Zeitschrift: Bündner Seminar-Blätter
Band: 2 (1883-1884)
Heft: 3

Heft

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 06.07.2025

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

Bündner
Seminar-Blätter.

Herausgegeben von THEODOR WIGET.

No. 3. II. Jahrgang. Winter 1883/84

Erscheinen während des Winters 6 Mal. — Abonnementspreis Fr. 1. 50.

Inhalt: Ueber die methodische Behandlung von Schillers Wilhelm Tell im deutschen Unterricht auf der Realschulstufe. — Der erste Unterricht im Lesen und Schreiben. — Der Verein für wissenschaftliche Pädagogik.

Ueber die methodische Behandlung
von
Schillers Wilhelm Tell
im deutschen Unterricht auf der Realschulstufe*).

Von GUSTAV WIGET in Rorschach.

I.

Wir stellen uns zunächst auf den Boden der herrschenden Praxis. Der St. Gallische Lehrplan für Realschulen schreibt für den Unterricht im Deutschen im wesentlichen Folgendes vor: „Wort und Satzlehre, Lesen und Erklären prosaischer und poetischer Lesestücke nach Inhalt und Form — Rezitiren auswendig gelernter Gedichte — Aufsatzübungen und zwar: Erzählungen, Beschreibungen, leichte Abhandlungen und endlich Geschäftsaufsätze".

Für die 3. Klasse kommt als besondere Aufgabe noch hinzu: „Erklären der Hauptformen sprachlicher Darstellungen", oder wie der Lehrplan der Stadt St. Gallischen Knabenrealschule sich ausdrückt: „Unterscheidung der Dichtungsarten, Behandlung grösserer Dichtungen, insbesondere Schillers Tell".

Von Seite der Behörde ist demnach gegen die Behandlung von Schillers Wilhelm Tell keinerlei Einsprache zu befürchten. (Allfällige Motionen im Grossen Rate und ähnliche elementare Ereignisse natürlich vorbehalten).

Die beiden Lehrpläne, der staatliche und der städtische, begnügen sich, wie das auch ganz in der Ordnung ist, die systematischen Zielpunkte des Unterrichtes im allgemeinen anzugeben, ohne sich über den Stoff und die Methode im besondern auszusprechen. Dadurch ist die Möglichkeit

*) Anm. der Red. Dieser Vortrag wurde den 27. Dezember 1883 in einer Reallehrerkonferenz in Au gehalten. Wenn die Präparation auch für die Realschulstufe berechnet ist, so wird sie doch auch dem Primarlehrer, der seine älteren Schüler in die klassische Darstellung unserer Nationalsage einführen will, willkommenes Material liefern. Dass die austretenden Volksschüler die Hauptpartien der Schiller schea Dichtung kennen sollten, darauf ist schon letztes Jahr hingewiesen worden

gegeben, verschiedene Wege einzuschlagen. Der gangbarste davon ist wohl dieser: man sucht die im Lehrplan gesteckten Ziele zu erreichen, indem man einen selbständigen Unterrichtsgang mit besondern Lehrstunden für jedes derselben einrichtet, einen für Wort und Satzlehre, einen andern für Lesen und Erklären der Musterstücke, einen dritten für die Aufsatzübungen, eventuell noch einen vierten für Stilistik, Metrik und Poetik und einen fünften für Literaturkunde.

Was ist von diesem Verfahren zu halten?

Auf den ersten Blick könnte man meinen, es sei hier das Prinzip der Arbeitsteilung mit viel Verstand auf den deutschen Unterricht angewendet, indem man getrennte Ziele auf getrennten Wegen zu erreichen sucht.

Sieht man aber näher zu, so erkennt man bald dessen psychologische Schwäche. Ein solches Verfahren widerstrebt der Konzentration innerhalb desselben Faches; es bewirkt das gerade Gegenteil davon; statt für die Einheit des Gedankenkreises zu sorgen, befördert es die Zersplitterung desselben, indem es ausdrücklich die Teile vom Ganzen loslöst, um dieselben gesondert zu betrachten. Das ist aber verkehrt. Ein Beispiel aus der Praxis muss das bestätigen. In der 2. Klasse eines deutschen Seminars wurde bei vier Stunden wöchentlichem Unterricht in einem Monat folgendes ohne allen innern Zusammenhang nebeneinander behandelt: 1. *Aufsatz:* Wer darf tadeln? (Ist nicht schon dieses Thema tadelnswert?) 2. *Literatur:* Einleitung; 3. *Vorträge:* Schlacht bei Leipzig; Sokrates; 4. *Deklamation:* Gang nach dem Eisenhammer. Solche Beispiele liessen sich wohl noch mehr finden. Sie beweisen, dass man sich als Aufgabe des Unterrichtes noch vielfach die Erzeugung eines nagelfluhartigen Gebildes vorstellt. Im Gegensatz hiezu setzt sich der *erziehende* Unterricht die Erzeugung eines innig verknüpften Gedankenkreises zum Ziele, und mit Rücksicht darauf erscheint uns diese Zerlegung des deutschen Unterrichtes in mehrere abgelöste, selbständige Teile als verwerflich. Eine solche Spaltung innerhalb eines und desselben Faches ist um so weniger gerechtfertigt, als der pädagogische Zug der Zeit auf die Konzentration aller Unterrichtsfächer ausgeht, und jedermann die Notwendigkeit einer solchen im Interesse der Charakterbildung zugibt. Wie wenig ernstlich auch an der Lösung des Problems gearbeitet werden mag, und auf wie viel Widerspruch auch einzelne Konzentrationsvorschläge stossen mögen, darüber dürfte man denn doch einig sein, dass eine solche Zerlegung des deutschen Unterrichtes dem geradezu widerspricht, was zur Sanirung unserer Schulzustände erstrebt werden muss.

Gegen dieses Verfahren lässt sich noch ein zweiter Einwand erheben. Losgelöst von der Lektüre bleibt für den Unterricht in der Grammatik, Stilistik, Metrik und Poetik einzig der logisch-systematische Gang der Fachwissenschaft massgebend. Dieser aber ist wohl kaum im stande, jenes intensive Interesse zu wecken, welches der erziehende Unterricht fordert und bei ungetrennter Behandlungsweise zu erzeugen vermag. Psychologie und Erfahrung bestätigen das. Die Psychologie: denn das Interesse an den *Formen* — und mit solchen haben wir es in der Grammatik und in der Stilistik zu tun — entspringt aus dem Interesse an ihrem Inhalte. Dieses ist das ursprüngliche, jenes das abgeleitete. Trennt man daher

den Unterricht in den Formen von dem Sachunterricht, so verstopft man damit die Quelle des Interesses. Und zweitens haftet das Interesse nicht an der Ueberlieferung des Systems, sondern am Aufbau und Ausbau desselben. Mit der blossen Darstellung des Systems, auch wenn sie mit Beispielen reichlich belegt ist, weckt man noch wenig Interesse; dieses entsteht in voller Stärke erst, wenn man das System nach psychologischen Gesetzen aus dem Unterrichtsmaterial aufbaut. Die Erfahrung bestätigt das.

Allerdings zeigen sich auch bei einem abgelösten Grammatik-, Stilistik- und Poetik-Unterrichte ordentliche Schüler aufmerksam und lernen willig, was man ihnen aufgibt. Aber man täusche sich nicht und verwechsle nicht guten Willen, angewöhntes Pflichtgefühl, erlangte Disziplin des Geistes oder Rücksichten auf das Zeugnis oder Furcht vor Tadel und Strafe mit jenem unmittelbaren Interesse, das uns Pestalozzi beschreibt, wenn er sagt:

„Meine Kinder fühlten sich selbst und die Mühseligkeit der gewöhnlichen Schulstimmung verschwand, wie ein Gespenst; sie wollten, konnten, harrten aus — vollendeten und lachten — ihre Stimmung war nicht die Stimmung der Lernenden, es war die Stimmung aus dem Schlaf erweckter, unbekannter Kräfte und ein geist- und herzerhebendes Gefühl, wohin diese Kräfte sie führen könnten und führen würden."

Wer kann sich rühmen, in seinem Grammatik- oder Stilistikunterricht eine solche Stimmung erzeugt zu haben? Man hat die Unmöglichkeit auch eingesehen und das Verfahren auch teilweise geändert. Es wird heutzutage wohl keinem verständigen Schulmanne einfallen, die grammatikalischen Regeln in der logischen Reihenfolge der Grammatik auswendig lernen zu lassen.

Aber für die Stilistik, für die Poetik und Metrik, für die Literaturgeschichte hält man einen besondern systematischen Unterricht noch vielfach für nötig, da hat man das alte begriffliche Verfahren noch nicht überwunden. Mit diesem Verfahren ist noch ein dritter Uebelstand verbunden, die grössere Wahrscheinlichkeit nämlich, die Schüler mit unnötigem Wissen zu beladen. Es ist klar, dass dem isolirten, selbständigen Unterricht in Grammatik, Stilistik und Literaturgeschichte nichts anderes übrig bleibt, als eben das fachwissenschaftliche System dieser Disziplinen zu lehren.

