

Objektyp: **Issue**

Zeitschrift: **Bündner Seminar-Blätter**

Band (Jahr): **2 (1896)**

Heft 5

PDF erstellt am: **11.07.2024**

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

### **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*  
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, [www.library.ethz.ch](http://www.library.ethz.ch)

<http://www.e-periodica.ch>

# BÜNDNER SEMINAR-BLÄTTER

(Neue Folge.)

Herausgegeben von  
Seminar­direktor **P. Conrad** in Chur.

---

II. Jahrgang.

№ 5.

März 1896.

---

Die „Seminar-Blätter“ erscheinen jährlich acht Mal. Preis des Jahrganges für die Schweiz Fr. 2.—, für das Ausland 2 Mk. Abonnements werden angenommen von allen Buchhandlungen des In- und Auslandes, sowie vom Verleger Hugo Richter in Davos.

---

**Inhalt:** Ueber Wiederholen, Ueben und Prüfen. — Die Friedensidee in der Schule. — Die Schweiz. Orthographiefrage.

---

## Ueber Wiederholen, Ueben und Prüfen.

Von *Johann Adam Hug* in Unterstrass.

### II.

A. Unter *Wiederholen* verstehen wir denjenigen unterrichtlichen Akt, durch welchen der Schüler veranlasst wird, den eben oder früher bearbeiteten Unterrichtsstoff zum mindesten in der Anordnung der vorausgehenden Behandlung, wenn nicht gar in derselben Form zu reproduzieren (Komensky, Did. mag., 18,45). Das Wiederholen kann auf allen Stufen vorkommen; eine Uebungs-, ja sogar eine Prüfungsaufgabe kann und muss wiederholt werden. Dies kann in verschiedener Weise geschehen.

1. Die einfachste Form ist *das Abfragen*. Bald ist es ein führendes, bald ein erklärendes, bald ein *verbesserndes Abfragen*. Von letzterer Art sprechen wir, wenn wir von der zusammenhängenden Wiederholung reden; in Bezug auf die beiden ersten haben wir daran zu erinnern, dass die Darbietung neben dem mündlichen Unterrichte des Lehrers auch im statarischen Lesen des betreffenden Stoffes bestehen kann. Das lebendige Wort des Lehrers sorgt selbstverständlich dafür, dass nach der Darbietung nichts mehr zu erklären ist. Bald durch sinnliche Anschauung, bald durch versinnlichende Darstellung ist dem Schüler alles klar geworden. Nur am Ueberblick fehlt es ihm vielleicht. Um ihm denselben zu ermöglichen, tritt das *führende Abfragen* ein. Dabei ist darauf zu sehen, dass der Schüler durch die an ihn gestellten

Fragen auf die leitenden Vorstellungen aufmerksam wird. Erst wenn er sich an diesen zurechtfinden gelernt hat, darf und muss man ihn auch auf die Nebensachen aufmerksam machen. Diese sind, bei richtiger Stoffauswahl, für das Kind das Wichtigste, wie denn schon Herder vom Geschichtsunterrichte gesagt hat: »Das Bildendste der Geschichte ist nicht ihr Allgemeines, sondern das Besondere.« Aehnlich ist es in den andern Fächern. Aber um dem Schüler das Besondere behaltbar zu machen, muss man ihm Merkpunkte geben. Dieses Ziel verfolgt das führende Abfragen, wenn es ihn zuerst auf die Hauptsachen (im logischen Sinne) hinweist und ihn um diese das Nebensächliche anordnen lässt. Geht jedoch die Darbietung auf Grund einer schriftlichen Vorlage vor sich, d. h. soll sich der Schüler den Inhalt, z. B. einer Erzählung, direkt durch die Lektüre erwerben, so muss nach dem Lesen jedes einzelnen Abschnittes zuerst das *erklärende Abfragen* angewendet werden, das sich nach den möglicherweise nicht oder nicht recht verstandenen Stellen erkundigt, um sie zur Klarheit zu erheben. Ist dies geschehen, so fällt die nächste Aufgabe wieder dem führenden Abfragen zu. Wo keine der Formen des Abfragens als notwendig erfunden wird, da beginnt das Memorieren sofort mit

2. der *zusammenhängenden Wiederholung*. Unter keinen Umständen darf der Unterricht mit dem wiederholenden Abfragen abschliessen; damit bliebe er zum mindesten für die Sprachbildung auf halbem Wege stehen. Denn vereinzelte Antworten, wenn diese auch in ganzen Sätzen erfolgen, auf vereinzelte Fragen, sind nicht nur nicht sprachbildend, sie bieten zudem durchaus keine Gewähr, dass der Unterrichtsstoff dem Schüler durchgehends verständlich sei. Ziller fordert darum: »Die auf den einzelnen Gegenstand bezüglichen Vorstellungen müssen auch hinreichend lange bei dem Zögling wirken; sie müssen ihn hinreichend lange beschäftigen; sie dürfen ihn nicht bloss, wie im Fluge, streifen, um stark genug zu sein. Die Vorstellungen müssen alsdann durch häufige zweckmässige Wiederholung verstärkt werden. Nichts darf man folglich bloss berühren oder nur beiläufig erwähnen; nichts darf nur notdürftig, geschweige bloss so aufgefasst werden, dass es bei der Reproduktion immer noch der Nachhülfe, der Nachbesserung bedarf. Nirgends dürfen die Verschmelzungen zu dürftig sein. Alles, was der Unterricht verlangt, muss vielmehr dahin gebracht werden, dass es immer zuletzt fliessend, ohne Stocken, ohne Verwirrung von statten geht. Solange das nicht bei jedem Schüler

in einer Klasse erreicht ist, darf an ein Fortschreiten nicht gedacht werden<sup>1)</sup>.« — Es ist selbstverständlich, dass eine derartig ins Einzelne eingehende Wiederholung nicht jedesmal verlangt wird; die Forderung gilt nur unbedingt auf der Stufe der Anschauungsgewinnung. Ist der Stoff begrifflich durchgearbeitet, so genügt später die Wiederholung des systematischen Materials; sonst würde ja die Arbeit auf der dritten und vierten Formalstufe dem künftigen Unterricht keine Erleichterung bringen. Nur wenn durch die fortschreitende Arbeit es sich zeigen sollte, dass die grundlegenden Vorstellungen verwischt sein müssen, dann hat man in Bezug auf diese auf ihre Elemente zurückzugehen. Darum müssen diese schon das erste Mal gehörig zusammengearbeitet werden. Der Beweis, dass dies geschehen ist, liegt seitens des Schülers darin, dass er den behandelten Stoff zusammenhängend zu wiederholen imstande sei. Bis aber dies erreicht ist, kommen stets Fehler vor. Um die Schüler darauf hinzuweisen, greift man zu dem oben erwähnten *verbessernden* Abfragen, das sich aber den Charakter des führenden wahren muss, um den Kindern die Selbstkorrektur zu ermöglichen. Ist auf diese Weise eine mündliche zusammenhängende Wiederholung erzielt worden, so darf sie (in der Zeit für stille Beschäftigung) auch schriftlich gemacht werden.

3. Eine ganz eigene Art des Wiederholens ist *das Auswendiglernen*, welches sich nicht allein mit dem Inhalte beschäftigt, sondern auch eine genaue Wiedergabe der Form verlangt. Es kann in allen Fächern auftreten; am häufigsten aber finden wir es im Religions- und Sprachunterrichte. Die dafür geltenden Regeln sind so allbekannt, dass wir uns nicht mit ihnen befassen wollen. Nur den Umstand kann man nicht genug betonen, vor dem mechanischen das judiziöse Gedächtnis dafür in Anspruch zu nehmen. Je mehr das Ueberdenken des Inhaltes beim Auswendiglernen mithilft, desto schneller kommt man zum Ziele. Leider ist diese Art der Wiederholung in unseren Schulen sehr einseitig, auf wenige Stoffe beschränkt. Gewöhnlich lässt man nur Gedichte und kleinere Prosasätze (Sprüche, Sentenzen) memorieren; an eigentliche Prosastücke denkt man nicht. Ich halte dies für einen Fehler, weil ich glaube, auswendig gelernte Prosa bilde den Stil besser als alle Grammatik und Stilistik zusammen. Unseren Schülern fehlt es gewöhnlich nicht an Wörtern, aber es fehlt ihnen das ästhetische Gefühl, das Gehör für das *Musikalische* in der Sprache, welches der gewöhnliche

<sup>1)</sup> T. Ziller, Allgemeine Pädagogik, zweite Auflage, S. 174.

