

Zeitschrift: Bündner Seminar-Blätter
Band: 7 (1888-1889)
Heft: 5

Heft

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 13.10.2024

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

Schweizerische Blätter

für

Erziehenden Unterricht.

Der „Bündner Seminarblätter“

VII. Jahrgang.

№ 5.

1888/89.

Redaktion: Seminardirektor Th. Wiget in Chur.

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

Die Belagerung von Maienfeld und Chur im Jahre 1622.

Von Dr. C. JECKLIN in Chur.

Die vorliegende Arbeit ist eine anspruchslose Zusammenstellung aus den Berichten der gleichzeitigen Geschichtschreiber und Chronisten; ein Verdienst derselben könnte höchstens darin bestehen, dass sie die Nachrichten über ein Ereignis, das ein zeitgenössisches deutsches Geschichtswerk (*Theatrum europæum*) zu den namhaftesten des 30jährigen Krieges rechnet, nach örtlichem und ursächlichem Zusammenhange ordnet.

Eine ähnliche Stellung, wie sie bis zum Jahre 1856 Neuenburg in der Schweiz einnahm, war diejenige der Prättigauer, Schanfigger, Churwaldner und Belforter Gerichte bis zum Loskauf von Österreich um die Mitte des 17. Jahrhunderts: einerseits waren sie Glieder des Zehngerichtenbundes und als solche des Freistaates der Drei Bünde Rätians, und anderseits Untertanen des Hauses Österreich. Diese Zwitterstellung bot Österreich während des 30jährigen Krieges willkommenen Anlass zur Besetzung nicht bloss dieser Talschaften, sondern des ganzen Landes, um sich der für den Truppennachschub aus Italien und Spanien unentbehrlichen Bergpässe zu versichern.

So hatte denn im November 1621 Baldiron nicht nur die österreichischen Untertanenlande (mit Einschluss des Unterengadins), sondern alle strategisch wichtigen Punkte Bündens, namentlich Maienfeld mit der Luzisteig, Chur und Tiefenkasten, besetzt. Befestigungen wurden noch im Spätherbst, namentlich bei der Ruine Fragstein am Eingang in das Prättigau und bei der Tardisbrücke gegen die Eidgenossen angelegt.

Als nun am 23. April 1622 die Prättigauer, durch den religiösen Druck noch mehr als durch den politischen aufs Äusserste gebracht, zu ihren Morgensternen griffen, um sich der Dränger zu erwehren, gelang

es ihnen unerwartet rasch, die in ihrem Tal liegenden österreichischen Truppen teils gefangen zu nehmen, teils in die Flucht zu jagen.

Baldiron hatte auf die erste Nachricht von dem Aufstand Verstärkungen nach Chur, wo er sein Hauptquartier hatte, herangezogen: die Compagnie Trever, die in Ems lag, und 200 Mann, meist von der Steigerschen Compagnie, welche als ganz besonders waffentüchtig galt, waren schon am 26. April in Chur eingetroffen und ein Eilbote war am selben Tage in Mailand angelangt, um vom Herzog von Friaul weitere Verstärkung zu erbitten.

Von Chur aus machten am 28. April Baldirons Dragoner eine Reconoszirung nach Zizers, wurden aber bereits von bewaffneten Scharen zurückgeworfen.

Denn unterdessen hatten die Prättigauer, von der richtigen Ansicht ausgehend, dass eine Vertreibung der Österreicher aus ihrem heimatlichen Tale allein keinen nachhaltigen Nutzen bringen könne, die Gegend um die Ausmündung der Landquart besetzt; schon am 24. zogen sie über Malans und Jenins nach der Luzisteig, die im ersten Schrecken von den Österreichern verlassen worden war, und arbeiteten nun daran, die von denselben geschleiften Festungswerke wieder herzustellen, wobei die österreichischen Gefangenen tüchtig Hand anlegen mussten.

Zum Glück erhielt jetzt der Aufstand auch eine tüchtige einheitliche Leitung: auf die erste Nachricht vom Aufstand der Prättigauer eilte Freiherr Rudolf von Salis, ein durch hohe Geistesgaben ausgezeichnet und durch fremden Kriegsdienst geschulter Offizier, nebst anderen tüchtigen Männern aus der Verbannung von Zürich herbei und wurde mit dem Oberbefehl betraut. Von Zürich hatte er einen bündnerischen Ingenieur, Joh. Ardüser, vielleicht einen Sohn des gleichnamigen Chronisten, mitgebracht, der sogleich Pläne für die Wälle bei der Molinära (zwischen Zizers und Trimmis), sowie für verbesserte Anlage der Steigbefestigung entwarf; er wurde aber leider schon nach acht Tagen vom Stand Zürich wieder abberufen.

Nunmehr hatten die Prättigauer, mit denen sich einige Zuzüger aus Schanfigg, Davos und etwa 50 Schweizer vereinigt hatten, vorderhand eine günstige Position: Baldiron war in Chur von der Verbindung mit Feldkirch abgeschnitten, und Zuzug aus Italien war für die erste Zeit noch nicht zu befürchten. Es handelte sich nun aber darum, einen Durchbruch Baldirons nach Feldkirch einerseits und einen Einbruch von Entsatztruppen über die Steig anderseits zu verhüten. Zwei Stützpunkte hatten die Österreicher, Maienfeld und Chur; Maienfeld, nahe an der Grenze und der Steig, musste das erste Angriffsobjekt der Bündner sein.

Das Städtchen Maienfeld erinnert noch heute durch zahlreiche Spuren an seine damaligen Befestigungen: die Reste der Ringmauern, die noch hie und da die Stadt von den sie rings umlagernden Weinbergen trennen, und der alte Brandisturm, aus dessen zimmergrossen Fensternischen wir bei einem guten Tropfen Herrschäftler die paradiesische Gegend übersehen, sie sind noch Zeugen aus jener Zeit, da die Stadt als eine wohlbefestigte gelten konnte. Zu der Zeit, von der wir sprechen, war sie mit einer doppelten, starken Ringmauer (15 und 18 Fuss hoch) und einem tiefen Graben umgeben, vor welcher die Österreicher noch ein fortlaufendes Palissadenwerk mit einem Laufgraben davor errichtet hatten. Die Stadttore waren ebenfalls befestigt und die Zugänge zu denselben durch vorgeschobene Aussenwerke verteidigt. Das Kirchendach und der Kirchturm waren mit Schiesscharten und Geschütz versehen, sowie auch das Rathaus. Die Verbindung der Stadt mit der Mühle war durch Schanzwerke gesichert. Mit Proviant und Munition war die Stadt wohl versorgt.

Schon am 25. April hatten die Bündner die Vorstadt gegen Jenins besetzt, waren aber, weil ohne Belagerungszeug, zum Rückzug genötigt worden; am 1. Mai kehrten sie wieder zurück und suchten die Stadt durch Sturm zu nehmen und, als dies nicht gelang, durch Niederbrennung der Vorstädte die Stadt selbst in Brand zu stecken, wobei 65 Häuser, 78 Ställe und 6 Törkel in Flammen aufgingen; allein die Stadt blieb, weil der Wind sich drehte, unversehrt.

Nun ging aber der Feind von beiden Seiten zum Angriff über: am 4. Mai rückte ein aus Cavallerie und Infanterie kombinirtes Detachement von Chur nordwärts, um die Bündner am Bau der Molinärschanze zu hindern; allein es wurde mit Verlust zurückgeschlagen.

Besser gelang der Angriff, der am nämlichen Tage von Norden her stattfand. Zwar die Steig selbst war verschanzt und mit Mannschaft verwahrt; allein ein Überfall des Fläscherberges am 4. Mai brachte diese günstige Position in den Besitz des Feindes, der sich daselbst verschanzte. Von hier rückte dann am folgenden Tage (5. Mai) Oberst Reitnauer mit etwa 1200 Mann auf dem nächsten Wege auf Fläsch. Eine Wache von 30 Mann beim ehemaligen Bade musste sich vor der Übermacht zurückziehen; die Österreicher plünderten und verbrannten das Dorf, wobei 58 Häuser in Asche sanken. Südlich des Dorfes stellte Reitnauer seine Truppen auf, um die Bündner zu erwarten, indem er eine Abteilung auf die nahen Anhöhen verteilte. Da zugleich nach Verabredung die österreichische Besatzung von Maienfeld einen Ausfall machen sollte, hoffte er so die Bündner in die Mitte zu bekommen und zu erdrücken.

Allein dank dem schnellen und energischen Angriff der Bündner, die in Jenins oberhalb Maienfeld ihr Hauptquartier hatten, fiel der Entscheid ganz wider Erwarten aus. Guler raffte auf erhaltene Anzeige sogleich eine Schar von 85 Mann (meistens Prättigauern) zusammen und rückte mit ihnen in grösster Stille durch den Steigwald gegen die feindliche Stellung bei Fläsch. Sobald sie sich dieser genähert, erhoben sie plötzlich ein wildes Geschrei und fielen mit solcher Wucht in den Feind, dass dieser nicht Stand hielt, sondern in wilder Flucht davonzürte, wobei 600, wie berichtet wird, den Morgensternen zum Opfer fielen, 200 in den Wellen des Rheins den Tod fanden; der Anführer selbst, Oberst Reitnauer, verdankte seine Rettung nur der Schnelligkeit seines Pferdes, das ihn durch eine Furt des Rheins trug. Es wird erzählt, dass Guler, Thüning Enderli und ein Diener Rudolfs von Salis allein über 50 Feinde töteten.

Ebenso glücklich für die Bündner verlief kurz nachher eine Unternehmung gegen Chur. Baldiron hatte am 5. Mai, um ein Vordringen der Bündner auf dem linken Rheinufer unmöglich zu machen, durch eine Abteilung von etwa 100 Mann die Ruine Lichtenstein bei Haldenstein besetzen lassen. Zwei Tage später erschien dort Stephan Thyss mit wenig Mannschaft (darunter eine Anzahl Appenzeller) und belagerte die Ruine, und nachdem es ihm gelungen war, das Dorf Haldenstein zu besetzen und den Belagerten das Wasser zu entziehen, mussten sich diese ergeben.

Nun stand den Prättigauern der Weg über Haldenstein offen, und am 10. Mai zog Thyss, nachdem er mit Hilfe der Einwohner des Dorfes am Rheinufer Schanzen aufgeworfen, unter Zurücklassung einer kleinen Besatzung gegen Reichenau. Hier lagen Truppen der Oberbündner, um „ihre Grenzen zu verwahren“, da sich der Bund neutral verhalten wollte. Beim ersten Gerücht vom Herannahen der genannten Schar über Felsberg glaubte man die ganze Macht der Prättigauer im Anzuge, und die Katholiken verliessen eiligst ihre Stellung; von den reformirten Oberbündnern schlossen sich einige ihren Glaubensgenossen an.

So war durch diesen kühnen Handstreich das linke Rheinufer und zugleich die wichtige Position von Reichenau gewonnen, wodurch Baldiron auch vom Oberland abgeschnitten war.

Ein anderes, tollkühneres Unternehmen kam jedoch aus zufälliger Ursache nicht zur Ausführung. Schon am 6. Mai war aus dem Mailändischen die sehnlich erwartete Verstärkung angelangt: einige zwanzig Compagnien, von denen einige Serbellonische dann nach Tiefenkasten gelegt wurden; die in Chur verbleibenden waren im „Welschen Dörfli“

einquartiert. Als nun der erwähnte Handstreich auf Reichenau so glücklichen Erfolg gehabt, erschien ein den Prättigauern befreundeter Churer Offizier daselbst und forderte diese auf, nachts das „Welsche Dörfli“ zu überfallen; unterdessen wolle er die hölzerne Obertorbrücke durch Wegnahme von Brettern ungangbar machen und so einen Zuzug aus der Stadt hindern. Auf diese Weise könnten sie die von dem langen und beschwerlichen Marsche ermatteten Spanier leicht niedermachen. Infolge des eingetretenen Regens aber kam der abenteuerliche Zug nicht zu stande.

