**Zeitschrift:** Bündner Seminar-Blätter

**Band:** 2 (1883-1884)

**Heft:** 5

**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:** 11.07.2025

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

# Bündner
# Seminar-Blätter.

Herausgegeben von THEODOR WIGET.

No. 5. II. Jahrgang. Winter 1883/84

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

Inhalt: Ueber Geschichtsunterricht. — Die Grammatik in der Volksschule. — Erinnerungen an Morf. — Gesangmethodik. — Rezensionen.

## Über Geschichtsunterricht.

Von Prof. Dr. Hilty in Bern.

Herrn Seminardirektor Wiget in Chur.

Hochgeehrter Herr!

Ihren Brief nebst den mir mitgeteilten Äusserungen über den *Geschichtsunterricht* in einigen fortlaufenden Nummern der Bündner-Seminarblätter habe ich mit *grossem* Interesse gelesen und muss Ihnen in allen wesentlichen Punkten, die Sie darin zur Sprache bringen, völlig beipflichten. Es ist namentlich sehr richtig, dass der sittliche Wille, auf dessen Ausbildung in der Schule Sie den allergrössten Wert legen, durch nichts zweckmässiger und naturgemässer (ich möchte sagen, ohne dass man die Absicht immer gerade handgreiflich merkt) gestählt werden kann, als durch einen *guten* Geschichtsunterricht. Da liegen die grossen Beispiele und Erfahrungen aller Zeiten aufgespeichert, die das jugendliche Herz so gerne und freudig aufnimmt, wenn sie ihm nur in lebendiger Weise entgegengebracht werden. Und mit der Geschichte allein lässt sich die grosse Wahrheit *beweisen*, dass die Weltordnung nicht auf einem blossen sinnlosen Spiel mechanischer Kräfte beruht, in welcher der Zufall oder List und Gewalt die Hauptrolle spielt, sondern auf einem durchgehenden Gedanken der Gerechtigkeit und Wahrheit und dass der der Mächtigste und Glücklichste ist, welcher sein eigenes Leben in steter innerer Übereinstimmung mit diesen Grundlagen der gesamten Weltordnung erhält. „Der Mensch stösst in der moralischen, wie in der physischen Welt auf eine Anzahl von bestimmten Gesetzen und Ordnungen, beachtet er dieselben nicht, so verletzt er dadurch sich selbst, er zieht sich unfehlbar dadurch ein Uebel zu, denn so wunderbar sind diese Ordnungen eingerichtet, dass sie sich selbst vollziehen, dass bei ihrer Verletzung die Strafe nicht mühsam und willkürlich von aussen herbeigebracht zu werden braucht, sondern ihnen bereits innewohnt und über jeden Menschen, der sie verletzt, mit *Notwendigkeit* sich ergiesst. Diese ewigen Ordnungen Gottes ragen wie Felsen aus dem Meere brausenden Menschendaseins empor und so oft dieses

Meer sie auch hat hinwegspülen wollen, an ihnen aufbrandend und sie einen Augenblick verhüllend, immer hat es wieder mutlos zurücksinken müssen, und da standen jene Felsen nur noch heller und glänzender.“ Diese Worte des vor kurzem verstorbenen jüngern Bitzius scheinen mir in nuce das auszudrücken, was man mit einem richtigen Geschichtsunterricht eigentlich will, oder *wollen sollte.* — Das eigentliche Wesen aller Erziehung scheint mir überhaupt *darin* zu bestehen, dem Menschen den Bestand einer solchen sittlichen Weltordnung, die im Grossen und Kleinen gleiche Gesetze befolgt, durch Lehre und Beispiel völlig klar zu machen und ihm den Wert und Vorzug der ideellen Güter vor den bloss materiellen zu *der* vollständigen Anschauung zu bringen, aus der sich dann mit Hülfe der eigenen Lebenserfahrung nachmals dasjenige gestaltet, was man *Charakter* nennt. Wenn die Erziehung *das* nicht leistet, so ist sie nach meiner Ansicht im innersten Kerne *faul und krank* und verdirbt bei aller Produktion von Wissen, im einzelnen Menschen und im Staate mehr, als sie nützt. Dann hätte die Rousseau'sche Theorie von der Rückkehr zum Naturzustande vieles für sich und sind unsere unkultivirten Altvordern, die diese Wahrheiten nicht auf Schulen zwar, aber auf Schlachtfeldern und in allerlei sonstigen schweren Kämpfen und Gefahren lernen mussten, aber auch lernen *konnten,* von unserm stubensitzenden, von der Erfahrung anderer zehrenden Geschlechte zu beneiden. — Dafür, für eine solche Belehrung durch Geschichte, hat auch die Jugend einen natürlichen Sinn, das wirkt auf sie besser als aller Moralunterricht, ja selbst als der schulmässige Religionsunterricht, der sich meist in weniger anschaulicher Darstellung bewegt. Es ist eben das Leben, aus dem der Mensch am meisten lernt, und solange er nicht das eigene zum Lehrstoff benutzen kann, versetzt er sich gern in fremdes, wenn es ihm lebendig vorgestellt wird. Es ist dies zugleich etwas billiger; denn *nur* aus eigener Erfahrung lernen zu wollen, ist zwar manchen Menschen und Völkern, unter anderen dem *schweizerischen,* eigentümlich, kommt aber sehr teuer zu stehen und führt jedenfalls oft sehr nahe am Misslingen und Untergang vorbei. —

Für den *Beginn* eines solchen *lebendigen* Geschichtsunterrichts, anstatt der toten Zahlen und Namen, die man oft unter diesem Titel der widerwilligen Jugend einbläut, (die nach meinem Dafürhalten fast immer *Recht hat,* wo sie widerstrebt) ist die Volksschule und in etwas höherem Sinne das Gymnasium, auch die *richtige Zeit,* nicht etwa erst die Universität, und ich kann darin die Anschauung eines Ihrer Kritiker nicht teilen, der meint, politische Geschichte gehe über den Horizont von Kindern. Wenn sie nur nicht allzuoft über den Horizont von Lehrern ginge. Was man selbst *recht* weiss, kann man auch dem einfachsten Verständnis zugänglich machen. Es ist dies gerade die Probe des eigenen Wissens, und je länger ich das akademische Leben kennen lerne, desto weniger glaube ich an die Sage von derart gelehrten Leuten, dass sie vor lauter Gelehrsamkeit sich einfachen Menschen nicht verständlich machen können. Ich glaube, sie verstehen vor der Hand ihre Sache selber noch nicht genügend, was allerdings auch von einem übermässigen Aufnehmen ohne gehöriges Ausgeben herrühren kann. Jedes Studium, das nicht in irgend eine naturgemässe Aktion übergeht, bringt den Menschen eben nicht vorwärts, sondern

zurück. Das hat schon irgend ein Weltweiser, den ich leider vergessen habe, geäussert.*) —

Doch — um auf unsern Gegenstand zurückzukommen — das Ideal des Geschichtsunterrichts bringt es also mit sich, dass er in *unteren* Schulen beginnen und zwar auf *richtige* Weise beginnen muss. Auf der Universität lässt sich daran nur wenig nachbessern, so notwendig es auch oft wäre, denn bedenklich genug ist es, wie wenig eigentliches inneres *Verständnis* gerade unserer nationalen Geschichte und unsern politischen Verhältnissen der grössere Teil der Studirenden dahin mitbringt. Es *ist* eben nicht die Universitätszeit, wie man öfter annimmt, die die eigentlich entscheidende für den Menschen ist. Die Grundzüge seines Wesens, die Richtung auf das Ideelle oder Materielle, das Streben nach einer höhern Ausbildung und nicht am wenigsten die Gewohnheit und den Sinn für Arbeit bringt der junge Mann aus dem Gymnasium auf die Universität mit und mit vollem Recht hat man in der Eidgenossenschaft seit dem Beginn ihrer Regeneration bis nahe an unsere Zeit so grossen Wert auf die Kantonsschulen gelegt und grössern als auf die Hochschulen. Einzelne Kantonsschulen, die allmälig seit der Helvetik und Mediationszeit entstanden (namentlich die Aarauer), haben für die Begründung der modernen Eidgenossenschaft in der Tat wahrscheinlich mehr geleistet, als alle Universitäten. Das liegt, ohne Vorwurf für die letztern, in der *Natur der Sache* und wird stets so bleiben, wenn nicht das geistige Niveau der Lehrer dieser Schulen herabsinkt. Auf diese Lehrer kommt eigentlich alles an und zwar nicht bloss auf ihr Wissen, sondern auch auf ihren *Charakter*. *Wie* der Geschichtsunterricht gegeben wird, und *von wem*, ist gar nicht gleichgültig. Der Schüler muss zunächst etwas von dem innern Feuer, der Wärme der Ueberzeugung und der Idealität, die in der Brust des Lehrers glüht, wohltätig *verspüren*, dann wacht er erst auf und beginnt selbst mitzuwirken an sich. Ohne dieses eigene Erwachen und Ansicharbeiten ist überhaupt alles Schulwesen eitel, tot und unfruchtbar, der *Glaube* an Persönlichkeiten macht das Meiste, nicht allein in der Religion.

Damit glaube ich, auf den *Hauptpunkt* für den Geschichtsunterricht hingewiesen zu haben, der heisst: *rechte Lehrer*. Die Geschichte ist ganz und gar nicht etwas, was dieser und jener Dilettant heute erst selbst aus einem Buche lesen und morgen wieder vortragen kann. Sie ist eine innere Anschauung, ich möchte fast sagen ein inneres Erlebnis, das dem Vortragenden selber zuerst völlig eigen und natürlich geworden sein muss, von dem er mit der nämlichen Sicherheit sprechen kann und muss, wie von den Dingen, die gestern noch vor seinem leiblichen Auge gestanden haben. Wenn das der Fall ist, so wird er sie auch sicher *nützlich* vortragen, „mit Bezug auf die Gegenwart", und wieder nicht *allzu* nützlich, in dem Sinn, den man unhistorisch nennen könnte, d. h. ohne Verständnis für den Geist anderer Zeiten und Menschen, mit dem „eigenen Geiste" bloss, „in dem die Zeiten sich bespiegeln". Lehrer der Geschichte an einer Schule

(* Anm. d Red. Dieser Gedanke findet sich u. a. bei Pestalozzi. Dann ist er namentlich von Herbart und Ziller für die Unterrichtsmethodik fruchtbar gemacht worden. Auf diesem Grundsatze beruht bei Ziller die fünfte formale Stufe. (S. Jahresbericht, die formalen Stufen, Seite 45.)

zu sein, ist etwas Grossartiges, und ich halte es — entgegen der allgemeinen Ansicht — auch für etwas viel Höheres und Schwierigeres, als Geschichtsforscher zu spielen. — Wir haben deren die Fülle und ein erheblicher Teil davon beschäftigt sich nicht übermässig nutzbringend für unser Staatswesen. Die neuere, ja überhaupt die reelle, noch lebendige Geschichte, die noch Lücken genug hat, lassen sie meist liegen, dagegen wird mit grösstem Fleiss und Scharfsinn untersucht, ob irgend ein alter Graf eines längst abgeblühten Geschlechts Kuno oder Eberhard geheissen und eine Elisabeth oder Machtild zur Frau gehabt habe, oder wo die uralten Grenzen seiner Grafschaft gestanden haben, für die kein Mensch mehr ein wirkliches Interesse haben kann. Das mag zwar in Ermangelung von etwas Besserem auch recht nützlich sein, und Eines schickt sich ja überhaupt nicht für alle, *aber* man muss solchen blos „antiquarischen" Forschungen nicht einen übermässigeu Wert beilegen, sie überhaupt nicht „Geschichtsforschung" nennen und nicht glauben, man habe damit etwas Rechtes für das Vaterland erreicht. Oft beruhen sie einfach auf irgend einem lokalen- oder gar Familieninteresse (es gibt bei uns Historiker, die vor allem ihrem Stammbaum nachforschen) häufiger noch auf der sehr bekannten Erfahrung, dass es keinen leichteren Weg zur Berühmtheit gibt, als in irgend einer *Spezialität* der Erste zu sein, was mit ein wenig Fleiss und dem Geschick, den Gegenstand abseits von der grossen Heerstrasse zu wählen, mitunter auch dem bescheidensten Talente gelingen kann. Für den Geschichts*lehrer* sind diese „Spezialforschungen" und Antiquaria nur in geringem Massstabe förderlich. Er muss vielmehr eine *Uebersicht* über den ganzen bekannten Stoff haben, die *Hauptsachen recht* und klar wissen und sich hüten, zu viel in Detailforschungen glänzen zu wollen. Die Schüler gewinnen dabei nichts und es kommt auch in der Regel bei einer solchen doppelten Tätigkeit, die auf durchaus verschiedenen Voraussetzungen und Geistesrichtungen beruht, nichts Rechtes heraus.