Unterricht durch Fragen und Antworten und durch seine logisch geordneten formalen Sprachübungen zu Grunde richtet. *Hören* muss man die Sprache, wenn man sie richtig reden und schreiben lernen soll, ich meine nicht in einzelnen Sätzen, sondern als ein in sich abgerundetes Ganze. Das öffnet das Ohr für den Rhythmus, der in jeder gut stilisierten Prosa waltet; das zieht Furchen in die kindliche Seele hinein, in denen die eigenen Wörter mehr oder weniger zu wandeln genötiget werden. Es war früher auf diesen Gebiete nicht so wie jetzt. Unter allen Umständen besass die Schule an den biblischen Psalmen Meisterwerke der Prosa, denen, abgesehen von ihrer religiösen Bedeutung, eine hervorragende sprachbildende Kraft innewohnt. Daneben gibt es noch sehr viele für die Schule geeignete kleine Meisterwerke. Ich erinnere hier nur an die Märchen und Sagen der Gebrüder Grimm, an die Fabeln Lessings und an die Parabeln und Paramythien von Herder und Krummacher. Es ist zu hoffen, dass es in diesem Stücke wieder besser werde. Dann müssen aber die Lesebücher mithelfen, indem sie bezügliche Stücke aufnehmen und dafür etwas weniger Originalarbeiten ihrer Verfasser bringen. Die Wirkung solch auswendig gelernter Prosa auf die zusammenhängenden Wiederholungen und auf die Aufsätze der Schüler wird nicht ausbleiben.

B. Auf das Wiederholen folgt *das Ueben* und die gemachten Uebungen müssen wiederholt werden. Beim Ueben handelt es sich darum, das Einzelne des in Bearbeitung stehenden Objektes unter sich wie auch mit früher erworbenem Einzelnen in vielfache Beziehung zu bringen. Es ist ferner seine Aufgabe, der Lessingischen Weisung gemäss den Schüler aus einem Fach in das andere hinübersehen zu lassen, ihn zu lehren, sich ebenso leicht von dem Besonderen zum Allgemeinen zu erheben, als von dem Allgemeinen zu dem Besonderen sich wieder herabzulassen. Dies geschieht auf die mannigfachste Weise: zusammenstellend, gruppierend, disponierend, charakterisierend, zeichnend, schematisierend u. s. w. Der Zweck aller dieser Uebungen ist, dass jedes Wissen zur Fertigkeit werde, dass es uns zu Gebote stehe, wo und wann wir es brauchen. Das erreicht man mit dem blossen Wiederholen des dargebotenen Stoffes nicht. Dies erzeugt nur Wissler, unter Umständen auch Vielwisser, die aber im praktischen Leben sich weder zu helfen, noch zu raten wissen. Das kann nicht das Ziel eines erziehenden Unterrichtes sein. Aber auch blosser Fertigkeit wäre ein höchst einseitiges Ziel. Was sie auf dem Boden der Erfahrung ist, d. h.

auf dem Gebiete dessen, was der Mensch an und mit den vernunftlosen Gegenständen der Wirklichkeit oder mit den Vorstellungen vornimmt oder durch beides erleidet, das ist auf dem Boden des Umganges der Takt; auch dieser ist nur durch Uebung zu gewinnen. Ein fertiger Rechner ist ein solcher, bei dem sich die zur Lösung einer Aufgabe nötigen Schritte beinahe unbewusst vollziehen. Doch ist das Denken, wovon wir das richtige Beziehen der Vorstellungen aufeinander verstehen, in gewissen Fällen auch einer sittlich-religiösen Beurteilung zu unterwerfen. Ein taktvoller Redner steht höher als ein fertiger Redner, weil jener mit den Vorzügen des letzteren auch noch religiöse und sittliche Schicklichkeit verbindet. Bevor die Originalreihen gehörig eingepägt sind, dürfen sie dem Ueben nicht unterstellt werden; denn dieses löst sie für seine Zwecke wieder auf. So könnte sich der Unterricht Hindernisse schaffen, deren Zusammenhang mit seiner Arbeit dem Lehrer oft schwer zu entdecken wäre. Für die Bildung des Taktes muss die Schule auf halbem Wege stehen bleiben; sie kann die Jugend nur veranlassen, die auf diesem Gebiete ausgebildeten Reihen im phantasierten Handeln allseitig zu durchdenken. Die so sehr notwendige praktische Bethätigung gestattet das Schulleben nur in verhältnismässig seltenen Fällen; Familie und Oeffentlichkeit müssen hier das Wichtigste thun, wobei gar oft das Denken und die Gesinnung der Phrase geopfert werden.

1. Am häufigsten beginnt man das Ueben mit dem *Erfragen*. Dieses greift den durch die Wiederholung gesicherten geistigen Besitz in einzelnen Teilen an, um diese zunächst aus ihrem bisherigen Zusammenhange herauszulösen oder um sie unter neue Gesichtspunkte zu vereinigen oder um mit ihrer Hülfe neue Wahrheiten aufzusuchen. Je nachdem unterscheidet man ein zergliederndes, ein zusammenfassendes und ein entwickelndes Erfragen. Es ist das Eigentümliche alles Geistigen, dass seine alten Besitzstände, wenn sie einmal gesichert sind, durch solche Verarbeitung gar nicht etwa lockerer werden. Wo die eine oder die andere der eben genannten Fragearten anzuwenden ist, das entscheidet der jeweils gegebene Fall. Die methodischen Lehrbücher warnen den jungen Lehrer davor, nicht zum Erfragen zu greifen, wo abzufragen sei. Hat man sich aber den Unterschied zwischen Wiederholen und Ueben klar gemacht, dann kann nur noch der Fehler begegnen, dass man zum Erfragen übergeht, bevor genügend wiederholt ist. Die *Zergliederungsfrage* tritt schon auf der Stufe der Vorbereitung

auf, wo es sich darum handelt, den kindlichen Gedankenkreis für die Weckung apperzipierender Vorstellungen zu analysieren. In den formalen Fächern, z. B. im Sprachunterricht wird sie auf allen Stufen angewendet. Es kann dies darum geschehen, weil der sachliche Hintergrund dem Schüler bekannt sein muss. Eine ganz verkehrte Anwendung des zergliedernden Erfragens finden wir in der durch einen verkehrten Religionsunterricht berühmt gewordenen »Kunstcatechese«, gegen die schon im vorigen Jahrhundert der in Göthes und Schillers Xenien verewigte Fr. Nikolai (1733—1811) zu Felde zog<sup>1)</sup>. Die Zergliederungsfrage kann mit dem *zusammenfassenden Erfragen* abwechseln; doch haben wir dieses auch dann, wenn durch Anschauung und Wiederholung ein Abschnitt vollständig befestigt ist und der Schüler für denselben, um ihn besser behalten zu können, zur Bildung einer Ueberschrift aufgefordert wird. Uebrigens kann das zusammenfassende Erfragen auf allen Stufen vorkommen. Dasselbe ist der Fall mit der *Entwicklungsfrage*; nur kann man in den sachlichen Fächern auf der Stufe der Darbietung selbstverständlich nicht entwickeln; hier muss zunächst gegeben werden. Aber in den formalen Fächern, im Rechnen, in der Geometrie, in der Sprachlehre, wird das Neue meist durch Verbindung der Zergliederungsfrage mit der Entwicklungsfrage gewonnen.

