh., *Lehrbuch der italiemischen Sprache nebst kurzem Vorkursus.* 5 Fr.
Lardelli, Giov., *Lecture scelte ad uso degli studiosi della lingua italiana.* 3 Fr.
Orelli, G. G., *Saggi d'eloquenza italiana.* 1 Fr. 50 Cts.
Gaffino, F., *Grammatica teoretica-pratica della lingua tedesca.* Io corso 3 Fr. 50 Cts., Ilo corso 3 Fr.

~~~~~

Den Herren Lehrern und Schulvorstehern, welche das eine oder andere dieser Bücher behufs Einführung kennen zu lernen wünschen, stellen wir Frei-Exemplare gerne zur Verfügung. (OV41)

Anfang Februar erschien:

# Die formalen Stufen des Unterrichts.

Eine Einführung in die Herbart-Zillersche Pädagogik

von  
**Th. Wiget**,  
Seminardirektor in Chur.

3. Auflage. — Preis broschirt Fr. 1. 60.

Die rasche Aufeinanderfolge der Auflagen und die mehrfache Einführung des Buches in Seminarien zeugen für die Gediegenheit dieser Schrift, die auch von der Kritik rückhaltlos anerkannt wurde.

Exemplare stehen gerne zur Einsicht zur Verfügung.

Chur, im Januar 1888.

**Jul. Rich**, Verlagshandlung.

**Herdersche Verlagshandlung, Freiburg (Breisgau).**

Soeben ist erschienen und durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

**Schneiderhan, J., Der Anfänger.** Theoretisch-praktische Anleitung zum Unterricht im ersten Schuljahr für Lehrer und Schulamtskandidaten. **Zweite, vielfach verbesserte und vermehrte Auflage.** 8°. (XII u. 358 S.) M. 2.40; in Original-Einband, Halbleder mit Goldtitel M. 2.85.



In der unterzeichneten Verlagsbuchhandlung ist neu erschienen und durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

## Vaterländisches Lesebuch.

Herausgegeben

von

**Th. Wiget,**  
Seminarlehrer in Chur.

und

**A. Florin,**  
Seminarlehrer in Chur.

III. Teil geb. 75 Cts. IV. Teil geb. 1 Fr.



## Des Schweizerlandes Kultur- und Weltstellung im Spiegel der Dichtung.

Ein vaterländisches Lesebuch für die Schweizerjugend.

Zur Pflege nationaler Gesinnung herausgegeben

von

**Dr. Wilhelm Gøetz.**

Preis 2 Fr.



## Die Frage des Handfertigkeitens-Unterrichts in der deutschen Schweiz.

Eigenes und uneigenes Meinen  
gegeben von

**Dr. Wilhelm Gøetz.**

Preis 2 Fr. 40 Cts.



## ↔ **Aus dem Basler Jura.** ↔

Volksgeschichten

von

**Dr. Wilhelm Gøetz.**

Preis 1 Fr. 50 Cts.

**Davos,** im November 1887.

**Hugo Richter,** Verlagsbuchhandlung.

---

Inhalt: Zur Methodik des Formen- und Zeichenunterrichts in der Volksschule. — Der darstellende Unterricht (Fortsetzung). — Um Freund und Feind herum. — Schluss. — Nachrichten. — Inserate.

---