Unterdessen schlossen die Bündner Maienfeld immer enger ein. Am 10. Mai rückten sie, nachdem sie einen Ausfall der Besatzung zurückgeschlagen, im Süden der Stadt bis zum Mühlbach vor, leiteten denselben ab und warfen auf der sanft ansteigenden Anhöhe bei Pardella und dem Herrenfeld eine Schanze auf. Vergebens stürmten die Österreicher diese; um die Mühle wieder in Betrieb setzen zu können, machten sie den kühnen Versuch, einen Arm des Rheins herzuleiten. In männliche und weibliche Bauernkleider gehüllt, zogen sie mit Feldgeräten aus, um den neuen Kanal zu graben; allein trotzdem sie so die Wachsamkeit der Bündner, die sie für befreundete Maienfelder hielten, täuschten, gelang das Werk nicht: der Rhein konnte nicht zu der erforderlichen Höhe gestaut werden. So begann der Mangel an Mehl sich in der dicht bevölkerten Stadt sehr fühlbar zu machen; man behalf sich mit einem von Menschen getriebenen Mühlstein, man liess jeden Soldaten seine Ration Getreide verkleinern, wie es ihm eben gelingen wollte; der Hunger drängte zur Entscheidung, und als vollends die Bündner sich im Schloss Salenegg vor den Toren der Stadt festsetzten, da musste sich diese zur Übergabe verstehen, wenn nicht Entsatz nahte.

Ein solcher wurde denn nochmals von Süden und Norden, von Chur und Feldkirch aus, versucht.

Dass Baldiron, der mit überlegenen Streitkräften in Chur lag, die Stadt Maienfeld, an deren Besitz ihm behufs Verbindung mit Feldkirch viel liegen musste, nicht schon längst entsetzt hatte, findet seine Erklärung wohl darin, dass er zunächst sich selbst Luft machen musste. Unter der Führung des Hauptmanns Flori Buol hatten nämlich die Schanfigger, welche Grund hatten, Baldiron und die Spanier zu fürchten, am Wege bei Sassal (eine kleine halbe Stunde von Chur) eine Schanze aufgeworfen, um den Eingang in ihr Tal zu verteidigen. Am 11. Mai griff nun Baldiron das Tal in drei Kolonnen an. Dreihundert Mann rückten gegen die Schanze, die von den wenigen Verteidigern — die anderen waren zu ihren Feldarbeiten zurückgekehrt — drei Stunden lang heldenmütig verteidigt wurde. Als sie aber eine zweite Kolonne

über sich erblickten, die von Chur aus über den Mittenberg marschierend, den schwachen dort aufgestellten Wachtposten schnell geworfen hatte, da gaben auch sie ihre Stellung auf und zogen sich zurück. Maladers wurde von dem nachrückenden Feind niedergebrannt und von dort und den benachbarten Gemeinden 800 Stück Vieh weggetrieben. Die dritte Kolonne der Feinde (es waren 200 Neapolitaner) rückte auf dem linken Plessurufer gegen Praden vor und bewog durch List den Wachtposten am Steinbachtobel zum Verlassen seiner vorteilhaften Stellung. So gelangte sie ungehindert über Tschierschen und Molinis nach der rechten Talseite und verbrannte Lünen, Molinis, Calfreisen, Castiel; am folgenden Tag gingen dann noch St. Peter und Peist in Flammen auf. Nach diesen Heldentaten verliessen die feindlichen Truppen das Schanfigg.

Nachdem Baldiron nach dieser Seite hin freie Hand bekommen, versuchte er auch der Rheinlinie sich zu bemächtigen, da ihm sehr daran lag, Untervatz und die Tardisbrücke in seine Gewalt zu bekommen, um so die Verbindung der Prättigauer mit den Eidgenossen abzuschneiden. Ein in seinen Diensten stehender Taminser, Camenisch, der sich auch sonst schon hervorgetan, unternahm es in Verbindung mit Bartholomäus Planta, Herrn von Rhäzüns, die Reichenauer Brücke wieder in seine Gewalt zu bekommen. Schon war er auf der Anhöhe vor derselben angelangt, als noch rechtzeitig Stephan Thyss mit den Appenzellern dieselbe abbrechen und sich am Ufer verschanzen konnte.

Baldiron selbst versuchte mit Flößen und anderen Fahrzeugen über den Rhein nach Haldenstein zu gelangen; allein einerseits die starke Strömung, anderseits die Besatzung des anderen Ufers vereitelten eine Landung.

So musste sich denn Baldiron zu einem direkten Angriff auf die feindliche Stellung bei Zizers entschliessen.

Zwischen diesem Dorf und Trimmis hatten die Bündner, wie wir gesehen, bei der Molinära einen Wall aufgeworfen. Nachdem am 19. Mai durch Reiterei eine Rekognoszirung ausgeführt worden war, rückte Tags darauf Baldiron mit dem ganzen spanisch-österreichischen Heere, 2000 Mann stark, zum Angriff vor, unterstützt von vier bündnerischen Feldstücken, die ihm Chur nolens volens hatte überlassen müssen; ausserdem wurden viele Bauern aus der Umgegend — Rhäzüns, Churwalden, Alveneu — gezwungen als Schanzarbeiter mitzuziehen. Ein Parlamentär forderte freien Durchpass, „um das Heer nach dem Elsass abzuführen.“ Obwohl der bündnerische Kriegsrat die wahre Absicht wohl durchschaute, erklärte er sich bereit, denselben zu gewähren, jedoch unter der Bedingung, dass täglich nur 200 Mann durchpassirten und für allen etwa erwachsenden Schaden volle Sicherheit geleistet werde.

Baldiron, dem natürlich damit nicht gedient war, ging auf diese Antwort sofort zum Angriff über, indem er sich auch seinerseits verschanzte und das grobe Geschütz auffahren liess. Er hatte eine vortreffliche Anlehnung seines rechten Flügels an der Burg Aspermont (südöstlich der Molinära); allein der Widerstand, den er beim Vorrücken fand, war ein so kräftiger, dass es nur seinem persönlichen Erscheinen gelang, den rechten Flügel zu halten. Auch der rechte Flügel der Bündner, wo die Mannschaft aus den vier Dörfern und die Hilfsmannschaft aus Appenzell standen, machte einen Ausfall bis zu dem feindlichen Geschütz, wurde aber durch die spanische Reiterei zum Rückzug gezwungen. Bei dieser Gelegenheit zeichnete sich ein Hans Simon aus. Er wurde von drei Reitern angefallen, schoss unerschrocken seine Muskete ab und da er keine Zeit wieder zu laden hatte, zog er sein Schwert und liess dasselbe unaufhörlich im Kreise herumschwirren, so dass die Pferde, vom Glitzern der Waffe scheu gemacht, nicht vorwärts zu bringen waren. Als ihn drei Pistolenschüsse trafen, nahm er sein Schwert in die Linke und zog sich, ohne den Feinden den Rücken zu kehren, stets fechtend auf Schussweite von der Schanze zurück, wo die Reiter seine Verfolgung aufgaben. So begreift sich's, dass Baldiron in jener Schlacht äusserte: „Die Bündner sind nicht Menschen, sondern Teufel. Hätte ich ihrer 5000, so wollte ich den Grafen Mansfeld bald aus dem Elsass geworfen haben. Wir müssen allen Fleiss gegen sie anwenden, dass wir vor ihnen nicht schamrot werden müssen.“ Das Gefecht endete damit, dass die Bündner ihre Stellung behaupteten. Baldiron befestigte sich seinerseits südlich der Molinära und kehrte persönlich nach Chur zurück, um sich der Treue der Stadt zu versichern; den Oberbefehl an der Molinära hatte er dem Camill von Mont übertragen.

Dieser Angriff Baldirons sollte auch von Feldkirch aus über die Steig her unterstützt werden. Samstag den 21. Mai abends sandte der Oberstlieutenant Altmannshäuser vom Regimente des Grafen Alvic von Sulz drei Compagnien in der Dämmerung auf den Fläscherberg; ein Posten von 70 Prättigauern konnte sich gegen die Übermacht nicht halten; nach tapferer Gegenwehr musste er sich auf Fläsch zurückziehen. Ein Freudenfeuer auf der Höhe des Fläscherberges verkündete weithin den Sieg, ein anderes antwortete in Maienfeld und ein drittes flammte auf Befehl des Abtes bei Pfäfers zum Himmel. Ein Angriff vom Berg herunter gegen die Steig wurde jedoch zurückgeschlagen, und so verschanzten sich die Österreicher auf dem Fläscherberg.

Montag den 23. Mai stieg dann Hauptmann Eyerlin mit 600 Österreichern den Berg hinab nach dem Dorfe Fläsch, von wo eiligst Boten

an den Kriegsrat nach Jenins abgesandt wurden. Salis übertrug nach gehaltenem Kriegsrat die Hut der Luzisteig den Prättigauern, befahl durch Verstärkung des Feuers die Besatzung von Maienfeld an einem Ausfall zu hindern und zog selbst mit 250 Mann gegen Fläsch. Trotzdem sie auserlesene Truppen vor sich hatten, gelang es ihnen doch, durch Benützung der Höhen den mehr als doppelt stärkern Feind zu werfen, ohne mehr als einen Toten zu beklagen.

Nachdem hier der Angriff abgeschlagen, gingen die Bündner nun ihrerseits gegen die feindliche Stellung bei Trimmis vor. Unter der Anführung von Stephan Thyss und Joh. Jeuch gingen am 25. Mai abends 700 Mann durch die Klus nach Valzeina, um am folgenden Tag von Stams und Says aus den Vorstoss zu unterstützen. An diesem Tag, es war der Fronleichnamstag, befand sich Baldiron zur Feier des Festes in Chur; auch hatte er aus Misstrauen gegen die Bürgerschaft einen Teil seiner Truppen hereingezogen. Wie verabredet, erfolgte an diesem Tage nun der Vorstoss von Zizers aus. Leider fand der Angriff der Umgehungskolonnen über Says etwas zu früh statt — also das Umgekehrte wie in der Trimmiser Schlacht vom Jahre 1884 — so dass der Feind mit verhältnismässig geringem Verlust, wenn auch in unordentlicher Flucht, unter Zurücklassung einiger Geschütze Chur erreichte. Bereits hatten Bündner sich in Masans verschanzt und den Mittenberg erstiegen, als ein Befehl sie in die Stellung bei der Molinära zurückrief. Bevor Maienfeld genommen, konnte an keine Belagerung von Chur gedacht werden; allein das konnte nicht mehr lange auf sich warten lassen.

Denn nachdem alle wiederholten Versuche zum Entsatz von Maienfeld abgeschlagen, nachdem mit Hülfe der an der Molinära erbeuteten Artillerie eine kräftigere Beschiessung möglich geworden war, musste die Besatzung endlich kapitulieren. Sie durfte mit wehenden Bannern, Waffen und sämtlichem Gepäck frei abziehen: 850 Mann mit 157 Soldatenweibern zogen über die Steig ab.

Baldiron, der nun nach Norden ganz abgeschnitten war, suchte um einen Waffenstillstand nach, in der Hoffnung, unterdessen durch Herbeiziehung von Truppen aus dem Elsass entsetzt zu werden. Der Kriegsrat aber wollte von Unterhandlungen nichts wissen, so lange noch österreichische Truppen auf Bündner Boden ständen.

Nunmehr beriet der Kriegsrat über die weiteren Operationen. Zwei feindliche Corps standen jetzt noch in Bünden: Baldiron mit etwa 2500 Mann in Chur und etwa 700 Mann in Tiefenkasten. Es handelte sich nun zunächst darum, ihre Vereinigung zu verhindern; gelang es, das Corps in Tiefenkasten aufzuheben, so wurde ausserdem Baldiron von jeder

Verbindung mit Cläven, woher er Zuzug erwarten konnte, abgeschnitten und es war Hoffnung vorhanden, ihn in Chur zur Übergabe zu zwingen.

Um diesen Plan auszuführen, entsandte Rudolf v. Salis am 6. Juni einerseits den Joh. Peter Guler mit einer Compagnie und einigen Prättigauern durch das Prättigau und Davos zur Belagerung von Tiefenkasten; anderseits erhielt Stephan Thyss den Auftrag, von Reichenau aus durch das Domleschg über Mutten ebendorthin zu marschieren. Sofort nach ihrer Ankunft schritten sie zur Belagerung, besetzten die umliegenden Höhen und warfen Schanzen auf. Zur Übergabe aufgefordert, begehrte der feindliche Befehlshaber freien Abzug mit allen kriegerischen Ehren. Die Bündner, die über keine überlegenen Streitkräfte verfügten — es waren beiderseits etwa 700 Mann — und denen am Besitz dieses Punktes viel gelegen war, gingen auf den Vorschlag um so bereitwilliger ein, als sie hörten, dass eine feindliche Abteilung von Chur aus bereits bis Malix vorgedrungen sei. So zogen denn die in Tiefenkasten liegenden Italiener vom Regiment Serbelloni, 35 Reiter und 700 Mann Fussvolk, nach Cläven ab.