2. Dem Erfragen folgt *das Ueben in zusammenhängender Form*. Es ist dies so notwendig wie das zusammenhängende Wiederholen; denn nur durch diese Art des übungsmässigen Memorierens kommt der Unterricht vorwärts. Harnisch meint mit Recht, die stete synonymische Wiederkäuung dessen, was die Schüler längst wissen, sei langweilig und unnütz. Form und Inhalt des Stoffes müssen geändert werden, wozu das Erfragen nur die ersten Schritte thut. Weiteres geschieht durch Lesestücke, die sich als *Begleitstoffe* dem eingeschlagenen Lebrgange anschliessen, indem sie die Hauptstoffe oder einzelne Teile derselben in anderer Einkleidung oder in anderer Disposition bringen oder sie ergänzen und erweitern. Die Hauptsache aber ist, dass der Schüler selbst den mit ihm behandelten Stoff inhaltlich und sprachlich, mündlich und schriftlich umzuwandeln genötigt wird und zwar in zusammenhängender Darstellung. »Der beste Prüfstein, ob jemand etwas gefasst hat, ist, dass er's nachmachen, dass er's selbst vortragen kann, nach seiner eigenen Art, mit seinen eigenen Worten«, sagt Herder. Zuerst muss dies wieder

<sup>1)</sup> Franz Michael Vierthalers ausgewählte pädagogische Schriften. Freiburg i. B. 1893. Seite 162.

*mündlich* geübt werden; aber es muss geschehen und ist nicht mit einer zusammenhängenden mündlichen Wiederholung zu verwechseln, ohne welche freilich dieser neue Unterrichtsakt nicht möglich ist. Am deutlichsten wird die echte Uebung im schriftlichen Ausdruck in den *Aufsätzen* offenbar. Darunter verstehen wir an diesem Orte nicht die schriftlichen Wiederholungen, sondern Arbeiten, die, wenn auch nur dem betreffenden Lehrer erkennbar, den Stempel einer relativen Selbständigkeit tragen; es muss der Schüler sein, der schreibt, und nicht das Vehikel des Lehrers. Ist vom Volksschüler in dieser Beziehung auch nichts Grosses zu erwarten, so muss doch schon im Interesse der Erziehung zur Selbstthätigkeit etwas in dieser Richtung geschehen. Uebrigens wird man bessere Leistungen erzielen, sobald man sich zu einem wirklichen Anschauungsunterrichte versteht. Wenn man es nur glauben wollte, dass alle Schüler reden können, wenn sie ihre Sinne zu gebrauchen fähig sind! Mit dem Einüben der Buchstaben und vom Sachunterrichte losgelöster Sprachformen lernen sie weder sprechen, noch schreiben.

Verbindet sich bei Lesestücken und Gedichten das Ueben mit dem vorausgegangenen Auswendiglernen, so haben wir das Deklamieren. Beim Deklamieren handelt es sich nicht nur um genaue Wiedergabe der Form wie beim Aufsagen — die Korrektheit des letzteren ist selbstverständliche Voraussetzung —, sondern auch darum, dass der Schüler in seinem Vortrage den Geist des Stückes zum Ausdrucke bringe, soweit er sich ihm erschlossen hat. Eine Vorbereitung dazu ist das schöne Lesen.

3. Nicht zu verwechseln mit dem Erfragen ist *das unterrichtliche Gespräch*, so viel Gemeinsames beide auch haben können. Schon nach dem populären Bewusstsein kann man ein Gespräch nur über einen Gegenstand führen, wenn derselbe keinem der Beteiligten ganz fremd ist, und man verfolgt dabei, bald unbewusster, bald bewusster, den Zweck, das in Frage stehende Objekt zu erörtern, d. h. dasselbe von verschiedenen Gesichtspunkten aus kennen zu lernen. Vom Erfragen unterscheidet sich das Gespräch schon dadurch, dass das Fragen nicht mehr nur ein einseitiges ist. Muster unterrichtlicher Gespräche sind die Sokratischen Dialoge, wie solche uns Xenophon und Plato erhalten haben. Sokrates fragt nicht immer; er lässt sich bisweilen auch fragen, ja er veranlasst seine Schüler absichtlich dazu. Dahinter steckt ein tiefer psychologischer Gedanke, ganz abgesehen davon, dass es dem Lehrer eine er-



wünschte Pause zu eigenem Ueberlegen schafft; denn dieses macht sich häufig bei der sorgfältigsten Vorbereitung notwendig. Aus der Art und dem Inhalte der Frage des Schülers kann der Lehrer erkennen, wie sehr der Fragende in seinen Gedanken eingedrungen ist, wo er ihn jetzt zu greifen und wie er ihn weiter zu führen hat. Selbstverständlich haben wir für die Volksschule kein sokratisches Gespräch im Auge. Es handelt sich für uns nur darum, ob es nicht möglich wäre, dem antiken Ideale gemäss, in ganz bescheidenen Grenzen mit den Schülern im Sinne einer vertiefenden Uebung zu reden. Uns scheint dies nichts allzu Ungeheuerliches zu sein. Fragen die Kinder doch schon vor der Schulzeit die Mutter oder den Vater, die mit ihnen umzugehen wissen, recht viel. Dass die Kinder in der Schule nicht mehr fragen, ist eine bekannte Thatsache, die ihre eigenen Gründe haben mag. Wie die Kinder unter verkehrter Führung der Eltern nach und nach verstummen, das zeigt Salzmann in seinem »Krebsbüchlein« unter der Ueberschrift: »Mittel, die Kinder gegen die Schönheiten der Natur unempfindlich zu machen.« — Wer in elementarer Weise ein Sokratiker werden will, arbeite sich in die Heimat des Schülers hinein, dass in diesem kleinen Gebiete für ihn selbst nichts ist, das er nicht benennen kann; er beobachte die Jugend, studiere sie, »suche ihre rechte und linke Seite, ihre guten und bösen Eigenschaften, ihre Neigungen und Lieblingsbeschäftigungen und die geheimen Wünsche ihres Herzens zu entdecken, und aus diesen hebe er sich die Materialien zum Gespräche heraus.« Wir studieren die Kindesnatur zu wenig; wir *wollen* die Kunst des Individualisierens nicht lernen; wir denken neben der Schule gar nicht und während derselben nur flüchtig an jedes einzelne unserer Kinder; darum erscheint uns so vieles unmöglich zu sein, was bei besserer Kenntniss unseres Berufes ganz gut möglich wäre. Wie langweilig wäre es, wenn wir im Gespräche immer warten müssten, bis es dem andern zu fragen beliebte; wir erzählen, wir beschreiben, wir ziehen dies und jenes in Zweifel, wir anerkennen, wir schmeicheln u. s. w. — und alles dies nur darum, um unsere Umgebung zu Gegenäusserungen zu veranlassen. Ist es die Jugend nicht wert, dass wir uns in ähnlicher Weise um sie bemühen? Ein richtig geleitetes unterrichtliches Gespräch ist die höchste Stufe der Uebung, das beste Mittel, die Gedanken lebendig zu machen.