Man wird sich natürlich auf das Wissenswerteste beschränken, aber als Glied des Systems hat gar manches Wert und Bedeutung, was an sich bedeutungslos ist. Man will es nicht gänzlich unerwähnt lassen und doch muss man mit Rücksicht auf die verfügbare Zeit reduziren. Man reduzirt, aber der Charakter des systematischen Ganzen muss gewahrt bleiben; man bietet einen Auszug, man zieht die 2., 3. und 4. Wurzel daraus — aber immer muss es noch ein System sein, das alle Teile, wenn nicht erschöpft, so doch berührt. Da haben wir die Genesis der gegenwärtigen Überbürdung unserer Schulen! Das ist nicht schwer nachzuweisen.

Das grammatikalische Bedürfnis eines Realschülers erstreckt sich nicht über die Kenntnis der Wortarten und Satzteile und über die Unterscheidung zwischen Haupt- und Nebensätzen hinaus. Das genügt für die Orthographie, für die Interpunktion und für den fremdsprachlichen Unterricht. Wird aber ein logisch-systematischer Grammatikunterricht sich je damit begnügen?

Wie viel kostbare Zeit wird da noch immer an die Unterscheidung der verschiedenen Unterarten von Satzteilen und Nebensätzen vergeudet und wie viel unnützer Formalismus an den Examen zur Schau gestellt.

Als vor drei Jahren Herr Reallehrer Schelling jun. von St. Gallen seinen Vortrag über „die Grammatik in der Realschule" gehalten, da hat die Konferenz mit dem scholastischen Aberglauben an die formalbildende Kraft des grammatischen Unterrichts so ziemlich gebrochen. Man hat die dominirende Stellung desselben bestritten und ihm eine dienende zugewiesen und betont, dass er nicht weiter reichen müsse, als das praktische Bedürfnis es erheische. Ob man sich seither da, wo dem Lehrer Freiheit des Handelns gewährt ist, mit diesem Masse begnügt und dieses wenige, ohne logisch-systematischen Grammatikunterricht, analytisch aus der Lektüre und den Aufsatzkorrekturen herausgearbeitet habe, weiss ich nicht; aber fast will es mir scheinen, als habe man zwar „mit dem Katholicismus gebrochen, aber die Messe behalten".

Noch grösser ist der Ballast, den ein systematischer Unterricht in Stilistik, Poetik und Metrik mit sich bringt.

Wozu das viele Reden *über* das Wesen und die Arten und Eigenschaften des guten Stils statt fleissige Übungen im Stilisiren? Die Klarheit und Richtigkeit, die Kürze und Reinheit, die Würde und Lebendigkeit des Stiles, etc. etc. wird besser an Mustern gelernt, als durch Regeln gelehrt, und Wert und Effekt der Redefiguren springen mehr in die Augen, wenn sie nicht herausgerissen werden aus dem Zusammenhang.

Ich fechte vielleicht gegen Windmühlen, Stilistik wird wohl kaum auf der Realschulstufe systematisch gelehrt, um so häufiger dagegen Metrik und Poetik. Dem praktischen Bedürfnis eines Realschülers würde zwar die Kenntnis von drei oder vier Versfüssen, des Reimes und der gewöhnlichsten Formen des Strophenbaues und die Klassifikation der im Lesebuch behandelten prosaischen und poetischen Lesestücke nach den Dichtungsarten vollständig genügen, aber damit wird sich ein systematischer Unterricht nicht begnügen.

Um der wenigstens relativen Vollständigkeit des Systems willen muss man auch von Hexameter und Pentameter, von Arsis und Thesis und von andern antiken Versmassen etwas sagen, obwohl im Leseunterricht kein konkretes Material dafür gewonnen wurde, und muss man von der Nibelungenstrophe, der Terzine, Octave, Stanze, dem Madrigal und Ritornel reden, obwohl weder ein gegenwärtiges, noch ein künftiges Bedürfnis dazu zwingt.

Noch deutlicher tritt diese Gefahr der Überladung beim selbständigen, von der Lektüre abgelösten literaturgeschichtlichen Unterrichte zu Tage.

Da es zum vornherein unmöglich ist, wenn man sich auf die einzelnen Werke einliesse, den Schülern ein allseitiges Wissen, wie es im Wesen des systematischen Unterrichtes liegt, beizubringen, so hält man sich an kurze Übersichten und Abrisse und überlässt es dem Schüler, für den nötigen konkreten Inhalt durch Privatlektüre zu sorgen oder nicht. Gewöhnlich geschieht nun das nicht — woher sollte dieser auch die Zeit dazu nehmen? — und so erzeugt dieses falsche Streben nach Allseitigkeit jene Oberflächlichkeit, die von allem zu reden weiss, und jene Blasirtheit, die in die Tiefe gedrungen zu sein meint, wo sie bloss ein fremdes Urteil oder eine Übersicht nachgesprochen oder auswendig gelernt hat.

Wer hat nicht schon auf höhern Töchterschulen vom objektiven Goethe und subjektiven Schiller am Examen reden gehört? An einem solchen hörte ich auch einmal Mädchen über Lessings Laokoon referiren, den sie zwar nicht gelesen hatten; aber man hatte ihnen einen „Begriff" davon gegeben und diesen „Begriff" hatten sie brav auswendig gelernt.

Zwei frappante Beispiele erzählt auch Dr. Thrändorf im XIII. Jahrbuch f. w. P. pag. 18. Das eine betrifft einen Kandidaten, der eben in der Patentprüfung sich über Schiller ausgesprochen hatte und nachher offen gestand, er habe von Schiller nichts gelesen, und das andere betrifft einen Kandidaten, der nach dem Urteile der Examinatoren in der Literaturgeschichte wohl bewandert war und die Censur 1 bekommen hatte, und der die Lekture der Klassiker für ebenso verwerflich hielt wie das Romanlesen.

Die beiden Beispiele scheinen vielleicht gesucht und doch lassen sich deren leicht noch mehr angeben. Ich selber erinnere mich an eine Maturitätsprüfung, an welcher die Entwicklung der epischen, lyrischen und dramatischen Poesie von den Alten bis auf die Gegenwart in geistreicher Weise mehr durch die Antworten des Professors als durch die Antworten der Schüler dargelegt wurde.

Es wäre eine vortreffliche Repetition durch neue Gruppirung des erworbenen Wissens gewesen, wenn dieses wirklich aus einer reichen Lekture gewonnen worden wäre. Leider aber fehlte den Schülern diese konkrete Unterlage, wie es sich nur zu deutlich zeigte, wenn zur Abwechslung nicht bloss nach Namen, sondern auch nach dem Inhalt gefragt wurde. So konnte von Lessings Dramen nur *Nathan* und von *Minna von Barnhelm* nicht einmal der historische Hintergrund angegeben werden. Ein solcher Encyclopädismus, der statt die duftenden, blühenden Pflanzen zu betrachten, nur die Gattungsmerkmale nach einem botanischen Handbuch auswendig lernen lässt, tötet das Interesse an der Literatur vollends.

Fassen wir nun das Resultat all dieser Betrachtungen zusammen, so lautet es kurz so: die Zerstückelung des deutschen Unterrichtes in einen selbständigen, logisch-systematischen Grammatik-, Stilistik-, Poetik- und Literatur-Unterricht widerstreitet der Idee der Konzentration, schadet dem Interesse und begünstigt dagegen das Scheinwissen.

Diesem Verfahren ist jenes vorzuziehen, welches *die Lekture eines gehaltvollen, klassischen Stoffes und die sittliche Wertschätzung der darin vorkommenden Handlungen und Charaktere zum Mittelpunkt des deutschen Unterrichts macht und Grammatik, Stilistik, Poetik und Literaturgeschichte im Anschluss daran — nicht in selbständigem Unterrichtsgange, wenn auch in besonderen Stunden — und im allgemeinen auch nicht in grösserem Umfange lehrt, als der konkrete Inhalt der Lekture gestattet.*

Damit scheint allerdings die Grenze enge gezogen zu sein; für höhere Schulen kann sie indessen mit Zuhülfenahme der Privatlekture bedeutend erweitert werden, für Realschulen ist sie so schon weit genug. Ich will das nun zu zeigen versuchen, indem ich die Präparationen vorlege, nach welchen ich auf Grund einer bezüglichen Arbeit von *Dr. Thrändorf im XIII. Jahrbuche des V. f. w. P.* zweimal Schillers Wilhelm Tell mit der II. Klasse meiner nicht-deutschen Schüler durchgenommen habe.

II.

Ziel. Wir stellen zunächst das Ziel auf.