Guler, der sich so unerwartet rasch Tiefenkastens bemächtigt, rückte schon am 10. Juni nach Malix und beauftragte die Schanfigger, in der folgenden Nacht den Mittenberg zu besetzen. Er selber rückte bis nach St. Hilarien und in den benachbarten Wald, wo er sich verschanzte. Gegenüber zogen die Österreicher bei St. Antönien einen Wall und befestigten den Galgenbühel (jetzigen Rosenhügel), von dessen Spitze die österreichische Fahne wehte. Auf der andern Talseite hatten sie ebenfalls oberhalb des Hofes Wälle aufgeworfen und das damals in Trümmern liegende Kloster St. Luzi zur Verteidigung eingerichtet. Vor dem untern Tor hatten sie gleichfalls aus Reisholz und Erde eine Barrikade errichtet und die Bäume des bischöflichen Baumgartens gefällt, um mit ihrem Feuer die Quadern bestreichen zu können; das Totentor war inwendig durch aufgehäuften Schutt unpassirbar gemacht. So erwartete Baldiron, nun auf die Stadt selbst beschränkt, den Angriff der Bündner.

Am 10. Juni rückte auch Salis von der Molinära aus zur Belagerung der Stadt heran; vor Tagesanbruch war er in Masans, wo sogleich eine Schanze aufgeworfen wurde, ohne dass der Feind das ernstlich zu hindern wagte.

Tags darauf, am 11. Juni, erbot sich eine freiwillige Schar, die Befestigungen an der Halde zu erstürmen. Während die Aufmerksamkeit der Belagerten durch falschen Allarm auf allen Seiten der Stadt in Anspruch genommen wurde, stürzte plötzlich jene Mannschaft mit wildem Geschrei über den Mittenberg herunter und verjagte die Besatzung, die ohne Waffen und ohne Hüte in die Stadt lief.

Von hier aus nun, sowie von einer Befestigung aus, die zu unterst im Lürlebad angelegt war, beschossen die Bündner die Stadt fortwährend, so dass niemand mehr ungefährdet über die Gasse gehen konnte. Dazu kam noch, dass die Belagerer gleich nach Eroberung von St. Luzi den Mühlbach ableiteten, wofür ihnen freilich eine in der Nacht vorher niedergegangene Rufe trefflich vorgearbeitet hatte. Mit Lebensmitteln, namentlich mit Fleisch war die Stadt für eine längere Belagerung nicht versehen; bald kostete das Pfund Pferdefleisch, das aber, wie es scheint, nur die Neapolitaner assen, vier Batzen, während das Jahr vorher ein Pfund des besten Fleisches mit 6 Kreuzern bezahlt worden war. (1 fl = 15 Batzen = 60 Kreuzer = 7—8 Fr. nach heutigem Geldwert.)

Unter solchen Umständen versammelte sich der Rat der Stadt, um zu beraten, was zu tun sei. Dass während der Sitzung eine Kanonenkugel in das Rathaus einschlug, machte die Väter der Stadt wohl noch geneigter, alles aufzubieten, um ein weiteres Bombardement von der Stadt abzuwenden.

So begaben sich denn Hauptmann Andreas von Salis und der Oberzunftmeister Erhard Mettier in das Hauptquartier der Belagerer, um Einstellung der Feindseligkeiten und Abschluss eines Waffenstillstandes zu erwirken; ihnen schloss sich im Auftrag des französischen Gesandten Gueffier dessen Sekretär Joh. Paul an, der einen für Bündner sehr vorteilhaften Frieden versprach. Die Bündner aber, die französischen Versprechungen nicht trauten, entliessen die Churer Abgesandten mit dem früheren Bescheid, von Frieden könne, so lange feindliche Truppen innert den Bündner Grenzen seien, keine Rede sein.

Bald aber erschienen die Parlamentäre wieder und allmählig kamen Unterhandlungen in Gang, weil beide Teile gute Gründe hatten, eine schnelle Beendigung der Belagerung zu wünschen. Dem bündnerischen Kriegsrat war wohl nicht unbekannt, dass in diesen Tagen mehrere Tausend Mann aus dem Elsass heranzogen, dass die katholischen Inner-schweizer mit drei Fähnlein nach Dissentis marschirten, dass Serbelloni von Cläven aus das Bergell bedrohte. Auch verfügten die Bündner zu einer regelrechten Belagerung über zu ungenügende Kräfte; sie zählten kaum 1600 Mann wenig geübter Truppen, die noch dazu in zwei örtlich getrennte Abteilungen zerfielen, während der Feind etwa 2500 Mann kriegsgewohnte Truppen besass. Der bündnerische Volkshaufe freilich, in der Freude über den bisherigen glücklichen Erfolg, wollte von Verträgen nichts wissen, sondern wollte an Baldiron, dem Urheber so namenlosen Unheils, sein Mütchen kühlen und hatte nicht übel Lust, Chur, das „spanische Nest, umzukehren“. Baldiron, dem diese Stimmung der

Landleute nicht verborgen blieb, wünschte daher dringend eine gütliche Kapitulation; denn nicht nur war ihm die Stadtbevölkerung abgeneigt, auch auf seine eigenen Soldaten glaubte er nicht mehr sicher zählen zu können; er fürchtete, sie möchten um den Preis seiner Auslieferung ihren freien Abzug erkaufen. Schon standen nämlich die in der Schanze bei St. Antönien liegenden Salzburger mit Guler, der in St. Hilarien kommandierte, in Unterhandlung wegen Übergabe und Entwaffnung gegen das Versprechen eines sechsmonatlichen Soldes; sie sollten sich in verstellter Flucht gefangen nehmen lassen. Nur durch Langsamkeit des Parlamentärs verzögerte sich die Sache so lange, bis Rudolf v. Salis die Kapitulation abgeschlossen hatte.

Diese erfolgte, da die Bündner von den Österreichern schon so oft hintergangen worden waren, nur durch Vermittlung und unter persönlicher Garantie des Bischofs und des Domkapitels, unter folgenden Bedingungen:

1. Die Österreicher und Spanier dürfen Freitag den 17. Juni frei und ungehindert mit Fahnen, Gepäck und Waffen über Tiefenkasten nach Cläven abziehen.

2. Die bündnerischen Gefangenen zu Innsbruck — die reformirten Prediger Joh. a Porta, Caspar Alexius, Blasius Alexander und Hauptmann Jakob Ruinelli — werden auf freien Fuss gesetzt, wofür Bischof und Kapitel sich verbürgen.

3. Dafür, dass die Besatzung einerseits beim Abzug unbelästigt bleibt, andererseits sie auch im Lande keinen Schaden anrichtet, werden beiderseits Geiseln gestellt.

4. Vor ihrem Abzug soll die Besatzung alles bezahlen.

5. Die österreichischen Gefangenen werden freigelassen.

So verliess denn Baldiron nach nur achttägiger Belagerung die Stadt. Beim Abzug ereigneten sich noch einige bezeichnende Szenen. Die unter Baldiron dienenden Salzburger weigerten sich, mit ihm nach Cläven zu ziehen, um von dort über das Münstertal nach ihrer Heimat zurückzukehren; und als Baldiron sie durch Anwendung von Gewalt dazu zwingen wollte, besetzten sie den Martinsplatz und schlugen einen auf sie gemachten Angriff mit Gewehrsalven zurück; sie marschirten dann — etwa 750 Mann stark — über die Steig nach Feldkirch, nachdem sie in Masans geschworen, nie mehr gegen die Bünde und die evangelischen Stände Zürich, Bern, Basel und Schaffhausen die Waffen zu tragen. Kaum in Feldkirch angelangt, nahmen sie neuerdings Dienste gegen Bünden.

So musste Baldiron mit dem Rest der Deutschen (100 Mann) und mit den Italienern und Spaniern — 200 Mann Cavallerie und 1200 Mann

Infanterie — zum obern Tor hinaus abziehen durch die Haufen der triumphirenden Prättigauer, die mit ihren blutgefärbten Prügeln in der Hand Spalier bildeten. Unter den Abziehenden suchten auch drei Bündner, Ulrich Schneider von Ems, Rudolf Capella von Stalla und Conrad Planta, die unter Baldiron gegen ihr Vaterland gedient, sich durchzuschmuggeln; allein sie wurden von den wachsamen Prättigauern entdeckt und aus den Reihen gerissen. Der erste wurde auf der Stelle gelyncht, Capella wurde einige Tage nachher kriegsgerichtlich erschossen, Planta gelang es, aus dem Turm in Maienfeld, wo er in Haft gehalten wurde, zu entkommen.

Die Kapitulationsbedingungen wurden von Österreich schlecht gehalten; von den Innsbrucker Gefangenen wurden nur zwei, a Porta und Alexius, freigelassen; Ruinelli wurde erst später gegen einen österreichischen Freiherrn ausgewechselt, Blasius Alexander hingerichtet.

So endete dieser Aufstand der Prättigauer mit einem vollständigen Sieg. Wenn freilich auch schon wenige Monate später Österreich mit überlegenen Scharen von Norden, Osten und Süden das Land überschwemmte: verloren war jene heldenmütige Kraftanstrengung nicht; das die drei Bünde Rätians verknüpfende Band, das schon zerrissen schien, war aufs neue geschlungen, die Achtung vor dem verzweifelten Todesmute verschaffte ihnen neue Freunde, und so zeigte sich auch hier: verloren ist ein Volk nur, wenn es sich selbst aufgibt.

Zur Methode des Formen- und Zeichenunterrichts.

Von Seminarlehrer MEYER in Schiers.

II.

Die Methode¹.

Der früher dargelegte langwierige historische Entwicklungsprozess, den die Menschheit durchmachte, um von der ersten primitiven Formbeachtung und Formbearbeitung sich zu der jetzigen Vollendung in der räumlichen Formdarstellung und geometrischen Formenerkenntnis bis zu einer Wissenschaft zu erheben, gibt uns nicht nur schätzenswerte Winke und sichern Anhalt für die Auswahl und Anordnung des Unterrichtsstoffes im Formen- und Zeichenunterricht, er ist uns auch ein wichtiger Faktor für das Auffinden eines naturgemässen Lehrverfahrens; wir können daraus auch die richtige Lehrweise ableiten; denn wie die Gesamtheit, ein ganzer sich selbst überlassener Stamm, sich in seinen

¹ Die zur Erläuterung nötigen Zeichnungen folgen in einer Beilage.

Fertigkeiten vervollkommnete, sich in seinem Wissen nach und nach bereicherte, so wird es auch der einzelne fortwährend zum gleichen Zwecke tun müssen; denn die psychische Entwicklung und technisch-künstlerische Ausbildung des einzelnen entspricht im grossen und ganzen derjenigen der Gesamtheit.

Aber wir können uns noch, um desto sicherer zu gehen, statt den Formen- und Zeichenunterricht einzig auf die periodische Entwicklung der Formen und ihrer Zeichen, also auf eine *historische Grundlage* zu basiren, von einer andern Seite Belehrungen geben lassen. Wir brauchen nicht in die prähistorische Zeit zurückzukehren, haben auch nicht nötig, bei den dem Naturzustand nächstehenden Menschen der Jetztzeit, also etwa bei den Zulukaffern oder den schwarzen Bewohnern Australiens Nachfrage zu halten, wie sie sich im Formen und Zeichnen vervollkommen und ihre räumlichen Kenntnisse bereichern; wir dürfen uns im Unterricht nur immer mit Plan und Verständnis sorgfältig an den im kindlichen Geiste sich äussernden Anschauungs-, Nachahmungs- und Gestaltungstrieb, in welchem sich der Anfang des kulturellen Prozesses, sowohl der Nationen wie der Menschheit überhaupt, gleichsam in mikrokosmischer Form widerspiegelt, anschliessen, so gibt uns die Kindesnatur, das Kindesleben jederzeit sichern Anhalt für die richtige psychologische Methode. Und damit erhalten wir für den Unterricht noch eine zweite, nämlich die *psychologische Grundlage*.