Das ist eigentlich alles, was ich über Ihre Frage nach der Methode des Geschichtsunterrichts zu sagen weiss; *mir* kommt überhaupt vor, wir haben fast nur zu viel Pädagogik und Methodik und zu wenig selbstständigen Geist in den Schulen, und von denselben gelte das Wort eines der Propheten: „Ihr *säet viel,* aber bringet wenig ein, und wer etwas erwirbt, tut es in einen durchlöcherten Beutel." An Methode und Theorie fehlt es uns heutzutage überhaupt nirgends, auch im Staate nicht. Die Staatsmaschine arbeitet weit lebhafter, als zur Zeit der Burgunder- oder italienischen Kriege, als wir eine Grossmacht anstatt eines Kleinstaates waren, die sämtlichen eidgen. Abschiede von 1247—1798 sind ein kleines Häuflein Papier gegen das, was jetzt jedes Jahr in allen Ratssäälen und Kommissionszimmern löblicher Eidgenossenschaft beschrieben und bedruckt wird, aber man liest sie nach 600 Jahren noch und kann sie fast wie einen guten Roman mit Genuss lesen, während dies bei den heutigen Debatten und Enquêten niemand auch nur nach kurzer Zeit mehr behaupten wird. Sie tragen eben die unvertilgbare Spur des Lebens und Handelns eines weit *grössern Geschlechts.* Und ein solches Geschlecht wieder heranzubilden ist unsere Aufgabe, wenn wir unsern Staat erhalten und unsere 600jährige Geschichte noch eine Zeit lang *fortsetzen* wollen. *Wollen* wir das nicht, oder *können*

wir es nicht, so begraben wir lieber auch die Vergangenheit. Sie würde uns nur schamrot machen. An den Staatseinrichtungen und Verfassungen, auf die man jetzt so viel Wert legt, liegt im Grunde relativ sehr wenig, d. h. man kann unter allerlei Verfassungen ein recht tüchtiges Volk sein, an den jeweiligen Menschen, die sie handhaben sollen, dagegen alles. Ich teile in dieser Beziehung die Ansichten eines Philosophen, der sonst gar nicht zu meinen Lieblingsautoren gehört (Stuart Mill), welcher sein im ganzen etwas langweiliges Buch über die Freiheit wenigstens gut mit folgenden Worten schliesst:

„Der Wert, den ein Staat auf die Dauer behält, bemisst sich nach dem Werte der Individuen, aus denen er besteht. Und ein Staat, welcher über einem bischen mehr Routine oder dem Schein derselben, welchen die Praxis in den Details der Verwaltung zu verleihen vermag, die geistige Entfaltung und Hebung seiner Bürger aus den Augen verliert, ein Staat, welcher seine Leute geistig niederhält, um für seine wenn auch guten Zwecke desto gefügigere Werkzeuge zu bekommen — wird erfahren, dass man mit kleinen Menschen grosse Dinge nicht verrichten kann, und das die Schablonisirung des Staatslebens, für welche er alles geopfert hat, für ihn kein Gewinn sein wird, da er in seinem Bestreben, der Maschine ein hübsch gleichmässiges und ruhiges Gangwerk zu verleihen, ihre Lebenskraft untergraben hat.“

Dazu sind *Sie*, die Lehrer an den Seminarien, zunächst berufen, die Menschen zu bilden, wie sie sein sollen und sein *müssen*, wenn wir unter den jetzigen gefährlichen Verhältnissen ein achtbares Staatswesen vorstellen sollen. Schaffen Sie nur die rechten *Offiziere* und *Instruktoren*, alles andere wird sich daraus von selbst ergeben, ohne viel weitere Methodik. Die Armee ist immer so, wie die Offiziere uud Unteroffiziere sind.

---

Ich will indessen Ihnen doch noch in einigen Punkten wenigstens andeutungsweise sagen, was mir über den Geschichtsunterricht, teils aus eigener, negativer Erfahrung in der Churer Kantonsschule, teils aus seitheriger Lektüre aufgegangen ist.

1) Zunächst scheint es mir, *Geschichte müsse man sehen* und nicht mit dem Gedächtnisse bloss Zahlen, Namen, oder einzelne allgemein lautende Phrasen, die man „übersichtliche Darstellung der Ereignisse“ zu nennen liebt, erfassen. Das ist s. Z. unser Schicksal in den Händen eines Dilettanten der Geschichtskunde gewesen, der uns seine eigenen derartigen Uebersichten, mitunter auch Stücke aus der von ihm hochgeschätzten Weltgeschichte Schlossers auswendig lernen liess, die, wie alle „Weltgeschichten“, nicht anders als oberflächlich sein kann. Aufgabe des Geschichtslehrers wäre es vielmehr, seinen Stoff möglichst *anschaulich*, auch für die richtig geleitete *Phantasie* des Schülers zugänglich zu machen und dazu alle möglichen Hilfsmittel, auch geographische und künstlerische, jedenfalls aber nur die allerbesten Spezialgeschichtswerke zu benutzen, statt bloss das Gedächtnis der Knaben mit toten Zahlen und Worten zu füllen, die demselben bald wieder entschwinden müssen. Der grössere Teil, selbst der Gebildeten, hat in 10 Jahren nach dem Austritt aus der Schule nur noch

einen geringen Bruchteil jener höchst mühsam gelernten Daten *stets lebendig gegenwärtig* und von einer richtigen Vorstellung von dem griechischen, römischen oder mittelalterlich-deutschen Leben ist bei den meisten kaum jemals in Wirklichkeit die Rede *gewesen*. Wer das nicht glauben will, der versuche es einmal in einem Kreise gebildeter Leute unversehens die Frage aufzuwerfen, wie es im Jahre des Heils 1200 oder 1300 in Europa ausgesehen habe, wer Papst, wer Regent der einzelnen Länder gewesen sei, was für bemerkenswerte Ereignisse in jedem Lande sich ereigneten, — er wird bald sehen, wie lebhaft die geschichtlichen Bilder und das Vermögen, sich in eine entfernte Zeit hineinzudenken, unter dieser Tafelrunde vorhanden sind. Auch in der Schule werden meines Wissens solche Uebungen und Prüfungen nicht vorgenommen und doch müsste dies bei *jedem* reellen, nicht auf Schein beruhenden Schulexamen vorkommen. Statt dessen mussten wir wenigstens die griechische Politik zur Zeit des peloponnesischen Krieges nach den Kopialheften unseres Lehrers auswendig hersagen können, ohne den Thukydides jemals in Natura zu Gesichte bekommen zu haben, oder in langen Aufsätzen die spartanische und athenische Staatsverfassung oder die des Kleisthenes mit der des Solon vergleichen, von denen sicherlich keiner von uns — magistrum eingeschlossen — eine *ganz deutliche* Vorstellung hatte. Ebenso hörte ich meine eigenen Kinder hier lange Reihen von russischen Fürsten *vor* Iwan dem Schrecklichen rezitiren, von denen zum Glück, jedenfalls zur Wonne des Schülers, überhaupt nicht viel weiter als der Name bekannt ist, fragte man sie aber, wie der Sonderbundskrieg entstanden sei, oder was in dem Entwurfe der Bundesverfassung von 1832 wesentlich gestanden habe oder wer Alfons Bourquin, oder der Advokat Nessi gewesen sei, so liess sie die Schule damit gänzlich im Stiche, und man konnte sich leicht überzeugen, dass von einer wirklichen Vorstellung von dem politischen *Leben* unseres eigenen Staates aus nicht sehr entfernten Zeiten kaum oder kümmerlich die Rede war.

2) Eine solche Vorstellung kann auch eben mit blossen Zahlen und mechanisch aneinander geknüpften Daten nicht erreicht werden. Geschichte bleibt immer eine Komposition, ein Kunstwerk eines lebenden Meisters, und ist nie eine tote, von Hand zu Hand einfach überlieferbare Photographie. Niemand kann die Vorkommnisse auch nur eines Jahres, die in tausenden von *gleichzeitig* sich ereignenden, parallel neben einander fortgehenden Tatsachen verlaufen, ganz *so*, wie sie *waren*, weder erfassen, noch rekonstruiren. Er muss sie *combiniren*, d. h. daraus ein ganz anderes Bild schaffen, das nur in seinem Hauptcharakter die ursprünglichen Züge an sich trägt. Die Geschichtsschreibung und Geschichtslehre ist ebenso sehr eine *Kunst*, als eine Wissenschaft im engern Sinne, und an diesem Talent, eigene deutliche Vorstellungen, innere Bilder zu erzeugen und durch Mitteilung in andern zu erwecken, fehlt es oft in Menschen und Büchern. Mitunter ist nicht einmal das *Verständnis* für diese Notwendigkeit vorhanden. Modelle für diese Art von Geschichtsmitteilung, die im Hörer oder Leser *unvergängliche Eindrücke* hinterlassen, weil sie eigentliche individuelle Kunstwerke sind, sind, um bloss einige Beispiele zu nennen, die merovingischen Geschichten von Thierry, die Briefe und Reden Cromwells von Carlyle oder dessen französische Revolution oder die wunderbar

anschauliche Schilderung der ersten Zeit der Normannenherrschaft in England in der kleinen Geschichte der Abtei St. Edmundsbury (in Past and Present). Wer diese Bücher *einmal* gelesen hat, besitzt ein *positives Bild* der damaligen Zeit und der handelnden Personen, etwas von ihrem *Geiste* hat ihn wirklich berührt, das er nie mehr vergessen kann und wird. Das sind aber eben *Künstler* der Geschichtsschreibuug, die so darstellen, nicht blosse Fachgelehrte. Eine Geschichtsstunde — wenigstens *neben* andern, mehr systematischen, in der solche gute Bücher einfach gelesen würden, würde meines Erachtens weit mehr dauernden Erfolg (nicht bloss Examenerfolg) haben, als das Meiste, was jetzt geschieht. Ueberhaupt sollten die Geschichtsstunden sich unter anderm auch damit beschäftigen, den Zöglingen die beste Literatur und die Hauptquellen der Geschichte einigermassen selbst zugänglich zu machen, während man gewöhnlich ihnen nur die Resultate mitteilt. Ich kann mich nicht erinnern, während meines sämtlichen Geschichtsunterrichts auf der Kantonsschule zu Chur den Namen Thierry oder Carlyle gehört zu haben, um bei diesen Beispielen zu bleiben, für uns waren einige „Weltgeschichten" die Quellen aller Weisheit, und nach denen zu schliessen war die englische Revolution von 1640 nur eine bösartige Empörung gegen einen liebenswürdigen König und Cromwell ein bäurischer Tyrann, wenn nicht gar ein Heuchler und ein Bösewicht. Dass es auch andere Auffassungen und zwar in klassischen Werken gebe, davon hörten wir nichts, obwohl diese Bücher schon damals existirten. Schriften, die zum ersten täglichen Brod der Geschichte gehören, wie etwa Gibbons Geschichte der spätern römischen Zeit, oder die kleine Schrift von Montesquieu über die Ursachen der Grösse und des Verfalls des römischen Staates oder Macchiavellis discorsi über die ersten 10 Bücher des Livius, alle vorzüglich geeignet gerade für Gymnasiasten, habe ich in meiner Schulzeit *nie nennen* gehört.

3) Hieraus ergibt sich die andere Forderung, die Geschichte soweit möglich aus zeitgenössischen Darstellungen oder *Urkunden* dem Hörer verständlich zu machen. Urkunden haben nicht allein eine merkwürdig überzeugende Kraft, die keine spätere Darstellung besitzt, sondern sie *haften* auch unauslöschlich in der Erinnerung. Niemand wird den Sempacher Brief, oder das Mandat vom Glauben, oder die Unabhängigkeitserklärung der Vereinigten Staaten, oder die Erklärung der Menschenrechte, oder die Sonderbundsurkunde, etc.*) je wieder vergessen können, der sie einmal gehört oder gelesen hat, und auch die Tatsache, dass so etwas geschehen sei, prägt sich ihm dadurch unauslöschlich ein. Wie viele aber, oder wie wenige, selbst unter unsern Gebildeten können, bei unserer bisherigen Art, Geschichte zu lehren, dies sagen? Versuchen Sie es einmal in einer Abendgesellschaft ebenfalls. Sie werden sogar Volkslenker finden, die nicht einmal das Datum aller grossen eidgen. Urkunden wissen oder aus dem Stegreif und ohne Vorbereitung sagen können, mit welchen Päpsten die Eidgenossenschaft Verträge politischer Natur gehabt hat, oder durch welche Aktenstücke das jetzige Tessin zur Schweiz gekommen ist, oder wie es kommt, dass wir

*) Das wären namentlich für die Lehrmittel an Fortbildungsschulen wertvollere Stoffe als die beliebten Auszüge aus den Auszügen von Auszügen. (Red.)

heute das Eschental nicht mehr haben etc. Wie sollten sie es können? Sie haben es höchst wahrscheinlich in der Schule nie gehört und wenn sie es gehört haben, ohne die Urkunden zu sehen hätte man ihnen aber den ewigen Frieden oder den Vertrag von Arona vorgelesen, so würden sie es sicher wissen, das bleibt haften. Ereignet sich dann ein Fall, wie etwa jüngst die Savoyerfrage, so muss man erst emsig in allen Archiven nach Aktenstücken suchen, um selbst klar zu werden, wie die Sache steht, während *jeder* Abiturient, statt der assyrischen Könige (oder lieber noch neben denselben) ganz genau wissen sollte, auf welchen Verträgen dieser Bestandteil unserer modernen Geschichte beruht, beziehungsweise was der Lausannervertrag, der Vertrag von St. Julien oder der Turinervertrag darüber enthält. Man darf wohl behaupten, dass trotz unseres modernen Schulzwanges die eigentlichen Urkunden unserer Geschichte *jetzt unbekannter* sind als vor Zeiten und daher mag es grossenteils rühren, dass das Volk allmälig alles lebendige und warme Interesse an der Geschichte seiner Väter verliert, das wir durch keine andere Art politischer Bildung (Verfassungskunde und dgl. grösstenteils leeres Stroh) ersetzen können. Nach den alten eidgen. Bünden wurden dieselben von Zeit zu Zeit öffentlich vorgelesen und von allem Volk, selbst Knaben bis zum 14. oder sogar 12. Altersjahr herunter, neu beschworen, so dass jedermann genaue Kenntnis von den Grundlagen der politischen Landesverhältnisse hatte. Jetzt werden die alten ehrwürdigen Briefe, die oft überdies noch mehr politische Weisheit und Erfahrung in sich bergen, als die modernen Verfassungen, allmälig *unbekannt,* und es wird selbst unter der geistig lebhaften und patriotischen Jugend von alt fry Rhätien vermutlich nicht sehr viele geben, die die „Artikelbriefe", den „Dreisiglerbrief", den „Kesselbrief", den „Pensionenbrief" und andere Grundgesetze des Freistaats genauer kennen. Es giebt sich auch niemand Mühe, dieselben neu aufzulegen und allgemein zugänglich zu machen, noch weniger werden die alten und soweit man jemals hineinzublicken Anlass hatte, *sehr interessanten* Landesprotokolle bearbeitet und herausgegeben, so dass die wirkliche Landesgeschichte nach und nach in Vergessenheit gerät, wogegen es als verdienstlich gilt, wenn ein Forscher Jahre seines Lebens darauf verwendet, um etwa ein „necrologium Curiense" zu Tage zu fördern, das für die allgemeine Volksbildung keinen Wert besitzt. —