Dasselbe hat die Aufgabe, die Aufmerksamkeit der Schüler auf das Neue, das der Unterricht bringt, hinzulenken. Die Erfahrung lehrt, dass gerade die ersten Fragen in den Lehrstunden so häufig von den Schülern falsch beantwortet werden, weil die noch mangelnde Sammlung der Schüler nicht durch die Ankündigung eines auf das Neue vorbereitenden Zieles hergestellt wird. Unser Ziel lautet: *Wir wollen Schillers Wilhelm Tell lesen!* Von Schiller und von Tell ist unsern Schülern schon einiges bekannt. Das bildet für das Neue, das die Lekture bringt, den rechten Resonanzboden und muss daher vor allem zum klaren Bewusstsein gebracht werden. Dem Erwachsenen und Gebildeten kann es wohl überlassen bleiben, seine ältern Gedankenmassen selbst in das rechte Verhältnis zum Neuen zu setzen, bei unsern Schülern dagegen bedarf es dafür einer besondern Fürsorge. Dieser dient die

I. Stufe, die Stufe der Vorbereitung. Diese orientirende Vorbesprechung leiten wir ein mit der Aufforderung an die Schüler, von Schiller zu sagen, was sie bereits von ihm wissen.

Meine Klasse erinnerte sich zunächst an einige Schiller'sche Balladen: Die Bürgschaft, Der Ring des Polykrates, u. a. Der Inhalt derselben wurde kurz angegeben und was seiner Zeit memorirt worden, nochmals zu recitiren versucht. Die Klasse nannte ferner die Namen einiger Schiller'schen Dramen und brachte einige Data aus Schiller's Leben: Schiller sei 10 Jahre nach Goethe geboren, sein Vater sei Arzt gewesen und nicht reich. Schiller sei mehrere Jahre Theaterdichter gewesen, er sei auf der Akademie in Stuttgart erzogen worden. Dort sei alles militärisch zugegangen, sogar beim Baden. Dabei habe sich Schiller die Gesundheit verdorben und sei geflohen. Schiller sei Professor geworden; ein Freund habe ihn nach Dresden eingeladen. Schiller habe auch die Bekanntschaft Goethes gemacht — er habe sich mit einer Charlotte von . . . verheiratet und sei 1805 gestorben u. s. w.

Was ein Schüler nicht wusste, brachte ein anderer. Diese Data wurden berichtigt, ergänzt und geordnet und sodann von einigen Schülern nochmals im Zusammenhang wiederholt.

Aber auch die Geschichte Tells, hiess es weiter, ist euch bekannt, wer will sie erzählen?

Während das geschah, mussten einige Schüler, die im letzten Trimester in der Geographie die Schweiz durchgenommen hatten, den Vierwaldstättersee und die Gotthardstrasse an die Tafel zeichnen. Sie zeigten sich anfangs ein wenig überrascht, dass sie ihre in der Geographiestunde erworbenen Kenntnisse in der deutschen Stunde reproduciren sollten. Mit einer zusammenfassenden Wiederholung dessen, was über Schiller, Tell und die Urschweiz gesagt worden, durch die schwächern Schüler, die, was sie nicht gewusst hatten, von den bessern lernten, wurde diese Stufe abgeschlossen. Sie hat eine willkommene Gelegenheit geboten, früher Behandeltes mit Beziehung auf das Neue, das der Unterricht bringt, zu repetiren, und diese Repetition fiel den Schülern nicht zur Last, sie waren obendrein dabei

ganz selbständig. Alles massenhafte Fragen muss natürlich vermieden werden. Die Schüler sollen nicht abgefragt werden, sie sollen erzählen und sich frei aussprechen. Wohl kann es geschehen, dass sie stocken und dass man ihnen die Themata angeben muss, über die noch gesprochen werden soll, z. B. „Über die Beschäftigung und die Lebensweise der Urschweizer ist noch nichts gesagt worden", oder: „Das Verhältnis der drei Lande zum Reich und zu Österreich ist noch nicht klar angegeben worden".

Das eine bereitet das Verständnis vor für den lyrischen Eingang der 1. Scene, das andere das Verständnis der Worte Pfeifers von Luzern im Anfang der 3. Scene:

„Ein andrer Kaiser kann ans Reich gelangen.
„Seid ihr erst Österreichs, seid ihr's auf immer".

Je weniger indessen der Lehrer eingreifen muss, desto besser ist die Klasse. Mit einer an Katechesen gewöhnten Klasse wird natürlich ein solches Verfahren anfangs misslingen, aber es wird mit einiger Konsequenz bald besser gehen.

Auf die Stufe der Vorbereitung folgt die *II. Stufe, die Stufe der Darbietung und Gewinnung des Neuen.*

Der erste Aufzug wird gelesen (in den obern Klassen dagegen gleich von den Schülern erzählt, nachdem die Lekture als Hausaufgabe vorangegangen ist). Damit werden wir natürlich nicht in einer Stunde fertig. Die 1. Scene allein wird eine solche beanspruchen. Für die folgenden Stunden müssen daher Teilziele, wenn möglich von den Schülern selbst, aufgestellt werden, z. B.: Wie Getrud ihrem Manne den Gedanken nahe legt, zur Befreiung des Vaterlandes einen Bund zu schliessen (2. Scene), oder wie die drei Männer einen Bund schliessen (4. Scene). Nach jeder Scene erfolgt eine freie Wiedergabe des Inhalts durch die Schüler, was der eine überspringt, wird nachher, insofern es wesentlich ist, durch andere hinzugefügt, Falsches durch die Schüler oder durch den Lehrer zurückgewiesen, und die so berichtigte Totalauffassung des Inhalts von mehreren Schülern wiederholt.

Fremde Ausdrücke, wie z. B. „die Naue einziehen", „der Talvogt kommt", „Pergamente lesen", werden nicht zum vornherein erklärt, wie *Lüben* es tut, sondern es wird erst abgewartet, ob die Schüler die Bedeutung aus dem Zusammenhang erraten.

Die Wiedergabe des Inhalts durch die Schüler wird anfangs zwar mehr einer Wechselrede, denn einer Erzählung gleichen; aber man muss darnach trachten, dass aus der Wechselrede eine Erzählung *werde.* Also nicht etwa: der Hirt sagt, dass .... der Jäger erzählte, dass u. s. w., sondern: Fischer, Hirte und Jäger unterhalten sich friedlich vom Wetter und Vieh, sie sind mit ihrem Lose zufrieden und denken wenig an den Lauf der Welt und die Herren der Erde. Da kommt Baumgarten gelaufen. Auch er hat friedlich dahin gelebt und ist redlich seiner Arbeit nachgegangen, da hat der Landvogt den Frieden seines Hauses gestört u. s. w.

Grössere Scenen werden nicht auf einmal gelesen, sondern in Abschnitte zerlegt und für jeden Abschnitt wird nach der Inhaltsangabe eine Uberschrift durch die Schüler auf dem Diskussionswege festgestellt. Für die 1. Scene hatte ich folgende Uberschriften acceptirt: Der Inhalt der Lieder,

Die Unterhaltung der Leute, Baumgartens Rettung; für die 2. Scene: Stauffachers Kummer, Gertruds Rat; für die 3. Scene: Der Zwingbau, der Hut, Stauffacher und Tell, und für die 4. Scene: Melchtal und Walter Fürst, Stauffachers Bericht, Melchtals Schmerz, der Bund.

Diese Überschriften erweisen sich als Hülfen bei der Wiederholung der Inhaltsangabe, an sie hängt sich der Inhalt. Welch' prächtige Gelegenheit ist hier dem Lehrer geboten, die Schüler in der Fertigkeit des mündlichen Ausdrucks zu üben. Wie viel fruchtbarer als das Nachbilden sogenannter Mustersätze. Der Stoff drückt auf die Zunge und das Interesse ringt nach dem Ausdruck.*) Wie lässt sich da angewandte Stilistik treiben; statt über Klarheit und Kürze des Stiles zu reden, lässt man keine Unklarheiten durchgehen und weist breite Darstellungen zurück durch eine Konkurrenzeröffnung: Wer kann das kürzer sagen?

Sonst muss man den Schüler ohne zwingende Gründe nicht unterbrechen; hat er Wesentliches vergessen, lässt man es nachträglich durch Mitschüler einschalten, verliert er sich in Nebensächliches, so hilft man ihm durch einen Hinweis auf das Notwendige aus dem Sumpf. So lernen die Schüler auch Wesentliches und Nebensächliches unterscheiden und diese sprachlichen Ubungen vollziehen sich ohne peinliche Gefühle; sie geschehen ja im engen Zusammenhange mit der Sache, und das Interesse, das der Stoff und die herrliche Darstellung erwecken, kommt auch diesen Übungen zu statten. Dass *schön* referirt werde, in oratorischem, pathetischem Stile, ist natürlich nicht zu verlangen, es genügt, wenn die Schüler einfach und schlicht und einigermassen fliessend erzählen.

Schon jetzt können schriftliche Aufgaben gestellt werden und an Realschulen mit nur einem Lehrer dürften sich dieselben als willkommener Ubungsstoff für die Beschäftigungsstunden empfehlen. Der Inhalt des ganzen Aktes oder einzelner Scenen kann zur schriftlichen Darstellung aufgegeben werden.