C. Unser Schema ist:

*Memorieren:*

1. *Wiederholen.* 2. *Ue'ben.* 3. *Prüfen.*

Demgemäss hätten wir noch kurz vom **Prüfen** zu reden. Das Wiederholen gleicht der Fundamentierung, das Ue'ben der äusseren und inneren Ausführung und Ausstattung und das Prüfen der Abnahme eines Baues. Nur darf dieses Gleichnis, wie jedes andere, nicht allzu sehr gepresst werden. Trotz der sorgfältigsten Pläne und der übrigen Vorbereitung prüft man den Bau in den verschiedensten Stadien seiner Entwicklung. Es wäre vielleicht gut, wenn dies auch in der Schularbeit nachgeahmt würde. Statt daran zu arbeiten, dass die Examen entfernt werden, wäre es pädagogisch richtiger, für ihre Umgestaltung zu wirken, aus den vielfach zu Schaustellungen gewordenen Unterrichtsakten wieder wertvolle Stunden der Besinnung und der Rückschau zu schaffen, die nicht vermindert, sondern vermehrt werden wollen. Diese letzte Bemerkung bezieht sich allerdings mehr auf diejenige Art des Prüfens, die auf den folgenden Zeilen *das Repetieren* genannt ist, neben welches ich noch *das Examinieren* stelle. Dem Wesen nach stimmen beide Thätigkeiten überein, indem es sich hier wie dort darum handelt, das Wissen des Schülers festzustellen. Mehr, als was durch Wiederholen und Ue'ben erreicht wurde, verlangt man in der Repetition nicht, wenn auch von gewissen Individuen und an gewissen Stellen selbständigere Urteile erwartet werden dürfen. Doch wird solches mehr im Mittelschulunterrichte möglich sein. Hier aber müsste man gerade von einem Misserfolge sprechen, wenn sich beim Repetieren oder gar beim Examinieren kein Anfang selbständigen Denkens bemerkbar machte. Die mitgeteilten Gedankenelemente müssen doch einmal in lebendige Wechselbeziehung treten, sonst ist es toter Samen gewesen, den der Lehrer austreute, so reichhaltig daneben das Wissen sich auch zeigen mag. Repetieren und Examinieren unterscheiden sich im allgemeinen nur in ihrem Effekt: Repetiertes kann wieder repetiert werden; an ein Examen denkt man nur einmal. Es ist selbstverständlich ganz relativ aufzufassen. Doch hat die Repetition nicht bloss die Bedeutung, eine vorläufig abschliessende Form des Einprägens zu sein, bei der darum ein grösseres Ganze oder die Gesamtheit des Stoffes in Betracht kommt; ebenso wichtig ist ihr die Auffindung der schwachen Stellen im Wissen des Schülers, seien dann dieselben durch den Lehrer oder durch den Schüler verschuldet. Für das Examen dagegen müssen alle Teile gleichmässig zur Verfügung

stehen, woraus folgt, dass gerade diejenigen Gebiete, welche im Bewusstsein des Schülers am undeutlichsten sind, der sorgfältigsten Repetition bedürfen.

Während beim Wiederholen und Ueben die Individualität stark berücksichtigt wird, und man nicht ohne weiteres von jedem Kinde dieselbe Leistung verlangt, ist das Repetieren schon weniger milde. Dort geht man vom Stärkeren zum Schwächeren und verweilt bei diesem; hier geht man von Nachbar zu Nachbar und schenkt jedem die gleiche Beachtung. Dies ist wenigstens die gesetzmässige Form, von der nur bei den vorhin angedeuteten Verhältnissen Umgang genommen wird. Fragen und zusammenhängendes Darstellen wechseln miteinander ab. Es ist auf keiner Stufe leicht, weder in Volks-, noch in Mittelschulen gute Prüfungsfragen zu stellen. Zunächst ist dazu erforderlich, dass der Lehrer selbst fest sei in dem, was er zu repetieren und zu examinieren hat. Diese Forderung kann für niemanden beleidigend sein, und sie ist es namentlich für den nicht, der etwas vom Unterrichten versteht. Von dem alten Inspektor Zeller in Beuggen wird erzählt, er habe sich zuerst von seinen Zöglingen prüfen lassen, bevor er mit ihnen repetiert habe. Er that dies offenbar darum, um auf diese Weise nicht nur den rechten Ton, sondern auch die richtige Höhe zu treffen. Aus demselben Grunde verlangte Ziller eine gründliche Präparation des Prüfens. Den Beweis, dass der Schüler seiner Sache sicher ist, liefern nur zusammenhängende Repetitions- und Examinationsarbeiten. Diese können bald mündlich, bald schriftlich ausgeführt werden. Im letzteren Falle darf die Aufsicht nicht fehlen. Es soll dies nicht ein Misstrauensvotum gegen die Jugend sein; wir wünschen sie vielmehr aus Gründen der Führung. Die Leistungen der Schüler bei den Examen sind für die Zensuren massgebend, wenn auch der Idee des Wohlwollens gemäss das frühere Verhalten nicht ganz unberücksichtigt bleiben darf. Die Jahresprüfungen haben neben ihrer Bedeutung für die Schule namentlich auch den Zweck, den Eltern und Schulfreunden einen Blick in die Schularbeit zu verschaffen. Die Obrigkeit übt durch ihre Angestellten in gelegentlichen Examen die Aufsicht über die Unterrichtsarbeit aus.

1. Nachdem die einzelnen Teile des Unterrichtes durch Wiederholungen und Uebungen genügend znsammengeordnet und befestigt worden sind<sup>1)</sup>, »muss dem Zögling noch das Bewusstsein des Ab-

---

<sup>1)</sup> *T. Ziller*, Allgemeine Pädagogik. Zweite Auflage. Seite 327.

schluss von einem grösseren Gebiete verschafft werden; er muss Gelegenheit erhalten, dadurch zu beweisen, dass seine Persönlichkeit gewachsen ist. Dazu dienen die echten, seien es mündliche, seien es schriftliche Examina, für welche die Fähigkeit des Zöglings durch zusammenhängende absichtliche Repetitionen über grössere zu bestimmten Zeiten vollendete Abschnitte der Wissenschaften vorzubereiten ist . . . Die Repetition muss eine erschöpfende sein, so dass das (halbjährliche) Examen zu einer vollständigen Revision des Schulstoffes (vom letzten Halbjahre) dienen kann. Das kann aber nur gelingen, wenn die Monatsziele und die mit denselben in genauer Uebereinstimmung stehenden Wochenziele aufs sorgfältigste so fixiert sind, dass sie einen bequemen Ueberblick gewähren. Genügen die Resultate des Examens bei einer Klasse nicht, so sind die mangelhaften Stellen herauszuheben, damit sie ausgebessert werden, und nachdem das geschehen ist, hat das Ergänzungsexamen den Beweis davon zu liefern. Solche Examina sind also nicht bloss des Hauses und der Gesellschaft wegen notwendig. Bei ihnen ist aber wenig zu fragen, geschweige sprungweise; die Zöglinge haben das Gelernte vielmehr im Zusammenhange selbst darzustellen, soweit sie es vermögen. Es wird nur immer auf das Allereinfachste und -gewöhnlichste als Ausgangspunkt der beliebig auszudehnenden, aber immer abzurundenden Auseinandersetzungen hingewiesen, wodurch, auch wenn die mündlichen Examina öffentlich sind, die Gefahr der Schaustellung bei denselben vermindert wird . . . Damit aller Druck fern bleibe und die Freudigkeit des Geistes gesichert sei, ist bei dem Auffordern zur Darstellung immer aus der Reihe der Schüler auszuwählen, die sich gemeldet haben. Die übrigen sind nur zu ermuntern, dass sie sich auch melden, und den Zaghaftern und Langsamern ist immer bei der Auswahl der Vorzug zu geben.« — Ziller fordert also, das Examinieren des Schülers müsse so geschehen, dass dieser zu einem *sprachlich zusammenhängenden Gedanken Ausdruck* genötigt werde. Selbstverständlich muss in solchem Falle das Thema so gestellt werden, dass ihm der Schüler gewachsen sein kann. Es darf nicht zu allgemein sein, aber auch nicht Einzelheiten fordern, die weder der Unterricht, noch die mit ihm verbundene Privatlektüre bot. Schon bei den Repetitorien kann diese Form angewendet werden. Besonders wertvoll sind schriftliche Prüfungen. Sie sind aber zu beaufsichtigen, damit kein Betrug stattfinden kann. Wo die unterrichtlichen Dinge nur im Fluge be-

rührt worden sind, da ist an ein Prüfen im Zillerschen Sinne gar nicht zu denken. Nur eine allseitige Beherrschung des Stoffes gibt dem Schüler die innere Kraft für sprachliche Darstellung.

