

Zeitschrift: Bündner Seminar-Blätter
Band: 9 (1891)
Heft: 9

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: 29.11.2024

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

Schweizerische Blätter

für

Erziehenden Unterricht.

Der „Bündner Seminarblätter“
IX. Jahrgang.

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

№ 9.

Frauenfeld, 15. September 1891.

1890/91.

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

Etwas von der Kunst, sich für den Unterricht vorzubereiten.

VON JOHANN ADAM HUG in Unterstrass.¹

„Wen die Götter hassen, den machen sie zum Schulmeister.“ Das war die Ansicht der Gebildeten im griechisch-römischen Altertum über unseren Beruf. Fand doch selbst der „göttliche“ Plato, dass die Bürger des eigenen Staates für die Arbeit des Unterrichtens zu gut seien, und dass man für diesen Dienst einige von den im Staate wohnenden Fremden mieten müsse. Diese Ansicht Platos rächte sich auf eigentümliche Weise an seinem Volke, indem die Römer die Lehrarbeit gerne den „hungrigen Griechlein“ überliessen.

Und wie steht es heute in dieser Beziehung? Denken die Gebildeten unserer Tage anders über den Lehrer und seine Arbeit? Ich erinnere hier nur an Heinrich von Treitschke und dessen neueste Aeusserungen über die Volksschullehrer. Und welcher Mann von Stand und Vermögen lässt einen fähigeren Sohn durch das Seminar gehen, damit er Elementarlehrer werde? Ja selbst die Lehrer führen ihre Söhne nur dann dem eigenen Berufe zu, wenn sie ihnen nichts „Besseres“ zu geben vermögen. Wohl dem, welchem die Last seiner Arbeit nur vorübergehende Seufzer abnötigen kann, bei welchem es nicht täglich zu Klagen kommt. Wo die Begeisterung fehlt, da fehlt das rechte Schulmeisterelement, und die Magenfrage tritt so in den Vordergrund, dass sie beinahe der einzige Gegenstand „pädagogischer“ Diskussionen wird.

¹ Zur Beachtung: Der Aufsatz ist mit Rücksicht auf jüngere Lehrer geschrieben worden.

Es ist schon viel Schönes über den Lehrerberuf gesagt und geschrieben worden. Ich habe ihn als den seligsten Beruf preisen und das dreizehnte Kapitel des ersten Korintherbriefes auf ihn anwenden hören: „Wenn ich mit Menschen- und mit Engelzungen redete, und hätte der Liebe nicht, so wäre ich ein tönendes Erz oder eine klingende Schelle.“ Doch eine Seite scheint mir in allen Behandlungen dieses Themas nur gestreift worden zu sein, ich meine die Liebe zur *Lehrarbeit*. Begeisterung ist dem Lehrer not, nicht Humanitätsduselei, die sich unter jedem Mäntelchen verbergen kann. Begeisterung ist nicht Leidenschaft; sie ist auch nicht Salbung. Sie ist klar wie der lichte Tag. Die Begeisterung haftet an dem Idealen. Die Ideale aber entstehen auf Grund von Ideen. Wer in seinen Beruf nicht die richtige Einsicht hat, der besitzt auch keine Ideale. Man nennt die Pädagogie so häufig eine Kunst, ohne zu bedenken, was damit gesagt sein will. Sie ist freilich keine Kunst, welche das Aesthetisch-Schöne darstellt; ihr Gebiet ist die Darstellung des Sittlich-Schönen. Aber darum ist sie nicht weniger eine Kunst. Und Goethe sagt: „Die Kunst bleibt Kunst! Wer sie nicht durchgedacht, der darf sich keinen Künstler nennen.“ Durchdenken muss man also seinen Beruf. Das macht sich jedoch nicht von selbst, und der Einzelne kann es auch nicht aus sich selbst. Schon Sokrates hielt dem jungen Euthydemos, der die Staatskunst aus sich selbst lernen wollte, entgegen, das gleiche einem Menschen, der als Arzt sich folgendermassen einführen wollte: „Von keinem Menschen habe ich jemals die Arzneykunst gelernt, auch mir unter den Aerzten niemals einen Lehrer gesucht, vielmehr bin ich mit Beharrlichkeit bemüht gewesen, mich nicht nur von dem Lernen selbst, sondern auch vor dem Schein, als hätte ich etwas von den Aerzten gelernt, in Acht zu nehmen. Nichtsdestoweniger aber überträgt mir die Ausübung des ärztlichen Berufes, denn ich werde mich bemühen, durch fleissige Experimente an euch selbst meine Schule zu machen.“ Euthydemos liess sich durch Sokrates belehren; aber viele unter unseren heutigen Schulmännern sind noch der Ansicht, die Unterrichtskunst mache sich von selbst. Homer wurde ein grosser Dichter ohne die Poetik des Aristoteles. Das ist wahr. Aber Goethe und Schiller studirten die Poetik und dachten fleissig über die Gesetze ihrer Kunst nach. Nur dadurch sind sie zu den bedeutendsten Dichtern der Neuzeit geworden. Auch auf pädagogischem Gebiete schlägt der naiven Empirie die Stunde; der Morgen eines rationellen Unterrichtens ist bereits angebrochen. „Der Unterricht ist eine Kunst, die, wie jede andere Kunst, auf dem Wege der *Erkenntnis* und der Uebung erlernt werden muss.“¹

¹ *Kehr*, die Praxis der Volksschule, 1877, S. 2.

Wenn ich den bisherigen Unterricht als einen im Grossen und Ganzen naiven Unterricht bezeichne, so will ich damit ebenso wenig sagen, er sei ein schlechter Unterricht gewesen, als ich dem Homer einen Vorwurf daraus machen kann, dass er die Poetik des Aristoteles nicht studiren konnte. Aber der moderne Dichter zieht sich durch Nichtbeachtung der poetischen Theorie berechtigten Tadel zu. Und der Lehrer macht heute keine Ausnahme mehr. Bereits ist ihm ja die Bauersame in diesem Stücke zugekommen. Mein Urgrossvater war in seinem kleinen Dorfe einer der vermögichsten Besitzer. Er betrieb seine Güter in naiver, alt bäuerlich stolzer Weise, aber sie trugen ihm wenig ein. Heute nährt sich von denselben Aeckern eine grössere Anzahl von Familien besser, weil sie gelernt hat, der Landwirtschaft rationeller obzuliegen. Die Lehrer des Dorfes haben durch ihre Arbeit viel zu diesem Fortschritte beigetragen. Wie sollten ihre Kollegen nun so kurzsichtig sein und verkennen können, dass sie auch von ihrem Berufe durch rationellere Pflege grössere Erfolge zu erwarten haben? Die rationelle Pädagogie bringt wieder Ideale, pädagogische Ideale. Die Ideale der bisherigen Pädagogie sind verbraucht;¹ wir finden sie höchstens noch bei recht alten Schulmeistern. Des jüngeren Geschlechtes Ideale liegen ausserhalb des Lehrerberufes, und dies ist beklagenswert.

Die naive Pädagogie verholzt. Sie ist bald auf dem Punkte angelangt, wo sie fertig ist; die rationelle Pädagogie stützt sich auf die pädagogische Wissenschaft und ist deshalb von stets anregender, verjüngender Kraft. Sie ist die innigste Vereinigung von Theorie und Praxis. Das Seminar kann den jungen Lehrer nur auf den rechten Weg stellen; auf diesem weiter zu gehen, ist seine Sache. Es gibt zwar immer noch Leute, welche wähnen, dem Unterrichtswesen einen Dienst zu tun, wenn sie, gegen die Methodik, auf die Persönlichkeit als auf die Hauptsache aufmerksam machen. Gegen die Persönlichkeit wird keine Theorie etwas einzuwenden haben, aber ihr Einfluss liegt ausserhalb jeder Lehre. Es ist zwar nicht ganz richtig, wenn der Kaufmann zuerst nach der Gewandtheit und dem Verständnis im Geschäfte fragt und sich weniger um das sittliche Verhalten des Anzustellenden kümmert, aber es ist nur die Kehrseite des Verfahrens auf pädagogischem Gebiet. Trotzdem gibt oft bei der Wahl eines neuen Lehrers seine Fachkenntnis im Turnen oder im Gesang oder seine politische Stellung den Ausschlag. Und wo ist da die Rücksicht auf die pädagogische Persönlichkeit, wenn ein Lehrer nur, weil er viel versteuert, wieder gewählt oder an eine bessere Stelle berufen wird?

¹ Ich rede hier nicht von Idealen, die jeder haben kann, sondern von eigentlichen Berufsidealen.

Es ist im Interesse unseres ganzen Standes, wenn wir selbst dafür sorgen, dass unser pädagogisches Können überall mehr berücksichtigt werden muss. Die Lehrer müssen sich wieder auf ihren eigensten Beruf besinnen lernen. Sie haben dies vergessen und so auch die Gemeindeglieder irre geleitet.

Als das beste Mittel, Lust und Liebe für den Beruf zurückzuerobern, erkläre ich die gewissenhafte Vorbereitung auf den Unterricht. Diese Forderung ist an sich nicht neu. Aber in ihrem Auftreten lassen sich Entwicklungsstufen unterscheiden. Wohl am frühesten trat sie in der Form auf, der Lehrer müsse seinen Stoff beherrschen. Und noch heute findet man ja sehr häufig die Ansicht, der gründliche Kenner einer Sache sei auch der beste Lehrer für dieselbe. Leider begnügt man sich in dieser Hinsicht sehr häufig mit dem, was man im Seminar gelernt hat, und denkt an keine Weiterbildung. Neben die Forderung der *stofflichen Vorbereitung* trat bald diejenige der gemütlichen Vorbereitung. Diese ist überaus wichtig und darf in keinem Falle übersehen werden. Es ist gar nicht gleichgültig, in welcher Stimmung der Lehrer vor die Schüler tritt. Die Schule soll ihm ein heiliger Ort sein, vor dessen Betreten er seine Partei- und Familienschuhe auszieht. Klar und wahr, heiter und aufgeräumt soll er vor den Kindern erscheinen. Wer nicht neben der Schule an seine Schüler denken kann und denkt, der hat das beste Erziehungsmittel verloren oder nie gehabt. Die streng christliche Pädagogik fasst die Forderung der *gemütlichen Vorbereitung* in die Forderung des Gebetes und der Fürbitte für die Schüler. Wir treffen sie seit dem Auftreten des Christentums bis auf den heutigen Tag in der Geschichte der Pädagogik an.

Am spätesten tritt die Forderung der *pädagogisch-psychologischen Vorbereitung* auf. Sie hat die beiden vorigen Arten der Vorbereitung zur Voraussetzung. Der Lehrer, welcher des Unterrichtsstoffes nicht mächtig ist und ausser der Schule sich nie in Gedanken mit seinen Schülern beschäftigt, kann sich auch nicht nach der vorhin genannten Forderung auf den Unterricht vorbereiten. Diese Forderung ist so recht ein Produkt der jüngsten Entwicklungsstufe der Pädagogik und auch erst durch sie möglich geworden. Denn ohne psychologische und ethische Kenntnisse lässt sich eine pädagogisch-psychologische Vorbereitung gar nicht denken. Ihrem Ursprunge nach hängt diese sehr nahe mit der gemütlichen Vorbereitung zusammen. Die ersten *Spuren* sind in dem schon sehr frühe auftretenden Grundsatz der Individualisierung zu suchen. Dass man jeden Schüler nach seinen besonderen Anlagen zu behandeln habe, das liegt bereits in dem dem Pythagoras zugeschriebenen Worte:

„Nicht aus jedem Holze kann man einen Merkur schnitzen“, ausgesprochen. Plato empfiehlt die Beobachtung der Kinder beim Spiel, wo man am besten die geistige Anlage und den zukünftigen Charakter erkennen könne. Aehnliche Forderungen treffen wir auch bei den römischen Pädagogikern. Den stärksten Anstoss aber für individuelle Behandlung der Schüler brachte das Christentum. Jesus Christus selbst war ein Meister in dieser Kunst, und seine Jünger nahmen sich ihren Herrn zum Vorbild. Man muss dem Lernenden das Gefühl brüderlicher Teilnahme erwecken, muss ihm Vertrauen einflößen, ihn fragen, ob er die Sache verstehe, man muss Widersprüche beseitigen, für einzelne manches weiter ausführen; die trägen Geister muss man mit Erbarmen tragen und die Leichtsinrigen mit Ernst warnen; die Ermüdeten muss man auffrischen. So sagt Augustin im Sinne der Individualisirung. Dass die Reformatoren diesen Grundsatz hervorhoben, versteht sich für sie von selbst. Schon mehr in modernerer Fassung finden wir ihn bei dem Franzosen Montaigne (1533—1592). Komensky redet im zwölften Kapitel seiner Unterrichtslehre von den verschiedenen geistigen Anlagen, und wie ein jeder Schüler nach denselben besonders zu behandeln sei. Zur Weckung der Aufmerksamkeit empfiehlt Francke dem Informator, dass er die ingenia wohl unterscheide. Besonders stark betont Flattich die individualisirende Methode: der Lehrmeister muss sich vornehmlich auf die *methodum subjectivam* verlegen, wozu die *psychologia empirica* höchst nötig ist. Man sieht, wie aus der Forderung der individuellen Behandlung nach und nach die pädagogische Psychologie herauswächst, als deren Begründer Pestalozzi anzusehen ist, die aber erst von Herbart zum Range einer Wissenschaft erhoben wurde. Die volle Würdigung der Individualität des Zöglings ist eine der namhaftesten Errungenschaften seiner Pädagogik.