Damit wäre ein Teil der Aufgabe, welche der II. Stufe zufällt, gelöst und das Neue, der Inhalt des ersten Aktes, ist gewonnen und angeeignet worden. Dabei darf man nun aber nicht stehen bleiben. Auf die Aneignung des rein Tatsächlichen folgt die Vertiefung zunächst in den Inhalt, sodann in die Charaktere. Die Vertiefung in den Inhalt wird im Anschluss an die Totalauffassung durch bestimmte Fragen veranlasst.

In meinem Falle lag es mir daran, die Aufmerksamkeit der Schüler auf den Sturm hinzulenken, der in Stauffachers Brust durch Gertruds kühnes Wort hervorgerufen wird, daher veranlasste ich sie, die Gründe zu nennen, die Stauffacher Gertruds Vorschlag entgegenhält, und die Gründe, womit Gertrud seine Bedenken besiegt.

Stauffacher: Wir wagten es, ein schwaches Volk der Hirten
In Kampf zu ziehen mit dem Herrn der Welt?
Gertrud: Ihr seid auch Männer, wisset eure Axt
Zu führen, und dem Mutigen hilft Gott.
Stauffacher: O Weib, ein furchtbar Schrecknis ist der Krieg.
Gertrud: Ertragen muss man, was der Himmel sendet

*) Und sucht der Schüler vergeblich nach einem passenden Ausdruck, nach einem Übergang, so lässt man ihn nicht lange zappeln, sondern gibt ihm denselben und hilft ihm so weiter.

u. s. w. bis die Helden grösse der Gattin, die zu allem bereit ist, was die Erkämpfung der Freiheit verlangt, jedes Bedenken Stauffachers überwindet. — Ebenso veranlasste ich sie, sich Rechenschaft darüber zu geben, was jeden der drei Männer bewog, einen Bund zur bewaffneten Gegenwehr zu schliessen.

Durch die Vertiefung soll zweitens die sittliche Urteilskraft der Schüler betätigt werden. Oft treten solche Urteile schon bei der Inhaltsangabe auf und sie werden natürlich begrüsst. Hier handelt es sich darum, dieselben auch da zu wecken, wo sie bis jetzt noch nicht zum Vorschein gekommen sind. Im ersten Akte bieten sich eine Reihe von Gesinnungen und Handlungen zur ethischen Beurteilung dar, so die rettende Tat Tells, die Weigerung Ruodis, Baumgartens Notwehr, die Gewalttaten der Reisigen, Gertruds Patriotismus, die Härte des Frohnvogts, Melchtals Leidenschaft, des Landenbergers Grausamkeit, Stauffachers Energie und Besonnenheit, W. Fürsts zaudernde Aengstlichkeit.

Es kann nun vorkommen, dass der ethische Beifall oder das Missfallen sich bei den Schülern nicht sofort regt. In solchen Fällen muss man es aber nicht etwa selbst aussprechen. Das ist ja eben das spezifische Kennzeichen des ethischen Urteils, dass es mit einer unwiderstehlichen Evidenz sich einstellt, sobald die Willensverhältnisse klar vorliegen. Wenn also das rechte Urteil der Schüler nicht hervorbricht, so locken wir es hervor durch ein falsches, z. B. in Bezug auf die Rettung Baumgartens durch Tell: „Es war doch recht unvorsichtig von Tell, die Fahrt zu wagen; der Fischer handelte doch viel richtiger.“ Oder wenn die Schüler Melchtals leidenschaftliche Selbsthilfe zu billigen geneigt sind: „Ja, so müssten wir es auch machen, wenn uns ein Bote von der Obrigkeit gesendet würde.“ Auf solche Behauptungen hin wird sich dass sittliche Gefühl unfehlbar regen.

Auf diese Weise werden die Schüler in das Fühlen und Wollen der handelnden Personen versenkt. Es sind „Anschauungen des Gemüts“, die wir ihnen verschaffen. Leider wird „ob dem Aufspeichern ohne Ende oft versäumt, die Dinge auch zu *messen* an dem *ewigen Wertmassstabe, den jeder in sich hat vor allem Wissen, der aber durch das blosse Massenwissen stumpf oder verschüttet wird, während er doch wichtiger ist, als das Wissen selbst*“. (Hildebrand, Vom deutschen Unterricht an der Volksschule).

Die gewonnenen Urteile werden in eine Gesammtdarstellung aufgenommen, dabei wird aber die Erzählung nicht mehr in derselben Breite ausgesponnen, wie bei der erstmaligen Inhaltsangabe, sondern es wird mehr der Zusammenhang der Handlungen und Begebenheiten hervorgehoben.

Damit ist nun auch die andere Aufgabe der II. Stufe erfüllt: Das Neue ist nicht nur sachlich angeeignet, sondern — soweit es menschliche Gesinnungen und Taten betrifft — auch vom ethischen Standpunkt aus beurteilt worden.

Nun kann noch eine dritte Aufgabe der II. Stufe zu erfüllen sein: die Betrachtung des *Sprachlich*-Neuen.

Oft bietet die Form nichts Neues dar, und dann ist keine Veranlassung zu einem 3. Teil der Synthese vorhanden; in meiner Klasse war das dagegen der Fall.

Die gemeinsame Betrachtung galt zunächst dem Versmass, dem Reim und dem Bau der lyrischen Strophen zu Anfang der ersten Szene. Wir lernten den Jambus und Anapaest kennen, schematisirten die Stellung der Reime und wendeten dann die Aufmerksamkeit den Redefiguren zu. Wir lernten eine Reihe solcher kennen. Z. B.: Die Personifikation, Ironie, Metapher, Metonymie, Synekdoche, die oratorische Frage, die Antithese und das Gleichnis. Den Begriff des Dramas hatten wir schon früher bei der Lektüre von Schillers „der Neffe als Onkel" gewonnen.

Mit der Aneignung des Sprachlich-Neuen ist die II. Stufe definitiv abgeschlossen. Aber der Unterricht ist damit noch nicht zu Ende. Er muss dafür sorgen, dass sich das eben gewonnene Neue mit den alten Gedankenkreisen verknüpfe, und dass sich aus dem ethischen Material das *Allgemeingültige,* aus dem sprachlichen das *Begriffliche* ergebe.

Das ist die Aufgabe der *III. Stufe, der Assoziation oder Verknüpfung.* Die Mittel, deren sie sich bedient, sind: Parallelismus, Kontrast, Kombinirung und Gruppirung.

Wir stellten also Tell und den Schiffer Ruodi einander gegenüber. Und dieser Gegensatz beleuchtet sofort den Mut und das Gottvertrauen des einen und die Furcht und den Aberglauben des andern. Wir stellten Tell zusammen mit dem „braven Mann" von Bürger und der „Johanna Sebus" von Goethe. Sie alle denken an sich zuletzt. Wir verglichen endlich Tell in der ersten Szene mit Tell in der dritten und diesen Tell stellen wir Stauffacher gegenüber. Tell, der noch eben Baumgarten mit eigener Lebensgefahr gerettet, zeigt sich der allgemeinen Not gegenüber kalt und fast gleichgültig und umsonst sucht ihn Stauffacher für seinen Plan zu gewinnen. Der Bau Zwing-Uris, der Stauffacher tief bekümmert, berührt ihn bloss unangenehm. Wir stellten auch hierher, was die mithandelnden Personen von Tell sagen, z. B. Ruodi: „Es gibt nicht zwei, wie der ist, im Gebirge."

Wir verglichen ferner Baumgarten und Melchtal und die Urteile Walter Fürsts über die Tat des einen: „O, die Gerichte Gottes sind gerecht", und über die des andern: „Ihr wart in Straf verfallen, musstet euch, wie schwer sie war, der Busse schweigend fügen."

Wir stellten Stauffachers Haltung gegenüber Gertrud zusammen mit seiner Werbung Tells für den Bund und seiner Stellung unter den Stiftern desselben.

Wir verglichen ferner diese drei unter sich, den feurigen Jüngling, den besonnenen Mann, den ängstlichen Greis und gruppirten schliesslich die Gewalttaten der Vögte in aufsteigender Reihe, von der Bedrohung des Eigentums bis zur Blendung der Augen, und dazu im Kontrast das Verhalten des Volkes von der friedlichen Unterhaltung der Landleute bis zur Selbsthilfe Baumgartens und dem Bundesschwur der drei Lande. Durch dieses Vergleichen und Gegenüberstellen heben sich die Charaktere der einzelnen Personen ab und zugleich auch die Maximen, nach denen jene handeln: „der brave Mann denkt an sich selbst zuletzt"; „der kluge Mann baut vor".

Auch die *sprachliche* Synthese wird in der Assoziation weiter geführt. Um bei den Schülern die Bildung des psychischen Begriffes von den

einzelnen Redefiguren zu ermöglichen, stellten wir Metapher und Gleichnis, Synekdoche und Metonymie einander gegenüber und zeigten das Wesen dieser Figuren noch an andern Beispielen, woran es ja nicht fehlt.