4) Allerdings sind nicht alle Urkunden Geschichte, beziehungsweise es gibt auch eine Geschichte neben, mitunter sogar gegen dieselben. Wir haben davon sehr seltsame Beispiele in unsern eigenen Annalen. Alles wurde auch nicht in der alten Zeit, so wenig als heute, protokollirt und man muss bisweilen ein wenig zwischen den Zeilen lesen können, und der langjährigen Tradition ein Recht einräumen, das ihr mitunter heutzutage bestritten wird. Ich will als sprechendes Beispiel bloss ein solches aus der neueren Geschichte aufführen. Im Jahre 1836 drohte der Bürgerkönig Louis Philippe der damaligen Berner-Regierung durch seinen Gesandten Montebello, den Jura zu besetzen, wenn sie nicht innert zweimal 24 Stunden die sogenannten Badener-Artikel aufgebe. Das ist Tradition und steht auch in allen geschichtlichen Lehrbüchern. Nirgends aber würden Sie ein solches Aktenstück oder einen solchen Rücktrittsbeschluss in den Akten

und Protokollen des bernischen Staatsarchives finden. Im Gegenteil, der bezügliche Grossratsbeschluss lautet ganz so, als ob niemals eine solche Pression stattgefunden und die Intention, sich mit der Kurie über die Verhältnisse des Jura zu verständigen, *schon vorher* vorhanden gewesen wäre. Bis vor kurzem lebte noch der bernische Staatsarchivar, der bei der entscheidenden Konferenz mit dem französischen Gesandten zugegen gewesen war und zu erzählen wusste, dass derselbe diesen Beschluss förmlich (unter dieser schonenden Form) diktirt habe. Nun der letzte Zeuge hiefür gestorben ist, wird sich vielleicht bald einmal ein eifriger Forscher finden, der freudig diese traditionelle Wahrheit als eine mit den Akten keineswegs übereinstimmende „Mythe" erklärt. Ebenso steht bekanntlich in der gleichzeitigen Erzählung eines Augenzeugen über die Schlacht von Kappel nichts von Zwinglis Tod, anderseits kommt im Jahre 1398 eine Tagsatzungsverhandlung zu Stans in den eidgen. Abschieden vor, wonach drei Männer des uns allen ehrwürdigen Geschlechtes der „Winkelriede" „vor Zyten", also jedenfalls schon vor etlichen Jahren, von ihren Mitbürgern als Diebe erklärt worden waren, welches Urteil die Tagsatzung als unbegründet aufhebt, ohne dabei die geringste Beziehung auf die Sempacherschlacht, die 12 Jahre vorher stattgefunden hatte, zu nehmen. Strenge Geschichtsforscher, die die schweizerischen Helden nur gelten lassen, wenn sie ihren Taufschein und ein amtlich legalisirtes Verzeichnis ihrer Grosstaten vorzuweisen im stande sind, würden daraus vielleicht mit Unrecht den Schluss ziehen, dass man 1398 nichts von einer Heldentat eines Winkelried gewusst habe. Es ist das mitunter nicht so leicht, sowohl vorhandene Urkunden richtig zu beurteilen als aus ihrer Nichtexistenz oder ihrem Schweigen über gewisse Dinge die richtigen Schlüsse zu ziehen. Für den grössern Teil der Schweizergeschichte aber werden solche Schwierigkeiten in der Anwendung von Urkunden nicht bestehen, oder von einem verständigen Lehrer, der selbst geschichtlichen Sinn hat, ausgewichen werden können.

5) Was nun diese *Schweizergeschichte* selbst betrifft, so bin ich vor allem der Meinung, dass man in den Schulen viel zu viel Zeit mit der ältesten, gewissermassen *prähistorischen* Periode verliert und dafür dann die neuere Geschichte unseres Staatswesens so stiefmütterlich behandeln muss, dass vielleicht nicht viele Leute in der Eidgenossenschaft, ohne in ein Buch zu sehen, auswendig sagen können, wie viele und genau welche Verfassungen oder Versuche von solchen die Eidgenossenschaft in diesem Jahrhundert erlebt hat — von den kantonalen schon gar nicht zu reden. Was bekümmert uns dem gegenüber Orgetorix oder die burgundische Bertha? — Nach meinem Dafürhalten sollte die Schweizergeschichte in den Schulen mit dem Jahre 1291 beginnen, mit einer ganz kurzen vorangehenden Uebersicht der Schicksale, welche das *Land,* welches gegenwärtig die Schweiz heisst, vorher unter andern Verhältnissen gehabt hat. Unser Interesse ist vorwiegend nicht das, zu wissen, auf was alles unsere Berge bereits herabgesehen haben, sondern wie unser Volk und Staat entstanden ist nnd sich bisher entwickelt hat. *Das* sollte *jeder* Eidgenosse, wenigstens in den Grundzügen, wissen, das andere, die vorhistorische Landesgeschichte, ist schon mehr ein Postulat und Gegenstand für die höhere Bildung. Diese schweizerische *Staatsgeschichte kann*

man auch wissen, denn dafür besitzen wir jetzt in den Eidg. Abschieden eine unübertreffliche Quelle, die nur leider, wie die meisten wahrhaft wertvollen Bücher von jedermann gerühmt und von niemand gelesen wird.

Anknüpfend an diese grosse Urkundensammlung *könnte* man eine Geschichte der Eidgenossenschaft für das jetzige Volk derselben vollstängig an der Hand von Urkunden lehren, mit der Sicherheit, dass, wenn auch nicht alles was sich seit 600 Jahren begeben hat, darin steht, doch wenigstens das was darin steht, höchst mutmasslich sich begab, und mit der weiteren tröstlichen Zuversicht, dass dieses Vorhandene mehr als genügt, um alle Zwecke, die der Geschichtsunterricht überhaupt haben soll, zu erreichen.

Allerdings ist dies wesentlich *politische* Geschichte und vorwiegend Geschichte der Eidgenossenschaft, als solcher, nicht der Kantone, aber ich meinerseits bin nun einmal insoweit unitarisch und politisch gesinnt, dass ich das für die *Hauptsache* halte und glaube, dass unser Staat nicht durch Gruppirungen von „wirtschaftlichen Interessen“ erhalten werden kann und auch nicht eine besondere „Kulturgeschichte“ hat, wohl aber eine besondere und in vielen Teilen grossartige, ja selbst vorbildliche *politische Geschichte* und dass dieselbe zu erhalten und fortzusetzen sein *erstes* und hervorragendstes Interesse ist. Dass es „noch höhere Begriffe als den der schweizerischen Eidgenossenschaft gibt, dem man sie *opfre, wenn es sein muss*, das ist zwar jüngst zu Ehren des schweizerischen Reformators in öffentlichen Festreden behauptet worden, da würden aber ich und noch viele andere *nicht* mittun, sondern sagen: „Davor behüt uns Gott und erhalt uns by den *alten* Pündten“.

Es würde wohl der Mühe wert sein, einmal einen Teil der Eidgenössischen Geschichte mit diesem Blicke auf die politischen Ereignisse in der Gesamtheit als solcher und mit steter Beziehung auf die Urkunden selber für die höhern Volksschulen, oder sagen wir vielleicht für die Volks*lehrer* zu bearbeiten, die daraus den Stoff für ihre Vorträge nehmen könnten, ohne stets auf die Originalurkunden zurückgehen zu müssen, und wenn ich mehr Zeit hätte, möchte ich wohl einen solchen Versuch in Ihren Blättern probeweise selber machen. — Für die „Schullehrmittel“, wie sie jetzt sind, bin ich dagegen, soweit ich sie überhaupt kenne, nur mässig eingenommen. Mir scheint, die Lehrer sollten eher eine Art von *Repertorium* bekommen, aus dem sie geistige Anregung zum Nachdenken und eigenem Verarbeiten des Stoffes und den Stoff selbst in urkundlicher oder den Urkunden genau nachgehender Form erhielten. Ich komme auf die wahrscheinlich ketzerische Behauptung zurück, dass die heutige Schule viel zu methodisch ausgedüftelt sei und dem einzelnen, weder Lehrer, noch Schüler, nicht den gehörigen Spielraum zum Selbstdenken und Selbstproduziren, überhaupt zur originellen Entwicklung seiner selbst, lasse.*) Mit der Sicherheit eines Uhrwerkes muss in Schulen gewisser Kategorie jedes Jahr das Gleiche, nach den gleichen

*) Anm d. Red. Dieser Gedanke ist allerdings nicht frei von Ketzerei. Sicher ist, dass die Methodik keine guten Lehrer bilden kann, wenn ihnen das materielle Substrat eines genügenden positiven Wissens fehlt. Anderseits beweisen aber die Geschichte der Pädagogik und die tägliche Erfahrung, dass das blosse

festgestellten Lehr- und Lesebüchern, mit fähigen oder unfähigen Schülern, abgemacht werden und was nicht im „Lehrmittel“ steht, ist nicht in der Welt. Selbstdenkende Leute und eigenartige Charaktere erzieht man auf diese Weise wohl nicht. In vielen Fächern möchte es zwar schwer sein, der Individualität des Lehrers und Schülers einen sehr bedeutenden Spielraum zu lassen, aber in der *Geschichte* und *Literatur* speziell scheint mir das so schwierig doch nicht. Könnte das nicht etwas freier behandelt werden, oder lassen wir (wie in eidgenössischen Dingen stets üblich) ein wenig von der ursprünglichen Forderung ab, könnte nicht wenigstens ein *Teil* des Geschichts- und Literaturunterrichts freierer Behandlung anheimgegeben und dem Lehrer aufgegeben werden, eine gewisse Partie der Geschichte und Literatur nach eigener Wahl, aber an der Hand der *Urkunden*, beziehungsweise der *besten literarischen Werke*, mit den Schülern *gründlich zu lesen?*

*Wir* haben auch in der deutschen Literatur seinerzeit wesentlich nur aus zusammengestellten Lehrbüchern und Chrestomathien gelebt und jedes neue Jahr wird wahrscheinlich jetzt noch, wie das unzweifelhafte „Mädchen aus der Fremde“, die üblichen Schiller'schen Balladen mit ihren bereits ebenso stereotyp gewordenen Erklärungen und Aufsätzen darüber, oder in den ersten Lateinklassen etwa Caesar de bello gallico, eines der im ganzen geistlosesten Bücher, die ein bedeutender Mann je geschrieben hat, bringen. Dass es daneben noch ein politisch ganz verwerfliches Buch ist, in welchem gezeigt wird, wie man aus Ehrsucht und Habgier mit Gewalt und Hinterlist freie Völker zu Knechten macht, das bedenkt bei uns kein Mensch, der Styl ist ja so schön! Der Vorteil bei diesem stereotypen Lehrstoffe ist, dass die Schüler für ihre Aufsatzthemata, Uebersetzungen und Examenarbeiten die abgelegten Hefte ihrer Vorgänger gut brauchen können und davon wird auch, so viel man hört, ein umfassender Gebrauch allenthalben gemacht.

Bringen Sie, Herr Direktor, nebst Ihren Kollegen, in diese Schulmaschinerie wieder ein wenig *Freiheit*, *Natur* und *Leben*, indem Sie vor allem ins Auge fassen, was man 10, 20 oder 30 Jahre später von allem Gelernten noch besitzen und gebrauchen kann. Lassen Sie meinetwegen selbst

---

Fachwissen vor methodischen Missgriffen nicht schützt, die hätten vermieden werden können, wenn man die Erfahrungen anderer (durch eine wissenschaftliche Methodik gesichtet und geprüft) benutzt hätte. Auch hier gilt der Grundsatz, den der Herr Verfasser S. 70 ausgesprochen hat: „nur aus eigener Erfahrung lernen zu wollen . . . kommt sehr teuer zu stehen und führt oft zum Misslingen etc.“; nur bezahlt hier in der Regel nicht der Schuldige, sondern die lernende und studirende Jugend die Kosten, wofür der Herr Verfasser ebenfalls Beispiele anführt. Die gerügten Missstände rühren nicht von zu viel, sondern von zu wenig oder falscher Methodik her und die mit Recht getadelte sklavische und gedankenlose Unterwerfung unter die staatlichen Lehrpläne ist vielleicht weniger dem Zwange des Obligatoriums, welches der Individualisirung des Lehrstoffes noch Spielraum genug lassen kann, als dem Mangel an pädagogischem Leben, an Untersuchungsgeist und wissenschaftlichem Sinne, zuzuschreiben. Wir sind daher nicht für Freigebung des Lehrstoffes, nicht für Aufhebung der Lehrpläne, sondern für eine Reform derselben, und wir verdanken dem Herrn Verfasser seine die Notwendigkeit und die Ziele einer solchen darlegenden Ausführungen.

darüber die schöne methodisch abgepasste Schulordnung und den „Lehrplan“ etwas in die Brüche gehen, so werden Sie wieder kräftige, selbstdenkende Menschen erziehen, denen die Schule ein *Genuss* ist, während das jetzt *nicht* der Fall ist und die meisten von uns nur mit innerem Grauen an die „Lehrjahre“ zurückdenken, die sie durchlaufen mussten, um — im besten Falle — nachher zu entdecken, dass sie eigentlich sehr wenig und jedenfalls nicht das wissen, was sie im Leben hätten gut brauchen können. — Wir machen alle „nel mezzo del cammin di nostra vita“ das durch, was Dante so anschaulich im ersten Gesange seines Gedichts beschrieben hat. Aber nicht alle haben die Kraft und den Mut in sich, noch einmal und diesmal selbständig zu den Quellen des Wissens zurückzukehren.

---

Das übliche *Résumé* (ohne das erfahrungsgemäss die meisten Auseinandersetzungen nicht gelesen werden) ist folgendes:

1) Mit Ihren pädagogischen Ansichten in den Seminarblättern würde ich, soweit meine pädagogische Urteilskraft überhaupt reicht, einig gehen. Vielleicht mit Ausnahme ihrer Betonung der Kulturgeschichte. Ich ziehe die *politische* vor und halte sie für leichter verständlich.

2) Für den Geschichtsunterricht in der *allgemeinen Geschichte* würde ich den Lehrern zumuten, sich nicht an zusammengestellte „Lehrmittel“, ebenso nicht an Universalgeschichten, sondern an die besten *Spezialgeschichtswerke* zu halten und selbständig zu lehren, soweit so etwas überhaupt in den Verhältnissen liegt und möglich ist.

3) Für die *Schweizergeschichte* speziell würde ich eine grössere Anlehnung an die *Urkunden selbst* verlangen, die dem Volke wieder bekannter gemacht werden sollten und zu diesem Ende auf die Bearbeitung eines neuen Lehrmittels mit *dieser* Richtung Bedacht nehmen, das einen an die Sammlung der Eidg. Abschiede sich anlehnenden Plan verfolgt.

4) Jedenfalls würde ich vorläufig in den Stundenplan der Geschichtsstunden, namentlich im Lehrerseminar, eine *Lehrstunde für Urkunden* aus der Eidgenössischen und aus der Bündnergeschichte aufnehmen, und eine andere Stunde *Examinatorium,* in welchem die allgemeine und die Schweizergeschichte in der Art behandelt wird, dass die wichtigen Ereignisse und die Zustände eines beliebig herausgegriffenen Jahres mit Sicherheit frei dargestellt werden müssen.