2. Die gewöhnlichste Form des Prüfens ist *das Ausfragen*. Der Lehrer oder sein Vorgesetzter muss dabei mit seinen Fragen aus der Seele des Schülers herausfragen; nicht sein Wissen ist massgebend, sondern das des Schülers. Bei öffentlichen Examen kommt es aber häufig vor, dass es den Eindruck macht, als wollte der Examinator eine Prüfung ablegen, statt eine solche abzunehmen, oder der Lehrer geht darauf aus, den anwesenden Eltern und Schulfreunden eine Unterhaltungsstunde zu bereiten. Beides ist im Interesse der Wahrheit und der Erziehung zu verwerfen. Das Ausfragen kann teils *abfragend*, teils *erfragend* sein. Abfragend ist es, wenn in der Prüfung nicht mehr verlangt wird, als was der Unterricht durch Darbieten, Wiederholen und Ueben dem Schüler beigebracht hat. Schwieriger ist das erfragende Ausfragen, weil es auf Grund des bis zur Prüfungsstunde durchgearbeiteten Stoffes eine relative Selbständigkeit in den Antworten erwartet. Nicht der Lehrer oder das Lehrbuch darf aus dem Schüler sprechen, sondern sein Geist, und damit verlangen wir, der Prüfling müsse über eine selbständige Erfassung des Lehrobjektes in einer seiner Individualität angemessenen Weise Zeugnis abzulegen imstande sein. Es ist dies nur eine andere Form der bekannten Forderung: Stelle die Schüler auf ihre eigenen Beine. Wenn irgendwo, so muss doch ein diesbezüglicher Erfolg der Unterrichtsarbeit zuerst beim Repetieren, namentlich aber beim Examinieren zum Vorschein kommen. Freilich bleiben wir diesem Ziele meistens recht ferne. Die Vielfacherei und mehr noch der Kultus der Quantität verunmöglichen einen Leben schaffenden Unterricht. Dies zeigt sich nirgends deutlicher als beim Examen, wo das erfragende Ausfragen ein taubes Ohr findet, und man zufrieden sein muss, wenn das abfragende Ausfragen nicht leer zurückkommt. In der Volksschule genügt für die Mehrzahl der Schüler so wie so das letztere. Auf allen Schulstufen müssen die Antworten auf die Repetitionsfragen, wenn es irgendwie möglich ist, abgenommen werden. Es ist ja klar, dass der Lehrer jede seiner Hauptfragen in der Präparation beantwortet hat und dass er der Antwort die beste sprachliche Form zu geben suchte. Will er jedoch im Unterrichte genau seinen Ausdruck und seine Wendungen haben, so macht dies den Schüler in sein eigenes Können misstrauisch; er verliert leicht die Ruhe

des Ueberlegens. Dies ist selbstverständlich nicht von Vorteil für allfällige nachfolgende Examina. Damit wollen wir durchaus nicht sagen, dass die sprachliche Form etwas Nebensächliches sei; aber es gibt eben Lehrer, die in ihr die Hauptsache erblicken und durch eigensinniges Beharren auf *ihrer* Form die Schüler quälen und so scheuchen, dass jeder denkt, wenn ich nur nicht gefragt werde<sup>1)</sup>.

---

## Die Friedensidee in der Schule.

Eine Kritik und eine Rechtfertigung.

Von *J. R. Riedhauser*.

### II.

Die Forderung des V., die Geschichte müsse im Lichte der Gegenwart und in stetem Vergleiche mit ihr vorgeführt werden, ist für uns nicht neu. Auch wir wollen den Zögling nicht »in das Altertum hinuntertauchen« und ihn drin versinken lassen. Dem beugen wir durch mehrere methodische Veranstaltungen vor: durch sittlich-religiöse Betrachtungen, wobei sich der Schüler in das Innenleben der Geschichte und ihrer Personen vertieft und ihre Handlungen vom Standpunkte der christlichen Moral aus beurteilt, durch die Stufe der Vergleichung, wo nötigenfalls die Unterschiede zwischen einst und jetzt hervorgehoben, und durch die Anwendungsstufe, wo das erworbene Wissen dem praktischen Gebrauch angepasst und vom Unterricht Brücken zur Tagesarbeit des Lebens geschlagen werden. »Wie der Mensch nie in die Zeit einsinken soll, so soll auch das Urteil des Knaben und des Jünglings über den Zeiten schweben, mit denen er fortschreitet; eben zum Fortschreiten soll er sich getrieben fühlen, durch dies Urteil, welches ihm bei jedem Punkte sagt, hier könne die Menschheit nicht stehen bleiben<sup>2)</sup>.« — Wir sind nicht so recht davon überzeugt, dass diese wesentlichen Gesichtspunkte Herrn Dr. Z. gegenwärtig waren, als er in so abschätzendem Sinne über die Kulturstufen schrieb. Sicher ist, dass sein Urteil erst dann ernst genommen werden kann, wenn er versucht, die von der Herbart-Zillerschen Schule aufgestellte Kulturstufentheorie zu widerlegen und seinerseits den

<sup>1)</sup> Dieser Aufsatz ist in etwas erweiterter Form schon im „Schweiz. evang. Schulblatt“ erschienen (Jahrgang 1894, Nr. 10–12). Der Inhalt ist hier genau derselbe, nur habe ich jetzt in Bezug auf die methodisch-technischen Ausdrücke mehr Dörpfeld und Ziller zu vereinigen gesucht.

<sup>2)</sup> Herbart, Pädag. Schr. I, pg. 577.

Beweis antritt, dass das kindliche Denken und Fühlen mit demjenigen der modernen Kulturmenschheit genauer übereinstimmt. Hierzu wären freilich mehr als drei Sätze erforderlich.

Vor allem sei es nötig, »dass wir den Kleinen die Unmittelbarkeit des Gefühls und die Reinheit der Empfindung lassen,« sagt der V. — Wie er das meint, erhellt aus folgendem Gespräch, das er eines Tages mit seinem kleinen Neffen führte. Neffe: »Was tüend au d' Soldate-n-im Chrieg?« — »Sie müend uf enand schüsse.« — »Ja, was sait denn dem Soldat sie Mueter?« — »Die cha nüd als weine.« — »Gäll, du schüssischt nüd uf Soldate!« — »Liegt in diesen Worten aus Kindermund« — so fragt der V.<sup>1)</sup> — »nicht die schärfste Verurteilung des Krieges, die es nur immer geben kann? Sagen sie nicht, dass es noch heiligere Rechte auf das Leben des Bürgers gibt, als diejenigen sind, welche der Staat oder der Regent darauf zu haben glauben?« — Das ist der Standpunkt des nackten Egoismus, den Prof. Hilty also kennzeichnet<sup>2)</sup>: »Ein gewisser, nicht ganz kleiner Teil der unbedingten Friedensfreundschaft schätzt das Leben an sich und den ungestörten Genuss seiner Freuden überhaupt zu hoch gegenüber seinen wirklichen Zwecken, für die es willig verausgabt werden muss, und ist von einer materialistischen Lebensauffassung mitbeeinflusst, die, wenn sie noch etwas allgemeiner werden würde, ein viel grösseres Unglück für jedes Volk wäre als ein zeitweiliger Krieg.« — Wenn unsere Väter, ein Winkelried, ein Erlach, ein Fontana, in der Bedrängnis gefragt hätten wie der V., es stünde heute schlimm um unsere Freiheit. Wie unsere Väter Freiheit und Vaterland über alles stellten, so wäre auch jetzt noch jeder rechte Schweizer ohne Zaudern bereit, »mit seinem Herzblut aufzufärben die blasse Schrift der alten Freiheitsbriefe.« Ist das Bild überhaupt wahr, das uns der V. vor Augen führt? Zeigt die Schweizergeschichte nicht in leuchtenden Beispielen, dass unsere Frauen und Jungfrauen in der Stunde der Gefahr noch etwas Besseres hatten als Thränen? Weiss der V. nichts von jenen Prättigauerinnen und Nidwaldnerinnen, die mit ihren Gatten und Brüdern wetteiferten im Heldenkampf fürs Vaterland? Hat er nichts von jener mutigen Bernerin vernommen, die ihren Sohn gegen den Landesfeind sandte mit den Worten: »Geh', mein Sohn, für das Vaterland habe ich dich geboren!« Hat er nie etwas gehört von jenem Heldenmädchen, das im

<sup>1)</sup> pg. 3.