Es ist nicht das geringste unter den Verdiensten der Herbartschen Pädagogik, die pädagogische Praxis nach ihrer psychologischen Seite vertieft zu haben. Bisher betrachtete man die stoffliche Vorbereitung, wenn sie nach Inhalt und Form ausgeführt wurde, als für den Unterricht ausreichend. Wer noch ein wenig mehr tun wollte, gedachte daneben in Liebe seiner Schüler. Die neuere Pädagogik, indem sie einen Schritt weiter geht, vereinigt diese beiden Momente zu einer höheren Einheit. Zur Herrschaft über den Lehrstoff muss die Hingebung an die Schüler¹ kommen; denn nur der Liebe öffnen sich die Individuen, und nur dann ist eine pädagogisch-psychologische Vorbereitung auf den Unterricht möglich.

¹ Diese Hingebung bitte ich nicht so auszulegen, als meinte ich, sie wäre erst eine Forderung der Herbartschen Pädagogik.

Unter den zahlreichen schwachen Gründen, mit denen die Zillersche Methode abgelehnt wird, befindet sich auch der, dass diese Methode das Schulgeschäft erschweren würde. Das ist wirklich ein Grund, der einen Schein von Berechtigung hat. Es liegt in der Natur des Menschen, sich seine Arbeit möglichst zu erleichtern. Eine Erleichterung bietet nun allerdings für den Anfang die neue Methode nicht; ihre Abweisung ist aber nur dann gerechtfertigt, wenn diese ethisch und psychologisch begründet ist. So lange eine solche Begründung niemand mit Erfolg unternimmt, so lange bleiben die Forderungen der neuen Methodik in Kraft. Ihnen entspringt ganz unmittelbar das Bedürfnis, sich *schriftlich* auf den Unterricht *vorzubereiten* und *nachzubereiten*. Dies ist auch durchaus notwendig; denn das Schreiben bringt Klarheit in unsere Gedanken, und Klarheit soll die oberste Eigenschaft des Unterrichtes sein. Wohl schon jeder hat die Erfahrung gemacht, dass er glaubte, einen Gedanken vollständig klar ausgedacht zu haben; wie er sich aber anschickte, demselben in gesprochenen oder geschriebenen Worten eine bestimmt ausgeprägte Form zu geben, da war dies nur unter grösster Anstrengung möglich. Es ist dies nicht nur bei neuen Gedankenerwerbungen der Fall, sondern auch bei Reproduktionen. Diese Erfahrung mahnt zur Vorsicht. Und wenn man da und dort hört, nicht präparirter Unterricht sei besser gelungen, als ein Unterricht nach den sorgfältigsten Ueberlegungen, so laufen da verschiedene Trugschlüsse mitunter. Einmal ist es eine bekannte Tatsache, dass, wer keine Ahnung von Schwierigkeiten hat, besonders sicher auftritt. Auf die glänzenden Augen der Kinder, welche ihre innere Mitarbeit bezeugen sollen, ist nicht immer zu gehen. Oft zeigt es sich, dass die Schüler nach einer solchen „guten“ Stunde blutwenig mehr wissen, zum grossen Aerger des Lehrers. Es ist eben auch hier nicht alles Gold, was glänzt. Eine andere Täuschung ist wohl auch die, dass man wohl sorgfältig präparirt hat, aber nicht pädagogisch, nicht individualisirend, sondern rein logisch und stofflich. *„Die Aufgabe einer pädagogischen Vorbereitung ist, gleichsam ein Phantasiebild der zukünftigen Lehrstunde sich zu zeichnen und die etwa zu erwartenden Fragen, Aufgaben und Anforderungen, auch Verkehrtheiten vorzustellen und das ihnen entsprechende richtigste Verfahren im voraus zurecht zu legen.“*¹

Das schriftliche Präpariren entwickelt aber auch den pädagogischen Gedankenkreis. Es macht die theoretischen Gedanken flüssig, verwandelt sie in gangbare Münzen. Die Gedanken grosser Männer nachdenken, ruft eigenen Gedanken, und damit geht einem ein Licht nach dem anderen auf; das Verständnis erweitert sich, die Einsicht in die Anwendbarkeit

¹ K. V. Stoy, Encyklopädie, 1878, S. 418.

erhöht sich. Was uns nebensächlich erschien, erhält Bedeutung und findet seine richtige Stellung. Wir begreifen nicht mehr, wie wir so kurzsichtig sein konnten. Ich kann mir nicht versagen, hier einige Stellen aus Joh. Gottfr. Herders „Schulreden“ mitzuteilen. Es wird jedem Lehrer leicht sein, sie pädagogisch zu deuten: „Ich weiss wohl, dass man zu unseren Zeiten auch in den Wissenschaften überall Quäker sein will: der Geist soll uns ergreifen, die Salbung soll uns alles lehren. Ich fürchte, man geht dabei irre: der Geist lässt sich nicht in eine windige Hirnbouteille spünden. Der Buchstabe fesselt ihn an; Auszug, Schreiben, treue oder freie Nachahmung macht uns ihn eigen. Die grössten Geister müssen es so machen. Was wollten wir uns über sie hinaussetzen? Statt dass man sich zum Tabakrauchen und zum Kartenspiel versammelt, komme man zusammen, gemeinschaftlich zu lesen, einander eigene Aufsätze vorzulesen, sich darüber Anmerkungen zu machen u. dgl. Das Disputiren wird eo ipso damit werden.“ — „Man muss sich im Schreiben üben, wenn man richtig sprechen, wenn man genau lesen und hören will. Nulla dies sine linea, kein Tag muss vorübergehen, wo nicht ein junger Mensch für sich selbst etwas schreibt; er hole nur nach, was er zu vergessen fürchtet, oder setze sich seine Zweifel auf, oder berichtige dieselben, oder excerptire oder komponire, in welcher Uebung es auch sei. *Der Griffel, d. i. bei uns die Schreibfeder, schärft bei uns den Verstand, sie berichtigt die Sprache, sie entwickelt Ideen*, sie macht die Seele auf eine wunderbar angenehme Weise tätig.“¹ Es versteht sich nun wohl von selbst, dass diese schriftlichen Uebungen um so vorteilhafter sind, je inniger sie mit unserem Berufe verbunden werden. Der Kaufmann, welcher sich selbst in sein Geschäft wirft und nicht nur andere für sich arbeiten lässt, der kommt vorwärts. Der Schullehrer aber, welcher nur mit dem Inhalt der Lehrmittel, mit Leitfäden, mit bereits ausgeführten Präparationen arbeitet, ist ein schlechter Geschäftsmann.

Es ist nun freilich leichter zu sagen, dass man präpariren müsse und dass dies schriftlich zu geschehen habe, als es auszuführen ist, wie das Präpariren an die Hand zu nehmen sei. Die Bock, Bormann, Kellner, Largiadèr, Lauckhard, Schumann, Schütze, Zeglin, u. s. w. berichten sehr wenig darüber. Der Lehrer müsse sich auf seinen Unterricht vorbereiten, das heisst es an allen Orten. Nähere Winke findet man nicht, wenn auch vereinzelt Elemente zerstreut vorkommen mögen. Zusammenhängende Darstellungen über die Vorbereitung gehen, ausser bei einigen Methodikern Herbartscher Richtung, im allgemeinen höchstens zur Forderung einer vertieften stofflichen Vorbereitung; die gemütliche und

¹ Herders ausgewählte Werke in 1 Bd., 1844, S. 1251 und 1280.

erst gar die pädagogisch-psychologische Vorbereitung zu fordern, fällt den wenigsten ein. Trotzdem will ich versuchen, das Lehrbare über die Vorbereitung in den Hauptzügen zusammen zu stellen, indem ich mich auf die pädagogisch-psychologische Vorbereitung beschränke, da über ihre beiden Vorstufen und Voraussetzungen schon genügend gesprochen und geschrieben worden ist.¹ Für die nähere Begründung der folgenden Ausführungen muss ich auf die pädagogischen Hauptwerke verweisen.

Die Erziehung zerfällt nach Herbart in das Geschäft der Regierung, der Zucht und des Unterrichtes. „Das besondere Verhältnis zwischen dem Unterrichte einerseits und der Zucht und der Regierung andererseits gestaltet sich beiläufig in folgender Weise: Während der *Unterricht* zunächst und unmittelbar auf den Gedankenkreis berechnet ist und erst durch diesen hindurch auf das Gemüt zu wirken, den Willen zu beschwingen sucht, schlagen *Zucht und Regierung* den umgekehrten Weg ein; sie wenden sich zuerst an das Gemüt, reizen das Gefühl, spornen oder hemmen den Willen, in der Absicht, eine Gedankenbewegung in dem Zögling hervorzurufen, die ihn zur Reflexion über sich und seinen Zustand, und dadurch nötigenfalls zur Befestigung seines Vorsatzes oder zur Umkehr und dem Einschlagen einer neuen Richtung bestimmen soll. Die Regierung besteht lediglich in einer temporären, gelegentlichen Ueberwachung und Leitung des *rein äusseren Verhaltens* der Schüler; die Zucht macht sich dagegen als ein kontinuierliches Eingreifen in *das Innere* der Schüler, nämlich in ihren Willens- und Gemütszustand bemerkbar.“² Je häufiger der Lehrer in den Fall kommt, von den Regierungsmassregeln Gebrauch zu machen, um so schlimmer steht es mit ihm selbst, mit seiner innern, gemüthlichen Vorbereitung auf den Unterricht. Da kann selbstverständlich auch von keiner Zucht die Rede sein, und die erzieherische Wirkung des Unterrichtes geht verloren. Denn auch der Unterricht ist ein Zuchtmittel; er ist es, sofern er die Schüler nötigt, seinen Ausführungen zu folgen und alle Nebengedanken fern zu halten. Um so mehr ist sorgfältige Vorbereitung auf denselben geboten.

Die eigentliche Aufgabe des Unterrichtes aber ist die Reinigung, die Ordnung und die Erweiterung des Gedankenkreises. Nach dieser Seite hin kann er nur mittelbar erziehend wirken, indem der Lehrer den Unterricht so gestaltet, dass dieser ein tiefgehendes, nachhaltiges Interesse zu erzeugen vermag. Denn das Interesse ist die Grundlage

¹ Man findet darüber mehr oder weniger Ausführliches in jedem Buch oder in jeder Abhandlung über die Fortbildung des Lehrers.

² Nach *Nahlowsky*, in der Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. VII, 389 S. f.

des Wollens. Aber erst, wenn das Wollen durch den Unterricht so beeinflusst wird, dass es ein sittlich-religiöses Wollen werden soll, haben wir den erziehenden Unterricht. Will der Lehrer einen solchen Unterricht erteilen, so wird er sich auch in seiner Präparation über die diesbezüglichen Wege und Mittel besinnen müssen. Der Unterrichtsstoff allein tut die beabsichtigte Wirkung nicht. Der erziehende Lehrer muss mit seiner Persönlichkeit dahinterstehen, und diese muss wahr sein in ethischer und intellektueller Beziehung, in Verstandesdingen und in Gefühlsäusserungen. Ist der Erzieher ein frommer Mensch, so wird er mit dem Katholiken Bernhard Overberg sich in der Vorbereitungsstunde fragen: „Was will Gott durch mich die Kleinen lehren, und wie will er, dass ich es ihnen sage?“ Ein jeder aber frage sich: Ist das, was ich den Kindern mitteile und wie ich es ihnen mitteile, wahr?“

Da nur der das Interesse weckende Unterricht ein erziehender Unterricht sein kann, so ist die erste Präparationsfrage die: Auf welche Weise kann ich das Interesse der Schüler wach rufen? Offenbar liegt ein Hauptmittel dafür schon in der Auswahl des Lehrstoffes. Da aber diese durch den Lehrplan und die Lehrmittel getroffen ist, fällt dieser Punkt in der Vorbereitung weg. Doch darf der Lehrer nicht vergessen, dass die Lehrplanfrage eine noch stets flüssige ist, und er sich darum im Interesse einer Weiterbildung des Lehrplanes mit diesem zu beschäftigen hat. Was auch unter gegebenen Lehrplanverhältnissen für den erziehenden Unterricht geschehen kann und soll, bleibt einer späteren Stelle vorbehalten. Die Bedingung für das Interesse, das der Unterricht bezweckt, ist *die Aufmerksamkeit*. Man unterscheidet eine willkürliche, eine primitive und eine apperzeptionelle Aufmerksamkeit. Wodurch der Lehrer die Aufmerksamkeit hervorrufen, und wie er sie seinem Unterrichte erhalten könne, das darf nicht dem Zufall überlassen werden. Die methodische Arbeit verlangt auch hierfür eine Reihe von Ueberlegungen, die anzugeben uns zu weit führen würde.¹

Der Unterricht kann aber direkt auf die Willensbildung einwirken, wenn er die Kinder nach Zielen arbeiten lehrt. Jeder Charakter arbeitet nach Zielen und lässt nicht nach, bis das Vorgenommene erreicht ist. *Die Aufstellung von Unterrichtszielen* und das bewusste Fortschreiten nach solchen ist ein nicht gering anzuschlagendes Moment in der Charakterbildung. Wenn aber die Aufstellung des Zieles seinen ethischen Zweck erreichen soll, so muss der Lehrer in der Aufstellung der Ziele und in dem Arbeiten nach diesen Zielen konsequent sein; denn nur Konsequenz

¹ Man findet diesbezügliche Vorschriften z. B. bei *Leutz*, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichtes, § 7.