Die gewonnenen Versmasse verglichen wir mit dem Takt einiger in der Gesangstunde gelernter Lieder.

Mit der Assoziation ist der Lernprozess soweit abgeschlossen, dass der Unterricht nur noch für die systematische An- und Einordnung des eben Gewonnenen besorgt sein muss.

Das geschieht auf der *IV. Stufe, der Stufe des Systems.*

Das System, das ich mit meiner Klasse herausgearbeitet habe, hat folgende Gestalt angenommen:

Wilhelm Tell von Schiller.

I. Akt.

Inhaltsskizze: 1. Die Lieder und die friedliche Unterhaltung der Landleute. — Baumgartens Rettung durch Tell. — 2. Stauffachers Sorge, — Gertruds Rat. — 3. Der Zwingbau. — Der Hut. — Stauffacher und Tell. — 4. Walter Fürst und Melchtal. — Stauffachers Bericht und Melchtals Schmerz. — Der Bund.

Charakterskizzen: Tell ist ein Mann der Tat, will nicht mitberaten, hält die Vögte nicht für so schlecht, ist bescheiden, vertraut auf Gott.
Stauffacher ist besonnen, entschlossen, die Seele des Bundes.
Melchtal ist leidenschaftlich und tollkühn.
Walter Fürst ist bedächtig, ängstlich.
Gertrud ist ein treues und mutiges Weib, sie liebt das Vaterland über alles; eine vortreffliche, gastfreundliche Hausfrau.

Das Volk ist friedlich und harmlos, nur die äusserste Not treibt es zur Gegenwehr.

Die Vögte unterdrücken das Volk auf jede Weise. Eigentum und Leben sind nicht mehr sicher vor ihnen.

Sentenzen. Die Schüler stellen Sinnsprüche zusammen, deren Bedeutung und Beziehung ihnen vollständig klar ist oder ethische Maximen, deren allgemeine Gültigkeit sie anerkennen, z. B.: Der brave Mann denkt an sich selbst zuletzt (Tell, I. 1.) Greif an mit Gott! dem Nächsten muss man helfen (Tell, I. 1.)

Metrik. Takt und Reim:
„Es lächelt der See, er ladet zum Bade". (Jambus und Anapäst.)
„Vertrau auf Gott und rette den Bedrängten". (5-füssiger Jambus.)
Reimschema des Fischerliedes (nach unserer Schulausgabe) aa bb cc dd. (Reimpaare.)
Reimschema des Hirtenliedes a b b c dd ee, a bb c.

Stilistik. Redefiguren:
„Und mit der Axt hab' ich ihm's Bad *gesegnet*".
(Mit dem, was man sagt, will man spöttisch das Gegenteil davon bezeichnen. Ironie.)
„Der Mythenstein zieht seine Haube an".
(Leblose Dinge als lebend dargestellt. Personifikation.)

„Wenn *Uri* ruft, wenn *Unterwalden* hilft,
Der Schwyzer wird die alten Bünde ehren".
(Der Raum, statt dessen, was darin ist. Metonymie.)
„Ihr seid auch Männer, wisset eure *Axt* zu führen".
(Statt der Art (Waffe) die Unterart (Axt). Synekdoche.)
„Der Quell des Sehns ist ausgeflossen".
(Statt des Dinges ein ähnliches Bild. Metapher.)
„Welch' Ausserstes
Ist noch zu fürchten, wenn der Stern des Auges
In seiner Höhle nicht mehr sicher ist?
Sind wir denn wehrlos?"
(Die Antwort liegt schon in der Frage. Oratorische Frage.)
„Da hört er ein Klingen, wie Flöten so süss,
Wie Stimmen der Engel im Paradies?" (Gleichnis.)
Stauffacher: „Mir ist das Herz so voll, mit Euch zu reden,
Tell: Das schwere Herz wird nicht durch Worte leicht.
Stauffacher: Doch könnten Worte uns zu Taten führen,
Tell: Die einz'ge Tat ist jetzt Geduld und Schweigen".
(Gegensätze. Antithesen*.)

Wodurch unterscheidet sich nun dieses partienweise gewonnene System von dem aus dem Lehrbuch oder dem Vortrag des Lehrers erlernten? Im Lehrbuch werden die Begriffe gegeben, und der Schüler lernt sie nach. Hier dagegen werden die Begriffe nicht gegeben, sondern von dem Schüler auf heuristischem Wege erarbeitet.

Beim Lehrbuch werden leicht auch leere Begriffe, für welche die konkrete Unterlage fehlt, unterlaufen, hier wird das System nicht über den konkreten Stoff hinausgedehnt. Die Gefahr des Encyclopädismus ist beseitigt. —

An die Fixirung des Systems schliesst sich noch eine Tätigkeit. Wir dürfen uns mit dem blossen Wissen, auch mit dem begrifflichen, nicht begnügen.

Zum Wissen gehört das Können und dieses folgt nicht von selbst auf jenes, es muss besonders gelehrt und geübt werden und das geschieht durch die *V. Stufe, die Stufe der Anwendung.*

Dass diese Stufe notwendig ist, liegt auf der Hand. Wir wünschen ja alle, dass das, was wir lehren, geistiger Fond, eigenes, frei verwertbares Besitztum des Schülers werde. Hier findet nun der deutsche Aufsatz seine rechte Stätte. Ich habe meiner Klasse folgende Themata zur Auswahl vorgelegt, wovon jeder Schüler zwei ausgeführt hat:

*) Anm. In das Stichwortheft des Schülers werden die hier in Parenthese beigefügten Erklärungen nicht eingetragen, sondern nur die Musterbeispiele. Auch die fremden Namen werden nicht gebraucht, sondern die Figuren werden sachlich umschrieben. Z. B. wenn Baumgarten sagt: „Und mit der Axt hab' ich ihm's Bad *gesegnet*", so heisst es nicht etwa: „Das ist eine Ironie", sondern es wird erst durch eine passende Frage festgestellt, dass Baumgarten mit dem Ausdruck „gesegnet" das gerade Gegenteil davon meine. Oder, wenn Stauffacher sagt: „Wenn Uri ruft, wenn Unterwalden hilft" wird nicht etwa gesagt, das ist eine Metonymie, sondern es genügt, wenn die Schüler nachweisen, dass hier die Dinge durch das Raumverhältnis ausgedrückt sind: Uri statt Urner u. s. w. In dieser Weise sind poetische und rhetorische Figuren auch schon auf der Elementarstufe zu behandeln.

Die Örtlichkeiten im 1. Akt. — Stauffachers Haus (Beschreibung.) — Tell, ein Mann der Tat. — Tell und Ruodi der Schiffer (Vergleichung.) — Die Zustände in den 3 Landen, nach dem 1. Akte geschildert (Schilderung.) — Die 3 Stifter des Schweizerbundes (Charakteristik.) — Der brave Mann denkt an sich selbst zuletzt. — Alle diese Themata gehen nicht über den Gedankenkreis der Schüler hinaus. Diese sind also nicht auf die Phrase angewiesen, wie etwa bei solchen Thematen, wie:

Schwert und Feder. — Wiege und Sarg. — Der Fluss, ein Bild des menschlichen Lebens. — Jugend und Frühling. — Wie verwendet der gute Schüler seine Ferien. — Im Gegensatz zu solchen Thematen haben jene, die auf interessanter Lekture fussen und aus anregendem Unterricht erwachsen, den Vorteil, dass Interesse schon da ist.

Wir müssen auch das Material nicht erst mühsam zusammentragen, es ist ja schon da. Es genügt, einige Andeutungen zu geben, wie das Thema gemeint sei und was man hauptsächlich erwarte; man kann auch auf dem Wege der freien Besprechung die Disposition feststellen lassen, indem man von den Schülern angeben lässt, was etwa gegen den Anfang, was in die Mitte und was gegen das Ende hin gestellt werden könnte.

Darin liegt ein Präservativmittel gegen die bekannten „roten Schlachtfelder“ in den Schülerheften.

Aber auch mündliche Uebungen werden auf der V. Stufe angestellt. Wir haben ein halbes Dutzend Redefiguren kennen gelernt, nun werden den Schülern eine Anzahl solcher in bunter Aufeinanderfolge zur „Bestimmung“ vorgelegt. Z. B.: Ist's der im Nachen, den ihr sucht? Reit zu. Wenn ihr frisch beilegt, holt ihr ihn doch ein. — Oder: Da ist der Tell, er führt das *Ruder* auch. — Oder: Ich soll mich in den *Höllenrachen* stürzen! — Oder: Wie finstrer Trübsinn *deine Stirne furcht.* — Oder: Die *wilde Zwietracht* und den *Klang der Waffen* Rufst du in dieses friedgewohnte Tal. — Oder: Die *Heerde* schlägt er und den *Hirten.* — Oder: Auch über Euch *hängt das Tyrannenschwert.*

Schon auf der II. Stufe sind einige Stellen zum Memoriren aufgegeben worden, so z. B. „O, eine edle Himmelsgabe ist das Licht des Auges“ — u. s. w., und der Schluss des Aktes: „Blinder, alter Vater, du kannst den Tag der Freiheit nicht mehr *schauen,* du sollst ihn *hören.*

Auf dieser Stufe wird nun auch das verständnissvolle Lesen, das *schöne* Lesen mit verteilten Rollen geübt.