<sup>2)</sup> Polit. Jahrb. VIII pg. 202.

Dorfe Ems allein den heransprengenden französischen Artilleriepferden in die Zügel fiel, den ersten Stückknecht niederstach und so den schon halb entmutigten Männern das Beispiel gab zum siegreichen Angriff? — Der kleine Neffe des V., der »stillere und in sich gekehrt« wird, wenn er einen Soldaten sieht, der beim Worte Krieg zuerst an die weinenden Mütter denkt, gehört entweder zu den Ausnahmen, oder er existiert so nur in der Phantasie seines Onkels. Die Eigenschaften, die der heranwachsende Knabe vor allem bewundert, sind Kraft und Mut. »Mit welcher Freude lauscht die Jugend den Erzählungen von alten, berühmten Helden der Vorzeit! Gewiss ist sie nicht unempfänglich gegen die Milde der Gesinnung, die Reinheit des Gemüts, die man an jenen rühmt; aber was sie am lebhaftesten erregt, was ihr vor allem gefällt, ist doch die gewaltige Kraft, der trotzigere Mut. Das Kind hat nun einmal in dieser Zeit nicht für alle Ideen das gleiche Verständnis; es muss seine Kraftperiode erst durchleben, und es muss einen Helden haben, mit dem es kämpft und leidet, an dessen Willen sein eigener erstarkt und heranwächst<sup>1)</sup>.« — Wenn es dem V. ernst ist mit der Forderung, man müsse den Kindern »die Unmittelbarkeit des Gefühls lassen,« so darf er ihnen die Freude an starkem Wollen und heldenhaftem Thun, die Bewunderung echten Heldentums nicht verkümmern. Dass das Kind durch begeisterte Schilderungen von Kampf und Sieg »in einen innern Zwiespalt hineinkomme und dass sein Zartgefühl verletzt werde,« ist eine Behauptung, die auf Unkenntnis des Kindesgemütes beruht. »Unsere Vorfahren haben im Kampfe für die Freiheit vor dem geschwungenen Schwert des Feindes mit keiner Wimper gezuckt, und das nachwachsende Geschlecht sollte schon Anstoss nehmen, wenn es nur davon — erzählen hört? So unkriegerisch ist wenigstens die frühe Jugend zum Glücke noch nicht, und ich habe bei ihr nie eine Spur von nervösem Gruseln bemerkt, wenn in Uhlands bluttriefendem Gedichte »Schwäbische Kunde« die Stelle kam, wo Reiter, Sattel und Ross gespalten werden:

»Zur Rechten sieht man, wie zur Linken

»Einen halben Türken heruntersinken<sup>2)</sup>.«

Ungefähr gleichwertig sind die weiteren Gründe, die der V. gegen Schlachtenschilderungen und Heldenverehrung anführt: »Viele glauben, durch Erzählen der Schlachten unserer Vorfahren in der

<sup>1)</sup> Dr. Lange, Apperzeption.

<sup>2)</sup> Dr. Th. Wiget, B. Sem. Bl. VII, pg. 247.



Jugend Patriotismus zu pflanzen; aber das ist eine falsche Meinung. Eine heilige Flamme der Begeisterung darf nicht mit Hass gezeugt und ernährt werden<sup>1)</sup>.« »Die Beziehung auf die Gegenwart erfordert in erster Linie, dass wir von den Männern der Vergangenheit diejenigen preisen, welche für die materielle und geistige Kultur der Menschheit etwas geleistet haben, also die Religionsstifter, die Dichter und Denker, die Erfinder und Entdecker, nicht aber die sogenannten Helden, die Krieger<sup>2)</sup>.« — Das Heldentum unserer Ahnen aus dem Geschichtsunterricht verbannen zu wollen, ist wirklich ein neuer Gedanke; aber gegen ihn sprechen nicht nur patriotische, sondern auch fachwissenschaftliche Gründe. Eine Geschichte, welche unsere Helden übergeht, ist keine Geschichte. Wie denkt sich denn der V. die wahrheitsgetreue Schilderung der Lage des Volkes in den verschiedenen Zeitepochen, wenn ein Tell, der als mytho-poetische Personifikation die Leiden und Kämpfe des gesamten Volkes in anschaulichster und erhebendster Weise versinnbildlicht, ein Winkelried, wenn ein Bubenberg, ein Waldmann, ein Jenatsch halb oder ganz totgeschwiegen werden sollten? Müssten wir nicht vor uns selbst erröten bei dem Versuch, jene Helden, die für des Landes Freiheit ihr Herzblut vergossen, aus dem Schulunterricht zu verdrängen und so zu brandmarken als Friedensfeinde, als Männer, »welche für die materielle und geistige Kultur der Menschheit« nichts geleistet haben? — Mit Dr. E. Zürcher<sup>3)</sup> legen wir »ernsten und feierlichen Protest ein gegen die Verwechslung von Patriotismus mit Chauvinismus, dagegen, dass der Vaterlandsliebe Fremdenhass unterschoben und das Nationalbewusstsein gleichbedeutend erklärt werde mit materieller und geistiger Schutzzöllnererei. Ob auch etwa ein Festredner damit einen zweifelhaften Erfolg erringt, dass er den Leuten vorgibt, ihr Neid und Hass seien berechtigte Ausbrüche der Vaterlandsliebe: ihr Inhalt ist ein positiver, ein schönerer, reinerer. Sie bedeutet das Zurückdrängen des Egoismus zu Gunsten des Altruismus — es ist die Vaterlandsliebe eines Ursprungs und eines Wesens mit dem das ganze Menschengeschlecht umfassenden Kosmopolitismus. Wie die Liebe zur Familie, zum Stamm, zum Vaterland geschichtlich die Durchgangspunkte zur allgemeinen Menschenliebe gewesen sind, so sind sie es auch in der Entwicklung des Einzelnen.«

<sup>1)</sup> pg. 10.

<sup>2)</sup> pg. 17.

<sup>3)</sup> Schw. Päd. Zitschr. II, pg. 81.

Auch wir achten die Männer der friedlichen Arbeit hoch und räumen ihnen die wohlberechtigte Stelle im Geschichtsunterricht ein; aber wir fordern gleiches Recht für die Helden, denen wir die Erkämpfung und Erhaltung unserer Freiheit verdanken. »Vergessen wir nicht,« mahnt Dr. Hilty, »dass es unsere Aufgabe ist, wieder ein solches Geschlecht heranzubilden, das es versteht, unsere 600jährige Geschichte fortzusetzen.« Der V. jedoch geht nur darauf aus, die Jugend zur Friedensliebe und für den Frieden zu erziehen, nicht bedenkend, welche Folgen uns hieraus erwachsen müssten, wenn wir dereinst vor die Aufgabe gestellt werden, unsere Neutralität mit bewaffneter Hand zu behaupten<sup>1)</sup>.

Dass der V. das *Kadettenwesen* und den *militärischen Vorunterricht* verwirft und ihre erzieherischen Momente übersieht, wird nach dem Vorausgegangenen niemand in Erstaunen setzen, ebensowenig, dass selbst die *Bleisoldaten* vor dem Grimm unseres Friedensfreundes nicht sicher sind.