Jedermann kann beobachten, wie lebhaft schon in früher Jugend Kinder in ihrem Begehren, die Sinne zu betätigen, in ihrem instinktiven Schaffensdrang, Nachahmungs- und Gestaltungstrieb mit Fleiss und Vorliebe sich im Zeichnen, Formen und Gestalten versuchen, oft mit überraschender Treffsicherheit der charakteristischen Merkmale des Vorbildes¹.

Allerdings sind diese aus freiem Antrieb und unwiderstehlichem Verlangen angestellten Versuche und Übungen in der Kinderstube blosses Spiel und spielende Beschäftigung; aber sie sind dennoch bedeutungsvoll genug: *dem Spiel*, der naiven Schaffensfreudigkeit *ist die Kunst entsprungen*; ein erhöhtes Spiel, ein zweckfreier Betätigungsdrang und „die damit verbundene, keinem äussern Ziele zustrebende Lust“ liegt ihr zu Grunde.

Aber nie lässt das Kind von selbst bedeutungslose Striche und inhaltsleere Formen entstehen; allemal schliesst es Linien so zu Figuren zusammen, bildet einen Stoff so um, dass irgend ein durch Worte

¹ Vergleiche hiezü Herbert Spencers Ansichten über Zeichenunterricht; Seminarblätter, V. Jahrgang, pag. 77.

bezeichneter Gegenstand in seiner Form oder durch seine Umrisse dargestellt wird, oder dass es wenigstens in die Nachbildung einen Sinn, eine Bedeutung hineinzulegen vermag. Auch sind es immer Gegenstände, die in naher Beziehung zu ihm stehen, welche es zur Nachahmung reizen: Sachen, die ihm lieb und teuer sind, mit denen sein Wohl und Weh, seine Existenz und die Anfänge seines geistigen Lebens verknüpft sind; menschliche Werke, denen es seine natürliche Sympathie entgegenbringt. Das sind alles dieselben Objekte, die noch heute die Naturvölker zum Vorbilde ihrer Nachbildung nehmen.

Für das Kind existirt eben in allen Formen in erster Linie *das Sachliche*. Formen und Zeichen sind bei ihm glücklicherweise auf lange hinaus mit den Sachvorstellungen aufs engste vermischt und verbunden; sein Interesse, seine Aufmerksamkeit haftet nicht an der abstrakten geometrischen oder Kunstform, die ohne Sinnesreiz, losgelöst von ihrem anschaulichen, konkreten, materiellen, reellen Inhalt, ihm wie eine fremde, unverständliche, seinem Gemüte widerstrebende Sprache erscheint. Wie ein von den bewegten Formen des Körpers abgestreiftes Gewand nur noch den Reiz behält, den sein Flitter auf die Sinne geübt, so auch die Form, die losgelöst erscheint von *der Sache*, von welcher sie doch selbst ursächlich abhängt. Das entgegenkommende Interesse, das sonst stets an der Sache haftet, ist deshalb für die gezeichnete Form schwerlich zu erwecken, zu fesseln und rege zu erhalten. Und doch gibt nur das *Interesse* an dem bekannten Ding den Impuls, die Lust, ja selbst das Bedürfnis zur künstlerischen resp. zeichnerischen Nachbildung der weniger anziehenden Form.

Ziehen wir daraus die Nutzenanwendung für die Methodik! Wir müssen den Unterricht für Formendarstellung und Formenkenntnis so geben, dass dabei das Interesse des Kindes seine Rechnung findet, müssen deshalb die vorhandene Zeichen- und Betätigungslust, welche das Kind mit zur Schule bringt, verwerten, pflegen und veredeln, müssen mit Beginn der Schulzeit die erste Formbetrachtung und -darstellung beginnen und dabei anknüpfen an jene Übungen in der Kinderstube.

Das Naturzeichnen,

auch das „malende“ oder elementare Zeichnen genannt, als Nachahmung und Nachgestaltung des angeschauten Objekts, ist von verschiedenen bedeutenden Pädagogen und Methodikern immer wieder zur Aufnahme in den Lehrplan der Elementarschule gefordert worden. Diese Forderung wird zwar auch heute noch vielfach bekämpft und zwar hauptsächlich von den Fachmethodikern. Diese halten entgegen, das malende Zeichnen

sei Spielerei, die zur Folge habe, dass dann in spätern Schuljahren, wo das Zeichnen nicht mehr blosse Unterhaltung und spielende Beschäftigung ist, sondern als eine geregelte Tätigkeit an das Kind herantritt, Lust und Liebe zum Zeichnen schwinde. Aber die gleichen Argumente könnte man auch bei andern Tätigkeiten des Kindes entgegenhalten, bei Tätigkeiten, die ihm in der Schule auch nicht mehr, wie vor der Schulzeit, als blosse Unterhaltung und Spielbeschäftigung dienen.

Auch wird behauptet, dass ein solcher Unterricht nicht fruchtbringend sein könne. Weil es dem Schüler noch an der nötigen Einsicht in die räumlich-geometrischen Formverhältnisse fehle, brächten es die Schüler, entsprechend der rohen, psychischen Formenanschauung, höchstens zu primitiven, rohen, unreinlichen „Faustzeichnungen“.

Aber wir dürfen bei diesem ersten Unterricht der Formdarstellung den Schwerpunkt nicht auf die Schönheit der Ausführung legen, da es sich noch nicht um eine musterhafte, korrekte und ästhetische Reproduktion handelt; es kommt noch gar nicht darauf an, wie das Kind zeichnet, wie die Gestalten, die Leistungen ausfallen, sondern dass das Kind gern und viel zeichnet. Wir dürfen noch nicht nach günstigen Resultaten haschen, da das Kind die Geschicklichkeit im Erzeugen von Strichen und Figuren, das Zeichnenkönnen doch nur indirekt bedarf und dieses doch nicht Ziel und Hauptzweck der Schulung sein kann. Die Frage ist also nicht, ob das Kind korrekte und schöne Zeichnungen anfertige, sondern ob es sich betätige, damit es *seine Augen, seine Hände übe* und seine Anlagen entwickele und die Aufmerksamkeit für Formen schärfe. Eine schlichte, eigene, originelle Darstellung einer einfachen Form, entsprechend der gewonnenen rohen Anschauung, wie mit dem Besenstiel gezeichnet, hat hundertmal mehr Wert, als ein paar angelernte schöne Zierereien, bei denen sich das Kind nichts denkt.

Durch das Zeichnen der Gestalten der in den verschiedensten Wissensgebieten vorkommenden körperlichen Dinge sollen diese selbst schärfer beobachtet, aufgefasst und fester eingepägt werden. Die *Kenntnis der Form soll* und wird die *Kenntnis der Sachen erweitern und befestigen*. Um die Gegenstände nachzuformen, muss das Kind mit grösserer Genauigkeit und Vollständigkeit sie denkend beobachten, also sich bestreben, richtig zu sehen, sich eine vollkommeneren Anschauung zu erwerben und einzuprägen. Durch die Zeichnung soll ja das Richtigsehen oder Richtigvorstellen des bezeichneten Gegenstandes dargetan werden. Das Zeichnen ist also gewissermassen eine Kontrolle der gewonnenen Anschauung, ein Gradmesser der Formvorstellung, *sofern* nämlich, und

das möchten wir sehr betonen, die Hand den Befehlen ihres Gebieters, des Geistes, Folge leisten *kann*.

Zeichnen, wie Formdarstellung überhaupt, ist auch anerkanntermassen eine gute Augengymnastik und das hauptsächlich für Kinder, von denen man sagen kann: sie haben Augen und sehen nicht. Auch das Sehen muss geschult werden wie das Denken; je mehr das Sinnesorgan die Vermittlerrolle zwischen dem geistigen Auge und der Hand übernimmt, desto geübter und empfänglicher für schöne Formen wird es.

Durch das Bestreben, sinnliche Dinge mit Bezug auf ihre Formen denkend zu beobachten und entsprechende Bilder zu zeichnen, soll *der Sinn* und *das Gedächtnis für schöne und charakteristische Formen* geweckt und die Hand befähigt werden, mit einer gewissen Freiheit und Leichtigkeit gesehene Formen und die Einfälle der eigenen Phantasie später darstellen und sie so deutlich und allgemein-verständlich wiedergeben zu können. Besser als Volapük versieht die Fertigkeit, durch einfache Skizzen klare und deutliche Vorstellungen von Formen zu übermitteln, im Leben die Rolle eines internationalen Verständigungsmittels.

Durch das Zeichnen und Nachformen realer Dinge soll ferner das *Verständnis für Zeichen, Bilder und Formen* erzeugt werden. Wir haben früher die Darstellung realer Objekte durch charakteristische Formzeichen oder Symbole eine Sprache genannt, die der Schüler lernen soll. Jede Sprache muss durch die Sache als ihrer Innenseite gelehrt werden. Das gilt ebenso von der Form; auch die Form ist innerlich bedingt. Der Unterricht darf also nicht „das Zeichen über das Bezeichnete, die Form über den Inhalt erheben“. So wenig man eine fremde Wortsprache durch Abschreiben ihrer Wörter, deren Sinn man nicht versteht, erlernen kann, ebensowenig wird der Schüler durch Abzeichnen der graphischen Vorlage, also durch ein mechanisches Abschreiben und Nachschreiben der Formen, die Formensprache erlernen.

Soll das Kind die graphischen Formzeichen und Bilder verstehen, so ist der einzig richtige Weg: *von der Vorstellung der Sache* und ihrer Form *zur Vorstellung und Darstellung ihres Bildes* als dem Zeichen der Sache. Zeigt man dem Kind das Bild resp. das Zeichen eher als den bezeichneten Gegenstand, geht man also vom Formalen, vom Symbol aus statt vom Realen, von der Sache, indem man die Kenntnis der symbolischen Zeichen, die der Schüler erst erwerben soll, schon voraussetzt, so begeht man eine schädliche Anticipation, die sich in der Folge rächt.

Das Kind erblickt in diesem Falle statt Winkel, Flächen und Körperlichem nur eine „Figur“, also nichts mehr als eine zufällige

Zusammenstellung und Verbindung von Linien in einer Ebene, und sein Auge folgt bloss diesen Umrisslinien, den Strichen. Es stellt sich z. B. bei dem Namen Dreieck nicht ein Ganzes, etwas Einheitliches, sondern nur immer die mit dem Kreidestrich an die Wandtafel vorgezeichnete Linienkombination oder „Figur“ vor, deren einzige Bestandteile ihre drei weissen Linien sind, und sein Nachbilden eines Dreiecks ist ein mechanisches Zeichnen dieser drei Linien. Diese sind ihm das Wesentliche: das Zeichen, der Schatten ist ihm zur Sache, das Abstrakte, das Mittel zur Wirklichkeit, zum Zweck geworden; die Schale gilt als der Kern. Sein Zeichnen, das nichts anderes sein sollte, als das Ersetzen realer, sinnlicher Objekte durch symbolische Zeichen, wird herabgewürdigt zu einer leeren Fertigkeit und mechanischen nur abschreibenden Tätigkeit des Gesichts und der Hand. — Aber ein Dreieck ist ein Raum, eine in Stücke zerlegbare Fläche; Seiten und Winkel sind seine Elemente.

Soll der Schüler die Figur verstehen, d. h. sich dieselbe räumlich und körperlich, also als Gegenstand vorstellen, so muss ihm zum Bewusstsein gebracht werden, dass die Linie eine abstrahierte Vorstellung ist, ein Produkt des Gedankens, das nur in uns existirt, und dass der sie darstellende Strich nicht Selbstzweck ist, sondern nur das Mittel zum Zwecke: eine Form bildlich auszudrücken; welches Mittel nur dadurch Bedeutung erhält, dass es Symbol für den Rand, die Kante eines Gegenstandes oder die Grenze einer Fläche ist,

Auch muss durch die ganze Art des Formenunterrichts und der gewählten Anschauungsobjekte darauf ausgegangen werden, den Schüler erkennen und einsehen zu lassen, dass die bildnerische Darstellung nicht in einem nur zufälligen Erzeugen und Verbinden von Strichen besteht und dass die Formen ihre Ursprungsstätten nicht in Linealen, Winkelhaken, Zirkeln und Schablonen, sondern in der Natur und in den Produkten der menschlichen täglichen Arbeit und Kunsttätigkeit haben.