Die verstandesmässige Vertiefung in den Inhalt soll jetzt „als gemütliche Macht in Form des Gefühls“ ihre Zinsen tragen.

Und endlich soll auf der Stufe der Anwendung auch Umschau gehalten werden unter anderen Erzeugnissen der deutschen Literatur, die zur eben vollendeten Lektüre in Beziehung stehen. Für Schillers Wilhelm Tell muss man glücklicherweise nicht erst noch zusammensuchen; das ist bereits geschehen in *Dr. Bliedners* trefflichem *Schiller-Lesebuch.* Daraus eignet sich manches zum Vorlesen. So hat man am „Tell“ von jeher die meisterhafte Zeichnung lokaler Verhältnisse bewundert, trotzdem bekanntlich der Dichter die Schweiz nie mit eigenen Augen gesehen hat. Damit die Schüler diese dichterische Leistung einigermassen zu würdigen verstehen, lesen wir

mit ihnen jene Abschnitte aus *Tschudis* Tierleben der Alpenwelt: „Der Föhn“ und „die Alpenherden im Hochgewitter“.

Das Lied des Fischerknaben: „Es lächelt der See, er ladet zum Bade“, ruft der verwandten und doch wieder verschiedenen Goethe'schen Ballade „der Fischer“ und an diese schliessen sich „der Erlkönig“, „die Loreley“ von Heine und die „Meermaid“ von Herder.

Den Schluss der ganzen Behandlung bilden freie Vorträge über den Inhalt des ganzen Aktes oder einzelner Szenen, oder über die Charaktere der Hauptpersonen. (Schluss folgt).

Der erste Unterricht im Lesen und Schreiben.

Von A. Florin.

I. Die Vorübungen zum Lesen. (Forts.)

c. Die Unterscheidung der Laute im Wort.

Auch diese Übungen schliessen sich an Sätze an. Damit ist aber durchaus nicht gefordert, dass gleich zuerst *alle Wörter* (Silben) des Satzes in Laute zerlegt werden. Es wird sich für den Anfang nicht empfehlen, dass auch nur einzelne Wörter des Satzes in *alle* ihre Laute zerlegt werden. Durch das Analysiren eines Wortes, in welchem sich derselbe Laut nicht wiederholt, oder auch mehrerer Wörter, die lautlich in keiner Beziehung zu einander stehen, ist noch kein Laut isolirt. Wir werden also darauf hingewiesen, zunächst den oder die Laute, die wir herausheben wollen, aus *verschiedenen* Wörtern heraushören zu lassen. Erst nach und nach werden wir zur Unterscheidung aller Laute eines Wortes fortschreiten. — Die Erfahrung zeigt, dass es gar nicht so leicht wird, die Kinder zur sichern Auffindung aller Laute eines Wortes und der sich anschliessenden Zusammensetzung der gewonnenen Laute zu neuen Silben und Wörtern zu bringen. Man darf sich aber die erforderliche Mühe und Zeit nicht verdriessen lassen. Ist *die* Fertigkeit errungen, so fehlt zum Lesen ja nur noch die Kenntniss des ABC, in welcher man, worauf wir schon hingewiesen, irrtümlich die Hauptschwierigkeit des Lesenlernens erblickt. — Wollte man aber vollständige Sicherheit im Zerlegen beliebiger Wörter in ihre Laute erreichen, bevor man mit dem eigentlichen Lesen beginnt, so würde dieses wohl zu weit hinausgeschoben. Man wird daher mit dem Lesen den Anfang machen, sobald die Kinder durch die Lautirübungen zum Bewusstsein gelangt sind, dass jedes Wort aus mehreren Lauten besteht, und sobald sie die Fertigkeit erlangt haben, wenigstens die auffallendsten Laute eines Wortes herauszuhören. Damit schliesst aber das Kopflautiren nicht ab, sondern läuft bis zur Erlangung vollständiger Sicherheit neben dem Lesen her.*) Eine der ersten Übungen im Kopflautiren könnte etwa folgenden Verlauf nehmen:

Ziel: Wir wollen gleiche Töne aus mehreren Wörtern heraussuchen.

*) Auf diesen Parallelismus des Lesens und Kopflautirens weisen wir in Übereinstimmung mit Largiadèr, Volksschulkunde pag. 142.

I. Stufe: Wir haben gehört, wie Robinson von einer Welle auf einen Felsen geworfen wurde. Erzählt mir, was er tat, als er erwachte? Er rief laut; denn er meinte, es könnten noch andere Leute, die mit ihm auf dem Schiffe waren, ans Land geworfen worden sein und er wollte — Genug! Wir wollen nun die Silben und Wörter des Satzes: *Robinson rief laut,* schreiben und lesen.

_____ (Satz)
_____ _____ _____ (Wörter und Silben).

II. Stufe; Wer findet aus diesen Silben gleiche Töne heraus? Niemand? Sagt die erste Silbe! *Ro,* das zweite Wort! *rief!* Nochmals beide ganz langsam! Ro — rief.*) Welchen Ton hört man in beiden? Wo hört man das R in beiden? Jetzt wollen wir das R bezeichnen, wir machen einen Punkt dafür: _____ _____. Sagt mir Ro noch einmal ganz langsam! Was hören wir da noch für einen Ton, wenn wir das R weglassen? Und nun *rief* auch ganz langsam! Wenn wir hier auch das R weglassen, was hören wir dann noch für einen Ton? Neben dem I wird auch das F als Rest gefunden. Welche neuen Töne haben wir nun kennen gelernt? Wir wollen jetzt alle bezeichnen: _____ _____. Nun Einüben; der Lehrer zeigt abwechselnd die Punkte und Striche, die Schüler geben die Bedeutung an.

III. Stufe: a. Wie heissen o und r, r und o, i und r, r und i zusammen?

b. Die neuen Laute werden auch mit den schon bekannten verbunden.**)

IV. Stufe: Welche neuen Töne haben wir kennen gelernt? Wie heissen die Silben, die wir daraus gebildet?

V. Stufe: a. Wer sagt mir ein Wort, in welchem man das „I" hört (Igel), das „O" (Ohr), das R (Rad).

b. Nennt mir Wörter, die mit Ri anfangen, mit Ro, mit Ir, mit Or.

II. Die Vorübungen zum Schreiben,

oder wie sie auch heissen: die Vorübungen zur Bildung des Auges und der Hand mögen nur kurz berührt werden. Es braucht wohl kaum besonders hervorgehoben zu werden, dass bei diesen Übungen mit peinlicher Sorgfalt auf richtige *Haltung* gedrungen werden muss. Man meine aber ja nicht, dass die gute Haltung beim Schreiben bloss in den gestreckten drei Schreibfingern bestehe. Die richtige Stellung der Füsse, des Oberkörpers, des Kopfes, der Arme, des Handgelenkes ist viel bedeutungsvoller.

Der Stoff, den die Vorübungen zum Schreiben verarbeiten, ist umgrenzt durch die Grundbestandteile der Buchstaben. Wir haben hier also ein Zeichnen von geraden und gebogenen Linien in verschiedenen Richtungen. Dieses Zeichnen muss aber bald sehr langweilig werden, wenn es keinen *sachlichen* Hintergrund hat, wenn es bloss heisst: Wir wollen jetzt Striche zeichnen, und der Lehrer dann solche an der Wandtafel vorzeichnet, ihre

*) Vrgl. Ziller, Vorlesungen über Allg. Pädagogik, S. 230.

**) Anmerkung. Wir halten solche Verbindungen schon am Anfang der Lautirübungen für möglich und dem stufenmässigen Aufbau des Stoffes entsprechend. Gegen Rein, I. Schuljahr 1 Aufl. p. 132.

Richtung bestimmen und dann nachzeichnen lässt. Ganz andere Teilnahme zeigen die Kleinen, wenn wir die Linien von bestimmten *Gegenständen* abstrahiren lassen, wenn es z. B. heisst: Wir wollen jetzt die rechte (linke) Seite unserer Wandtafel zeichnen. Wer zeigt mir dieselbe? Darüber fahren! Von oben nach unten! Von unten nach oben! Diese Linie in der Luft zeichnen! Auf der Schiefertafel!

Wir wollen auch die untere Seite der Wandtafel zeichnen. Und jetzt die rechte (linke) und untere Seite zusammen u. s. f.