führt zur Angewöhnung und macht das als richtig Erkannte zur „besseren Natur“ des Menschen. Der Lehrer lasse sich hier nicht irre machen durch das oft zu hörende Geschrei, die Zielstellung mache sich häufig lächerlich. Dieses Geschrei ist nur ein Geständnis der Schwäche, und die Schreier haben keine Ahnung davon, wie viel es erfordert, richtige Ziele aufzustellen und nach Zielen zu arbeiten. Es darf dem Lehrer auch nicht gleichgültig sein, ob ein aufgestelltes Ziel erreicht worden ist oder nicht, und dieser Ernst der Arbeit muss sich auch auf die Schüler übertragen. Sie müssen sich Rechenschaft geben lernen, wie weit ihre Arbeit in jeder einzelnen Stunde von Erfolg war. Darum schliesst jede Lehrstunde mit einer sich darauf beziehenden Frage: Haben wir getan, was wir uns vorgenommen haben? Offenbar setzt diese Frage voraus, dass jede Unterrichtsstunde mit der Aufstellung eines Zieles beginne. Diese ist nicht nur aus ethischen, sondern auch aus psychologischen Gründen notwendig. Um dem Anfänger für die Zielstellung Wegleitung zu geben, stelle ich hier die notwendigsten Forderungen an das Ziel zusammen. Nicht jede Lesestück-Ueberschrift kann ohne weiteres als Ziel genommen werden, wenn dies ein pädagogisches sein soll. Dem Grundsatz des lückenlosen Fortschrittes gemäss muss das Ziel aus zwei Teilen bestehen: es knüpft an Bekanntes an und stellt ein Neues in Aussicht. Und weil das Ziel von den Schülern behalten werden soll, muss es kurz und bündig sein. Ein Ziel, das vergessen wird, ist gar kein Ziel. Wo es nicht leicht in bündiger Form aufzustellen ist, da darf es durch den Lehrer vorbereitet werden; wo aber das Ziel immer eingeleitet werden muss, da fehlt es am spezialisirten Lehrplan oder am Lehrer. Sobald der Schüler das Ziel hört, so muss es seine Gedanken nach einer bestimmten Richtung hin in Bewegung setzen; darum muss es fasslich, dem Inhalte nach konkret, anschaulich sein. Das Ziel stellt nur den zu bearbeitenden Gegenstand als solchen hin, ohne ihn in irgend einer Weise zu beurteilen, zu charakterisiren. Wo letzteres geschieht, da wird der Arbeit des Unterrichtes vorgegriffen; die Selbsttätigkeit der Schüler wird untergraben. Darum merke man sich: das Ziel darf nicht antizipirend, d. h. vorausnehmend sein. Ist die Aufstellung des Zieles dem Schüler selbst möglich, wie z. B. beim Beginne einer Stunde, die eine schon begonnene Arbeit weiterführen muss, da muss das Ziel auch von dem Schüler selbst gestellt werden. Es geschieht dies im Dienste der Selbsttätigkeit.

Eine Arbeit, welche der Schüler selbst tun kann, die soll ihm der Lehrer nie abnehmen. Diese Forderung steht nicht im Widerspruche mit der anderen, dass man den Schülern das Lernen erleichtern müsse.

Es ist freilich leichter, alles selbst zu machen. Es wird dann nichts verkehrt getan, und man erspart sich Aerger. Auch fällt für die Vorbereitung schon wieder ein schwieriges Stück weg. Aber der Lehrling, dem der Meister nie eine Arbeit in die Hände gibt, lernt eben nichts und tritt als ungeschickter Mensch in die Öffentlichkeit. Wenn alle Pädagogiker ohne Ausnahme den Grundsatz aufstellen, der Unterricht sei praktisch, so besteht ein wesentliches Ausführungsmoment dieses Grundsatzes in der Berücksichtigung der *Selbsttätigkeit der Schüler im Unterrichte*. Letzteres geschieht wohl auch da und dort in der Praxis. Wer aber wirklich erziehen will, der wird sich nicht mit planlos auftretenden Fällen zufrieden geben, sondern dem Erziehungsplane gemäss die Stellen ausfindig zu machen suchen, wo das Prinzip der Selbsttätigkeit in jeder einzelnen Lehrstunde am besten in Anwendung gebracht werden kann. Der Lehrer dulde nicht, dass sich die Schüler nur passiv, nur empfangend verhalten; er besinne sich auf Veranstaltungen, sie aus sich heraustreten zu machen. Die Schüler müssen zum Fragen veranlasst werden; sie dürfen nicht nur stumm dasitzen und alles gläubig hinnehmen. Ein vorlautes Wort ist verzeihlicher, als das gedankenlose Annehmen. Schüler, welche die Freiheit benützen wollten, um den Lehrer durch ihr Fragen in Verlegenheit zu bringen, kann man schon zur Ordnung weisen, und Lehrer, welche sich fürchten, durch das Fragen der Schüler in Verlegenheit zu kommen, gibt es hoffentlich keine mehr. Zudem schadet das der Autorität des Lehrers auch gar nichts, wenn er in gewissen Dingen seine Unwissenheit eingestehen muss, sobald er sonst ein rechter Lehrer ist. In der Berücksichtigung der Selbsttätigkeit der Schüler zeigt sich die individualisirende Methode des Lehrers. Er betrachte das Kind als Kind, aber er achte in ihm den zukünftigen Menschen, der sich selbständig durchs Leben bringen soll. Unselbständige Naturen gibt es ja so wie so leider genug. Die vortragende Lehrform muss im Interesse der Selbsttätigkeit eingeschränkt werden; an ihre Stelle tritt die Disputationsmethode. „Bei ihr müssen alle Resultate, welche gewonnen werden, aus gemeinsamer Ueberlegung und Diskussion auf Grund der im voraus gestellten Ziele hervorgehen.“ Man denke sich unter dieser Methode nur nicht etwas Grossartiges; aber vorbereitet will sie für jedes einzelne Teilziel sein. Als Vorbild dieser schulmässigen Disputationsmethode verweise ich auf den gesunden Verkehr zwischen Kind und Mutter. Wie diese es versteht, das geistige Leben des Kindes zu wecken, so soll es auch der Lehrer tun. An Stelle der naiven mütterlichen Tätigkeit setzt er die überlegte und überlegende, zielbewusste Schularbeit. Dieser Teil der schriftlichen Vorbereitung ist der schwierigste

von allen; denn der Lehrer muss hierfür jeden einzelnen seiner Schüler nach allen Seiten hin vor Augen haben; er muss sich auf die Richtigstellung der zu erwartenden Verkehrtheiten besinnen; er muss darüber nachdenken, wie er diesen und jenen durch geschickte Hülfen zum Gehen bringen könne. Ich muss hier für das Eingehendere auf die Abhandlung Ackermanns in dessen „Pädagogischen Fragen“ aufmerksam machen. Nur einen Punkt möchte ich hier noch berühren. Man begnüge sich nie damit, dass die Schüler die Sache wissen, sondern dränge sie zu einer zusammenhängenden mündlichen oder schriftlichen Darstellung. Dabei sehe man aber ja darauf, dass die Schüler selbständig ihre Gedanken sprachlich formuliren. Nur in diesem Falle hat Diesterwegs Wort Geltung: „Der Schüler weiss nur das recht, was er ordentlich zu sagen weiss.“ Das Vorformuliren und Nachsagenlassen, bis es einem nachläuft, kann für naheliegende Examenschwierigkeiten gut sein (wenn die Examen darnach sind); für das spätere Leben ist es wertlos. Was ist dir aus deinem eigenen Unterrichte am erinnerbarsten? Nicht wahr das, was du einst verhältnismässig selbständig gemacht hast oder hast machen müssen?

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, worauf die Vorbereitung in Bezug auf die Idee des erziehenden Unterrichtes zu achten hat: sie muss die Mittel und Wege überlegen, welche die Aufmerksamkeit als die Bedingung des Interesses hervorrufen und wachhalten; sie muss auf die notwendige und richtige Zielstellung bedacht sein; sie muss endlich auch die Stellen und Wege ausfindig machen, die Kinder zur Selbsttätigkeit anzuregen und sie selbsttätig zu erhalten.

Neben die Idee vom erziehenden Unterricht stellt die Herbart'sche Pädagogik die Idee der kulturhistorischen Stufen und die Idee der Konzentration. Beide sind in ihren äusseren Umrissen den Lesern der „Schweizerischen Blätter für erziehenden Unterricht“ bekannt. Mag man über die kulturhistorischen Stufen denken, wie man will, das wird niemand bestreiten können, dass sie ein neues Moment enthalten nicht nur für die Auswahl und Anordnung des Unterrichtsstoffes überhaupt, sondern auch ganz besonders für die Anpassung desselben an den jeweiligen Vorstellungskreis der Kinder. Doch unsere gegebenen Lehrplanverhältnisse scheinen der Vorbereitung jeden Anschluss an diese beiden Ideen zu verbieten. Vergewärtigen wir uns aber ein wenig den Charakter des Lehrplanes. Er enthält das, was in den einzelnen Fächern und in jedem Schuljahre durchzuarbeiten ist, nur in ganz allgemeinen Angaben. Daraus erklärt sich auch, warum die konkretesten Interpreten des Lehrplanes, die Lehrmittel, so eng sie auch alle nach demselben Lehrplane gearbeitet sein mögen, doch so verschieden ausfallen können. Wie sehr man auch

bei einem nicht nach der Idee der Konzentration entworfenen Lehrplane doch ihre Forderungen berücksichtigen kann, das zeigen recht deutlich die von Gattiker in Zürich bearbeiteten Eberhardschen Lesebücher. — Doch auch bei dem „gefehltesten“ Lesebuche lässt sich in gewissem Grade die Konzentration der Stoffe durchführen, wenn nur der Lehrer da ist, der die ethische und psychologische Notwendigkeit der Idee erfasst hat. Ich denke, kein Verfasser eines Lesebuches wird verlangen, dass man die einzelnen Stücke seines Buches in der Reihenfolge durcharbeite, wie er sie gegeben hat. Eine seinen Bedürfnissen entsprechende Gruppierung kann somit der Lehrer jederzeit vornehmen. Ist er also davon überzeugt, dass eine gleichzeitige Behandlung von in Beziehung zu einander stehenden Gedankenkreisen ethischen und psychologischen Wert besitzt, so wird er auch nach seiner Ueberzeugung zu unterrichten suchen. Und in dieser Beziehung hängt nun alles von seinen Ueberlegungen ab. Von heut auf morgen kann man freilich der Idee der Konzentration gemäss nicht präpariren, geschweige denn von einer Stunde zur andern. Da muss die Vorbereitung auf Wochen hinaus fertig sein, soweit sie sich auf die spezielle Verteilung des Lehrstoffes bezieht. Für ein derartiges Verfahren leisten die von Ziller geforderten *Konzentrationstabellen* (Monats- und Wochenziele) ganz ausserordentliche Dienste. Sie enthalten den Stoff in konkreten Angaben für die einzelnen Monate und innerhalb derselben für die einzelnen Wochen. Führt man dergleichen Tabellen im Geiste der Konzentration mehrere Jahre hinter einander durch, so erhält man eine Uebersicht über das ganze Stoffgebiet, die es einem immer leichter macht, den Inhalt innerhalb eines einzelnen Lehrgegenstandes zu verknüpfen, als auch ganze Lehrfächer aufeinander zu beziehen. Die Konzentration muss aber nicht nur eine äussere sein; sie muss auch zur inneren werden. Bei einer fertigen Persönlichkeit macht sich diese wohl von selbst. Welcher junge Lehrer ist jedoch beim Antritte seines Amtes ein abgeschlossener Charakter? Die innere Konzentration offenbart sich darin, dass alle Lehrfächer ohne Ausnahme — das eine mehr, das andere weniger — der Pflege des sittlich-religiösen Lebens dienen. Wer sich nach den Forderungen der Konzentration zu unterrichten bemüht und seine Präparationen mehr und mehr nach ihnen zu gestalten versucht, der wird bald erfahren, dass er sich und seinen Schülern die Arbeit bedeutend erleichtert und bessere Erfolge erzielt.

(Fortsetzung folgt.)

Verhandlungen der st. gallischen Sekundarlehrerkonferenz über den deutschen Unterricht auf der Sekundarschulstufe.

(Schluss.)

Zur Diskussion gelangten nun die Vorschläge bezüglich der Behandlung des *Aufsatzes* und der *Grammatik*.

Speziell handelte es sich um die Beantwortung folgender Fragen:

1) *Sind die für Auswahl der Themate pag. 35—38 aufgestellten Gesichtspunkte richtig oder nicht?*

2) *Ist das pag. 39—41 vorgeschlagene Verhältnis zwischen gebundener und freier Aufsatzform empfehlenswert oder nicht? Kommt die Grammatik bei dem pag. 41—44 skizzierten Verfahren nicht zu kurz? Sind nicht auch Rücksichten auf den fremdsprachlichen Unterricht zu nehmen?*

Die Vorschläge der Vorlage sind kurzgefasst folgende:

Aufsatz und Grammatik sollen zur Lektüre eine *dienende* Stellung einnehmen, jedoch ohne dass die Fertigkeit im schriftlichen Sprachgebrauch und die Sicherheit in der Rechtschreibung irgendwie vernachlässigt würden. Die Aufsatzthemathe sollen der Lektüre, dem Unterricht in den Realien und dem Erfahrungskreis der Schüler entnommen werden. Bei den Uebungen im Briefschreiben soll man die Schüler nicht über Dinge schreiben lassen, die ihnen fremd sind, oder die sie zum Phrasenmachen verleiten. Die *gebundene* und die *freie* Aufsatzform sollen im Aufsatzunterricht abwechseln, in dem Sinne, dass man durch die erstere die Schüler *lehre*, Aufsätze machen, und durch die letztere sie darin *übe*. Der Grammatikunterricht soll im Anschluss an die Korrektur der Aufsätze betrieben werden durch eine methodische Behandlung der gemachten Fehler und sich nicht über die tatsächlichen Bedürfnisse hinaus erstrecken.