Besonders sorgfältig will er den *poetischen Stoff* für die Schule auswählen: »Poeten zweiten und dritten Ranges allerdings haben den Krieg in tyrtäischen Hymnen gepriesen, und besoldete Künstler aller Art verherrlichen den Kampf in Gemälde und Denkmal.« — »Die grossen Dichter und Künstler, die echten Lehrer der Menschheit, die auf der Höhe des modernen Menschentums wandeln, wie Goethe, der Naturforscher und Dichter, wenden sich vom Kriege ab und besingen Werke des Friedens. Und eben dieses gute Gold haben wir in die Schule hineinzutragen<sup>2)</sup>.« Wir wollen mit dem V. nicht darüber rechten, ob der Dichter des Wallenstein, der Jungfrau von Orleans und des Tell zu den Poeten zweiten und dritten Ranges zu zählen sei, zu den »besoldeten Künstlern«, die sich »der Verantwortlichkeit, welche sie dadurch auf sich geladen, wohl nicht bewusst gewesen,« wir erinnern bloss an zwei Stellen aus seinen Werken:

„Was ist unschuldig, heilig, menschlich gut,  
„Wenn es der Kampf nicht ist ums Vaterland?“

Igfr. v. Orleans II, 10.

---

<sup>1)</sup> „Dass die jetzige Generation noch die Aufgabe haben werde, die Probe einer solchen, ebenso ehrenvollen, als schwierigen völkerrechtlichen Stellung zu bestehen, diese Wahrscheinlichkeit tritt mit jedem neuen Jahre neu an uns heran.“ Pol. Jahrb. VII, pg. 481.

<sup>2)</sup> pg. 11.

„Der Mensch verkümmert im Frieden,  
„Müssige Ruh' ist das Grab des Muts.  
„Das Gesetz ist der Freund des Schwachen;  
„Alles will es nur eben machen,  
„Möchte gerne die Welt verflachen;  
„Aber der Krieg lässt die Kraft erscheinen,  
„Alles erhebt er zum Ungemeinen,  
„Selber dem Feigen erzeugt er den Mut!“

Braut v. Messina I, 8.

Ueber den Friedensfreund Goethe schreibt Prof. Dr. Hilty<sup>1)</sup>:  
»Er legte, besonders in seinem Alter, dem ästhetisch-egoistischen Lebensgenuss einen zu hohen Wert bei und war sehr bereit, sich die Gewaltherrschaft Napoleons über Deutschland gefallen zu lassen. Es ist dies nicht einer seiner Ruhmestitel.« Wir erinnern ferner an Gottfried Keller, der 1856 anlässlich des Neuenburger Konfliktes mit Preussen an die Hohe Bundesversammlung die Mahnung richtete: »Habt ihr zum letztenmal und vergebens um Frieden getagt, so taget zur selben Stunde zum Krieg und führet euer Volk *in jene ernste und heilige Schule, wo die Güter des Lebens nach ihrem wahren und letzten Wert erkannt und geschätzt werden*<sup>2)</sup>.« — Wir erinnern an C. F. Meyers herrliche Strophen zur Sempacherfeier:

„Der Väter keiner wandte sich zum Fliehn,  
„Die Wunden fochten weiter auf den Knien;  
„Treu und gewaltig war die Heldenzeit.  
„Kommt Väter, kommt aus eurer Seligkeit,  
„Erhebet über uns die Segenshand  
„Und weihet uns zum Tod fürs Vaterland!  
„Ihr thatets, und wir thun und wollens auch,  
„Wir halten fest am alten guten Brauch  
„Und rufen mit dem ersten Hirtenbund:  
„Wir haben eignes Recht und eignen Grund;  
„Hier steh'n wir, keiner gross und keiner klein;  
„Frei stehen wir in unsrer Firne Schein;  
„Noch flammt ein starkes Schwert in unsrer Hand:  
„Die Herzensliebe zu dem Vaterland.“ —

»Die Staaten, wie überhaupt alle Wesen, bestehen durch die gleichen Kräfte fort, denen sie ihre Entstehung verdanken; überhaupt ist die Erhaltung eines Körpers nichts anderes als das Fortwirken der ihm eigentümlichen Kräfte und Prinzipien. Diese Grundlagen aufgeben, heisst den Organismus zerstören und nicht sein Wachstum, sein Gedeihen fördern,« so sprach einst Nat.-Rat A. R. v. Planta. Der Grundpfeiler und Eckstein des schweizerischen

<sup>1)</sup> Pol. Jahrb. VIII, pg. 204.

<sup>2)</sup> Bächthold, G. Kellers Nachlass.

Freistaates ist jener Geist todesmutiger Freiheits- und Vaterlands-  
liebe, der die Helden von Sempach, von St. Jakob a. d. Birs, von  
Murten und von der Kalven Klause beseelte. Diesen wahren  
Schweizergeist in unserer Jugend zu wecken, zu hegen und zu  
kräftigen, ist und bleibt zu allen Zeiten die vornehmste Aufgabe  
des Geschichtsunterrichts.

### III.

„Die Geschichte soll die Lehrerin der Menschheit sein,  
und wenn sie es nicht wird, so tragen die Jugendlehrer  
der Geschichte einen grossen Teil der Schuld.“

Herbart.

Soll die Friedensidee in der Schule keine Berücksichtigung  
finden, sollen wir die Jugend nur für den Krieg erziehen? Das  
hiesse aus einem Extrem ins andere fallen. Gewiss muss die  
Pflege der Friedfertigkeit in der Schule eine Stätte finden; aber  
dabei hat man sich zu hüten vor dem Fehler der Einseitigkeit, in  
welchen man so leicht gerät, wenn man, wie Hr. Dr. Z., im allzu  
eifrigen Streben nach dem Kranze einer Tugend vergisst, dass  
es noch andere ebenso erstrebenswerte Tugenden gibt. *Die  
Herbartsche Ethik* kennt fünf unmittelbare Tugenden oder Muster-  
bilder: Gewissenhaftigkeit, Willensstärke, Nächstenliebe (Wohl-  
wollen), Friedfertigkeit (Idee des Rechts) und Billigkeit (Idee der  
Vergeltung). Jede dieser Ideen bezeichnet einen Bestandteil der  
Sittlichkeit. »Man darf nicht eine bestimmte einzelne Idee (z. B.  
die der Friedfertigkeit oder des Wohlwollens) ausschliesslich zur  
Richtschnur seines Lebens, zum Leitstern seines gesamten Wollens  
machen, sondern muss vielmehr das Bewusstsein *aller* fünf prak-  
tischen Ideen zu gleicher Klarheit und Lebendigkeit zu erheben  
suchen. — Man muss, indem man im Solde der einen von diesen  
Ideen handelt, sich zugleich immer auch die weitere Frage auf-  
werfen: Wie muss ich in dem gegebenen Falle handeln, um zu-  
gleich auch den übrigen Ideen Rechnung zu tragen, d. h. wie ist  
die von eben dieser bestimmten Idee ausgehende Forderung zu-  
gleich mit den Imperativen der übrigen Ideen in vollen Einklang  
zu bringen<sup>1)</sup>?« —

Dieser Grundsatz ist für uns massgebend *bei der Beurteilung  
der Handlungen und Charaktere, welche in den Gesinnungsstoffen vor-  
kommen*. Wir werden somit nicht nur den Heldenmut eines Winkel-  
ried, Waldmann und Fontana bewundern, sondern ebensosehr die

<sup>1)</sup> Nahlowsky, Allgem. Ethik, pg. 203.