Der Unterricht muss zu diesem Zwecke seinen Anfang nicht mit den Elementarformen und Figuren, sondern mit dem Nachzeichnen realer, körperlicher Objekte nehmen, d. h. mit dem Betrachten und Nachformen ihrer Ränder, Grenzen und Kanten.

Indem das Kind den bekannten Gegenstand, so gut es solches kann, mit wenigen Strichen nachzeichnet, lernt es von der bekannten Sache zum Bilde übergehen, gelangt somit zum Verständnis für die symbolischen Zeichen und infolge dessen auch zur Fähigkeit, vom Bilde (Zeichen) auf unbekannte Gegenstände und ihre Dimensionen zu schliessen, indem dieses (das Bild) auch ohne vorangegangene Anschauung im Geiste des Kindes die Vorstellung des Gegenstandes weckt, die wir mit dem Bilde bezeichnen wollen.

Die Wirkung des Bildes aber wird erst gesichert und es erhält erst Leben, wenn die Einbildungskraft im Reiche des Bekannten Analoges vorfindet. Das Apperzipiren, Beurteilen und Insichaufnehmen einer Form geschieht durch Vergleichung mit bekannten Formen. Der Begriff einer Form ist nur dann kein leerer, wenn man mit demselben auch die Sache hat, d. h. wenn man die Fülle des Konkreten, von dem die Form selbst ursächlich abhängt, kennt und sich hinzudenken kann; und er ist um so voller, je mehr Dinge man kennt, die diese Form vertreten, die also Träger derselben sind. Das führt uns auf eine andere methodische Forderung.

Bevor das Kind räumliche Erscheinungen verstehen, apperzipiren und richtig zeichnen kann, muss es dieselben an vielen konkreten Dingen deutlich erschaut haben. Und zwar ist es um so besser, wenn diese Anschauungen nicht nur durch das Gesicht, sondern auch durch die Betätigung des Tastsinnes (Hände) erworben worden sind, da die intensivsten Anschauungen von räumlichen Formen immer durch *Zusammenwirkung und Vermittlung* von *Gesicht und Tastsinn*, also bei der tätigen Anschauung zu stande kommen. Denn, was im Geiste aufgefasst, überlegt, zerlegt und begriffen werden soll, muss doch gewiss vorher mit den Händen erfasst, zerlegt und untersucht worden sein. Zu solcher Betätigung der Sinne gibt aber das Bild, die Zeichnung durch Linien, weil sie weder Raum-, noch Lichtempfindung zu erzeugen, also kaum das Auge zu betätigen vermag, keine Veranlassung. Es sind deshalb die Formen, die gezeichnet werden sollen, vielfach durch andere, also stoffliche Darstellungsmittel: Papier, Karton, Sand, Steine, Thon, Holz (Baukasten) zu versinnlichen.

Erst dann, wenn es durch unmittelbare Formschauung und -Fühlung einen reichhaltigen Erfahrungs- und Vorstellungskreis gesammelt, wenn seine Vorstellungen über Formen mit den Sachvorstellungen verknüpft sind, ist es möglich, die räumliche Form oder Erscheinung, die wir lehren wollen, aus seinem individuellen Wissenskreis herauszulösen.

Formen, die nicht aus der Natur der Dinge der Heimat geschöpft wurden, die im geistigen Inhalt des Kindes nichts der Form Gleiches oder Verwandtes vorfinden, bei denen es sich also nichts denken kann, die dem Kinde also neu sind, müssen dem Unterricht fern bleiben, denn sie trüben den kindlichen Geist, statt ihn mit realem Inhalt zu füllen; sie bleiben für ihn verschleierte, tote Formen, oder, wie Herbart sagt: Leichensteine, beigesetzt in den Grüften des Gedächtnisses.

Der *Verkehr mit den Sachen* und das genaue Beobachten ihrer Formen sichert nicht nur der Vorstellung der Form Klarheit und

Deutlichkeit, sie allein verhilft später *zum Verständnis abstrakter* (geometrischer und Zier-) *Formen*.

Daraus erhellt die Bedeutung der heimatlichen Beobachtungen und Erfahrungen des Kindes für die Erwerbung klarer Formvorstellungen und die Wichtigkeit des malenden oder Naturzeichnens als Vorstufe des Zeichnens ornamentaler und wissenschaftlicher (geometrischer) Formen.

Aber nicht nur auf den ersten Schulstufen, wo noch kein Ornamentzeichnen möglich ist, soll gleichsam als Vorbereitung zu diesem und zur Geometrie *das malende Zeichnen* im Unterricht gepflegt werden; auch *während der ganzen Schulzeit*, in allen Stunden, wo graphische Darstellungen möglich und vorteilhaft sind, soll es als Reproduktionsmittel benützt und kultiviert werden, so dass sich daraus nach und nach die Gabe der Charakterisierung entwickelt, die Dienstbarkeit der Hand, die im Leben grosse Dienste leisten kann, um sichtbar eine Form da zur Erscheinung zu bringen, wo unmittelbare Formschauung nötig ist.

Das Naturzeichnen soll aber nicht in besondern Stunden als ein besonderes Fach auch mit besonderem Aushängeschild getrieben werden. Es steht von Anfang an mitten im *Dienste des Sachunterrichts* und unterwirft sich seinen Bedürfnissen. Denn wenn im Sach- und Fachunterricht, also z. B. in der Heimatkunde, in der Geographie oder in der Naturkunde ein körperliches Ding mit einfacher, charakteristischer Form nach seiner formalen Seite genau betrachtet, besprochen und beschrieben wurde, so wäre es töricht, an den Schluss dieser Betrachtung nun nicht auch die nachformende, zeichnende Darstellung oder Reproduktion anzuschliessen, denn die Auffassung der Form des Objekts verlangt geradezu eine Ergänzung durch das Zeichnen zum Zwecke der Vertiefung der Anschauung, der Förderung, Klärung und Befestigung der Formvorstellung, oder auch nur zur Prüfung der gewonnenen Auffassung.

Die Forderung, das Zeichnen in den Dienst des Sachunterrichts zu stellen, wo sich nur Gelegenheit bietet¹, ist freilich nicht so zu verstehen, dass alles und jedes zur zeichnerischen Nachbildung gelangen soll; vielmehr muss das Interesse des Schülers zur Sache und der dadurch geweckte Schaffens- und Nachahmungstrieb hiezu den Ausschlag geben. Das Interesse soll gleichsam zur Nachbildung drängen und diese dem Bedürfnisse dadurch entgegenkommen, dass sie nicht zu hohe Anforderungen an des Schülers Zeichenfertigkeit stellt.

¹ Siehe hierüber auch: Sem.-Blätter, III. Jahrgang, pag. 147.

Wo die Zeichenfertigkeit des Schülers nicht ausreicht, zeichnet der Lehrer. Der Schüler muss sich aufs Anschauen, Verstehen und sprachliche Reproduzieren beschränken.

Beschränkt sich anfangs diese Fertigkeit auf die Nachahmung von Hauptansichten bekannter, geradlinig begrenzter Dinge durch ein paar Striche, konform dem Vormachen des Lehrers und auf die rohe Nachbildung der in den Formbesprechungen (geometrische Anschauungslehre) noch unvollständigen erkannten mathematischen Grundformen, so sollen in spätern Schuljahren, auf höhern Klassen, bei grösserer Zeichenfertigkeit der Schüler, diese Skizzen mehr selbständig ausgeführt werden, sich auf die gerade- und krummflächig begrenzten Gegenstände der mannigfaltigsten Sach- und Fachgebiete verbreiten und beeinflusst, wie aus dem Hintergrund durch das inzwischen planmässig betriebene Ornamentzeichnen und die „Theorie der Formen“, grössere Genauigkeit und Charakteristik aufweisen. So ist also der richtige Weg: vom Unbestimmten zum Bestimmten.

Unter günstigen Schulverhältnissen soll dann gegen Ende der Schulzeit gleichzeitig mit der Körperlehre der Schüler versuchen, die Dinge auch nach ihrer scheinbaren Gestalt, also *perspektivisch zu skizzieren*. Das kann jedoch nicht ohne spezielle Anleitung und ohne besondere Stunden geschehen. Während dem perspektivischen Zeichnen müsste infolge dessen das Ornamentzeichnen ganz oder teilweise zurücktreten.

Wir haben aus der historischen Entwicklung der Formenschrift und der Entstehung der Lautschrift ersehen, dass Darstellung konventioneller Zeichen, das wir „schreiben“ nennen, sich abzweigte vom Zeichnen ursprünglich realer Formen, dass also im Unterricht die Anfänge des Zeichnens dem Schreiben vorangehen sollen. Aber wenn auch das erstere nicht das letztere in sich einschliesse und deshalb eine notwendige Vorübung für die handliche Geschicklichkeit und für die ästhetische formale Auffassung der Schriftzeichen wäre, so würden wir doch anschliessend an die Zeichenübungen in der Kinderstube, vom ersten Schultag an zeichnen lassen, denn beim Schüler ist das Auffassungsvermögen realer Formen doch gewiss eher entwickelt als dasjenige für konventionelle Lautzeichen, die des konkreten Hintergrundes gänzlich entbehren.

Das Naturzeichnen oder das *Zeichnen im Unterricht*, das im Gegensatz zum Zeichenunterricht mit dem ersten Schultag anfängt und bis zum letzten fortgesetzt wird, umfasst somit:

1. *Malendes Zeichnen* nach angeschauten Gegenständen konform dem Vormachen des Lehrers, im Dienste der Heimatkunde (1. — 3. Schuljahr).

2. *Skizziren von Naturerscheinungen* und der Einfälle der eigenen Phantasie im Dienste des Sach- und Fachunterrichtes, projektiv (4.—7. Schuljahr).

3. *Skizziren von Naturerscheinungen* in perspektivischer Ansicht (letztes Schuljahr).

Mit Beginn des ersten Zeichnens und Formens, ja zum Teil noch vor diesem, muss zugleich auch alles *Wissen über räumliche Formerscheinungen*, das da mit Leichtigkeit erzeugt werden kann und das zu kennen dem Schüler ein Bedürfnis ist, erzeugt werden; denn die Übermittlung der Raumvorstellungen, die Anbahnung der Formenkenntnis muss, wenn der Anschauungsunterricht oder die Betrachtung der heimatlichen Umgebung und das Zeichnen nicht in eitle Faselei ausarten soll, so früh wie möglich beginnen, also gleich mit dem ersten Schultage, wo das natürliche Interesse des Schülers sich einstellt und er gefesselt ist. Denn wie könnte man alsdann vernünftige Anschauungs- und Orientirungsübungen in der Schulstube vornehmen, ohne das wichtigste aller Anschauungselemente, die räumliche Form vorsätzlich in Betracht und Besprechung zu ziehen? Als Ergänzung dieser ersten notwendigen Orientirungsübungen und in Verbindung mit dem malenden Zeichnen hat alsdann auch schon die auf Anschauung gegründete

Elementare Formenlehre

als geometrische Anschauungslehre ihren Anfang zu nehmen. Wie schon angedeutet, handelt es sich dabei nicht um abstrakte Linien und Figuren, bei und an denen planmässig in besondern Unterrichtsstunden die Schüler sich langweilen sollen —

Daran studirt die Jugend mit Fleiss,
Was sie nie zu begreifen weiss.

Nein, die elementare Formenlehre darf nicht von den Sachen getrennt werden und die Linien, Winkel und Flächen dürfen folglich nur als Seiten von Gegenständen, von denen diese Elemente selbst ursächlich abhängen, zur Betrachtung gelangen. Daran kann und soll dann auch die zeichnerische Reproduktion oder diejenige durch stoffliche Mittel nachfolgen.

Wir lassen also das Kind in elementarster Weise an den konkreten Natur- und namentlich Kunstgegenständen des Anschauungs- und Gesichtskreises die räumlichen Formen und Formbeziehungen aufsuchen, und leiten es dazu an, die Anschauungen und wiederkehrenden Beobachtungen, die das Kind bezüglich einer Form aus dem Leben mitbringt und die es täglich und stündlich in seiner Umgebung, im Unterricht

und namentlich beim Zeichnen erneuert, ins Bewusstsein zu heben. Hat es nun bezüglich einer räumlichen Erscheinung genügendes Material resp. genügende Beobachtungen gesammelt, so halten wir es an, durch Vergleichung und Zusammenfassung Ordnung in seine Vorstellungen zu bringen. So ergeben sich im Kindesgeiste nach und nach auf naturgemäss-psychologischem Wege, als ein abstrakter Niederschlag vieler in den verschiedensten Gebieten und Fundstätten gemachter Beobachtungen, Erfahrungen und Vergleichungen alle notwendigsten, allgemeinen Vorstellungen und psychischen Begriffe über die Formenelemente (Raumbegriffe), die geboten werden müssen.