Die Diskussion stimmte diesen Forderungen fast allgemein bei. Die Unterscheidung von gebundener und freier Aufsatzform sei eine glückliche und das Verhältnis zwischen beiden richtig bestimmt. Auch die Gesichtspunkte für die Auswahl der Aufsatzthemathe seien richtig, nur müsse man dafür sorgen, dass über den Aufsätzen im Anschluss an die Lektüre diejenigen aus dem kindlichen Erfahrungskreis nicht vernachlässigt werden. Abhandlungen über Sentenzen, Charakteristiken der Hauptpersonen seien für unsere Sekundarschüler zu schwer. Die Schüler nehmen solche Themate nur mit Unlust entgegen und die Ausführung sei auch in den besten Fällen allzu mangelhaft.

Dem wurde entgegengehalten: So allgemein dürfe man die Aufstellung von Sentenzen und Sprichwörtern als Aufsatzthemathe denn doch nicht verbieten. Es gelte auch hier zu unterscheiden. Solche Sentenzen

und solche „schöne Stellen“ aus Dichtern, welche einen starken Gefühls-, aber einen recht geringen spekulativen Gehalt haben, dürfen allerdings den Schülern nicht zur Bearbeitung aufgegeben werden; denn es sei schwer, über Empfindungen zu schreiben, ohne dabei ins Phrasentum hinein zu geraten. So sei z. B. ein schöner Vers, aber kein passendes Aufsatzthema die Stelle aus Schillers Tell: „O, eine edle Himmelsgabe ist das Licht der Augen.“ Die Stelle entzücke natürlich durch ihre Schönheit, aber darüber einige Seiten zu schreiben, setze auch bessere Schüler in Verlegenheit, ja sogar auch uns Lehrer, wenn wir selber ausführen müssten, was wir den Schülern zumuten.

Ganz anders verhalte es sich mit Sentenzen, welche einen Gedanken ausdrücken, dessen Richtigkeit die Schüler durch Beispiele aus Lektüre und Geschichte beweisen können, wie z. B. den Ausspruch Tells: „Die schnellen Herrscher sind's, die kurz regieren“, wofür unsere Schüler vielleicht das Gericht zu Verden an der Aller oder die Zerstörung Mailands durch Friedrich Barbarossa oder Herzog Alba in den Niederlanden als Belege anführen könnten.

Was die Charakteristiken anbetreffe, so sei darunter nichts anderes verstanden, als eine geordnete und einigermaßen abgerundete Zusammenstellung der von Szene zu Szene oder von Akt zu Akt ins Sammelheft eingetragenen Urteile über die Hauptpersonen.

Endlich wurde von einem Redner noch ein kräftiges Wort eingelegt für die Geschäftsaufsätze, für deren vermehrte Berücksichtigung er sich namentlich auf die Anforderungen des Lebens berief.

Ueber den Grammatikunterricht wurde ungefähr folgendes gesagt: Man würde gerne den Vorschlag der Vorlage befolgen und die grammatikalischen Belehrungen an die Aufsatzkorrektur anschliessen, wenn man nicht befürchten müsste, dass bei diesem Verfahren die grammatikalische Schulung allzusehr dem Zufall anheimgestellt würde. Dass bei dem Anschluss der Grammatik an den Aufsatz das Bedürfnis nach grammatikalischer Belehrung jederzeit klar vorliege und auch vom Schüler deutlich empfunden werde, sei allerdings ein nicht zu unterschätzender Vorteil gegenüber dem Grammatikunterricht auf Grund von sogenannten Musterbeispielen; aber es müsse erst noch durch praktische Versuche bewiesen werden, dass man auf solche Weise zum Ziele komme.

Der Verfasser der Vorlage war in der Lage, über einen solchen Versuch zu berichten. Er habe sich vor einem Jahre vorgenommen, Grammatik, Metrik, Poetik und Stilistik wirklich einmal ganz im Anschluss an die Lektüre aufzubauen, in der Hoffnung, es werde ihm gelingen, den Beweis zu erbringen, dass man am Ende des zweiten, jedenfalls aber

des dritten Kurses zu überraschend vollständigen Systemen gelange. Er habe mit den Schülern ein Systemheft angelegt, das auf drei Jahre berechnet sei und in welches die Ergebnisse der sprachlichen Betrachtungen jeweilen eingetragen werden. Dasselbe führe folgende Hauptabschnitte auf:

- 1) *Dichter und Dichtungen,*
- 2) *Aus der Formenlehre,*
- 3) *Versmasse und Reime,*
- 4) *Bilder und Redefiguren,*
- 5) *Stilregeln.*

Was nun speziell die Formenlehre anbetreffe, so seien, da den Schülern das schweizerische Rechtschreibbüchlein in die Hand gegeben war, noch folgende Rubriken in Aussicht genommen worden.

- 1) *Wörter, deren Geschlecht besonders zu merken ist,* z. B.: *die* Bank, *die* Butter, *die* Zwiebel, *der* Bleistift.
- 2) *Wörter mit doppeltem Geschlecht,* z. B.: *der* Band und *das* Band, *der* Schild und *das* Schild, u. s. w.
- 3) *Wörter mit mehrfacher Mehrzahl,* z. B.: *Bande, Bände, Bänder.*
- 4) *Biegung der Eigennamen,* z. B.: Tacitus' Bericht, Drusus' Tod.
- 5) *Biegung von Personennamen mit Titeln,* z. B.: Kaiser Karl der Grosse — Kaiser Karl *des* Grossen, u. s. w.
- 6) *Fehlerhaft gebrauchte Wörter, fehlerhafte Redensarten,* z. B.: an einer Blume schmecken statt: riechen; abkopiren, aufnotiren statt: kopiren, notiren; es hat mir doch wollen sein, statt: es war mir doch, u. s. w.
- 7) *Wörter, die hochdeutsch aussehen, aber nur der Mundart angehören,* z. B.: *der* Anken statt: *die* Butter; *die* Gelte statt: *der* Zuber; *die* Turben statt: *der* Torf.
- 8) *Fehlerhafte Wortformen,* z. B.: *der* eint und *andere* statt: *der* eine und *andere*; es muss *anderst* werden statt: es muss *anders* werden.
- 9) *Fehlerhafte Flexion,* z. B.: *die* Wägen statt *die* Wagen; *die* Hefter statt *die* Hefte; er *bratete* statt: er *briet*; *lese, esse, gebe* statt: *lies, iss, gib.*
- 10) *Verkürzung von Konjugationsformen,* z. B.: *ich* lasse, *du lässt,* *ich* wachse, *du wächst,* u. s. w.
- 11) *Zeitwörter mit Doppelformen,* z. B.: *hängen* und *hangen,* *trinken* und *tränken,* *liegen* und *legen* u. s. w.
- 12) *Fehlerhafte Konstruktion,* z. B.: *Wir* gingen den Quai entlang, *dem* (!) wahren Reiche der vornehmen Leute; *das* Schiff dampfte in den Hafen von Bregenz, *dem* (!) neuesten und grössten des Bodensees.

Es seien aber nicht alle Rubriken in dem einen Jahre schon gefüllt worden und einzelne stehen sogar noch ganz leer. Der Unterricht habe eben keinerlei grammatikalische Belehrungen geboten, wenn nicht eine Nötigung infolge gemachter Fehler vorgelegen habe. Wenn nun die Schüler über Dinge keine Belehrung erhalten, für welche kein Bedürfnis vorhanden sei, wie z. B. über starke und schwache Deklination und Konjugation, so sei das kein Schaden; für den Sekundarschüler, der ins Leben trete, genüge diese Art des Grammatikunterrichtes vollständig, derjenige, der weiter studire, könne allfällige Lücken am Gymnasium ausfüllen. Für die Orthographie und Interpunktionslehre seien keine Reihen aufgestellt worden, weil dafür das schweizerische Rechtschreibebüchlein vollständig genüge; der Lehrer habe allerdings mit den Schülern der ersten Klasse noch öfters Uebungen im Rechtschreiben und Zeichensetzen veranstalten müssen; aber die Fehler seien selten aus Unwissenheit, sondern meistens aus Flüchtigkeit gemacht worden; dagegen hätten aber keine grammatikalischen Leitfäden, sondern nur sogenannte Fehlerdiktate. Neben der Aufsatzkorrektur sei für die Auswahl des grammatikalischen Unterrichtes auch die Rücksicht auf den fremdsprachlichen Unterricht massgebend; nur müsse man mit den bezüglichen Belehrungen zuwarten, bis eine Nötigung von dorthier komme. So sei eine Unterscheidung von Adverb und Adjektiv erst dann nötig, wenn der Schüler im Französischen auf Sätze stosse wie z. B.: *il est bon, il écrit bien.*

Hier setzte nun ein anderer Redner ein und führte die Beziehungen zwischen dem deutschen Grammatik- und dem fremdsprachlichen Unterricht noch weiter aus. Die zu konstruirenden französischen Sätze bestehen zunächst aus einem Substantiv oder Pronomen als Subjekt, dem Verb *haben* in der dritten Person Einzahl und einem substantivischen Objekt. Demnach behandle er zuerst diese Wortarten im Deutschunterricht und lasse mit Hülfe derselben Sätze bilden unter stetem Hinweis auf die Satztheile. Bevor er dann zur Bildung von französischen Sätzen im Perfekt übergehe, mache er das Particip verständlich und während er die Schüler im Französischen mit der Bildung von fragenden und verneinenden Sätzen beschäftige, führe er sie im Deutschunterrichte in die Konjugation der Verben ein und befestige die Deklination der Substantive. Mittlerweile sei auch die Kenntnis der Demonstrativ- und Possessivpronomen nötig geworden. In verhältnismässig kurzer Zeit werden dieselben durchgenommen und mit den französischen in Parallele gestellt. Die Unterscheidung von passiven, aktiven und reflexiven Verben, sowie die Behandlung des Konjunktivs geschehe erst in der zweiten Klasse, wenn die Lehre von Particip und Subjonctif dazu nötige. Als gedrucktes System

diene ihm die kleine deutsche Sprachlehre von Wanzenried; freilich wäre es besser, selber ein Systemheft anzulegen, aber woher die Zeit nehmen?

Diese Ausführungen dieses Redners werden auch noch von einem zweiten unterstützt. Formen, welche in der Fremdsprache vorkommen, müssen auch in der deutschen Sprache erkannt werden. Diese Forderung habe schon Comenius aufgestellt.

Damit war die Diskussion im wesentlichen erschöpft. Drei Anregungen wurden noch zum Beschluss erhoben:

1) Es solle von der Kommission eine passende Sammlung von Lese-
stoffen für eine Sekundarschulbibliothek vorgeschlagen werden.

2) Es seien von den Herren *Fluri* und *Führer* eine Sammlung von sogenannten Begleitstoffen für ein vaterländisches Lesebuch für die Sekundarschulstufe anzulegen und

3) Es sei das Verhältnis zwischen dem deutschen und fremdsprachlichen Unterricht noch genauer festzusetzen.

Eine Konzentrations-Skizze.

Im vergangenen Schuljahr — unser Schuljahr beginnt nämlich am 15. September und endet am 15. Juli — habe ich in der I. Klasse meiner Anstalt, also mit 12—13-jährigen Jungen, den Versuch gewagt, den *Geschichtsunterricht* und den *deutschen Unterricht* in enge Beziehungen zu einander zu setzen.

Die Art dieser Wechselbeziehungen soll nachstehende Tabelle veranschaulichen.

Sie gibt die Epochen an, die als geschichtliche Wendepunkte so eingehend behandelt worden sind, als die Fassungskraft der Schüler und die uns zur Verfügung stehende Zeit — zwei Stunden wöchentlich — es gestatteten; sie führt zweitens die Quellenstoffe an, die mit den Schülern im Geschichtsunterricht gelesen worden sind und sich recht eigentlich als *Interesse-Erzeuger* erwiesen haben.

Es war immer eine Freude für mich und die Schüler, wenn ich meine Darbietung unterbrechen konnte durch die Ankündigung: „Das soll uns einer erzählen, der dabei gewesen ist“ oder „darüber wollen wir einen Zeitgenossen hören. Schlaget das Quellenbuch auf!“

Drittens zeigt die Tabelle auch, wie der deutsche Unterricht sich in der Auswahl der Lektüre durch den Geschichtsunterricht hat bestimmen lassen, und in einer vierten Rubrik endlich sind diejenigen Stoffe angeführt, die auch noch hätten herbeigezogen werden können,

wenn die Zeit — uns standen vier Stunden wöchentlich zur Verfügung — es erlaubt hätte; denn neben der Lektüre musste natürlich auch der mündlichen und schriftlichen Reproduktion des Gelesenen, den Inhalts-skizzen und Dispositionsübungen, den rein sprachlichen Belehrungen und den mannigfaltigen Aufsatzübungen die gebührende Pflege zu teil werden. Alle Stoffe wird man überhaupt nie lesen; das würde zur Uebersättigung führen.

Im nächsten Jahre werden wir das eine oder andere Lesestück durch noch passendere vertauschen; aber auch so wird man kaum behaupten dürfen, dass der deutsche Unterricht durch diese Anlehnung an den Geschichtsunterricht verkürzt worden sei, indem das hier wirklich durchgenommene Pensum sowohl was die Quantität, als was die Qualität der Lesestoffe anbetrifft, den Vergleich aushalten dürfte mit dem Stoffe, den die gangbarsten Lesebücher für diese Stufe zu bieten pflegen.