Gewissenhaftigkeit eines Bubenberg, der die französischen Pensionen und Gnadenketten ausschlug, eines Daxelhofen, der dem französischen Feldherrn das zerbrochene Schwert vor die Füße warf, als er im Widerspruch zum eingegangenen Vertrag gegen Deutschland kämpfen sollte, eines Zwingli, der für seine Lehre mannhaft in den Tod ging. Wir werden nicht nur preisend der Helden von St. Jakob und Marignano gedenken, sondern auch den Friedensstiftern Niklaus von der Flühe und Niklaus Wengi, dem Menschenfreunde Pestalozzi freudig und dankbar unsere Verehrung zollen. Wir werden nicht achtlos an den dunkeln Stellen der vaterländischen Geschichte vorübergehen, sondern den Zug des »thörichten Lebens«, den Plappartkrieg, das Pensionen- und Söldnerwesen, die Ungerechtigkeiten bei der Verwaltung der Unterthanenlande, das tumultuarische Fähnliupfen und die leidenschaftlichen Strafgerichte der Bündner als Verirrungen bedauern. Wir haben Georg Jenatsch nicht nur zu feiern als Volkshelden und Befreier des Vaterlandes, als umsichtigen und gewandten Staatsmann, der sogar einem Richelieu sich gewachsen zeigte, wir haben nicht nur seine Treue zu loben, die ihn Spaniens Ehrenketten und Frankreichs gleissendes Gold zurückweisen liess, um den für die Heimat errungenen Vorteil nicht wieder preiszugeben; wir beklagen auch tief, dass er seine Vaterlandsliebe durch Mord, Verrat und Apostasie befleckte. Wir wissen, dass das Wohlgefallen, welches die thatkräftige männliche Jugend an kriegerischen Szenen findet, in denen Mut, Ausdauer und Klugheit am glänzendsten sich bewähren, einer Korrektur bedarf durch die sittliche Einsicht, dass namentlich das Rechtsgefühl in der Schule gewissenhaft gepflegt werden muss<sup>1)</sup>; aber das nötigt uns nicht, das Heldentum unserer Ahnen aus dem Unterrichte zu verbannen. Der Kosmopolitismus ist eine Verirrung, wenn näherliegende Pflichten darüber versäumt werden. »Man kann die höchsten und letzten Zwecke der Menschheit recht wohl im Auge behalten, ohne dass man deshalb die zunächstliegenden Pflichten übersehen müsste.« — Auch wir sind Friedensfreunde, wir wollen darum nicht aufhören, Patrioten zu sein. Solange der »Frömmste nicht in Frieden leben kann, wenn es dem bösen Nachbar nicht gefällt«, solange die Schweiz »Hochwacht der Freiheit in Europas Mitte« halten muss, solange wollen

---

<sup>1)</sup> Siehe *E. Ackermann, Pädag. Fragen*, II. Reihe: „Das Rechtsgefühl und seine Pflege“ und „Die Erziehung zum Wohlwollen“.

wir auch redlich das unsrige dazu beitragen, dass die schweizerische Jugend auch fernerhin mit feuriger Begeisterung singe:

„Rufst du, mein Vaterland,  
Sieh uns mit Herz und Hand  
All' dir geweiht.  
Heil dir, Helvetia,  
Hast noch der Söhne ja,  
Wie sie St. Jakob sah,  
Freudvoll zum Streit!“

---

## Die Schweiz. Orthographiefrage

taucht wieder auf, indem das *Centralkomitee* des »Schweiz. Lehrervereins« sich von den Herren Sekundarlehrern *Utzinger* und *Baumgartner* ein Gutachten hat geben lassen, wie die künftige Orthographie in unsern Schulen beschaffen sein solle. Die beiden Herren haben ihre Vorschläge eingereicht. Sie wollen in verschiedenem etwas anderes, als was Duden vorschreibt, und das ist uns *unverständlich*. Dass wir etwas noch Besseres und Einfacheres, als Duden, machen könnten, damit ist jedermann einverstanden; aber das kleine Land der Schweiz, das nicht einmal einen eigenen Büchermarkt hat, darf sich wahrhaftig nicht herausnehmen, eine *eigene Orthographie* haben zu wollen. Und dann, wie geteilt ist man in der Schweiz selbst in der Frage!

Eine schöne Anzahl von Kantonen haben Duden in den Schulen acceptiert; im Buchhandel und in den Buchdruckereien hat er allgemeinen Eingang gefunden und der *Bund* ihn vorgeschrieben. Was hilft da ein weiteres Sonderbüdlnern eines Teils der Lehrerschaft?

Hören wir, wie sich ein Fachmann aus der Geschäftswelt über den Gegenstand ausspricht:

»Herrn *St. in G.* Aus Ihrer Zuschrift ersehen wir, dass Sie glauben, die *Orthographie* für die Schweiz sei noch nicht geregelt.

Wir sind anderer Ansicht. Das *Bundeshaus* lässt alle seine Drucksachen nach Dudens orthographischem Wörterbuch drucken und mit ihm auch die ganze Presse: *Journalisten*, *Buchhändler*, *Buchdruckereibesitzer* und *Typographen*. Nun bleibt vielleicht noch zirka  $\frac{1}{3}$  der schweizerischen Lehrerschaft, welche sich den Beschlüssen der vom Bundesrat einberufenen und präsierten interkantonalen Orthographie-Konferenz vom 24. August 1892 nicht fügen, sondern noch an der sogenannten schweizerischen Ortho-

graphie festhalten will. Wenn dieser Bruchteil der Lehrerschaft nach seinem Einfluss in dieser Frage gewertet werden soll, so wird diese Minderheit wohl nur auf zirka  $\frac{1}{8}$ — $\frac{1}{10}$  veranschlagt werden können. Denn, offen gestanden, wir betrachten das Bundeshaus und die Presse in *dieser* Frage für wichtiger als die Schule.

Nach unserer Ansicht ist die Frage geregelt. Allerdings wird es noch einige Jahre gehen, bis dieser Bruchteil der Lehrerschaft zur Einsicht kommt, dass das renitente Verhalten ganz nutzlos ist.

Wer über diese Frage Belehrung sucht, findet dieselbe in der Broschüre »Die Orthographie-Reform in der deutschen Schweiz«, 56 Seiten gr. 8°, Preis Fr. 1.20, Verlag von Michel & Bähler in Bern.

Es wird immer noch gesagt, dass die Orthographie nach Duden die Inkonsequenz mit dem *th* habe. Die sog. schweizerische hat dieselbe ja ebenfalls; denn nach ihr wird z. B. These, Thee, Theater, Sympathie, Thema, Theologie, Theorie etc. etc. geschrieben. Warum also Inkonsequenz vorhalten, wenn die sog. schweizerische Orthographie diese Inkonsequenz auch hat? Die sog. schweizerische Orthographie hat die Inkonsequenz mit der Endung *iren* und *ieren*<sup>1)</sup>, welche die Dudensche nicht hat.

Die ganze schweizerische Presse ist froh, dass sie infolge der interkantonalen Orthographie-Konferenz vom 24. August 1892 aus der frühern Orthographie-Anarchie heraus und in geordnetere Zustände gekommen ist. Sie wünscht den frühern Wirrwarr nicht mehr zurück.

*Die Orthographie für die Schweiz ist und bleibt diejenige von Dudens Orthographischem Wörterbuch, welche uns in Uebereinstimmung gebracht hat mit der grossen Mehrheit von Deutschland.*

(*Berner Schulblatt*).

<sup>1)</sup> Die genannte Orthographiekommission schlägt jetzt allerdings\* vor, in Zukunft nach Duden immer „ieren“ zu schreiben. Also doch eine kleine Annäherung.  
D. R.



**C. G. Schuster jun.**  
(Carl Gottlob Schuster) — Gegr. 1824.  
(genau adressieren)

Markneukirchen Nr. 90

versendet direkt zu Fabrikpreisen seine anerkannt vorzüglichen

**Musik-Instrumente,**

sowie

**Spieldosen und mechanische  
Musikdrehwerke.**

—•— Kataloge gratis und franko.