Wir haben also gar nicht nötig, durch künstliche Veranstaltungen die Schüler in Verkehr mit Formen zu bringen, denn auf keinem andern Gebiete ist der Anschauungs- und Erfahrungskreis des Schülers ein grösserer und reichhaltiger als auf dem Gebiete der Formen. Diese alle sind ihm schon tausendmal begegnet; auch die meisten Benennungen dafür sind ihm bekannt und er wendet sie, bewusst oder unbewusst, im wörtlichen und graphischen Ausdruck meist richtig an.

Aber wir können uns nicht darauf verlassen, dürfen es auch nicht dem Zufall anheimstellen, dass der Schüler nun mit Hilfe seines positiv und negativ reichhaltigen, die Formen illustrierenden Beobachtungsmaterials, ohne unser besonderes Zutun, ohne absichtliche planmässig-unterrichtliche Pflege der Raumvorstellungen zu einem geordneten, verwendbaren Wissen gelange, zu einem Wissen, das als eine notwendige, für alle Fälle ausreichende, rationelle, sichere Basis für das nachfolgende, selbständige und verständnisvolle Ornamentzeichnen und die damit in Verbindung gebrachte Geometrie und Grössenlehre gelten kann.

Es sind darum die räumlich-formalen Elemente im Verlaufe der drei ersten Schuljahre in planmässiger (nicht logischer) Reihenfolge in streng psychologischer Weise aus den Sachgebieten und den eigenen Erfahrungen und Beobachtungen herauszuarbeiten. Der Schüler hat dabei eigentlich nichts Neues zu erlernen; der Lehrer darf ihm ja nichts absolut Neues bieten, nichts, das in des Schülers Gedankenkreise nicht schon Analoges oder Verwandtes als notwendige Anknüpfungspunkte vorfände.

Es kann sich also nur noch darum handeln, die Schüler stetsfort bei der Betrachtung von Gegenständen der Natur und der menschlichen Arbeit auf die vorkommenden regelmässigen und unregelmässigen räumlichen Erscheinungen aufmerksam zu machen; die geeigneten Formen durch die manuellen Fertigkeiten: zeichnen (auch Luftzeichnen), legen (Baukasten), falten, ausschneiden, gestalten, umformen und ausstechen

in materiellem Stoffe zu mannigfaltiger Versinnlichung gelangen zu lassen und dann zu geeigneter Zeit aus den vielen bekannten Gegenständen und Erscheinungen, die dieselbe Form vertreten,

1. einen geeigneten Gegenstand, der momentan das meiste Interesse und als Träger und typisches Musterbeispiel einer Form die grösste Bedeutung auf sich vereinigt, zu wählen und in den Mittelpunkt zu stellen als Ausgang und methodische Einheit für eine schulmässige Lektion. In dieser wird

2. der Schüler auf Grund der Zusammenstellung, des in der notwendigen Klarheit und Stärke noch vorhandenen konkreten Beobachtungs- und Vorstellungsmaterials dazu geführt, das Wesentliche vom Unwesentlichen, das Gemeinsame vom Unterscheidenden zu trennen, um so aus dem Mannigfaltigen das Allgemeingültige, die systematische Form, Eigenschaft, Regel etc. zu abstrahieren und zu erkennen;

3. mit der üblichen begrifflichen Benennung und dem sichtbaren Zeichen zu verknüpfen und festzuhalten;

4. das Erkannte in Zukunft unter dieser Benennung erkennen und bei der Arbeit anwenden zu können.

Dieses selbsterworbene Besitztum und darum lebendige Wissen ist zwar anfangs noch mangelhaft, aber später wiederholte Wahrnehmungen und Erfahrungen dienen zur Korrektur der mangelhaft gebildeten Vorstellungen und physischen Begriffe.

Nicht gleich beim ersten Auftreten und Bekanntwerden kann eine Raumgrösse so behandelt werden, dass sich daraus die abstrahierte Form als Vorstellung ergäbe; überhaupt hüte man sich, dem Schüler das Interesse am Gegenstand, an einer räumlichen Erscheinung, die naturgemässe Entwicklung der Begriffe zu stören dadurch, dass auf Allgemeines, auf Abstraktion hingearbeitet wird, ehe die dazu nötigen Bedingungen vorhanden sind. Auch kann auf dieser Stufe von Definitionen keine Rede sein.

Nun wird es sich noch fragen, welcher Art die Körper sein sollen, von denen die provisorischen allgemeinen Vorstellungen oder psychischen Begriffe der vorkommenden Linien- und Flächenformen abstrahiert werden sollen, oder besser gesagt, welche den Formbetrachtungen zu Grunde gelegt werden sollen.

1. Eine sichtbare Form wird empfunden durch ihre Begrenzung; diese Raumbegrenzung wird aus Mangel an Farbe oder Beleuchtung durch die Linie dargestellt. Die Linie als Notbehelf für Form und Farbe kann nun Bedeutung haben:

a) *als Symbol* eines Schmalkörpers (Körper oder Raum mit nur geringer, zweiter und dritter Dimensionbreite oder Dicke). Die Nadel, der Draht, der Faden, das Band, der Streifen, der Reif, das Stäbchen, die Naht, der Saum, die Fuge, die Furche, der Graben, der Zaun, der Weg, ja selbst der Bach, der Fluss (aus der Ferne betrachtet) werden durch die einfache gerade oder krumme Linie bezeichnet, sind also Repräsentanten der Linie.

b) *als Grenze* eines Feldes (Feld hier im allgemeinen Sinne von ebener Raum oder Platz, der äusserlich sichtbar umgrenzt, also eingeschlossen ist — Raumeinschränkung). Wand, Getäfel, Hof, Gartenbeet, Acker, Wiese, Teich sind konkrete Träger dieser Art von (Grenz-) Linien.

c) *als Rand* eines Flachkörpers (Körper mit geringer dritter Dimension — Dicke — auf den Begriff der Fläche reduziert). Ein Brett, ein Blatt, ein Couvert, ein Teller, eine Tafel etc. sind solche Flachkörper mit Rändern.

d) *als Kante* eines Vollkörpers (Körper mit bedeutender, in die Augen fallender, dritter Dimension); z. B. Kanten von Kästen, Kisten, Öfen, Denksteinen, Häusern.

e) *als Symbol* (sichtbare Darstellung) *einer geistigen Vorstellung*, z. B. einer nur gedachten Richtung, eines idealen Weges oder einer nur abgesteckten (projektirten) innern oder äussern Grenze oder Kante (punktirte Linie).

Unter b, c, d und e werden wir auch die Arten der linearen Darstellung der vorkommenden Flächenarten finden, nämlich b, Feld; c, Seite eines Flachkörpers; d, Seite eines Vollkörpers und e, ideale, abgesteckte (projektirte) Felder und Seitenflächen.

Schmalkörper, Grenzen, Ränder und Kanten (also auch Felder, Flachkörper und Vollkörper) werden alle durch dasselbe Zeichen oder Symbol, die Linie bezeichnet; von Feldern, Flachkörpern und Vollkörpern kann ich Flächen abstrahiren; jede dieser verschiedenen Formerscheinungen kann mir zu einem psychischen Begriff von Linie oder Fläche verhelfen. Um aber zum reinen, abstrakten Begriff der Linie und Fläche im mathematischen Sinne zu gelangen, müssen alle die verschiedenartigen Träger von Linien, andererseits diejenigen von Flächen in Betracht gezogen werden.

Aber ein solcher wissenschaftlicher Begriff kann und darf noch nicht Ziel unseres Formenunterrichts sein; eine solche Auffassung von Linien und Fläche, also ohne konkrete Züge ist für den Elementarschüler viel zu schwer, fällt es ja doch noch den Schülern von Oberklassen schwer,

diese Begriffe rein zu denken, d. h. eine Linie ohne eine gewisse Breite, eine Fläche ohne eine gewisse Dicke. Das Kind soll und kann eben noch keine abstrakte Trennung der Dimensionen, also auch nicht von Punkt, Linie und Fläche vornehmen, es genügt, wenn es eine einzelne Linie als Schmalkörper und diejenigen von geschlossenen, also Flächenfiguren als Grenzen und Ränder auffasst.

Das Kind bezeichnet also auf der Stufe der Anschauung mit einem senkrechten („lotrechten“) Strich in dem einzelnen Falle den Faden des Lotes, in dem andern eine senkrechtstehende Stange, Fuge, Kante etc. Erst nach und nach wird es hieraus die Vorstellung des Lotrechten abstrahieren, mit ihrem Zeichen der lotrechten Linie associeren, und nun ist die Linie nicht mehr bloss Zeichen für jene speziellen Dinge, sondern nichts als eine „senkrechte“ oder „lotrechte“ Linie.

Schmalkörper, Felder und Flachkörper sind, wie wir gesehen haben, konkrete Träger aller vorkommenden Linien- und Flächenformen. Um nun den Schüler der Elementarstufe zu den allgemeinen Vorstellungen oder psychischen Begriffen dieser Formenelemente und der Kenntnis ihrer Zeichen gelangen zu lassen, haben wir nicht nötig, von konkreten Vollkörpern auszugehen, wie das in neuester Zeit von verschiedenen Seiten, allerdings meist für höhere Bildungsstufen, empfohlen wurde. Wir gebrauchen auch Körper, aber nur solche mit entweder geringer zweiter oder dritter Dimension (Breite und Dicke). Wir lassen uns dabei, abgesehen von den Winken, die uns die Kulturgeschichte gibt, von folgenden Erwägungen leiten:

a) Die Rücksicht auf das Interesse des Kindes an der Sache verlangt, dass man nicht von abstrakten Linien und Figuren ausgehe, sondern von interessanten und „anlockenden“, also konkreten, ganzen, materiellen Dingen. Nun ist auch der Schmalkörper, das Feld, der Flachkörper ein konkretes Ganzes und dem Schüler gewiss ebenso bekannt und interessant, wie irgend ein Vollkörper. Die dritte Dimension hat für den Elementarschüler und Anfänger im Zeichnen keine Bedeutung, sie erschwert ihm die Übersicht, die Auffassung und die Abstraktion der Linie und Flächenform.

b) Bezüglich der zur Bewältigung einer räumlichen Erscheinung vorzunehmenden Tätigkeiten: anschauen, auffassen, vorstellen, abstrahieren, zeichnen, formen, messen und berechnen, kann allgemein behauptet werden, dass sie vom Schüler um so leichter verrichtet werden können, je geringer die Anzahl der vorkommenden, in Betracht fallenden Dimensionen ist; denn mit jeder neu hinzutretenden Dimension vermehren sich die Schwierigkeiten. Bezüglich des Zeichnens, Nachformens, Messens

und Berechnens wird niemand im Zweifel sein. Wenn aber Zeichnen und Formen Gradmesser der Formvorstellung sind und diese als Kontrolle der gewonnenen Anschauung gelten kann, so wird man auch zugeben müssen, dass Anschauen, Vorstellen und Begreifen um so vollkommener und leichter geschehen, je weniger Schwierigkeiten, hier Dimensionen, geboten sind.

c) Konkrete Vollkörper, die sich als Anschauungs- und Abstraktionsmaterial eignen, also Denkmäler, Bauten etc. und auch abstrakte Modelle geometrischer Vollkörper sind im allgemeinen in der Schule und Umgebung nur spärlich vorhanden, lassen sich auch sonst nicht so leicht verschaffen und dem Augenschein zugänglich machen.

d) Der Schüler hat als meist unvorbereiteter Anfänger für die verschiedenen Körperformen, wie für ihre meist fremden Namen zu wenig Apperzeptionshilfen.

e) Der Schüler ist im stande, Felder und Flachkörper nach allen ihren Dimensionen zu zeichnen, d. h. auf die Zeichenfläche zu übertragen, in materiellem Stoffe (Papier) nachzuformen und aus andern abzuleiten.