Dass auch bei dieser Anordnung des Stoffes gerade derjenige Dichter, den auch Prof. Dr. Müller, von rein litterarischen Gesichtspunkten ausgehend, als den Klassiker für die erste Sekundarschulklasse bezeichnet, dass *Uhland* den breitesten Raum einnimmt, betrachte ich als eine besonders glückliche Fügung.

Manchem Leser wird es auffallen, dass wir in der Geschichte nicht mit dem „grauen Altertum“ beginnen. Darüber muss ich gelegentlich in anderem Zusammenhang Rechenschaft ablegen. Da es uns vor allem daran liegt, unsere Schüler in die Gegenwart einzuführen und wir sie nicht stecken lassen wollen im Zeitalter Friedrich des Grossen oder gar bei den Burgunderkriegen, so haben wir an der Länge abgeschnitten und dafür an der Breite zugesetzt.

Der chronologische Gang der Geschichte ist, soweit es die Epochen betrifft, innegehalten worden; innerhalb einer Epoche aber wurde mit demjenigen Abschnitt begonnen, für welchen bei den Schülern gerade am meisten Apperzeptionshilfen vorhanden waren, z. B. bei Karl dem Grossen mit den Sachsenkriegen, bei Heinrich IV. mit seinem tragischen Ende. Am Schlusse der Darbietung wurden die Abschnitte natürlich chronologisch geordnet.

Noch eine Vorbemerkung! Die Veröffentlichung einer Konzentrations-tabelle ist ein heikles Ding. Wenn man die Sache nur skizzirt, so sind schiefe Auffassungen fast unvermeidlich.

Aber wenn man die Windeln nicht aufhängt, so trocknen sie nicht, und wenn wir mit unsern Konzentrationsversuchen hinter dem Berge halten, so kommen wir mit der Verwirklichung der Konzentrationsidee nicht vorwärts.

Geschichte.

Deutsch.

Behandelte Epochen.	In die Darbietung verflochtene Quellenstoffe.	Behandelte Lektüre. ¹	Andere passende Stoffe.
<p>I. Das Christentum. Jesus Christus. — Die Zerstörung Jerusalems. — Wachstum, Verfolgung und Sieg des Christentums. Die ältesten Ueberlieferungen von der Ausbreitung des Christentums in Helvetien.</p>	<p>Einige Abschnitte aus dem VI. Buch von Flavius Josephus, Geschichte des jüdischen Krieges. Plinius an Trajan. Anfrage wegen der Christen und Trajans Antwort an Plinius.</p>	<p>„Ich sende euch“ von Gerock. „Petrus“ von Kinkel. Ave Caesar, morituri te salutant von Gerock. Zwei Abschnitte aus Ebers Roman: „Der Kaiser“. 1) <i>Christliche Arbeiter</i>; 2) <i>Eine christliche Märtyrerin</i>. Polykarpus, von Claudius.</p>	<p>Bischof Martin, von Jah. Falk.</p>
<p>II. Römer und Germanen.¹ Lebensweise. Götter und Gottesdienst. Verfassung der alten Deutschen. Die Freiheitskämpfe.</p>	<p>Tacitus Bericht über die alten Deutschen.* Der Zug der Cimbern und Teutonen, von Gustav Freytag: Aus dem Mittelalter. Die Schlacht im Teutoburgerwalde, dargestellt nach den Berichten römischer Schriftsteller.*</p>	<p>Drusus Tod, von Simrock. Germanikus im Teutoburgerwalde, von Schlönbach. Die Römerstrasse, von Lingg. Das Lied der Legionen, von Dahn.</p>	<p>Der Tod des Tiberius, von Geibel.</p>
<p>III. Völkerwanderung. Der Einbruch der Hunnen. — Die Westgoten und ihr König Alarich. — Attilas Zug nach Westen. — Die Ostgoten und ihr König Theoderich. — Die Longobarden. — Franken und Alemannen. — Andere Völker, die gewandert sind. — Helvetien zur Zeit der Völkerwanderung.</p>	<p>Des Ammianus Marcellinus Beschreibung der Hunnen.* Des Zosimus Bericht über die Belagerung Roms durch Alarich.* Des Bischof Jordanes Bericht über die Schlacht auf den katalaunischen Feldern.* Prokopius über den Ostgotenkönig Theoderich.* Prokopius über den Untergang der Ostgoten.* Bischof Gregor von Tours über Chlodwigs Bekehrung zum Christentum.* Der Geschichtsschreiber Fredegar über Alboin und Rosamunda.*</p>	<p>Das Grab im Busento, von Platen. Die Schlacht auf den katalaunischen Feldern, von Lingg. Die letzten Goten, von Dahn. <i>Die Einrückungen deutscher Stämme auf dem Boden Helvetiens</i>, von Birman (66. Neujahrsblatt herausgeg. von der Gesellschaft zur Beförderung des Guten und Gemeinnützigen).</p>	<p>Alarich auf der Akropolis, von Aar. Gotentreue, von Dahn. Attilas Schwert, von Lingg. Attila am Meere, von Vogl. Aquileja, von Kopisch. Geiserichs Abzug von Rom, von Lingg. Drei Bitten, von Simrock.</p>

¹ Die meisten Gedichte finden sich in *Potack*; Historische Gedichte für Schule und Haus;
Rein: Ausgewählte Gedichte für den Geschichtsunterricht;
Götze: Des Schweizerlandes Kultur im Spiegel der Dichtung.

¹ Helvetien zur Zeit der Römer war mit den Schülern schon in der Oberschule behandelt worden.

IV. Karl der Grosse.

Karls Eroberungen. — Der Sachsenkrieg. — Der Zug nach Italien und die Erneuerung des abendländischen Kaisertums. — Die andern Eroberungszüge. — Karls Regierung. — Seine Persönlichkeit und sein Ende. — Seine Vorfahren und seine Nachfolger. — Die Karolinger und die Schweiz.

V. Heinrich I. und Otto I.

Wie ein Sachsenherzog deutscher König wird. — Wie die Ungarn in Deutschland einfallen. — Otto I. und sein Bruder Heinrich. — Die Schlacht auf dem Lechfelde. — Ottos Kaiserkrönung. — Die Schweiz zu dieser Zeit.

VI. Aus dem Klosterleben im X. Jahrhundert.

Einhard über die Sachsenkriege Karl des Grossen.*
Das Kapitulare von Paderborn.*
Karl des Grossen Bestimmungen über die Bewirtschaftung der königlichen Güter.*
Karl des Grossen Sorge für die Bildung seines Volkes.*
Einhard über Karl des Grossen Persönlichkeit und Ende.*

Der Mönch Widukind über Konrad I. Tod und Heinrich I. Wahl.*
Ekkehard IV. Bericht über den Einfall der Ungarn im Kloster St. Gallen.
Widukind über die Ungarnschlacht auf dem Lechfelde.
König Konrad I. in St. Gallen nach Ekkehard IV.

Des Klosters St. Gallen Entstehung und Blüte (Auszug aus den Neujahrsblättern des histor. Vereins in St. Gallen 1863, 64).

Die mit * bezeichneten Abschnitte stehen in dem für den Schulgebrauch eingerichteten Quellenbuch von Richter.

Frankfurt am Main, von Kopisch.
Klein Roland, von Uhland.
Roland als Schildträger, v. Uhland.
Der sterbende Roland, von Stöber.
Wie Kaiser Karl Schulvisitation hielt, von Gerock.
Die Schule der Stutzer, v. Simrock.
Wie Kaiser Karl schreiben lernte, von Gerock.
Attalus und der Koch, Erzählung des Gregor von Tours aus der Zeit der Merowinger (nach Gustav Freytag: Aus dem Mittelalter).
Pipin der Kurze, von Baur.
- - - von Streckfuss.

Heinrich der Vogelsteller, v. Vogt.
Deutsches Aufgebot, von Geibel.
Kaiser Otto I. und sein Bruder Heinrich, von Mühler.
Die Erzählung vom Grafen Udalrich und seiner Gemahlin Werdilgard und ihrem Sohn Par-chard (nach Gustav Freytag: Aus dem Mittelalter).

Hier nun begann, während in der Geschichte die Einheiten VI und VII behandelt wurden, die Lektüre von *Uhlands* Trauerspiel:

Ernst, Herzog von Schwaben.

Die Einwände, welche gegen dieses Drama geltend gemacht wurden,¹ haben sich ganz und gar nicht als stichhaltig erwiesen.

Es hat uns zwei Monate lang beschäftigt. Die Wiedergabe des Inhalts fiel den Schülern so gar nicht schwer, dass ich vom zweiten

¹ Jahrgang VIII dieser Blätter, pag. 191 ff.

Deutsch.

Behandelte Lektüre. Andere passende Stoffe.

Akte an auf deren Niederschrift verzichtet wurde. Der historische Hintergrund des Dramas, von dem behauptet wurde, er sei so kompliziert, dass es einen Advokaten brauche, um ihn zu entwirren, bereitete in diesem Zusammenhang mit der deutschen Königsgeschichte den Schülern durchaus keine Schwierigkeiten. Die historische Einleitung, die der Cottasche Ausgabe beigegeben ist, konnte gänzlich übersprungen werden; sie trägt auch zum Verständnis der Dichtung nichts bei.

Das Stück wurde allerdings um die Hälfte gekürzt (alle Nebenhandlungen wurden weggelassen), so dass das Stück ungefähr in der Fassung dargeboten wurde, wie sie *Liüben* vorschlägt; diese aber ist für die *erste* dramatische Lektüre gerade lang genug.¹

Schwäbische Kunde, von Uhland.
Lied der Kreuzfahrer, von Novalis.

Gott will es, von Gerock.
Die Johanner, von Schiller.
Der Kampf mit dem Drachen, von Schiller.

Die Kreuzzüge, von Geibel.
Der Kreuzfahrer Bittgang vor dem Sturm auf die heilige Stadt 1099.
Aus Tasso.

Der alte Barbarossa, von Rückert.
Barbarossas Rettung, von Döhring.

Friedrich Rotbart, von Geibel.

Der Sänger, von Goethe.
Des Sängers Fluch, von Uhland.

Ritterlust, von Bertran de Born.

Geschichte.

Behandelte Epochen.

VII. Heinrich IV.

Das letzte Stündlein eines deutschen Kaisers. — Heinrich IV. und die Sachsen. — Heinrich IV. und Gregor VII. — Der Gang nach Canossa. — Gregors Ende. — Heinrichs Ende. — Die Jugend Heinrich IV. — Heinrich V. — Der Kampf zwischen Kaiser und Papst in unserm Lande.

VIII. Kreuzzüge.

Wie die Christen in Jerusalem von den Mohametanern bedrängt werden. — Der erste Kreuzzug. — Der dritte Kreuzzug. — Das Ende der Kreuzzüge und ihre Folgen. — Der Anteil unseres Landes an den Kreuzzügen.

IX. Friedrich Barbarossa.

Wie Kaiser Barbarossa nach Italien zieht, seine Krönung zum König und Kaiser. — Die Zerstörung Mailands. — Die Schlacht bei Legnano. — Das Fest zu Mainz. — Sein Ende.

X. Das Ritterwesen.

Die Burg des Ritters. — Die Lebensweise des Ritters. — Die Turniere. — Erziehung des Ritters.

In die Darbietung verflochtene Quellenstoffe.

Bericht des Mönches Lambert über die Bedrückungen der Sachsen durch König Heinrich.*

Einige Bruchstücke aus dem Briefe Heinrich IV. an den Papst.*

Der Bannspruch Gregor VII. wider Heinrich IV.*

Lamberts Bericht über Heinrich IV. Reise nach Canossa.*

Der Bericht des Geschichtsschreibers Wilhelm von Tyrus über die Veranlassung zu den Kreuzzügen.*

Derselbe über die Eroberung Jerusalems.¹

Bericht eines Teilnehmers an dem dritten Kreuzzuge über den Tod Friedrich Barbarossas.*

Bericht des Abtes von Lübeck über das Fest zu Mainz zu Pfingsten 1184.*

Beschreibung und Planskizze der Kyburg (Dändliker).

Das Turnier zu Nordhausen.*
Eine Schwertleite.*

¹ Im Anschluss an „Herzog Ernst“ lasen wir dann „Die Bürgschaft“ von Schiller.

XI. Rudolf von Habsburg.

Der Verfall des Rittertums. —
Rudolfs Wahl zur Krönung. —
Wie Rudolf noch Graf war. —
Rudolf im Kampfe mit Ottokar.
— Rudolfs Tod.

XII. Die Geschichte der Eidgenossenschaft vom ersten urkundlichen Bund bis zur Befreiung der Schweiz vom Reich.

Die Behandlung dieser Einheit habe ich bis zur Bundesfeier verschoben. Ich wollte abwarten, was die Litteratur bei diesem Anlass zu Tage fördern würde und was davon für die Schule erwartet werden könnte. Diese Einheit fällt also auf den Anfang des zweiten Schuljahres, in welchem die Lektüre von *Schillers Wilhelm Tell* den Mittelpunkt des deutschen Unterrichts bildet.

Uebrigens ist dieser Teil der Schweizergeschichte den Schülern von der Primarschule her gar wohl bekannt und sitzt noch so fest, dass aus der Darbietung eine Repetition werden wird.....

Die Auswahl der deutschen Lektüre wurde indessen nicht ausschliesslich durch den Geschichtsunterricht bestimmt, sondern auch durch Gemütsstimmungen, in die uns der Wechsel der Jahreszeiten oder Begebenheiten im engern und weitern Lebenskreise versetzten. Da kommt denn auch die Lyrik zu ihrem Recht. Ich nenne beispielsweise nur:

Meierhelmbrecht und sein
Sohn.*
Rudolf von Habsburg in Thür-
ingen.*

¹ Krämer, Historisches Lesebuch über
das Mittelalter.