III. Das Lesen und Schreiben der Normalwörter.

Die Prinzipien, von welchen wir uns bei den Vorübungen leiten liessen, waren: 1. Die Uebungen haben sich an einem Stoff zu vollziehen, der das Interesse der Kinder für sich hat. 2. Den Ausgangspunkt muss ein Ganzes (Satz, Wort) bilden. Wollen wir auch beim eigentlichen Lesen und Schreiben auf demselben Boden bleiben, so müssen wir uns für die *Normalwörtermethode* entscheiden. Der Grundzug derselben, soweit sie das Lesen und Schreiben beschlägt, besteht darin, dass man gleich *ganze* Wörter liest und schreibt. Die Wörter, die man dazu wählt, sind *Hauptwörter*, in welchen Klang und Schrift sich möglichst decken (vielleicht deshalb Normalwörter genannt?). Die Normalwörter, welche man dem Lesen und Schreiben zu grunde legt, müssen zusammen alle Buchstaben des grossen und kleinen A B C, sowie auch alle charakteristischen *Lautverbindungen* enthalten.

Zeigen wir nun die unterrichtliche Behandlung des Normalwortes *Baum**), wir setzen dabei die Wörter: Hut, Hof, Horn, Arm, Obst als schon behandelt voraus.

A. Lesen.

I. Stufe. a) Wir haben gehört, wo Robinson die erste und zweite Nacht auf der Insel zubrachte? Er schlief auf einem Baume. Wir haben mehrere Bäume beschrieben, z. B.? (Apfelbaum, Buche, Tanne). Gebt mir an, was wir bei allen Bäumen Gleiches gefunden? (Wurzel, Stamm, Aeste etc.). — Das Wort *Baum* wollen wir nun lesen lernen. Wie viele Silben hat es? Welche Laute?

II. Stufe. a) Hier seht ihr ein Bild, wer kennt es? Wer zeigt mir den Stamm des Baumes? Die Aeste? u. s. f. Neben dem Bild seht ihr nun das Wort Baum.

I. Stufe. b) (Die Buchstaben des Wortes werden auseinander gerückt). Kennt ihr schon einen dieser Buchstaben? (m) Wo haben wir dieses kennen gelernt? (Arm).

II. Stufe. b) Zeigt mir den ersten Buchstaben! Ihr könnt erraten, wie er heisst. Wir wollen ihn jetzt genau ansehen. Wer kann ihn beschreiben? Wir haben aber schon einen Buchstaben kennen gelernt, der auch so heisst. Wisst ihr noch bei welchem Wort? (Obst). Wir wollen sie vergleichen! Sie sehen also gar nicht gleich aus. So war es auch bei einem andern Buchstaben; nämlich? (o und O; o in Horn, Hof,

*) Vergl. die Lehrproben im I. Schuljahr von Rein, Pickel und Scheller Pag. 137 und 140.

O in Obst). Das B, das wir jetzt kennen gelernt ist das grosse B, das in Obst das kleine. (Sobald genug Beispiele vorhanden sind, wird die Regel über die grossen Anfangsbuchstaben ausgebildet). Gleich wird auch das *Au*, das wir als *einen* Buchstaben auffassen, beschrieben, verglichen und gemerkt. — Zusammenrücken der Buchstabentäfelchen. Wie heisst also das ganze Wort? Welche neuen Buchstaben haben wir kennen gelernt? Mischen der Buchstabentäfelchen. Wer sucht mir das B heraus? Wer das *Au*? Wer stellt mir das ganze Wort zusammen?

III. Stufe:

1. Wie heisst es, wenn man von Baum das B fortnimmt? das M?
2. Wie heissen au und m, m und au, B und au?
3. B und b — O und o; Baum — Obst;
4. Wie heissen au und f, au und r, au und n etc.? Wie f und au, r und au, n und au u. s. f.?
5. Wie heissen B und o, B und i, B und u?
6. Lesen des neuen Normalwortes in Verbindung mit den schon gelernten: Hut, Hof u. s. f. — Baum; ferner: u, o — au.

IV. Stufe. Lesen: B — au; Bau, aum, mau, Baum, b — B; auf — fau, aur — rau u. s. f.

V. Stufe:

1. Heraussuchen der neugelernten Buchstaben aus einer Anzahl Täfelchen bekannter Buchstaben.
2. Lesen von Wörtern, die aus den früher bekannten und den neugelernten Buchstaben gebildet sind (Haut, Brust u. s. f.) und Determination dieser Wörter.
3. Wer kann mir das Wort *auf* zusammenstellen? Wer *braun* u. s. w.

B. Schreiben.

Wir schreiben mit Antiqua. Man kann dabei das Schreiben der Normalwörter wesentlich erleichtern, indem man die Majuskeln solange mit *Cursivschrift* schreibt, bis die Kinder genügende Schreibfertigkeit besitzen, um die verzierten Formen mühelos darzustellen. Wir lehren dabei durchaus nicht etwas, das später durch etwas *Verschiedenes* ersetzt werden muss, indem ja die Cursivform das Gerippe der verzierten enthält.

I. und II. Stufe. Wir wollen das Wort *Baum* auch schreiben lernen. Das Wort wird unter das gedruckte Wort an die Wandtafel geschrieben. Wie heisst das Wort? der erste Buchstabe? der zweite? der dritte? Jeder Buchstabe wird nun *getrennt* unter das ganze Wort geschrieben. Welchen Buchstaben könnt ihr schon schreiben? (m) Schreibt das *m* auf eure Tafeln! Jetzt wollen wir das *B* schreiben lernen. (Der Lehrer schreibt es in das Liniennetz der Wandtafel, das demjenigen der Schiefertafeln entspricht und sagt dazu: langer Strich — kleiner Bogen, grosser Bogen). Wer kann jetzt darüber fahren und dazu sprechen? Wo haben wir den langen Strich schon geschrieben? (H). Wer kann das *B* in der Luft schreiben und dazu sprechen? Schreibt das *B* auf die Schiefertafel! Gleiche Behandlung des *au:* Vorschreiben und dazu sprechen, darüberfahren lassen und dazu sprechen, Vergleichung mit geschriebenen Buchstaben, Luftschreiben, Darstellung auf der Schiefertafel. Wer kann jetzt den ersten

und zweiten Buchstaben zusammenschreiben? (Bau) Lesen! Den zweiten und dritten? Das ganze Wort? (Bei fortschreitender Uebung wird gleich das ganze Wort gefordert, sobald die einzelnen Buchstaben gelernt sind).

III. Stufe. Schreiben und vergleichen: b und B, u und au.

IV. Stufe. B, au, Bau, aum, Baum mit Bleistift in ein Heft einschreiben. (Es entsteht so eine Fibel, die sich die Kinder mit vieler Freude selbst schreiben).

V. Stufe:

1. Taktschreiben des B und au.
2. Aufschreiben des neugelernten Wortes aus dem Kopfe u. s. f.
3. Zeichnen eines *Baumes*.

Zum Schlusse noch einige Bemerkungen über die *Normalwörtermethode*.

a. *Geschichtliches.*)* Dieselbe ist keineswegs eine Erfindung der neueren Zeit. Schon die Anweisungen des Florentiner Humanisten *Jac. Publicius* (1485) und *Valentin Ikelsamers* (1525) enthalten alles, was zur Sache gehört. Auch in *Friedrich Gedikes* „Kinderbuch zur ersten Übung im Lesen ohne A B C und Buchstabiren" (Berlin 1791) liegt die Grundidee des Normalwörterverfahrens. „Es musste aber erst ein anderer Mann kommen, der mit gewaltiger Kraft in die Lärmtrompete der Zeit stiess und die schlafenden Geister aus ihrem Sicherheitsdusel aufrüttelte", um dem neuen Gedanken zum Durchbruch zu helfen. Dieser Mann war *Jean Josef Jacotot* (geb. 1770). Er hat seine Ideen niedergelegt in dem Werke: Enseignement universel; langue maternelle par J. Jacotot, Paris 1818. — Bei ihm ist die Anschauung des *Wortbildes* eine Hauptforderung des ersten Leseunterrichtes. „Andere — sagt er — verwerfen den Gang der Natur, ich ahme ihn nach. Ich fange mit *Tatsachen*, mit dem *Ganzen* an, denn die Natur schafft stets Ganzes. Lehrt man die kleinen Kinder erst Noten kennen, dann die Töne und zuletzt die Lieder oder umgekehrt? Zeigt man dem Kinde zuerst die Staubfäden und dann die ganze Pflanze, oder umgekehrt? Zeigt man dem Kinde erst alle die einzelnen Stoffe, aus denen ein Haus gebaut, oder macht man's umgekehrt? Gab Jesus seinen Jüngern zuerst Definitionen und Regeln, oder gab er ihnen zuerst Tatsachen? Wenn es also naturgemäss ist, von Tatsachen, von Bekanntem, vom Ganzen auszugehen, warum geht man nicht auch in der Sprache von Tatsachen vom Ganzen aus? Warum von unbekannten Lauten, von toten Buchstaben? Warum nicht von lebendigen Worten und Sätzen? Das ist das den Kindern Bekannte, Konkrete; alles andere ist Abstraktion und vor der Abstraktion hat das Kind Scheu wie vor einem Leichname." Jacotot ging aber von einem ganzen *Lesestück* aus, und lehrte gleich ganze Sätze lesen und schreiben. Die Grundidee, *von einem Ganzen auszugehen*, wurde als richtig vom Jacotot'schen Verfahren abgeschöpft. Als solches Ganze kann aber nun auch schon ein einzelnes *Wort* betrachtet werden, also gehe man von Wörtern aus, die das Interesse der Kinder für sich haben u. s. w. In diesem Sinne ist die Normalwörtermethode *Vogels* (Des Kindes erstes Schulbuch)