Erst durch vieles Zeichnen von Feldern und Flachkörpern, d. h. durch Übertragen derselben in zwei Dimensionen auf die Ebene (Papier) und durch vieles plastisches Sehen gelangt das Kind dazu, die am Vollkörper gefundenen Flächen als Analoge anzusehen, d. h. unter den Begriff Fläche unterzuordnen und die dort gefundenen und betasteten Kanten durch dasselbe Symbol (Linie) zu bezeichnen wie die Grenzen der Felder.

Als Ausgangspunkte für die Formbetrachtungen eignen sich am besten:

2. Solche konkrete Träger einer räumlichen Formerscheinung, denen eine bestimmte Richtung, Form etc. nicht nur zufällig (wie z. B. beim Draht, der alle möglichen Formen, Lagen und Richtungen annehmen kann), sondern als zum Wesen gehörend, notwendig und ursächlich zu Grunde liegt (z. B. rund: Wagenrad; dreieckig: Triangel; schräg: Hausdach). An diesen notwendigen Repräsentanten einer räumlichen Erscheinung sind dann andere, die eine bestimmte Erscheinungsform aufweisen, aber nicht notwendig haben müssen, zu prüfen; also z. B. die Ränder und Schnittteile zufälliger Geraden (Draht) durch Aneinanderlegen und Verschieben an den erwiesenermassen notwendigen Geraden (Lineal).

Eine richtige und erfolgreiche Formbetrachtung fängt nicht damit an und wird sich auch nicht darauf beschränken zu fragen: welche

Form, Richtung, Lage etc. haben die vorgelegten Gegenstände? sondern sie muss tiefer gehen, nämlich davon aus und darauf hinaus: den Ursprung, die Herkunft, die Notwendigkeit und Zweckmässigkeit der Formen oder räumlichen Erscheinungen zu erforschen, denn es kommt in unserm Formenunterricht nicht nur darauf an, dass die abstrakten Formverhältnisse herausgearbeitet und reproduziert werden, sondern dass hauptsächlich ihre Beziehungen und Verknüpfungen mit dem Leben hoch ins Bewusstsein gehoben werden. Durch dieses Hervorheben des Verhältnisses und der Brauchbarkeit der Formerscheinungen zu menschlichen Zwecken, ihres Dienstes, den sie zur Förderung derselben leisten, also durch die Betonung der Willensziele statt des Erkenntniszieles, erhält der Unterricht nicht nur theoretisches, sondern eminent praktisches Interesse und praktischen Wert.

Folgendes sind die nach logisch-generischen Gesichtspunkten und grösstenteils auch nach Massgabe der Leichtigkeit der Apperzeption geordneten, im Verlaufe der drei ersten Schuljahre zur vorläufigen Kenntnis der Schüler kommenden

Formenelemente.

(Im Anschluss an die Betrachtung von Naturobjekten und Kunstgegenständen; mit stetiger Berücksichtigung von Schmalkörpern, Feldern und Flachkörpern im Haus und auf der Flur):

1. Die Gerade; ihre Richtungen (senkrecht, wagrecht, schräg); Lagen (oben, unten, rechts, links, vorn, hinten); Anfangs-, End- und Teilungspunkt der Geraden und der Strecke; teilen, schätzen, messen derselben, Naturmasse.

2. Die gleichlaufende (parallele) und ungleichlaufende Gerade.

3. Der Winkel überhaupt; der rechte Winkel insbesondere.

4. Das Dreieck, Viereck und Vieleck im allgemeinen.

5. Das Rechteck; das Quadrat; Ecken, Winkel; Diagonalen und Durchschnittslinien; Höhe und Breite dieser Flächen.

6. Das rechtwinklige, das gleichseitige Dreieck; Höhe im Dreieck.

7. Das regelmässige und unregelmässige Sechseck.

8. Die krumme und die gebogene Linie.

9. Der Kreis und seine Teile.

Im Anschluss an diese Einheiten (nicht Zielangaben), welche an Sachverhältnisse angeknüpft und darnach geordnet werden müssen, wollen wir hier noch einiges Anschauungs- und Veranschaulichungsmaterial mit geometrischer Form namhaft machen, Material, das auch in den bescheidensten Schulverhältnissen zur Verfügung steht und entweder als

Ausgangspunkt oder als analytischer Stoff für Formbetrachtungen verwendet werden kann. Es kommt uns hier nicht darauf an, viel zu bieten, um ja den Lehrer des Nachdenkens und Suchens nach passendem Stoff zu überheben. Sammlungen von analytischem Material haben ja immer nur lokalen Wert, da statt einem allgemeinen Gerede über eine Sache immer von ganz bestimmten Anschauungsindividuen ausgegangen werden muss.

Jeder, der die Augen offen hält und sich Mühe gibt, das Individuelle in seiner Gegend aufzusuchen, wird bald die der nachfolgenden Angabe anhaftenden Lücken und Mängel durch seine Zusätze und Abstriche, wie sie durch die Erfahrungs- und Heimatkreise seiner Schüler geboten sind, ausfüllen können. (Forts. folgt.)

„Wilhelm Tell“ von Goethe¹.

„Guten Morgen, Frau Direktorin! Ich bin der Medicinæ Doctor Franz *Kriegler*, Vater der Hermine Kriegler, und zeige Ihnen an, dass ich nicht mehr gesonnen bin, mein Kind in Ihrem Institute unterrichten zu lassen. Bin ich etwas schuldig?“

Die Direktorin der höheren Töchterschule, an welche diese Worte im Sprechzimmer des Institutes — zum Glück ohne Zeugen — gerichtet wurden, starrte mit gorgonenhaftem Ausdrücke den Doktor an. Sie hatte gerade noch Atem genug, „Aber warum?“ zu hauchen.

„Das will ich Ihnen ganz genau mitteilen; eben deshalb bin ich gekommen“, begann der Doktor und zog aus der Tasche seines Pelzes, den er recht unmanierlich auf einen mit Albums und Goldschnittlyrik bedeckten Tisch geworfen hatte, ein zusammengerolltes Heft in braunem Umschlage hervor.

„Vorerst eine Frage, Madame! Sind Sie bei den Unterrichtsstunden Ihrer angestellten Lehrer anwesend, namentlich Ihres sog. Literatur-Professors, welcher meinem armen Kinde den Kopf verdreht hat?“

Die Direktorin antwortete schreckensbleich: „Ich — nein — ich bin niemals dabei — wo denken Sie hin! — wozu hätte ich denn meine Aufsichtsdamen! Um Gottes Barmherzigkeit willen — was ist denn vorgegangen? Professor Klaus Schönwiese-Hrdliczka, welcher bei mir Literatur vorträgt, ist ein Mann von über sechzig Jahren; seit dem Bestehen des Instituts kam mir nie ein Wort der Klage über dieses Muster des ganzen Lehrkörpers zu Ohren. Er wird doch nicht in seinen alten Tagen gegen den Anstand — o, ich bitte, ich beschwöre Sie, Herr Doktor, sprechen Sie, befreien Sie mich von diesem peinigenden Angstgeföhle! Ihrem Kinde den Kopf verdreht! Sagten Sie nicht so? Meiner lieben, guten, engelsreinen, engels-schönen, gretchenhaft blonden Hermine! Aber das ist ganz unmöglich!“

„So lassen Sie mich doch zu Worte kommen, alte Frau! Wenn es sich um eine Verletzung des Anstandes auch nur durch ein Wort, auch nur durch eine Miene handelte, so säße ich nicht hier bei Ihnen, sondern hätte Ihren famosen Professor Klaus etc. schon solo gefasst; aber ich bleibe dabei: den Kopf hat er meinem Kinde verdreht. Und ohne meinen resoluten Eingriff läge Hermine heute wahrscheinlich am Nervenfieber darnieder . . .“

„Wir haben ja in Wien ausgezeichnete Ärzte, welche Ihnen das teure Leben gewiss erhalten hätten“, lispelte die Direktorin, welche sich vor Verlegenheit nicht mehr aus wusste.

„Ich danke Ihnen im Namen unserer Fakultät für das Vertrauen; aber kommen wir zur Sache! Da hören Sie einmal, welche Hausaufgabe Ihr alter . . . einem fünfzehnjährigen Mädchen zudedacht hat!“

¹ Aus einem uns gütigst zugestellten Wienerblatte.

Der Doktor schlug das Heft auf und las: „Hausaufgabe. Wilhelm Tell von Goethe. Es sind im Briefwechsel Schillers und Goethes jene Stellen nachzulesen, aus welchen hervorgeht, dass Goethe sich lange vor Schiller mit der Absicht trug, ein Schauspiel „Wilhelm Tell“ zu schreiben. Versuchtet *darauflin*, mit Benützung des Personen-Verzeichnisses von Schillers „Tell“ drei Szenen im Goetheschen Stil zu dichten!“

„Nun?“ fragte die Direktorin erstaunt.

„Nun?“ fustelte ihr der Direktor ironisch nach. „Nun, nun, nun, wenn Sie noch immer nicht einsehen, dass der Mann, welcher fünfzehnjährigen Fratzen solche Aufgaben stellt, in eine Maison de santé gehört, wo er sich meinetwegen von den Töchtern der göttlichen Liebe kalte Kompressen auflegen lassen soll, so spar' ich jedes weitere Wort. Guten Morgen, Frau Direktorin.“

„Aber so bleiben Sie doch, Herr Doktor! Was finden Sie denn an diesem Thema auszusetzen? Hat Ihre Tochter vielleicht eine schlechte Note erhalten? Bitte, lassen Sie doch den Vermerk sehen! . . . Ah, ah, da steht ja mit roten Lettern: „Eminent! Vollendet in der Auffassung, unübertrefflich im Ausdruck, äussere Form musterhaft.“ Ja, was wollen Sie denn? Das ist doch das höchste Lob, zu welchem sich ein Lehrer aufschwingen kann.“

„Finden Sie, gute Dame? Nun müssen Sie mir schon erlauben, Ihnen diese „eminente“ Stilübung vorzulesen: „Erste Szene. Hohes Felsenufer des Vierwaldstättersees, wie bei Schiller. Hirtenknabe singt nach der Melodie des Kuhreigens:

„Uf d' Wiese
Bin i gange,
Lugt' i Summer —
Vögle a;
Hänt gesoge,
Hänt gefloge,
Gar zu schön hänt's
Getan.“

„Aber das ist ja wirklich ganz ausserordentlich. Ein Talent allerersten Ranges! Aus diesem Liede klingen in der Tat Goethe verwandte Töne.“

„Meinen Sie? Geduld, hören Sie nur die zweite Strophe.“

„Und da kommt nu
Die *Lisbeth*
Und da zeig' i
Ihr froh,
Wie sie's mache
Und mer lache
Und mache 's
Au so!“

„O, Skandal, Skandal! Herr Doktor, *das* hat Ihre Hermine in *meinem* Institute nicht gelernt!“

„Glauben Sie? Ist auch meine Ansicht! Erfahren Sie denn, ältere Dame, dass diese Strophen mit einer ganz geringen Variante von dem Altmeister Goethe persönlich stammen. Sie sind aus seinem Schweizerlied abgeschrieben.“

„Nun ja, gewiss; wer kennt das nicht sofort? Aber der *Gedanke*, dieses Lied dem Hirtenknaben am Vierwaldstättersee in den Mund zu legen, war doch ein herrlicher Einfall. Unsere Mädchen sind immer so in Verlegenheit, wie sie *anfangen* sollen. Ich bin überzeugt, dass die zweite Szene noch viel besser sein wird.“

„O, die zweite Szene, die ist, wenn Sie wollen, noch viel Goethescher. Hören Sie nur: Wilhelm Tell hat das Schiff, auf welchem sich Hermann Gessler, der Schwyzer Landvogt, befand, den tosenden Wellen preisgegeben und sich durch einen Sprung auf die Tellenplatte gerettet. Der Landvogt entrinnt aber der Gefahr, Tell wird verhaftet und steht nun in der Schwyzer Vogtei vor Gericht.

Tell. Gott grüss Euch, Ihr Herren, was wollt Ihr von mir?

Gessler. Zuerst, dass Ihr bedenkt, wo Ihr seid und vor wem Ihr steht. Setzt Euch, Tell!