Der Graf von Habsburg, v. Schiller.
Rudolf von Habsburg auf seinem
Zuge gegen Ottokar, von Görres.
Rudolfs Ritt zum Kaisergrabe, von
Kerner.

Habsburgs Mauern, von Simrock.

Das Winterlied, von Claudius.
Und dräut der Winter noch so
sehr, von Geibel.
Ostermorgen, von Geibel.
Frühlingsglaube, } v. Uhland.
Lob des Frühlings, }
Schäfers Sonntagslied, }
Das Gewitter, von Schwab.
Der Sommer, von Jean Paul.

In enger Beziehung zur Jahresarbeit stand auch die fünftägige **Schulreise**, die ich mit Schülern dieser Klasse im Juli gemacht habe. Den Höhepunkt des ersten Tages bildete der Besuch der Kiburg. Das war ja einst die *Königsburg*, in deren Schlosskapelle unter Rudolf von Habsburg die Reichskleinodien aufbewahrt worden sein sollen. Sie erinnerte uns auch an jenen Grafen Werner, den seine Freundschaft für Herzog Ernst von Schwaben zum eigentlichen Helden von Uhlands Dichtung macht.

Der zweite Tag führte uns ins *Benediktinerkloster* zu Einsiedeln. Was die Schüler in der Geschichte von der Entstehung und Blüte des Klosters St. Gallens vernommen, hier stand es zum Teil in Wirklichkeit vor ihren Augen.

Dann ging es zu den *geweihten Stätten der Freiheit*, nach Morgarten, Schwyz, Brunnen, nach der Tellsplatte und dem Rütli, und zuletzt nach Sempach. Das war unsere Bundesfeier. G. W.

Lied eines Landmanns in der Fremde.

Gesangspräparation für das fünfte, sechste und siebente Schuljahr,

benutzt bei einer Probelektion

vor der Konferenz Straubenzell-Gaiserwald (Bezirk Gossau).

Vorbemerkungen.

Der einfachste Genuss, sowie die einfachste Lehre werden bei uns durch *Gesang belebt und eingepägt.* Goethe.

Nach Ziller hat der Gesang zu dem herrschenden Gemütszustand, den der Unterricht auf jedem Gebiete bei dem Zögling erzeugen soll, und zu seinem Interesse für dieses Gebiet in angemessener Beziehung zu stehen. Das Interesse soll als Gefühl, ja als bleibende Gefühlsstimmung den Zögling erfüllen, und es liegt in der Natur eines lebendigen Gefühls, dass es zur Entäusserung, insbesondere zum Gesang hindrängt. Der Gesangstext und seine Behandlung muss sich also dem besondern Sachgebiet genau anschliessen.¹ — Suchen wir, diese Grundsätze auf vorliegende Präparation anzuwenden!

Es ist in der Geschichte die Schlacht am Morgarten gelernt worden. Die fünfzig Verbannten stehen im Vordergrund des Interesses. Ihre Verbrechen erregen in den kindlichen Herzen Missfallen und Tadel; ihre Vaterlandsliebe erhebt sie; ihre schroffe Abweisung durch die Eidgenossen („dass nicht Schulter an Schulter mit dem Biedermann der Frevler fechte,

¹ Ziller, Vorlesungen S. 197.

den der Richter sucht“)¹ ruft unser lebhaftes Mitleid; ihrer Selbstbeherrschung, dem Entschlusse, für die Heimat zu kämpfen, auch wenn sie ihren hilfbereiten Arm verschmäht,² können wir unsere Achtung und Bewunderung nicht versagen. Wie gross musste die Vaterlandsliebe, *die Sehnsucht nach der Heimat* sein, um in Verbrecherherzen solch herrliche Frucht zu zeitigen!

„Wir dachten an das Vaterhaus und wer
Uns sonst noch liebt, an Pflug und Trift und Herde,
Ans Kirchentürmlein und den Gottesacker,
Worin auch wir gern schlafen möchten.“¹

Dieses Sehnsuchtsgefühl findet den schönsten Ausdruck in Salis' „Lied eines Landmanns in der Fremde.“

A. Sprachliche Behandlung.

(In der Sprachstunde.)

Ziel. Wir wollen ein Lied lernen, das einst von einem Schweizer in der Fremde gesungen wurde.

Vorbereitung (Analyse). Ratet, wovon wird der Schweizer gesungen haben! — Von der Heimat; er sang ein Schweizerlied. Warum denn gerade ein solches und nicht etwa ein lustiges Wanderlied? — Die verbannten Eidgenossen, welche am Morgarten halfen, waren in der Fremde traurig; sie hatten Heimweh. Vielleicht ist es diesem Schweizer auch so gegangen. — Ihr habt recht; er sang ein Lied vom Heimweh. Ihr kennt schon ein solches. Singt die erste und die letzte Strophe! (Um das Heimwehgefühl in den Kindern recht lebendig werden zu lassen. Wo kein passendes Lied zu Gebote steht, bleibt diese Apperzeptionshilfe weg.) Die Kinder singen:

Zu Strassburg auf der Schanz, da ging mein Trauern an.
Das Alphorn hört ich drüben wohl anstimmen,
Ins Vaterland wollt ich hinüberschwimmen,
Das ging nicht an.

Dem Soldaten ging es gleich wie den Verbannten. Wo weilten ihre Gedanken? — Sie dachten an Eltern, Geschwister, Verwandte, ans heimische Dörfchen mit seiner Umgebung, an die Wiesen, Wälder und Berge der Heimat. Ob der Schweizer, dessen Lied wir jetzt lesen wollen, ähnliche Gedanken gehabt haben wird?

Darbietung (Synthese). Sechste und siebente Klasse, Lesebuch vor! (Rüegg III. Teil.) Helft den Mitschülern in der fünften Klasse mit euern

¹ Adolf Frey, Festspiele zur Bundesfeier 1891.

² „Wir können fürder keine Heimat haben,
Doch für sie untergehen dürfen wir!“ (ebendort)

Büchern aus, dass je zwei zusammen lesen können! Das Lied steht auf Seite 21. Ich lese vor:¹

Traute Heimat meiner Lieben, sinn' ich still an dich zurück,
wird mir wohl, und dennoch trüben Sehnsuchtstränen meinen Blick. —

(Mehrmales Nachlesen durch Schüler, erst gute, dann unsichere Leser. Es ist wohl darauf zu achten, dass die Schüler vor dem „und dennoch“ die gehörige Pause machen, und dass sie sich nicht durch Rhythmus und Verszeilen zu verständnislosem Lesen verführen lassen.) Wer will den Inhalt dieser Strophe mit *ändern Worten* angeben? — Die ungenaue und lückenhafte Inhaltsangabe meiner Schüler drängte zu folgenden *Erklärungen*: Traute Heimat = trauliche Heimat. Traulich ist es am Abend, wenn der Vater den Kindern in der Dämmerung eine schöne Geschichte erzählt; — sinn' ich = denke ich, sinnem kommt von sich besinnen; sinn' ich ist ein mundartlicher Ausdruck, der bei uns (Umgebung der Stadt St. Gallen) nicht gebraucht wird; Sehnsuchtstränen = er weint; denn er sehnt sich nach der Heimat. (Wiederholung der Erklärungen für sich; dann befriedigende Inhaltsangabe durch die Schüler.)

Ueberschrift: Freude und Trauer. — Zweiter Abschnitt:

Stiller Weiler, grün umfassen von beschirmendem Gesträuch;
kleine Hütte, voll Verlangen denk' ich immer noch an euch,
an die Fenster, die mit Reben einst mein Vater selbst umzog,
an den Birnbaum, der daneben auf das niedre Dach sich bog, —

Erklärungen: ein Weiler = ein paar vereinzelt Häuser, z. B.? — umfassen = umarmen, umgeben; beschirmendem Gesträuch = es schützt vor dem Winde; kleine Hütte = der Mann wohnte in einem kleinen Häuschen; er ist bescheiden, wie Tell, der auch nie prahlte;² voll Verlangen = er wünscht sehnlichst. *Ueberschrift: Weiler und Vaterhaus.* — Dritter Abschnitt:

An die Stauden, wo ich Meisen im Holunderkasten fing,
an des stillen Weiher's Schleusen, wo ich Sonntags fischen ging.
Was mich dort als Kind erfreute, kommt mir wieder lebhaft vor,
das bekannte Dorfgeläute widerhallt in meinem Ohr.

Erklärungen: die Meise = ein bunter Singvogel, wir beschreiben ihn in der Naturkunde; der Holunderkasten = eine selbstverfertigte Vorrichtung zum Vogelfang, „Vogelfalle“, wir wollen sie in der Zeichnungsstunde zeichnen; der Weiher = ein Seelein, Teich, wir kennen den „Bildweiher“, den „Moosweiher.“ (Was vom Fischfang und Vogelfang zu

¹ Vergl. S. 245 dieses Jahrgangs der „Schweiz. Blätter für erziehenden Unterricht.“ — Auf der Primarschulstufe dürfte bei *Gedichten* das Vorlesen durch den Lehrer vorzuziehen sein, um allzu häufige Korrekturen zu vermeiden.

² „Ich wills mit meiner *schwachen Kraft* versuchen!“ Schillers Tell.

sagen ist — Tierquälerei, gesetzlicher Schutz¹ — gehört in die Naturkunde.) Die Schleuse = eine Vorrichtung zum Oeffnen und Schliessen des Abzugskanals,² „Wasserfalle“ (wir kennen die beim „Weihergütli“); leibhaft = leibhaftig, er glaubt, die Dinge wirklich zu sehen. — Vierter Abschnitt:

Traute Heimat meiner Lieben, wird bei deines Friedhofs Tür
nur einst, früher oder später, auch ein Ruheplätzchen mir!

(Vier Strophen liessen wir weg, da zum Singen mehr als sechs Strophen nicht wünschbar erschienen.) *Erklärungen*: keine. *Ueberschrift*: *Letzter Wunsch*.

Einprägung der vier Ueberschriften; zusammenhängende mündliche Inhaltsangabe. Aufgabe für die sechste und siebente Klasse: Schriftliche Inhaltsangabe mit Benutzung des Buches. Die Orthographie folgender Wörter ist vorausgehend zu besprechen: die *Sehnsucht*, die *Erinnerung*, der *Weiler*, der *Weiher*, *beschirmen*, *beschirmendes Gesträuch*, die *Meise*, die *Schleuse*, der *Holunder*, der *Friedhof*, das *Ruheplätzchen*, das *Dorf-
geläute*, *widerhallen*. Wiederholung des Inhalts mit Angabe der Satzzeichen; hernach Niederschreiben des Aufsatzes.

Lied eines Landmanns in der Fremde.

(Inhaltsangabe.)

Freude und Sehnsucht ziehen mir ins Herz, wenn ich deiner denke, liebe Heimat, wo ich der Jugend Glück genoss. — Stiller Weiler, du trauer Zeuge meiner Spiele, ich glaube dich zu schauen in deiner lieblichen Umrahmung grüner Matten, schirmender Gebüsch. Wie gut erinnere ich mich des Vaterhauses, auf dessen Schindeldach der grosse Birnbaum seine Aeste niedersenkte; der kleinen Fenster, von lieber Vaterhand mit Reben sorglich umkleidet! — Ob ihr noch steht, ihr wohlbekannten Büsche, wo ich als froher Knabe im Holunderschlage Meisen fing; ob du noch blaust, friedlicher Weiher, wo ich so oft geangelt? Mir ist, als hör' ich deutlich den Glockenschlag des heimischen Kirchturms. Teure Heimat! Nur einmal noch möcht ich dich widerschauen in deiner Berge hehrem Kranz! Und wenn ich einst mein müdes Haupt zur Ruhe lege, in deiner Erde, bei meinen Vätern will ich begraben sein!

¹ Man könnte leicht in Versuchung geraten, sich *hier* des weitern über Vogelfang, Fischerei und Sonntagsheiligung zu unterhalten. Dadurch würde der Gedankengang des Liedes unterbrochen, die Kinder würden gewaltsam aus der Heimwehstimmung herausgerissen. Die Erörterung dieser Punkte gehört also nicht hieher, sondern in das bezügliche Fach „Unterhaltungsstoffe.“ Vergl. Ziller, Vorlesungen, S. 242.

² Die genaue technische Erklärung des Begriffs Schleuse würde hier nicht zutreffen.

Lesen mit guter Betonung; Skandieren; Auswendiglernen. Auswendig aufsagen, einzeln und im Chor; dabei muss auf reine, edle Aussprache gehalten werden.

Nicht wahr, ihr möchtet gern mehr von dem Manne erfahren, der dieses Lied gedichtet hat? Ihr möchtet wissen, ob sein letzter Wunsch in Erfüllung ging? Welchem Stand er angehörte, könnt ihr dem Liede entnehmen. Die Kinder fanden: Die Eltern des Dichters waren Bauersleute, denn sie wohnten auf dem Lande; der Vater pflanzte Reben. Der Sohn wurde später vielleicht Soldat in Frankreich, wie der Schweizer im Liede „Zu Strassburg auf der Schanz.“ Unter dem Liede steht G. Salis, das ist der Name des Dichters. Er ist aufrichtig und bescheiden; denn er erzählt treuherzig, er sei in einer kleinen Hütte aufgewachsen.