5) Die zahlreichen Geschichtsfreunde und Historiker Alt fry Rhätiens würde ich ermuntern, eine gute, ganz auf die Urkunden und die *Landesprotokolle* (soweit dieselben reichen) gestützte Geschichte (wesentlich Urkundensammlung) dieses alten Landes der Freiheit zu bearbeiten, oder wenigstens vorzubereiten, damit das heutige Volk nicht ganz vergisst, wie es ein Staat geworden ist und aus authentischen Akten erfährt, welche ernsten Anstrengungen und Kämpfe seine Voreltern zu diesem Ende durchzumachen hatten.

6) Diese „Geschichtsquelle“ muss aber nicht, wie dies das Gewöhnliche ist, unnötigerweise in grauen Urzeiten anfangen und dort stecken bleiben, sondern zuerst das *jetzige Jahrhundert,* dann die Zeit seit der Reformation und *zuletzt die älteste* behandeln und überhaupt schon im Plane

nicht hinter das Jahr 1396 zurückgehen, anders als etwa in einem kurzen Einleitungskapitel.

7) Die *Eidgenössische Geschichte* würde ich zu Lehrzwecken nicht nach Zeitperioden unbedingt einteilen, sondern nach mehr sachlich-natürlichen Kapiteln. Z. B.: die Entstehung der 8 alten Orte, die Erweiterung auf 13, die zugewandten Orte und Untertanen, die Verhältnisse zum Auslande, die konfessionellen Verhältnisse, das alte Staatsrecht und politische Leben, die Revolutionsperiode, 1803—1815, 1815—1841, endlich die jetzige Lebensperiode der Eidgenossenschaft, die von dort ab beginnt und noch nicht zu Ende ist.

Bern, den 14. Februar 1884.

Stets Ihr ganz ergebenster

Prof. **Dr. Hilty.**

---

# Die Grammatik in der Volksschule.

(Fortsetzung.)

Von Seminarlehrer J. A. Hug in Zürich.

---

## 4. Was soll der Volksschüler aus der Grammatik kennen lernen?

(cf. Jahrbuch des V. f. w. P. XIV. S. 51. XV. S. 188 ff.) und Rein, das dritte Schuljahr, S. 65. — Bündner Seminarblätter I. S. 26.

Der letzte Abschnitt hat auf diese Frage mit einem ganz entschiedenen „nichts“ geantwortet.

Der richtige Anfang zum Denken lernen und für die Volksschule wahrscheinlich beinahe ausschliesslich der richtige Weg ist *das Bilden der Sinne:* immer und immer wieder muss sie zur Anschauung zurükkehren und unzweifelhaft in allen Fällen von der Anschauung ausgehen. In die gewonnene Anschauung die Schüler sich versenken lassen, sie für die gewonnenen Vorstellungen die passendsten Ausdrücke suchen lassen oder sie ihnen geben und sie veranlassen, ihre Anwendung in den mannigfaltigsten Uebungen und in zusammenhängender Rede zu erproben, das allein bildet die Sprachfertigkeit. Die wahre Aufgabe der Volksschule in dieser Beziehung besteht darin: *„erst den eigenen Inhalt der Schülerseele herauszulocken* und *daran* die Form zu bilden; jeder andere Weg hat etwas von dem Sprachunterricht, den man Papageien gibt.“ *)

Wenn wir uns nun doch daran machen, aus dem grossen Gebiete der Grammatik der Volksschule einiges als notwendig zuzuweisen, so müssen wir uns allerdings vor dem fatalen Streich hüten, die „Grammatik“ aus der Schule zu verbannen und dafür die „Sprachlehre“ einzuführen, was auch schon geschehen ist. Am liebsten würden wir bei unserer Grammatik in der Volksschule mit den Schülern gar nicht von Grammatik oder Sprach-

---

*) R. Hildebrand, vom deutschen Sprachunterricht (1879), S. 50. [cf. Philipp Wakernagel, der Unterricht in der Muttersprache. — J. Winter, Ueber die Gründung des deutschen Sprachunterrichtes auf die Mundart des Schülers. 1878.]

lehre reden; sie sollen diese Bezeichnungen nicht einmal kennen lernen, weil das, was sie daraus lernen, nicht Sprachlehre, nicht Grammatik ist.*)

Zwei Dinge sind es nun, welche ein gewisses Mass von grammatikalischen Kenntnissen in der Volksschule als unumgänglich notwendig erscheinen lassen: einerseits fordert sie *Orthographie und Interpunktion* und anderseits erheischt sie der Verkehr zwischen Lehrer und Schüler als *Mittel zur leichteren und schnelleren Verständigung und Auskunft.* Beides aber lässt sich erreichen, ohne dass man wöchentlich jede Klasse zwei volle Stunden mit grammatischen Uebungen abplagt; auch lässt sich beides zu gleicher Zeit erreichen.

Ich werde nun versuchen, zunächst im allgemeinen die Forderungen an einen der Volksschule gemässen Grammatikunterricht aufzustellen, um dann in einem zweiten Teile die ihnen entsprechende Praxis näher bezeichnen zu können.

## A. Allgemeines über die Volksschulgrammatik.

Die erste Forderung, die wir an den Grammatikunterricht stellen, ist die, *dass er das nach und nach erwachende Bedürfnis berücksichtige* und jeweilen nicht mehr aber auch nicht weniger biete, als dies Bedürfnis zu seiner Befriedigung verlangt.

„Da könnte man freilich lange warten, bis sich ein solches Bedürfnis einstellte!“ —

Das ist ein Einwurf, den man oft hört, aber ein völlig unbegründeter. Werden die Schüler richtig geleitet, so erwächst dieses Bedürfnis aus der Natur des wahren Unterrichtes. Ich weiss aus eigener Erfahrung, dass es sich nicht nur einstellt, sondern dass es auch geäussert wird.

Das Kind soll durch den Unterricht in der Schule Erfahrungen sammeln; denn nur Erfahrungen bleiben für das Leben wirkungsvoll. Diese Erkenntnis ist der modernen Schule abhanden gekommen, weil sie in ihrer Vielgeschäftigkeit wähnt, ihre Arbeit sei mit der Überlieferung der Resultate getan. Wenn *Diesterweg* mit Recht von der Geometrie in der Volksschule behauptet, es herrsche in ihr immer noch mehr Euklid als Pestalozzi, so gilt dies verallgemeinert mit demselben Recht vom ganzen Schulunterricht. Man hat nicht Zeit, die Gedanken in den Kindern sich entwickeln zu lassen, man teilt sie ihnen als fertiges Resultat mit. So entsteht wohl ein Wissen aber kein Verständnis und jenes ist flüchtig, wenn es nicht mit diesem verbunden auftritt.

Doch das ist mehr eine Anmerkung.

Trachtet aber der Unterricht darnach, das geistige Werden in derselben Weise zu pflegen, wie dies durch das Leben geschieht, dann weckt

---

*) Anmerkung. Man wird hier vielleicht einwenden, warum die Schüler denn nicht wissen sollen, dass z. B. die Deklination (welche Bezeichnung natürlich nicht gebraucht wird) etwas aus der Grammatik sei. — Ich habe keinen anderen Grund als den, dass man die Kinder so viel als möglich mit Bezeichnungen verschonen soll, deren vollen Inhalt ihnen nicht bekannt gemacht werden kann. Es führt dies nur zu einem dünkelhaften Wesen und schwächt das Interesse für den Gegenstand, wenn er einmal wirklich als Lehrgegenstand aufzutreten hat. Auch hier haben wir ein Gebiet des Verbalismus, auf welchem viel gesündigt wird. (cf. zu letzterem „deutscher Schulwart“ Nr. 1.: Der Verbalismus in der Schule).

er auch jene Bedürfnisse, welche für die Aneignung auch dieser kleinen Summe von formalen Kenntnissen so notwendig sind. Es ist immer nur ein weniges, was das Kind von Zeit zu Zeit aus der Grammatik zu lernen hat; aber für dieses wenige hat es auch sofort ein Verständnis seiner Notwendigkeit, da es die Verwendbarkeit in den künftigen Leistungen einsieht. Nur so aufgefasst erhält die bekannte methodische Forderung, *der Sprachunterricht sei praktisch,* ihren richtigen Sinn.

Ganz besonders bei den eigenen schriftlichen Arbeiten wird sich beim Schüler das Bedürfnis, etwas aus der Grammatik zu kennen, in erster Linie einstellen. Darum ist unsere zweite Forderung: *Die Volksschulgrammatik schliesst sich eng an die Stilübungen der Schüler an* und wird nicht an Musterbeispiele oder Lesestücke, am allerwenigsten an extra zubereitete Lesestücke angeschlossen.*) Von der Grammatik nach Musterbeispielen habe ich genügend geredet. Der Schüler empfindet dabei kein Bedürfnis, so wenig als bei der Durcharbeitung von Lesestücken für die Gewinnung grammatischer Regeln, und ganz „unzweifelhaft geht bei einer solchen grammatischen Zerpflückung der poetische Duft verloren“,**) der jede klassische Darstellung umweht, mag sie in gebundener oder ungebundener Form auftreten. Bei eigens präparirten Lesestücken kommt noch der Umstand hinzu, dass sie dem Schüler in der Regel nicht als Musterdarstellungen hingestellt werden können.

Und warum empfindet der Schüler hier kein Bedürfnis, eine grammatische Regel kennen zu lernen? Aus dem einfachen Grunde, weil ihm hier alles als etwas *Fertiges* erscheint. Darum kann jeder Lehrer die Erfahrung machen, dass trotz der eben abgeleiteten Regel gleich darauf ganz allgemein gegen die Regel gehandelt wird. Hat aber der Schüler in seiner eigenen schriftlichen Arbeit sich einen Fehler zu Schulden kommen lassen, und kommt der Lehrer mit seiner roten Tinte darunter, dann erwacht bei rechtem Unterricht und bei rechter Schulzucht in dem Zögling ganz von selbst der Wunsch, der Lehrer möchte ihm doch eine Anweisung geben, in Zukunft solche Fehler vermeiden zu können. In den meisten Fällen wird auch das Lesebuch denselben Stoff in mustergiltiger Form enthalten. Der Schüler wird veranlasst, diese mit seiner eigenen Darstellung zu vergleichen und kommt so nach und nach von selbst auf die ihm notwendige Regel.

*Namentlich aber muss zur Unterstützung alles Grammatischen der Lehrer bei sich selbst und bei seinen Schülern auf eine saubere Aussprache eines jeden Wortes und auf einen sinngemässen, die rednerischen Pausen berücksichtigenden Vortrag halten, beim Lesen sowohl wie in der freien Rede.* Nichts unterstützt so wie dies die Orthographie und die Interpunction.

Es kann mir als ein allzu einseitiges Verfahren vorgehalten werden, wenn ich alles Grammatische ausschliesslich an die eigenen Arbeiten der Schüler angeschlossen wissen will. Aber ich fühle mich in dieser Beziehung

---

*) Wie dies Kellner wollte: „Ausgewählte Musterstücke, Sätze, Sprüchwörter, Rätsel und Gedichte für Volksschulen“. (1 Auflage 1841).

**) Sem. Blätter I, S. 27.

ganz eins mit den Ausführungen der Bündner Seminar-Blätter I, Seite 27: Prosastücke ethisch-ästhetisch indifferenten Inhaltes dürfen gar wohl dazu gebraucht werden, um an ihnen die gewöhnlichen Interpunktionsregeln zu veranschaulichen. Solche Prosastücke sind aber in erster Linie die Aufsätze der Schüler. Wenn so viele einen mehr selbständigen Grammatikunterricht fordern und namentlich nichts von einem Anschluss desselben an die schriftlichen Arbeiten wissen wollen, so ist bewusst oder unbewusst der nicht ausgesprochene Hauptgrund der Zurückweisung der, dass dieser einzig praktische Grammatik-Unterricht *eine sorgfältige und planmässige Behandlung der Korrektur* verlangt. Auf letzterem Gebiete ist vieles faul in unserem Unterrichte; doch ist den meisten Lehrern daraus kein Vorwurf zu machen, weil sie von einer bessern Korrektur keine Ahnung haben.

Die richtig geleitete Korrektur bringt dem Kinde auch ungesucht die besten Antworten auf alle diejenigen Fragen, die es nicht durch die *Berufung auf das Gehör* („Schreibe, wie du richtig sprichst!") oder auf *das Sprachgefühl* sich selbst beantworten kann: wann gebraucht man grosse Anfangsbuchstaben? wie wird die Dehnung der Vokale, wie die Schärfung der Konsonannten bezeichnet? wie findet man das Richtige, wenn die Schriftsprache von der Mundart abweicht?

Ueberall hier muss einiges aus der Sprachlehre auftreten; ganz besonders notwendig macht sich eine gewisse Kenntnis der *Formenlehre* und der *Syntax*, soweit sie notwendig ist, um die Satzverbindung vom Satzgefüge zu unterscheiden. Ein besonderes Eingehen auf die verschiedenen Arten des zusammengesetzten Satzes, indem man den Schülern die Bezeichnungen dafür gibt, betrachte ich als vom Uebel. Es sind nur wenige Bezeichnungen, für welche einigermassen ein Verständnis erreicht werden kann; die meisten bleiben den Kindern unverständlich, weil sie das bezeichnete sprachliche Verhältnis nicht aufzufassen im stande sind. Zudem handelt es sich für den Volksschüler nicht darum, die Sprache des Sprachregellehrers zu lernen; sie nützt ihm in seinem spätern Leben nichts und hilft ihm auch in der Schule nicht zu einem tiefern Verständnis der Sache selbst. Die Beker-Wurst'sche Unterscheidung zwischen attributiv-adverbialen und objektiven Erweiterungen des Subjekt- und Prädikat-Begriffes hat noch keinem Volksschüler einen unklaren Satz klar gemacht. Es is selbstverständlich, dass der Lehrer, wenn der Inhalt erörtert wird, durch geschickte Fragen auch auf die Bedeutung der Nebensätze aufmerksam macht; doch auch dies nur dann, wenn das gründliche Verständnis es fordert, und ohne ausser dem Fragewort weitere Benennungen zu gebrauchen als „Nebensatz" und Hauptsatz".*)

Nicht gleich beim ersten Auftreten eines Fehlers kann er so behandelt werden, dass sich aus der Behandlung die grammatische Regel ergeben würde. Der Lehrer gibt dem Kinde zunächst einfach das Richtige mit

---

*) Für den elementaren Sprachunterricht kann es vielleicht von praktischem Vorteil sein, jeden einfachen Satz als „Hauptsatz" zu bezeichnen, obwohl es streng genommen nur bei einem Nebensatz auch einen Hauptsatz gibt. — cf. Philipp Wackernagel, der Unterricht in der Muttersprache. (Dritte Auflage 1863) Besonders Seite 46 ff.

der Verheissung, ihm bald die Regel sagen zu können, um in Zukunft in ähnlichen Fällen keinen Fehler mehr machen zu müssen. Das Beispiel aber merkt er sich und andere vorkommende dazu. Sie liefern ihm das *analytische Material* für eine schulmässige Lektion. Die fünfte formale Stufe wird dem Schüler Gelegenheit bieten, die gewonnene Einsicht an bestimmten hiefür gestellten Aufgaben zu erproben. Folgt die Schulgrammatik einem solchen Lehrgange, so erfüllt sie neben der Forderung, dass sie praktisch sei, auch noch die andere: *sie ist anschaulich.*

*Was ausser der Regel zu stehen kommt, was sich ihr nicht fügt, wird als Ausnahme in einen dem Kinde bewussten Gegensatz zu der betreffenden Regel gebracht; bei der Wiederholung der Regel müssen immer auch ihre Ausnahmen angegeben werden.*

Der Lehrer aber hüte sich vor zu vielen Regeln und vor zu vielen Ausnahmen. Er stütze sich auch hier, wo es angeht, auf die Mundart, auf die Klangfarbe ihrer Laute. Die Regel selbst trete, wie dies schon *Johannes Sturm* (1507—1589) verlangte, in der möglichst kürzesten sprachlichen Form auf.