Tell. Da unten hin? Ich kann steh'n. Das Stühlchen riecht so nach armen Sündern, wie überhaupt die ganze Stube.

Gessler. Unterwerfet Euch dem Kaiser, und wir werden einen Weg finden, für Euch und Eure Spiessgesellen Verzeihung zu erfliehen . . . Schreiber, leset . . . Ich Wilhelm Tell aus Uri bekenne öffentlich durch diesen Brief, dass ich mich gegen Kaiser und Reich rebellischerweise aufgelehnt —

Tell. Das ist nicht wahr, das unterschreib' ich nicht. Ich bin kein Rebell, das Reich geht mich nichts an . . .

Gessler. In den Turm mit ihm! (Gerichtsdienere treten ein, Stangen in der Hand.)

Tell. Was soll das?

Gessler. Er will nicht hören, fangt ihn!

Tell. Ist das die Meinung? Wer kein ungarischer Ochs ist, komm' mir nicht zu nah', sonst —

Gerichtsdienere (kommt): Eben ruft der Seewächter: Es rudern an die Zweihundert von Unterwalden her ans Schwyzer Ufer.

Tell (jubilend). Das ist der Melchthal mit seinen Braven.

Gessler. Weh' uns! Was ist das? (Allgemeines Handgemenge. Der Vorhang fällt.)

„Nun, Frau Direktorin, wie finden Sie *diese* Szene?“

„Ganz allerliebste, bis auf die Stelle von dem ungarischen Ochsen. Das ist kein Ausdruck für ein junges Mädchen; aber die Hauptsache — der Goethesche Stil — ist unverkennbar. Ich gehe zwar selten ins Theater und zum Lesen kommt man bei den vielen Direktionsgeschäften schon gar nicht; aber der Goethesche *Ton* — der ist mir noch aus meiner Mädchenzeit in Erinnerung, und diesen Ton hat das hochbegabte Kind wirklich wunderbar getroffen. Der Aufsatz Ihrer Tochter muss im Jahresberichte meines Instituts abgedruckt werden . . . Ich bin nun auf die dritte Szene wirklich begierig.“

„Seien Sie ruhig, sie steht den anderen an Bedeutung nicht nach.“

Gessler (in seinem Schlafzimmer allein): Ich bin so krank, so schwach. Alle meine Gebeine sind hohl. Ein elendes Fieber hat das Mark aufgefressen. Im halben Schlummer giftige Träume. Die vorige Nacht begegnete ich Tellen im Walde. Er spannte den Bogen; ich fasste nach meinem Schwerte, die Hand versagte mir. Da sah er mich verächtlich an und ging hinter mich. — Er ist gefangen und ich zittere vor ihm. Wir Menschen führen uns nicht selbst; bösen Geistern ist Macht über uns gelassen. O, wie bin ich matt. Wie sind meine Nägel so blau. Könnt' ich schlafen. O, *Götz, Götz!*

Hier hat sich das gute Eminenzkind ein wenig verschrieben, so tief hat sie sich in Goethes Geist versenkt. Aber das macht nichts; sie lässt die Szene sich sofort verwandeln und führt uns, immer in Goethes Namen, auf einen schroffen Felsgrat, wo Johannes Parricida als Mönch erscheint und seufzt:

„Habe nun, ach, meinen Ohm erschlagen, den Kaiser! Meine Ruh' ist hin, mein Herz ist schwer. Dies irae, dies illae.“ (Stürzt sich kopfüber in den Abgrund.)

„Das klingt wahrhaft erschütternd!“ schluchzte die Direktorin. „Weiss Gott, das hätte ich dem Mädchen nicht zugetraut.“

„Sie finden also die grosse Eminenz gerechtfertigt, Madame?“

„Gewiss.“

„Nun, Sie stehen mit dieser Ansicht nicht ganz vereinzelt da. Meine Frau, auch so eine verschrobene Närrin, bildet sich sogar ein, Hermine sei ein gottbegnadetes Genie. Sie sind alle total verrückt bei mir zu Hause. Für Hermine wird jetzt extra gekocht und gebacken. Das Kind hat die fixe Idee, dass gewisse Speisen besonders anregend auf ihre dichterische Phantasie wirken, so namentlich Topfen-Halluska und Dobos-Torte. Sie behauptet, auch Goethe und Schiller hätten für dieses öde Zeug geschwärmt . . . Madame, ich sage Ihnen, dieser Zustand muss aufhören. Ich lasse mein Kind nicht krank machen. Habe, Gottlob, Praxis genug ausser Hause.“

„Aber, Herr Doktor, Mässigung, wenn ich bitten darf!“ rief die Direktorin, welche ihre Fassung völlig wiedergewonnen hatte. „An der Topfen-Halluska und der Dobos-Torte ist mein Institut doch wohl unschuldig?“

„Nein, nein, diese dumme Eminenz Ihres Klaus Undsoweiter ist an allem schuld.“

„Pardon, Herr Doktor, erwägen wir die Sache doch genau: Wäre die Stil-aufgabe von Hermine Kriegler, recte Wolfgang Goethe, mit einem „Ganz ungenügend“ klassifiziert worden, so hätten Sie erst recht gesagt: Der Professor ist ein Schafskopf . . .“

Der Doktor nahm seinen Pelz und brummte im Abgehen:

„Wer sich mit Weibern in Streit einlässt, der verdient kein besseres Schicksal als einem schwarzen Pudel . . .“ (Der Rest dieses Monologs blieb unverständlich . . .“)

Hermine Kriegler hat das Institut nicht verlassen; sie arbeitet derzeit an einer nächsten Montag abzuliefernden Stilaufgabe: „Lessings Dramaturgie in Hexametern.“

Isidor Fuchs.

Vom Provisorium bis zum Jubiläum¹.

(Nach den formalen Stufen und der Melodie: O Tannenbaum.)

1. Erst kommt der junge Pädagog
Drei Jahr ins Seminare,
Und „ochst“ er hier auch bis zum End',
So kriegt er dennoch kein Patent.
Und was er auch die Jugend lehrt,
Das gilt nur provisorisch.

2. Zwei Jahre lang, zwei Jahre lang,
Ist er nur Wiederkäuer.
Dann wird nach dem Regulativ
Er, was er ist, definitiv.
Eventuell, eventuell
Wird aus dem Schatz „Frau Lehrer“.

3. Von ungefähr, von ungefähr
Gibt's übers Jahr „Synthese“;
Das zweite Kind, das bildet schon
Den Anfang zur „Association“,
Und fährt man in dem Tempo fort,
So wird das Taufen „Regel“.

4. Zur „fünften Stufe“ braucht es dann
Schon ein gesundes Alter.
Bleicht auf dem Haupte sich das Haar,
So wird man balde Jubilar,
Und feiert dann und feiert dann
Ein schönes Jubiläum. G. W.

REZENSIONEN.

Aufgaben über die Elemente der Buchstabenrechnung und Gleichungslehre. Von *H. Zähringer*. II. Heft. 5. Aufl. Von *C. Enholtz*. Zürich, Meyer & Zeller 1888.

Das zweite Heft enthält Aufgaben über Gleichungen 1. Grades mit mehreren Unbekannten, Rechnen mit Potenzen, Wurzeln, Logarithmen und Gleichungen 2. Grades mit einer Unbekannten und bietet in diesen Gebieten eine reiche Auswahl von Übungsaufgaben mit Vermeidung solcher Aufgaben, die auf ungewöhnliche Rechnungsschwierigkeiten führen. Es kann diese Sammlung für einfachere Verhältnisse empfohlen werden. J. S.

Grundriss der Physik, bearbeitet von *Dr. K. Sumpf*. (302 Seiten mit 424 Abbildungen und einer Spektraltafel. Preis 3 M. 20 Pf. Hildesheim, A. Lax. 1888.)

Der vor kurzem erschienene „Grundriss“ enthält den gleichen Unterrichtsstoff wie die treffliche „Schulphysik“ desselben Verfassers. Der Stoff ist aber in dieser Bearbeitung nicht in zwei Lehrstufen getrennt, sondern fortlaufend angeordnet. Der Gebrauch des Buches wird dadurch besonders auch für schweizerische Mittelschulen erleichtert, wo meist nur ein einziger, fortlaufender Kurs der Physik eingerichtet ist und eine Teilung in zwei Lehrstufen nicht wohl angeht.

Es ist zu erwarten, dass das Sumpfsche Lehrmittel in dieser Form zu seinen alten Freunden sich noch viele neue erwerben wird.

Die Behandlungsweise des Stoffes ist eine fast durchweg induktive. Aus einfachen, zum Teil originellen Versuchen, oder aus bekannten, allgemein beobachteten Erscheinungen werden die Gesetze entwickelt. Die letzteren sind durch unterstrichenen Druck hervorgehoben, was die Übersicht sehr erleichtert. Überall ist

¹ Im Kanton St. Gallen geht der definitiven Anstellung des Lehrers ein zweijähriges Provisorium voraus, während dessen er sich auf das Staats- oder Patentexamen vorbereitet.

den Vorgängen in der Natur, sowie den praktischen Anwendungen physikalischer Gesetze weitgehende Beachtung geschenkt. Das Energieprinzip und die Verwandlung der Naturkräfte ist im letzten Abschnitt als „Rückblick“, zugleich eine anregende Repetition bietend, behandelt.

Mathematische Entwicklungen treten nur in dem Kapitel „Optik“ mehr in den Vordergrund. In den übrigen Teilen des Buches sind sie im Text nur sparsam und mit Zuhilfenahme einfacher geometrischer Sätze angewendet. Trigonometrische Ableitungen finden sich hin und wieder unter dem Text in Form von Anmerkungen. Jedem Paragraph ist ein Übungsstoff“, bestehend aus anregenden Fragen, beigelegt. Diese Fragen sind nicht einfache Repetitionsfragen, sondern vermitteln den Zusammenhang des eben Gelernten mit früherem.

Der „Grundriss“, sowie die nach gleichen Grundsätzen geschriebenen kürzeren Lehrmittel des gleichen Verfassers, seien hiedurch warm empfohlen; in *methodischer* Hinsicht gehören sie wohl zu dem Besten, was uns an physikalischen Schulbüchern geboten ist. B.

Eltern-Zeitung. Blätter für häusliche Erziehung. Redaktion: Professor *Sutermeister*. Abonnementspreis 3 Fr.

Das Blatt bildet eine pädagogische Beilage zum „Schweizer Familien-Wochenblatt“ in Zürich und behandelt vorwiegend Fragen der häuslichen Erziehung und Kinderpflege. In den ersten drei Nummern liegen uns eine Reihe ansprechender kurzer Aufsätze aus diesen Gebieten vor. „Etwas vom Gehorsam“, „Furcht und Schrecken“, „Das Lieblingskind“, „Versprechen und Halten“ berühren Fragen der Regierung und Zucht; „Warum mein Kind nicht rechnen lernt“ warnt vor falschen Gepflogenheiten, durch welche manche Mütter dem Rechnungsunterricht vorgeifen wollen; „Zahnweh zu verhindern“, „Wie bisweilen das Stottern entsteht und wieder vergeht“ geben gute Winke in Bezug auf Pflege, „Indianergeschichten“ ebensolche betr. Jugendlektüre. Aphorismen in Poesie und Prosa bilden ein abwechslungsreiches Beiwerk, wovon manches sich auch auf das Verhältnis der Eltern zu ihren erwachsenen Kindern bezieht, wie z. B. das Epigramm des Redaktors:

Memento. — (*Vergesst nicht!*)

Gehn aus des Vaters Haus die Kinder, dann
Verliert er sie — so ist des Lebens Lauf;
Es fühlt der Sohn sich selbst zu sehr als Mann,
Und in dem Gatten geht die Tochter auf.

H.

*Im Verlag von J. Huber erschien und ist durch alle schweizer.
Buchhandlungen zu beziehen:*

Schweizerischer Lehrerkalender

für das Jahr

1889

Siebenzehnter Jahrgang.

Herausgegeben

von

Dr. A. Ph. Largiadèr.

Solid in Leinwand gebunden Preis Fr. 1. 80.

Inhalt: Die Belagerung von Maienfeld und Chur im Jahre 1622. — Zur Methode des Formen- und Zeichenunterrichts. — „Wilhelm Tell“ von Goethe. — Vom Provisorium bis zum Jubiläum. — Rezensionen. — Anzeigen.