Es ist nicht alles so, wie ihr vermutet. Dass der Mann ein Muster der Einfachheit, Bescheidenheit und Aufrichtigkeit war, dass er als Soldat dem französischen König diente, das hat seine Richtigkeit; im übrigen aber seid ihr arg auf dem Holzwege. Der Mann war kein armer Bauernsohn, sondern ein reicher, adeliger Herr: General Johann Gaudenz von Salis-Seewis. Seewis ist ein Dorf im Kanton Graubünden, am Eingang ins Prättigau. (In welcher Richtung liegt es von uns aus? Zeigt mit der Hand!) Er stammte aus einer reichen und vornehmen Familie und wurde in einem Schlosse geboren, nicht in einer Hütte. Als 17jähriger Jüngling trat er in den französischen Kriegsdienst. Schon nach drei Monaten wurde er Offizier.¹ Was schliesst ihr daraus? Er war fleissig und pünktlich und hatte gute Anlagen für das Kriegshandwerk. Er brachte es bis zum Hauptmann der Schweizergarde. (Die Schüler wussten vom Liede „Zu Strassburg auf der Schanz“ her, dass der Schweizergarde die Bewachung des französischen Königs oblag.) In Friedenszeiten hatten es die Schweizerosöldner gut in Frankreich; denn sie bekamen reichen Sold und hatten leichten Dienst; sie sagten selbst, sie lebten „wie der Herrgott in Frankreich.“ Trotzdem vergass Salis seine Heimat nicht. Das herrliche Paris mit all seinen Palästen und Festen konnte ihm die Reize des Vaterlandes nicht ersetzen. Salis hatte Heimweh. So oft er Urlaub bekommen konnte, reiste er ins liebe Bündnerland zu seinen Eltern. Wie sehr es ihn dorthin zog, erkennt ihr deutlich aus folgender Begebenheit:¹ Nach langer, rastloser Fahrt im dumpfen, rüttelnden Postwagen langte er eines Abends müde in Walenstadt an. Statt sich nun durch Ruhe zu erquicken, warf er sich abends um 9 Uhr aufs Pferd, ritt die Nacht durch und kam morgens um 3 Uhr in Malans beim Vaterhause an. Still schlich er sich zur hintern Tür herein, um

¹ Adolf Frey, J. G. v. Salis-Seewis.

die Eltern nicht aufzuwecken, und genoss nun die wohlverdiente Ruhe. — Dieser schöne Zug ist zugleich ein Beweis, wie zärtlich und rücksichtsvoll der junge Offizier sich gegen seine Eltern benahm. Einst wurde er in Frankreich krank; er war auf den Tod gefasst. Da trat die Heimat, die er vielleicht nicht mehr sehen sollte, mit lebendiger Deutlichkeit vor seine Seele und er dichtete das schöne Lied, welches wir nun lernen. Er führte die Feder so vorzüglich, wie das Schwert, und zeichnete sich dadurch vorteilhaft vor den meisten seiner Kameraden aus, welche die freie Zeit lieber am Wirts- als am Studirtische zubrachten. Dennoch war Salis nicht stolz; unser Lied ist der schönste Beweis hiefür: das ist nicht die Sprache eines stolzen adligen Offiziers, sondern die des einfachen schweizerischen Landmannes.

Wer will das nun wiederholen, was wir von Salis erfahren haben? — *Ueberschrift: Salis in Frankreich.* Nun lasst uns sehen, ob der letzte Wunsch des Dichters erfüllt wurde! — Im Jahre 1792 befreiten sich die Franzosen in einem blutigen Aufstande — man nennt ihn die französische Revolution — vom unerträglichen Drucke des Königs und des Adels. Das erbitterte Volk wollte in den königlichen Palast eindringen und den König gefangen nehmen. Da entstand ein furchtbarer Kampf; denn wer musste den König verteidigen? — Die Schweizer. Ja, sie hatten dem König Treue geschworen bis in den Tod, und sie hielten den Schwur. Aber sie hatten einen schweren Stand; sie waren nur ein schwaches Häuflein; denn ein beträchtlicher Teil der Schweizertruppen war listigerweise aus Paris entfernt worden; warum wohl? — Man forderte den Schweizern die Waffen ab; ein Wachtmeister gab zur Antwort: Die Schweizer geben ihre Waffen erst mit dem Leben weg!¹ Kanonen wurden gegen sie aufgeführt und abgefeuert. Jetzt eröffnen auch die Schweizer ihr Feuer; der König befiehlt, es einzustellen. Da fällt das wütende Volk über die Schweizer her. Diese setzen sich mit Säbel und Bajonnet zur Wehr; keiner bittet um Gnade; fast alle wurden niedergemetzelt. Wer wird auch umgekommen sein? — Salis. Nein, wie durch ein Wunder blieb er am Leben. Er hatte an jenem Tage frei und war auf seinem Zimmer beim Studium. Nachdem er sich einige Tage versteckt gehalten hatte, verliess er das greuelvolle Paris. — Wer will diesen Abschnitt wiederholen? — Wie wollen wir ihn überschreiben? — *Der Tod der Garde.* Beide Abschnitte werden im Zusammenhang erzählt. — Nun genoss Salis eine Zeit der Ruhe und des Glückes in Malans. Er fand dort eine edle Gattin. Seine Tugenden erwarben ihm die Achtung der Mitbürger; er stieg zum Bundeslandammann von

¹ F. v. Arx, Schweizergeschichte.

Graubünden empor. Im Jahre 1799 wurde er eidgenössischer General und führte als solcher die schweizerischen Truppen an, welche den Franzosen im Kriege gegen die verbündeten Deutschen, Oesterreicher und Russen beistehen mussten. Was war also mit der Schweiz unterdessen geschehen, dass Frankreich sie dazu zwingen konnte? — Die Franzosen hatten die Schweiz erobert. — Ja, wir werden auf diesen traurigen Krieg später in der Geschichte zu sprechen kommen. — Salis starb in Malans am 29. Januar 1834, 71 Jahre und 1 Monat alt. Welches war demnach sein Geburtsjahr? — 1762. — Ihr erinnert euch noch seines letzten Wunsches! Er wünschte bei seinen Vätern zu ruhen. Welches war seine Heimatgemeinde, nach der er sich nannte? — Seewis.¹ Glaubt ihr, des Dichters Wunsch sei erfüllt worden? — Man führte seine Leiche nach Seewis. Die Mitbürger wollten dem geliebten Toten eine besondere Ehre erweisen. Unter Glockengeläute trug der Gemeinderat von Malans die Leiche bis an die Grenze der Gemeinde Seewis; von dort trugen die Vorsteher des Dorfes Seewis den Sarg bis zum Grabe, während die Seewiser Glocken ihre Trauerklänge erschallen liessen. Es war mitten im Winter und ein heftiger Sturm wirbelte den Leidtragenden die Schneeflocken ins Gesicht; dazu kam noch der lange beschwerliche Weg. Aber die wackeren Männer erfüllten dem teuren Verblichenen diesen letzten Ehrendienst gern. Kein Kranz schmückte den einfachen Sarg; denn bis in neuester Zeit wurden in Graubünden einzig die Särge lediger Personen bekränzt. Nur der Obersthut und der Säbel lagen darauf. Eine unzählige Masse Volkes gab den sterblichen Ueberresten des sinnigen Dichters und tapferen Soldaten das Geleite; darunter sah man viele schweizerische und ausländische Offiziere in Uniform. Im stillen Friedhof seiner Heimat, die der Tote so innig geliebt, ruht das edle Herz aus von den Stürmen des Lebens. Auf dem alten Kirchhof in Chur steht sein marmornes Bildnis, das schöne Antlitz der Heimat zugewendet. — O dass wir alle das Vaterland so liebten, wie *er* es geliebt hat! —

Ueberschrift: Des Dichters Heimgang.

Einprägung der Ueberschriften zu des Dichters Lebensbeschreibung. Die Biographie wird im Zusammenhang erzählt.

Sittliche Betrachtung. Wir wollen untersuchen, welche Eigenschaften diesen Mann so geachtet und beliebt machten. In ungezwungener Unterhaltung mit den Schülern wird das Material gewonnen; der Lehrer sichtet und ordnet dasselbe und lässt es durch Sprüche bekräftigen. Ergebnis:

Salis war ein liebevoller Sohn; denn er störte die Eltern nicht aus der Nachtruhe auf. Er hielt das fünfte Gebot: „Du sollst deinen Vater

¹ Die Schüler haben in ganzen Sätzen zu antworten.

und deine Mutter ehren!“ — Er war einfach und bescheiden; dies beweist das Lied „Traute Heimat“; „Bescheidenheit ist eine Zier“; aber „Hochmut kommt vor dem Fall.“

Salis brachte es so weit, weil er nicht nur fähig, sondern auch fleissig und gewissenhaft war. „Arbeit ist Leben, Nichtstun der Tod.“

Seine wunderbare Errettung aus den Schrecken der französischen Revolution erinnert uns an den Spruch: „Gott verlässt die Seinen nicht.“

Wie innig liebte er das Vaterland! „Ans Vaterland, ans teure, schliess dich an! Hier sind die starken Wurzeln deiner Kraft.“

Johann Gaudenz von Salis-Seewis ist ein Muster der Elternliebe, Einfachheit, Bescheidenheit, des Fleisses und der Vaterlandsliebe. „Sei getreu bis in den Tod, so will ich dir die Krone des Lebens geben.“ Offenb. 2,10. Wiedergabe der Biographie mit Einschluss der sittlichen Betrachtung.

Vergleichung. (Assoziation.) *a.* Zählt die bekannten Fälle auf, in welchen Schweizer in der Fremde von Heimweh ergriffen wurden! Die Verbannten am Morgarten, der Schweizer zu Strassburg, Salis. Kommt das jetzt noch vor? Gewiss. Vielleicht hat der eine oder andere von euch Verwandte oder Bekannte im Auslande, die in den Briefen ihrem Heimweh Ausdruck verleihen. Das gefällt uns gut; denn es zeigt? — dass die Betreffenden die Heimat lieben. — Das Heimweh kann oft zu schönen Taten führen, nämlich? Die Verbannten wollten sich am Morgarten für die Heimat opfern, die sie verschmähte. Salis dichtete ein schönes Lied. Aber wir haben auch gesehen, dass das Heimweh sehr verhängnisvoll werden kann. Der Schweizer in Strassburg desertirte und wurde deshalb erschossen. Welche Lehre können wir daraus ziehen? Man muss das Heimweh beherrschen, wie die Verbannten und wie Salis, sonst kann es gefährlich werden.

b. Gehen jetzt auch noch so viele Schweizer als Söldner nach Frankreich, wie damals? — Warum nicht? Frankreich hat keinen König mehr und braucht somit auch keine königliche Schweizergarde. Damals gab es in der Schweiz beinahe keine grössere Ortschaft, aus welcher nicht einige Männer in fremden Diensten stunden. Graubünden allein soll gegen 5000 Mann in Frankreichs Sold gestellt haben. Die Regierungen schlossen gegen Bezahlung bedeutender Summen Kapitulationen mit fremden Staaten ab, Verträge, dass da Truppen geworben werden dürfen; dann zog die schönste Mannschaft fort. Welche Uebelstände brachte das mit sich? — Die Landarbeit vernachlässigt; junger Soldat — alter Bettler; im Kriege das Vaterland von Mannschaft entblösst. Richtig; das hat man eingesehen und darum in die schweizerische Bundes-

verfassung den Artikel aufgenommen: Es dürfen keine Militärkapitulationen abgeschlossen werden.

c. Warum machte Salis die Reise von Paris in die Schweiz im Postwagen oder zu Pferde? Mit dem Blitz-Zug wär's doch' schneller gegangen! Es gab noch keine Eisenbahn.

Zählt die Denkmäler berühmter Männer auf, von welchen wir schon gesprochen haben! — Das neue Tell-Denkmal in Altdorf, das Winkelried-Denkmal in Stans, das Salis-Denkmal in Chur. Das allernächste Denkmal eines hochangesehenen Mannes, das ihr täglich sehet, habt ihr vergessen! Das Denkmal des Herrn Landammann Hungerbühler auf unserm Friedhofe. Besucht es bis übermorgen, betrachtet es genau, ich möchte dann schauen, wer es am besten beschreiben kann! Ich weiss, dass ihr euch dabei anständig betragt; denn die Stätte des Todes ist heilig!

System (Klarheit). Es ist ins Stichwortheft einzutragen:

- 1) unter die Rubrik „Ueberschriften“: die Ueberschriften der Inhaltsangabe und der Biographie;
- 2) unter „Treue und Gewissenhaftigkeit“: Sei getreu etc.;
- 3) unter „Vaterlandsliebe“: ans Vaterland etc.;
- 4) unter „Denkmäler“: das Salis-Denkmal in Chur, das Hungerbühler-Denkmal in Bruggen;
- 5) unter „Dichter“: General J. G. v. Salis-Seewis dichtete das Lied „Traute Heimat meiner Lieben.“ (1762—1834);
- 6) unter „Bundesverfassung“: Art. 11. Es dürfen keine Militärkapitulationen etc.

* * *

Am Ende der „Sprachlichen Behandlung“ angelangt¹, erinnere ich mich des oft gehörten Mahnwortes: Der poetische Duft eines Liedes darf nicht durch eingehende Besprechung zerstört werden! — So ruft auch Stiehler in dem sehr empfehlenswerten Schriftchen „Das Lied als Gefühlsausdruck“:² „Nur hüte sich der Lehrer vor jeder didaktischen Vivisektion des Liedes, er vergesse Rousseaus schönes Wort nicht: *Le secret d'ennuyer c'est de tout dire.*“ Aehnlich J. J. Schäublin:³ „Man hüte sich vor dem übertriebenen Erklären des Textes. Ein schönes Lied kann durch ungeschickte Anatomie unter den Händen des Lehrers verwelken: dem Vogel werden, damit man ihn recht erkenne, die Flügel weggeschnitten.“ Dem gegenüber lässt sich fragen: Was haben wir davon,

¹ Die Stufe der Anwendung oder Methode folgt am Schluss der musikalischen Behandlung.