Da die Aufgabe der Volksschule in Bezug auf den Sprachunterricht nur darin bestehen kann, ihre Zöglinge zum Verständnis der Schriftsprache zu bringen, *so weit diese in ihr Leben mit eingreift,* und dafür zu sorgen, dass sie eine solche Beweglichkeit in derselben erlangen, um ihre eigenen Gedanken in derselben deutlich und klar ausdrücken zu können, so ist es notwendig, dass der Schüler *ein Bewusstsein von dem Unterschiede des Dialektes und der Schriftsprache* erhalte. Dieses Bewusstsein entsteht nicht von selbst; es muss durch Vergleichung erzeugt werden. *Das Hochdeutsche, als Ziel des Unterrichtes, muss im engsten Anschluss an die in der Klasse vorfindliche Volkssprache gelehrt werden* (R. Hildebrand, a. o. O., Seite 58).

Die Unterschiede zwischen Volkssprache und Schriftsprache aber werden sich, so weit sie in den Auffassungskreis der Kinder hineinreichen, ganz besonders auf Abweichungen in der Anwendung von Kasusformen und der Zeitformen beziehen; auch der Wörtervorrat ist ein verschiedener.*)

Zur kürzeren Fassung der Regel und zur schnelleren Erörterung und

---

*) Anmerkung: Von diesen Abweichungen will ich nur einige hervorheben: a) in Bezug auf den Kasus: „wenn ich dich wär“ für „wenn ich du wäre“; auch unterscheidet selbst beim Maskulinum der Dialekt nicht mehr zwischen Akkusativ und Nominativ: „de vater isch cho“ und ich ha de vater gsä“ — u. s. f. b) auf dem Gebiete der Konjugation verwendet unsere Mundart zur Verstärkung des imp. praes. das Verbum „tun“, z. B. „ich tue schribe“ für „ich schreibe“; das imp. praet. fehlt ganz, dafür gebrauchen wir das perf. praes., z. B.: ich ha geschribe, als“ für „ich schrieb, als“ — u. s. f. c) auf dem lexikalischen Gebiete gibt es erstens eine Anzahl von Wörtern, welche die Schriftsprache nicht kennt, die nur im Dialekt vorkommen, z. B. plange (mit Sehnsucht erwarten), heimelig (sich wie zu Hause fühlen), — dann aber auch eine Reihe, die in der Schriftsprache eine andere Bedeutung haben, z. B. Zit n. (die Uhr), chind n. das (Mädchen), rüere (werfen) — (in Chur holen für bringen) — u. s. f. Der Sprachunterricht in der Volksschule würde mit grösserem Erfolge betrieben werden können, wenn die Dialekte in der Weise allseitig mit der Schriftsprache verglichen würden, damit die Lehrer selbst den Unterschied deutlich erkennen könnten.

Beseitigung vorgekommener Fehler ist es nun recht praktisch, wenn die Schüler die Kasusformen nach den Fragewörtern unterscheiden lernen und für die verschiedenen Zeit- und Genusformen des Verbums die bekannten Schulbezeichnungen erhalten. Es gewährt dies auch sonst noch einen grossen Vorteil, indem dadurch eine schnelle Verständigung bei allerlei notwendigen Stilübungen ermöglicht wird. Die Einübung der Ausdrücke bedarf keiner besonderen Sprachstunden; der Lehrer gebraucht sie eben in allen Stunden, denn in allen Fächern kann sich der Schüler gegen das Schriftdeutsch verstossen. *Der ganze Unterricht muss Sprachunterricht sein.* So hätten wir also auch einen Grammatikunterricht. Der Schüler aber weiss nichts von einer Wissenschaft, genannt Grammatik, obschon er ziemlich viel Grammatisches weiss. Wer die Schule besucht, kommt höchst selten in eine reine Sprachlehrstunde; wer aber längere Zeit in ihr verweilt, kann z. B. auch in einer Geometriestunde von seiten des Lehrers Aufforderungen wie „Wem-Fall!“ — „Erste Vergangenheit!“ — „Leidende Form!“ — u. dgl. hören.

Unsere Sprachmethode ist also eine „angelehnte“ Methode, aber nicht in der Weise „angelehnt“, dass die Grammatik dadurch in eine schiefe Stellung geriete. „Selbständig“ ist sie bei uns allerdings nicht, sie wird auch nicht in einer bestimmten Wochenstunde gelehrt; und doch tritt sie sehr bestimmt auf, weil sie sich dem Bedürfnis unterwirft. Andere Forderungen kennt sie nicht. Nicht sie macht den Schüler beredt und sprachgewandt, sondern einzig und allein die lebensvolle, frische Anschauung.

*Ex abundantia cordis os loquitur:* wovon das Herz voll ist, davon gehet der Mund über.

---

# Erinnerungen aus dem deutschen Unterrichte Morfs.

Korrespondenz von J. Schletti.

(Fortsetzung.)

---

Indem ich nun in den folgenden Zeilen kurz nachzuweisen suche, dass die auf den deutschen Sprachunterricht bezüglichen Ansichten des Verfassers der Tell-Behandlung mit der s. Z. von Hrn. Seminardirektor Morf vertretenen Anschauungsweise eine öfters bis zur Gleichheit gesteigerte Ähnlichkeit haben, bemerke ich zuvor, dass mir zu diesem Vergleiche keine andern Quellen zur Verfügung stehen, als eben der genannte Artikel und — meine Erinnerungen. Die Zuverlässigkeit dieser letztern Quelle könnte angezweifelt werden. Einem solchen Zweifel wüsste ich kaum anders zu begegnen als durch die Versicherung, dass ich nichts aus der Luft zu greifen beabsichtige. Sollte er dadurch nicht gehoben sein, so tröste ich mich mit der Voraussetzung, dass der Leser wohl noch andere ungelöste Zweifel hegt, neben welchen dieser neue leicht Platz findet, ohne

seine Gemütsruhe lange zu stören. Wohl aber dürfte dieser Quellenangabe eine genügende Entschuldigung für die Unvollständigkeit meines beabsichtigten Nachweises zu entnehmen sein. Und nun zur Sache.

Ich greife gleich die Hauptähnlichkeit heraus, um die sich die übrigen gruppiren lassen. Die von Herrn Morf in seinem ganzen deutschen Unterrichte mit der gleichmässigsten Konsequenz befolgte Lehrmethode wurzelte in dem Grundsatze: Der gesamte deutsche Unterricht ist in strengem Anschlusse an mustergültige Stilstücke, resp. auf der durch die Lektüre und die Behandlung derselben geschaffenen Grundlage zu erteilen. Mit diesem den deutschen Unterricht in seiner Totalität umfassenden Lehrprinzip ist der Konzentrationsgedanke deutlich ausgesprochen. Sagt er doch ganz bestimmt aus, dass abgelöst von der Behandlung ausgewählter Sprachstoffe keine gesonderten Kurse in sogenannten Nebenzweigen zu geben seien, und dass der Unterricht innerhalb des Faches konzentrirt werden müsse.

Hr. Morf ging also vor 30 Jahren in der Grundanschauung mit Hrn. Wiget, dem Herbartianer, völlig einig. Er musste daher wohl auch in der Anwendung seines Grundsatzes, in der Umsetzung der darin enthaltenen Fundamentaltheorie in Praxis, sich mit ihm auf gleichen Boden stellen, und er tat es auch. Ein vergleichendes Eintreten auf einzelne Unterrichtszweige wird dies zeigen. Unter diesen drängt sich gleich als einer der wichtigsten der deutsche Aufsatz hervor.

Der Aufsatz ist oft neben dem kleinen Gehalte als das grösste Kreuz des damit behelligten Lehrers bezeichnet worden. Er birgt, so wird behauptet, drei in Wechselbeziehung zu einander stehende Qualen in sich. Die erste Qual besteht in der Wahl des Themas und ist dem Lehrer beschieden. Die zweite verkümmert der lieben Schuljugend ihr sonst fröhliches Dasein und besteht in der Ausarbeitung des Themas. Die dritte Qual, die Rache für die zweite, ist wieder ein Angebinde für den geplagten und plagenden Magister und wird ihm geboten in der Korrektur der Ausarbeitungen, Diese Dreierqual, indem sie sich in kürzeren oder längeren Zwischenräumen in gleicher Folge wiederholt, bildet so eine Art Cyclus viciosus, aus dessen drückender Umschlingung sich wohl der Schüler endlich, der Lehrer aber nie losreissen kann.

Die von dem gleichen Prinzip getragene Didaktik der Herren Morf und Wiget weiss diesen Aufsatzjammer wirksam zu lindern und zum Teil zu beseitigen und zwar durch Anwendung der gleichen Mittel. Hr. Wiget will den deutschen Aufsatz auf die durch Lektüre und eingehende Behandlung klassischer Sprachwerke allmälig geschaffene Grundlage gestellt wissen. Auf diesem natürlichen und fruchtbaren Boden eines einheitlichen Ideenkreises, da soll der Schüler Saft und Kraft finden zu eigener schriftlicher Produktion. Dass ihm diese auf einem so vorbereiteten Terrain unvergleichlich leichter werden muss, als wenn er einen Aufsatz liefern soll über ein Thema, für welches der Unterricht einen Gedankenkreis nicht vermittelt hat, ist unschwer einzusehen. Erkennt er doch sofort, dass er nicht vor der peinlichen Aufgabe steht, ohne andere Wegleitung als die einer allfälligen Disposition, die ihm als Karte dienen soll, eine terra incognita durchforschen zu müssen, in welcher er auf Gedanken Jagd machen sollte, aber gewöhnlich nur Phrasen aufzutreiben vermag;

dass die an ihn gestellte Forderung vielmehr die ist, über Mitgedachtes, Mitempfundenes, gleichsam Miterlebtes schriftlich zu referiren..

Aber auch die Position des Lehrers ist eine günstigere, weil im Verlaufe der methodischen Behandlung eines Sprachstückes eine Menge von Thematen sich ihm wie von selbst bieten, unter denen ihm nun eine passende Auswahl um so leichter wird, als er genauer wissen kann, was er bei seinen Schülern voraussetzen darf. Solche, auf den lebensvollen Baum der Lektüre gepfropfte Aufsätze fallen weniger phrasenhaft aus, und ihre Korrektur verursacht weniger Mühe.

Und welchen Weg ging denn Hr. Morf mit Bezug auf das Aufsatzwesen? Im Prinzip ganz denselben wie Hr. Wiget.

Hr. Morf stellte den deutschen Aufsatz mitten in das frucht- und dankbare Gebiet der immer gleich frischen Sprachquellen, welche von den bewährten Brunnenmeistern wie Lessing und Schiller geöffnet und dauerhaft gefasst worden sind. Auf diesem für uns ganz neuen Boden wusste Hr. Morf es uns bald recht heimelig einzurichten. So ganz im ersten Anfange freilich fühlten wir uns auf demselben etwas ungewohnt, ja fast verblüfft. Wir hatten zwar, da der Eintritt ins Seminar erst mit erfülltem sechszehnten Jahre erfolgte und also bereits zehn Schuljahre hinter uns lagen, schon eine Fertigkeit im Aufsatzmachen; so meinten wir wenigstens. Inhalt von Phrasengeklingel zu unterscheiden, mochten freilich die wenigsten von uns gelernt haben; dagegen waren wir gewohnt, nicht leicht vor einem Thema zurückzuschrecken. Auch glaubten wir, dass punkto Themata mit dem Eintritte ins Seminar eine gesteigerte Anforderung sicher eintreten müsse. „Ueber den Sternen“ oder „Gefühle eines Neugriechen auf der Höhe des Olymp“, oder ein ähnliches Thema dürfte uns, so vermuteten wir, für unsere erste schriftliche Arbeit gestellt werden. Aber welche Enttäuschung! Papa Morf holte uns ganz kühl hinter den Sternen hervor und vom Olymp herunter und gab uns eine kurze Arbeit über eine Lessing'sche — Fabel, die er vorher mit uns besprochen hatte. Das war der erste Dämpfer. Der zweite sollte nicht lange auf sich warten lassen. Kam uns auch das Sujet etwas verächtlich vor, so waren wir umsomehr bemüht, es recht herauszuputzen und ihm alles umzuhängen, was wir im bekannten Phrasenmagazin vorfanden, das sich von seite der Schüler im allgemeinen eines so grossen Zuspruchs erfreut. So aufgedonnert stellten wir unsern Benjamin dem Hrn. Direktor zur Begutachtung zu und sahen mit leicht begreiflicher Spannung dem Urteile entgegen. Die Stunde der Heft-Zurückgabe kam. Ich erinnere mich so gut daran, als ob sie gestern gewesen wäre. Meine Augen, damals noch scharf, waren fest auf den Direktor gerichtet. Ich suchte ein zufriedenes Lächeln oder wenigstens ein Anzeichen von einem solchen auf seinem Gesichte zu entdecken — doch vergebens. Wohl zuckte etwas in seinen Mundwinkeln; aber es war bloss — Verachtung. „Das sind Studentenphrasen“, sagte er gelassen nach Austeilung der ersten zwei oder drei Hefte, die er kunstgerecht über die Bänke weg ihren Eigentümern zuwarf, „mit solchen bleibt mir in Zukunft vom Leibe“, und „Schwamm drüber!“ würde er hinzugefügt haben, wenn ihm „Der Bettelstudent“ bekannt gewesen wäre. Und was sagte die Klasse dazu? Nichts.