---

*) Anmerkung: cf. C. Kehr, Geschichte der Methodik der Volksschule, II Bd. p. 420 ff.

und *Krämers* (Über einen ganz neuen Unterrichtsgang, Leipzig 1844) durchgeführt. Die sog. Vogel'sche Methode ist also durchaus nicht eine neue Erfindung, sondern nur eine *Verbesserung* des Jacotot'schen Verfahrens.

b. *Die Benutzung der Bilder* als Reproduktionshilfen für die Buchstaben ist für die Normalwörtermethode *nicht* charakteristisch. Bilderfibeln finden sich schon in der Zeit des 15. Jahrhunderts. Eine aus dem Jahre 1496 stammende Bilderfibel soll von der Hand des grossen Leonardo da Vinci illustrirt worden sein.

Die Normalwörtermethode geht aber in der Verwertung der Bilder einen Schritt weiter, als z. B. das Schreiblesen, dem die Bilder lediglich als Reproduktionshilfen für einen bestimmten Laut dienen wollen, wie die Abbildung der Uhr für das U u. s. f. Da soll das Bild nicht bloss als Reproduktionshilfe für sämmtliche Laute eines Wortes dienen, sondern zugleich dem Zwecke des *Anschauungsunterrichtes;* und dies führt uns auf eine 3. Anmerkung.

c. *Die Normalwörter und die übrigen Unterrichtsgegenstände.* Als *ein* charakteristisches Merkmal des Normalwörterverfahrens haben wir das Lesen und Schreiben *ganzer Wörter* gleich beim Beginn des Leseunterrichtes kennen gelernt, als weiteres wird nun allgemein betrachtet, die *Rückbeziehung* alles übrigen ersten Unterrichtes auf das Normalwort. „Das Wesen und der Vorzug der Normalwörtermethode besteht nicht in den Bildern und dem Nachmalen derselben, sondern darin, dass alles, was gelehrt und geübt wird, im engen *Zusammenhang* mit und zu einander steht. — Es werden nur *die* Gegenstände veranschaulicht, besprochen und gezeichnet, an deren Namen zugleich *Schreiben* und *Lesen* geübt werden sollen. Es wird nur gezeichnet, was genau betrachtet, nur gelesen, was geschrieben, und wiederum geschrieben, was verstanden und gelesen worden ist. Ebenso werden nur solche Sprüche und Verslein gelernt, solche Geschichten erzählt, solche Liedchen gesungen, welche den dem Anschauungsunterricht als Lehrobjekt dienenden Gegenstand behandeln, beleben oder illustriren, also wieder im innigen, wesentlichen Zusammenhange mit den Sprech-, Schreib- und Leseübungen stehen. Es findet also in allen geistigen und leiblichen, mündlichen und schriftlichen Übungen eine *Concentration* im besten Sinne des Wortes statt. Wir fassen den kleinen Menschen nicht nur an einem Teile, sondern *ganz.*“ (A. Klauwell, Das erste Schuljahr, Leipzig 1875, p. X u. XI.) Die Klauwell'sche Charakteristik des Normalwörterverfahrens enthält einen ausgezeichneten Gedanken, nämlich den der Concentration des ersten Unterrichts und es ist höchst interessant, dass gerade diese „Auffassung des kleinen Menschen als ein Ganzes“ der Normalwörtermethode so viele Freunde gewonnen hat, während man für die folgenden Schulstufen von dem Concentrationsprincip nichts hören will, als ob sich da die psychologische Anlage des Kindes plötzlich geändert hätte. Freilich stimmen wir aber mit der Klauwell'schen Concentrationsidee nur im Princip überein — nicht in der Durchführung. Nicht das Normalwort darf das Fuhrtier des gesammten Unterrichts sein. Wir beschreiben z. B. das Haus, die Rose etc. nicht, weil wir die Wörter Haus, Rose als Normalwörter behandeln wollen, sondern *umgekehrt* — wir

lesen und schreiben gerade diese Wörter, weil wir die Gegenstände, welche sie bezeichnen, im Sachunterricht besprochen haben; wir wählen also die Gegenstände für den sog. Anschauungsunterricht, den Gesinnungsunterricht u. s. f. nicht mit Rücksicht auf die Normalwörter, sondern umgekehrt, die Normalwörter mit Beziehung auf jene.

Der Verein für wissenschaftliche Pädagogik.

Wissenschaftliche Pädagogik ist kein begehrter Artikel. Unter den Mühen und Sorgen des Tagewerkes verstummt das theoretische Bedürfnis, und wo die aufreibende Praxis noch einen Ueberschuss an geistiger Regsamkeit zurücklässt, da absorbirt die Politik das pädagogische Interesse. Wir anerkennen zwar die Forderung, dass der Lehrer im lebendigen Bewusstsein, dass er auch Staatsbürger ist, am politischen Leben regen Anteil nehme (wenn auch nicht gerade eine Rolle spiele); aber es will uns nicht einleuchten, dass in einer politisch gemischten Bevölkerung pädagogische Vereine und Journale politische Fragen, Verfassungsrevisionen und kulturkämpferische Gesetzesvorlagen, zu ihren Haupttraktanden machen sollen Wenn ein pädagogischer Verein sich mit einer politischen Partei identifizirt, so darf man sich nicht wundern, wenn Lehrer entgegengesetzter Parteifarbe seinen Versammlungen fern und von der pädagogischen Bewegung unberührt bleiben, weil sie die politische Belehrung, welche ihnen geboten wird, ablehnen, und die pädagogische Anregung, welche sie suchen, nicht erhalten. Der Verein für wissenschaftliche Pädagogik will wie die analogen Vereine der Aerzte, Naturforscher, Geographen nicht in einer Partei, sondern in der Wissenschaft wurzeln, und er erblickt in ihrem Gestein ein solideres Fundament, als in dem Flugsand politischer Parteibildungen.

Man liebt es, der wissenschaftlichen Pädagogik zum Vorwurf zu machen, dass sie in ihre Kunstsprache manches übersetzt habe, was der gemeine Mann schon lange gewusst habe, als ob nicht auch in der wissenschaftlichen Medizin manches alte Hausmittelchen einen Platz gefunden hätte, und als ob das überhaupt ein Vorwurf wäre. Sie macht sich gerade zur Aufgabe, das Vereinzelte zu sammeln, ihr Ziel ist — analog dem Ziele jeder Wissenschaft — ein aus der Arbeit aller Länder und Zeiten abgezogenes System geprüfter Begriffe, worein jede neue Leistung eingeordnet wird. Als festen Ansatzpunkt für diese pädagogische Alluvialbildung, als gemeinsamen Beziehungspunkt für gemeinsame Arbeit — nicht als eine Summe pädagogischer Dogmen — betrachtet der Verein die Lehre Herbarts.

Dieser spricht zwar die „Schweiz. Lehrerzeitung“, welcher ihre eigene Prophetenstimme jedenfalls sympathischer zu sein scheint, als der „Apostelton“ der Herbartianer, das ewige Leben ab. Ist ihre Pädagogik der Unsterblichkeit so gewiss?

Wenn wir auch vorläufig weder Herbart, noch Ziller für antiquirt halten, so lag es indes weder in der Meinung des einen, noch des andern, dass mit ihnen die Geschichte der Pädagogik abgeschlossen wäre. Ebensowenig betrachtet der V. f. w. P. das Werk seiner Urheber als ein fix und fertiges. Darum nennt er sich auch nicht Verein für Herbart-Ziller'sche, sondern für wissenschaftliche Pädagogik. Denn die Wissenschaft lebt in ewiger Jugend fort, auch wenn ihre grössten Förderer längst nur noch historische Bedeutung haben.

Das Organ des Vereins ist das Jahrbuch nebst den vom Vorsitzenden*) herausgegebenen „Erläuterungen“ dazu. Preis im Buchhandel 7 frcs., für die Vereinsmitglieder fr. 4,50. Der Beitritt geschieht durch die Abonnirung auf das Jahrbuch; weitere Verpflichtungen liegen den Mitgliedern keine ob. Anmeldungen sind zu adressiren an Herrn Direktor Gustav Wiget in Rorschach.

*) Der dermalige Vorsitzende ist Universitätsprof. Dr. Vogt in Wien.

Der Jahresbericht des bündnerischen Lehrervereins
erscheint in 14 Tagen.

Druck der Offizin *F. Gengel* in Chur.