² Altenburg, Pierer 1890.

³ Ueber die Bildung des Volkes für Musik und durch Musik. Basel 1864.

wenn wir in der Abenddämmerung eine entfernte Fledermaus für einen Vogel halten? Welches ist vorzuziehen, Gefühlsduselei oder Klarheit? Wir wollen auch Gefühle, nur nicht auf Kosten klarer, bestimmter Anschauungen. „Die verstandesmäßige Vertiefung wird, wenn sie nicht zu weit ausgedehnt wird, die Wirkung auf das Gemüt nicht mindern, sondern mehren.“¹

B. Musikalische Behandlung.

(In der Gesangsstunde.)

Damit kann schon begonnen werden, sobald das Lied erklärt und auswendig gelernt worden ist. Während die musikalische Behandlung vorwärtsschreitet, werden III. und IV. Stufe abgewickelt. Die Noten mit der ersten Strophe wurden auf die Wandtafel geschrieben.² (Disziplin, gute Körperhaltung im Gegensatz zum Singen aus dem Buch).

Ziel. Wir wollen das Lied *singen* lernen.

1. Rhythmus.

I. Stufe. Was bedeutet das vorgezeichnete **C**? — Gebt den Wert folgender Noten an



Was bedeutet **♩**? Singt auf la la



II. Stufe. Wir singen das ganze Lied auf la la, nur mit Rücksicht auf den Takt (alle Noten gleich hoch).

2. Melodie, Harmonie und Dynamik.

I. Stufe. Was bedeutet der **G-clef**? Was bedeuten **<** **>**, **p**, **mf**? Singt das ut re mi auf- und abwärts! — Auf der zweiten Linie seht ihr **##**, was bedeuten sie? — In dem Liede, das wir zuletzt gelernt, kam auch ein **##** vor; wer erinnert sich noch der Stelle? — Rausche Lied der Lieder, zweite Stimme: Berg und Strom entlang = si sol la (**##**) halb sol. Singt die Stelle!

II. Stufe. Nun lesen wir die Noten der ersten und dann der zweiten Stimme, einzeln und im Chor. Singt die Noten der ersten Stimme bis zur halben Note in der richtigen Höhe, aber jede Note einen Schlag!

¹ Th. Wiget, Zur neuen Gesangsmethodik des Herrn Otto Wiesner. Echo (St. Galler Schulblätter) 1884, S. 78.

² Schäublin, Nr. 154.

³ Den Schülern schon bekannt.


Ebenso die der zweiten Stimme! Jetzt wollen wir schauen, ob die erste Stimme den Abschnitt so singen kann, dass jede Note nicht nur ihre richtige Höhe, sondern auch ihre eigentliche Zeitdauer bekommt. Auch die zweite Stimme singt den Abschnitt so. Wenn beide Stimmen sicher sind, wird zweistimmig gesungen. In gleicher Weise üben wir die zweite Hälfte des Liedes ein, wobei dem *la* \sharp halb *la* über „meinen Blick“ und „Sehnsuchts-“ besondere Aufmerksamkeit zu widmen ist. — Wenn beide Stimmen die Noten sicher können, so singt jede ihre Noten auf *la la*, zuerst allein, dann zusammen. Dabei ist auf guten Takt-Akzent zu halten. Sobald das zweistimmig befriedigend geht, kommen wir zur Einübung der ersten Strophe. Sagt sie im Chor auf! Auf die Aussprache der Wörter *traute*, *Heimat*, *meiner*, *Sehnsuchtstränen* dürfte noch besonders aufmerksam gemacht werden. Gebt die Stellen an, wo man absetzt zum Atmen! — Wenn wir das Lied recht schön singen wollen, müssen wir uns vergegenwärtigen, unter welchen Umständen das Gedicht entstanden ist. Der Dichter fühlte sich vereinsamt in der Fremde im rauhen Waffenlärm; darum drückt das Lied milde Trauer, rührende Sehnsucht aus. Es muss also leise, langsam, träumerisch gesungen werden. Der Lehrer singt die erste Strophe mustergültig vor. Strophe um Strophe wird eingeübt, hernach das ganze Lied gesungen.

Stiehler wird in dem oben zitierten Schriftchen nicht müde, gegen das Einstudieren der Lieder *nach Noten* zu eifern, er findet dasselbe entsetzlich überflüssig, geisttötend, langweilig und empfiehlt dagegen das *Gehörsingen* (Kap. 6). Es ist wahr, man kann das Notensingen *langweilig machen*, trifft das jedoch beim Gehörsingen nicht auch zu?¹ Mit Freuden erinnere ich mich der Musterlektionen des Herrn Seminardirektors Th. Wiget. Bei ihm wurde den Schülern das Notensingen zum Vergnügen. Es war eine Lust, zuzusehen, wie leicht und sicher die Arbeit von statten ging, wie die Augen der Kinder glänzten im Bewusstsein, eine Schwierigkeit nach der andern mit Leichtigkeit überwunden zu haben.

III. Stufe. Unter welche Abteilung wollen wir das neue Lied einreihen? — Es ist ein Vaterlandslied, wie „Zu Strassburg auf der Schanz“, „Es braust ein Ruf“, „Rausche Lied der Lieder.“ — Haben wir auch schon Lieder mit diesem Takt und dieser Vorzeichnung gelernt? — Zählt sie auf! — Da ist ein neuer Halbtonschritt vorgekommen, nämlich? — *la* (\sharp) halb *la*. Seit früher kennen wir: *sol* (\sharp) halb *sol*, *si* (\sharp) halb *si*, *re* (\sharp) halb *re*. Neue Noten, Pausen, dyn. Zeichen haben wir in diesem Liede nicht gelernt.

¹ Vergl. die nachstehende Rezension.

IV. Stufe. Es ist ins Stichwortheft einzutragen:

- a. unter „Vaterlandslieder“: „Traute Heimat“;
- b. unter „ $\frac{4}{4}$ Takt (C)“: „Traute Heimat“;
- c. unter „Halbtonschritte“: „la (#) halb la“;
- d. unter „Vorzeichnung “: „Traute Heimat.“

V. Stufe. Salis ist uns ein leuchtendes Vorbild. Zählt seine Tugenden nochmals auf! — Wir wollen ernstlich darnach trachten, ihm ähnlich zu werden! — Salis war nicht nur ein edler, sondern auch ein schöner Mann, das zeigen euch diese beiden Bilder. (Zwei Brustbilder werden vorgewiesen.) Hier seht ihr seinen Wohnsitz in Malans; diese Photographie stellt Seewis vor, das grosse Gebäude ist das Stammschloss des Dichters. —

Wenn ihr einmal in der Fremde seid und von Heimweh ergriffen werdet, macht ihr's dann auch so, wie der Schweizer zu Strassburg, der Pflicht und Eid vergass und heimlaufen wollte? — Nein, man muss das Heimweh bekämpfen. Salis goss seinen Schmerz in schönen Liedern aus und linderte ihn dadurch. Wir können nicht dichten; aber *singen* können wir. Und wunderbar ist die Wirkung des Gesanges auf ein krankes, verletztes Gemüt. Ihr wisst das schon aus der Geschichte Davids. Wenn man singt, so wird man ruhig, die Wellen der Verbitterung, des Schmerzes legen sich. Darum singen die Schweizer in der Fremde so gern unsere herrlichen Vaterlandslieder. So wollen auch wir es halten. So oft im Unterricht die Rede vom Schweizerheimweh sein wird, singen wir das Lied: „Traute Heimat meiner Lieben.“ J. R. Riedhauser.

Nr. 10 dieser Blätter erscheint sehr wahrscheinlich erst Ende Oktober.

REZENSION.

Das Lied als Gefühlsausdruck zunächst im Volksgesange betrachtet von A. O. Stiehler, Lehrer in Dresden. Altenburg, H. A. Pierer, 1890.

Ein charakteristisches, offenes Wort, das von und zu Herzen geht; der Stil anschaulich und klar; die eingehende Bearbeitung des Stoffes natürlich und interessant. Von konkreten Beispielen ausgehend, die meist glücklich gewählt sind, schliesst der Verfasser die Mehrzahl der dreizehn Kapitel mit einem zusammenfassenden Lehrsatz ab. Es seien einige angeführt:

„Es dürfen nur solche Lieder gesungen werden, die *nur* Vorstellungen enthalten, welche in der Seele des Kindes schon sind und Gefühle ausdrücken, die die Kinder auf ihrer Entwicklungsstufe nachfühlen können.“ (Das zweite nur wäre, weniger der Wiederholung, als des Inhalts halber, besser weggeblieben.) — „Nicht die Töne sind das eigentlich Darstellende im Liede, sondern der Text.“ — „Das Lied muss im Unterrichte bei weitem mehr verwendet werden, als es jetzt gebräuchlich ist.“ — „Es ist darauf hinzuwirken, dass das Volk dazu befähigt werde, sich die Begleitstimme nach dem Gehör und ästhetischem Gefühle selbst zu erfinden. — „Die grössten Feinde des Gesangunterrichtes in der Volksschule sind die Musiker von Fach!“ —

Die Wahl des Liedes „Es ziehn nach fernen Landen“ zu einer Musterlektion war eine unglückliche; denn die Melodie ist gekünstelt und der Text nicht gerade „bedeutend.“ Um so eher wird die Behandlung von „Ich hatt' einen Kameraden“ befriedigen. Der Verfasser scheint ein Freund der Herbart-Zillerschen Methode zu sein; doch dürfte gerade nach dieser Seite hin die Bemerkung zielen: „Nur hüte sich der Lehrer vor jeder didaktischen Vivisektion des Liedes, er vergesse Rousseaus schönes Wort nicht: *Le secret d'ennuyer c'est de tout dire.*“ — Köstlich ist die Ver-spottung des „Musikers von Fach“ im sechsten Abschnitt. — Mit der Forderung: „Durchs Gehör und *nur* durchs Gehör“ und mit des Verfassers Feindschaft gegen das Singen nach Noten kann ich mich nicht einverstanden erklären. — „Volkslieder auf Papier verbreitet sind ein Widerspruch in sich selbst. Nimmer werden sie Gemeingut des Volkes werden!“ Wenn das wahr ist, wie kommt es denn, dass die Kirchengesangbücher, die Liedersammlungen von Heim in der deutschen Schweiz solche Verbreitung gefunden haben, dass sie sozusagen in keinem Hause fehlen? Es gibt Dörflein in der Schweiz, wo vierstimmige Männer- und gemischte Chöre in Ermangelung eines Klimperkastens *nur nach Noten* eingeübt werden, und die Leute haben Freude dran und singen gar nicht übel. Dass es sich dabei nur um einfache Volkslieder handeln kann, ist selbstredend. Da tritt der Fall ein, den der Verfasser in Abrede stellt. Da ist man froh, wenn in der Schule neben dem Gehörsingen auch das Notensingen zu seinem Rechte gekommen ist. — Das Notensingen sei ein unnützer Ballast! Wenn sich durch das Notensingen die Melodie reiner und bestimmter einprägen lässt, als bei blossem Vorsingen des Lehrers, — ich behaupte das — so ist es kein zweckloser Ballast, sondern ein praktisches Hilfsmittel. Die Zeit ist vorbei, da das Volkslied *nur singend*, von Mund zu Ohr, sich fortpflanzte, und darum hat die Schule, den Forderungen unserer Zeit Rechnung tragend, auch die Kenntnis der Noten zu vermitteln.

Dieser Aussetzung ungeachtet halten wir die Stiehlersche Schrift für ein zeitgemässes, gediegenes Werk. Das ansprechende Büchlein (122 Seiten zum Preise von Fr. 2. 15) sei jedem Lehrer angelegentlichst zum Studium empfohlen. Mögen die gesunden Saatkörner, die es in reicher Fülle birgt, auf fruchtbaren Boden fallen! *J. R. R.*

Berichtigung. In der letzten Nummer hat sich auf Seite 230, Zeile fünf von oben, ein sinnstörender Druckfehler eingeschlichen, wo es heissen sollte: „zum richtigen *Sehen*“, statt: „zum richtigen Leben“!



Gebrüder Hug, Zürich, Musikalien- und Instrumentenhandlung. Abonnements.

Pianos

von solidestem Bau in Eisenrahmen, gut stimmhaltig, mit schönem, kräftigem Ton, von **600 Fr.** an.

Unser Lager bietet neben den besten schweizerischen Fabrikaten eine **reiche Auswahl** der vorzüglichsten deutschen und amerikanischen Instrumente zu direktem Vergleiche.

Neu: Pianos mit Legato-Apparat zur Tonverlängerung von überraschender Wirkung.

Aeltere Pianos werden in Tausch angenommen.

Kauf. — Miete. — Abzahlung.

Gebrauchte Pianos und Flügel zu sehr wohlfeilen Preisen.

Harmoniums für Schule, Kirche und Haus, deutsche von **125 Fr.** an.

Amerikanische Cottage-Harmoniums von Estey, ausgezeichnet vor allen durch wundervollen, orgelähnlichen Klang und eigenartige Registeranordnung.

Preislisten auf Wunsch.

Inhalt: Etwas von der Kunst, sich für den Unterricht vorzubereiten. — Verhandlungen der st. gallischen Sekundarlehrerkonferenz über den deutschen Unterricht auf der Sekundarschulstufe. (Schluss.) — Eine Konzentrations-Skizze. — Lied eines Landmanns in der Fremde. — Rezension. — Berichtigung. — Inserate.