Aber ausgesehen müssen wir schon haben, wie eine Truppe Schafe in misslungener bengalischer Beleuchtung. Dieses antiphrasistische Kurverfahren hatte indessen einen ziemlich durchschlagenden Erfolg. Wir wussten nun, woran wir waren, und suchten uns bestmöglich darnach einzurichten, wobei uns unser Arzt gern behülflich war. Durch seine muster- und meisterhafte Behandlung edler Sprachganzen wusste er (gerade so, wie es Hr. Wiget tut) nach und nach gleichsam eine sprachliche Atmosphäre zu schaffen und seine Zöglinge in dieselbe hineinzustellen. Am liebsten und längsten verweilte er bei ausgewählten Balladen von Schiller, sowie bei dessen „Glocke“ und „Tell“. Und wie verstand er es, einem einzigen Stücke eine Fülle interessanter Aufsatzthemate abzugewinnen, die nun alle unter sich in engem inneren Zusammenhange standen und einander gegenseitig ergänzten.*) Die einen für kürzere, die andern für längere Arbeiten berechnet, bereitete uns deren Ausführung keine Drangsal mehr, sondern gereichte uns eher zur Lust, die wesentlich der intellektuellen Befriedigung entstammte, von einer Dichtung ein hinreichendes Verständnis zu haben und genügende Anhaltspunkte zu besitzen, um der gestellten Aufgabe gewachsen zu sein.

Aufsatzgegenständen, die sich nicht an Sprachstücke anlehnten, war Hr. Morf abhold, besonders aber derjenigen Klasse, die er unter dem Titel „Gefühls- oder Empfindungsthemate“ zusammenfasste, d. h. solche, die beim Zöglinge Gefühle voraussetzen, welche dieser schlechterdings nicht haben kann und nicht haben soll. Für ein Thema dieser Art hatte er einen eigentümlichen Vergleich: er nannte es kurzweg einen nassen Strumpf, aus dem man lange alle Viertelstunden einige Tropfen auspressen könne, bis er endlich ganz austrockne. Der Mann hatte recht, was aber nicht hindert, dass der Strumpf noch viel zu oft neben der Arbeitslampe des Schülers hängt. Sehen wir uns einmal einen solchen Waschartikel nach Morf näher an. Vor mir liegt das Verzeichnis eines ganzen Assortiments. Da finde ich z. B. „Gefühle beim Anblicke einer Bergruine“. Nun, was fühlt denn so ein ehrlicher Schuljunge bei einem solchen Anblicke? Das Bedürfnis, über oder durch eine Mauer zu kommen, oder sich, wenn die Jahreszeit es mit sich bringt, nach Stachelbeeren umzuschauen, das mag die Quintessenz seiner Gefühle sein; die übrigen werden durch die Strumpfdreherei erzeugt.

Die prinzipielle Uebereinstimmung der Herren Morf und Wiget in der Handhabung des deutschen Aufsatzes lässt sich also resümiren, wie folgt:

Beide wollen sowohl die Themate als den Stoff dazu ausgewählten klassischen und methodisch behandelten Dichtungen entnommen wissen. Sie wollen nicht, dass der Literatur-Unterricht auf *einem* Geleise laufe und daneben her, höchstens mit veränderlicher Spurweite aber ohne engere Berührung, der Aufsatz auf einem *andern* kutschire. Beide halten

---

*) In ausgezeichneter Weise ist sowohl der Anschluss des Aufsatzunterrichtes an die klassische Literatur, als die Kontinuität der Themate praktisch durchgeführt in Laas, der deutsche Aufsatz. Die Stoffe sind zwar für das obere Gymnasium bestimmt, aber auch der Lehrer an nicht Latein und Griechisch treibenden Mittelschulen wird daraus für seinen Unterricht grossen Nutzen ziehen. (Anm. der Red.)

diejenigen Themate für verwerflich, welche den Schüler notwendigerweise auf das Gebiet der Phrase und dasjenige nie empfundener Gefühle drängen. In meinen Augen haben die beiden Herren vollkommen recht, und ich kann nicht umhin, hier noch einem Gefühle der Befremdung Ausdruck zu geben, das mich beschleicht, wenn ich gewisse Aufsatzthemate zu Gesicht bekomme, wie sie noch öfter bei Maturitätsexamen gestellt werden. Die Wahl ist nämlich zuweilen eine derartige, dass es schwer hielte, zu entscheiden, ob das Thema zum Unterrichte, den ein Maturand geniesst, in innigerer Beziehung stehe, als zur Instruktion, die einem Telegraphisten- oder Postlehrling zu Teil wird.

Ueber andere Vergleichungspunkte werde ich in einer Schlusskorrespondenz referiren.

---

# Eine neue und eine alte Methodik des Gesangunterrichts.

(Fortsetzung)

---

Zwar die Annahme, dass dem Gesangunterrichte unverhältnismässig viel Zeit gewidmet worden wäre, wird durch eine bestimmte Erklärung ausgeschlossen. Aber die Möglichkeit bleibt offen, dass die angewandten Mittel ihre Wirkung mehr der individuellen Art des Mannes, seiner Energie und Routine, als ihrer Uebereinstimmung mit dem Wesen des Lehrgegenstandes und mit der psychologischen Natur des Geistes zu verdanken gehabt haben. Daran dachte Abderhalden auch selbst. „Auf vielseitige Aufforderungen und Ermunterungen hin wage ich es, diese allmälig mir erwachsene Methode der öffentlichen Beurteilung anheim zu geben, und ich tue dies um so lieber, damit sich herausstelle, ob der Erfolg derselben vorzüglich *nur persönliche Sache, oder ob diese Methode selbst von allgemeinem Werte sei.*“ Immerhin ist es ein hohes Ziel, welches Abderhalden erreicht hat — die Schüler zum selbständigen Singen nach Noten zu bringen — und das allein ist schon Grund genug, von seinen Mitteln Notiz zu nehmen. Die meisten Schulen erreichen es nicht, sonst müsste in den Männer- und gemischten Chören nicht so viel am Klavier eingepaukt werden.

Ob auch der „Neuen Methodik“ dieses Ziel vorschwebe, darüber spricht sich Herr *Wiesner* nicht aus; aber aus seinen methodischen Veranstaltungen lässt sich darauf schliessen.

Die Gleichartigkeit des Zieles vorausgesetzt, prüfen wir nun die Mittel des alten Verfahrens und der „Neuen Methodik“. Wir folgen dabei weder dem Gange des einen, noch dem des andern Büchleins, sondern suchen in beiden die Anweisungen und Winke, die wir zur Lösung der Hauptaufgaben des Gesangunterrichts in ihnen finden.

1. Wie wird das System gewonnen?
2. Wie wird ein Lied behandelt?
   a) Auf der Stufe des Gehörsingens.
   b) Auf der Stufe des Notensingens.

## I. Wie wird das System gewonnen?

Das systematische Wissen, welches im Gesangunterricht geboten wird, umfasst die Tonleiter, die Tonschrift, die Tondauer, die Tonakzente, die Tonarten, die Harmonie und Dynamik der Töne. Wir wollen hier nicht wiederholen, was wir an anderer Stelle*) über den Unterschied zwischen systematischem und psychologischem Gang gesagt haben, sondern treten sofort auf die Sache ein und zwar zuerst auf die „Neue Methodik". Sie beginnt mit der

**Tonleiter.** „§ 1. Vorführung und Einübung der ersten fünf Töne der Tonleiter." — *„Der erste Ton":* Der Lehrer singt *Es* auf die Silbe *la* vor, die Schüler singen nach. „Diesen Ton nennen wir *do* oder *eins.*" Do, re, mi, fa, sol, la, si — ich glaube, jeder Leser weiss, was diese Silben bedeuten. Um des aber ganz sicher sein, erlaube ich mir, da die Sache für das Folgende von grundlegender Bedeutung ist, sie kurz zu erörtern. Benutzen wir den Gegensatz. C, D, E, F, G, A, H — wem das ein Gegensatz *ist,* der wird mit den nachstehenden Auseinandersetzungen einverstanden sein müssen. C bis H bezeichnet eine Reihe von Tönen, deren jeder einer bestimmten Schwingungszahl und daher stets der nämlichen Höhe entspricht, es sind *physikalisch* bestimmte *absolute Höhen.* Als singbarere Bezeichnungen derselben Sache führte Guido von Arezzo die Silben ut, re, mi . . . ein, und in Italien werden sie noch jetzt gleichbedeutend mit C, D, E . . . gebraucht.

Aber uns bezeichnen sie etwas anderes als den Italienern. Jeder Ton von C bis H kann do sein; do hat also keine sich gleichbleibende, sondern eine wechselnde Höhe. So ist es mit re, mi, fa . . .; re kann C, kann D, kann E sein, u. s. f. Aber — wenn *ein* Ton bestimmt ist, wenn es heisst: do = G, oder mi = H, dann sind alle Töne von do bis si mitbestimmt; do, re, mi . . . bezeichnet nichts anderes als die Dur-Tonleiter, auf welchen Ton immer sie auch aufgesetzt werde; es sind nicht absolute, sondern *relative,* nicht physikalisch, sondern *musikalisch* bestimmte *Tonhöhen.* Als solche werden sie auch von Herrn Wiesner aufgefasst, deshalb identifizirt er sie mit den Ordnungs-(= Beziehungs-) Zahlen 1--7. Doch unterläuft (S. 31) eine Ungenauigkeit. Er setzt dort die Stufenbezeichnungen (1—7 oder do—si) gleich den lateinischen Namen Prime, Sekunde, Terz, Quarte, Quinte, u. s. f. Der Unterschied ist aber folgender. Nehmen wir die G-Dur-Tonleiter. Da sind die grossen Terzen: G-H, C-E, D-Fis; aber nur auf *eine* derselben ist die Bezeichnung do-mi anwendbar, auf G-H; *Terz* bezeichnet den dritten Ton (= 2 Ganze), von einem *beliebigen* Tone aus gemessen — *mi* bezeichnet den dritten Ton nur *vom Grundton aus gemessen.* Jetzt sind die Bezeichnungen mit der gewünschten Genauigkeit definirt. Do bezeichnet den Grundton einer Tonart, re die Sekunde, mi die Terz, fa die Quarte, sol die Quinte, la die Sexte, si die Septime vom Grundton aus, und ein Ton wird zum Grundton = do, nur insofern er der Beziehungspunkt von re, mi, fa, sol, la, si ist. Daraus folgt, dass diese Bezeichnungen einzeln nichts sind, sondern nur in Verbindung Sinn und Bedeutung gewinnen.

---

*) Jahresbericht, S. 44.

Nun kehren wir zurück zur „Neuen Methodik“. *„Diesen Ton nennen wir do oder eins.“* — „Die fettgedruckten Sätze werden fest eingeprägt.“ — Was wird da eingeprägt? Eine sinnlose Formel! Die Kinder haben ja nur den einen Ton Es gehört; wie können sie wissen, ob es do, oder re, oder mi, oder fa ist . . . ? — Aber es wird ihnen gesagt — da haben wir's, es wird ihnen vorgesagt, statt dass sie es *selber* hören, *selber* empfinden; es ist also ein blosses Wortemachen. — Und vielleicht doch nicht! wenigstens unter der Bezeichung „eins“ oder „der erste Ton“ können sie sich etwas denken. Adam war der erste Mensch schon zur Zeit, da er noch allein im Paradiese war. — Allerdings, aber er war es doch nur für den, der weiss, dass seither andere nachgefolgt sind. — Und für den, der wusste, dass noch andere nachfolgen würden, das lässt sich nun auch auf die Kinder anwenden. Wenn ich ihnen sage: das ist der erste Ton oder eins, so werden sie sich hoffentlich denken können, dass noch andere Töne nachfolgen werden. — Nun, wenn *das* der Sinn des Wortes ist, dann fühle ich mich allerdings im Unrecht. Wenn weiter nichts damit ausgedrückt werden soll, als die Tatsache, dass das der erste Ton war, welcher im Singunterricht vorgekommen ist, — aber das will die „Neue Methodik“ damit nicht sagen, das Es soll nicht aufgefasst werden als der *zeitlich* oder *räumlich* bestimmte erste Ton, sondern als das *musikalisch* bestimmte *do*, d. i. als der *Grundton* der Tonleiter, der Grundton, der seinen musikalischen Charakter behält, stehe er am Anfange einer Reihe (*do*, mi, sol), oder in der Mitte (sol, *do*, mi), oder am Ende (mi, sol, *do*). Diese Auffassung ist aber bei nur *einem* gegebenen Tone, wie wir gesehen haben, eine psychische Unmöglichkeit, also bleibt es bei der sinnlosen Formel.

Nun kommt der zweite Ton, *re* oder *zwei*. Die Sache bessert sich, nun haben wir zwei Töne, zwischen zwei Tönen kann eine Beziehung stattfinden, es kann einer auf den andern bezogen werden. Aber kann aus Es und F gerade die Beziehung herausgehört werden, welche für do und re charakteristisch ist? Von do nach re ist ein ganzer Ton. Ein solcher liegt aber auch zwischen re und mi, fa und sol, sol und la, la und si. Welche Garantie haben wir nun, dass Es-F als do-re (Es-Dur) und nicht als re-mi (Des-Dur), nicht als fa-sol (B-Dur), nicht als sol-la (As-Dur), noch als la-si (Ges-Dur) aufgefasst werde? Jeder von diesen Fällen ist möglich. Nein — keiner von allen. Alle wären schon Auffassungen in der Tonart. Diese ist aber gar nicht bestimmt.

Wenn man nur genau wüsste, was man als Kind, als Objekt der Unterrichtskunst des Lehrers, durchgemacht, gedacht und empfunden hat, wie die einzelnen Bestandteile unseres Wissens in uns gekommen sind, kurz, wenn man eine genaue Bildungsgeschichte von sich aus der Kindheitsperiode besässe! Dann könnte man eine Methodik von beinahe absoluter Gültigkeit zu wege bringen. So wäre es in diesem Falle sehr interessant, zu wissen, was für ein Geistesprodukt im Kinde entsteht, wenn man ihm in der Wiesner'schen Weise *do-re* vorsingt. Nach dem Gesagten sollte man meinen, dass bei dieser Darbietung der ersten Sekunde das musikalische Verstehen der beiden Töne, ihre Auffassung als *do und re der Tonart*, einfach ein Ding der Unmöglichkeit und das

einzige Resultat der Synthese das sei, dass das Kind sich zweier Töne bewusst wird, deren einer „anders“, sagen wir „höher“, klingt, als der andre.

Anders ist es bei dem, der die Tonleiter kennt. Wenn man ihm sagt: Es = do, dazu das Es anspielt, so steht sofort die ganze Reihe vor seiner Seele wie ein aufgespanntes Drahtnetz, bereit, die Töne aufzunehmen: do, mi, sol, do[1] — do[1], sol, mi, do; er summt sie im Geiste. Wenn nun nach dem Es das F kommt, so wird natürlich die Auffassung des F durch diesen Hintergrund bestimmt, es wird *in der Tonart apperzipirt,* dann ist die Auffassung des F als re vollständig gesichert. Wie sehr auch die *Treffsicherheit* davon abhängt, dass man „in der Tonart singe“, das weiss jeder Gesanglehrer; daher die Unsicherheit bei Uebergängen, bei denen sich der Nichtmusiker nicht rasch genug in die neue Tonart findet, und die Zunahme der Sicherheit, sobald es ihm gelingt, sich die der vorgezeichneten Tonart fremde Stelle nach dem Ut-re-mi zurechtzulegen, d. h. sie zu apperzipiren. Also beides, hören und treffen, beruht auf der Apperzeption durch die Tonart, resp. die Tonleiter. Der Leser errät den Schluss, den ich daraus folgern möchte: man solle dem Schüler zuerst die ganze Tonleiter vorspielen und im unmittelbaren Anschluss daran die Sekunde do re für sich hervorheben und einprägen; dadurch schaffe man zuerst die notwendige psychische Unterlage und könne nun ein Tonverhältnis nach dem andern zur Klarheit bringen.

Ich muss gestehen, dass ich mich dieser Ansicht zuneige. Aber noch sind wir nicht so weit. Es ist die Frage, ob die Tonleiter dem Anfänger diese apperzipirende Hülfe leisten würde — auch wenn er ihre Benennung ut, re, mi, etc. noch nicht kennt; das müssen wir untersuchen. Die Skala sei auf *la, la* vorgesungen, vielleicht nur vorgegeigt worden, von den Silben ut, re, mi kann also keine Rede sein; aber die *Töne,* die sie bezeichnen, sind gehört, die Gehörseindrücke erzeugt worden, darauf kommt alles an. Wenn das Kind zum ersten Male Zucker schleckt, wird er ihm da weniger süss schmecken, als später, wo es weiss, dass man das Ding Zucker und die Empfindung süss nennt? Das Wort vermag zum Sinneseindruck kein Jota hinzuzutun. Foglich kann dem Kinde von der Gehörsempfindung auch nichts verloren gehen, wenn es die *Namen* der Töne nicht kennt. Folglich muss ihm die unbenannte Tonleiter zur Auffassung der einzelnen Intervalle nicht weniger behülflich sein, als die benannte demjenigen, der die Silben do, re, mi etc. kennt. Folglich — so muss man schliessen — sollte diese Hülfe auch *benutzt werden;* man sollte die Tonleiter ein oder mehrere Male vorspielen und auf *la, la* nachsingen lassen und dann erst so fortfahren, wie Herr Wiesner beginnt, etwa so: „Jetzt singt mir den 1. Ton nochmals, la-a-a; diesen Ton nennen wir *do.* Und jetzt den zweiten, la-a-a — diesen nennen wir *re*“. Und nun beide abwechselnd: do, re, do, re u. s. f., mit mannigfaltigen Kombinationen, welche aufzuzählen die „Neue Methodik“ sich die Mühe nimmt, 1, 2, 1 — 1, 2, 2, 1 — u. s. f.

Wir stehen der Akzeptirung dieses Verfahrens um einen Schritt näher, die apperzipirende Wirkung der Tonleiter, auch der unbenannten, für die Auffassung der einzelnen Tonstufen steht ausser Zweifel. Nun hat es einen Sinn, den fettgedruckten Satz einzuprägen: *das ist der 1. Ton*

*oder do;* nun gibt man nicht mehr leere Namen, sondern den Namen zu einer Sache, welche das Kind mit dem Ohr selbst wahrgenommen hat.

Aber wir halten mit der unbedingten Anerkennung dieses Verfahrens noch zurück, um zuvor noch eine andere Ueberlegung anzustellen. Wie verhält sich die Tonleiter zum konkreten Gesangstoff, zu den Liedern? Darf man sie mit dem *ABC der Sprache* vergleichen? Wenn die Analogie auch nicht in jeder Hinsicht zutrifft, in *einem* Punkte liegt sie auf der Hand. Wie das ABC die Grundbestandteile der Sprache enthält, so sind die sieben Stufen do, re, mi etc. das Baumaterial der Musik. In jedem Liede kehren sie in wechselnden Kombinationen und Folgen, in abgeänderter Bewegung und absoluter Höhe wieder, wie in der Sprache die verhältnismässig geringe Zahl ihrer Lautelemente. *Das Do-re-mi ist das ABC des Gesanges.* Diese Analogie führt zu weiteren Schlüssen. Stehen das ABC und das Do-re-mi den konkreten Gebilden der Sprache und des Gesanges, als Systeme ihrer Elemente, in der gleichen Weise gegenüber, so muss auch der Gang des Unterrichts, welcher sie zum Gegenstande hat, *prinzipiell* der nämliche sein. Der synthetischen Darbietung des Do-re-mi müsste im ersten Sprachunterricht ein Verfahren entsprechen, welches (vielleicht in einer durch die Schreibschwierigkeit bestimmten Reihenfolge) einen Laut des ABC nach dem andern vorspräche und dazu das entsprechende Schriftzeichen lehrte. Die Sprachmethodik ist darüber zur Tagesordnung geschritten, aber im Gesangunterricht besteht es noch in Kraft. Und doch ist kein Grund einzusehen, warum die Erwägungen, welche zur Schreiblese- und zur Normalwörtermethode geführt haben, auf den Gesangunterricht keine Anwendung fänden. Ist es dem Sprachunterricht förderlicher, die Laute in ihrer natürlichen Verbindung zum Worte auftreten zu lassen und sie daraus herauszulösen, statt sie ohne solche Zusammenhänge vorzuführen; bietet das Wort durch seinen Inhalt ausserdem einen sachlichen, Interesse weckenden Hintergrund, welcher dem isolirten Laute oder Buchstaben abgeht, so müssen konsequenter Weise auch die Intervalle do, re, mi . . . nicht in musikalisch und poetisch bedeutungsloser Isolirtheit dargeboten, sondern auf dem nämlichen analytischen*) Wege aus einem konkreten Ganzen, aus dem *Liede,* abgeleitet werden. Wir greifen also noch weiter zurück, als wir oben gefordert haben, nicht die abstrakte Tonleiter, sondern das Lied, woraus sis selbst abgeleitet ist, bilde den Hintergrund für das erste do, re, mi, und wir wollen nichts anderes als *die Anwendung des der Schreiblese- und der Normalwörtermethode gemeinsamen Prinzipes auf den Gesangunterricht.*

Die Wahl des Normalliedes hängt natürlich ab von den Intervallen, die daraus abgeleitet werden sollen. Denn wir sind an die Reihenfolge der Tonleiter so wenig gebunden als das Schreiblesen und die Normalwörtermethode an diejenige des ABC. Und wir weichen in der Tat auch hierin vom Gange der „Neuen Methodik“ ab. *John Curwen***) lehrt zuerst die Intervalle des tonischen Dreiklangs, do, mi, sol, und das halte ich, gestützt auf eigne Versuche und Beobachtung an andern, für

*) Ueber die genaue Bedeutung dieses Ausdrucks s. Jahresbericht, S. 21.

**) John Curwen, The Standard Course of lessons and exercises in the Tonic Sol-fa Method of Teaching Music. London 1872.

das Richtigere. Wenn wir ein Lied anstimmen, so geben wir den tonischen Dreiklang an, do, mi, sol, do[1], sol, mi, do. Dadurch wird der Sänger in stand gesetzt, *in der Tonart zu singen.* Ausserdem lässt sich aus diesen drei Tönen und ihren Oktaven ein musikalisch schöneres Uebungsmaterial komponiren, als es die Melodien sind, die sich im Raume von 2 ganzen Tönen bewegen. Steht es für uns fest, dass wir den tonischen Dreiklang lehren wollen, so wählen wir ein entsprechendes Normallied. Eines unter mehreren wäre z. B. das nachstehende. Es geht im $^3/_8$-Takt, jeder Ton dauert einen Streich, die Pausen werden durch Nullen bezeichnet. Der Punkt auf der Ziffer bedeutet die obere Oktave.

*Drescherlied.*

*D-Dur.*

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| $^3/_8$ | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | $\dot{1}$ | 0 | 0 | 1 | 3 | 5 | 1 | 3 | 5 | 1 | 3 | 5 | 1 | 0 | 0 |
| | Hö- | ret | die | Dre- | scher, | auch | sie | halten | | Takt. | | | Tik, | tak, | tak | tik, | tak, | tak | tik, | tak, | tak | tak. | — | ‖ |

Es ist ein hübsches Liedchen, für welches sich auch leicht eine sachliche Anknüpfung finden lässt. Wir prägen es ein, indem wir zuerst für das Verständnis und die Memorirung des Textes sorgen und die Worte nachher abschnittweise so lange vorsingen, bis sie die Schüler nachsingen können. Darauf müssen wir indessen später zurückkommen. Hieher gehört nur die nachfolgende, wieder von vorn anhebende methodische Behandlung zum Zwecke der Ableitung des do, mi, sol. *„Wir wollen aus diesem Liedchen einige Töne kennen lernen.“* „Singt es mir noch einmal vor!“ „Singt mir noch einmal tik, tak, tak — ganz langsam!“ Um zufällige Unterschiede der 3 Töne, wie sie die Lautverschiedenheit des untergelegten Textes mit sich bringt, zu beseitigen, lassen wir sie auf die nämliche Silbe, z. B. auf *la,* singen: la, la, la; zwei-, dreimal; kräftig, damit die Gehörsempfindung klar und deutlich werde. Nun vermag die Mehrzahl der Schüler zu konstatiren, (Beginn der *Synthese)* dass jedes nachfolgende la höher klingt. Zur Verstärkung des Eindrucks begleiten wir den Gesang mit einer aufwärts gehenden Bewegung der ausgestreckten Hand und lassen die Uebung von Abteilungen und Einzelnen wiederholen. Nun ist die *Sache* gelehrt. Es bleibt uns nur noch übrig, den *Namen* hinzuzufügen. „Die 3 Töne wollen wir jetzt anders nennen: *do, mi, sol;* wer kann sie so singen? — den ersten? dritten? zweiten?“ U. s. f. — „Wir wollen sie an die Wandtafel schreiben, zuerst do, ein Stück darüber mi und abermals höher sol.“ — Nun wird an der Wandtafel gezeigt, die Schüler singen. Ein Schüler zeigt, andere singen. — Nun fällt es nicht mehr schwer, in den ersten 3 Takten die Wiederholung des do, mi und sol und über dem Worte „Takt“, das obere do zu erkennen. „Es klingt auch wie do, nur höher.“

Die Synthese hat noch etwas zu lehren, die Harmonie dieser 3 Stufen, „Die erste Bank singt do — lang aushalten; die zweite mi; die dritte hört zu, wie es klingt!“ So wird es gehalten mit dem Dreiklang und die Schüler konstatiren, was sie *gehört* und *empfunden* haben: do und mi, mi und sol und do, mi, sol „klingen schön zusammen“.

Damit ist die Anschauung abgeschlossen. Wir gehen zur *Abstraktion* über. Es handelt sich darum, den Schülern zum Bewusstsein zu bringen, das do, mi, sol eine formale Beziehung der Töne, ein Tonverhältnis bezeichnet.

Wir stimmen daher do in verschiedener Tonhöhe an und lassen darauf die andern Intervalle aufsetzen. Wir geben in wechselnder Höhe mi an und lassen dazu do und sol singen, wir geben sol an und lassen dazu mi und do finden. Ebenso werden in jeder neuen Tonart die Terzen und der Dreiklang zusammen gesungen. So wird der Eindruck erzeugt, dass do, mi, sol immer gleich klingt, werde es hoch oder tief angestimmt.

Wir lassen endlich eine Tonfolge mit sol, eine andere mit do schliessen. Die Schüler finden heraus, dass man im zweiten Falle eher das Gefühl bekommt, „jetzt sei's fertig", als im ersten. Ebenso wird der Abschluss auf die Terz mit demjenigen auf do verglichen. So wird der Begriff des *Grundtons* ausgebildet.

Nun tragen wir das Resultat der Assoziation in ein Stichwortheftchen ein, do, mi, sol, über einander geschrieben, mit angemessenen Zwischenräumen für die später hinzukommenden Stufen der Tonleiter, daneben do-mi, mi-sol, do-mi-sol (neben einander oder übereinander mit irgend einem Bindezeichen) und nun fassen wir das gelernte *System* ungefähr folgendermassen zusammen. „Do, mi, sol — diese drei Töne haben wir in dem Drescherliede kennen gelernt,*) tik, tak, tak (wird gesungen) — do und mi, mi und sol und do, mi, sol klingen sehr schön zusammen; es ist gleich, ob man hoch oder tief anstimmt. Wenn man mit do aufhört, so ist es schöner, als wenn man mit mi oder sol aufhört." (Ueberall werden die Beispiele dazu gesungen.) Das ist unsere elementare Intervallen- und Harmonielehre.

Nun handelt es sich noch darum, das Gelernte zu *üben*, besonders auch darum, es auf teilweise neue Verhältnisse *anzuwenden*. Die bisherigen Uebungen schritten von der Bezeichnung zum Tone (der Lehrer zeigte an der Wandtafel das Zeichen, und die Schüler sangen). Jetzt veranlassen wir die entgegengesetzte Gedankenbewegung, der Lehrer singt eine kurze Tonfolge auf *la*, oder Partien aus schon bekannten Liedern (die ersten 4 Töne des ABC-Liedes, den Refrain von „Tra-ri-ra etc.), die Schüler bestimmen die Intervalle. (Diese Uebung kann später zu förmlichen Sing-Diktaten fortgebildet werden, die Schüler schreiben in Ziffern oder in do, re, mi sofort nieder, was der Lehrer vorsingt.)

Ferner üben wir Uebergänge von einer Oktave in die andere; z. B. *do* = *B* (B-Dur): d $s_1$ (das tiefe sol), d m d $s_1$ $m_1$ $s_1$ d; *do* = *As:* d $s_1$ d m s m d; *do* = *C:* d m s $d^1$ $m^1$ $d^1$ d.

Endlich singen wir zweistimmig, die eine Abteilung hält do aus, die andere singt die Akkordtöne. Oder wir schreiben zu dem eben gelernten Liede eine zweite Stimme an die Wandtafel; oder sonst eine zweistimmige Uebung in einer bekannten Taktart.

*C-Dur.*

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 3/8 | d | m | s | \| | $d^1$ | $d^1$ | $m^1$ | \| | $d^1$ | — | — | ‖ oder: |
| | d | d | m | \| | d | m | s | \| | m | — | — | ‖ |

*D-Dur.*

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 3/8 | d | m | s | \| | d | — | m | \| | d | — | — | ‖ |
| | d | d | d | \| | m | — | s | \| | d | — | — | ‖ |

*) Der Zusammenhang des Begrifflichen mit den konkreten Ausgangspunkten muss stets erhalten werden. „Die formalen Stufen", S. 42.

Die zwei fehlenden Töne des ersten Tetrachordes, *re* und *fa* lassen sich — ein Beispiel unter mehreren! — aus dem Liede ableiten:

*„Mit dem Pfeil, dem Bogen durch Gebirg und Tal.“*

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | *D-ut.* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6/8 | 1 . | 1 | 3 . | 3 | \| | 5 . | . 3 | . . | \| | 4 . | 4 | 3 | 2 | 3 | \|\| | | | | | | | | |
| | Mit | dem | Pfeil, | dem | \| | Bo | - | gen | \| | durch | Ge | bir | g | und | \|\| | | | | | | | | |
| \| | 2 . | . | 0 | . . | \| | 2 . | 3 | 4 | . | 3 | \| | 6 . | . | 5 | . . | \|\| | | | | | | | | |
| \| | Tal | | | | \| | kommt | der | Schütz | | ge- | \| | zo- | | gen | | \|\| | | | | | | | | |

(Der Punkt neben der Ziffer bedeutet die Verlängerung des Tones, der Punkt neben der Null die Verlängerung der Pause um einen Streich, „Mit“ dauert also 2, „Bo“ 3, die Pause auch 3 Streiche.)

Nachdem das Lied in der für die ersten 3 Jahre gebräuchlichen Weise nach dem Gehör eingeprägt worden ist, schreiten wir zu einer neuen Behandlung desselben zum Zwecke der Ableitung des re und fa. „Wir wollen aus diesem Liede zwei neue Töne herausfinden.“ Bis „Bogen“ sind die Intervalle bekannt — das *Neue* beginnt bei dem Worte „durch“. Wir singen es nur bis zu diesem Worte, das letzte recht stark; es ist zudem das betonte Taktteil. Die Behandlung ist dieselbe wie oben. Die besseren Schüler merken sofort, dass der neue Ton zwischen mi und sol liegt. „Er heisst *fa*.“ Nun singen wir weiter bis „Tal“ = *re*; re ist zwar schon bei der Silbe „birg“ vorgekommen (2 Achtelnoten, mi-re); aber da es in „Tal“ das betonte Taktteil ist, so ist es vorteilhafter, es zuerst hier aufzufassen.

Assoziation, Eintragung und Anwendung werden in analoger Weise besorgt wie oben. Bei der Assoziation darf man sich die Gelegenheit nicht entgehen lassen, den konsonirenden Terzen die Dissonanz gegenüber zu stellen, indem man do und re oder re und mi zusammensingen lässt. Und aus einer weiteren Vergleichung wird sich die Beobachtung ergeben, dass je der 1. und 3. Ton hübsch, dagegen zwei benachbarte schlecht zusammentönen.

Wir könnten aus diesem Liede auch noch die 6. Stufe, la, ableiten („kommt der Schütz ge-*zo*-gen“). Es ist aber nicht rätlich, von einem und demselben Liede so viel Systematisches abzuleiten. So bleibt man zu lange an dem nämlichen Liede kleben, es wird den Schülern zum Ueberdruss. Ausserdem ist es psychologisch vorteilhafter, wenn verschiedene Teile des Systems nicht an einem und demselben, sondern an verschiedenen konkreten Trägern haften.

Zwischen der Ableitung von do, mi, sol und derjenigen von re und fa denke ich mir einen Zeitraum von einigen Wochen, welcher der Einübung des Gelernten und der Vermehrung des Liederrepertoirs gewidmet ist. Dabei ist daran zu erinnern, dass nach Absolvirung der Synthese immer nur das Ende der Stunde zu solchen Uebungen verwendet werden soll. („Die formalen Stufen“, S. 51).

Nachdem einmal alle Stufen abgeleitet sind, können sie auch mit den Ordnungszahlen bezeichnet und geschrieben werden.

Uebrigens bin ich in der Meinung, man lernte das Ut-re-mi im zweiten oder dritten Schuljahr immer noch früh genug, und man würde besser tun, die ersten zwei Schuljahre ausschliesslich dem Liedersingen zu widmen.

Je grösser das Repertoire und je geübter das Ohr, desto rascher wird die im Grunde weniger interessante Arbeit des Systematisirens (Jahresb. 36) von statten gehen.

Sehen wir nun zu, wie die Tonleiter nach der alten Methode gelehrt wird. In dem Büchlein von *Abderhalden* heisst es (S. 7): Der Ton *ut* wird der ersten Klasse so lange (von mir oder besser von einer ungebrochenen Stimme, also von einem Schüler) vorgesungen, bis sie ihn erfasst hat und richtig singen kann. Nachher wird das *re* hinzugefügt, und ich gebe nicht nach, bis die Kinder die zwei Töne im Chor und einzeln anzugeben im stande sind. Nun wird der dritte Ton, also *mi* hinzugesetzt, u. s. f. — Man sieht das Verfahren ist dasselbe in der „Neuen Methodik" und vor 30 Jahren. Und bei Abderhalden „hat es sich bewährt", das beweist die vorangedruckte Relation, also spricht der praktische *Erfolg* zu Gunsten der auch von Herrn *Wiesner* akzeptirten systematischen Darbietung der Tonleiter und *gegen* das hier vorgeschlagene analytische Verfahren. In wie weit das „Sichbewährthaben" aber gerade auf diese Seite der Methode Abderhaldens Anwendung finde, darüber werden wir ein sicheres Urteil abgeben können, wenn wir diese erst in ihren übrigen Teilen kennen gelernt haben werden.

(Fortsetzung folgt.)

---

# Rezension.

**E. Kälin.** *Der Schweizer Rekrut,* Leitfaden für Fortbildungsschulen und zur Vorbereitung für die Rekrutenprüfung. Orell, Füssli & Co. 1884.

---

Herr E. Kälin in Einsiedeln, Sekundarlehrer und eidg. Rekrutenprüfungsexperte, hat vor einiger Zeit ein Büchlein herausgegeben unter dem Titel: „Der Schweizer Rekrut", welches dazu bestimmt sein soll, als Vorbereitung für die Rekrutenprüfung in der Vaterlandskunde zu dienen, und somit darauf Anspruch macht, alles dasjenige, was im Rekrutenexamen von den zukünftigen Vaterlandsverteidigern in diesem Fache verlangt wird, in richtiger Weise zu bieten. Das Büchlein zerfällt in mehrere Abteilungen, von welchen wir nur die erste, die geographische, herausgreifen wollen, um zu zeigen, dass sogar der eidg. Rekrutenprüfungsexperte sich in demselben derbe Unrichtigkeiten hat zu Schulden kommen lassen. Namentlich Graubünden scheint für den Hern Experten mehr oder weniger terra incognita zu sein.

Da lässt Herr Kälin auf Seite 4 die Bündneralpen vom Gotthard aus über Lukmanier, Splügen, Albula zum Falknis am Rhein reichen. Nun, wir möchten ihm diese sehr unbestimmte Umgrenzung noch zu gute halten; wenn er nur wenigstens das bekannteste und höchste Gebirge Graubündens, die Bernina-Gruppe, mit erwähnen würde; allein für ihn scheint alles, was jenseits des Juliers liegt, bereits zum Auslande zu gehören.

Gar interessant ist die Behauptung auf Seite 6: „Der Gotthard ist die Hauptwasserscheide; seiner Felsenbrust entquellen unsere grössten Flüsse:

der Rhein, die Rhone, der Tessin und *der Inn* (sic!) „Vier Ströme brausen hinab in das Feld, Ihr Quell, der ist ewig verborgen". Dem Herrn Experten scheint nicht sowohl ihr Quell, als vielmehr *der Name* dieser Ströme verborgen zu sein!

Auf Seite 8 wird allerdings dem Inn seine richtige Ursprungsstelle (am Maloja) zugewiesen; aber was muss ein Rekrut denken, wenn ihm auf der einen Seite der Inn als vom Gotthard, auf der andern dagegen als vom Maloja herkommend vorgeführt wird?

Aber auch an weitern Unrichtigkeiten auf dem Gebiete der Orographie und Hydrographie fehlt es nicht. So wird unter den Berner Alpen „*der*" Dent de Morcles aufgeführt („la dent"!); unter den *Höhen* der Vierwaldstätter Alpen wird der Rhonegletscher genannt (ist das ein Berggipfel?); die Glarner Alpen beginnen am Galenstock und überspringen dann kühn das Reusstal; die Plessur lässt man am Lenzerhorn und die Kander an der Gemmi entspringen (nun diese zwei Schnitzer sind am Ende zu verzeihen), aber dass die Simme als ein Nebenfluss der Kander angesehen werden muss, das wäre doch in jedem geographischen Lehrbuche zu finden gewesen. Als Rheinquelle wird nur die Vorderrhein-Quelle bezeichnet (zwar figurirt dann nachher auch der Vorderrhein unter den Zuflüssen des Rheins), während korrekterweise die beiden, Vorderrhein und Hinterrhein, als gleichartige Flüsse hätten aufgeführt sein sollen und der Name Rhein erst von Reichenau an seine volle Geltung hat. Dass der Quellfluss der Zihl, die Orbe, dem französischen Lac des Rousses und nicht erst dem Joux-See entstammt, hätte dem Verfasser auch bekannt sein dürfen.

Wo Herr Kälin von der Rhone spricht, legt er ihr bald das männliche, bald das weibliche Geschlecht bei. Es ist wahr, der Walliser sagt: „*der* Rotten" und der Franzose: „*le* Rhône"; aber im Schriftdeutschen sind wir nun einmal gewohnt, *die* Rhone zu sagen und von *ihren* Zuflüssen zu sprechen.

Unter den Zuflüssen des Tessin haben wir zu unsere Verwunderung auch die Adda bemerkt. Wo fliesst denn auch dieselbe in den Tessin? Ein Blick auf die Karte von Oberitalien hätte den Herrn Experten hierüber belehren können.

Nicht viel glücklicher ist Herr Kälin da, wo er von der Bevölkerung des Schweizerlandes spricht. Warum legt er auch seinen Angaben die Wohnbevölkerung zugrunde, statt die faktische, die ortsanwesende Bevölkerung, die doch in den offiziellen statistischen Angaben als die Hauptziffer figurirt? Die Bevölkerung der Gesamtschweiz hätte sich dann auf 2,846,000, nicht auf 2,832,000 (Kälin) gestellt. Auch die Angaben über die Verteilung der Sprachen stimmen keineswegs mit den offiziellen statischen, wie folgende Tabelle lehrt:

| | Offizielle Angaben des stat. Bureau's pro 1880. | | Kälin. | |
|---|---|---|---|---|
| | Anzahl | % der Bevölk. | Anzahl | % der Bevölk. |
| Deutsche | 2,031,000 | 71,3 | 1,980,000 | 70 |
| Franzosen | 608,000 | 21,4 | 680,000 | 24 |
| Italiener | 162,000 | 5,7 | 142,000 | 5 |
| Romanen | 39,000 | 1,4 | 28,000 | 1 |

Wie ersichtlich, gibt es also nach Herrn Kälin wesentlich mehr Franzosen in der Schweiz als nach den offiziellen Angaben, und die andern Sprachen sind dafür weniger stark vertreten. — Die Romanen lässt Verfasser das Gebiet des Ober- und Mittelrheintales und des Inn in Graubünden bewohnen. Wo ist das ~~Hinter~~ Ober-Rheintal?

Auch das Verzeichnis der Kantonsbevölkerung auf Seite 11 zeigt mancherlei Absonderlichkeiten. Ueberall ist hier wieder die Wohnbevölkerung angegeben, nur nicht bei der Stadt Zürich, die mit einer Bevölkerungszahl von 75,956 aufmarschirt, weil Herr Kälin auch noch die neun sogenannten Aussengemeinden dazu gerechnet hat. Die Wohnbevölkerung Zürichs mit Aussengemeinden betrug aber 1880 nur 75,015. Die übrigen Ziffern in der Tabelle, welche die Bevölkerungsangaben der Kantonshauptorte enthält, gaben die Wohnbevölkerung an, doch sind noch zwei Sonderbarkeiten dabei. Wie kommt Herr Kälin dazu, dem Flecken Stans eine Bevölkerung von 4660 zuzuweisen? Dieselbe beträgt ja nicht einmal die Hälfte hievon, nämlich 2208 Seelen! Auch gilt schon seit einigen Jahren nicht mehr Trogen mit 2623, sondern Herisau mit 11,046 Einwohnern als Hauptort von Appenzell-Ausserrhoden, was Herr Kälin wohl hätte wissen können. Ebenso hätte ihm bekannt sein dürfen, dass Misox und Calanca nicht zum Bistum Como, sondern zu Chur gehören.

Auf pag. 10 erwähnt Herr Kälin die Schweiz. Eisenbahnen. Dabei wird der Jura-Bern-Luzern Bahn die Ehre zu Teil, auch an Olten und Solothurn vorüberzuführen — das ist Domäne der Centralbahn!

So sehen wir denn, dass in dem geographischen Teil des Büchleins, der nur neun kleine Seiten umfasst, eine ganze Anzahl von Schnitzern sich finden, teils unbedeutender, teils aber auch recht grober Art. Wir hätten wirklich von einem Rekrutenprüfungsexperten vor allen Dingen erwarten dürfen, dass das, was sein Büchlein bringt, wenigstens *sachlich richtig* sei, so dass ein zukünftiger Rekrut, der sich an Hand dieses Büchleins belehren will, auch auf die darin enthaltenen Angaben bauen darf.*) (Truog.)

*) Ausserdem erlauben wir uns die Frage, ob denn den Fortbildungsschulen diese Menge von Daten wirklich zugemutet werden soll. (Red.)

---


# Anzeigen.

Im Verlag von *J. M. Albin* in Chur ist erschienen und durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

## Die formalen Stufen des Unterrichts

von

Seminardirektor **Th. Wiget** in Chur.

Separatabdruck

aus den

## Jahresbericht

des

## bündnerischen Lehrervereins.


Druck der Offizin *F. Gengel* in Chur.